

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de pós-graduação em Educação

Sobre Educação e Política

**Hannah Arendt, o Estatuto da Criança e do Adolescente e
o Homem Trágico**

Vanessa da Cunha Prado D'Afonseca
Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de pós-graduação em Educação

Sobre Educação e Política

**Hannah Arendt, o Estatuto da Criança e do Adolescente e
o Homem Trágico**

Vanessa da Cunha Prado D'Afonseca
Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Educação.

Sobre Educação e Política
Hannah Arendt, o Estatuto da Criança e do Adolescente e
o Homem Trágico

VANESSA DA CUNHA PRADO D'AFONSECA

Esta dissertação foi julgada para a obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Área de concentração em Ensino e Formação de Educadores, e aprovada na sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Orientador

Prof. Dr. André Duarte
Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Rita de Assis César
Banca Examinadora

Prof. Dr. Selvino José Assmann
Banca Examinadora

RESUMO

Por que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma legislação tão celebrada pelo campo educacional e tão pouco reconhecida como um direito conquistado por pais e professores? Será que isto se deve apenas à tradição conservadora que resiste à idéia da criança e do adolescente como sujeitos de direitos? Ou há algo de perverso na aliança entre educação, direito e política tão fortemente evocada pelo Estatuto? A partir da tradução de *perverso* como *pelo verso*, ou seja, como realização do contrário daquilo que inicialmente se almejou, foram avaliadas duas possibilidades: de um lado, que a pretendida formação do sujeito de direitos transformador da realidade social poderia, *perversamente*, encontrar-se aliada à dissolução do sujeito da (na) política; por outro lado, que o ECA, tão celebrado como uma legislação que romperia com a violência institucionalizada e legitimada contra a infância pelos antigos Códigos de Menores poderia, também *perversamente*, mostrar-se aliado da mesma separação do *povo* no *Povo*, ou da *criança* e do *menor*, denunciada como inerente à vigência dos antigos códigos. Foram norteadoras desta reflexão, a teorização política de Hannah Arendt e a descrição da constituição da subjetividade trágica por Jean Pierre Vernant e Vidal-Naquet.

PALAVRAS-CHAVE: Política; Educação; Direito; Estatuto da Criança e do Adolescente; Hannah Arendt; Subjetivação Política; Tragédia.

ABSTRACT

Why is the Child and Adolescent Statute (ECA) such a celebrated legislation among the educational field and at the same time so poorly recognized as a right acquired by parents and teachers? Is it because it's due to a conservative tradition that resists to the idea of the child and the adolescent as individuals with rights? Or is there anything perverse in the alliance among education, law and politics so strongly reminded by the statute? By taking the translation of perverse as being "per versus" ("by the verse"), thus, a contrary accomplishment from what was initially intended, two possibilities have been researched: on one side, that the intended formation of the individual with rights who transforms the social reality could be found perversely associated to the closure of the individual in politics; on the other hand, that the ECA, so much celebrated as a legislation that would break from the violence against infancy institutionalized and legitimated by the old Juvenile Code, could also perversely show itself associated to the same separation of the *people* in the *People*, or of the *child* and the *underage*, accused as inherent to the effecting of the old codes. Both, the theorization on politics by Hanna Arendt and the description of the constitution of the tragic subjectivity by Jean Pierre Vernant and Vidal-Naquet, have guided this reflection.

KEYWORDS: Politics; Education; Law; Estatuto da Criança e do Adolescente; Hannah Arendt; Political Subjection; Tragedy.

Li, certa vez, como parte do agradecimento de uma tese de doutorado, algo mais ou menos assim:

“a solidão respeitada, em um mundo que nos obriga a estar junto, é um tesouro que a pesquisa acadêmica ainda nos oferece”.

A mim, pareceu que, de fato, a possibilidade de estar só era algo a ser agradecido, mas, juntamente com ela, a qualidade desse “estar só” ser repleto de sons e imagens que, fixados na memória, são marcas da presença dos outros, mesmo nos momentos de maior isolamento.

*Enquanto, a sós, escrevia, lia e pensava, eu recordava palavras
de meus pais,
do Leo,
da Denise e do Zé Pedro,
da Vânia,
de amigos do mestrado,
de amigos de outros lugares,
de professores de outros tempos,
e, em particular, de um professor deste tempo e lugar: Alexandre*

Às suas “invasões” eu agradeço.

Agradeço ao CNPQ o apoio financeiro desde o início da pesquisa.

OFICINA

DOS PROBLEMAS, DAS DECISÕES E DAS HIPÓTESES.....7

I. DO QUE SE MANTEVE DURANTE TODO O PERCURSO OU O ESTRANHAMENTO QUE DEU INÍCIO À PESQUISA.....7

II. SOBRE O QUE APREENDI DO PROBLEMA A PARTIR DA LITERATURA DA EDUCAÇÃO SOBRE O ECA.....9

A. O ESTUDO DO ECA RESTRITO A CAMPOS ESPECÍFICOS DENTRO DA EDUCAÇÃO.....19

B. SOBRE AS QUESTÕES QUE NÃO SÃO FEITAS EM RELAÇÃO AO ECA E SUA VINCULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....27

III. A RECOLOCAÇÃO DO PROBLEMA PROMOVIDA POR UM PEDIDO DO OBJETO.....51

INTERMEDIÁRIO

CONSTRUÇÃO DE UM MEIO DE DIÁLOGO ENTRE O CONCEITO ARENDTIANO DE POLÍTICA, A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA E A EXPERIÊNCIA GREGA DA TRAGÉDIA.....61

I. O CARÁTER MALOGRADO DA AÇÃO, A TRAGÉDIA, O *HOMO FABER* E O *ANIMAL LABORANS*.....68

II. HANNAH ARENDT: ENTRE O PASSADO E O FUTURO.....76

III. MODERNIDADE, RUPTURA E O FIM DA TRADIÇÃO.....86

IV. MARX, A TRADIÇÃO E A ALIENAÇÃO DO MUNDO: O HOMEM ENTRE O *HOMO FABER* E O *ANIMAL LABORANS*.....89

V. RETORNO À TEMÁTICA IMEDIATA DO TRABALHO.....101

O HOMEM TRÁGICO E O SUJEITO POLÍTICO

SOBRE A CONSTITUIÇÃO E O APAGAMENTO DO SUJEITO DA (NA) POLÍTICA.....107

I.....107

II.....113

III.....124

IV.....128

V.....129

VI.....142

DA AMBIGÜIDADE DO DIREITO

A VIDA COMO BEM SUPREMO E O DIREITO DE *TODAS AS CRIANÇAS* COMO DIREITO À IDENTIFICAÇÃO DOS “MENORES” E DOS “OUTROS”.....144

I. RETORNO DO RECALCADO.....148

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....178

Da apresentação da pesquisa – uma vez Ecléa Bosi nos disse – é costume ocultar a oficina¹. Pois bem, não a ocultarei. É justamente a isso que esta introdução se destina, dar visibilidade a um percurso. No entanto, sua narrativa não se aproxima nem daquela que geralmente encontramos em *memoriais* nem à dos *diários de bordo*; não foi a intenção situar o leitor no universo íntimo ou primordialmente subjetivo do pesquisador frente ao objeto, mas dar a conhecer diferentes momentos de uma reflexão que ora se interessava por uma determinada faceta do problema e decidia sobre sua relevância, ora invertia figura-fundo e passava a interrogar as mesmas questões a partir de um outro lugar.

É certo que com isso se paga um preço, a introdução do trabalho será mais longa do que de costume. Mas ela também não é bem uma introdução. Na verdade, corresponde literalmente à *apresentação da pesquisa*, quero dizer, de *toda* a pesquisa. E os outros capítulos? Bem, eles se constituem a partir de uma tentativa de não repetir aquilo que muitas vezes acontece quando a análise crítica do que foi anteriormente descrito – relegada às, geralmente breves, *considerações finais* – não consegue ultrapassar o mero alinhar dos elementos expostos; ou seja, os outros capítulos pretendem tomar analiticamente o que, neste primeiro, comparece ora como descrição, ora como indicação de um caminho para uma leitura que se realizará detidamente apenas em um segundo momento.

I. DO QUE SE MANTEVE DURANTE TODO O PERCURSO OU O ESTRANHAMENTO QUE DEU INÍCIO À PESQUISA

A idéia desta pesquisa surge como nasceu um dia um famoso sargento de milícias. Do encontro de uma pis(c)adela com um beliscão². A piscadela traduzindo imagetivamente a sedução que exerceu sobre mim (uma psicóloga) o Estatuto da Criança e do Adolescente

¹ Ecléa Bosi descreve a oficina da seguinte maneira: “[as] oficinas escuras da investigação, esses fundos de quintal onde se trabalha duro, mas onde ninguém vai depois que a casa está arrumada” (2003, p.59).

² No texto original de Manuel Antônio de Almeida, *Memórias de um Sargento de Milícias*, o encontro se dá a partir de uma *pisadela* no pé esquerdo e um beliscão. Aqui, a preferência por *piscadela* justifica-se pela força que este termo tem em evocar a idéia de sedução.

(ECA), e o beliscão lembrando, ou melhor, não deixando esquecer, o necessário e doloroso abandono de uma certeza quando é estranhamento o que se dá frente à experiência do outro.

O estranhamento, vale dizer, é um certo tipo de desestabilização das categorias que fazem reconhecíveis nosso mundo e nós mesmos provocada pelo encontro com o outro. Quando não muito assustadora, essa desestabilização nos coloca, como diz Rolnik (1995), em contato com a “dimensão invisível da alteridade” – continente de diferenças que correm à sombra do instituído – exigindo que se produza, ao mesmo tempo, um novo si mesmo e uma nova realidade.

O tal beliscão me foi dado da seguinte maneira: após uma palestra sobre *Protagonismo Juvenil e o Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), que acontecia durante um curso oferecido pela Prefeitura de São Paulo em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), foi aberto espaço para que os professores fizessem perguntas. O que se seguiu foi uma avalanche de críticas ao ECA e narrativas de situações em que pais e professores se sentiam coagidos por não terem mais autoridade frente a adolescentes que “podiam tudo”. Depois, foi a vez deles extrapolar a instituição escolar e encontrarem reflexo dessa mesma falta de autoridade dentro de suas próprias casas. Sentiam-se adultos refêns de jovens e a “culpa”, diziam, era do Estatuto.

Certamente, esta não é a intenção do ECA. Vejamos o que diz quem o defende:

Aqui também reside outra fonte de ferozes ataques ao Estatuto, que seria uma lei que apenas conferiria ‘direitos’ à criança e ao adolescente, sem lhes impor os respectivos deveres (...) O Estatuto em momento algum entra em conflito com a Constituição, não conferindo à criança ou ao adolescente qualquer ‘super-direito’ ou ‘imunidade’ que lhes dê um ‘salvo-conduto’ para não terem de também respeitar os direitos constitucionais a todos garantidos. (DIGIÁCOMO: 2003, s/p).

Ora, “garantir a inclusão de todas as crianças e todos os adolescentes no mundo dos direitos”³ não retira os poderes para educar, apenas regula relações para evitar abusos. E, além disso, quem poderia com o ECA discordar, se com sua promulgação em 1990 – em um momento de gradual recuperação do direito a ter direitos que emergia após um longo período de ditadura militar –, “inserimos o Brasil no grupo das nações que respeita e busca construir uma sociedade respeitadora e comprometida com os direitos Humanos”⁴?

³ Godinho (1999, s/p).

⁴ Idem.

No entanto – e é isso o que caracteriza a sensação de estranhamento experimentada enquanto ouvia os professores –, aquelas críticas não puderam ser tomadas por mim como absurdas. Foram proferidas com tanta força e sentido que me calaram. Tivesse sido de outro jeito ou em outro tom, talvez eu afirmasse com os outros (docentes, doutorandos e graduandos da Universidade de São Paulo): “Bem, eles realmente não conhecem o Estatuto!”

Mas aconteceu diferente.

Interesso-me, desde então, por entender o que corre à sombra do Estatuto da Criança e do Adolescente, para carregar de sentido críticas que, no estrito âmbito do instituído, seriam facilmente tachadas de insensatas ou conservadoras ou ignorantes. Desde o beliscão, tornara-se lícito formular pelo menos duas perguntas: 1) será que esta sombra não poderia revelar os contornos de um problema político maior do que o já diagnosticado descompasso brasileiro entre a existência e o cumprimento da lei? 2) por outro lado, será que esta mesma sombra não poderia relativizar a certeza de que qualquer forma de resistência ao Estatuto seria resultado da ignorância de suas normas ou do conservadorismo de nossas relações familiares e educacionais, diversas vezes denunciado como resultante de uma tradição autoritária fundada em um poder patriarcal e silenciador da mulher tanto quanto da criança e do jovem?

II. SOBRE O QUE APREENDI DO PROBLEMA A PARTIR DA LITERATURA DA EDUCAÇÃO SOBRE O ECA

A causa das crianças se torna pois uma grande bandeira, contribuindo sim para a tessitura do elo social, mas com maior frequência para seu remendo, de modo a dissimular muitas ambigüidades atrás de um consenso aparente que convém explorar de maneira sistemática, seja ele no nível do imaginário ou das práticas sociais. (SIROTA: 2001, p. 21).

Embora a afirmação acima levante um problema relativo à forma como a defesa dos direitos da criança tem encontrado expressão na França, aqui no Brasil, ao menos no âmbito da literatura produzida pela Educação sobre o ECA, ela mantém sua pertinência.

Se o que eu expus até aqui foi um episódio de crítica a esta legislação, neste momento tratarei preferencialmente de problematizar um outro lado: *o consenso entre os especialistas em Educação quanto à necessidade de defesa das disposições do ECA*, uma

vez que é a tensão entre esses lados o que delinea minhas hipóteses e meu problema de pesquisa.

Talvez seja preciso dizer, antes disso, por que a decisão de “entender o que corre à sombra do Estatuto da Criança e do Adolescente” me levou à análise da literatura da Educação sobre o ECA e não imediatamente à crítica das enunciações contidas em seus artigos. Certamente a contestação que Claude Lefort fez à leitura marxiana do significado das primeiras declarações de direitos humanos exerceu grande influência sobre mim, principalmente a distinção, estabelecida n’*Os Direitos do Homem e o Estado Providência* (1991), entre a crítica que se faz aos direitos humanos a partir da análise de seus enunciados e aquela que se baseia na experiência da lei enquanto tal. É contundente a justificativa que Lefort elabora para a sustentação desta diferença: a negligência de tal diferenciação teria feito Marx iludir-se quanto ao sentido daquelas declarações. Seu erro fora considerar a equivalência absoluta entre a representação individualista e burguesa – que realmente encontra lugar naqueles enunciados – e a realidade da sociedade que a produziu. Para Lefort, Marx fora capturado pela ideologia burguesa quando criticou os direitos do homem apenas no que eles contém de apologia à soberania do indivíduo⁵. Por ter tomado a representação burguesa de homem e sociedade existente na letra da lei como a totalidade do sentido da declaração dos direitos humanos e, em seguida, equiparado esta representação à realidade da sociedade civil como espaço da luta de cada um por seus interesses

⁵ Para Marx, ao contrário de Lefort que entende ser ambígua a realidade do exercício político afirmado a partir da “invenção democrática”, os direitos humanos não significam de modo algum a manutenção da experiência e do poder políticos do homem. Muito pelo contrário, representam a própria degradação do político. Sua crítica descende da análise de alguns artigos das declarações americanas e francesas desses direitos, mais precisamente dos direitos à liberdade, propriedade e segurança – artigos em que não encontrou nenhum sinal de superação dos interesses particulares de homens privados, de homens isolados da comunidade com os outros, ou seja, nenhuma indicação de superação dos interesses do homem egoísta. Porém, aquilo que daquelas declarações mais estranhamento lhe causou foi a determinação de que o fim de toda associação política, assim como a razão da instituição de qualquer governo, é a conservação daqueles mesmos direitos humanos. Ora, para Marx, o político, quando restrito à garantia desses direitos, não pode encontrar a vida genérica e constitui-se, por isso, como simples meio de manutenção do isolamento e egoísmo. Da mesma maneira, o relacionamento entre os homens não pode ser experimentado para além de uma solidariedade limitada à mera satisfação de necessidades naturais e de interesses particulares, ou passa a ser entendido como limitação da suposta independência natural tão vigorosamente afirmada naqueles artigos. É neste movimento que, em seu entendimento, a política perde, de uma só vez, sua razão de ser e seu agente. Restringe-se ao interesse do homem egoísta e deixa de se constituir como experiência de sustentação da vida genérica. Em *A Questão Judaica*, Marx afirma: “o *citoyen* é declarado servo do *homme* egoísta; degrada-se a esfera comunitária em que atua o homem em detrimento da esfera em que o homem atua como ser parcial; (...) não se considera como homem *verdadeiro e autêntico* o homem enquanto cidadão, senão enquanto burguês”. (MARX: 1991, p.45).

individuais, Marx não teria podido compreender, segundo Lefort, a lei na sua ambigüidade; na realidade da experiência que dela se faz.

Lefort, literalmente, lamenta:

Por que Marx não via isso? (...) Por que, visto que sabia melhor que muitos outros que, na realidade, a sociedade não era redutível a uma justaposição de indivíduos e, conseqüentemente, era capaz de compreender que os direitos imputados aos indivíduos se inscreviam num registro social do qual o discurso burguês não podia dispor a seu bel-prazer? (LEFORT: 1987, p. 48-49).

Esta diferenciação, por sua vez, permitia conceber o Estatuto da Criança e do Adolescente em um sentido ampliado; como algo que adquiriu uma significação no imaginário de adultos, jovens e crianças, para além do que ele dispõe concretamente, para além do conhecimento objetivo de suas normas. Permitia pensar um ECA que é mais uma rede significativa do que um código construído com a intenção de dispor artigos que não suscitem ambigüidade interpretativa (esta, com efeito, a intenção de todo legislador). Em outras palavras, a distinção entre a crítica baseada na *letra da lei* e *experiência da lei* abria a possibilidade de elaboração de uma pesquisa que se ampliasse em relação àquele episódio de resistência, mas que não abandonasse a mesma cena como lugar de constante retorno e como fonte privilegiada de problematização. A decisão em me deter no que diz a literatura da Educação sobre o ECA⁶ descende de um destes retornos à cena.

Como este capítulo é também oficina, voltemos a ela juntos.

Para relembrar, foi assim que a descrevi quando a apresentei: “após uma palestra sobre *Protagonismo Juvenil e o Estatuto da Criança e do Adolescente*, que acontecia durante um curso oferecido pela Prefeitura de São Paulo em parceria com a USP (Universidade de São Paulo), foi aberto espaço para que os professores fizessem perguntas. O que se seguiu foi uma avalanche de críticas ao ECA e narrativas de situações em que pais e professores se sentiam coagidos por não terem mais autoridade frente a adolescentes que

⁶ Artigos localizados a partir da ferramenta de busca do *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*; textos apresentados em congressos nacionais de Educação: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em 2002 e 2004, e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2001, 2002 e 2003; além de artigos publicados em livros pertencentes ao acervo da biblioteca setorial e central da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ao todo, os textos contemplam um período que vai de 1997 até 2005. Vale ressaltar, no entanto, que a revisão de literatura realizada não teve como objetivo construir um mapeamento exaustivo daquilo que vem sendo pesquisado em torno do tema, mas auxiliar a apreensão de qual é o aspecto geral, o “espírito”, da recepção do ECA pela Educação. Por isso, não será encontrada, ao longo do texto, referência a todos os textos que foram analisados. É importante dizer que, apesar disso, a leitura contínua dos artigos foi o guia das problematizações do trabalho, ora como figura, ora como fundo.

‘podiam tudo’. Depois, foi a vez deles extrapolar a instituição escolar e encontrarem reflexo dessa mesma falta de autoridade dentro de suas próprias casas. Sentiam-se adultos refêns de jovens e a ‘culpa’, diziam, era do Estatuto”.

Kupfer (1999), citando Melman, afirma que um fenômeno poderá ser entendido como um sintoma social quando, além de circular por um grande número de sujeitos, “estiver inscrito, ainda que de forma implícita, no discurso social dominante de uma sociedade em uma dada época” (p.154). Se pretendo entender este episódio para além das circunstâncias específicas que fizeram com que ele se desse em uma determinada escola, em um dia específico, a partir da experiência de sujeitos específicos, a analogia com a idéia de sintoma social parece interessante.

Quais discursos se combinariam na produção do mal-estar relatado por pais e professores? Apenas com o destrinchamento da cena já é possível citar alguns: o primeiro afirma que existe um saber sobre as crianças e jovens que é produzido fora do âmbito da escola e da família (a elaboração de uma palestra visa transmitir o conhecimento produzido na Universidade para pais e professores); família e escola estão submetidos ao papel educativo estatal (a parceria se faz entre Universidade e a Prefeitura); existe uma aproximação entre as normas jurídicas e a verdade (a Ciência/Universidade reconhece aquelas normas como expressão de verdade e não apenas como vontade do legislador e, inclusive, toma para si a tarefa de divulgá-las); a autoridade de pais e professores está também submetida ao poder estatal, que se traveste agora de saber científico (existe uma legislação, apoiada pela Ciência/Universidade, para regular seus poderes frente à criança e ao jovem); por último, ao lado de todos estes e, contraditoriamente, há o discurso de que jovens e também a sociedade, o que incluiria aí aqueles pais e professores, são cidadãos, “sujeitos de direitos” e, conforme o ECA, possíveis agentes na elaboração, implantação e fiscalização de políticas públicas para a infância (a palestra se compunha a partir das noções de *protagonismo* e *participação*).

O que pretendo afirmar com isso? Primeiro, que o entendimento daquela cena, da resistência que ali se apresentou, ganha um sentido diferente daquele que a tomaria como resultado de um mero desconhecimento das normas do Estatuto ou então de um ranço conservador calcado em séculos do “despótico poder patriarcal” que caracterizaria, ainda

hoje, as relações familiares e escolares brasileiras⁷ se for entendida na tensão, na relação com um outro fenômeno: o consenso no campo teórico educacional quanto à necessidade de defesa do Estatuto.

Segundo, que a cena poderia ser compreendida, então, como constituída também pelo *discurso teórico educacional como discurso normalizador* (que se expressa como verdade nas normas jurídicas).

Daí meu comprometimento em situar-me na tensão entre resistência e defesa.

Voltemos, então, ao consenso.

O primeiro ponto consensual – do qual os próximos descendem – é aquele que já foi de certa forma afirmado. Diz respeito à necessidade demonstrada pelos autores de se colocarem na posição de defesa do Estatuto. Algumas expressões que aparecem nos textos têm força suficiente para confirmar esta minha afirmação: “revigorar”, “esclarecer a população”, “ter uma postura firme”, “manter viva a chama dos ideais”⁸, “lutar com as armas que a Universidade pode nos dar: consciência e conhecimento”⁹, “defesa da mudança educacional, para uma escola da inclusão e dos direitos”¹⁰, “necessidade urgente da articulação das diversas instâncias sociais envolvidas no direito à cidadania, com destaque à escola”¹¹, são palavras e frases que não deixam dúvida quanto ao posicionamento dos autores.

O segundo ponto em comum, como foi dito acima, deriva do primeiro. Tal subordinação resulta da impossível separação entre o posicionamento que se toma frente a um objeto e a escolha de quais dos seus aspectos poderão aparecer como problema. Desta maneira, não se desvincula daquela postura de “luta-defesa” citada, a delimitação de campos específicos a partir dos quais o ECA poderá tanto ser analisado quanto tomado

⁷ Segundo Silva (1999), como veremos mais detidamente a seguir, “O Estatuto (...) encontra resistências, interpretações equivocadas e, principalmente, má vontade, própria dos poderosos interesses contrariados. (...) Ao submeter pais e responsáveis pelo desrespeito, por exemplo, ao sagrado direito que têm as crianças, como pessoas humanas, à liberdade de opinião e expressão; de crença e de culto religioso, a buscar refúgio, auxílio e orientação, é claro que as novas disposições não poderiam ser bem recebidas por muitos adultos, acostumados às diretrizes e ordens dos ‘bons pais de família’, solidificadas no poder decorrente de seculares práticas despóticas” (p. 35).

⁸ Bazilio (2003, p.28).

⁹ Mello (1999, p.151).

¹⁰ Sarmiento (2002, p.280).

¹¹ Souza *et al.* (2003, p.81).

como referência argumentativa. São os campos de estudo da exclusão social da infância e da juventude, os campos da educação e do trabalho infantis, o campo de investigação da violência sofrida e cometida por crianças e jovens, além daqueles que estudam o protagonismo juvenil e as culturas infantis. Todos estes, campos a partir dos quais se articulou a mobilização para a conquista dos direitos consagrados no ECA.

Um exemplo: segundo Sirota (2001), o movimento científico do qual resulta a *Sociologia da Infância* – subdisciplina sociológica que tem como paradigma a condição da criança como sujeito de sua socialização e que veicula o conceito de *culturas infantis* – não é independente do momento social que culmina com a Carta Internacional dos direitos da Criança de 1987. Ambos descendem da indignação com a visão de socialização da criança subjacente às decisões políticas do governo francês da época. No contexto brasileiro, o que acontece não é diferente. Tanto o debate social quanto o teórico-acadêmico do qual o ECA é emergente respondem à visibilidade das violências sofridas por crianças e jovens após a queda do governo ditatorial e da censura por este imposta¹².

Talvez este ponto necessite ser mais bem explicado. Por que estou entendendo a exclusiva vinculação do ECA a esses campos também como expressão de consenso? Ora, porque apesar de a literatura a qual me refiro ser composta por diferentes formas de articulação entre direito infanto-juvenil e Educação escolar, a concordância dos autores quanto ao potencial do Estatuto em delimitar caminhos para a superação do contexto de violência e exclusão social da infância e juventude no Brasil forma um campo de significação que limita o horizonte de possibilidades de tomada desta lei como problema.

De um lado, o debate sobre o Estatuto acaba por se restringir a determinados campos de estudo com seus problemas específicos¹³ e, de outro, algumas possibilidades não se colocam quando do momento de avaliação das razões para que, após 15 anos da promulgação desta lei, o discurso teórico-educacional continue a circular hegemonicamente em torno de duas certezas: primeiro, que o ECA ainda não foi efetivado; e, segundo, que o

¹² Veja-se, por exemplo, Godinho (1999); Bazílio (2003).

¹³ Torna-se possível, a partir daí, até mesmo adivinhar a que assuntos o ECA aparecerá atrelado e aos quais ele dificilmente se vinculará. Em recente levantamento realizado nos periódicos de Educação encontrados na biblioteca da UFSC, este aspecto veio à tona quando, apesar de alguns artigos não conterem a palavra *direito* ou *Estatuto da Criança e do Adolescente* nem no título nem nas palavras-chave, era possível, num passar de olhos, identificar o uso desta legislação como referência em textos relativos a estes campos.

perfeito exercício do Estatuto fará esgotar a tradição violenta no trato da infância e juventude no Brasil.

O acompanhamento do caminho percorrido por um dos autores permitirá dimensionar as implicações desse aspecto.

Bazílio (2003), para avaliar dez anos de existência do ECA, recorre à contextualização política de sua emergência para indicar os caminhos e descaminhos de sua implantação.

Segundo ele, é concomitante à redemocratização do país e à queda da censura imposta pela ditadura o surgimento de um movimento social que se indigna com as denúncias de tortura nas unidades da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM) e da Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FUNABEM). Esta movimentação social se dá a favor de uma mudança de paradigma da “infância em situação irregular” para o da “proteção integral à infância”¹⁴ e culmina na incorporação deste movimento na doutrina da prioridade absoluta na Constituição de 1988. No entanto, afirma, já em 1990, mesmo ano da promulgação do Estatuto, começam os “descaminhos”.

O ECA seria o resultado de um combate vitorioso entre as vozes deste movimento social defensor dos direitos infante-juvenis e os setores conservadores que logo após a Constituinte requisitaram sua reforma. De um lado, a proteção integral à infância, de outro, os defensores dos Códigos de Menores e da redução da idade penal. Tudo isso acontecendo em meio a uma mobilização internacional que ia ao encontro destes mesmos direitos e culminava com a Declaração dos Direitos da Criança. Mas, se os defensores destes direitos saem vitoriosos, qual seria o descaminho?

Para responder, Bazílio apresenta quatro pontos: o primeiro descende desta tensão com os setores conservadores que constitui o Estatuto. Vitorioso na letra da lei, o movimento social a favor dos direitos é constantemente atacado pela mídia que insiste em assemelhar a imputabilidade determinada pelo ECA à impunidade e ao incremento da violência entre os jovens.

O segundo vincula-se à tomada (neo)liberal do poder e ao conseqüente recuo do Estado em relação ao financiamento de projetos para a infância. Esse recuo é acompanhado

¹⁴ Com a mudança de paradigma, o ECA supera o posicionamento que fazia com que a lei dissesse respeito apenas às crianças abandonadas e às que cometeram um ato infracional e, por isso, somente às crianças pobres situadas imaginariamente no limiar do abandono e da criminalidade.

da retirada de financiamento das organizações europeias – que com a queda do muro de Berlim passaram a apoiar os países do leste europeu –, e pela crise da UNICEF (*United Nations Children's Fund*), que também repercute no financiamento a programas e projetos. Segundo ele, a partir daí, institui-se o provisório e é a desprofissionalização e a descontinuidade o que passa a caracterizar as políticas da área.

O terceiro ponto destacado pelo autor diz respeito à quebra da solidariedade por dentro daquele mesmo movimento social responsável pela proclamação do ECA. Com o declínio do financiamento, as ONGs passam a competir pelo dinheiro ao invés de reivindicarem financiamento de maneira coletiva.

Por fim, a afirmação do amadorismo e da incompetência da administração pública fecha o quadro composto por Bazílio para explicar os descaminhos na implantação da nova lei.

Se me ative longamente na descrição que este autor traz do contexto político de emergência e de não-efetivação do Estatuto é porque o tipo de análise realizada por ele se organiza da mesma forma em outros textos. Nestes, os descaminhos na implantação do ECA são também compreendidos a partir de uma problematização que é *externa ao seu próprio discurso e externa à trajetória histórica de institucionalização da infância e juventude no Brasil*.

Assim, para Bazílio, a execução insatisfatória da nova lei deve-se ao ataque constante de setores conservadores, à falta de financiamento, à quebra na rede de solidariedade entre as ONGs e à incompetência da administração pública brasileira.

Para Silva (1999), um dos redatores do ECA, a mudança de paradigma no entendimento sobre a infância e a adolescência provoca resistências porque pais, professores, juízes e Estado, acostumados com a legalidade de um poder autoritário, não aceitam a radical mudança no trato com o jovem e a criança proposta por esta lei.

Para Rizzini, Barker e Cassaniga (1999) as propostas do Estatuto da Criança e do Adolescente muitas vezes parecem uma utopia porque a realidade brasileira é marcada não só por grandes limitações no orçamento público e pela existência de interesses contrários à justiça social, à cidadania e aos direitos, mas porque, no ato mesmo de fundação do nosso país, o desrespeito à população nativa e sua cultura deram o tom para uma das formas mais brutais de violação dos direitos humanos.

Embora enfoquem aspectos diferentes, todos estes textos têm mais ou menos a mesma estrutura argumentativa. Começam citando a mudança de paradigma expressa no ECA em relação aos antigos Códigos de Menores, situam esta mudança no contexto histórico de intensa manifestação social contra as violências do governo ditatorial e, ao final, apontam alguma causa exterior à própria lógica da legislação para explicar tanto as resistências que se expressam contra ela como o mal funcionamento das instituições que têm como meta seu cumprimento.

É como se a mudança de paradigma – refiro-me aqui à mudança do princípio da “situação irregular” para o princípio de “proteção integral à infância”, que todos os autores celebram – certificasse-os da superação, a partir do ECA, dos mecanismos legais e legítimos de violência que, como afirma Passetti (1999), estiveram presentes em toda a trajetória institucional da infância e juventude no Brasil.

Se algo “deu errado”, se houve um “descaminho”, a maior parte da literatura sobre o tema entende que isto se deveu à dificuldade em fazer valer o ECA, mas nunca a contradições em suas próprias determinações.

Antes de continuar, gostaria de retornar à afirmação que me levou à apresentação do percurso argumentativo escolhido por esses autores. A afirmação era a seguinte: “De um lado, o debate sobre o Estatuto acaba por se restringir a determinados campos de estudo com seus problemas específicos e, de outro, algumas possibilidades não se colocam quando do momento de avaliação das razões para que, após 15 anos da promulgação desta lei, o discurso teórico-educacional continue a circular hegemonicamente em torno de duas certezas: primeiro, que o ECA ainda não foi efetivado; e, segundo, que o perfeito exercício do Estatuto fará esgotar a tradição violenta no trato da infância e juventude no Brasil”.

Retomo esta afirmação porque ela apresenta dois eixos sob os quais é possível dimensionar aquele que, acredito, seja o aspecto negativo do consenso que venho problematizando até aqui. Para apresentá-lo, tentarei pensar estes dois eixos – em consonância com a linguagem utilizada quando falei de *estranhamento*, *beliscão* e *sedução* – a partir da discriminação do que é visível e invisível na Educação sobre o tema dos direitos da criança.

A escolha pela discriminação dessas dimensões, do visível e do invisível, não é aleatória. Ao contrário, é na relação com a história da Pedagogia contemporânea que ela adquire sentido.

Cambi (1999), descrevendo as transformações sociais que, desde a Revolução Francesa, foram delineando os contornos desta educação que vivemos e fazemos em nosso tempo, vai demarcando a vinculação cada vez mais central estabelecida entre Pedagogia, sociedade e ideologia, ou seja, entre o corpo teórico-prático organizador dos processos educativos e os diferentes projetos de sociedade que, apesar de serem expressão do confronto de diferentes grupos para a obtenção da hegemonia quanto ao seu dever-ser, aparecem como *a* verdade ou *o* saber em matéria de educação.

Esta vinculação se, por um lado, permite a abertura para o futuro e para a construção de uma sociedade mais justa – porque não só pela revolução, mas também pela educação se daria a guinada em relação ao passado opressor –, coloca à Pedagogia a incessante tarefa de haver-se com uma necessária dependência de um projeto de sociedade – dependência esta manifesta tanto no nível teórico como nos níveis dos projetos educativos e do sistema escolar.

Este vínculo, ainda a partir de Cambi, passa a ser o tema central da Pedagogia contemporânea, uma vez que é somente quando se descobre investida de uma função reprodutivista que é aberta à ela a possibilidade de encarregar-se da transmissão de conhecimento e valores mantenedores da organização da sociedade em que se enraíza ou, num outro pólo, colocar-se criticamente em relação a esta mesma sociedade. Posição que, no entanto, não a exime de vincular-se a outro projeto de sociedade, ainda que, desta vez, utópico.

A partir daí, é razoável pensar que campos de visibilidade e invisibilidade se instalem toda vez que uma posição é tomada no campo da teoria e prática pedagógicas. Imageticamente, basta lembrar que, exposto à luz, nosso corpo faz sombra e que, além disso, não é possível controlar os pontos que escurecemos no chão toda vez que nos colocamos parados em um ponto qualquer. Basta que haja luz, para que também haja sombra. É nesse sentido muito simples que utilizo as expressões visível e invisível.

Mas voltemos àqueles eixos que eu pretendia analisar.

Um levantamento preliminar das pesquisas em Educação sobre o ECA, realizado a partir do banco de teses da CAPES e de artigos em periódicos nacionais¹⁵, permite afirmar que, de forma geral, esta lei não provoca interesse para além daqueles temas aos quais aparece imediatamente relacionada: exclusão social da infância e da juventude, educação infantil, violência, trabalho infantil, criminalidade juvenil, ou seja, aos campos a partir dos quais emergiu a mobilização para a conquista dos direitos ali consagrados.

A princípio, esta vinculação não é problemática. E, vale dizer, o problema não diz respeito aos artigos, teses e dissertações tomados individualmente. Somente em conjunto, quando deixam perceber de que forma o Estatuto da Criança e do Adolescente aparece como tema para o campo de pesquisa educacional, revela-se, de uma vez, o que não tem sido pesquisado em relação ao ECA e o consenso frente ao que significa tomar uma lei como objeto.

Há poucos parágrafos eu fazia referência a Cambi, mais precisamente à sua tese de que a característica fundante da Pedagogia contemporânea é exatamente a sua dependência de um projeto de sociedade, e afirmava que era esta mesma tese o que conferia sentido à delimitação de espaços de visibilidade/invisibilidade na pesquisa em Educação. Vejamos como isso se dá.

Logo no início de seu texto sobre as características da Educação na contemporaneidade, Cambi afirma que uma das transformações instauradoras da época contemporânea se dá no entendimento da soberania sob o Antigo Regime e sob os Estados Nacionais. Se, na primeira destas formas de governo, o rei era soberano porque Deus lhe havia concedido poder, quando da consolidação dos Estados Nacionais, é a lei que passa a legitimar o poder do Estado (soberana é a lei da qual descende o poder estatal). Esta modificação, porque expressa transformações profundas na compreensão do homem sobre o mundo, sobre Deus e sobre si mesmo, e porque produz e é produto de transformações econômicas e sociais, acaba por alterar, também profundamente, a identidade social da Pedagogia:

A contemporaneidade, justamente pelas transformações que opera nas sociedades, pela descentralização que a caracteriza (em relação ao exercício do poder no *Ancien Régime*: exercido pelo rei, dentro de um Estado que era “patrimônio” do soberano, controlado por uma burocracia centralizada), pelo pluralismo (de sujeitos sociais, de

¹⁵ Levantamento circunscrito à leitura dos resumos, títulos e palavras-chave desses materiais.

tradições, de interesses, de programas políticos etc.), pelas tensões que a atravessam etc., implica uma retomada cada vez mais central da educação, também em relação à Época Moderna. Nos Oitocentos e Novecentos a educação torna-se quase um centro de gravidade da vida social: o momento em que a cultura opera sua própria continuidade, em que os sujeitos superam sua própria particularidade (de indivíduo, de etnia, de classe) para integrar-se na coletividade, mas através do qual também recebem instrumentos para inserir-se dinamicamente nesse processo.” (p. 381).

A identidade social da pedagogia passa a definir-se pela função que esta reconhece como sua de dar “substância ao político (enquanto a política é o governo do e sobre os cidadãos).” (IDEM, p.381).

Considerando-se que esse governo do cidadão e sobre o cidadão se faz em nossa sociedade através da lei e que uma das marcas da educação contemporânea é a vinculação pedagogia-sociedade, a tomada da lei como objeto de pesquisa pode investir-se de uma dupla função: de um lado, o discurso legal pode servir de base para que a Educação estranhe seus pressupostos, de outro, a reflexão sobre o estatuto da educação em nosso tempo pode servir de base para o estranhamento do discurso legal.

De certa forma, os autores dos quais estive falando até agora se situam como agentes da primeira função, ou seja, partem do discurso jurídico para estranhar o universo educacional. O ECA é tomado por eles como parâmetro para determinar o que significa ser violento, conservador ou autoritário na relação Educação-criança-adolescente.

Além daqueles que já foram citados – Bazílio, Silva, Rizzini *et al.* – alguns outros autores compartilham desse posicionamento.

Em Kramer (2003), por exemplo, encontramos a defesa dos direitos infanto-juvenis aliada diretamente à dimensão política do projeto político-pedagógico da escola pública. Segundo ela, na educação brasileira esta dimensão é sensivelmente marcada pelo trato com a questão da igualdade e da diferença. A idéia de igualdade como contraponto à devastadora desigualdade social que construiu e constrói nosso país e, a de diferença, como contraponto à discriminação e à exclusão que também marcam nosso cotidiano. Para ela, legislações como o ECA, a LDB de 1996 e a Constituição de 1988 são expressões da luta política pela igualdade e pela diferença na educação e na sociedade e é, nesse sentido, de serem frutos da mobilização social e instrumentos que acompanham a responsabilidade política do projeto político-pedagógico, que os direitos devem ser respeitados pela escola e as crianças devem ser tomadas como cidadãos de pouca idade.

Compartilhando esse mesmo entendimento, encontramos mais dois textos. Sarmiento, em “Infância, Exclusão e Educação como utopia realizável” (2002), defende a lógica dos direitos da criança como um emergente capaz de reerguer uma escola pública que passa atualmente pela crise de seus mitos legitimadores.

Segundo ele, se a escola, frente à crise generalizada do desemprego, não consegue mais cumprir o papel de facilitadora do acesso a uma profissão prestigiada, se esta mesma escola, frente à diversificação dos veículos produtores e disseminadores de saber, não consegue se manter como instituição privilegiada de acesso e produção do conhecimento, se há no plano social a afirmação de “culturas alternativas à cultura padrão (e, entre elas, as culturas infantis e juvenis)” (IDEM, p.272) e este movimento vincula-se também à própria crise da escola, é preciso colocar-se a favor da mobilização das crianças e dos jovens na refundação do seu sentido. A *lógica dos direitos da criança*, sendo a lógica da participação política das gerações mais jovens e do respeito à sua voz e opinião, poderá fazer com que a escola se reabilite “enquanto espaço cívico de formação” (IDEM, p.278).

Reis Monteiro, em “O pão do direito à educação...” (2003), também defende a *lógica dos direitos* como novo paradigma de pensamento e transformação da Educação. Apesar do autor não atentar especialmente aos direitos da criança e do adolescente, estes dois sujeitos são sempre citados quando é usada a palavra “homem”. Para ele, a novidade de tal lógica se expressaria na própria diferença entre o direito à educação, legitimado com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, e o direito *de* educação tradicional. O sentido da Educação comprometida com os direitos do homem funda-se na consideração a respeito da condição deste como sujeito do seu direito à educação, enquanto a Educação tradicional, promovida apenas como cumprimento do dever do Estado, ocupa-se do homem apenas como objeto *de* educação.

Seria este estatuto de sujeito de direitos, que é o aspecto fundante da Declaração dos Direitos do Homem, o que redimensionaria os usos do poder:

O direito à educação não é um direito dos pais sobre os filhos, nem do Estado sobre os cidadãos. É um direito dos filhos e dos cidadãos às responsabilidades dos pais e do Estado para com o seu direito à educação. (IDEM, p.788).

De maneira geral, aparece associado à lógica dos direitos da criança o respeito aos saberes infantis e juvenis, o reconhecimento da expressividade de suas opiniões e de sua

participação na construção do espaço público e na construção de sistemas simbólicos. Todas, atividades de um sujeito que constrói realidade educacional, simbólica e política.

Lyra *et al* (2002), neste sentido, remetem à noção de “sujeito de direitos” para argumentar a favor da formação de um “lócus de enunciação juvenil” capaz de ir de encontro a uma visão que compreende a juventude negativamente em relação a um ideal de desenvolvimento que atingiria seu ápice na fase adulta. Os jovens como sujeitos de direitos não apareceriam apenas como sofredores, como receptáculos passivos dos problemas sociais, mas, ao contrário, como construtores de soluções para estes mesmos problemas.

Quando comecei este tópico afirmei que tentaria delimitar os espaços de visibilidade e invisibilidade da pesquisa em Educação com relação ao ECA. Pois bem, a direção crítica tomada por estes autores, que parte do Estatuto da Criança e do Adolescente para pensar a Educação, é a parte iluminada, visível.

A zona escura, no entanto, é bem menos povoada e quase invisível. Nela, por enquanto, só encontrei algumas lanterninhas empunhadas por Flávio Brayner (2001), Paulo Sandrini (1997) e Edson Passetti (1999). Estes autores, munidos com estas luzinhas, tentam cumprir aquela segunda função que apontei acima: a de estranhamento do discurso legal a partir da reflexão sobre o estatuto da educação em nosso tempo¹⁶.

Brayner questiona o significado da fácil assimilação, pelo discurso pedagógico, da idéia de formação do aluno-cidadão pela escola¹⁷. Paulo Sandrini investiga o papel que a educação vai assumindo quando da vinculação entre transgressão à lei e “medidas sócio-educativas”. Passetti (1999) enxerga no Estatuto da Criança e do Adolescente – por este se inserir na trajetória jurídica que substituí, apenas discursivamente, a *punição* de “menores” pela *educação* de jovens e crianças – o potencial de suscitar o mesmo “espetáculo de compaixões” que seguiu o rastro das outras legislações brasileiras para a infância e que, até

¹⁶ Vale ressaltar que, dos três, somente Sandrini tem especificamente o discurso do ECA como objeto de pesquisa. Brayner não faz nenhuma referência ao ECA e Passetti tem a institucionalização da infância pobre como foco.

¹⁷ Em seu artigo “Da criança cidadã ao fim da infância”, Flávio Brayner (2001) analisa as razões do alastramento do discurso da “criança-cidadã” – do discurso que facilmente alia escola, educação e cidadania – se dar concomitantemente ao que Lasch, Arendt, Habermas e Sennett interpretaram como um retraimento do espaço público. Para ele, se este discurso é hoje facilmente proferível é porque perdeu sua força inicial. De uma luta dos excluídos por acesso a bens sociais e políticos, tornou-se um discurso institucional. Além de considerações sobre o embaralhamento de fronteiras entre espaço privado e público e entre adulto e criança, o autor se questiona quanto à real semelhança do espaço de relacionamento intra-escolar e o espaço político.

agora, revelou-se peça fundamental de um “sistema de crueldades” que há muito tempo estigmatiza, exclui e penaliza jovens e crianças pobres.

Tanto os autores que partem da defesa do Estatuto e, a partir dele, pensam a Educação, como aqueles que, partindo da reflexão sobre a Educação, questionam o Estatuto, têm o campo de visão limitado pelo próprio lugar onde se situam.

O problema não é situar-se de um lado ou outro, mas estar o campo teórico desigualmente iluminado. Há muito mais autores que se situam daquele lado que pretende fazer valer o Estatuto a partir da transformação da educação do que daquele outro lado que, de uma certa forma, problematiza a transposição *imediate* da lei (ou seja, sem a *mediação* da crítica) ao posto de documento estruturador de um novo e revolucionário pensamento pedagógico.

E por que isto é problema?

Porque tal situação é aliada da ausência de questionamento quanto à *possibilidade perversa de uma articulação sem sobras entre política, direito e educação*. Mas este, já posso dizer, é o tema fundamental dos próximos capítulos.

Antes de iniciar o tópico seguinte, cumpre fazer uma distinção para evitar mal entendidos. Consenso não significa identidade. Com efeito, as diferenças entre os autores são tão grandes que não seria absurdo imaginar a presença de imensas inimizades teóricas ali mesmo onde estou apresentado apenas semelhança.

Uma distinção exemplificadora pode ser delimitada tomando em comparação os textos de Sposito e Carrano (2003), por um lado, e Rizzini *et al* (1999), por outro. O primeiro defende a consolidação de uma visão ampliada dos direitos contidos no Estatuto que superaria, por trás de um inicial consenso quanto à necessidade de implementação de políticas públicas para a juventude, uma visão dos jovens como “problemas sociais”, sustentada, por exemplo, na difusão de termos, tão aceitáveis quanto esvaziados de significado, como os de “jovens em situação de risco” e de “protagonismo juvenil”¹⁸. O

¹⁸ Apesar de apontar este esvaziamento de significado em um âmbito que não equivale perfeitamente ao do universo teórico, foi este texto que chamou minha atenção para a constituição do mesmo fenômeno no âmbito teórico da Educação. Sobre os programas e projetos governamentais elaborados durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Sposito e Carrano dizem o seguinte: “Dois conceitos vigoraram em documentos de órgãos do governo federal e organizações não-governamentais, principalmente quando referidos a projetos e programas fortemente focados na juventude: *protagonismo juvenil e jovens em situação de risco social*. Aliás, estas foram idéias marcadas mais por apelo social do que conceitos ancorados

segundo, por sua vez, encontrará apoio justamente na noção de “risco social”, dando ênfase ao aspecto protetivo dos direitos garantidos pelo Estatuto, para argumentar em favor de uma ampliação da parcela da população que deve ser atingida pelas políticas públicas para a infância e adolescência. Ambos se apoiando, no entanto, na mudança de paradigma do ECA em relação aos códigos de menores anteriores para defender a sua posição.

Marcando a diversidade, Sposito e Carrano anotam de uma maneira bem mais completa e precisa do que eu as diferenças que motivam as propostas de ações que guiam as políticas para a juventude orientadas pelos artigos do ECA:

Quando se analisa o conjunto de motivações que as ações propõem, observa-se que, mesmo conformadas por gestões municipais de caráter progressista, as representações normativas correntes exprimem ainda a idéia básica de superação dos problemas vividos pelos jovens, sua situação de vulnerabilidade e, portanto, a meta fixada incide sobre o combate a esses problemas (desemprego, violência, drogas). Verifica-se que nas percepções há, também, um conjunto de referências ligadas às novas desigualdades e processos de exclusão decorrentes das conjunturas neoliberais que atingem sobretudo o segmento juvenil, e que, por essas razões, são demandadas ações específicas para esses segmentos. Convivem com essas orientações algumas práticas que exprimem o reconhecimento de direitos e a admissão de necessidades a serem satisfeitas por políticas (emprego, saúde, lazer, educação, cultura etc.). Observam-se práticas capazes de reconhecer os jovens como sujeitos capazes de participação – sobretudo nas experiências do Orçamento Participativo – e, em caráter minoritário, ações voltadas para os processos de construção de auto-estima e de identidade juvenis, a partir do diálogo com as formas coletivas pelas quais esses segmentos se organizam. (IDEM, p.14)

Ao nosso problema, entretanto, interessa notar que, apesar das diferenças, o consenso se mantém. Vejamos, por exemplo, o que é possível encontrar escrito em ambos os textos sobre o ECA.

Em Sposito e Carrano:

...é no âmbito de uma concepção ampliada de direitos que alguns setores da sociedade brasileira têm se voltado para a discussão dos adolescentes e jovens, cuja expressão maior reside no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – Lei Federal nº 8.069), promulgado em 13 de julho de 1990. (...) As orientações defendidas pelos

em diagnósticos sociais e reflexões analíticas sobre o tema da juventude. Na grande maioria dos casos, representaram simplificações facilitadoras do entendimento de realidades sociais e culturais complexas, e também códigos de acesso para financiamentos públicos orientados por uma tão nova quanto frágil conceituação de proteção social e cidadania participativa. *Estimular o protagonismo juvenil*, expressão tantas vezes encontrada em textos de projetos variados, parece ser auto-explicativa até o momento em que nos perguntamos sobre o seu verdadeiro significado.” (2003, p.10). Uma exceção ao uso indiscriminado da noção de *participação da sociedade civil*, na qual se baseia aquela de *protagonismo juvenil*, encontra-se no texto de Longo (2002): “É importante ressaltar que a participação social é um processo histórico, e por isso dialético, assim, mudanças e permanências nas práticas de participação refletem o dinamismo de épocas e relações sociais diferentes, sendo um equívoco atribuir à participação o mesmo grau de intensidade em todas as suas formas sociais existentes”. (p. 4).

movimentos voltados para os direitos da infância no final da década de 1980 procuraram superar uma concepção restritiva do que é ser criança e adolescente, caminhando para uma representação que reconhece direitos e demanda políticas dos que ainda não atingiram a maioridade. O estatuto legal traz em seu bojo uma nova concepção de direitos que incide fortemente sobre conservadoras formas e conteúdos de conceber jurídica, institucional e socialmente crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Sob esse ponto de vista, as lutas sociais em torno dos direitos da infância e da adolescência ofereceram caminhos novos para a constituição de uma imagem positiva em torno de ações destinadas a esses segmentos.

O caráter inovador das representações, posto na defesa de direitos e produto dos movimentos sociais, entra em disputa com um campo dominante de significados constituídos, que imediatamente filtram, reinterpretam e restringem a percepção. Observa-se assim, nos últimos anos, uma reação conservadora às conquistas, expressando-se na pressão por mudanças na legislação ordinária e na Constituição federal – por exemplo, com propostas de diminuição da idade para se atribuir a responsabilidade penal e a demanda de providências coercitivas típicas do mundo adulto para adolescentes e crianças. De forma mais tênue, as resistências aparecem sob a égide de um certo temor diante do que estaria sendo considerado “excesso de direitos” fixados pelo Estatuto e poucos “deveres” de crianças e adolescentes, nas instituições escolares que, por sua vocação, deveriam acolher a todos sem qualquer tipo de discriminação. (IDEM, p. 4-5).

E a semelhança com a argumentação de Rizinni *et al*:

Os pressupostos que constituem as bases das políticas sociais destinadas à população jovem vêm mudando de forma significativa nas últimas décadas. Em particular, os anos 80 e 90 apresentam condições favoráveis a mudanças expressivas de enfoque e ação. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como a participação de diferentes setores organizados da sociedade em defesa dos direitos da criança, constitui base importante destas mudanças, tornadas possíveis dentro do contexto de redemocratização do país.

(...)

trata-se de uma mudança de enfoque, situando a criança na chamada “era dos direitos”. (IDEM, p. 127-129)

Mais especificamente, o consenso se conforma naquilo que se apresenta, em cada um dos textos, logo após a apresentação elogiosa do Estatuto: a atribuição da responsabilidade pela permanência, na realidade social concreta, de uma separação atualizadora do antigo paradigma da situação irregular – a separação da *criança* e do *menor* – a uma resistência organizada por setores conservadores da sociedade.

Assim, aprendemos com Sposito e Carrano que passa a existir, a partir da promulgação do ECA, “uma convivência tensa entre a luta por uma nova concepção de direitos a esta fase de vida e a reiterada forma de separar a criança e o adolescente das elites e o ‘outro’, não mais criança ou adolescente, mas delinqüente, perigoso ou virtual ameaça à ordem social” (IDEM, p. 5). Enquanto em Rizzini *et al*, lemos que “a mudança caminha no sentido de substituir os paradigmas que até então vinham orientando políticas e ações

sociais”, e que, neste contexto, repudiam-se “as práticas assistencialistas, estigmatizadoras e segregadoras que sustentaram por muitas décadas a divisão entre ‘crianças’ e ‘menores’” (IDEM, p. 126), para depois aprendermos que, fazendo resistência a esta mudança, “existem interesses, profundamente enraizados na sociedade, contrários às noções de igualdade, direitos, cidadania e justiça social”. (IDEM, p. 129).

Nesse contexto, ainda que as problemáticas e perspectivas dos autores sejam diferenciadas e que, em alguns momentos, seja ensaiada uma mudança de perspectiva em relação à análise do ECA, caminhando-se em direção ao apontamento de suas contradições *internas*, no momento em que é convocada a luta por sua efetivação há um recuo diante da contradição anteriormente apontada e a argumentação volta a se situar em uma dimensão *exterior* ao próprio Estatuto.

Assim, Bazílio (2003), em um primeiro momento, escreve que, em relação às *medidas socioeducativas* propostas pelo ECA, é preciso “registrar uma contradição básica a respeito [de sua] natureza”, que “nos termos do Estatuto, elas podem ser ao mesmo tempo ‘privativas de liberdade’ (no caso da internação e semiliberdade) e educativas” (p. 45), gerando um debate sobre “como seria possível pensar em processo educacional em estabelecimentos cujo objetivo é precisamente a tutela, o controle dos tempos e corpos?” e incitando discussões acaloradas sobre a real possibilidade de educar “sem o precioso ‘bem’ da liberdade?” (IDEM, p. 46). No entanto, aquilo que o autor descreve em seguida é o conflito em torno da modificação do texto da lei dado entre os reformistas, que pretendem a responsabilização juvenil nos moldes do direito penal adulto, e aqueles que defendem a “versão que se fez hegemônica por meio do Estatuto”, em que são reconhecidas as “dificuldades em se educar em ‘regime fechado’”, mas também compreendido que “esta contradição (educação *versus* tutela) pode ser superada ou reduzida com melhor estrutura física e maior capacitação do pessoal envolvido” (IDEM, p.47). A argumentação deste segundo grupo, afirma Bazílio, é sustentada no entendimento de que “ainda não foram dadas as condições estruturais ou de orçamento para que a lei promulgada em 1990 fosse efetivada. (...) os órgãos executores (Febem, Degase etc.), por omissão do Estado, não foram equipados ou reestruturados na lógica do Estatuto. *Por que substituir uma lei que não foi implantada?*” (IDEM, p. 48 – grifos meus). A partir daí, o autor encerra o texto

marcando as dificuldades na implementação das medidas socioeducativas e convocando à luta:

O dilema que a sociedade brasileira se vê na urgência de enfrentar é: a) mudemos o Estatuto, ainda que isto reduza o ímpeto de suas utopias e desenvolvamos uma ação mais ‘pragmática’ buscando um direito penal juvenil mais eficaz – com penação, culpabilização e reciprocidade; ou b) implantemos, de fato, o espírito da lei promulgada em 1990 garantindo as condições materiais e políticas para a fruição de direitos: mobilizemos os movimentos sociais e lideranças na campanha “Cumpra-se o Estatuto!”.

(...)

É chegada a hora de o movimento social, que trabalhou pela existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, intelectuais que defendem uma ação educativa junto aos jovens em conflito com a lei, juristas comprometidos com os princípios da criminologia crítica, enfrentar a urgência, mais uma vez, em tornar hegemônico os princípios e valores éticos que nos levaram à promulgação dessa lei em 1990. Ante a avalanche conservadora e autoritária expressa por setores da mídia que buscam caracterizar direitos humanos por permissividade, respeito por ingenuidade, nossa resposta tem que conter firmeza e muito trabalho porque vale a pena lutar por esta utopia, vale a pena construir civilização em vez de barbárie. (IDEM, p. 49-50).

Dessa forma, apesar das diferenças entre os diversos autores, revela-se paradigmática do espírito que organiza a defesa do Estatuto a afirmação de Moacir Gadotti (1997) sobre a completude do Estatuto:

Temos leis que protegem a criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é completo. Mas trata-se ainda de uma legalidade não reclamável, de uma legalidade sem garantias concretas no dia-a-dia. Este é um país que ainda não aceitou e muito menos incorporou este Estatuto. Segundo recente pesquisa feita no Estado do Paraná, 43% dos magistrados repudiam essa lei; 77% dos militares, 66% das donas de casa e 37% da população em geral, repudiam. Como costuma dizer a Irmã Maria do Rosário, uma das redatoras do ECA, esse Estatuto é uma lei muito exigente, é um projeto para uma nova sociedade e seria estranho que a sociedade velha, que produz a marginalidade, o aceitasse. Por isso precisamos de uma pedagogia dos direitos, sobretudo para as elites. A pedagogia social de rua, como parte constituinte dessa pedagogia dos direitos, precisa educar também a família, o ministério público, advogados, juízes, promotores e a polícia, não só os educadores. (1997, p.15).

Pela exemplaridade desta afirmação em relação àquele caráter que denominei *externo* ao Estatuto e também à solução que ela indica: a *pedagogia dos direitos*, o trecho acima pode ser considerado organizador do próximo tópico, pois condensa a diferença entre um posicionamento *dicotômico* no trato dos problemas relativos ao ECA e um outro, que pretendo sustentar durante todo o trabalho, que toma o Estatuto em sua *ambigüidade*.

B. SOBRE AS QUESTÕES QUE NÃO SÃO FEITAS EM RELAÇÃO AO ECA E SUA VINCULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Logo no início deste texto, eu afirmava que minhas hipóteses e objeto de pesquisa ganhavam forma a partir da tensão entre a resistência e a defesa do Estatuto. De fato, é

mesmo neste “entre”, neste espaço de ambigüidade, onde não faz sentido pensar que resistência equivale a conservadorismo e defesa a pensamento e atitude progressistas, que pretendi me situar para traçar a forma e sentido deste trabalho.

Após o contato com a literatura que apresentei há pouco, a sustentação do ambíguo tornou-se uma decisão teórico-metodológica interessaste para tentar olhar a relação ECA/Educação de uma outra maneira.

Para explicitar o porquê, farei também neste tópico uso do visível e invisível.

Desta vez, entretanto, diferentemente do tópico anterior, o que caracteriza o visível não é o consenso dos autores quanto à necessidade de tomar a defesa do ECA como ponto de partida para repensar a educação, mas um consenso quanto à forma de analisar e compreender as razões para que seja tão comum no Brasil a defasagem entre o que prega a lei e aquilo que realmente acontece.

Em um texto denominado “A política brasileira em busca de modernidade: na fronteira entre o público e o privado”, Ângela de Castro Gomes (1998) vai justamente defender o ambíguo como nova forma de pensar os contornos que a democracia brasileira foi adquirindo desde a Proclamação da República até os nossos dias. Este posicionamento é sustentado pela autora para marcar uma diferença analítica com uma tradição de compreensão da política brasileira que se fez a partir de um tipo de “tradição dicotômica de pensar o país”.

Esse diagnóstico da política brasileira está (...) inteiramente ligado à construção de uma tradição dicotômica de pensar o país, muito compartilhada no campo intelectual a partir dos inícios da República (...). Essa tradição se desenvolveu sob o impacto de alterações que atingiram, de forma geral, todas as relações sociais até então existentes. Simbolizada pela oposição “Brasil real x Brasil legal”, fixava um conjunto de oposições em que o lado “real” era representado por uma sociedade rural e exportadora, na qual dominava a descentralização e o poder patriarcal, familista, clientelista e oligárquico dos chefes da “política profissional”. Já o lado “legal”, visto também como “artificial”, emergia como o de uma sociedade urbano-industrial, na qual o poder centralizado e concentrado no Estado teria bases impessoais e racionais, sendo exercido por uma burocracia técnica. (p. 500).

O grande desafio a ser enfrentado pelas nações coloniais e “atrasadas” como o Brasil envolvia duas premissas. De um lado, o reconhecimento de um certo paradigma de política moderna, entendida como o mundo dos cidadãos racionais e dos procedimentos públicos impessoais, mundo existente nos países desenvolvidos. De outro lado, a necessidade de compreensão de uma realidade social que com ele se confrontava, pois se fundava em padrões de autoridade tradicionais – personalizada e emocional –, que não podiam ser ignorados e menosprezados, sob pena de total insucesso. Justamente por isso, avalia-se a fronteira público/privado, com frequência, por um desajuste que sintetiza a principal causa de todos nossos males e o maior indicador de nosso “atraso”. (IDEM, p. 499).

O invisível desta vez se forma a partir deste consenso, desta tradição de diagnóstico do “atraso” brasileiro.

Quando, na minha argumentação anterior, eu afirmava que os descaminhos na implementação do ECA eram geralmente compreendidos a partir de uma análise *exterior ao seu próprio discurso e exterior à trajetória histórica de institucionalização da infância e juventude no Brasil*, era nesta tradição analítica em que eu pensava. De uma certa maneira, a dicotomização entre “Brasil real” x “Brasil legal” impede a crítica ao que é considerado o desejado ponto de chegada: o racional, a lei. Estes compreendidos como resultados de um projeto coerente para o progresso, a modernização, do Brasil.

Em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, é relativamente fácil demonstrar como tal dicotomização se articula. Citarei dois autores, escolhidos pelo seu posicionamento em relação àquela tensão defesa-resistência.

Ao submeter pais e responsáveis a respostas pelo desrespeito, por exemplo, ao sagrado direito que têm as crianças, como pessoas humanas, à liberdade de opinião e de expressão; de crença e de culto religioso; a buscar refúgio, auxílio e orientação, é claro que as novas disposições não poderiam ser bem recebidas por muitos adultos, acostumados às diretrizes e ordens dos “bons pais de família”, solidificadas no poder decorrente de seculares práticas despóticas. (SILVA, 1999, p. 35)

Para concluir, queremos retomar a reflexão sobre a inoperância das políticas públicas relativas ao atendimento de crianças e adolescentes no Brasil.

(...)

A idéia de que o atendimento aos desvalidos (velhos, crianças abandonadas ou desassistidas e loucos) deveria ser feito por meio da montagem de uma estrutura institucional estatal acompanhou a modernização do país na virada do século XIX para o XX. No entanto, a permanência do poder do chefe de família atuou produzindo efeitos ideológicos que dificultaram o processo de legitimação das políticas públicas no setor. O sucesso das políticas públicas neste campo (...) depende, em parte pelo menos, da construção de um arcabouço ideológico e afetivo de sustentação da função parental repousada numa autoridade capaz de substituir esta figura tão abrangente do *paterfamilis*. (CERQUEIRA FILHO; NEDER, 2001, p.120)

Mais uma vez, o invisível não diz respeito a uma falha no olhar, mas ao olhar a partir de um lugar específico. Estes autores enfatizam a raiz autoritária da sociedade brasileira e isentam o próprio ECA e as políticas públicas para a infância de suas contradições.

É curioso notar que, na maioria dos textos lidos, a crítica realizada aos antigos Códigos de Menores reflete uma compreensão de que a lei é resultado de uma racionalização imanente à sociedade contraditória que a produz, ou seja, expressa uma

compreensão de que se a sociedade é autoritária seu aparato legal será também autoritário¹⁹ e, no entanto, quando o assunto é o Estatuto da Criança e do Adolescente, a lei parece ser concebida como um produto que escapa às contradições sociais brasileiras, como se tivesse sido concebida por uma racionalidade transcendente ou por uma consciência que tomasse a constituição social como algo que se oferece ao legislador como uma inteligibilidade plena.

De forma que aquele que se interessar pela leitura sobre a trajetória histórica da legislação para a infância no Brasil terá grandes chances de experimentar, assim como eu, a sensação de presenciar uma quebra, uma transformação, no *status* conferido a palavras como *lei e direito* quando do momento da descrição da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em relação às legislações anteriores.

Se estas palavras, quando vinculadas aos Códigos de Menores de 1927 e 1979, significavam dominação – violência institucionalizada contra a infância a partir dos dispositivos neles positivados –, seus sentidos são modificados quando é ao ECA a que se refere. Este, ao contrário, aparece como instrumento jurídico de luta contra a violência, contra a dominação.

Tal ruptura, no entanto, não é perceptível apenas ao leitor dessa trajetória; os autores que constróem sua narrativa têm a intenção declarada de marcar o que chamam de “revolução em relação aos antigos Códigos”. Longe de passar a eles despercebida, a ruptura é uma noção amplamente celebrada. É uma noção tão fundamental à narrativa sobre o ECA que é possível afirmar que este encontra grande parte de sua positividade em comparação, ou seja, na afirmação da descontinuidade que supostamente produz em relação à legislação anterior.

Quanto a isso, é interessante notar de que forma, novamente, Bazílio (2003), em *Infância, Educação e Direitos Humanos*, constrói sua narrativa sobre tal Estatuto²⁰. Perceber que, em um primeiro momento, o autor historiciza o ideal de ruptura, descrevendo-o como descendente de um processo de *demonização da lei e do judiciário* – processo que, segundo ele, é expressão de um claro desejo de quebra com a lei vigente,

¹⁹ “Temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que é a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provêm as diversas manifestações do autoritarismo político”. (CHAUI, M. *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 89).

²⁰ O diálogo exemplar estabelecido novamente com este autor deve-se à temática de seus textos. De toda a literatura consultada, sua bibliografia é a que mais diretamente tem como tema o Estatuto da Criança e do Adolescente.

vista como agente na legitimação da violência contra a infância²¹ – e como, no momento em que conta ao leitor o que o motiva a escrever sobre o Estatuto, é a construção de uma narrativa baseada na certeza da concretude desta mesma ruptura o que se revela.

O que me motiva a escrever estas páginas são a percepção e o sentimento sinceros de que se esta política setorial não for levada a sério, se não começar a produzir efeito no cotidiano das grandes cidades brasileiras marcadas pela transgressão aos mais elementares direitos humanos, será substituída por outra cuja ideologia e métodos talvez se constituam em retrocesso. Partimos da premissa que o Estatuto está em risco, não por ser frágil ou equivocado nas suas proposições ou lógica interna, mas pelo fato de seu texto não estar sendo compreendido e as práticas não se encontrarem à altura de sua utopia. (IDEM, p. 30).

A partir da literatura aprendemos que dois momentos diferenciam o ECA das legislações anteriores²². A afirmação que faz de crianças e adolescentes como *sujeitos de direitos* e não mais como *objetos da tutela estatal* – o que também acompanha as diretrizes internacionais para o cuidado com a infância²³ – e o fato desta afirmação de direitos ser o resultado vitorioso de uma ampla movimentação social que se indigna com a violência legalizada e institucionalizada no Brasil, isso tudo em um momento de luta – como já foi dito anteriormente – pela redemocratização do país.

Assim, enquanto o Código de Menores de 1927 nem ao menos encontrava fundamento nas cartas constitucionais brasileiras – até 1934 não havia nenhum artigo constitucional específico aos direitos dos menores de idade – e o Código de 1979 tinha como base a Constituição *militar* de 1967²⁴, o Estatuto da Criança e do Adolescente não apenas se legitima a partir de uma Constituição concebida agora sob um regime democrático, como significa a positivação da contestação popular na carta maior que rege o país.

²¹ “... os novos atores, ao formularem o discurso que se propunha libertador das antigas estruturas, passaram a incluir a lei e seu principal guardião (Judiciário) como vilões. Neste contexto, para os críticos que desejavam intervir nesta política, a implantação de uma verdadeira transformação das práticas sociais/educativas de crianças e adolescentes tinha como pressuposto a redução da liderança dos magistrados atribuindo-lhes um papel definido, uma participação bem demarcada”. (2003, p. 36).

²² Veja-se, por exemplo, Silva (1999), Veronese (1997), Mello (1999), Gomes da Costa (1990), Kramer (2003), entre outros.

²³ “Documentos internacionais também influenciam a redação do Estatuto. São eles: a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia da ONU em 1959; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude; Regras de Beijing; Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil; Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade; Diretrizes de Riad; e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças em 1989”. (BAZÍLIO: 2003, p. 23, em nota de rodapé).

²⁴ Sandrini (1997, p. 72).

Como consequência de toda essa movimentação, surgiu em 1985 a *Coordenação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*, uma força política agregadora de diversos segmentos que se destacavam na luta pelo direito das crianças e dos adolescentes, que pode ser considerada catalisadora de um movimento maior, surgido na segunda metade da década, chamado *A Criança e a Constituinte*.

(...)

Através da apresentação de emendas populares, foi garantida a inclusão na Constituição Federal de 1988 de artigos que estabeleceram os direitos da criança e do adolescente. (SANDRINI: 1997, p. 74).

Certamente, esta argumentação confere força à noção de ruptura, ainda mais quando ela vem acompanhada de um discurso que afirma ser ainda preciso lutar para que o ECA realmente se efetive, para que as práticas, parafraseando Bazílio, cheguem à *altura de sua utopia*²⁵. A ruptura com a violência, de certa maneira invisível no âmbito das práticas sociais, é afirmada como existente na letra e na intenção da lei, só não sendo perceptível porque ainda não aplicada.

No entanto, se pensarmos que a idéia de descontinuidade que tal legislação produziria não é neste discurso questionada, torna-se possível afirmar que este tipo de análise caracteriza-se por fazer-se *externamente ao próprio ECA*. Se a ruptura não acontece, o problema está fora, está nas instituições que não funcionam bem, na resistência de setores conservadores da sociedade, na tradição despótica do pátrio poder ou no já tradicional desrespeito aos direitos humanos em nosso território.

É claro que, em um país como o Brasil, onde é comum ouvir que determinada lei “não pegou”, onde a lei não atua o mais essencial de seus princípios – o princípio da universalidade –, torna-se ilusório pretender tomar uma legislação como problema sem levar em conta as considerações desse tipo de análise que eu denominei “externa ao Estatuto”.

Quanto a isso, vale estabelecer uma analogia com a afirmação de Guillermo O’Donnell (1993) sobre a insuficiência das análises contemporâneas da relação entre

²⁵ Para alcançar esses objetivos, dizem os autores, é preciso: 1. “Revigorar os conselhos tutelares e de direitos, esclarecer a população quanto aos princípios da lei, ter uma postura firme em relação à defesa dos direitos humanos: esta poderia ser uma plataforma inicial dos grupos e movimentos que precisam voltar à cena pública e manter viva a chama dos ideais que nos uniram nos anos 1980” (BAZÍLIO, 2003, p. 28); 2. “Enquanto um direito formal não se transforma em direito reconhecido e intersubjetivamente compartilhado, tem-se que lutar por ele, com as armas que a Universidade pode nos dar: consciência e conhecimento. No caso do ECA tem-se que incluir necessariamente, não só a guerra contra a pobreza e a violência senão também contra as formas mais insidiosas de discriminação como o preconceito, o estigma e a exclusão. Mas vale a pena.” (MELLO, 1999, p. 151).

Estado e sociedade civil para a compreensão da realidade de países como o nosso. Para este autor, estas análises se apóiam em conceitos de Estado que, por não conceberem em seus modelos o modo heterogêneo de funcionamento da lei em um mesmo território nacional, não podem ser transpostas automaticamente para países de democracias tardiamente instaladas e que apenas recentemente escaparam da vigência de sistemas autoritários de poder, uma vez que, neles, os princípios das trocas de favores, da utilização do aparato público para a promoção de interesses privados e para a realização de uma justiça arbitrária e violenta apresentam-se como entraves à ordenação das relações sociais que o Estado supostamente regularia por meio da lei. Por analogia, seria necessário afirmar que o adjetivo “externo” acaba tendo de ser relativizado no Brasil, pois, referindo-se à verificação das possibilidades de implementação da lei, diria ainda respeito a uma característica que lhe é intrínseca: sua função, ou seja, a razão de ser da lei como reguladora das relações sociais.

Ainda assim – esta é uma sensação que insiste em se manter –, parece-me que a exclusiva atenção a esses aspectos “externos” – agora entre aspas – acaba por deixar de lado a prática política que a crítica aos Códigos de Menores instalara nos momentos anteriores à redação da Constituição de 1988 e do ECA: a crítica à violência engendrada pela vigência da própria lei.

Consolidando um paradoxo, é como se esta prática de debate sobre uma violência *interna* à lei, prática essencial à democracia, deixasse de ser tomada como necessária quando da promulgação do ECA. Se os Códigos de Menores puderam, como vimos anteriormente, ser concebidos como produtos culturais emergentes das relações de poder e dominação em um determinado momento histórico e se puderam, além disso, ser concebidos como instrumento de institucionalização destas relações a partir, inclusive, de sua força de lei, força de impor-se coercitivamente às redes de relações de uma sociedade, na literatura – no momento me refiro exclusivamente à da Educação sobre o Estatuto –, esta condição de lei do ECA é, ao mesmo tempo, esquecida e reivindicada. É esquecida quando a descontinuidade com as legislações anteriores parece supor também a ruptura com esta mesma condição de lei, ou seja, a ruptura com a faculdade de fixação, pela coerção, de relações de poder e dominação; e, reivindicada, quando seu poder institucionalizador e sua força coercitiva são invocados a funcionar na construção de uma outra realidade para a infância e juventude brasileiras:

... a falta de atenção à saúde; à educação; o desrespeito à liberdade, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; o descaso pela educação, pela cultura, pela profissionalização, pelo esporte e pelo lazer; obrigam uma elaboração de normas capazes de garantir *coercivamente* os direitos de nossa maior riqueza, as crianças. (SILVA: 1999, p.34 – grifos meus).

No contexto brasileiro, a questão parece ser a de fazer com que uma *lógica dos direitos* se instale.

Isso fica evidente na literatura da Educação sobre o ECA. Como afirmei anteriormente, as análises dizem respeito a um suposto descompasso que se daria entre a letra da lei e as práticas sociais. As argumentações dos autores dizem respeito, muitas vezes, ao que *falta* a estas práticas e às instituições sociais para que o ECA comece a mostrar seus efeitos no cotidiano.

Minha hipótese, no entanto, é de que o enfoque sobre este “não funcionamento da lei” recairia sobre o problema que Foucault aponta no *Em Defesa da Sociedade* (1999) quanto às limitações do *modelo legal de análise*²⁶ para o entendimento e crítica aos modos

²⁶ No *Em Defesa da Sociedade* (1999), Foucault afirma que o *modelo legal de análise* – modelo que tem como referência principal a *teoria da soberania* – não traduz mais a mecânica do poder na forma como ela se apresenta em nosso tempo. Segundo ele, esta teoria teria se afirmado no campo jurídico, desde a Idade Média, sempre em referência à figura do rei e assumido, no decorrer dos séculos, papéis diferentes conforme a necessidade e o lugar de quem a enunciava. Foi, no início, discurso de afirmação das monarquias feudais e administrativas. Nos séculos XVI e XVII – sob as guerras de religião – foi discurso de reafirmação do poder real e também de sua contestação e, finalmente, no século XVIII, conformou-se como fundamento das revoluções burguesas e da luta pela constituição das democracias parlamentares. No quadro da sociedade feudal, em que as relações políticas se davam, de alto a baixo, sob os termos da relação soberano-súdito, a teoria da soberania traduzia com sucesso a forma do poder em todos os níveis da comunidade. A partir dos séculos XVII e XVIII, no entanto, ela já não reflete a mecânica daqueles poderes que Foucault denominou “disciplinares” e “biopolíticos”. Neste último momento é que a teoria da soberania assumiria a forma de afirmação de uma soberania individual e coletiva oposta à soberania do rei e fundante da soberania do Estado como entidade à qual foram delegados os direitos de soberania coletiva. É neste último momento, portanto, que ela assume em Foucault um novo papel, o de mascaramento de novas formas de dominação que se constituíam já nos séculos XVII e XVIII como poder disciplinar e, nos séculos XVIII, XIX e XX, como biopolítica. A manutenção desta teoria como discurso de legitimação do direito passa a servir, a partir daí, não apenas ao mascaramento das coerções por estes novos poderes mas, também, à veiculação da obrigação da obediência a partir do ocultamento dos mecanismos de dominação que percorrem todo o corpo social e da produção da ilusão de que o exercício da soberania coletiva se faz a partir da soberania do Estado. Porque o poder moderno se promove na articulação do discurso jurídico da obrigação com o discurso disciplinarizante e normalizador das ciências humanas e médicas, do discurso da lei com o discurso da norma, o direito da soberania não pode oferecer abrigo aos abusos do biopoder e da disciplina. Como nos diz Foucault: “De fato, soberania e disciplina, legislação, direito da soberania e mecânicas disciplinares são duas peças constitutivas dos mecanismos gerais do poder em nossa sociedade. Para dizer a verdade, para lutar contra as disciplinas, ou melhor, contra o poder disciplinar, na busca de um poder não disciplinar, não é na direção do antigo direito da soberania que se deveria ir; seria antes na direção de um direito novo, que seria antidisciplinar, mas que estaria ao mesmo tempo liberto do princípio da soberania”. (1999, p.47). Mantendo-se, inicialmente, no eixo rei-súdito e, posteriormente, no Estado-indivíduo, a teoria da soberania não conseguiria descrever e oferecer meios de resistência a uma dominação que não é mais centralizada, que

atuais de exercício de poder. Em primeiro lugar, este modelo não levaria em conta as relações de dominação que fogem do eixo centralizado no Estado e nas instituições jurídicas e, em segundo, avaliaria o funcionamento da lei pelo sucesso destas instituições em reprimir os comportamentos por ela determinados como passíveis de punição.

Estes dois aspectos têm conseqüências importantes. O lapso esboçado no primeiro e a atenção a apenas um aspecto daquilo que diz respeito ao efeito da lei, promovido pelo segundo, engendram a insuficiência deste tipo de análise em verificar a realidade que os poderes dispersos em toda a sociedade vão construindo: os regimes de verdade, os rituais de saber, os modos de subjetivação em um período histórico determinado. Insuficiência que pode ser avaliada na comparação com o saber sobre as relações entre as dinâmicas de segregação social e a realidade do sistema prisional brasileiro. Tomar o *modelo legal de análise* como método suficiente para o conhecimento desta realidade seria admitir que as análises sobre a violência e o sistema de prisões deveriam se restringir à descrição das torturas, da super lotação, da corrupção dos agentes carcerários, sem precisar se incomodar em explicar a totalidade de um quadro de violência que é composto também pelas relações de poder que se dão “fora das grades”. Não é a produção de regimes de verdade sobre a

não tem este sentido de um poder do alto que incide sobre o súdito ou o indivíduo. As dominações veiculadas pelo poder disciplinar e biopolítico são dispersas, investem as relações recíprocas dos indivíduos na sociedade como um todo, não dizem respeito apenas à dominação pelo poder estatal.

Compreendendo o poder como coisa, como um bem que cada um e todos podem ceder para a constituição da soberania política, a esta mesma teoria não seria possível conceber um poder que se investe em ato, em exercício, como algo que circula e que, não sendo posse de ninguém, também não pode ser cedido em um contrato. Nem seria a ela possível conceber uma crítica e uma resistência ao poder que se fizessem nos limites das relações de força e não em exterioridade a elas. Ao contrário, o sujeito da soberania precisa se desvencilhar do poder, manter-se intacto frente a ele.

Veiculando a idéia de um direito natural, de uma verdade de integridade do indivíduo para além das relações de poder que o constituem, a teoria da soberania não poderia oferecer resistência ao poder disciplinar e biopolítico que se forjam na consideração da verdade das ciências. Não há exterioridade do poder também em relação à verdade. Esta não é algo transcendente à qual apelar para a determinação do justo. Ao contrário, todo o desenvolvimento do que hoje chamamos Ciência – instituição que cada vez mais constitui a verdade da lei – se constitui nas relações de poder. O poder disciplinar constitui-se menos em relação àquela verdade com força de lei enunciada pelo soberano do que em relação às normas das ciências médicas e humanas. Da mesma forma que o biopoder, ainda que tenha como agente principal o Estado com suas políticas de saúde pública, constitui sua verdade nas ciências médicas e biológicas. “(...) os sistemas jurídicos, sejam teorias, sejam códigos, permitiram uma democratização da soberania, a implantação de um direito público articulado a partir da soberania coletiva, no mesmo momento, na medida em que essa e porque essa democratização da soberania se encontrava lastrada em profundidade pelos mecanismos da coerção disciplinar. De uma forma mais densa, poderíamos dizer o seguinte: uma vez que as coerções disciplinares deviam ao mesmo tempo exercer-se como mecanismos de dominação e ser escondidas como exercício efetivo do poder, era preciso que fosse apresentada no aparelho jurídico e reativada, concluída, pelos códigos judiciais, a teoria da soberania.” (IDEM, p. 44).

personalidade do criminoso, sua origem social e sua infância aquilo que também determina quem, no futuro, estará lá? Estas verdades não estendem as grades para lugares muito distantes do espaço físico da instituição prisional?

Neste sentido, seria possível afirmar que, enquanto o relacionamento tortuoso do Brasil com a lei é amplamente atendido pela literatura da Educação, um “ponto cego” se conforma justamente ali onde a atenção recairia sobre os efeitos, os produtos da instalação de uma nova legislação sobre as relações sociais que ela pretende regular. Ao contrário do que levaria a pensar a literatura até agora citada, o ECA, ainda que não obedecido, produz realidade, *funciona*. Afinal, este Estatuto não produz um discurso pedagógico, jurídico, psicológico e médico sobre a criança e o adolescente? Não seleciona profissionais? Não produz um regime de verdade sobre a boa educação? Não molda os campos privilegiados de atenção da escola? Não produz espaços de formação? Não possibilita o reconhecimento e a distinção entre os profissionais conservadores e progressistas no campo educacional? Não conforma os modos de reconhecimento da criança, do jovem e do adulto em uma determinada época, produzindo a própria infância e a adolescência?

A partir da análise foucaultiana, para dar um exemplo do que significaria uma mudança de foco em relação ao *modelo legal de análise*, a desjudicialização – novidade afirmada por Bazílio como conceito-chave para o entendimento da ruptura do ECA com as legislações anteriores – não poderia ser tomada sem restrições como um indício de resistência à dominação. Quando Foucault critica a teoria da soberania e nos diz que ela não dá conta da tradução da forma do poder em nosso tempo, sua sugestão é de que olhemos para outras instâncias capazes de conduzir à dominação que não o Estado. Dizer que o poder não está mais ali, nas mãos do poder Judiciário, não significaria necessariamente situar-se para além das relações de dominação, muito pelo contrário. Em *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2002), ao descrever a “idade da ortopedia social”, Foucault afirma que já há alguns séculos toda uma rede de poderes paralelos ao poder judiciário foi se consolidando na correção de virtualidades, na correção da potencialidade de um indivíduo vir a cometer um ato ilegal. Até que, em nosso tempo, tal ação passa a suplantar a penalização por algo que já foi cometido e baseia-se, muito mais do que no poder judiciário, nos saberes psicológico, psiquiátrico, médico e pedagógico.

No entanto, se estas anotações não deixam de ser pertinentes, há um aspecto que já foi apontado e que, ao menos nestes seis últimos parágrafos em que me remeti à concepção foucaultiana do poder, parece ter sido deixado de lado: o paradoxo descrito acima. Para relembrar, foi assim que o descrevi: “Se os Códigos de Menores puderam ser concebidos como produtos culturais emergentes das relações de poder e dominação em um determinado momento histórico e se puderam, além disso, ser concebidos como instrumento de institucionalização destas relações a partir, inclusive, de sua força de lei, força de impor-se coercitivamente às redes de relações de uma sociedade, na literatura – no momento me refiro exclusivamente à da Educação sobre o Estatuto –, esta condição de lei do ECA é ao mesmo tempo esquecida e reivindicada.”

Com efeito, não poderia ser verdade que a literatura da Educação, tão articulada aos temas e métodos da Sociologia e tão influenciada, em sua compreensão da instituição escolar, pela leitura do *Vigiar e Punir* (1987), não estivesse ciente deste aspecto da lei que extrapola seu caráter repressivo ou punitivo. Muito pelo contrário; se é verdade que grande parte dos autores utilizam um suposto não funcionamento do ECA, ou a consideração da existência de um descaminho em sua implantação, como argumento que pretende manter em dia a convocação para a luta, é bastante evidente, por outro lado, sua consciência quanto àquilo que Giorgio Agamben (2002) denominou *caráter de esquadro do direito*: “o direito tem caráter normativo, é ‘norma’ (no sentido próprio de ‘esquadro’) não porque comanda e prescreve, mas enquanto deve, antes de mais nada, criar o âmbito da própria referência na vida real, *normalizá-la*”.²⁷ De fato, a argumentação na literatura da Educação caminha, quando olhada com mais detalhe, menos no âmbito da sanção do que do comportamento.

Não é ocasional, neste contexto, ser o ECA compreendido como um instrumento *normativo* que pode se voltar pedagogicamente sobre o campo das práticas e representações

²⁷ A continuação da citação é bastante interessante e vale a pena apresentá-la completa: “O direito tem caráter normativo, é ‘norma’ (no sentido próprio de ‘esquadro’) não porque comanda e prescreve, mas enquanto deve, antes de mais nada, criar o âmbito da própria referência na vida real, *normalizá-la*. (...) A chave desta captura da vida no direito é não a sanção (que não é certamente característica exclusiva da norma jurídica), mas a culpa (não no sentido técnico que este conceito tem no direito penal, mas naquele original que indica um estado, um estar-em-débito : *in culpa esse*), ou seja, precisamente, o ser incluído através de uma exclusão, o estar em relação com algo do qual se foi excluído ou que não se pode assumir integralmente. *A culpa não se refere à transgressão, ou seja, à determinação do lícito e do ilícito, mas à pura vigência da lei, ao seu simples referir-se a alguma coisa*. Esta é a razão última da máxima jurídica – estranha a toda moral – segundo a qual a ignorância da norma não elimina a culpa”. (AGAMBEN: 2002, p.33-34 – grifos do autor).

sociais. O paradoxo exposto acima se dissolve quando a consciência da normalização vincula-se ao caráter supostamente avançado, progressista, das normas. A partir daí, um embate constante se apresenta entre as representações sobre infância e juventude contidas no ECA, consideradas avançadas ou emancipatórias por todos os autores, e aquelas presentes na sociedade em geral.

Vejamos, quanto a isso, como o embate entre as representações “conservadoras” e “avançadas” se encadeia em alguns textos e como é coerente este encadeamento entre autores diversos. (Peço ao leitor que seja perdoada a repetição de alguns excertos citados em outros momentos, pois aquilo que a recomendou foi a clareza e a contundência dos argumentos neles contidos):

1. a dicotomização das representações:

O ECA é considerado internacionalmente avançado em termos de direitos humanos porque acolhe os princípios de organizações mundiais de proteção à infância e adolescência. Para Madeira (1997), o ECA veio não só ratificar a Declaração Universal dos Direitos da Criança, mas também reconhecer e consagrar a criança e o adolescente como indivíduos e, portanto, cidadãos. **Todavia, nota-se uma imensa lacuna entre a sua proposta e a realidade concreta, vivenciada pelas crianças e adolescentes do país.** Nesse aspecto, na maioria das vezes, as proposições da lei não passam de formulações abstratas. No que se refere especificamente ao adolescente em conflito com a lei, a situação é ainda mais caótica. A atribuição da autoria de prática de delitos gera freqüentemente a desqualificação dos adolescentes, como se estes deixassem de ser sujeitos de direitos e perdessem o estatuto de cidadania. **Os adolescentes em conflito com a lei, os quais integram a categoria chamada de delinqüência juvenil, geram reações e sentimentos hostis de grupos sociais que não analisam o contexto sócio-econômico, político e cultural em que vivem.** (MOITA: 2002, p. 2 - grifos meus).

A definição conceitual de movimentos sociais é bastante ampla, a autora que utilizaremos como referência é Maria da Glória Gohn (1985). A análise da autora é sobre o surgimento dos movimentos sociais urbanos em torno de uma demanda específica. **Os movimentos sociais caracterizam-se basicamente por dois fatores: pela natureza da classe social que emergem e pelo seu caráter de luta – transformador (reformista, reacionário, revolucionário) ou conservador.**

(...)

a organização do movimento social de defesa dos direitos da criança e do adolescente (MDCA) é o motor da luta para a conquista dos direitos preconizados pelo ECA. Esse movimento nasce no final da década de 70 nos grandes centros urbanos, e mesmo não tendo a característica específica de reivindicação de uma demanda por políticas públicas localizadas, tem por objetivo a universalização de direitos ao segmento infante-juvenil, o que abertamente **tem uma natureza de classe identificada com a população marginalizada e um caráter transformador “revolucionário”, pois o movimento luta pela extinção do modelo autoritário da Doutrina da Situação Irregular com a política institucional da FUNABEM – Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor.** (LONGO: 2002, p. 1 – grifos meus).

As orientações defendidas pelos movimentos voltados para os direitos da infância no final da década de 1980 procuraram superar uma concepção restritiva do que é ser criança e adolescente, caminhando para uma representação que reconhece direitos e demandas políticas dos que ainda não atingiram a maioridade. **O estatuto legal traz em seu bojo uma nova concepção de direitos que incide fortemente sobre conservadoras formas e conteúdos de conceber jurídica, institucional e socialmente crianças e adolescentes na sociedade brasileira.**

(...)

O caráter inovador das representações, posto na defesa de direitos e produto dos movimentos sociais, entra em disputa com um campo dominante de significados constituídos, que imediatamente filtram, reinterpretem e restringem a percepção. Observa-se assim, nos últimos anos, uma reação conservadora às conquistas, expressando-se na pressão por mudanças na legislação ordinária e na Constituição federal.

(...)

De forma mais tênue, as resistências aparecem sob a égide de um certo temor diante do que estaria sendo considerado “excesso de direitos” fixados pelo Estatuto e poucos “deveres” de crianças e adolescentes, nas instituições escolares que, por sua vocação, deveriam acolher a todos sem qualquer tipo de discriminação. (CARRANO; SPOSITO: 2003, p.4-5 – grifos meus).

O Estatuto [da Criança e do Adolescente], como o Código do Consumidor, as leis do meio ambiente, da economia popular, da usura, da ação popular, das ações civis públicas, nasce das necessidades sociais. Assim como suas congêneres, encontra resistências, interpretações equivocadas e, principalmente, má vontade, própria dos poderosos interesses contrariados.

Regulando a chamada democracia participativa através dos conselhos de Direitos; interferindo na formulação de políticas públicas e no controle das respectivas ações; permitindo, inclusive, recurso ao Judiciário, o Estatuto haveria de se defrontar com resistências, principalmente dos agentes políticos, desacostumados à co-participação comunitária.

Ao submeter pais e responsáveis a respostas pelo desrespeito, por exemplo, ao sagrado direito que têm as crianças, como pessoas humanas, à liberdade de opinião e de expressão; de crença e de culto religioso; a buscar refúgio, auxílio e orientação, é claro que as novas disposições não poderiam ser bem recebidas por muitos adultos, acostumados às diretrizes e ordens dos “bons pais de família”, solidificadas no poder decorrente de seculares práticas despóticas.

“Educadores”, também habituados ao autoritarismo das cátedras, não vêm com bons olhos muitos dos novos direitos dos educandos, principalmente o de controlar critérios avaliativos e a possibilidade de recurso às instâncias escolares superiores, ou o direito de se organizar e participar de entidades estudantis, bem como “o direito dos pais de terem ciência e participação no processo pedagógico”.

Antigos Juizes de Menores, que possuem, inclusive, poderes legislativos; diversos Promotores de Justiça, tidos como defensores; Curadores de Menores e muitos Delegados de Polícia, que “sempre procuraram o bem estar e o melhor para o menor”, podendo agir sem limites, também se opuseram. Pois, de uma hora para outra, são obrigados a se submeterem à estrita legalidade, com formalidades processuais e outros incômodos.

Entidades Públicas e Privadas de “Proteção ao Menor”, agora sujeitas à orientação, acompanhamento e fiscalização das comunidades através dos Conselhos e do Ministério Público, acostumadas ao autoritarismo, tendo de se adaptar, também criticam as novas normas e, em muitos casos, resistem com práticas da antiga doutrina da situação irregular.

Maquiavel aconselha a não se fazer mudanças radicais, coisas novas, sustentando que é muito perigoso, pois isso provocaria resistência e agressividade. Verdade

incontestável. O Estatuto é visto pelos poderosos com desconfiança e hostilidade. (SILVA: 1999, p. 35 – grifos meus).

2. a descrição dos efeitos segregadores e estigmatizantes das representações conservadoras:

Em seu art. 15 o ECA trata amplamente dos direitos que os jovens (crianças e adolescentes) têm a condições dignas de vida, explicitando especialmente o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. (...) Sem respeito à dignidade da criança, à sua família, não se faz o aprendizado indispensável das letras e dos números e do pertencimento a grupos sociais, que transcendem o pequeno universo da família. Se a escola não é capaz de reter o interesse da criança, e por fim a própria criança, ela é inadequada. **Também a violência na escola não é desconhecida. Ela vai desde os castigos físicos até a estigmatização do aluno e a desqualificação de seu grupo familiar e social.** (MELLO: 1999, s/p - grifos meus).

...agressão verbal (gritar com os alunos) e agressão física (bater nas cabeças, com as mãos nas carteiras dos alunos), estes eram os meios pelos quais esta professora interagiu com a turma durante o período estudado por vídeo – **depois da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente todas essas atitudes seriam enquadradas como crimes contra a criança.** (ARRUDA; CASTRO; MATTOS: 2004, p. 1443-grifos meus).

A vida social, através das instituições, integra necessariamente expectativas de comportamento ditadas pelas normas sociais. A escola, em especial, é uma das instituições responsáveis pela delimitação do que é certo e errado, utilizando-se de símbolos, códigos, normas, mecanismos de controle da ação e do pensamento do sujeito. Ao serem incorporadas pelos indivíduos, as normas sociais e suas formas de sanção - dentre elas, as normas escolares - atuam diretamente sobre a autoconcepção e sobre a própria integridade psicológica, já que este conceito surge a partir do lugar que ocupa em relação ao padrão orientado por estas normas. Como propõe GOFFMAN (1975, p. 138), o sucesso ou o fracasso em manter tais normas tem um efeito muito direto sobre a integridade psicológica do sujeito.

(...) Ocorre que a escola não representa um espaço agradável, onde o estudante se sinta respeitado em sua individualidade e direitos (...). Como membro integrante de uma sociedade que a estigmatiza, sendo a escola uma das instituições responsáveis por isto, muitas vezes a jovem considerada delinqüente internaliza os valores dominantes e os reproduz na construção de uma identidade deteriorada. O estigma encontra-se, ao mesmo tempo, na escola e fora dela, assim como dentro e fora dos próprios estigmatizados, como demonstra a fala de algumas das adolescentes detidas. (SILVEIRA: 2002, p. 3-6 -grifos meus).

Nesta perspectiva, torna-se necessário ressignificar a escola mediante suas funções sociais, visando **superar as relações autoritárias que se estabelecem entre o adulto e a criança; entre o professor e o aluno,** responsável pela expulsão de milhares de crianças, **"fundada em mitos, preconceitos, hábitos rotineiros, segregadores - enfim, crenças travestidas de conhecimentos científicos. É comum no discurso das professoras o argumento de que as crianças não aprendem porque são pobres, sujas, desnutridas, imaturas, negros, nordestinos, não aprendem porque seus pais são analfabetos, alcoólatras, e as mães trabalham fora".**

(...)

A estratégia didático-metodológica utilizada [buscou], não apenas, veicular os direitos sociais das crianças constantes, principalmente no ECA (Estatuto da Criança e do

Adolescente) junto às próprias crianças, mas também, discutir sobre as forças que o negam e as formas de lutar pelos mesmos, visando desenvolver sua capacidade de expressão, reflexão e crítica mediante a difícil, porém, necessária articulação entre o ensinar e o brincar no interior da atividade de ensino. (QUINTEIRO: 2002, p. 1-3 – grifos meus).

3. finalmente, o ECA aparece como resultado da crítica a esses processos de estigmatização e segregação social, como documento detentor de uma representação avançada da infância e juventude e encontra justificativa para se afirmar instrumento de uma *pedagogia social* e de uma *pedagogia dos direitos*.

No caso das ações que envolvem a juventude, dois aspectos importantes precisam ser levados em conta. De um lado, a idéia de que qualquer ação destinada aos jovens exprime parte das representações normativas correntes sobre a idade e os atores jovens que uma determinada sociedade constrói; ou seja, as práticas exprimem uma imagem do ciclo de vida e seus sujeitos, como afirma Lagree (1999). No entanto, é preciso reconhecer – e esta é uma idéia relevante para a compreensão das políticas públicas recentes destinadas aos jovens no Brasil – que há uma interconexão entre aquilo que tende a se tornar uma representação normativa corrente da idade e dos jovens na sociedade e o próprio impacto das ações políticas. Dito de outra forma, a conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens. Assim, **as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações.** (CARRANO; SPOSITO: 2003, p.2 – grifos meus).

Consideramos que o Conselho [Tutelar] tem feito progressos no combate ao fracasso escolar, mas seu potencial de ação, de acordo com o ECA, é maior do que o que tem apresentado e, por isso, precisa ser fortalecido. Neste propósito, destacamos três pontos de sustentação que merecem atenção especial. Estes pontos possuem uma relação de interdependência e devem estar articulados para que tal objetivo seja alcançado. **Consideramos que este tripé é composto por: políticas públicas, formação do conselheiro e conscientização da sociedade.**

(...) A formação dos conselheiros precisa ser continuada, na direção do aprimoramento de uma visão crítica e atualizada dos mecanismos e contextos da escola, considerando principalmente as necessidades da parcela da população mais excluída do acesso aos direitos sociais. **A concepção de educação do ECA é emancipatória, busca diminuir a desigualdade social e melhorar a qualidade de vida do cidadão. Cabe principalmente ao poder público, que tem a prerrogativa da justiça social, responsabilizar-se pela formação do conselheiro de forma que esta perspectiva política emancipatória seja contemplada.**

Concomitantemente a todo este processo, é necessário que as prerrogativas do ECA sejam amplamente divulgadas na sociedade, em suas diversas instituições: nos movimentos populares, nos diferentes grupos e corporações sociais, nas universidades e faculdades, na televisão, nos jornais, entre outras. (SOUZA *et al*: 2003, s/p – grifos meus).

Ao contrário do que muitos pensam (pelo fato de não conhecerem suas normas), o Estatuto não só garante direitos, mas também fixa responsabilidades para crianças e adolescentes, **funcionando como um importante instrumento de pedagogia social.** (...) Constantemente vê-se crescer interesse em torno das novas regras. A Lei, como norma coerciva, é vista como importante instrumento de avanço e conquista social.

Ganha espaço a **pedagogia de direitos e de responsabilidades**. A cidadania é valorizada em ampla e profícua discussão. (SILVA: 1999, p. 36-grifos meus).

Temos leis que protegem a criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é completo. Mas trata-se ainda de uma legalidade não reclamável, de uma legalidade sem garantias concretas no dia-a-dia. Este é um país que ainda não aceitou e muito menos incorporou este Estatuto. Segundo recente pesquisa feita no Estado do Paraná, 43% dos magistrados repudiam essa lei; 77% dos militares, 66% das donas de casa e 37% da população em geral, repudiam. Como costuma dizer a Irmã Maria do Rosário, uma das redatoras do ECA, **esse Estatuto é uma lei muito exigente, é um projeto para uma nova sociedade e seria estranho que a sociedade velha, que produz a marginalidade, o aceitasse. Por isso precisamos de uma pedagogia dos direitos, sobretudo para as elites. A pedagogia social de rua, como parte constituinte dessa pedagogia dos direitos, precisa educar também a família, o ministério público, advogados, juízes, promotores e a polícia, não só os educadores.** (GADOTTI: 1997, p. 15).

Retornemos ao paradoxo que nos levou a este passeio pelos textos que organizam seu discurso em termos do avanço do Estatuto em relação à sociedade. Se este se dissolve quando a consciência da normalização não mais se constrange por entender-se progressista, a crítica que se faz em *exterioridade* ao ECA se torna novamente paradoxal quando pretende que estes mesmos direitos sejam fortalecedores da ação política de jovens e adultos. Pois, enquanto a *exterioridade* denuncia a violência institucionalizada pelas legislações anteriores e é, por este lado, crítica, o recurso à dicotomização das representações sobre a infância e a juventude repete a manobra que embaçou, desde a Proclamação da República no Brasil, a condição dos cidadãos como *objeto e sujeito de direitos*. Esta a razão para que Ângela de Castro Gomes, como apontei acima, considerasse a necessidade de pensar a história democrática brasileira a partir da ótica da ambigüidade e não mais da dicotomização entre um *Brasil do favor* e um *Brasil da lei*. Sua argumentação, ainda que não relacionada diretamente à temática dos direitos ou da legislação para a infância, serve-nos de analogia para a entrada em um outro aspecto que ainda não apresentei do discurso da educação sobre o ECA: o discurso da formação do *sujeito de direitos*.

Antes de continuar, vale precisar qual é o sentido jurídico-político da noção de *sujeito de direitos*. Segundo Bobbio (1992), a expressão oposta, *objeto de direitos*, designa a precedência do poder soberano do governante em relação ao indivíduo. Esta precedência – que é marca da tradição política ocidental cuja representação do poder se guia nas figuras de Deus, do Pastor e do Timoneiro – estabelece uma vinculação entre governantes e

governados de maneira que ao direito do primeiro equivale a obrigação do segundo. Quando, com as declarações de direitos humanos, há a substituição dessa expressão pela noção de *sujeito de direitos*, a relação de obrigação é invertida e a lei passa a entender que os indivíduos têm direitos e que é obrigação do governante garanti-los.

Voltemos agora a Gomes. Segundo ela, o *artificialismo legal* é um tipo de diagnóstico que acompanha as análises políticas brasileiras já desde a comemoração do Centenário da República em 1922. Na tradição deste diagnóstico, os pressupostos fundantes da modernização nos países europeus – a lei, o contrato e o racional – aparecem como artificiais quando confrontados à realidade brasileira. Sempre em busca de uma modernização que deixasse de ser artificial, dois tipos de ação teriam se tornado comuns na justificação da forma de poder político estatal que viria a se consolidar em diferentes períodos de nossa história, principalmente durante os períodos ditatoriais: a dicotomização da nossa realidade e a posterior reelaboração dos pólos separados nesta dicotomização. Nesse jogo, fronteiras estabelecidas entre um “Brasil real” marcado pelo tipo de poder tradicional – poder das relações pessoais hierarquizadas, da lógica das trocas de favores e do apelo às emoções – e um “Brasil legal” caracterizado pelo racional – ou seja, pela impessoalidade nas relações e pela lógica do contrato, do direito e da universalidade – teriam sido constantemente rearranjadas de modo que nenhum dos pólos fosse superado, consolidando, ao final, uma modernização da ambigüidade entre estes opostos, uma modernização que se serviu, desde seu início, do modo de relacionamento patrimonialista para se promover no Brasil.

A descrição de Meksenas (2002) serve de exemplo a este tipo de combinação:

O poder político patrimonial se afirma continuamente e produz a cultura do privado que se apropria do público. A sociabilidade predominante se organiza por interações orientadas por valores patrimoniais e não se refere a uma racionalidade contratante. A par disso, funcionários da burocracia estatal se esforçam em desqualificar a ação política popular, em assinalar *uma imagem do Estado como provedor dos direitos, centrando o exercício da política nas ações do poder Executivo*. (p. 25 – grifos meus).

Neste exemplo, o Estado se reconhece tanto patrimonialista como racional. Fala em nome do direito, do contrato, enquanto se mostra “doador”, dono do que é público. Desapropriada do político, a ação popular, por sua vez, aparece desqualificada. Não é difícil imaginar que aquela dicotomização de que nos fala Gomes recairia facilmente sobre

ela – como de fato aconteceu de forma explícita durante toda a Era Vargas –, justificando uma postura firme do Estado quanto à necessidade de moldar, de educar a sociedade.

Não seria abusivo pensar que, neste contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente adquire, para além de um sentido prático de cuidado com a infância e a juventude, um sentido simbólico em que os “filhos-sociedade” deste “Estado-pai” berram para serem reconhecidos como *sujeitos de direitos*, ainda mais quando tais direitos são compreendidos como uma conquista da movimentação social que se fez na sociedade civil, não constituindo, portanto, “doação” do Estado. Com o ECA, são *sujeitos de direitos* os adultos que o reivindicaram e as crianças e os jovens que o herdaram.

É precisamente neste sentido que Vera Maria Candau (2003) organiza a relação entre a educação para os direitos humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente a partir da contraposição entre a tradição de subordinação, de posteridade dos direitos sociais em relação à vontade soberana de um Estado (pai) tido como “doador de direitos” – subordinação descendente de uma cultura política clientelista, patrimonialista, patriarcal e populista, como vimos – e a afirmação da necessidade da formação, já desde a infância, do *sujeito de direitos* se o pretendido é, justamente, a superação de tal tradição. Uma educação para os direitos que teria, segundo a autora, a função de *empoderamento*:

O “empoderamento” começa por liberar o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. (CANDAU: 2003, p. 10).

No entanto, é precisamente na intenção de educar para o *empoderamento* que a *tradição dicotômica de pensamento sobre o país* – reproduzida, para além da polarização entre progresso e conservadorismo, nas diversas cisões que encontram legitimidade nos textos sobre o ECA a partir da retórica da luta: filantropia *versus* direito; “crecheiras” *versus* profissionais de educação infantil; neoliberalismo *versus* estado do bem estar social; sempre em favor do segundo pólo – revela a ambigüidade da noção de formação do sujeito de direitos. Afinal, não seria um retorno ao ponto que foi desejado superar afirmar uma lógica dos direitos que se confrontaria novamente à realidade brasileira e que precisa contar, por isso, com uma educação para a formação do sujeito destes direitos? Não estaríamos assistindo, mais uma vez, àquela reorganização de fronteiras apontada por Gomes e que insiste, de direita à esquerda, na desqualificação da ação política popular?

Estas duas perguntas, por sua vez, desdobram-se em pelo menos outras três: por que o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma legislação tão celebrada pelo campo teórico educacional e tão pouco reconhecida como um direito conquistado por pais e professores? Será que isto se deve apenas à tradição conservadora que resiste à idéia da criança e do adolescente como sujeitos de direitos? *Ou há algo de perverso na aliança entre educação, direito e política tão fortemente evocada pelo ECA?*

Antes de iniciar a investigação daquilo que caracteriza esta aliança entre direito, política e educação – o que será realizado apenas no próximo tópico –, detenhamo-nos na verificação dos contornos assumidos pela dicotomização das representações sobre a infância e a juventude, quando atravessada pelo discurso da *formação do sujeito de direitos* ou do *empoderamento*. O principal aspecto a notar é que, da mesma forma que o debate entre estas representações (avançadas/conservadoras) fez constituir um campo de disputas que acabou por denunciar a vinculação entre o discurso jurídico e a legitimação do preconceito contra as crianças e jovens empobrecidos, a dicotomização recobriu (e encobriu) a transformação de um *debate político*, caracterizado pelo incentivo ao julgamento da lei, em um discurso de *pedagogização do social* calcado nos conhecimentos científicos da condição infantil e juvenil reconhecidos pelo Estatuto.

Tal inflexão é percebida quando os textos são tomados em conjunto. Quando os arranjos ente os pólos colocados em disputa – assistencialismo *versus* direito; “crecheiras” *versus* profissionais de educação infantil; neoliberalismo *versus* estado do bem estar social –, ao mesmo tempo em que remetem a uma dinâmica de lutas e parecem se orientar privilegiadamente pela noção de debate, desembocam na defesa do ECA pelo suposto ajustamento de seus artigos e intenção de garantir o “desenvolvimento sadio e harmonioso da criança”²⁸ ao saber científico mais avançado sobre a infância. A partir daí, a própria noção de *debate* é dessubstancializada. Afinal, como seria possível conciliar verdade sobre a infância com a convocação política ao julgamento da lei, em que necessariamente são relativizadas as asserções de cada artigo? Em outras palavras, como seria possível conciliar obediência e opinião?

Vejam como tal inflexão acontece em três momentos:

²⁸ “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o *desenvolvimento sadio e harmonioso*, em condições dignas de existência”. (ECA, Título II, Capítulo I, Art. 7º - grifos meus).

1. no eixo do discurso sobre as creches, em que a dicotomização entre “assistencialismo” *versus* “direito” se alia à polarização entre trabalho de “crecheiras” e a “profissionalização da educação infantil” e, ao final, articula-se ao movimento de legitimação do ECA pela transposição na lei do conhecimento científico sobre a infância. Vale notar, antes de apresentar os excertos, que não é tão evidente a marca da perspectiva dicotômica no discurso sobre a creche, uma vez que os debates sobre as peculiaridades da educação infantil constituem-se a partir da crítica ao dualismo entre assistência-educação, entre o *cuidar* e o *educar*. No entanto, a faceta dualista parece ser mantida quando é remetida ao ECA a solução crítica deste conflito: o direito da criança ao cuidado e educação *especializados*.

Contínuas mudanças econômicas e culturais refletem e provocam transformações sociais, causando modificações universais no funcionamento das famílias e na educação das crianças pequenas em todas as camadas sociais (...). O crescente processo de industrialização, as guerras e conflitos que provocam migrações internas e externas, mudanças na concepção sobre a importância e influência dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior e a conquista de direitos da mulher e da criança são apenas alguns aspectos dessas transformações. Intensas mudanças, também, na estrutura familiar e no papel de cada um de seus membros têm ocorrido por conta da mobilização e crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho (Arriagada, 1998). (...) Todas essas questões têm contribuído para um grande aumento da demanda por educação/cuidado de crianças pequenas em contextos coletivos, seja pela quebra do apoio familiar e comunitário que contribuía com os pais na educação de seus filhos, seja pelo desejo dos pais de fornecerem aos filhos oportunidades diversas daquelas encontradas na família.

Esse aumento da demanda é acompanhado por novas concepções sobre educação coletiva de crianças pequenas, influenciadas tanto pelas várias políticas que vêm sendo propostas e implementadas, buscando responder a esse processo social, como por avanços nas pesquisas e práticas sobre cuidado, desenvolvimento e educação infantil em creches e pré-escolas.

(...)

Os avanços científicos estão produzindo bases de conhecimentos e know-how necessários para subsidiar políticas educacionais e práticas de educação e cuidado infantil de qualidade, capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. No Brasil, especificamente, a produção científica, na área, tem crescido muito nas últimas duas décadas, como mostra Rocha (1999).

Em relação aos avanços políticos e legais, também eles têm ocorrido nos mais diferentes países, acompanhados de uma crescente expansão de programas destinados às crianças pequenas, particularmente de educação infantil. No Brasil, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 passou a definir a educação infantil como "um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família". **Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, Lei n. 8.069/90, regulamentou artigos da Constituição Federal e explicitou mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança** (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA: 2002 - grifos meus).

Quanto a essa transposição do científico na lei, é curioso notar que as origens histórico-políticas do ECA, descendentes, por exemplo, da luta pelos direitos das mães

trabalhadoras (o próprio trecho acima indica essa descendência), vão se desgastando na memória, enquanto a argumentação celebrativa do Estatuto vai encontrando raiz em uma suposta adequação desta lei à condição ótima do desenvolvimento infanto-juvenil. O esquecimento chega a tal ponto que o direito das crianças ao “desenvolvimento sadio” passa a ser confrontado, em alguns textos, à creche como símbolo de um direito conquistado da mãe trabalhadora²⁹.

(...) algumas questões foram tecidas para ajudar a afinar o “olhar” desta pesquisa, quais sejam: as creches e pré-escolas **existem para atender os direitos das crianças ou das mães/pais trabalhadores?** (FÜLLGRAF: 2002, p. 2 - grifos meus).

...Como decorrência desta determinação diversa, definem-se – **ao longo da história, ou mesmo concomitantemente – diferentes funções para as creches no contexto da sociedade brasileira: como recurso que beneficia a mãe trabalhadora, ou como instrumento social para prevenir o fracasso escolar das crianças mais pobres, ou ainda como uma instância educativa, que contribuiria para uma sociedade mais justa e um exercício de cidadania em prol da população infantil.**

De asilo para crianças excluídas a primeiro nível da Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica do Sistema Educacional Brasileiro, conforme a LDB de 1996 – **a creche sofreu inúmeras transformações, chegando hoje a uma definição legal que pretende pôr fim às discussões sobre seu principal objetivo que, juntamente com a pré-escola, visa: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.** (LDB/96, capítulo II, artigo 29). (CARVALHO, CUNHA: 2002, p. 1 - grifos meus).

Não é de se admirar que isto aconteça quando o direito é articulado ao conhecimento científico de, pelo menos, duas maneiras. Uma primeira em que é salientada

²⁹ Em alguns textos, entretanto, é possível encontrar a sobreposição do direito da mãe com o da criança como um problema, como exemplo: “Partindo do princípio de que todas as instituições de educação infantil devem ser espaços significativos para a constituição da cidadania, a Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1994) busca garantir que a criança seja considerada como o centro de toda ação implementada por qualquer instituição que, por motivações diversas, organizou-se para acolhê-las. (...) Esta mudança de ótica, todavia, não desmente a idéia básica de que a creche, como serviço, tem como referente a família, enquanto lugar onde se coloca a mulher trabalhadora e, ao mesmo tempo, mãe. Assim vamos ter a creche ligada tanto ao Serviço Social quanto à área da Educação, função dupla que, a despeito das dificuldades de gerenciamento que essas duas fontes ocasionam, precisam manter-se vinculadas; ou seja, não há como priorizar uma função em favor de outra. A creche, para que efetivamente continue cumprindo sua função social, sempre terá que corresponder aos interesses dos trabalhadores, como um benefício social, quanto às necessidades das crianças por ela atendidas, portanto como agência educativa da infância”. (CUNHA; GARMS: 2001, p.1-3). Veja-se também Tatagiba (2004), em que o ECA aparece não como um direito específico da infância, mas do trabalhador: “Não por acaso a Carta Magna ficou conhecida como Constituição cidadã. No que tange à infância e à juventude, a mobilização foi grande para que a criança e o jovem fossem incluídos na agenda sócio-política brasileira. Entre os avanços conquistados, a Constituição garantiu a *creche como direito do trabalhador* e foi o pontapé inicial para a regulamentação de mudanças nos setores de assistência social e educação, com a promulgação da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.” (2004, p. 3.116).

a consonância dos artigos do Estatuto com as pesquisas psicológicas do desenvolvimento infante-juvenil; e uma segunda em que os artigos do Estatuto são imediatamente interpretados a partir destes conhecimentos. Leiamos, como exemplo, um trecho de um texto sobre o ECA e um comentário ao artigo 2º do Livro I do Estatuto:

O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e um corpo volumoso de teorias e pesquisas no campo do desenvolvimento infantil apóiam a noção de que as crianças e adolescentes precisam de cuidados adequados e oportunidades para se desenvolverem de forma integrada e harmoniosa.

(...)

Várias teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil vão enfatizar a importância das primeiras relações estabelecidas com a criança, como as teorias de Anna FREUD, Melannie KLEIN, WINNICOTT e ERIKSON, só para citar alguns nomes que mais se destacaram. Quanto à legislação, O Estatuto da Criança e do Adolescente refere-se ao “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (ECA, Livro I, Art. 3º). (RIZZINI; BAKER; CASSANIGA: 1999, p.128).

A extraordinária expansão do conhecimento científico sobre a infância e a adolescência, nas últimas décadas, tanto nos âmbitos psicológico e social como nos domínios genético e biológico, tem servido para reiterar a importância decisiva que essas fases da vida humana desempenham na construção de personalidades sadias (ou desajustadas e problemáticas) e, ao mesmo tempo, para justificar de sobejo as preocupações da família, da escola e de outras instituições sociais com fatores, condições e influências que facilitam ou prejudicam o desenvolvimento humano. Não só pesquisadores de renome internacional (como Gesell, Freud, Bühler, Piaget, Erikson, Claparède, Azzo, Sears, Bowlby e outros) contribuíram decisivamente para a compreensão de tudo quanto singulariza a criança e o adolescente, diferenciando-os, sob múltiplos aspectos, dos adultos, como também uma impressionante massa de milhares de pesquisas, caracterizadas por crescentes refinamentos conceituais e metodológicos, serviu para avançar enormemente os conhecimentos e a compreensão do desenvolvimento da criança, no contexto de ambientes extraordinariamente complexos como os da atualidade. O que hoje sabemos sobre processos básicos de natureza psicológica nos primeiros anos de vida humana, sobre fatores que contribuem para retardar ou causar danos ao desenvolvimento, sobre riscos, distúrbios, anomalias e dificuldades que geram uma infância infeliz e prenunciam conflitos e problemas sérios na futura pessoa adulta, é mais do que suficiente para justificar a compreensão do caráter fundamental dos chamados “anos formativos” que, em média, correspondem aos dois primeiros decênios de vida. As óbvias fragilidade e vulnerabilidade das crianças, os recursos limitados de que dispõem tanto no plano das capacidades físicas como de natureza cognitiva, emocional e social, ganham dimensões particularmente preocupantes num mundo caracterizado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas, científicas e econômicas, às voltas com as transições e mudanças na família, a presença e a tentação dos tóxicos, as crescentes liberdades sexuais e os crescentes riscos, a influência avassaladora da televisão na vida, no comportamento, nas expectativas e na construção pessoal da realidade, os infortúnios associados à pobreza e ao despreparo para viver de modo feliz e sadio, conviver e exercer a cidadania responsável. (PFROMM: 2006, s/p).

2. no eixo da vinculação entre representação conservadora da infância e estigmatização, a constatação da necessidade de uma educação dos sujeitos de direitos, já que é “degradada” ou “restrita” a percepção que a população estigmatizada produz de si mesma e do mundo:

Trata-se de uma discussão em torno da questão do preconceito e da violência na escola, tema que tem mobilizado diversas discussões no meio acadêmico, em virtude de preocupar tanto sociólogos, antropólogos, psicólogos, como o cidadão comum, que se vê sempre à mercê desta força eruptiva que tem atingido todas as classes sociais.

(...)

Os resultados obtidos revelam uma visão fragmentária, a-histórica e dissociada da situação de vida concreta das informantes, percebendo-se uma reprodução do discurso dominante, pregando a idéia de que todos têm acesso aos mesmos direitos; uma tendência a subjetivar a situação em que se encontram, mais como o resultado de erros individuais do que como fruto de condições socioeconômicas definidoras no lugar que ocupam na sociedade.

(...)

Convém lembrar que estas marcas estigmatizantes começam a ser imprimidas desde muito cedo, na maioria das vezes, desde o momento em que nascem em um bairro de periferia, em uma casa sem condições dignas de sobrevivência, em uma família proletária...

(...)

São marcas que se vão aprofundando, quando tais meninas não têm acesso a uma escola que as reconheça como sujeito, que tolhe as mais variadas formas de expressão de sua individualidade

(...)

A exclusão da escola, assim como o fracasso escolar, realidades tão pertinentes nos filhos das camadas populares, representa apenas mais uma faceta do *modus operandi* do poder dominante, pois colabora para a preservação de sua hegemonia, ao construir subjetividades pautadas no estigma. Realmente, nos alicerces da construção da subjetividade destas jovens se encontra a marginalização. **Como membro integrante de uma sociedade que a estigmatiza, sendo a escola uma das instituições responsáveis por isto, muitas vezes a jovem considerada delinqüente internaliza os valores dominantes e os reproduz na construção de uma identidade deteriorada. O estigma encontra-se, ao mesmo tempo, na escola e fora dela, assim como dentro e fora dos próprios estigmatizados.** (SILVEIRA: 2002, p.2-grifos meus).

A Educação é uma importante ferramenta na luta dos movimentos sociais para expandir a reflexão social junto às camadas de baixa renda, partindo das verdadeiras necessidades comunitárias e buscando maneiras concretas para ações eminentemente coletivas. (...)Esta pesquisa pressupõe que o ensino-aprendizagem da dança exerce importante **papel transformador na percepção corporal e na imagem de si próprio** como sujeito no mundo, nas inter-relações com os grupos e identidades sociais, e **por fim na compreensão da realidade vivenciada.**

(...)

o grupo de moradores residentes nesta comunidade é constantemente associado a categorias de **valor social negativo**, como a pobreza, fome, criminalidade, trabalho infantil e falta de higiene. Sendo assim, consolida-se um estereótipo social a este grupo que no processo de comparação intergrupos lhe acarreta uma **imagem pejorativa, porém determinante no auto-conceito individual e de grupo, ou seja na construção da identidade social destes indivíduos**

(...)

TAJFEL (1982) auxilia na compreensão do que ocorre nesta situação. Para tal, é importante recorrer ao conceito de categorização, que explica a atribuição de características psicológicas a grupos, principalmente referente a simplificação. Neste ponto, o autor defende a idéia de que há uma tendência em exagerar as diferenças de dimensões entre grupos distintos e minimizar as mesmas quando internas de um grupo. Quando esta categorização ocorre de forma coletiva visando a simplificação,

pode ser considerada um estereótipo. Porém, **ao vincular todas as pessoas do grupo a características desvalorizadas culturalmente e sem um maior conhecimento da identidade social real, baseando-se em impressões, ocorre a criação de estigmas. Relacionando esta análise teórica a questão da violência em áreas de baixa renda, pode-se compreender como o estigma é capaz de refletir na vida de crianças e jovens, mesmo porque estes têm sido os maiores envolvidos em casos de violência, segundo os dados da Secretaria Estadual de Segurança Pública e Defesa do Cidadão.**

(...)

Baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o Projeto Aplysia entende as crianças e adolescentes como seres humanos plenos e integrais, que não virão a ser o futuro porque já são o presente..

(...)

acredita-se que através da reflexão sobre formas de desenvolvimento do conhecimento e percepção sobre si mesmo e a respeito do espaço social em que cada um está inserido, pode ser possível descobrir caminhos de transformação.

(FIGUEIREDO: 2004, p. 2555-2567 - grifos meus).

3. no eixo das dicotomizações entre “assistencialismo” e “direito” e entre representações “progressistas” e “conservadoras” da infância, a facilidade com que se tornam sujeitos políticos educáveis não só as crianças e os jovens, mas também os adultos:

(..) pode-se constatar que uma grande parcela da população excluída do atendimento na rede pública (...) pode estar sendo atendida em instituições com recursos e materiais humanos que podem não estar trazendo benefícios culturais e sociais para as crianças. Uma vez que estas instituições compõem uma “rede informal”, e que, provavelmente, não têm nenhum tipo de acompanhamento e possivelmente nenhuma garantia de educadores com formação para desenvolver um trabalho de educar e cuidar das crianças de zero a seis anos.

(...)

Neste contexto de exclusão social, as alternativas encontradas pelas famílias “carentes de direito” têm tomado duas direções. Os dados e os depoimentos analisados permitiram identificar que muitos usuários da “rede informal” são crianças, filhos das famílias excluídas da rede pública, que optaram por ela por ser a única alternativa, e talvez mais viável, no cuidado e educação de seus “pequenos”, espaços que oferecem cuidado extra-domiciliar. **Por outro lado, existe um outro caminho a percorrer, talvez mais duro e difícil de trilhar. Este caminho leva à busca por “mecanismos legais” que, se acionados, podem ser uma forma de garantir o direito à educação infantil** às crianças de zero a seis anos. É um caminho que tira do discurso o “direito de papel” e traz para a realidade o “papel da infância”.

(...)

Neste contexto de exclusão social, onde a falta de políticas sociais acirram as desigualdades, os direitos sociais conquistados nas declarações são constantemente violados e os contrastes entre as classes sociais estão cada vez mais acentuados.

Diante destas constantes violações, a questão que se coloca é: a população, as comunidades, **as famílias precisam aprender** a ser sujeito de negociação e precisam articular a luta pelos direitos de forma coletiva, tornando-se um desafio o papel dos movimentos sociais de luta pelos direitos contra a nova ordem social. (FÜLLGRAF: 2002, p. 12-13 – grifos meus).

Em uma sociedade excludente e desigual, como a sociedade brasileira, é fato que a simples mudança legislativa não garante a vigência de novas regras e nem a extensão de direitos ao segmento protegido pela lei; porém, conforme esclarece o Prof Comparato, os Direitos fundamentais e os Direitos Humanos, são conquistas históricas,

os primeiros são firmados em Constituições, o que obriga o Estado a executá-los, e os Direitos Humanos prevalecem nas normas nacionais e internacionais, **sendo necessário** em ambos os casos **o aprendizado pedagógico da exigibilidade dos direitos**. (LONGO: 2002, p. 5).

III. A RECOLOCAÇÃO DO PROBLEMA PROMOVIDA POR UM PEDIDO DO OBJETO

Retomando a forma de *oficina*, o que apresento neste tópico é a narrativa de um movimento de inversão entre aquilo que constituía a “figura” e o “fundo” dessa pesquisa. Com isso, a tentativa é de colocar em evidência o momento em que um aspecto emergente da análise da literatura da Educação sobre o ECA se mostrou relevante o bastante para que deixasse de ser tomado como apenas um dentre os demais temas vinculados à repercussão desta lei no campo teórico-educacional e passasse a figurar o primeiro plano da investigação.

Vejamos como isso se deu.

Em um primeiro momento deste trabalho, seguia-se, após o item anterior, a formulação da seguinte hipótese: não seria possível que estivesse ocorrendo, no interior deste grande discurso que através do ECA invade a escola – discurso de formação da sociedade para os direitos, ou da *pedagogia dos direitos*, se o leitor assim preferir –, uma nova forma de despolitização, uma vez que nele é afirmada, ao mesmo tempo, a necessidade da ação e a incapacidade dos sujeitos políticos? Um tipo de esvaziamento do sentido do político muito próximo daquele descrito por Marilena Chauí n’*O Discurso Competente*³⁰, mas com a diferença de que agora haveria também a exigência de que o mesmo “sujeito individual”, destituído já uma vez de seu saber político, retornasse ao espaço público e se submetesse, como em uma prova oral, à avaliação de seus conhecimentos sobre a infância e a adolescência?

Ora, o que emergia a partir desta hipótese era a possibilidade de entender aquele beliscão como uma metáfora carnal para o mal-estar promovido pelo espetáculo de despolitização naquele momento apresentado. Despolitização quando o pretendido era politizar, “ênfatar a relevância da participação da sociedade civil como um todo, e

³⁰ Segundo Chauí (1981), o par desautorização/desapropriação do saber (e também da palavra) se sustenta em uma dupla manobra do *discurso competente*. Inicialmente, o discurso especialista consolida-se como detentor dos segredos da realidade vivida, pois reduziu homens à condição de objetos sociais a partir “(...) da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto *sujeitos* sociais e políticos” (p.11) para, em seguida, restituir-lhes autonomia, nomeando-os “sujeitos individuais” ou “pessoas privadas”. Essa restituição caracteriza-se, no entanto, como logro, uma vez que esse âmbito, individual ou privado, passa a ser regulado pelos ensinamentos construídos pelos mesmos discursos especialistas sobre como cada “sujeito” deve se relacionar com o mundo e com os outros.

principalmente dos jovens, como forma de fortalecimento dos espaços de democracia participativa abertos sob um regime democrático representativo”, esta a intenção do palestrante naquele dia.

Daí eu ter podido afirmar anteriormente que a pergunta sobre a *possibilidade perversa de uma articulação sem sobras entre política, direito e educação* era a razão mesma deste trabalho. De fato, com o ECA, os discursos do cuidado com a criança; da educação do jovem; da relação entre pais e filhos; da relação professor-aluno, entre outros, viram-se inundados pelos discursos jurídico e político. Em todos eles, tornou-se notável o embaçamento das fronteiras que supostamente separariam cada uma destas instâncias, a política da educativa, a educativa da jurídica. Não somente a expressão “sujeito de direitos” viu-se transbordar facilmente do âmbito jurídico para o educativo, adquirindo um outro sentido relacionado ao respeito aos saberes infantis e à expressividade de seus gestos e opiniões, como os saberes psico-bio-pedagógicos, conforme vimos há pouco, encontraram grande eco na lei; da mesma forma que o discurso político da participação, do “empoderamento”, penetrou até mesmo a impensável área da infância³¹.

E, no entanto, entender esta transposição de discursos como posterior à promulgação do ECA pode ser um equívoco. Parece mais provável que se dê justamente o inverso, que a celebração desta lei encontre grande parte de seu sentido no apelo que a política, tanto quanto o direito, sempre exerceu sobre a Educação. Para Bernard Charlot (1986), este apelo nunca foi segredo para ninguém e a constatação da relação entre educação e política não pode ser considerada um fenômeno exclusivamente moderno. “Escribas egípcios e mesopotâmicos”, “sofistas gregos”, “Carlos Magno”, os reis da França “de Henrique IV à Revolução Francesa”, estas são as figuras convocadas por Charlot para atestar que “a significação política da educação é historicamente conhecida” (p. 21).

Quanto ao discurso pedagógico, como nos mostra o mesmo autor, seu embricamento com o discurso político é realidade pelo menos já desde Platão:

³¹ Chama a atenção, no entanto, que, em direta proporção à proliferação de temas sócio-políticos no discurso educativo, seja um esvaziamento dos mesmos temas o que se manifeste. Tome-se como exemplo o discurso da celebração da participação da sociedade civil que seria incentivada pelo ECA; nele, não vemos ecoar o debate realizado em outras áreas de conhecimento sobre a redução do espaço público; sobre as barreiras ao exercício político em nossos dias; sobre o que é política; sobre as ambigüidades dos direitos sociais em uma sociedade capitalista; sobre as relações entre democracia e totalitarismo e muito menos, é claro, sobre o esvaziamento do conceito de sociedade civil a partir do discurso do terceiro setor.

Os grandes pedagogos não ignoram que a educação é política. Não é por acaso que se encontram entre eles pensadores que desenvolveram, ao mesmo tempo, uma teoria política e uma teoria pedagógica, como Platão, Locke, Rousseau, Kant e Alain etc. Esses grandes pedagogos, aliás, sublinham, eles mesmos, a importância política da educação. Além disso, não abandonam, quando tratam da educação, toda referência à política; *Rousseau fala da tirania do bebê*, *Locke trata da educação do sentido da justiça e do sentido da propriedade* etc. (IDEM, p. 29 – grifos meus).

O mesmo acontece, pelo menos desde quando a escola passou a ser a instituição privilegiada da transmissão pedagógica, com o discurso jurídico. Segundo Lílian do Valle (1997), não somente há identidade entre a luta pelo direito à educação e a defesa do ensino público, como foi a afirmação deste direito o “pilar sobre o qual se assentou, desde as primeiras reivindicações, a própria instituição da escola pública”; mantendo-se para muitos autores como a base sobre a qual “toda reflexão sobre a escola deve se fundar” (p. 210).

Apesar disso, parece-me que é de um significado bastante determinado da relação entre educação e política – significado este que não pode ser transposto, como veremos, para um período anterior à modernidade – que a celebração do ECA retira sua força.

Mais precisamente, é do processo de auto-esclarecimento que, das décadas 70 a 90 do século XX, fizera com que a pedagogia reavaliasse sua função social e alcançasse o resultado surpreendente de tornar a afirmação de que *a educação é política* uma banalidade (CHARLOT, 1986) – ou de tornar, se quisermos falar da realidade brasileira, a afirmação de que “todo ato educativo é um ato político” um slogan facilmente proferível, como nos diz Saviani (1997) – que a aliança dos educadores com o ECA retira o seu sentido. Pelo menos é o que indicam dois aspectos dos textos analisados: a celebração da mudança de paradigma da *situação irregular* para o da *proteção integral à infância*, por um lado; e, de outro, a forma como os autores estabelecem uma coerência entre sua posição de apoio ao ECA e uma concepção da educação engajada na transformação da realidade social.

Embora diversos, estes dois aspectos estão intimamente relacionados; ambos descendem de um questionamento quanto à manutenção da condição de pobreza que vinha sendo encaminhada, desde que se institucionalizou o cuidado com o pobre, pelas mesmas instituições cuja finalidade manifesta era promover a superação da miséria; com a diferença, apenas, de que a mudança paradigmática que se inaugura com o ECA incide privilegiadamente sobre o âmbito filantrópico e assistencial³², enquanto o engajamento na

³² E isto de duas maneiras: em primeiro lugar, a partir da oposição entre a afirmação do direito à proteção e participação infanto-juvenil e o aspecto caritativo e amadorístico do cuidado; e, em segundo, a partir da

transformação social é resultado da crítica ao papel da escola pública na superação da exclusão. Ora, é justamente da tentativa de oferecer respostas a estes problemas que emerge a teorização crítica da relação entre educação, política e sociedade – aquela que consolidará o entendimento de que *a educação é política*, como afirmei acima. Basta verificar que uma das obras de maior relevância na introdução desta perspectiva no país – *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani (1997)³³ – constrói-se a partir de uma avaliação dos diversos projetos que se revesaram desde os meados do século XIX até o final do século XX na tentativa de superação do fenômeno da “marginalidade” (como o autor denomina tanto o abandono precoce como o não acesso à escola por uma grande parcela da população).

Perspectiva crítica que se funda, por sua vez, na detecção dos determinantes econômicos e sociais que subjazem à teorização pedagógica, mas que supera uma visão anterior que, ao frisar apenas o aspecto reprodutivista da escola na manutenção das relações sociais entre dominantes e dominados, não aliava à educação uma perspectiva engajada na transformação da sociedade (SAVIANI: 1997). É a este sentido específico que os textos sobre o ECA remetem quando afirmam seu lugar na “luta de classes”; seu papel transformador e também a impossibilidade de um exercício pedagógico politicamente neutro.

A perspectiva mais geral, a partir da qual nos colocamos como grupo de pesquisa, é a que **acredita na educação e na comunicação como instrumentos de luta para a emancipação dos indivíduos e das classes, e não apenas como meras estruturas de dominação e reprodução das desigualdades sociais. Considerando a formação de professores como um meio de se chegar a essa finalidade, nosso trabalho pretende contribuir, ainda que modestamente, para que o Estatuto da Criança e do Adolescente saia do papel e ganhe realidade no Brasil**, assegurando que todas as crianças brasileiras tenham acesso efetivo a uma educação de qualidade com todas as tecnologias disponíveis e a uma comunicação livre e sem preconceitos. (BELLONI: 2004, p.753 – grifos meus).

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

(...)

a neutralidade da educação é impossível, como impossível é, por exemplo, a neutralidade na ciência. Isso quer dizer que não importa se como educadores

oposição entre uma visão restrita da proteção que insistiria em incidir sobre a população pobre quando se restringia à “situação irregular” *versus* uma política social que alcançaria todas as crianças.

³³ Talvez o texto de maior influência teórica sobre os diversos atores da educação brasileira, visto que, desde a sua publicação na década de 80 até o ano de 1997, fora 31 novas vezes reeditado.

somos ou não conscientes, a nossa atividade desenvolve-se ou para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para sua domesticação – o domínio sobre eles (FREIRE) (CALIL: 2004, p.1974 – grifos meus).

É, portanto, um sentido determinado da relação entre educação e política que confere força à celebração do ECA pela Educação. Um sentido que não pôde ser enunciado no Brasil antes de 1970, mas que, na mesma teorização que o consolidou, faz retornar este sentido ao tempo em que Platão pensava a educação do cidadão. Charlot, por exemplo, nos faz pensar que existe uma continuidade histórica no significado desta relação quando, na verdade, não é possível que as transformações que se encaminharam ao longo do tempo sobre o sentido do que é educação e do que é política não tenham ecoado também sobre a relação estabelecida entre estes dois termos. Vale a pena acompanhar a maneira como este autor articula seu pensamento:

Esses grandes pedagogos [Platão, Locke, Rousseau, Kant e Alain] (...) sublinham, eles mesmos, a importância política da educação. (...) Mas, no momento em que dão ao processo educativo uma interpretação política, julgam esse próprio processo como cultura intelectual, moral, religiosa, estética, etc., sem nele integrar diretamente elementos políticos. **Para eles, a educação é politicamente importante porque tem conseqüências políticas. Mas, em sua natureza, a educação é um fenômeno cultural determinado por objetivos espirituais cujo fundamento é filosófico, e não sócio-político.** Platão, por exemplo, trata da educação principalmente em duas obras intituladas (títulos significativos!) a *República* e as *Leis*. Sabe que a educação tem uma significação política e afirma que “entre as mais eminentes magistraturas do Estado, a educação é, de muito, a magistratura mais importante” (*Leis*, VI, 765e). Mas é porque “O ponto de partida que convém na ordem política... é o de começar por cuidar da juventude para que ela se torne tão perfeita quanto possível” (*Eutifron*, 2d): a educação é política porque a educação, “ponto de partida”, tem conseqüências políticas. Por isso, Platão define um itinerário pedagógico, não em termos políticos, mas em termos culturais e metafísicos. Bem mais, Platão denuncia vigorosamente os sofistas que, na cidade utilizam a retórica para fins políticos. Da mesma forma, em Rousseau, a educação de Emile deve prepará-lo para o respeito ao contrato social, mas seu grande princípio é seguir a Natureza. Quanto ao radical-socialista Alain, considera a poesia de Homero e a geometria de Tales como as bases de uma educação que permitirá ao cidadão não abdicar em face do poder. Assim, portanto, mesmo quando os pedagogos têm uma nítida consciência das conseqüências políticas da educação, o eixo de sua reflexão pedagógica não é político. Definem a educação com referência ao mundo das Idéias, à Natureza, a Razão, ao progresso espiritual e moral etc. **De sorte que sua pedagogia é uma reflexão sobre a Cultura do Homem, e não sobre a socialização política da criança.**

A pedagogia apresenta, sem cessar, a educação como processo cultural e oculta assim a significação social e política da educação. (...) Se a educação tem conseqüências políticas, é mesmo, precisamente, porque é politicamente determinada. (...) **A pedagogia camufla ideologicamente a realidade econômica, social e política da educação por trás de considerações culturais, espirituais, morais, filosóficas, etc. O que ela mascara, antes de tudo, é a significação política da educação numa sociedade onde se vivia a dominação de classe, é a influência exercida pela divisão social do trabalho e pela luta de classes.** (IDEM, p. 29-30 – grifos meus).

O trecho um tanto longo justifica-se frente à relevância a nossa discussão de uma diferenciação entre um modo contemporâneo e um modo pré-moderno de conceber a relação entre educação e política. A indistinção temporal na forma que assume esta relação, sustentada na argumentação de Charlot, não advém de um erro passível de ser imputado exclusivamente a esse autor: aquilo que faz com que não nos detenhamos sobre a contradição de uma teorização que, por um lado, toma a relação entre educação e política a partir do pressuposto de que as idéias pedagógicas não se desvinculam de determinantes sociais constituídos eles mesmos historicamente e, por outro, considera a imutabilidade desta relação ao longo do tempo é, a meu ver, descendente do peso que exerce sobre nosso imaginário a crítica que se faz a partir do desmascaramento da dominação econômico-política de classe sob as intenções políticas manifestas; este um dos temas desenvolvidos no capítulo deste trabalho denominado: *O homem trágico e o sujeito político – sobre a constituição e o apagamento do sujeito da (na) política*.

A intenção de Charlot no livro que contém o trecho acima citado, *A Mistificação Pedagógica*, é declarada. Pretende a elaboração de uma visão pedagógica que, ao invés de *camuflar* sua determinação econômica, social e política, se constitua em “arma na luta de classes”. O que se dará, segundo ele, quando a pedagogia deixar de considerar a educação a partir de uma teoria da natureza humana e de uma compreensão da cultura que toma como referência “a estrutura metafísica do universo (...) e a vocação humana considerada como eterna e universal” (p.263) para se forjar a partir de um projeto sócio-político. Segundo sua argumentação, toda pedagogia é e sempre foi social e política, diferenciando-se a *pedagogia social* da *ideológica* pela faculdade que a primeira apresenta, mas não a segunda, de consciência desta determinação sócio-política ou de manifestação desta consciência.³⁴

Quando se advoga que a educação precisa alinhar-se conscientemente a um projeto político, o argumento que fundamenta tal defesa é que, *inevitavelmente*, a educação é

³⁴ “Teoricamente essa pedagogia social poderia ser uma pedagogia burguesa, elaborada com referência aos fins educativos perseguidos pela burguesia. Mas, praticamente, a construção de uma pedagogia ao mesmo tempo não-ideológica e burguesa é hoje impossível. A burguesia exerce sobre as outras classes, e, antes de tudo, sobre o proletariado, uma dominação que reflete estruturas opressivas e desigualitárias. Portanto, das duas uma. Ou os fins educativos burgueses mascaram essa dominação, e são ideológicos, ou então o exprimem e são cínicos; nesse caso, aparecem como opressivos, o que pressupõe que a burguesia renuncia à sua dominação ideológica para não mais fundar seu poder senão na violência e na repressão. Ou a pedagogia burguesa é ideológica, ou então é social, mas deixa aparecer claramente seu caráter opressivo.” (CHARLOT: 1986, p. 231).

política, ainda que não o saiba ou que, *ideologicamente*, pretenda ser politicamente neutra. Daí Charlot afirmar que, para além da significação política que, já desde Platão, a filosofia deu à educação em seus estudos – significação que, segundo ele, evidencia apenas as *conseqüências* políticas da educação enquanto encobre sua *determinação* econômico-social – é somente a construção de uma *pedagogia social*, ou seja, a elaboração e a atuação de uma pedagogia aliada a um projeto de sociedade, que pode fazer justiça à determinação de classe que origina toda e qualquer teorização pedagógica.

A pedagogia platônica desempenha um papel ideológico, camuflando por trás dos argumentos culturais a justificação das desigualdades sociais na divisão do trabalho: na Cidade somos artesãos, guarda ou filósofo, não porque as estruturas sociais não-igualitárias o exigem, mas porque cada um recebeu uma educação de acordo com suas aptidões naturais. (IDEM, p. 45).

Minha hipótese, no entanto, é de que não seja suficiente a distinção contemplada por Charlot de que a pedagogia platônica não se alia a uma estratégia de dominação burguesa, mas do sistema escravista antigo, para a superação daquilo que é costume denominar *ilusão retrospectiva* – engano do historiador que volta ao passado munido das categorias modernas de pensamento e explicação do social e faz equivaler aquela realidade ao sistema do qual ele mesmo faz parte. Se, por um lado, há o cuidado de verificar as diferenças no discurso pedagógico dos filósofos antigos e modernos – Charlot, de fato, nos diz que existe “entre Platão e Rousseau uma diferença importante que traduz a dessemelhança de seu ambiente social e ideológico” (p. 47) –, há, por outro lado, uma equalização na relação estabelecida ao longo do tempo entre educação e política quando é a inconsciência desses filósofos quanto a determinação social e econômica de suas teorizações pedagógicas o que permite a Charlot apontá-las como ideológicas. O que pretendo salientar é que em nenhum momento emergiu na teorização de Charlot a possibilidade de que, ao menos para os filósofos-pedagogos antigos, fosse possível que a educação se vinculasse com a política apenas como função, ou seja, que fosse legítima uma “redução” desta relação ao nível da *conseqüência* e não da *determinação*. Da mesma forma que Walter Benjamin considerou, em “A Obra de Arte na era de sua Reprodutibilidade Técnica” [1936(1994)], que foi preciso a consolidação de uma sociedade de massas para que a arte deixasse de ter uma função primariamente ritual e apenas secundariamente política e passasse a ser, na

modernidade, estruturalmente política e apenas, ideologicamente, ritual³⁵, é lícito questionarmos-nos quanto à obviedade de uma transposição para o passado de uma condição que a educação só adquiriu após a derrubada do Antigo Regime.

Do contrário, tornar-se-ia irrelevante considerar as diversas convulsões sociais subjacentes à forma assumida pela educação na contemporaneidade: esta que concebe *necessária* a vinculação entre educação e política. Se acompanharmos a historicização que Franco Cambi (1999) elabora da Pedagogia, fica evidente que tanto o *olhar para o futuro* quanto a consideração da possibilidade de mobilidade e *transformação social* – marcas fundamentais da educação em nosso tempo – não emergiram sem que antes o espírito fabril conquistado com os adventos da ciência moderna e o espírito revolucionário, conquistado apenas a partir do advento da Revolução Francesa, fizessem com que o homem se reconhecesse *como aquele que faz a História*:

A época moderna nasce – convencionalmente – em 1789, com a Revolução Francesa, já que é com aquele evento crucial que caem por terra seculares equilíbrios sociais, econômicos e políticos. (...) Sobretudo, eliminará o *Ancien Regime*, com suas conotações ainda medievais de sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da relação de organicidade entre as classes, para iniciar um processo totalmente novo caracterizado pela inquietação, pela abertura para o futuro (mais que pela referência ao passado) e, portanto, para o pluralismo interno (de grupos sociais, de interesses, de projetos), para o caráter conflitante e para a hegemonia construída pragmaticamente dentro e através dos conflitos.

(...)

A contemporânea é a época das Revoluções: desde 1789 até 1848, depois até 1917 e até o pós 1945, a história dos últimos dois séculos é marcada justamente pelas tensões revolucionárias, pelas rupturas que elas implicam e pelas exigências (de guinada em relação ao passado, de reconstrução *ab imis* da sociedade, de advento da “sociedade justa” – ou mais justa) que manifestam.

(...)

O papel social cada vez mais central que marcou a pedagogia na época contemporânea e que emergia de sua posição como mediadora nos processos sociais plurais e muitas vezes opostos, descentralizados etc., como já dissemos, que caracterizam esta época, manifestou-se antes de tudo como uma estrita *dependência da ideologia*, dos projetos de domínio, organização e transformação do mundo social, expressos pelas diversas classes sociais, pelos grupos culturais etc. Dependência de um lado, mas também construtividade do outro. (CAMBI: 1999, p. 377-382).

Se estas considerações evidenciam o paradoxo de se considerar a determinação histórica das idéias pedagógicas ao mesmo tempo em que o sentido da educação é naturalizado, a mesma forma de naturalização pode ser tematizada quando há a equalização do significado moderno do que é política com o entendimento antigo daquilo que a

³⁵ Lembremo-nos que também se tornou um *slogan* facilmente proferível dizer que a *arte é política*.

constitui. Esta diferenciação talvez não tenha um porta-voz mais relevante na teorização política contemporânea do que Hannah Arendt. De fato, se o ponto que tece o acordo entre os diversos textos analisados nesta pesquisa é justamente o pressuposto de que a *educação é política* – e isto, como vimos, em um sentido bastante específico –, a complexidade da teorização arendtiana nos faz perguntar: *qual política?*

Os capítulos a seguir relacionam-se todos a esta pergunta, *qual política?* Mas como foram escritos por uma psicóloga que só há pouco entrou em contato com as questões da teoria política, não pretendem, de nenhuma maneira, ser exaustivos. São, na verdade, escritos dialógicos. Adquirem relevância no pedido que os textos da Educação sobre o ECA, e também aqueles que versam especificamente sobre a relação entre educação e política, fizeram ao desenvolvimento de uma reflexão específica no diálogo com a obra de Hannah Arendt. São escritos, portanto, sobre facetas de um objeto; aproximações críticas mais ou menos livres de temas caros à perspectiva teórico-educacional que alia política, educação e transformação social.

O tema do primeiro capítulo diz respeito ao sujeito da política. Sujeito do saber político e sujeito da ação política. A partir da teorização arendtiana sobre a coincidência entre *ser e aparência* e entre *política e discurso*, é elaborada a crítica a um modo de construção do saber sobre a intenção política que se articula ao desvelamento dos determinantes sociais e econômicos sob toda enunciação manifesta. Já o segundo capítulo avalia a pretensa ruptura trazida pelo ECA em relação às legislações anteriores a partir da problematização arendtiana da ascensão do biológico à luminosidade do espaço público.

Talvez o leitor esteja se perguntando se não esqueci da hipótese que eu mesma me prestei verificar. Não, se o termo *perverso* puder ser considerado simplesmente como sinônimo daquilo que se apresenta *pelo verso*, ou seja, como realização do contrário daquilo que inicialmente se almejou. Se o primeiro capítulo tem como tema o sujeito da ação e do saber políticos, argumentar-se-á de forma a demonstrar que a pretendida formação do sujeito transformador da realidade social alia-se à dissolução do sujeito da (na) política, assim como à degradação do sentido da política. Da mesma forma, o segundo capítulo, ao se debruçar sobre o tema da celebração do ECA como legislação que rompe

com a violência institucionalizada e legitimada, pretenderá mostrar que, degradada a política, o direito de todos se desvirtua em um direito à eterna separação do *povo* no *Povo*.

Não pretendo, no entanto, que o *perverso* possa anular o *verso*, que as tantas conquistas celebradas nos textos sobre o ECA sejam ilusões. Não é isso. Ao contrário, é a ambigüidade o que me interessa; a abertura para o pensamento que a sustentação do insolúvel permite. Uma vez, no entanto, que a lógica ambígua é para nós absolutamente desconcertante, encerrarei esta introdução com a transcrição de um trecho da descrição do ambíguo na Tragédia Grega realizada por Jean- Pierre Vernant e Vidal-Naquet, em *Mito e Tragédia na Grécia Antiga* (1991). Este será nosso primeiro contato com a experiência da Tragédia e também com a subjetivação trágica que a partir dela se constitui. Os capítulos seguintes se construirão, para além do diálogo com Hannah Arendt, no convite que esta experiência faz ao pensamento sobre aspectos não considerados da relação entre educação e política, o ECA e a formação do sujeito político. Para que a lembrança da Tragédia não se mostre, contudo, arbitrária, um capítulo *Intermediário* se interporá entre esta apresentação que se encerra agora e aqueles outros dois capítulos já anunciados.

Leiamos, então, sobre a Tragédia:

A todo momento, a vida do herói se desenrola como que sobre dois planos, cada um dos quais, tomado em si mesmo, seria suficiente para explicar as peripécias do drama, mas que a tragédia precisamente visa apresentar como inseparáveis um do outro: cada ação aparece na linha e na lógica de um caráter, de um *êthos*, no próprio momento em que ela se revela como a manifestação de uma potência do além, de um *daimôn*.

Êthos-daimôn, é nessa distância que o homem trágico se constitui. Suprimindo um desses dois termos, ele desaparece. (...) para que haja tragédia, o texto deve significar ao mesmo tempo: no homem, o que se chama *daimôn* é o seu caráter – e inversamente: no homem, o que se chama caráter é realmente um demônio.

Para nossa mentalidade de hoje (...), essas duas interpretações se excluem mutuamente. Mas a lógica da tragédia consiste em “jogar nos dois tabuleiros”, em deslizar de um sentido para outro, tomando, é claro, consciência de sua oposição, mas sem jamais renunciar a nenhum deles. Lógica ambígua, poder-se-ia dizer. (...) a tragédia, no momento em que passa de um plano a outro, demarca nitidamente as distâncias, sublinha as contradições. Entretanto, mesmo em Ésquilo, ela nunca chega a uma solução que faça desaparecer os conflitos, quer por conciliar, quer por ultrapassar os contrários. E essa tensão, que nunca é aceita totalmente, nem suprimida inteiramente, faz da tragédia uma interrogação que não admite resposta. Na perspectiva trágica, o homem e a ação se delineiam, não como realidades que se poderiam definir ou descrever, mas como problemas. Eles se apresentam como enigmas cujo duplo sentido não pode nunca ser fixado nem esgotado. (VERNANT; VIDAL-NAQUET: 1991, p.15-16).

INTERMEDIÁRIO

CONSTRUÇÃO DE UM MEIO DE DIÁLOGO ENTRE O CONCEITO ARENDTIANO DE POLÍTICA, A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA E A EXPERIÊNCIA GREGA DA TRAGÉDIA

...que ser é esse que a tragédia qualifica de *deimós*, monstro incompreensível e desnorteante, agente e paciente ao mesmo tempo, culpado e inocente, lúcido e cego, senhor de toda a natureza através de seu espírito industrioso, mas incapaz de governar a si mesmo? Quais são as relações desse homem com os atos sobre os quais o vemos deliberar em cena, cuja iniciativa e responsabilidade ele assume, mas cujo sentido verdadeiro o ultrapassa e a ele escapa, de tal sorte que não é tanto o agente que explica o ato, quanto o ato que, revelando imediatamente sua significação autêntica, volta-se contra o agente, descobre quem ele é e o que ele realmente fez sem saber? Qual é, enfim, o lugar desse homem num universo social, natural, divino, ambíguo, dilacerado por contradições, onde nenhuma regra aparece como definitivamente estabelecida, onde um deus luta contra um deus, um direito contra um direito, onde a justiça, no próprio decorrer da ação se desloca, gira sobre si mesma e se transforma em seu contrário? (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 1991, p. 10).

Quem é esse homem trágico a que recorro para pensar o sujeito político moderno? O que justifica tomar como modelo problematizador este homem que, emaranhado nas explicações cíclicas do tempo e na relação determinada de seu destino com os deuses, não chegou a formular sequer uma palavra que viesse denominar aquela faculdade que reconhecemos como fundamental à política e que chamamos *vontade*?

A razão para a sua lembrança mostrará seu sentido se pudermos nos deter, por algum momento, em um jogo de aproximação e distanciamento entre o homem trágico e o sujeito político moderno. Se pudermos nos deter sobre o abismo interposto entre nós e a antigüidade grega, por um lado, mas também sobre a experiência, que desde lá conhecemos, de encontrar espaço para a subjetivação política no universo ambíguo que se descortina com a encenação trágica.

Historicamente, é possível precisar o momento do surgimento da tragédia grega. Um momento em que, entre o século VI e V a.c, fez-se problemático o advento do direito e da *polis*, posto que um passado marcado pela atuação divina nos assuntos humanos, o passado heróico, mítico, ainda espreitava o cidadão ateniense. “Há consciência trágica da responsabilidade”, segundo Pierre Vernant e Vidal-Naquet (1991), “quando os planos humano e divino são bastante distintos para se oporem sem que, entretanto, deixem de

parecer inseparáveis” (p. 4). A subjetivação trágica se constitui em um conflito entre um homem que age e responde por seus atos sem, contudo, acreditar que é o senhor de sua própria ação.

Neste sentido, circunscrever o homem trágico a um momento histórico determinado significa não negligenciar a impossibilidade de ser transposta, à Antigüidade, a nossa compreensão daquilo que é *responsabilidade, intenção, decisão* e, com eles, o nosso entendimento da *vontade*, uma vez que esta “não é um dado da natureza humana” (IDEM, p. 26). É uma construção tão histórica quanto aquela que permite ao homem compreender a si como “um eu”. Por isso, complementam os mesmos autores: “é preciso (...) que evitemos projetar sobre o homem grego antigo nosso sistema atual de organização dos comportamentos voluntários, as estruturas de nossos processos de decisão, nosso modelo de comprometimento do eu com seus atos.” (IDEM, p. 26).

Historicamente, é o teatro enraizado em uma *polis* recém fundada, é a presença-distância do passado mítico que faz a tragédia se encenar como pura ambigüidade. O dilema trágico se constituirá, em cada uma das peças, como uma espécie de confrontação e reconhecimento do homem ante o religioso. Enquanto na *polis* é o debate dos assuntos da cidade o que constitui a subjetividade de um ser político que tem como problemático o seu agir frente às forças divinas, nas tragédias, a *polis* se faz teatro, e são os mesmos dilemas da ação que compõem o universo trágico de representação do real.

Na cidade, o homem, como cidadão que dirige os negócios do Estado, se percebe “mais ou menos autônomo em relação às forças religiosas que dominam o universo, mais ou menos senhor de seus atos, podendo mais ou menos, por sua *gnome*, sua *phronesis*, dirigir seu destino pessoal e político.” (IDEM, p. 22). Na tragédia, o drama, já em sua forma, contém a distinção-indistinção com o passado mítico: de um lado, é o coro que encarna de maneira mais próxima “os sentimentos dos espectadores que compõem a comunidade cívica.” (IDEM, p.12), de outro lado, o herói, ao mesmo tempo em que dialoga com uma linguagem próxima à do público, dele se distancia por encarnar, pelo uso da máscara, um herói do passado em que o cidadão não mais se reconhece de maneira absoluta. Na aproximação por temática ou linguagem – é o coro que, na linguagem, se distancia do público, prolongando “a tradição lírica de uma poesia que celebra as virtudes exemplares do herói dos tempos antigos” – a proximidade e a distância entre cidadão e

herói se invertem e “a mesma personagem trágica aparece ora projetada num longínquo passado mítico, herói de uma outra época, carregado de um poder religioso terrível”, mas “falando, pensando, vivendo na própria época da cidade” (IDEM, p. 23), como um cidadão entre cidadãos.

Nesse contexto, também o direito, como instituição de julgamento da ação, é tema freqüente da tragédia e complexo sustentador do ambíguo. Se o agir encontra-se amplamente problematizado, a faculdade de julgamento que o direito vem organizar também é problemática ao poeta, ator e espectador do século V. “O que a tragédia mostra é uma *diké* [justiça] em luta contra uma outra *diké*, um direito que não está fixado, que se desloca e se transforma em seu contrário.” (IDEM, p.3). A distinção com a violência (*bía*) não é demarcada de forma absoluta. Enquanto comporta um aspecto fundamentado juridicamente de justiça, também a ordem divina do mundo se encontra nele contida. O direito se apóia tanto na “autoridade de fato”, como “põe em jogo potências sagradas” e, neste contexto, dizem Vernant e Vidal-Naquet, “a própria *diké* pode parecer opaca e incompreensível”, pois “comporta, para os humanos um elemento irracional de força bruta. Nas *Suplicantes* (...) se vê a noção de *krátos* oscilar entre duas acepções contrárias: ora designa a autoridade legítima (...), ora a força (...) no seu aspecto de violência oposto ao direito e à justiça. (...) na *Antígona*, a palavra *nómos* pode ser invocada pelos diferentes protagonistas com valores exatamente inversos.” (IDEM, Idem).

Historicamente, portanto – entre ser inexistente no universo grego antigo a concepção da vontade, ser religiosa a relação dos homens com a responsabilidade, e ser a *polis* a forma de organização política –, é o abismo, a distância, entre o homem trágico e o sujeito moderno o que se faz notável.

Apesar disso, como notam Vidal-Naquet e Vernant, a experiência trágica continua dizendo respeito ao homem moderno. Transistoricamente³⁶, conforme a compreensão desses autores, é possível falar em consciência trágica como consciência do fictício, não se

³⁶ J-P Vernant e Vidal-Naquet nomearam "transistórica" a possibilidade de transgressão da tragédia em relação aos determinantes sócio-históricos necessários à sua produção. Neste trabalho, entretanto, a utilização do conceito de “transistoricidade” poderia se tornar problemática no diálogo com Hannah Arendt. Não podendo, neste momento, serem suficientemente analisados os encontros e desencontros da compreensão arendtiana do tempo histórico com tal noção, a decisão foi por manter o jogo articulado por Vernant e Vidal-Naquet entre historicidade e transistoricidade como uma tensão entre distanciamento e aproximação do homem trágico em relação ao homem moderno.

fazendo necessária a referência à *polis*, nem tampouco aos deuses. Neste sentido, trágico é uma espécie de saber sobre a ação que se concebe deslocado de uma verdade completamente ajustada ao real. No texto trágico, o encadeamento narrativo faz, na consciência de seu trabalho de re-apresentação da realidade³⁷, ascender ao palco um mundo de reflexos, de aparências, que criam, na seqüência de diálogos e na coerência relacional dos episódios, espaços para que as ações das personagens, e, mais especificamente, a do herói, tornem-se problemáticas aos espectadores. Novamente, é o jogo entre atualidade e distância do ator (e coro) com o espectador o que permite acompanhar a ação, retirando-a da opacidade do imediato.

Na tragédia, segundo os autores – seja ela grega, goetheana ou shakespeariana –, a compreensão transcende tanto o acaso como o isolamento que tornam a ação ininteligível na coerência de um roteiro que, graças à ficção, faz alcançar o geral. Se a ficção é o nome que damos a essa história que se constrói por mimesis e por uma espécie de “alargamento” do real, porque pressupõe um jogo imaginativo de composição dos cenários onde a ação se desenrola, a consciência da ficção se constrói na distância do espectador com aquilo que vem sendo encenado, pois é o distanciamento que garante que “os sentimentos de terror e piedade [sejam] deslocados para um outro registro; não mais sentidos, como na vida real, mas de súbito apreendidos e compreendidos na sua dimensão de ficção.” (IDEM, p. 93).

Nesse contexto, aproximando-se homem trágico e homem moderno, a tragédia interessa porque é possível concebê-la como metáfora de nosso processo de pensamento, se o entendemos conforme Hannah Arendt: “todo pensar é um re-pensar”, diz a autora em *A Vida do Espírito* [1971(1995)], “ao repetir na imaginação, nós dessensorializamos qualquer coisa que tenha sido dada aos nossos sentidos. Somente nesta forma imaterial é que nossa faculdade de pensar pode começar a se ocupar desses dados” (1995, p. 68).

Metaforicamente, o termo “dessensorialização” parece conter aquele jogo de presença-distância necessário à forma de compreensão trágica do mundo, por dois motivos: em primeiro lugar, também em Arendt, a experiência imediata da ação não produz significado. Embora o pensamento seja derivado da experiência, “nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e

³⁷ Na tradição da narração dos feitos heróicos como epopéia, lembram-nos os autores, a realidade da ação era revelada e não imitada: “na (...) epopéia, o poeta, inspirado pelas musas de quem é o profeta não imita a realidade... ele a desvela.” (p. 92)

pensamento” (IDEM, p. 68), é preciso que esta ação seja “dessensorializada” para que um sentido possa ser dela retirado (daí, para Arendt, conforme veremos em outro momento, ser o discurso tão fundamental à política quanto a faculdade humana de agir e criar algo novo). Em suas palavras: “mesmo simplesmente *contar* o que aconteceu (...) é uma operação *precedida* pela dessensorialização”. “A língua grega”, continua, “contém esse elemento temporal em seu próprio vocabulário: a palavra ‘conhecer’ (...) é derivada da palavra ‘ver’. Ver é *idein*, conhecer é *eidenai*, ou seja, ter visto. Primeiro você vê, depois conhece” (IDEM, p. 68). Em segundo lugar, a operação de “de-sensorializar” guarda em seu próprio nome a vinculação com o “mundo das aparências” ou “dos sentidos”, que, na tradição filosófica ocidental, foi constantemente negado em favor de um mundo do “ser”. Tanto o aparecimento das coisas no mundo, quanto o discurso que “materializa” ou, se quisermos, novamente “sensorializa” o imaterial do pensamento, foram tradicionalmente negados como produtores de engano e erro, uma vez que tudo o que aparece, oculta, nesse aparecimento, alguma de suas faces. Em outras palavras, aquilo que aparece, também esconde³⁸.

Inicialmente, esta dimensão da tragédia, como metáfora do pensar, muito me interessou, por parecer possível desdobrá-la em um estudo sobre os processos constituintes da subjetividade política, mas, no limite do prazo dado à pesquisa de mestrado, a relação entre nosso mundo cotidiano da aparência, em que somos um sensível entre outros sensíveis, e a nossa capacidade de dessensorialização não poderá ser tomada como eu pretendia. De fato, a intenção inicial era a de que o primeiro capítulo após este *Intermediário* – isto pode ser dito se o leitor for novamente remetido ao contexto de “oficina” – relacionasse o dilema trágico a uma compreensão do pensamento que levasse em conta o mundo sensível, tanto quanto a ambigüidade da aparência, com seus enganos, suas farsas e disfarces, para problematizar a subjetivação política. Distante de conseguir, no

³⁸ Ao *aparecer* de toda e qualquer coisa sucede-se o *parecer* de todas as coisas. O “assim me parece” (*dokei moi*) é o limite do reconhecimento de uma aparência qualquer por aquela subjetividade que a espreita. Reconhecimento que se dá em perspectiva, sempre em precariedade em relação a uma consciência que pudesse vir a vislumbrar, de uma só vez, todas as faces do objeto. Se, por um lado, esta condição é o que garante a realidade da coisa, uma vez que “parecer corresponde à circunstância de que toda aparência (...) é percebida por uma pluralidade de espectadores”, isto se faz, por outro lado, a despeito de sua totalidade. “Em outras palavras, tudo o que aparece adquire, em virtude de sua fenomenalidade, uma espécie de disfarce que pode de fato – embora não necessariamente – ocultar ou desfigurar.” (ARENDR: 1995, p.19).

tempo disponível, alcançar este objetivo, a decisão foi de manter apenas a indicação de tal possibilidade.

Ainda assim, no diálogo com Hannah Arendt, o jogo entre historicidade (*distância*) e transitoriedade (no termo aqui escolhido, simplesmente *proximidade*) continua nos interessando.

Historicamente, o homem trágico encarna o abismo entre a concepção de liberdade dos antigos e dos modernos. Enquanto a liberdade tinha na *polis*, segundo Arendt, um significado estritamente vinculado à política, tendo sido concebida como experiência apenas em relação à deliberação pública dos assuntos da cidade (e, neste ponto, é marcante o encontro da argumentação arendtiana com a descrição de Vernant e Vidal-Naquet sobre a constituição do homem trágico), desde o final da Antiguidade, a concepção do que significa ser livre veio sendo deslocada para uma região interior, sede do que seria, na Idade Média, concebido como *vontade*. Da relação com o mundo e com tudo aquilo que diz respeito aos homens em sua pluralidade, a liberdade passou a ser compreendida como um fenômeno interior a cada homem, onde se tornou, contudo, obscura, reduzindo-se, algumas vezes, ao livre arbítrio e, outras vezes, ao ideal de soberania de um homem que dirige a todos os outros.

Na relação de proximidade entre o antigo e o moderno, a importância de lembrar o conflito trágico se reedita na atual negação do julgamento, que, em Arendt, se evidencia na dificuldade que encontramos de atribuir aos homens a responsabilidade por seus atos. Enquanto o caráter dilemático da tragédia fazia do julgamento a contrapartida de uma constituição de subjetividade política calcada na experiência de liberdade originada na *polis*, na modernidade, a perplexidade perante a liberdade, emergente, dentre muitos aspectos apontados por Arendt, do interesse de nossa tradição política pelas *causas* (fundamentos, *essência*), mais do que pela *aparência*, teria feito desaparecer a particularidade do ato perante a explicação totalizante do processo histórico ou das motivações psíquicas e sociais que, supostamente, o engendraram. De forma que, em paralelo ao desenvolvimento de uma organização política burocrática – sustentado no desaparecimento do agente perante a hierarquização e funcionalização das atividades mantenedoras do sistema –, articular-se-ia um discurso científico-filosófico que legitimaria

o julgamento apenas de “tendências históricas” e “movimentos dialéticos”, enquanto negligenciaria os problemas da responsabilização pessoal.

Em meio a essa crítica, a imagem utilizada por Arendt para marcar a coerência entre os aspectos burocráticos e teóricos da organização e pensamento políticos modernos é a do “dente de engrenagem”, em que o homem figura como um brinquedo diante de forças que organizam seu comportamento por “trás de suas costas”. Particularmente, esta dimensão de um recuo moderno de nossa capacidade de julgamento, tanto quanto de responsabilidade, encontra em pontos importantes o discurso sobre o ECA e sobre o caráter político da educação e será tema do primeiro capítulo após este *Intermediário*.

Ainda na proximidade, e mantendo o diálogo com Arendt, é possível afirmar que a tragédia, trazendo à cena a ação, impõe ao pensamento os problemas que nossa tradição de filosofia política pretendeu expurgar do âmbito político. Se, em Vernant e Vidal-Naquet, vemos que, no final do período em que vigorou na *polis* a representação trágica, foi a filosofia com seu repúdio à ambigüidade e exigência de acesso a uma verdade sustentada pela não-contradição o que emergiu³⁹, em Arendt o que subjaz a este triunfo filosófico é o desprezo pela ação e seu caráter malogrado.

Para ela, por dizer respeito a tudo que é contingente e não necessário, nossa capacidade de agir e trazer ao mundo algo nunca antes concebido, teria sido repudiada por diferentes épocas e por diferentes filósofos, ganhando este repúdio formas diversas, mas sempre alçando sobrepor o *ser* – o eterno, o imutável, o necessário, aquilo que é – ao ambíguo mundo em que os homens aparecem revelando a si mesmos, mas também escolhendo sua forma de aparecer em palavras e atos. O exaspero ante a ação, segundo

³⁹ Em nota de rodapé, anotam os autores: “Sobre o caráter fundamentalmente antitrágico da filosofia platônica. Cf. Victor Goldschmidt. ‘Le Problème de la tragédie d’après Platon’. *Questions platoniciennes*. Paris, 1970, pp. 103-140. Como escreve o autor (p.136): “A ‘imoralidade’ dos poetas não basta para explicar a hostilidade profunda de Platão para com a tragédia. Pelo simples fato de que a tragédia representa ‘uma ação e a vida’, ela é contrária à verdade”. Contrária à verdade filosófica, bem entendido. E talvez também a essa lógica filosófica em que, dentre duas proposições contraditórias, se uma é verdadeira, a outra necessariamente é falsa. Sob esse ponto de vista, o homem trágico aparece como solidário com uma outra lógica que não estabelece um corte tão nítido entre o verdadeiro e o falso: lógica dos retores, lógica sofisticada que, na própria época em que floresce a tragédia, ainda concebe um lugar à ambigüidade, pois, sobre as questões que examina, não procura demonstrar a validade absoluta de uma tese, mas construir *dissoi logoi*, discursos duplos que, em sua oposição, lutam entre si sem se destruir mutuamente, cada uma das argumentações contrárias podendo vencer a outra graças ao sofista e à força de seu verso. Cf. Marcel Detienne. *Les Maîtres de vérité dans la Grèce archaïque*. Paris. François Maspero, 1967, pp. 119-124”. (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 1991, p. 8).

Arendt, atravessa toda a nossa tradição de filosofia política, seja ela originária da Grécia Antiga, especificamente com Platão e o céu límpido das idéias eternas que guiariam os homens “na caverna” quando o filósofo a ela regressasse, seja descendente de uma modernidade que pretendeu que a História viesse a revelar o significado absoluto do agir dos homens no tempo e, decifrada em suas leis, antecedesse a ação encerrando-a nos limites determinados pela utopia.

Acontece que, para além do que já foi anotado sobre a recusa moderna do julgamento, nossa dificuldade em julgar descende ainda do esfacelamento dessa tradição filosófica que sobrepujou a tragédia, e que, até o desenvolvimento da ciência moderna, os adventos da Revolução Industrial e Francesa e, de maneira decisiva, os eventos totalitários de massa no início do século XX, ainda guiava o julgamento com normas a partir das quais era possível significar o particular. Com o fim da tradição, o julgar, se puder ser retirado dos esquemas de engrenagem de que falamos há pouco – e que, efetivamente, o negam –, pode voltar a ser problemático, e a aproximação com a experiência trágica – esta uma experiência de compreensão dos dilemas da política que não negligencia a ação em sua fragilidade – voltar a interessar.

É dessa maneira que a tragédia inspira a construção deste capítulo.

I. O CARÁTER MALGRADO DA AÇÃO, A TRAGÉDIA, O HOMO FABER E O ANIMAL LABORANS

Analisando a ação em seu *A Condição Humana* [1958(2001a)], Hannah Arendt escreve que é triplo o malogro do agir. Em primeiro lugar, afirma, são imprevisíveis seus resultados, em segundo, o processo que a ação desencadeia é irreversível e, por último, mas talvez com uma maior importância, o autor da ação não é reconhecível ou identificável durante todo o percurso desencadeado pelo ato que, deliberadamente, iniciou.

Lendo a obra de Hannah Arendt, imaginamos que talvez não fosse assim se o agir coubesse a apenas um ou alguns homens, enquanto a todos os outros bastasse obedecer. Talvez não fosse assim se uma inteligibilidade plena viesse a desnudar, não apenas ao homem, mas também à sociedade que pretende ser calculável em todas as relações que seus membros estabelecem dentro dela.

Desejo que atravessa a história humana desde seus primórdios, o primeiro “talvez” é a maneira comum com que os homens lidaram, ao longo do tempo, com a fragilidade do

agir. “A notável monotonia das soluções propostas no decorrer da história escrita atesta a simplicidade elementar da questão”, diz Arendt, “de modo geral, redundam sempre na busca de proteção contra as calamidades da ação numa atividade em que o homem, isolado dos demais, seja o senhor dos seus atos do começo ao fim.” (IDEM, p. 232).

Nos termos arendtianos, esse primeiro desejo pode ser traduzido como a intenção de conceber a ação nos moldes do fazer. A fabricação, atividade daquela qualidade em nós que a autora reconhece como a condição do *homo faber* – atividade que constrói um mundo durável de coisas usáveis, mas também inúteis e apenas belas: as obras de arte – conhece, das coisas da natureza, a sua maleabilidade e modelagem, enquanto conhece, do ato de fazer, os meios e os fins. Uma tradição de filosofia política inteiramente construída nas bases da fabricação é o resultado efetivo desse desejo de controle da ação. Iniciada com Platão e Aristóteles, encontra na equiparação “sem restos” entre o conceito de política e o conceito de governo seu fundamento, e sua consequência é a divisão da sociedade entre governantes e governados, entre os que começam e os que realizam, entre os que sabem e aqueles que executam.

Hannah Arendt, ao invés de corroborar a já clássica explicação para esta formulação que faz descender a justificativa do governo e da obediência de uma vontade de poder, continua afirmando o exaspero frente ao caráter malogrado da ação: “A fuga da fragilidade dos negócios humanos para a solidez da tranquilidade e da ordem parece tão recomendável”, afirma, “que a maior parte da filosofia política, desde Platão, poderia facilmente ser interpretada como uma série de tentativas de encontrar fundamentos teóricos e meios práticos de evitar inteiramente a política.” (IDEM, p. 234). Nessa formulação arendtiana, está contida a compreensão da política como fenômeno correlato à condição humana da pluralidade, “ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo.” (IDEM, p.15).

Acontece que evitar a política e sua inerente indeterminação é recusar também a singularidade que se expressa em cada ação, negar, na ilusão da soberania, a positividade do reconhecimento do agente. Desencadeando processos impossíveis de serem limitados com total sucesso, o significado da ação, ao contrário da fabricação que se inicia a partir de um modelo e é julgada em seu produto também em relação a ele, só pode ser apreendido retrospectivamente. Nesse sentido, quem “faz” (fabrica) a história, antes de ser o homem de

ação, que é sempre mais ou menos ignorante quanto aos resultados de seu agir, é o narrador da história. É somente a ele que a História aparece como coerência e, retrospectivamente, como algo que se organizou de modo previsível.

A inteligibilidade da ação, por isso, necessita sempre um narrador, seja ele o historiador, o poeta, ou aquele mesmo que age. Nas palavras de Arendt, “Se existe relação tão estreita entre ação e discurso é que o ato primordial e especificamente humano, deve, ao mesmo tempo, conter resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: ‘Quem és?’” (IDEM, p. 191). É, em palavras e atos, que cada um e todos os homens confirmam, politicamente, a absoluta novidade que é a sua chegada a um mundo que, em relação àquele que nasce, sempre é antigo. Negar a ação e a política é, ademais, não aceitar que toda ação iniciada incide e adquire sentido em uma teia de relações que se conforma nos atos e palavras de outros homens, e que é, portanto, impossível decidir, da ação, se ela é simplesmente “agência” ou então “paciência”. “Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros.” (IDEM, p. 203). Daí seu caráter imprevisível e a dificuldade que o único ato capaz de sustentar a realidade daquilo que denominamos liberdade coloca à verificação de sua existência quando deslocado para o âmbito teórico: ação e re-ação são tão indiscrimináveis que a causalidade parece ser o único fenômeno realmente verificável.

Aquilo que se negligencia, no entanto, quando da negação que o agir se dá entre homens e não ao usufruto do homem isolado é, justamente, que é na estreita e necessária ligação da ação com o discurso – e quem fala, fala a alguém – que está dada tanto a possibilidade da construção de saber sobre a ação (porque esta se torna história), quanto a revelação do agente (porque também do ator se descortina uma biografia). É precisamente aí que o conceito de ação de Hannah Arendt encontra a descrição da tragédia realizada por Vernant e Vidal-Naquet. Se é no ambíguo que a consciência trágica se constitui, é o caráter malgrado da ação que se vê ali representado. A ação e a liberdade não deixam nunca de ser problemáticas para aqueles que não a fazem equivaler à condição do *homo faber*, detentor dos segredos e da mentalidade da fabricação.

Apesar do abismo que se impõe com o fenômeno medieval e moderno da *vontade* entre o homem grego e o contemporâneo, os impasses da ação e os paradoxos da liberdade

parecem resistir às novidades dos tempos. Os dilemas que se estabelecem no confronto com os deuses, com Deus ou com qualquer necessidade secular que os modernos possam imaginar (leis da História, luta de classes, o bem-comum da humanidade, a burocracia, o complexo de Édipo), na teorização de Hannah Arendt, são absolutamente reduzidos ao conflito inerente à liberdade. Nada de deuses, Deus ou “dentes de engrenagem”, aquilo que faz da liberdade um enigma é a pluralidade, a condição de que não existe apenas um ou alguns homens a agir no mundo.

Leiamos sobre a tragédia:

A tragédia, nota Aristóteles, é a imitação de uma ação, *mimesis práxeos*. Representa personagens em ação, *práttontes*. E a palavra drama provém do dórico *drân*, correspondente ao ático *práttēin*, agir. De fato, (...) a tragédia representa indivíduos em situação de agir: coloca-os na encruzilhada de uma opção com que estão integralmente comprometidos; mostra-o no limiar de uma decisão, interrogando-se sobre o melhor partido a tomar “Πυλαδη τι δράσω: Píladēs, que fazer?” Exclama Orestes nas *Coéforas* e Pelasgo no início de *As Suplicantes* verifica: “Não sei o que fazer; a angústia toma conta de meu coração; devo ou não agir?”. O rei, entretanto acrescenta imediatamente uma fórmula que, ligada à precedente, sublinha a polaridade da ação trágica: “Agir ou não agir, τε και τυχηνελειν, e tentar o destino?” Tentar o destino: nos Trágicos, a ação humana não tem força o bastante para deixar de lado o poder dos deuses, nem autonomia bastante para conceber-se plenamente fora deles. Sem a presença e apoio deles, ela nada é; aborta ou produz frutos que não são aqueles que visava. A ação humana é, pois, uma espécie de desafio ao futuro, ao destino e a si mesma, finalmente, um desafio aos deuses que, ao que se espera, estarão ao seu lado. Neste jogo, do qual não é senhor, o homem corre o risco de cair na armadilha de suas próprias decisões. Para ele, os deuses são incompreensíveis. Quando por precaução os interroga antes de agir e eles acedem em falar, a sua resposta é tão equívoca e ambígua quanto a situação sobre a qual seu conselho é solicitado.

Na perspectiva trágica, portanto, agir tem um duplo caráter: de um lado, é deliberar consigo mesmo, pesar o pró e o contra, prever o melhor possível a ordem dos meios e dos fins; de outro, é contar com o desconhecido e incompreensível, aventurar num terreno que nos é inacessível, entrar num jogo de forças sobrenaturais sobre as quais não sabemos se, colaborando conosco, preparam nosso sucesso ou nossa perda. Até no homem mais previdente, a ação mais refletida conserva o caráter de um ousado apelo aos deuses a respeito do qual só pela resposta que é dada e, no mais das vezes, por experiência própria, se conhecerá sua importância e sentido preciso. É no final do drama que os atos assumem sua verdadeira significação e os agentes, através daquilo que realizaram sem saber, revelam sua verdadeira face. Enquanto tudo não se consumou, ainda os casos humanos continuam a ser enigmas que são tanto mais obscuros, quanto mais os atores se julgam seguros daquilo que fazem e são. (VERNANT; VIDAL-NAQUET: DATA, p. 21-22).

Leiamos sobre a ação:

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; que sempre vem a ser “culpado” de conseqüências que jamais desejou ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as conseqüências de seus atos, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais termina inequivocamente num único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se revela ao ator, mas somente à visão retrospectiva do historiador, que não participa da ação. Tudo isso é motivo suficiente para que o homem se afaste, desesperado, da esfera

dos negócios humanos e veja com desdém a capacidade humana de liberdade que, criando uma teia de relações entre os homens, parece enredar de tal modo o seu criador que este lembra mais uma vítima ou um paciente que o autor e agente do que fez. Em outras palavras, em nenhum outro campo – nem no labor, sujeito às necessidades da vida, nem na fabricação, dependente das matérias-primas que lhe são dadas – o homem parece ter menos liberdade que no gozo daquelas capacidades cuja essência é precisamente a liberdade, e naquela esfera que deve sua existência única e exclusivamente ao homem.

Esta maneira de pensar ajusta-se à grande tradição do pensamento ocidental: acusar a liberdade de induzir o homem à necessidade; condenar a ação, o começo espontâneo de algo novo, porque seus resultados incidem sobre uma rede predeterminada de relações, arrastando invariavelmente o agente, que parece perder sua liberdade no exato momento em que lança mão dela. A única salvação contra este tipo de liberdade parece ser a inação, a abstenção de toda a esfera dos negócios humanos como meio de salvaguardar a soberania e integridade do homem. Se deixarmos de lado as desastrosas conseqüências de tais recomendações (que somente no estoicismo vieram a constituir um sistema coerente de comportamento humano), o seu erro básico parece residir na identificação da soberania com a liberdade, identificação esta que sempre foi aceita como natural, tanto pelo pensamento político como pelo pensamento filosófico. Se a soberania e a liberdade fossem a mesma coisa, nenhum homem poderia ser livre; pois a soberania, o ideal da inflexível auto-suficiência e auto-domínio, contradiz a própria condição humana da pluralidade. Nenhum homem pode ser soberano porque a Terra não é habitada por um homem, mas pelos homens – e não, como sustenta a tradição desde Platão, porque a força limitada do homem o faça depender do auxílio dos outros. Todas as recomendações propostas pela tradição para que o homem possa sobrepor-se à condição da não-soberania e atingir a integridade intocável da pessoa humana equivalem a compensações da intrínseca “fraqueza” da pluralidade. No entanto, se tais recomendações fossem seguidas, e se fosse bem sucedida a tentativa de evitar as conseqüências da pluralidade, o resultado não seria tanto o domínio soberano de um homem sobre si mesmo, mas sobretudo o domínio arbitrário de todos os outros – ou, como no estoicismo, a troca do mundo real por um mundo imaginário no qual esses outros simplesmente não existiriam. (ARENDRT: 2001 a, p.245-246).

O exaspero frente à ação, no entanto, não encontra um modelo de escape exclusivamente na mentalidade do *homo faber* e seu pensamento em termos de meios e fins, também a condição de *animal laborans* – a capacidade que tem o homem, em semelhança aos animais, de, acompanhando o metabolismo do corpo, seus processos e ritmos, suprir diariamente, e até a morte, as necessidades naturais e cíclicas do organismo –, por vezes, inspira os homens da teoria em sua imaginação avessa aos inerentes percalços da faculdade de agir.

Sob a perspectiva do labor, a ação é compreendida em termos de *comportamento* e aquilo que vem recomendá-la, assim como o ideal de redução da ação ao fazer, é a previsibilidade. No ideal de uma sociedade absolutamente transparente a si mesma – que corresponde àquele segundo desejo anteriormente anotado –, é o *comportamento* que

orienta a “ciência da semelhança” denominada estatística⁴⁰, a partir da qual as decisões são tomadas. Ao contrário da tirania e da monarquia que, por serem governo de um só, atuam a representação de mundo utilitária do *homo faber*, é a burocracia, o governo de ninguém, a organização estatal mais adequada ao raciocínio biologizante do *animal laborans* e à realidade consolidada sob sua supremacia frente à ação e a fabricação.

Por *comportamento* é possível denominar aquela forma de relacionamento entre os homens que, sustentada na norma, na equivalência e na regra, contraria tanto o inusitado, como o espontâneo, quanto nega as diferenças entre os homens reveladas na ação e no discurso. “No homem”, diz Arendt, “a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares” (2001 a, p.189). Na diferença entre alteridade e singularidade, alojam-se duas outras discriminações: o discurso não equivale à comunicação, tanto quanto a ação não equivale ao comportamento. Os primeiros carregam consigo uma qualidade de revelação do agente que, na comunicação e no comportamento, se vê degradada à funcionalidade: a *comunicação* servindo ao entendimento e o *comportamento* ao equacionamento do indivíduo a determinada localização na estrutura social e na divisão do trabalho/labor. Tanto uma quanto o outro aparecendo aos olhos dos que os analisam como instrumento de sustentação de um relacionamento entre os homens que, ao final, não ultrapassa a explicação biologizante da política como forma humana de organização para a preservação da espécie.

A metáfora orgânica parece mesmo sempre apropriada à compreensão do social tomado, também ele, como um organismo que precisa ser cuidado. Se é a necessidade que move o corpo, também é ela que, supostamente, orienta este agrupamento de indivíduos

⁴⁰ Segundo Walter Benjamin (1994): “No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente (...) se fosse possível compreender as transformações contemporâneas da faculdade perceptiva segundo a ótica do declínio da aura, as causas sociais dessas transformações se tornariam inteligíveis (...) o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. (...) é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. Ele deriva (...) dos movimentos de massas. *Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar ‘o semelhante no mundo’ é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único.* Assim se manifesta na esfera sensorial a tendência que na esfera teórica explica a importância crescente da estatística.” (p. 170).

que labora para garantir-lhe desenvolvimento e riqueza, com a diferença de que, no corpo, a necessidade é fisiológica, enquanto, no social, é remetida ao interesse econômico como aquilo que guia o processo vital da sociedade na conquista de uma sempre maior produtividade, cujos produtos, entretanto, devem ser, imediatamente, devorados ou consumidos.

O indício de que é em uma sociedade de *labor* e não em uma sociedade de fabricantes em que vivemos é o grande apelo que a todos faz o consumo. Pois, como o corpo que, a cada dia, vê renovada a carência satisfeita no dia anterior, a relação da sociedade de massas com os objetos também é “digestiva” ou “metabólica”; e não poderia ser diferente, uma vez que a durabilidade de um objeto poderia fazer desacelerar ou interromper um processo produtivo que almeja ser tão interminável quanto coerente com a manutenção do processo vital da sociedade e da espécie.

Há pouco eu falava da tradicional inspiração nas necessidades do corpo para a compreensão da política. De fato, esse é um nível importante da questão do repúdio à ação, mas apenas secundário. Isso porque se a experiência *especulativa* moderna que mais apropriadamente recobre o ideal da ação nos termos do *homo faber* é a utopia⁴¹, e se a metáfora orgânica na transposição entre política e corpo ganha força na inflexão que a filosofia moderna realiza do mundo objetivo para a solidão do extremo subjetivismo a partir do método introspectivo desenvolvido por Descartes⁴², foram os *acontecimentos* que, efetivamente, fizeram com que, no início do capitalismo, a condição do *homo faber* aparecesse como a maior qualidade do homem, assim como seus critérios de meios e fins, de durabilidade e de valor, mas que, nos mesmos eventos que deram início à era moderna, encontrasse os germes para o embaçamento da condição fabril com a condição do *animal laborans* que, de certa forma, nega tanto o *homo faber* quanto o homem de ação.

A alienação do mundo, que encontra seu fundamento na descoberta, quando da invenção do telescópio por Galileu, de um ponto de contemplação da terra a partir do

⁴¹ E no âmbito de uma historização das idéias é possível a Hannah Arendt traçar uma continuidade entre o governo da *idéia*, que guiava o rei-filósofo de Platão, e todas as utopias posteriores, chegando até Marx; pois todas partem de uma imagem que se constitui em um modelo-guia para o fazer, ainda que, em Platão, a imagem seja a revelação do *bem* e para os modernos a contemplação se misture com a ciência em uma forma de conhecimento construído sobre a História.

⁴² Sobre isso falarei com mais detalhes adiante.

universo⁴³, dará início tanto à ciência moderna, que desencadeia e se fortalece na Revolução Industrial, quanto possibilitará que a durabilidade de um objeto produzido pelo industrioso homem da fabricação se torne empecilho para o refazer infinito que move o *animal laborans* em sua perspectiva de consumo. Se o auge do *homo faber* se dá nas sociedades comerciais do início do capitalismo, a sociedade de massas é o ponto alto da redução do homem *laborans*.

Suspendamos por um momento esta descrição, para retomá-la mais adiante. Deixemos para o final deste capítulo, assim como para os dois capítulos seguintes, a verificação das conseqüências da exaltação moderna e contemporânea do homem em sua condição de labor. Por ora, talvez o leitor esteja se perguntando o que tem tudo isso a ver com o homem trágico e, mais ainda, com a relação entre educação e política atravessada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Um aspecto da resposta sobre o que relaciona essas diversas instâncias foi, de certa maneira, anteriormente mencionado, mas ficou para ser retomado em um momento apropriado e que se apresenta somente agora. Diz respeito ao fim da tradição e a possibilidade que daí emerge de encontrar no passado, em uma formulação benjaminiana de que Hannah Arendt compartilha, “os germes de uma outra história”⁴⁴. Dessa perspectiva, descendem ao menos três aspectos que nos interessam: a relação arendtiana com o passado, que legitima a memória do homem trágico; a modernidade e o fim da tradição que, por sua vez, conferem legitimidade à temática da ruptura e permitirão retomar o que vinha sendo dito sobre o *homo faber* e o *animal laborans*; a consideração da impossibilidade de julgar e compreender os acontecimentos a partir dos conceitos tradicionais da Filosofia Política e a legitimidade, advinda desta impossibilidade, do esforço arendtiano de exercitar o pensamento pela *lacuna entre o passado e o futuro* e, nesse movimento, encontrar a realidade a partir tanto dos destroços da tradição, como daquilo que pode ser recuperado como fragmento, ou seja, como a possibilidade “submersa” de “uma outra história”. Tudo isso, depois de sua descrição, deverá se articulado em uma justificativa tanto da memória da

⁴³ O ponto de vista imaginado por Arquimedes já no século III a.c, mas que, até então, se resguardara no mais ou menos hermético mundo das idéias

⁴⁴ Quanto à possibilidade de encontrar em Arendt diálogo com a compreensão da História de Walter Benjamin ainda que a perspectiva deste autor filie-se declaradamente ao materialismo dialético de Marx, veja-se “Walter Benjamin” em *Homens em Tempos Sombrios* (1984). Neste ensaio, Hannah Arendt, ao apresentar o “método” benjaminiano, utiliza a mesma metáfora com que descreve seu próprio modo de relacionamento com o passado: “pescar pérolas submersas”.

tragédia, quanto da utilização do conceito de política de Hannah Arendt para a análise daquilo que, no discurso sobre o ECA, é possível dizer da relação entre educação e política.

II. HANNAH ARENDT: ENTRE O PASSADO E O FUTURO

“Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”. Em *Homens em Tempos Sombrios* (1984), especificamente no capítulo destinado a Bertolt Brecht, mas também em *A Vida do Espírito* (1995), Arendt afirma que a poesia tem um poder de nomeação e condensação do real a que, tanto o pensamento filosófico profissional, quanto o pensamento de todo e qualquer homem têm de recorrer para aproximar o invisível e incognoscível – a interrogação sobre Deus, a Justiça, a Liberdade, o Homem – desse nosso mundo de coisas aparentes e tangíveis, mundo em que as palavras têm mais facilidade em alcançar e fazer determinar um “o que” um objeto efetivamente é.

Não é diferente o que acontece com o pensamento arendtiano em relação à poesia. O aforismo acima citado e escrito por René Char condensa, em apenas uma sentença, os três aspectos enumerados há pouco.

Acontece que Char, para além de escritor, foi também um homem de ação. Segundo a apresentação que dele nos faz Hannah Arendt, Char teria, juntamente com outros homens nunca antes organizados em um debate público, se encontrado, de um dia para o outro, engajado na atuação política quando um movimento de resistência à invasão alemã instalou-se na França durante a Segunda Grande Guerra. Neste momento, um espaço de discussão entre iguais de todos os assuntos relevantes ao país se instaurava e possibilitava que, mesmo que por um espaço curto de tempo, fosse experimentada a liberdade como fenômeno relacionado à ação, à pluralidade e à revelação de si e do outro pelo discurso – quem “aderira à Resistência, *encontrara* a si mesmo”, teria dito Char, sobre aquele período. Por isso – por ser René Char um homem de ação e também um poeta –, suas palavras não apenas condensam e traduzem experiências para a maioria dos homens inomináveis, mas são testemunho e memória tanto da dignidade, quanto da fragilidade da política.

Testemunho porque a melancolia que o envolve traduz a capacidade de evocar o que não tem nome. “Existe algo, não no espaço sideral, mas no mundo e nos negócios dos homens na terra, que nem ao menos tenha um nome? Unicórnios e fadas-madrinhas parecem possuir mais realidade que o tesouro perdido das revoluções.” (2001 b, p. 30), diz Arendt em relação à ausência de testamento aludida na afirmação do poeta. Mas, não é

apenas por esta razão que o aforismo de René Char pode ser tomado como testemunho da dignidade da política: é duplo o alcance de suas palavras, pois, ao mesmo tempo em que reconhece a realidade do sem nome, enuncia a perplexidade ante a recusa à nomeação – “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”. “O tesouro foi assim perdido”, anota Arendt, “não mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro.” (IDEM, p. 31). E disso o poeta sabia. “Se eu sobreviver”, lamenta Char, “sei que terei de desprender-me do aroma desses anos essenciais, e silenciosamente rejeitar (e não apenas reprimir) o meu tesouro.” (IDEM, p. 29). A experiência da *polis* foi esquecida sem deixar memória de um espaço seguro para a aparência de palavras e feitos e, ali na França do século XX, eram aqueles momentos da Resistência que também prometiam ser esquecidos para se tornarem “o tesouro perdido das revoluções”.

Poder-se-ia perguntar: e nossa tradição de filosofia política que floresce em direta relação com a *polis*? Justamente, de um conjunto de três possíveis pais filósofos – “pais adotivos” é bom dizer, mas ainda pais⁴⁵: os antigos, os medievais e os modernos –, a filosofia política platônica, mas também aristotélica, é o primeiro deles que recusou nomear. Aquilo que até hoje nos chega imortalizado nos escritos filosóficos gregos revela mais o que provocou o esquecimento da experiência política concreta e pré-filosófica na *polis* do que permite encontrar um retrato do que foi experienciado pelo cidadão ateniense dos séculos VI e V. Dentre as variadas facetas do conflito entre filosofia e política descritas em diversos ensaios arendtianos, a primazia conferida pela tradição filosófica à *vita contemplativa* em detrimento de um saber eminentemente político recobre, talvez, o mais importante aspecto do esquecimento. Isto, juntamente com o apelo que faz à compreensão da ação como fabricação.

Foi Platão, como vimos – sempre segundo Hannah Arendt –, quem pela primeira vez pretendeu que *idéias* só acessíveis ao filósofo passassem a governar os negócios políticos. Ao contrário do que poderíamos imaginar, no entanto, as restrições do governo da cidade e do acesso à verdade a uma categoria específica de homens não adquiririam

⁴⁵ O termo “adotivo” aqui se impõe pelo equívoco que se estabelecerá se ao termo “pai” fosse associado não apenas a nomeação, mas também a filiação e, daí, a um suposto caráter derivado da política em relação à filosofia.

tamanha importância ao longo do tempo se não houvessem se articulado à concepção de que verdades eternas deveriam guiar os negócios mundanos.

Para além de uma divisão entre os homens, é a negação do discurso e do saber propriamente políticos, quando da substituição da opinião pela verdade, aquilo que, com mais força, impulsiona a autora a pensar o conflito entre filosofia e política. Como nos mostra Arendt (1993), a verdade revelada ao filósofo não interessava à constituição política da Grécia Antiga, uma vez que o saber que circulava no espaço público grego era antes composto de *insights* originados do compartilhar de opiniões (*doxai*) sobre um mundo comum, do que uma revelação filosófica frente ao *thaumadzein* – “o espanto diante daquilo que é como é.” (IDEM, p.111).

A *doxa*, que era a opinião de cada cidadão enunciada em público, divergia da revelação alcançada sob o espanto. Enquanto o *thaumadzein*, como aquilo que dava início à filosofia, suspendia qualquer afirmação por ser revelação de um eterno que não se traduz em palavras – revelação que só ganha alguma materialidade quando traduzida em perguntas irrespondíveis: o que é o homem? O que é ser? –, a *doxadzein* (a formação de uma *doxa*) não dizia respeito ao eterno, relacionava-se, ao contrário, à posição interessada do cidadão por um mundo que, apesar de abrir-se sob perspectivas diversas a cada homem, confiava-se, era ainda um mundo comum e real. A realidade do mundo sendo assegurada por este compartilhar de perspectivas diversas. (Da mesma maneira como as seis faces de um cubo não se apresentam de uma só vez àquele que o observa, o mundo não é apreensível ao homem em sua singularidade. Daí a *doxa* significar opinião, mas também glória e fama. A aparição de um mundo que se abre em facetas necessita da verbalização, da exposição em público, uma vez que aquilo que se mostra ao um precisa aparecer também ao outro para que se invista de realidade. Se o cubo não apresenta suas faces concomitantemente, o homem em solidão ainda pode conhecê-lo, basta, para tanto, que este um-homem dê a volta em torno dele⁴⁶. Mas do mundo, é apenas a perspectiva do turista que se conhece em uma

⁴⁶ É claro que já este “aparecer-ao-um” ou este conhecer solitário está também submetido à condição humana da pluralidade. No “Filosofia e Política” (1993), Arendt demonstra que a conversa “do eu-comigo-mesmo” – o diálogo que, segundo Sócrates, é condição do pensamento – é também expressão do estar no mundo com os outros: “os homens não só existem no plural, como todos os seres terrenos, mas também trazem em si mesmos uma indicação dessa pluralidade. O eu que me acompanha no estar-só nunca pode, no entanto, assumir a mesma diferença ou forma definida e única que todas as outras pessoas têm para mim; ao contrário, esse eu permanece sempre mutável e um tanto ambíguo. É sob a forma dessa mutabilidade e dessa

volta dada em oitenta dias. “Só na liberdade do falar um com o outro nasce o mundo sobre o qual se fala, em sua objetividade visível de todos os lados” (1999, p.60), afirma Arendt).

Por dizer respeito ao mundo, a *doxa* não pode, ao contrário do *thaumadzein*, ser indizível. A existência do mundo⁴⁷, por não ser absoluta, depende da relação discursiva entre os homens. Este é um primeiro aspecto que diferencia *doxa* (opinião) e verdade filosófica, há ainda outros.

Se a *doxa* era, na *polis*, a formação de opinião, *phrónesis* significava a faculdade de compreensão e de julgamento político, a capacidade de discernir colocando-se, intencionalmente, sob a perspectiva do outro, envolvendo-se com *doxai* que não as próprias⁴⁸. Um tipo de compreensão do mundo que nada tinha a ver com a revelação da verdade ao filósofo e que não se ajustaria, tampouco, à verdade construída do cientista moderno. Seu rigor – se é que é possível pensá-la sob esta noção – advinha do muito, das diversas facetas que podiam ser consideradas no conhecimento do mundo, quando uma grande quantidade de perspectivas era contemplada neste conhecer.

Compreensão ajustada tanto à condição da pluralidade como à necessidade do discurso, *phrónesis*, não seria alheia aos reveses que a alteridade coloca à filosofia e ao isolamento do outro que ela parece exigir no momento inicial do espanto. A fugacidade, a mudança de opinião, ao contrário do caráter eterno de uma verdade revelada, marca a presença dos outros na forma de compreensão eminentemente política da *phrónesis*. Não é por acaso que a forma de fala apropriada à sua experiência seja a retórica e o modo de envolvimento com a multidão, com os muitos homens, seja a persuasão; Nesse sentido, não

ambigüidade que esse eu representa para mim, enquanto estou só, todos os homens, a humanidade de todos os homens”. (p. 103).

⁴⁷ Mas afinal o que é o mundo para Hannah Arendt? É um espaço que se interpõe entre os homens, é algo “comum a muitos, que está entre eles, separando-os e unindo-os” (1999, p. 60), mas que não se constitui naturalmente simplesmente pelo fato de que necessariamente nascemos rodeados por pelo menos mais dois homens, o pai e a mãe. O “entre” familiar não é já o mundo para Arendt, porque nele o fator que incita à comunidade é o cuidado com a vida e não a pluralidade humana. O mundo é um espaço entre-homens que se assenta na Terra, mas que não se reduz à natureza e ao universo. É um “entre” que se fundamenta a partir da iniciativa do homens, mas não é algo que possa ser dito construído pelo homem, como um artefato que, elaborado a partir de um planejamento, pudesse ser totalmente conhecido. Para Arendt, a instauração e o cuidado com este entre-homens-que-falam-uns-com-os-outros, o mundo, é a política.

⁴⁸ A *Phrónesis*, entende Arendt, como capacidade eminentemente política, ajustava-se ao *senso comum*. Esta é uma noção importante na obra da autora, porque foi a perda deste sentido de ajustamento ao mundo o que a alertou de que o esfacelamento da tradição, já visível desde o século XVII no âmbito intelectual ou filosófico, atingiu também o âmbito político na modernidade, afetando nossa faculdade de julgamento. Por *senso comum*, Arendt compreende a capacidade de adequação de nossos cinco sentidos – receptores de estímulos que se transformam em sensações absolutamente subjetivas do mundo – a um mundo que, apesar de habitado por subjetividades diversas, é compartilhado em uma objetividade que as transcende.

é irrelevante que, na relação com a verdade filosófica, a fala tenha se mostrado, por um lado, inapropriada – “a experiência do eterno tal como a tem o filósofo (...) para Platão era *arrheton* (‘indizível’) e, para Aristóteles, *aneu logou* (‘sem palavras’)”, diz Arendt (2001a, p. 29) – e, por outro, avessa à companhia – na parábola da Caverna de Platão, o filósofo, “tendo-se libertado dos grilhões que o prendiam aos seus semelhantes, emerge da caverna, por assim dizer, em perfeita ‘singularidade’, nem acompanhado nem seguido de outros.” (IDEM, Idem).

Na teorização arendtiana, a dignidade de um saber eminentemente político – cujo sentido é interno ao atuar humano em uma esfera pública – é, repetidas vezes, confrontado a um movimento de rebaixamento de sua relevância operado desde a Antigüidade⁴⁹. Quando a compreensão política passou a significar ilusão – e este foi o resultado da conceitualização da *doxa* fazer-se em oposição à *verdade* –, a opinião transformou-se em “mera opinião” e se viu degradada perante a promessa de que algo mais duradouro pudesse estabilizar os negócios humanos, sujeitos, como vimos, à imprevisibilidade e à irreversibilidade da ação, e, também, à fluidez das opiniões perante o caráter persuasivo da retórica. Este era ainda, no entanto, mesmo que na recusa do que a *polis* apresentava concretamente, um posicionamento interessado do filósofo pela política. Enquanto encontramos, na filosofia de Platão, a confrontação sistematizada à *doxa*, na última fase da Antigüidade, a afirmação da supremacia do ócio e da contemplação em relação ao dinamismo do labor, do trabalho e da política inaugura a oposição entre “liberdade *na* política” e “liberdade *da* política” – a *apolitia*. Surge a possibilidade do filósofo se retirar do envolvimento com os assuntos da cidade para dedicar-se à contemplação do eterno, da verdade, pois, como resume Arendt, “todo movimento, os movimentos do corpo e da alma, bem como o discurso e o raciocínio devem cessar diante da verdade.” (2001 a, p.24).

⁴⁹ “Compreensão num estado de coisas político não significa outra coisa que ganhar e ter presente a maior visão geral das possíveis posições e pontos de vista, dos quais o estado de coisas pode ser visto e a partir dos quais pode ser julgado. Quase não se falou dessa *phrónesis* através dos séculos, que em Aristóteles é a verdadeira virtude cardinal da coisa política. Só a encontramos de novo em Kant, na explanação da razão saudável do homem como um bem do juízo. Ele a chama ‘maneira de pensar ampliada’ e a define expressamente como a capacidade ‘[de] pensar no lugar de todos os outros’, mas infelizmente continua sendo característico que essa capacidade política *par excellence* quase não desempenha um papel na filosofia política própria de Kant, do desenvolvimento do imperativo categórico. Pois a validade do imperativo categórico é deduzida do ‘pensamento-em-unísono-com-si-mesmo’ e a razão legislativa não pressupõe os outros, mas sim apenas um eu não contraditório.” (ARENDR, 1999 a, p.102).

Com a ascensão do cristianismo, como nos ensina a autora, a tradição contemplativa se fortalece e é conferida a esta degradação da atividade política, encaminhada desde o final da Antigüidade, “sanção religiosa”. Durante toda a Idade Média, será a contemplação – concebida agora como revelação da verdade de Deus –, que prenunciará um outro mundo de alegrias em que estariam extintas as dores e penas deste mundo terreno que precisa ser cuidado.

Na época moderna, há o ensaio de ruptura com essa tradição de privilégio da *vita contemplativa* instaurada por Platão, mas, conforme afirma Arendt, tendo sido apenas invertida a hierarquia entre *vita contemplativa* e *vita activa*, o que se manteve foi o princípio da hierarquização, uma vez que é a suposição de que uma mesma preocupação guia os homens no pensamento puro tanto como na ação política o que permite comparar e estabelecer a ordenação de uma em relação à outra.

Desta forma, segundo Arendt, Marx teria respondido à tradição sem, contudo, derrubá-la⁵⁰: ao “saltar da teoria para a ação”, “ao saltar da Filosofia para a política”, teria transportado “as teorias da dialética para a ação, tornando a ação política mais teórica e mais dependente que nunca daquilo que hoje chamaríamos uma ideologia.” (2001b, p. 57). E, com isso, Marx teria transportado a verdade, juntamente com o “ser” e o necessário, à esfera política de atuação humana, fazendo com que a política fosse compreendida por aquilo que não é: uma esfera que conduzirá os homens ao reino do verdadeiro.

Retornando a René Char, se não há testamento, também não há memória e é por isso que a nostalgia que envolve o poeta é tanto saudosa quanto melancólica. O que se anuncia terminar também será preciso esquecer, “sei que terei de (...) silenciosamente rejeitar (e não apenas reprimir) o meu tesouro”. Membro de um movimento que finda com a liberação do território francês da ocupação estrangeira, Char prevê o retorno ao universo solitário de seus assuntos privados – aí se aloja a saudade. A melancolia, no entanto, está cravada na contraposição do termo “rejeitar” ao “reprimir”. Será preciso recusar que aquela experiência carregava em si o sentido completo da política, negar sua realidade. Esse movimento, situado em um nível individual pelas palavras escolhidas pelo poeta, torna-se, na compreensão política de Hannah Arendt, metáfora para a negação de que o sentido da política é a liberdade e que *sentido* diferencia-se de *finalidade*. Não é o objetivo (a

⁵⁰ Assim como Nietzsche e Kierkegaard.

finalidade) da política a liberdade, segundo Arendt, mas é já a atuação em um espaço público sustentador de palavras e feitos, sustentador, em outras palavras, do inédito, que faz com que política e liberdade sejam a razão, e o sentido, uma da outra.⁵¹

O lamento pelo fim da experiência vivida por René Char transforma-se, em Arendt, em um pesar pela impossibilidade de que a experiência política vivida nos eventos revolucionários modernos seja legada para as próximas gerações:

Os homens da Resistência Européia não foram nem os primeiros nem os últimos a perderem seu tesouro. A história das revoluções – do verão de 1776, na Filadélfia, e do verão de 1789, em Paris, ao outono de 1956 em Budapeste – que decifram politicamente a estória mais recôndita da idade moderna, poderia ser narrada alegoricamente como a lenda de um antigo tesouro, que, sob circunstâncias mais várias, surge de modo abrupto e inesperado, para de novo desaparecer qual fogo-fátuo, sob diferentes condições misteriosas. Existem, na verdade, muito boas razões para acreditar que o tesouro nunca foi uma realidade, e sim uma miragem; que não lidamos aqui com nada de substancial, mas com um espectro; e a melhor dessas razões é ter o tesouro permanecido até hoje sem nome. (...) E, todavia, se voltarmos as vistas para o princípio desta era, e sobretudo para as décadas que a precedem, poderemos descobrir, para nossa surpresa, que o século XVIII, em ambos os lados do Atlântico, possuiu um nome para esse tesouro, desde então esquecido e perdido – quase o diríamos – antes mesmo que o próprio tesouro desaparecesse. O nome, na América foi “felicidade pública”, que com suas conotações de “virtude” e “glória” entendemos tão pouco como a sua contrapartida francesa, “liberdade pública”: a dificuldade para nós está em que, em ambos os casos, a ênfase recaía sobre “público”. (2001b, p. 30).

Este momento, entretanto, em que, tanto na Revolução Americana, quanto na Francesa, se esboçou a possibilidade de um reconhecimento e compreensão do sentido da política como exercício da liberdade, não conseguiu encontrar uma instituição que pudesse

⁵¹ A liberdade tem na teorização arendtiana, como vimos, um significado deslocado de uma liberdade alojada na soberania do indivíduo, seja esta uma soberania de primazia da razão frente às paixões ou de um equilíbrio entre o querer, entre o saber o que se quer e saber fazer de acordo com este suposto saber querer. Um sentido deslocado, além disso, da exigência que a soberania faz à autonomia da vontade, ou seja, à isenção deste querer de um início que tenha se dado no querer de um outro alguém. “Sob condições humanas”, diz Arendt, “que são determinadas pelo fato de que não é o homem, mas são os homens que vivem sobre a terra, liberdade e soberania conservam tão pouca identidade que nem mesmo podem existir simultaneamente” (2001a, p. 213). Mas seria um erro pensarmos que a anotação arendtiana da ilusão da soberania é negação da liberdade. Isto seria retornar ao ponto de onde Arendt parte quando inicia sua interrogação sobre o que, afinal, significa ser livre, ou seja, seria negar a liberdade a partir da realidade de um conflito interno ou, no caso da soberania, da transposição deste conflito interior novamente para o âmbito da política, mas agora secundarizado em relação àquele. Precisamente o que Arendt pretende é demonstrar que o fenômeno da liberdade quando retirado do campo onde se origina sua manifestação – o âmbito da ação e da política – se encerra em perplexidades tamanhas que corre permanentemente o risco de ser considerado um fenômeno ilusório, o que de fato não é. “Se olharmos a liberdade com os olhos da tradição, identificando liberdade com soberania, (...) o fato de que um homem é capaz de iniciar algo novo mas incapaz de controlar ou prever suas conseqüências parece quase forçar-nos à conclusão de que a existência humana é absurda.” (2001a, p. 247).

sustentar a duração de um espaço público que garantisse a aparição dos homens, de suas palavras e de seus feitos. “Isso, e provavelmente muito mais, ficou perdido quando o espírito de revolução – um espírito novo, e o espírito de dar início a algo inteiramente novo – não conseguiu encontrar sua instituição apropriada. Não há nada que possa compensar esse fracasso ou evitar que ele seja definitivo, a não ser a memória e a recordação”, afirma Arendt, em *Da Revolução* (1990, p. 223).

Por enquanto, foi dito por que o aforismo de René Char é testemunho da dignidade da política, falta ainda mostrar em que sentido ele é memória. Algo relevante a notar sobre isso é que seu constante reaparecimento nos ensaios arendtianos não é uma repetição à toa; muito mais do que isto, é um trabalho de preservação da memória de um passado submerso antes que dele se fizesse qualquer monumento. Hannah Arendt, aproximando-se daquela função que Walter Benjamin vislumbra como própria do historiador redimido, procura, no passado, os “germes de uma outra história” e, quando os encontra, trata de preservar sua lembrança. As palavras de Char, inúmeras vezes repetidas, são memórias da ação e da inundação que carregou tudo para o mar sem que, ao menos, as pegadas dos homens ficassem marcadas no chão.

Se, no mesmo prefácio em que Arendt escreve sobre o inominado, sua preocupação é com o esquecimento – pois “a ação que possui sentido para os vivos somente tem valor para os mortos e só é completa nas mentes que a herdaram e a questionam.” (2001b, p. 31) –, a recordação das palavras deste homem de ação, que deixou registro de sua experiência política na poesia, guarda um aspecto de desatualização do hoje que, certamente, não passou a ela despercebido. Remetendo-nos a um modo totalmente obsoleto de lidar com a ação política e sua história, a recordação das palavras de Char é reencenação cuidadosa do lugar conferido à poesia frente aos feitos dos heróis antigos e, justamente por isso, é também uma espécie de aula prática do modo arendtiano de recuperação dos restos mortais dos homens de ação que, esquecidos, sofreram uma transformação marinha e viraram pérolas.

Não é à toa que, dissertando sobre a possibilidade de lidar com estes fragmentos, agora que a época moderna rompeu os fios com a tradição, Arendt tenha se dirigido, como raramente o faz, diretamente ao seu leitor (ou aluno):

Ao fim dessas reflexões, gostaria de chamar a atenção para a (...) pressuposição básica desta investigação. (...) Já que [me] juntei claramente às fileiras daqueles que, já há

algum tempo vêm tentando desmontar a metafísica e a filosofia, com todas as suas categorias, do modo como as conhecemos, desde o seu começo, na Grécia, até hoje. Tal desmontagem só é possível se aceitarmos que o fio da tradição está rompido e que não podemos reatá-lo. Historicamente falando, o que de fato se partiu foi a trindade romana que por milhares de anos uniu religião, autoridade e tradição. A perda dessa trindade não destrói o passado, e o processo de desmontagem, em si mesmo, não é destrutivo (...) O que se perdeu foi a continuidade do passado, tal como ela parecia passar de geração em geração (...) Aquilo com o que se fica, então, é ainda o passado, mas um passado *fragmentado*, que perdeu sua certeza de julgamento. Para ser breve, vou citar umas poucas linhas que falam melhor e de modo mais denso do que eu poderia fazê-lo:

A cinco braços jaz teu pai,
De seus ossos se fez coral,
Aquelas pérolas foram seus olhos.
Nada dele desaparece
Mas sofre uma transformação marinha
Em algo rico e estranho⁵². *A tempestade*, Ato I,
Cena 2

Lidei aqui com estes fragmentos do passado após a transformação marinha por que passaram. Devemos à trilha intemporal que o pensamento vai pavimentando no mundo do espaço e do tempo, o fato de podermos usar esses fragmentos. Se alguns dos meus ouvintes ou leitores se dispuserem a tentar a sorte com a técnica de desmontagem, que sejam cuidadosos para não destruir o “rico e estranho”, o “coral” e as “pérolas” que provavelmente só poderão ser salvos como fragmentos. (1995, p. 160).

Segundo Drucker, se é verdade que Arendt não pretenderia um retorno ao passado no sentido de uma restauração, também é verdade que, ao final de uma tradição, os elementos que nela se cruzaram e foram por vezes encenados, mas perdidos, tornam-se novamente notáveis e, assim, recuperáveis. Em suas palavras, ao final da tradição, “aquelas possibilidades positivas que ficaram apenas insinuadas na história podem ser redescobertas e apropriadas por aqueles que se libertaram de certas matrizes de pensamento.” (2000, s/p).

A imagem que Arendt utiliza para descrever a relação do pensamento com o passado sob as condições de ruptura com a tradição e desmontagem da metafísica é a de uma *lacuna entre o passado e o futuro*.

A partir da reelaboração de uma parábola de Kafka⁵³, Arendt constrói uma cena em que a presença do homem, como ser pensante e instaurador do novo no campo de combate

⁵² Os versos que aqui estão citados em português, ainda na edição brasileira, aparecem citados em inglês. A tradução aqui apresentada corresponde à nota do tradutor aos mesmos versos. A citação original é a seguinte: “Full fathom five thy father lies/ Of his bones are coral made/ Those are pearls that were his eyes/ Nothing of him that doth fade/ But doth suffer a sea-change / Into something rich and strange”.

⁵³ “A estória registra, em sua extrema simplicidade e concisão, um fenômeno mental, algo que se poderia denominar um evento-pensamento. A cena é um campo de batalha no qual se digladiam as forças do passado e do futuro; entre elas encontramos o homem que Kafka chama de ‘ele’, que, para se manter em seu território, deve combater ambas. Há, portanto, duas ou mesmo três lutas transcorrendo simultaneamente: a luta de ‘seus’ adversários entre si e a luta do homem com cada um deles. Contudo, o fato de chegar a haver alguma luta

entre as forças do passado e do futuro, permite a elaboração de um “método” de problematização do presente que não precisa recorrer para sua constituição, nem a um lugar fora-do-tempo, suposto existir pela metafísica, nem a uma concepção da história que submetesse passado e futuro à determinação de suas leis.

Enquanto, na representação de Kafka sobre este embate, o homem colocado na linha do confronto não pode deixar de sonhar com um lugar acima do campo, lugar de sobrevôo, onde poderia contemplar o conflito sem nele se esgotar – “e o que é essa região, senão o antigo sonho, anelado pela Metafísica ocidental de Parmênides a Hegel, de uma esfera intemporal fora do espaço e supra-sensível como a região mais adequada ao pensamento?”⁵⁴ –, Arendt imagina que estas forças mudariam de direção quando se chocassem com o homem, e não mais se encontrariam frente a frente uma da outra, como em um processo contínuo e coerente, no qual tudo que é novo é consequência de algo já dado. Ao contrário, esbarrando-se agora em ângulo – a imagem é tomada da física –, passado e futuro produziriam uma espécie de “terceira força”, uma diagonal equidistante dos dois poderosos guerreiros, sobre a qual seria possível caminhar e julgar o tempo sem sair do tempo.

Metaforicamente, essa lacuna diria respeito à diferença entre um tempo histórico ou biográfico e o tempo “intemporal” do pensamento, à possibilidade de que, pela recordação e dessensorialização necessárias à imaginação, o homem viesse a sustentar uma distância tal do passado e do futuro, de modo que se tornasse possível salvar, da ruína e da previsibilidade, o que quer que entrasse em contato com o tempo. Daí o comentário de André Duarte sobre a relação de Hannah Arendt com a história:

Um dos pressupostos básicos [de sua] *démarche* conceitual é o de que é possível isolar certos ‘traços duráveis’ da condição humana, os quais perdurariam em relação a todas as transformações históricas e, portanto, forneceriam a base para o reconhecimento de certos traços também duráveis da atividade política, de sorte que a história não destruiria de todo as pontes que, desta perspectiva, unem a política à *polis*. (...) Para Arendt, a História enquanto tal não existe, ela não se repete nem segue um curso retilíneo e unidirecionado, mas compõe-se de eventos singulares que constituem rupturas e re-surgimentos em meio a continuidades. É por isso que a autora concebia a possibilidade de transitar na lacuna entre passado e futuro, recolhendo conceitos e experiências políticas tomados como fragmentos dotados de singularidade significativa à luz do presente, tarefa hermenêutica por ela denominada

parece dever-se exclusivamente à presença do homem, sem o qual – suspeita-se – as forças do passado e do futuro ter-se-iam de há muito neutralizado ou destruído mutuamente”. (ARENDR: 2001b, p. 36).

⁵⁴ Arendt (2001b, p. 37).

“*Perlenfischerei*”, a pesca das pérolas perdidas no fundo do oceano. (DUARTE: 1994, p. 83).

Ainda em Paul Ricoeur, o trânsito na lacuna entre o passado e o futuro deixa mais explícita a importância da relação arendtiana com o tempo e a lembrança do homem trágico que organiza este capítulo, pois é a permanência da possibilidade de pensamento sobre a compreensão política como experimentada na *pólis*, e, poderia ser dito por analogia, da experiência da ação, representada no teatro trágico, aquilo que o ocupa:

Na mesma medida em que para Hannah Arendt os acontecimentos econômico-sociais marcam-se pela mudança e variabilidade, do mesmo modo o político apresenta traços que poderiam ser ditos trans-históricos, permitindo, por exemplo, aos leitores modernos reconhecer – no sentido forte de reidentificar – conceitos tais como poder, soberania e violência como traços perduráveis do empreendimento de estabilização da vida em comum de seres mortais. (RICOEUR apud DUARTE: 1994, p.83 – nota de rodapé nº 7).

III. MODERNIDADE, RUPTURA E O FIM DA TRADIÇÃO

Desde o ascenso da ciência moderna, cujo espírito é expresso na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, o quadro conceitual da tradição tem estado inseguro. (ARENDR: 2001b, p. 67).

Com a descoberta do ponto de vista arquimediano, cuja paternidade pode ser concedida a Galileu e seu telescópio, a dicotomia entre o céu e a terra fora extinta e o universo se tornou referência para um tratamento dos fenômenos terrestres como se os olhássemos de fora, para além de nossa condição terráquea. “Todas as leis da nova ciência da astrofísica são formuladas do ponto de vista arquimediano” (2001 a, p. 275), diz Arendt, e isto quer dizer que, tendo o universo como referência, as leis que são dele retiradas, devem ser válidas para “além do alcance da experiência sensorial do homem”, para além “do alcance da memória e do surgimento da humanidade na Terra”, e válidas “até mesmo além do aparecimento da vida orgânica e da própria Terra.” (IDEM, idem).

Na liberação da ciência moderna das medidas terrestres que fizeram da (*geo*)metria, e sua linguagem necessariamente espacial, a mais nobre ciência desde Platão, Arendt encontra a prova do caráter supérfluo adquirido pela terra a partir deste ponto de vista universal. A álgebra moderna teria, segundo a autora, libertado “o homem dos grilhões da experiência terrestre e o seu poder de cognição dos grilhões da finitude.” (IDEM, p. 277), uma vez que, através de símbolos não espaciais, aquilo que até então era inconcebível por sua imensidão ou por sua insuficiente duração pôde ser capturado pelo intelecto humano, sem que, no entanto, estes inconcebíveis passassem a ser compreensíveis ao homem.

O que Arendt demonstra é que os símbolos algébricos encontram sua origem não mais no mundo da natureza ou na companhia do eterno, como até a modernidade compreendeu-se sobre a geometria e a contemplação, mas nas estruturas mentais humanas, que se tornaram o único “objeto” em que os homens poderiam confiar depois que a filosofia transformou-se completamente com a descoberta do ponto de vista arquimediano.

Um primeiro aspecto notável dessa transformação é que jamais a filosofia foi tão influenciada por uma descoberta científica. De fato, a palavra “influência” é insuficiente, visto que são os conceitos filosóficos fundamentais que se vêem questionados quando Descartes opõe ao *thaumatzein* a dúvida. Hannah Arendt nota que o espanto (*thaumatzein*) ante aquilo que é como é, embora tenha marcado a desconfiança dos filósofos frente às “meras aparências” acessadas por nossos sentidos, confirmava ainda a *razão* como entidade de acesso a uma aparência eterna, que, por sua imutabilidade, podia ser chamada “verdade”. É esta confiança na *razão* que não resiste à dúvida cartesiana, que duvida não só da aparência, mas também do *ser*.

Desta vez, não seria mais a *razão* que denunciaria a fragilidade e a ambigüidade das aparências, mas um objeto feito pelo homem. E aquilo que se evidenciaria, pelo impacto deste novo tipo de denúncia, seria a dependência do mundo do *ser* daquele mesmo mundo sensível considerado enganador, ao mesmo tempo em que se tornariam evidentes as fragilidades da *razão* e da confiança na existência de uma verdade que se revelaria aos homens. Afinal, se “o olho humano pôde trair o homem de tal forma que tantas gerações haviam sido levadas a crer que o Sol girava em torno da Terra, então, a metáfora dos olhos da mente”, invocadora da visão como sentido privilegiado do acesso à verdade àqueles que, na ociosidade, aceitavam contemplá-la, demonstra ser falaciosa. Tal metáfora se baseava, segundo Arendt, “numa fé ulterior na visão corporal” (IDEM, p. 287), mesmo que de forma implícita ou em embate declarado com os sentidos. Baseava-se, além disso, quer fosse a verdade considerada uma revelação pagã ou divina, no pressuposto de que nossas faculdades são adequadas ao conhecimento de um mundo que se revelaria por si mesmo (IDEM, p. 288)⁵⁵.

⁵⁵ Não há dois mundos. Para Arendt, em um mundo que se oferece como fenômeno aos sentidos, *ser e aparecer coincidem*. E a que se atribui este oferecimento? À qualidade das coisas que habitam o mundo necessitarem um espectador. Necessidade de serem, na medida em que aparecem, “percebidas por criaturas sensíveis, dotadas de órgãos sensoriais apropriados” (1995, p. 17). Se as coisas aparecem e são percebidas,

Para o filósofo moderno, entretanto, a contemplação não mais garante o conhecimento do mundo tal como é. Foi no fazer, na atividade do *homo faber*, que um instrumento decretou o engano da razão e a insustentabilidade de uma certeza na realidade do mundo. “Se já não podemos confiar nos sentidos, nem no senso comum, nem na razão, então é possível que tudo que julgamos ser realidade não passe de um sonho.” (IDEM, p. 289). O que resiste à dúvida é apenas a certeza da dúvida e o interesse, supostamente seguro, apenas nos conteúdos que a mente pode acionar por si mesma. Daí a vinculação que Hannah Arendt realiza entre o método introspectivo e os símbolos algébricos que podem substituir a realidade mundana por relações lógicas e encerrar todo o entorno dentro do próprio homem. “A solução cartesiana”, diz ela, “foi transferir o ponto arquimediano para dentro do próprio homem.” (IDEM, p. 297), ou seja, tornar o homem o novo absoluto a partir do qual o universo é agora relativo.

O homem só pode conhecer aquilo que pode produzir, esta é a convicção do homem moderno que, de forma mais imediata, deriva da solução cartesiana; e a matemática é o que permite conceber logicamente, mas não significativamente, aquilo que será produzido.

O cenário que se constrói na modernidade é, então, o seguinte: um mundo que se produz em semelhança ao homem para se dar a conhecer e um conhecimento que ainda pretende encontrar algo no mundo que não seja o homem. Este é o absurdo a que nos remete Arendt em seu estudo da ciência e filosofia modernas. Absurdo que, por sua vez,

isto se deve à condição humana da pluralidade; existe um alguém que se mostra e outro alguém que cheira, toca, prova, ouve e vê, e deve-se, além disso, à reversibilidade absoluta entre sujeito e objeto: “os seres sensíveis”, por serem, também eles, aparência para alguém, “não são menos ‘objetivos’ do que uma pedra ou uma ponte” (p. 17). É esta reversibilidade que garante a mundaneidade e que refuta a dúvida cartesiana sobre a realidade do mundo. A mundaneidade é a nós garantida por sermos, nós e o outro, equipados com cinco sentidos adequados à aparência das coisas. Minha realidade é garantida à medida que apareço para alguém, a realidade do outro é garantida quando este aparece a mim. “O fato de que as aparências sempre exigem espectadores e, por isso, sempre implicam um reconhecimento e uma admissão pelo menos potenciais, tem conseqüências de longo alcance para o que nós – seres que aparecem em um mundo de aparências – entendemos por realidade – tanto a nossa quanto a do mundo. Em ambos os casos, nossa ‘fé perceptiva’ – como designou Merleau-Ponty –, nossa certeza de que o que percebemos tem uma existência independente do ato de perceber, depende inteiramente do fato de que o objeto aparece também para os outros e de que por eles é reconhecido”. (IDEM, p. 37). E se isto ainda não bastar, a identidade do objeto é passível de ser garantida pela pluralidade sensorial que também nos marca. Como se repetíssemos em nossa individualidade a segurança que nos oferece o ser no (do) mundo com os outros, a visão assegura-se da realidade no outro que é olfato que é o outro do tato e assim por diante. “Por um lado, a realidade do que percebo é garantida por seu contexto mundano, que inclui outros seres que percebem como eu; por outro lado, ela é percebida pelo trabalho conjunto de meus cinco sentidos. O que, desde São Tomás de Aquino, chamamos de senso-comum.” (IDEM, p. 39).

abala os alicerces da tradição: verdades construídas se opõem à verdade revelada; a fabricação se opõe à contemplação que exigia justamente o inativo para o vislumbre do verdadeiro e, nessa transformação, também são as definições do homem e das faculdades fundamentalmente humanas que se vêem impossibilitadas de resguardarem-se na compreensão delas feitas na Antigüidade ou na Idade Média.

IV. MARX, A TRADIÇÃO E A ALIENAÇÃO DO MUNDO: O HOMEM ENTRE O *HOMO FABER* E O *ANIMAL LABORANS*

Marx, Kierkegaard e Nietzsche foram os primeiros a perceber o abismo do moderno em relação ao tradicional, diz Arendt, mas, antes de poderem enfrentar definitivamente a tradição, ou restaurá-la, ajudaram a esgarçá-la.

Dentre os dilemas de pensamento que estes três autores enfrentaram, interessa-nos sobremaneira a perplexidade marxiana frente à realidade que se constitui a partir das Revoluções Industrial e Francesa, sua percepção do esgotamento das categorias tradicionais para a compreensão da nova realidade, mas, principalmente, a continuidade um pouco desgastada de sua teoria com os conceitos tradicionais.

Retornando à imagem arendtiana citada há alguns parágrafos, é anterior à possibilidade de recuperar fragmentos esquecidos do passado (o coral de pérolas rico e estranho), a demolição da tradição sob a qual o tesouro ficou submerso. Marx, em Arendt, marca tanto o fim da tradição como sua continuidade. A possibilidade de resgate da dignidade da ação, mas também o fracasso desta empreitada.

Conforme a leitura da autora, teria grande influência, na continuidade do apagamento tradicional da ação na teorização política de Marx, o impacto que a ciência moderna exerceu sobre o conceito de História. Mas, antes ainda de Marx, compreende Arendt, teriam sido Vico e Hegel – este último com influência mais próxima sobre o entendimento marxiano do que é história –, os primeiros a transportar as descobertas das ciências naturais para o âmbito dos assuntos filosóficos e políticos, desafiando, com isso, pela primeira vez a tradição. Pois, enquanto tradicionalmente a verdade era concebida como revelação do *ser*, conquistada na quietude contemplativa e na distância com a atividade política (lembramos do *thaumatizein* e do ideal filosófico da *apolitia*), com o desenvolvimento da ciência moderna, a ênfase na fabricação fez substituir o interesse filosófico do *ser* pelo *processo* – em outras palavras, o interesse não mais pelo que era

revelado, mas pelas etapas de construção da verdade; pelo “como”; pelas causas e efeitos que, em conjunto, produzem determinado fenômeno⁵⁶ –, podendo a verdade ser remetida, como já não era desde o ascenso da filosofia, tanto aos assuntos políticos, à *vita activa*, como à História, entendida, agora, como um processo inteligível feito pelo homem. Nas palavras de Arendt, é fundadora da consciência histórica moderna a “crença de que a história é ‘feita’ por homens, exatamente do mesmo modo como a natureza é ‘feita’ por Deus” e, conseqüentemente, que “a verdade histórica pode ser conhecida por homens, os autores da história” (2001b, p. 88)⁵⁷.

Com Hegel, no entanto, sempre conforme Arendt, a relação com a política ainda se fazia a partir do lugar do espectador, de revelação do *ser*. A História o interessava porque nela era possível contemplar, à distância e quando findo os acontecimentos, o sentido da ação que é sempre equívoco ao próprio autor. Em Marx, ao contrário, a ação política adquiriria um status superior ao da contemplação. Era possível, pela primeira vez, pretender que a filosofia se realizasse na política. De Hegel, Marx recebeu a confiança no caráter revelador da História, mas lhe interessava, além de detectar seu movimento e sentido, encontrar suas leis e dotar a ação política da mesma racionalidade alcançada em posterioridade ao acontecimento.

Assim, na mesma rebeldia que fizera Marx decretar a insuficiência tradicional da concepção do homem como animal racional, rejeitar o homem como criação divina e inverter a hierarquia tradicional entre o trabalho e a contemplação a partir da afirmação de que o “trabalho criou o homem”, a tradição era reconstituída em mais de um sentido: à ação era novamente negado constituir-se no malogro sua dignidade, enquanto à verdade era permitida, a partir de uma atualização moderna da platônica justaposição entre a “idéia” e o modelo que guia o artífice, adentrar mais uma vez a esfera dos assuntos humanos.

⁵⁶ “Afirmou-se freqüentemente que a Ciência moderna nasceu quando a atenção deslocou-se da busca do ‘que’ para a investigação do ‘como’. Essa mudança de ênfase é algo quase óbvio se se pressupõe que o homem somente pode conhecer aquilo que ele mesmo fez, na medida em que essa hipótese implica, por sua vez, que eu ‘conheça’ uma coisa sempre que compreendo como ela veio existir. Ao mesmo tempo, e pelas mesmas razões, a ênfase deslocou-se do interesse nas coisas para o interesse em processos, dos quais as coisas iriam em breve se tornar subprodutos quase acidentais.” (ARENDR: 2001b, p. 88).

⁵⁷ No nível em que nos encontramos de desenvolvimento tecnológico, contudo, já é possível ao homem reconhecer-se como “fazedor” também da natureza: “O declínio contemporâneo do interesse pelas humanidades e em especial pelo estudo da História, aparentemente inevitável em todos os países completamente modernizados, acha-se plenamente de acordo com o primeiro impulso que conduziu à Ciência Histórica moderna. (...) Podemos fazer no domínio físico-natural aquilo que pensávamos poder fazer apenas no domínio da História”. (IDEM, 88-89).

Para Hannah Arendt, porém, esse deslocamento marxiano é índice do embaçamento, anteriormente indicado, entre o *homo faber* e o *animal laborans*. Segundo seu entendimento, quando da transformação da busca de *significado* para a ação a partir da contemplação em uma *finalidade* que poderia ser alcançada nos moldes da fabricação, Marx teria transportado para a filosofia a mesma característica moderna que viria decretar a derrota do *homo faber* e seu mundo durável, juntamente com a extinção do sentido da contemplação: a construção de uma utopia, resultante da transposição das qualidades do *homo faber* para a política, que se planeja, entretanto, tendo como fundamento o homem compreendido como “sujeito do *processo*”.

Para entender o que está implicado nesse embaçamento, lembremos algumas coisas: com o advento da ciência moderna, não faz mais sentido pensar em uma verdade revelada, mas apenas construída nos moldes do fazer e do fabricar e, além disso, baseada em uma noção de experimentação que consiste na imitação dos processos a partir dos quais uma coisa passa a existir.

Desde os primeiros estágios da era moderna, como vimos, o conhecimento da natureza se articulava “do ponto de vista d’Aquele que a fez” (ARENDR: 2001a, p. 308). O interesse deslocado do *ser* para o *processo* nada mais é do que uma consequência desse sujeito da imitação da Criação como sujeito do conhecimento. Não mais a revelação do “o que” alguma coisa é, mas a descrição do “como” algo vem a ser, torna-se o momento máximo do conhecer. Para a mentalidade do fabricante, no entanto, o processo é simplesmente o meio pelo qual um objeto é, ao final, construído. É somente ao *animal laborans* que este aparece como um fim em si mesmo, em semelhança ao ciclo biológico.

Além disso, lembremos que o contexto em que se vive modernamente é de *alienação do mundo*. Por um lado, os objetos, a mundaneidade, causam perplexidades demais a um homem que já não confia na capacidade de seus sentidos e na realidade daquilo que, no mundo, pode ser por ele percebido. A introspecção – esta forma de conhecimento que supostamente garante a existência da realidade no “sentir a sensação” e não na persistência da apresentação de um objeto sob uma mesma aparência em confronto com o tempo e também com a perspectiva dos outros – guarda no corpo e na mente seu ponto de referência e se sobrepõe, em um período posterior da modernidade, ao utilitarismo. Afinal, um pensamento calcado na categoria de meios e fins necessita ainda a

contemplação, necessita um modelo e necessita o valor que dele descende em continuidade com o produto que tem duração para sustentá-lo. Necessita, portanto, ainda o mundo que o trabalho e a fabricação fizeram criar.

Por outro lado, na origem do capitalismo, a *alienação do mundo* está colocada não apenas à filosofia, mas também é resultado de eventos tais como a expropriação camponesa e a liberação ao mundo público (político) de uma massa de trabalhadores que terá como propriedade apenas sua força de trabalho. A produtividade moderna será, segundo a autora, fortemente marcada por estes eventos e a expressão “força de labor” descreverá mais apropriadamente o tipo de relação com o mundo característica da nova forma de “fabricação”. Nessa relação, o contexto é, como anteriormente anotado, de *alienação*, tanto porque o trabalho/labor não transcende o nível do corpo, quanto porque é o nível da necessidade biológica o que aprisiona seu sentido na satisfação seguida rapidamente da falta, realimentando, eternamente, as dicotomias satisfação/consumo e esgotamento/reposição, sem que, efetivamente, ao operário (“suposto fabricante”) interesse seus produtos, ao capitalista sua duração e, ao consumidor, sua imperecibilidade. É o mundo que corre perigo nas mãos do *animal laborans* e isto se manifesta em diversas crises estudadas por Arendt, dentre elas, as denominadas pela própria autora, como: “crise na cultura” e “crise na educação”, e as que, apresentadas em meio a outros argumentos, não receberam um nome, mas que poderiam ser por nós identificadas como a “crise da tecnologia”, a “crise do juízo”, a “crise da compreensão e do discurso”. Todas amplamente imbricadas umas às outras.

Vejamos o que diz Hannah Arendt sobre cada uma delas. (Ao leitor, recomendo que sejam lidos os excertos de modo a encontrar, no encadeamento de um com o outro, o nexos de uma comunidade de sentido, assim como o complemento daquilo que talvez fique incompleto em cada trecho.)

Sobre a tecnologia, o mundo e o *animal laborans*, Arendt afirma:

A discussão de todo o problema da tecnologia, isto é, da transformação da vida e do mundo pela introdução da máquina, vem estranhamente enveredado por uma concentração demasiado exclusiva no serviço ou desserviço que as máquinas prestam ao homem. A premissa é que toda ferramenta e todo utensílio destina-se basicamente a tornar mais fácil a vida do homem e menos doloroso o labor humano. Sua qualidade de instrumento é concebida exclusivamente neste sentido antropocêntrico (...). [Entretanto], o *homo faber*, o fazedor de instrumentos, inventou os utensílios e ferramentas para construir um mundo, e não – pelo menos não originalmente – para servir ao processo vital humano. Assim, a questão não é tanto se somos senhores ou

escravos de nossas máquinas, mas se estas ainda servem ao mundo e às coisas do mundo ou se, pelo contrário, elas e seus processos automáticos passaram a dominar e até mesmo destruir o mundo e as coisas.

(...)

Em seu contínuo processo de operação, este mundo de máquinas começa a perder até mesmo aquele caráter humano independente que os instrumentos e utensílios e as primeiras máquinas da era moderna possuíam em tão alto grau. Os processos naturais de que se alimenta emprestam-lhe uma afinidade cada vez maior com o próprio processo biológico, de sorte que os aparelhos (...) começam a parecer ‘carapaças, partes tão integrantes do nosso corpo como a carapaça é parte integrante do corpo da tartaruga’. Do ponto de vista destes acontecimentos, a tecnologia realmente já não parece ser ‘produto de um esforço humano consciente no sentido de multiplicar a força material, mas sim uma evolução biológica da humanidade na qual as estruturas inatas do organismo humano são transplantadas, de maneira crescente, para o ambiente do homem’. (2001a, p. 164-166).

Sobre a “biologização” tecnológica e a capacidade humana de ação (de iniciar processos) transportada à interferência na natureza, em vários momentos:

Até nossa época a ação humana, como seus processos artificiais, confinou-se ao mundo humano, ao mesmo tempo em que a preocupação dominante do homem, em relação à natureza, consistia em utilizar seu material na fabricação, erigir com ela artefato humano e defendê-lo contra a avassaladora força dos elementos. No momento em que iniciamos processos naturais por conta própria – e a fissão do átomo é precisamente um destes processos naturais efetuados pelo homem – não somente ampliamos nosso poder sobre a natureza ou nos tornamos mais agressivos em nosso trato com as forças terrenas dadas, mas, pela primeira vez, (...) começamos a agir *sobre* a natureza, começamos manifestamente a transportar nossa própria imprevisibilidade para o domínio que costumávamos pensar como regido por leis inexoráveis. (2001b, p. 91-93).

Recentemente, a ciência vem-se esforçando por tornar “artificial” a própria vida, por cortar o último laço que faz do próprio homem um filho da natureza. O mesmo desejo de fugir da prisão terrena manifesta-se na tentativa de criar a vida numa proveta, no desejo de misturar, “sob o microscópio, o plasma seminal congelado de pessoas comprovadamente capazes de produzir seres humanos superiores” e “alterar (-lhes) o tamanho, a forma e a função”; e talvez o desejo de fugir à condição humana esteja presente na esperança de prolongar a duração da vida humana para além do limite dos cem anos.

Esse homem futuro, que segundo os cientistas será produzido em menos de um século, parece motivado por uma rebelião contra a existência humana tal como nos foi dada – um dom gratuito vindo do nada (secularmente falando), que ele deseja trocar, por assim dizer, por algo produzido por ele mesmo. Não há razão para duvidar de que sejamos capazes de realizar essa troca, tal como não há motivo para duvidar de nossa atual capacidade de destruir toda a vida orgânica da Terra. (2001 a, p. 10-11).

... a experiência que subjaz à noção de processo da época moderna, (...), brota do desespero de sempre experimentar e conhecer adequadamente tudo aquilo que é dado ao homem e não feito por ele. Contra esse desespero o homem moderno arregimentou a totalidade de suas próprias capacidades; desesperando de encontrar um dia a verdade através da mera contemplação, começou a experimentar suas capacidades para a ação e, ao fazê-lo, não podia deixar de se tornar consciente de que, onde quer que exista, o homem inicia processos. A noção de processo não denota uma qualidade objetiva, quer da história, quer da natureza; ela é o resultado

inevitável da ação humana. O primeiro resultado do agir dos homens na história foi a história tornar-se um processo, e o argumento mais convincente para o agir dos homens sobre a natureza à guisa de investigação científica é que hoje em dia, na formulação de Whitehead, “a natureza é um processo”.

Agir na natureza, transportar a imprevisibilidade humana para um domínio onde nos defrontamos com forças elementares que talvez jamais sejamos capazes de controlar com segurança, já é suficientemente perigoso. (2001b, p.93-94).

...a era moderna não coincide com o mundo moderno. Cientificamente, a era moderna começou no século XVII e terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos surgiu com as primeiras explosões atômicas. (2001 a, p. 13-14).

Agir na natureza é ainda mais perigoso quando está em crise a responsabilidade pelo mundo, revelada nas crises da cultura, da educação, da compreensão e do discurso e, finalmente, do juízo. Todas, como veremos, indicadoras do colapso da política no mundo moderno:

Sobre a crise da compreensão e do discurso:

O problema tem a ver com o fato de que as “verdades” da moderna visão científica do mundo, embora possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas pela tecnologia, já não se prestam à expressão normal da fala e do raciocínio. Quem quer que procure falar conceitual e coerentemente dessas “verdades”, emitirá frases que serão “talvez não tão desprovidas de significado como um ‘círculo triangular’, mas muito mais absurdas que ‘um leão alado’” (Erwin Schrödinger). Ainda não sabemos se esta situação é definitiva; mas pode vir a suceder que nós, criaturas humanas que nos pusemos a agir como habitantes do universo, jamais cheguemos a compreender, isto é, a pensar e a falar sobre aquilo que, no entanto, somos capazes de fazer. (...) Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de *know how*) e o pensamento, então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso *know how*, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja.

(...)

O motivo pelo qual talvez não seja prudente duvidar do julgamento político de cientistas enquanto cientistas não é, em primeiro lugar, a sua falta de “caráter” – o fato de não se terem recusado a criar armas atômicas – nem sua ingenuidade – (...) mas precisamente o fato de que habitam um mundo no qual as palavras perderam o seu poder. E tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem e que podem ser de grande relevância para o homem no singular, isto é, para o homem que, seja o que for, não é um ser político. Mas os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos. (2001a, p. 11-12).

Sobre a crise na cultura:

A sociedade de massas (...) não precisa de cultura, mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são como quaisquer outros bens de consumo.

Os produtos necessários à diversão servem ao processo vital da sociedade, ainda que possam não ser tão necessários para sua vida como o pão e a carne. Servem, como reza a frase, para passar o tempo, e o tempo vago que é “matado” não é tempo de lazer, estritamente falando – isto é, um tempo em que estejamos libertos *de* todos os cuidados e atividades requeridos pelo processo vital e livres portanto *para* o mundo e sua cultura –, ele é antes um tempo de sobra, o que sobrou depois que o trabalho e o sono receberam seu quinhão. O tempo vago que a diversão deveria ocupar é um hiato no ciclo de trabalho condicionado biologicamente – no “metabolismo do homem com a natureza”, como Marx costumava dizer.

Sob condições modernas, esse hiato cresce constantemente; há cada vez mais tempo livre que cumpre ocupar com entretenimentos, mas esse enorme acréscimo no tempo vago não altera a natureza do tempo. O divertimento, assim como o trabalho e o sono, constitui, irrevogavelmente, parte do processo vital biológico. E a vida biológica constitui sempre, seja trabalhando ou em repouso, seja empenhada no consumo ou na recepção passiva do divertimento, um metabolismo que se alimenta das coisas devorando-as. As mercadorias que a indústria de divertimentos proporciona não são “coisas”, objetos culturais cuja excelência é medida por sua capacidade de suportar o processo vital e de se tornarem pertences permanentes do mundo, (...) são bens de consumo, destinados a se consumirem no uso, exatamente como quaisquer outros bens de consumo. *Panis et circensis* realmente pertencem a uma mesma categoria; ambos são necessários à vida, para sua preservação e recuperação, e ambos desaparecem no decurso do processo vital. (2001b, p. 257-258).

Sobre a crise do juízo e da responsabilidade:

Há alguns anos, ao relatar o julgamento de Eichmann em Jerusalém⁵⁸, falei da “banalidade do mal”, e com isso não me referia a nenhuma teoria ou doutrina, mas a algo completamente factual, ao fenômeno dos atos malignos, cometidos numa escala gigantesca, que não podiam ser atribuídos a nenhuma particularidade de maldade, patologia ou convicção ideológica do agente, cuja única distinção pessoal era uma superficialidade talvez extraordinária. Por mais monstruosos que fossem os atos, o agente não era nem monstruoso nem demoníaco, e a única característica específica que se podia detectar no seu passado, bem como no seu comportamento durante o

⁵⁸ “Adolf Eichmann (...) foi um oficial de alto ranking na Alemanha Nazista e um membro da SS (*Schutzstaffel*). Ele foi largamente responsável pela logística do extermínio de milhões de pessoas durante o Holocausto, em particular Judeus, o que foi chamado de ‘solução final’ (*Endlösung*). Ele organizou a identificação e o transporte de pessoas para os diferentes campos de concentração, sendo por isso conhecido freqüentemente como o ‘Executor Chefe’ do Terceiro Reich. (...) Em 11 de Maio de 1960, Adolf Eichmann foi raptado por uma equipe de agentes secretos israelitas liderados por Peter Malkin da Mossad (Serviços secretos israelitas) após meses de observação. (...) foi julgado em Israel, num processo que começou a 11 de Fevereiro de 1961. Foi acusado de 15 ofensas criminosas, incluindo a acusação de crimes contra a Humanidade, crimes contra o povo judeu, e de pertencer a uma organização criminosa. O julgamento causou grande controvérsia internacional. O governo israelita autorizou que cadeias noticiosas de todo o mundo transmitissem ao vivo o julgamento. Os espectadores televisivos viram um homem sentado atrás de um vidro à prova de balas, impassivo, enquanto muitos sobreviventes do Holocausto testemunharam contra ele e o seu papel no transporte de vítimas para os campos de extermínio. Durante todo o tribunal, Eichmann insistiu que apenas cumpria as suas ordens. Foi condenado em todas as acusações e recebeu a sentença de morte (a única pena de morte civil alguma vez levada a cabo em Israel) a 2 de Dezembro de 1961 e foi enforcado poucos minutos depois da meia-noite de 1 de Junho de 1962, na prisão de Ramla, perto de Tel Aviv. Foi a única exceção aberta pela lei israelense, a qual não prevê a pena de morte. A propósito do julgamento de Adolf Eichmann, Hannah Arendt escreveu o livro ‘Eichmann em Jerusalém’, inicialmente escrito como um contributo para a revista ‘*The New Yorker*’. Ela cunhou neste livro o termo ‘Banalidade do mal’”. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Adolf_Eichmann, página visitada em 20 de fevereiro de 2006).

juízo e o inquérito policial que o precedeu, era algo inteiramente negativo: não era estupidez, mas uma curiosa e totalmente autêntica incapacidade de pensar. (...) Os clichês, os lugares-comuns, a adesão a códigos convencionais e padronizados de expressão e conduta têm a função socialmente reconhecida de nos proteger contra a realidade, isto é, contra a solicitação da atenção de nosso pensamento, que todos os acontecimentos e fatos despertam em virtude da sua existência. Se fôssemos receptivos a essa exigência o tempo todo, logo estaríamos exaustos; a diferença em Eichmann era apenas que ele claramente nada sabia de tal solicitação.

(...)

A questão que se impunha era: será que a atividade de pensar como tal, o hábito de examinar e refletir sobre tudo o que vem a acontecer, sem levar em conta o conteúdo específico e totalmente independente dos resultados, será que esta atividade pode ser de tal natureza que ‘condiciona’ os homens contra fazer o mal”. (2004, p. 226-228).

[a sociedade de massas] requer de seus membros um funcionamento puramente automático, como se a vida individual realmente houvesse sido afogada no processo vital da espécie, e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar, por assim dizer, abandonar a sua individualidade e aquiescer num tipo funcional de conduta entorpecida e “tranquilizada”. (2001a, p 335).

Inicialmente, gostaria de comentar a controvérsia um tanto furiosa desencadeada pelo meu livro *Eichmann em Jerusalém*. (...) De certo modo, eu tinha aceito como natural que todos ainda acreditamos, junto com Sócrates, que é melhor sofrer o mal do que infligi-lo. Essa crença revelou-se um erro. Havia uma convicção difundida de que é impossível resistir a qualquer tipo de tentação, de que não se podia confiar em nenhum de nós, nem sequer esperar que resistíssemos no momento crítico, de que ser tentado e ser forçado é quase a mesma coisa, enquanto, nas palavras de Mary McCarthy, a primeira a identificar essa falácia: “Se alguém lhe aponta um revólver e diz: ‘Mate o seu amigo, senão vou matar você’, ele o está *tentando*, só isso”. (...) Finalmente, e de modo muito surpreendente, já que se tratava de um julgamento cujo resultado, invariavelmente, era a produção de um juízo, fiquei sabendo que o próprio julgar é errado. (...) por trás da não-vontade de julgar, oculta-se a suspeita de que ninguém é um agente livre, e com isso a dúvida de que alguém seja responsável pelo que fez ou de que poderia esperar que respondesse pelos seus atos. (...) Daí o enorme alarido assim que alguém atribui uma culpa específica a uma pessoa em particular, em vez de pôr a culpa de todos os atos ou acontecimentos em tendências históricas e movimentos dialéticos; em suma, em alguma necessidade misteriosa que funciona pelas costas dos homens e confere a tudo o que fazem algum tipo de significado mais profundo. (2004, p. 79-82).

Sobre a crise na educação:

O homem moderno (...) não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais as habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês. (2001b, p.241-242).

Voltemos a Marx. Se sua teoria, na visão arendtiana, reafirma o ideal utilitário que guarda na utopia sua orientação, ao mesmo tempo em que coaduna com o império vitalista

e consumista do *animal laborans* é porque funcionaliza, com a teoria das superestruturas ideológicas, a política e o discurso (*logos*) à sociedade⁵⁹, e *sociedade* para Arendt, longe de ser um termo genérico e atemporal que denominaria a condição dos homens como seres gregários – como na definição do homem como um “animal social” –, significa o próprio embotamento da política, o momento em que a modernidade perverte a relação entre política e *ação*, vinculando-a imediatamente ao *labor*.

Historicamente, Arendt identifica o aparecimento da *sociedade* com o surgimento da era moderna e a consolidação dos estados nacionais, e esta historicização, apesar de gerar bastante controvérsia, parece ser condizente com fenômenos detectados por outros autores, como, por exemplo, Foucault e aquilo que é por ele denominado “governamentalização”: o desenvolvimento, quando da constituição do estado moderno, de um alcance cada vez maior de um tipo de relação determinada que foi constituindo campos em que os homens passaram a se reconhecer privilegiadamente a partir da norma⁶⁰ e que faz, por outro lado, constituir, como átomo político fundamental, a vida biológica da população⁶¹. De forma que, enquanto Foucault descortina a vinculação entre fortalecimento do Estado, cuidado estatal com a saúde da população, assunção da vida biológica pelo poder e a produção dos saberes estatísticos, sócio-comportamentais e médicos, Arendt vincula a consolidação da economia como ciência essencialmente política – em que a estatística desempenha também papel fundamental – ao conformismo e homogeneização dos homens que encontraram lugar para se desenvolver no apelo que a sociedade faz ao apagamento do sujeito perante a igualdade biológica dos homens como membros de uma mesma espécie, condição que não encontrará resistência, mas fortalecimento, na teoria político-econômica de Marx.

⁵⁹ “Marx”, diz Arendt, “ao saltar da Filosofia para a Política (...) [findou] por perder o significado de ambas - da ação não menos que do pensamento, e da Política não menos que da Filosofia - *ao insistir em que eram meras funções da sociedade e da história*” (2001 b, p. 57 – grifos meus)

⁶⁰ Ver também, à nota 39 desta dissertação, a citação do comentário de Walter Benjamin sobre a coincidência entre o desenvolvimento da sociedade de massas e a adaptação de nosso aparelho perceptivo à semelhança.

⁶¹ Leiamos, por exemplo, Foucault em dois momentos sobre o discurso político da modernidade: 1) “Von Justi (...) define perfeitamente o que considera a finalidade da arte moderna de governar, ou da racionalidade estatal: *desenvolver os elementos constitutivos da vida dos indivíduos* de tal maneira que seu desenvolvimento reforce também a potência do Estado”; 2) Von Justi associa a ‘estatística’ (a descrição dos Estados) e a arte de governar. A *Polizeiwissenschaft* é, ao mesmo tempo, uma arte de governar e método para analisar uma população vivendo sobre um território.” (FOUCAULT: 1994, s/p – grifos meus).

É aí que a noção de processo encontra a vida natural e encontra a Marx. Em primeiro lugar, Arendt localiza a teorização marxiana em meio a um contexto de perplexidade frente a um movimento sempre crescente de riqueza, aquisição e apropriação que teria remetido os autores modernos, não somente Marx, mas também Locke e Adam Smith, à imagem de um “processo progressivo”⁶². Um dinamismo aparentemente interminável que “foi concebido como processo natural, e mais especificamente à imagem do próprio processo vital.” (ARENDR: 2001a, p. 117), uma vez que “de todas as atividades humanas somente o labor é interminável, visto como acompanha automaticamente a própria vida.” (IDEM, idem).

Mais especificamente, com a teorização da “força do trabalho” (*labor power*) e o excedente que esta produz em relação à sustentação da vida natural do trabalhador, Marx teria encontrado a vinculação entre trabalho (*labor*), promoção da vida da espécie, e força motriz do processo permanente de acumulação e produção da abundância. Segundo a autora, “Marx desceu às profundezas jamais atingidas por qualquer um dos seus precursores. (...) Adaptou sua teoria, a teoria da era moderna, aos mais antigos e persistentes conhecimentos da natureza do labor, que, segundo a tradição hebraica e clássica, estava intimamente ligado à vida como processo de geração” (IDEM, p.18), de modo que não fosse exigida para a sustentação do processo outra lei que não o “‘crescei e multiplicai-vos’ – no qual é como se nos falasse a voz da própria natureza.” (IDEM, idem).

Em segundo lugar, Arendt reconhece como fundamental à moderna visada da política em direção à vida natural a alteração da relação entre política e propriedade. Nesse contexto, também a teoria de Marx exercerá papel fundamental na instituição da compreensão moderna do significado da política, isto porque se mostra aliada de um processo de evaporação do aspecto tangível da propriedade (a posse de um lugar de retirada e resguardo da luz do público e que até a época moderna foi considerada condição básica para a participação pública) em direção a uma vinculação da propriedade não mais com o mundo, mas com o corpo e com este processo interminável de produção da riqueza, seja esta a riqueza privada ou a que, socializada, se fundamente no “desenvolvimento das ‘forças produtivas’ da humanidade para a criação de uma sociedade abundante em ‘coisas boas’” (IDEM, p.118).

⁶² Arendt (2001a, p. 117).

É (...) fácil esquecer que a riqueza e a propriedade, longe de constituírem a mesma coisa têm caráter diverso. (...) Antes da era moderna, que começou com a expropriação dos pobres e em seguida passou a emancipar as novas classes destituídas de propriedades, todas as civilizações tiveram por base o caráter sagrado da propriedade privada. Originalmente, a propriedade significava nada mais nada menos que o indivíduo possuía seu lugar em determinada parte do mundo e portanto pertencia ao corpo político. A riqueza (...) não substituíra, de modo algum, essa propriedade, ao passo que a pobreza não fazia com que o chefe da família perdesse seu lugar no mundo e a cidadania dele decorrente.

(...)

De origem inteiramente diferente e mais recente na história é a importância política da riqueza privada, na qual o indivíduo vai buscar os meios de sua subsistência. (...) Até o início da era moderna, esse tipo de propriedade nunca foi visto como sagrada. (IDEM, p. 71-76).

A vinculação entre propriedade e riqueza, por um lado, e riqueza e labor por outro é que faz com que, para Arendt, Marx reafirme o império vitalista do *animal laborans*:

Intimamente ligada a esta evaporação social do tangível estava a mais revolucionária contribuição moderna ao conceito de propriedade, segundo a qual a propriedade não constituía parte fixa e firmemente localizada no mundo, adquirida por seu detentor de uma maneira ou de outra, mas, ao contrário, tinha no próprio homem a sua origem, na sua posse de um corpo e na indiscutível propriedade da força desse corpo, que Marx chamou de “força de trabalho”. (2001 a, p. 80).

Assim sendo, retornando à imagem entre esgarçamento e continuidade com a tradição, poderia ser dito que, enquanto a continuidade com a tradição se afirma em Marx na atualização do exaspero filosófico ante a ação e na solução de transposição da previsibilidade da fabricação à fragilidade do agir, o esgarçamento se constitui por dois motivos: primeiro, é aguda a percepção marxiana da novidade encadeada pelos antecedentes e repercussões da Revolução Industrial – a liberação do trabalho do estigma que o aprisionara, desde a Antiguidade, na obscuridade do espaço privado; sua ascensão à condição fundamental da humanidade do homem; a administração de seu desenvolvimento e riqueza como a razão da existência do Estado e da “política” – e a impossibilidade dos fundamentos tradicionais responderem a essa nova condição com um conceito de verdade calcado no ócio e na razão contemplativa; uma hierarquização das atividades humanas ajustada à supremacia da contemplação e à secundarização do trabalho; e uma compreensão da política que, apesar de não fazer jus à experiência da *polis* quando recusava a ação e a persuasão, ainda guardava reverência ao discurso no entendimento de que a violência era o modo bárbaro, mas não político, ateniense, de organização. São estes os conceitos, segundo Arendt, contestados nas afirmações de Marx de que “o trabalho criou o homem”, de que “a violência é a parteira de toda velha sociedade prenhe de uma nova” e de que “os filósofos

interpretaram o mundo de diferentes maneiras; agora é preciso transformá-lo” (MARX apud ARENDT, 2001b, p. 48); segundo, porque a *naturalização* da funcionalização do discurso à sociedade fez com que Marx, na visão arendtiana, perdesse de vista o sentido da política, compreendendo aquilo que é resultado de seu embotamento como sendo sua característica fundamental.

Assim, se, no *Entre o Passado e o Futuro* (2001b), liamos que a glorificação marxiana da violência, tanto quanto a teoria das superestruturas ideológicas, era índice da hostilidade de Marx contra o *lógos* (o discurso), na descrição arendtiana da ascensão do social no *A Condição Humana* (2001a), é a adequação da interpretação marxiana à realidade desta *política-socializada* o que vemos aparecer.

Como, com a ascensão da sociedade, a funcionalização do discurso ao econômico efetivamente se realiza, Marx comparece na teorização da autora menos como um pensador que teria se equivocado em seu diagnóstico do presente do que atuado, em sua utopia, a reafirmação daquilo que para ela só passou a ser chamado política quando a política em sentido estrito (no sentido que lhe conferiu a *pólis*) já havia se degradado em mera administração de necessidades sociais.

Por um lado, a compreensão marxiana do presente será, então, salientada pela autora:

No mundo moderno (...) o fato de que a política é apenas uma função da sociedade – de que a ação, o discurso e o pensamento são, fundamentalmente, superestruturas assentadas no interesse social – não foi descoberto por Karl Marx; pelo contrário, foi uma das premissas axiomáticas que Marx recebeu, sem discutir, dos economistas políticos da era moderna. Esta funcionalização torna impossível perceber qualquer abismo entre as duas esferas; e *não se trata de uma questão de teoria ou de ideologia*, pois, com a ascendência da sociedade, isto é, a elevação do lar doméstico (*oikia*) ao nível público, a administração doméstica e todas as questões antes pertinentes à esfera privada da família transformaram-se em interesse “coletivo”. (ARENDT: 2001a, p. 42 – grifos meus).

Por outro lado, a teorização marxiana será criticada na naturalização que realizou de um tipo de organização que, na compreensão de Arendt, é uma construção exclusivamente moderna. Esta é a interpretação de Wagner, em *Hannah Arendt e Karl Marx - o mundo do trabalho* (2002), sobre a crítica arendtiana a Marx. Segundo esta autora, para Marx,

social, um termo que, como se viu, diz respeito à convivência gregária entre os homens, e *político*, termo que se refere à existência de um mundo comum, com origem na experiência e na palavra grega, *pólis*, não estavam, historicamente, delimitados por fronteiras – a separação entre o espaço privado e o espaço público

não era um referencial para ele. A falta desse referencial *fez com que Marx olhasse a esfera social como uma forma natural de organização dos homens*. (p. 146 – grifos meus).

V. RETORNO À TEMÁTICA IMEDIATA DO TRABALHO

Se este percurso de ruptura com a tradição, que passa pela crítica arendtiana a Marx, nos interessa, isto acontece por, pelo menos, três motivos.

O primeiro se relaciona ainda à coerência dentro da argumentação de Hannah Arendt. Há a ruptura com a tradição, mas esta não acontece no âmbito da história das idéias. É consequência dos acontecimentos e, mais especificamente, de um especial acontecimento: a consolidação da sociedade de massas e a expulsão de qualquer possibilidade de atuação política quando a solidão que ela invoca, o desenraizamento de que necessita e as divisões no povo que se fazem a partir de uma racionalidade biologizante manifestam-se no extremo e tornam possível a dominação totalitária. Nesse contexto, é que o jogo entre ruptura e continuidade que Arendt enxerga em Marx adquire um sentido relevante ao problema específico desta dissertação. Pois, da mesma forma que, mais do que ninguém, foi Marx quem descortinou a novidade moderna da ascensão do trabalho e denunciou a pobreza como efeito da exploração do homem pelo homem, conformando, com estas inovações, a crítica moderna da própria política, a funcionalização do discurso e da política à sociedade – justamente o que fundamenta a crítica materialista – faz com que, no entender de Hannah Arendt, tal crítica não ofereça resistência às crises da política, da cultura, da tecnologia, do sentido e da própria educação em uma sociedade de massas, uma vez que tais crises seriam facetas diversas do mesmo fenômeno da ascensão do social. Este é o primeiro aspecto e, de certa maneira, a hipótese que guia os outros dois capítulos deste trabalho.

O segundo deriva do primeiro, mas nos remete diretamente à relação de nosso problema com a teorização arendtiana: fazer dialogar textos de autores diversos – os textos da Educação sobre o ECA – e, além disso, carregar durante sua leitura um conceito específico de política – no caso, o conceito de política de Hannah Arendt – é um tanto embaraçoso. O perigo de chegar ao final do trabalho com uma conclusão que era evidente desde o início parece rondar a escrita de cada parágrafo. O risco que vislumbro é, ao final,

dizer o óbvio: “concluo que os textos analisados sobre o ECA não trabalham com o conceito arendtiano de política” e, pior, entender que isto é um problema. Tal possibilidade assim colocada parece facilmente contornável; claro, ela está aí caricaturada, mas imagine-se que a cada um dos textos citados no capítulo anterior fosse contraposto um argumento arendtiano sobre o modo moderno de degradação do sentido da política, minha hipótese – a do vínculo perverso entre educação, direito e política – imediatamente se confirmaria e, na verdade, nenhuma pesquisa precisaria ter sido feita. O trabalho se encerraria com uma coleção de exemplos ilustrativos de cada um dos ensaios escritos pela autora, e pronto.

Entretanto, não é isto o que pretendo, e, para superar esta dificuldade, foi que imaginei ser necessário fazer com que os textos e a compreensão política que tenho em vista realmente pudessem conversar. Esta foi a intenção que originou este capítulo *Intermediário*: construir um vocabulário comum e criar um meio em que as questões colocadas pelos autores nos textos sobre o ECA fossem tocadas a partir de uma perspectiva que não está neles presente, mas que, ainda assim, continuasse dizendo respeito à problemática que enlaçou seus autores.

A pergunta com a qual encerrei o capítulo anterior, *qual política?*, facilita a construção deste meio, uma vez que a ela é inerente o diálogo, ou seja, que perguntar qual política pressupõe sempre uma afirmação sobre o que a define e também uma alternativa a esta afirmação; pressupõe *o um* e seu *outro*, e este outro é aquilo mesmo que possibilita a introdução da dúvida. O que será exposto nos parágrafos seguintes não será mais do que isso: uma apresentação do *duplo* implicado na pergunta *qual política?* Depois deles, será demonstrada a insuficiência deste recurso ao *duplo*, mas, ao mesmo tempo, a coerência que este fracasso guarda com a lógica ambígua da experiência trágica em diálogo com o conceito de política de Hannah Arendt.

No capítulo anterior – *Oficina* –, aquilo que foi apresentado permite a nomeação de dois daqueles componentes do *duplo* que denominei *um*. O primeiro deles diz respeito ao sujeito político pretendido formar a partir de uma pedagogia dos direitos. Um sujeito que se caracterizaria pela organização, pela consciência de si e do social, pela luta consciente para a efetivação de seus direitos e, ainda, pela realização de projetos de mudança individuais e coletivos, ou seja, de transformação da realidade social. O segundo *um* se alinha a esta formação quando entende que, para que ela efetivamente aconteça, também a educação

precisa estar guiada pelos mesmos pressupostos: organizar-se a partir de um projeto de transformação social que para ser realmente consciente – entenda-se crítico – precisa saber que seu papel educativo e político é função, tanto da economia, quanto da dominação de classe que ela encaminha, ainda que, em relação ao econômico, considere que tenha uma autonomia relativa. Uma vez que, em ambos, a política comparece como um meio para um fim (sendo a transformação da realidade social a finalidade e a resposta consciente aos fenômenos de dominação de classe o meio), o *outro* com o qual pretendo fazê-los dialogar responde aos dois *uns* de uma só vez. Por trás da questão *qual política?* encontra-se como alteridade a dúvida arendtiana do caráter necessariamente secundário da política em relação à economia⁶³.

Tal questionamento, a partir da perspectiva de Hannah Arendt, assume a forma de uma celebração do discurso e da ação política em excesso a uma perspectiva materialista que os funcionalizaria ao interesse econômico ou ao desenvolvimento social. Ou, colocado de outra maneira, o *duplo* se estabelece na oposição entre a redução da política a um meio para a obtenção de efeitos em uma esfera externa a ela e a compreensão de que a política é mais do que um meio, é algo que tem um sentido em si mesmo e uma razão para se constituir que não se situa no âmbito da organização do convívio entre os homens, da promoção da vida individual ou do bem estar da sociedade. Na definição de Hannah Arendt, o sentido da política é a liberdade e isto tem implicações diversas, como vimos.

Além deste, há ainda um outro *duplo* por dentro da questão *qual política?*. *Duplo*, desta vez, estabelecido naquele lugar onde uma sobra não digerida da concepção puramente instrumental da política entraria em diálogo com a concepção arendtiana. Penso, por um

⁶³ Esta dúvida é compartilhada por outros autores críticos da condição política moderna: um Foucault que se pergunta no *Em Defesa da Sociedade* (1999) se “o poder está sempre numa posição secundária em relação à economia?”, se este “tem essencialmente como razão de ser e como finalidade servir à economia?”, estando “destinado a fazê-la funcionar, a solidificar, a manter, a reconduzir relações que são características dessa economia e essenciais ao seu funcionamento?” (p. 20 -21); ou ainda um Foucault que afirma no *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2002) que “curiosamente, as estruturas econômicas de nossa sociedade são melhor conhecidas, mais inventariadas, melhor destacadas que as estruturas de poder político” (p. 30), mas que, apesar disso, existe uma série de fenômenos na história política de nossa cultura que “não podem ser explicados a não ser que os relacionemos não às estruturas econômicas, às relações econômicas de produção, mas a relações políticas que investem toda a trama de nossa existência.”(p.31); e, além dele, também Giorgio Agamben, que faz derivar a compreensão economicista da política de um significado primariamente político, reordenando a relação entre elas, mas principalmente distinguindo, assim como faz Foucault, economia e política: “todo o economicismo”, afirma Agamben no *Homo Sacer I* (2002), “e o ‘socialismo’ que parecem dominar a política moderna têm, na realidade, um significado político, aliás, biopolítico” (p.185). Embora o conceito de política entre estes dois autores e também em Hannah Arendt não sejam facilmente comunicáveis, minha intenção com esta nota é apenas reforçar a dúvida quanto à ser a política função da economia.

lado, na aliança que alguns textos fazem entre auto-estima e exercício político e, por outro, na preocupação, também explícita nos textos, com a inclusão política, ou seja, com a generalização da condição de cidadão como aquele que tem a experiência de se relacionar com o outro sob a marca da igualdade que lhe confere o direito – daí o grande apelo da expressão *sujeito de direitos* e também da relevância da dicotomização entre o *Brasil do favor* e o *Brasil da lei* nos textos sobre o ECA. Mas se afirmo que neste suposto encontro é um outro duplo o que se forma, quem é o *um* e quem é o *outro*?

A alteridade encontra-se, de fato, um tanto embaçada neste momento, pois só é perceptível se aquilo que inicialmente se mostrou como propício a um acordo, a sobra da visão instrumental e que parece conferir à política uma dignidade nela mesma, apresentar-se, quando observada com mais cuidado, novamente como um fosso entre as duas concepções ou, dito de outro modo, revelar-se como um traço do critério de meios e fins na compreensão do sentido da política.

É preciso explicar melhor. Para tanto, olhemos a questão por um outro lado.

No discurso celebrativo do Estatuto, aquilo que vem sendo idealizado como exercício perfeito da política torna-se bastante visível, tanto porque sua celebração é também o festejar da “participação da sociedade civil” – aquele desejo de participação que entendi acima como algo que resgata na política um sentido para além do instrumental –, quanto porque se desdobra, como vimos, em um discurso de formação de toda a sociedade para o alcance desse mesmo ideal de exercício político, ou seja, mostra-nos o que ainda falta, os fatores de impedimento de sua realização e também os meios para alcançá-lo. O que vemos é que este discurso se faz na definição de uma forma para a política e na preocupação com aqueles que estão alijados de seu exercício (um impedimento se anuncia, por exemplo, a partir da denúncia dos efeitos da estigmatização na culpabilização *individual* da criança, do jovem ou da família pobre por problemas *sociais* tais como o fracasso escolar e a marginalidade e a conseqüente desarticulação de uma movimentação coletiva para sua solução). Neste ponto é que se estabeleceria um acordo com a visão arendtiana. Também esta autora lamenta o moderno esvaziamento do espaço público e não é incomum encontrarmos referência nos textos sobre o ECA à compreensão arendtiana da cidadania como “direito a ter direitos”.

No entanto, a diferença se faria verificar na dúvida de Hannah Arendt quanto à permanência de algo em nosso tempo que se possa chamar espaço público ou político; em outras palavras, aquilo que para os primeiros basta fazer *incluir* para concretizar – e para a inclusão é necessário educar as famílias; necessário educar as comunidades; necessário ensinar aqueles que ainda resistem ao ECA não apenas a aceitá-lo, mas também a lutar por ele: participar das votações para a eleição do conselheiro tutelar, organizar-se em movimentos populares de pressão etc – a partir da perspectiva arendtiana seria necessário *reinventar*. Não conhecemos, segundo sua opinião, em regularidade, algo como um espaço político de aparição.

Na forma de questionamento, a diferença se marcaria na necessidade de perguntar se a lógica que se alinha à afirmação da “participação da sociedade civil” não compartilha um entendimento da política como um meio para uma finalidade mais elevada. Conforme veremos no próximo e também no último capítulo, a participação política vinculada ao discurso sobre o ECA não motiva a si mesma, aquilo que corre por trás dela é não apenas a transformação social, mas a promoção da saúde e da vida, “o desenvolvimento sadio e harmonioso” da infância e adolescência brasileira, o futuro do Brasil, consagrando, com isso, como sujeito político, o *homo faber* transformador da sociedade, mas também o *animal laborans* que luta apenas pelo seu direito à sobrevivência e ao acesso aos bens sociais e de consumo. Neste contexto, é reveladora a fácil transposição entre discurso jurídico, político e biopsicossocial que percorre os diversos argumentos de incondicional defesa do Estatuto, pois a advogada participação política encontra nos saberes pedagógico, médico e psicológico os limites de sua significação.

Por fim, o terceiro motivo descende da insuficiência do recurso ao *duplo* para, verdadeiramente, fazer dialogar os textos sobre o ECA e a concepção política de Hannah Arendt. De fato, sua nomeação não se mostrou apropriada. Aquilo que se manteve foi justamente o fosso entre conceitos de política diversos. Tudo bem, talvez seja aí mesmo que devemos nos manter; deixar a conversa circular neste âmbito mesmo do “isso que você chama política não é política”.

O insolúvel gestado nesta oposição conduz a uma aporia que coloca problemas imensos ao pensamento da formação do cidadão. Aporia que se estabelece quando parece necessário não negligenciar a realidade política de uma distinção entre os cidadãos

realizada a partir de uma lógica de classe, ao mesmo tempo em que é, igualmente contundente, a constatação de que encontramos-nos, todos – e isto quer dizer: sem nenhuma exceção –, impedidos em nossa atuação política.

Em um sentido próximo ao dado por Aristóteles ao termo aporia: “a impossibilidade de escolher entre duas opiniões igualmente bem argumentadas” (DUROZOI; ROUSSEL: 1993, p.33), o insolúvel se apresenta quando a *impossibilidade da política* só se faz notável para aqueles que separam o econômico do político (uma vez que a política identificada com a economia vai eternamente supor que *o sujeito da ação estratégica* é o mesmo que o da *ação política*), ao mesmo tempo em que é incontestável a concretude de uma desigualdade política que se assenta no econômico, mas que, no planejamento mesmo de sua superação, identifica novamente sujeito da ação estratégica e sujeito político, condenando, segundo a compreensão arendtiana que se fez conhecer neste capítulo, este último à obscuridade.

A consequência de tal paradoxo para a temática da educação do sujeito político, ou de direitos, como se queira, pode ser resumida em apenas uma questão: *há cidadão?*

O HOMEM TRÁGICO E O SUJEITO POLÍTICO

SOBRE A CONSTITUIÇÃO E O APAGAMENTO DO SUJEITO DA (NA) POLÍTICA

Do capítulo anterior, gostaria que o leitor retivesse a imagem do homem trágico. *Tanto* em sua forma histórica – em que o ator/cidadão encontra em seu agir a intervenção dos deuses e do destino – *como*, para além deste, o homem trágico em seu caráter secularizado, em quem, atravessado pela teorização arendtiana, encontramos o dilema entre determinação e liberdade como marca da experiência do caráter malgrado da ação decorrente da condição humana da pluralidade. Precisaremos imaginar este homem em sua ambigüidade: afastando-se de nós por seu caráter religioso, mas, por esta mesma característica, aproximando-se, mais do que suporíamos, da condição política moderna; da mesma forma, em seu caráter secular, um homem trágico que guarda com o sujeito político moderno tanto intimidade, quanto uma insuspeitada e abismal distância, principalmente naquele aspecto que seria possível denominar, a partir do encontro de Hannah Arendt com J-P Vernant e Vidal-Naquet, a constituição de uma subjetividade política enraizada nos enigmas da ação e da liberdade.

Na perplexidade causada por este ambíguo, encontraremos a cilada que o “destino” nos pregou: estabelecerem-se os meios para a negação da política e para a reafirmação do império da necessidade no âmbito dos assuntos humanos a partir da consciência histórica, isto é, a partir, justamente, do conhecimento que nos marca desde que retiramos do universo os deuses e Deus, e que, pela primeira vez, seria capaz de decretar definitivamente o afastamento da política de todo o aspecto religioso, tanto quanto das dúvidas em relação à existência de algo tal qual a *liberdade* e sua contrapartida *responsabilidade*.

A queda em tal cilada tem repercussões importantes para a Educação e para a temática da constituição do sujeito político. É o que vemos neste capítulo.

I.

No aforismo 82 de Debord em *A Sociedade do Espetáculo* [1967(1997)], há uma afirmação que indica um caminho para a compreensão daquilo que nos conduziu a tal

cilada do “destino”: a história, diz ele, foi “ela própria fundada historicamente com a economia” (p. 53). Com Hannah Arendt, poderíamos reformular tal sentença de modo a marcar ainda mais o momento de fundação de uma forma de pensamento que tem no econômico seu fundamento: o *moderno* conceito de história, poderia ser dito, foi ele próprio fundado historicamente com a economia.

Se, em Debord, o esquecimento desta constituição histórica da história conduzirá à manutenção de um aspecto burguês no movimento revolucionário⁶⁴, uma vez que a naturalização do econômico tem como conseqüência a construção de um “esquema linear [que] perde de vista, antes de tudo, o fato de que a burguesia é a única classe revolucionária que jamais venceu; ao mesmo tempo [em] que ela é a única para a qual o desenvolvimento da economia foi causa e conseqüência do seu poder sobre a sociedade” (p. 57), em Arendt, o mesmo esquecimento levará ao paradoxo de nossa tradição de pensamento revolucionário ter se consolidado tendo, como categoria fundamental, a *necessidade* muito mais que a *liberdade*, sem, contudo, poder se aperceber deste paradoxo.

O que importa aqui é a possibilidade de traduzir “economia” por “necessidade”. Isso pode ser feito em pelo menos três diferentes níveis dentro da literatura arendtiana: um primeiro nível histórico, outro teórico, e um último que diz respeito à repercussão de um particular acontecimento: a Revolução Francesa. Todos eles, absolutamente imbricados uns aos outros e marcados pela repetição de um mesmo movimento: a secundarização da capacidade humana de ação em relação a uma “força que age por trás dos homens”, como Arendt muitas vezes denomina a atuação do *necessário* nos assuntos humanos.

Assim, quando é analisado pela autora o advento *histórico* da ascensão do social, esta força assume o matiz de uma vibração “comunística”, inerente a toda compreensão política que se baseia no econômico e a toda organização entre os homens que lhes exige a

⁶⁴ “A época burguesa, que pretende fundar cientificamente a história, negligencia o fato de que esta ciência disponível teve, antes de mais, de ser ela própria fundada historicamente com a economia. Inversamente, a história não depende radicalmente deste conhecimento senão enquanto esta história permanece história econômica. Quanto do papel da história na própria economia - o processo global que modifica os seus próprios dados científicos de base - pôde ser, aliás, negligenciado pelo ponto de vista da observação científica, é o que mostra a vaidade dos cálculos socialistas que acreditavam ter estabelecido a periodicidade exata das crises; e desde que a intervenção constante do Estado logrou compensar o efeito das tendências à crise, o mesmo gênero de raciocínio vê neste equilíbrio uma harmonia econômica definitiva. O projeto de superar a economia, o projeto de tomar posse da história, se ele deve conhecer - e trazer a si - a ciência da sociedade, não pode, ele mesmo, ser científico. Nesse último movimento, que crê dominar a história presente através de um conhecimento científico, o ponto de vista revolucionário permaneceu burguês.” (DEBORD:1997, p. 53).

semelhança e o comportamento. Nesse contexto, a idéia de uma “mão invisível”, de uma força que, ajustando interesses opostos e alheios a seus agentes, promoveria o desenvolvimento da sociedade como um todo, não separará, para a autora, Marx de Adam Smith, mas marcará um mesmo ideal de “governo de ninguém”. Pois, se a crítica marxiana se faz na denúncia do conflito de interesses entre as classes, não deixa, para Arendt, de se apresentar nesta mesma denúncia o desejo da dissolução desses interesses em uma harmonia que prescindiria de qualquer governo que não fosse a mera administração anônima.⁶⁵

Porquanto a economia se baseia, como vimos no *Intermediário*, nas asserções sobre padrões de comportamento que se prestam ao cálculo estatístico, é na uniformização dos homens, tanto como em seu conformismo, em que está baseado o ideal político de uma época que não guarda espaço para a ação e nem tampouco para a revelação de um *quem* no discurso, esta a perversidade do *ninguém*.⁶⁶ Aquilo que se manifesta no auge do desenvolvimento da esfera social como a massificação entre os homens, comparecerá, ao nível da crítica arendtiana da funcionalização marxiana do discurso, como o engolfar do homem pela teorização de um processo histórico que se sustenta nos germes deste apagamento do sujeito. Daí o sentido da crítica arendtiana a Marx: aquilo que no autor se apresenta como utopia encontra, já na sociedade de massas, sua realização⁶⁷:

[a sociedade de massas] requer de seus membros um funcionamento puramente automático, como se a vida individual realmente houvesse sido afogada no processo vital da espécie, e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar, por assim dizer, abandonar a sua individualidade e aquiescer num tipo funcional de conduta entorpecida e “tranqüilizada”. (ARENDR: 2001a, p 335).

[o processo histórico] cujas leis de movimento podem (...) ser determinadas (por exemplo, como movimento dialético) e cujo conteúdo mais profundo pode ser

⁶⁵ “Qualquer vitória completa da sociedade produzirá sempre algum tipo de ‘ficção comunística’, cuja principal característica política é que será, de fato, governada por uma ‘mão invisível’, isto é, por ninguém. O que tradicionalmente chamamos de estado e de governo cede lugar aqui à mera administração – estado de coisas que Marx previu corretamente como a ‘decadência do estado’, embora não estivesse certo ao presumir que somente uma revolução pudesse provocá-lo, e menos certo ainda quando acreditou que esta completa vitória da sociedade significaria o eventual surgimento do ‘reino da liberdade.’” (ARENDR: 2001a, p. 54).

⁶⁶ Em outras palavras, a perversidade do *ninguém* equivale ao apagamento do sujeito, à negação do próprio processo de subjetivação. Daí Arendt afirmar que “a uniformidade estatística não é de modo algum um ideal científico inócuo, e sim o ideal político, já agora não mais secreto, de uma sociedade que, inteiramente submersa na rotina do cotidiano, aceita pacificamente a concepção científica inerente à sua própria existência”. (IDEM, p. 53).

⁶⁷ É importante notar, quanto a isso, que a realização da utopia não significa que a sociedade de massas seja o ‘reino da liberdade’ desejado por Marx. Arendt, ao contrário, demonstra que o desenvolvimento da sociedade não equivale à promoção da liberdade.

descoberto (por exemplo, a luta de classes) (...) é incapaz de garantir ao homem qualquer espécie de imortalidade, porque cancela e destitui de importância o que quer que tenha vindo antes: na sociedade sem classes o melhor que a humanidade pode fazer com a história é esquecer todo episódio infeliz cujo único propósito era abolir a si próprio. Não pode tampouco atribuir sentido a ocorrências particulares, pois todas se dissolveram em meios cujo sentido termina no momento em que o produto final é acabado: eventos, feitos e sofrimentos isolados não possuem mais sentido do que martelo e pregos em relação à mesa concluída. (ARENDR: 2001b, p. 114-115).

As perdas no âmbito da experiência e do pensamento políticos articulados à consolidação desta realidade prática e teórica podem ser avaliadas pelas crises do julgamento e da responsabilidade em uma sociedade de massas, isso porque a burocracia (o governo de *ninguém*) e os “dentes de engrenagem” (a consideração dos homens como meras peças em sistemas como o burocrático e o dialético) que ela convoca são a representação máxima de um apagamento de qualquer aspecto distintivo que faria o homem pelo menos interrogar, como já o fizera o sujeito trágico, “agir ou não agir, *τε και τυχηνελειν*, e tentar o destino?” (VERNANT; VIDAL-NAQUET: 1991, p.21).⁶⁸

No nível *teórico* – relativo ao conceito de história em questão –, a submissão à necessidade se reflete na inflexão que, na época moderna, fez converter filosofia política em filosofia da História; e aquilo que veio recomendar esta visada, para além do desenvolvimento das ciências naturais e da noção de processo, foi a aura de irresistibilidade que, desde a ascensão do labor ao *status* de preocupação política fundamental, revestiu os negócios humanos com uma segurança e previsibilidade que eles jamais tiveram. A relação do *necessário* com o advento da *promoção do social* e com a consolidação de um *primado da economia* descende daí, assim como o papel que a História veio desempenhar na confirmação de uma finalidade para a política que passou cada vez mais ao largo dos problemas relativos à liberdade.

Especificamente, a concepção da História fundada em Hegel e encaminhada revolucionariamente por Marx é o alvo da crítica arendtiana⁶⁹. Dentre outras coisas, porque é a partir de sua formulação que se estabelece o movimento dialético entre *necessidade* e

⁶⁸ A importância desta interrogação ficará mais evidente quando estiver sob o foco da investigação o apagamento do sujeito no discurso da educação transformadora.

⁶⁹ Segundo a autora, a concepção hegeliana da história “exerceu uma influência imediata (...) nos revolucionários dos séculos XIX e XX – os quais, mesmo que não tenham aprendido as lições de Marx (ainda o mais ilustre discípulo que Hegel jamais teve), e nunca tenham se preocupado em ler Hegel, consideravam a revolução em termos das categorias hegelianas.” (ARENDR: 1990, p. 43).

liberdade, em que uma e outra “finalmente coincidem” (ARENDDT: 1990, p. 43), o que consolida, no entender de Hannah Arendt, “o mais terrível, e, humanamente falando, o mais intolerável paradoxo de todo o pensamento moderno.” (IDEM, idem).

No entanto, aquilo que é, assim paradoxalmente, sustentado em teoria recebe sua plausibilidade dos rumos de um *acontecimento*. “Teoricamente”, diz Arendt, “a consequência de maior alcance da Revolução Francesa foi o nascimento do moderno conceito de História, na filosofia de Hegel.” (IDEM, p. 41). Daí novamente o paralelo: enquanto a coincidência entre liberdade e necessidade era apresentada no arcabouço teórico hegeliano, aquilo que aparecia com maior contundência aos atores da revolução era “que nenhum dos participantes podia controlar o curso dos acontecimentos, e que esse curso tomou uma direção que pouco ou nada tinha a ver com os objetivos e metas intencionais dos homens que, pelo contrário, se viam obrigados a submeter sua vontade (...) à força anônima da revolução” (IDEM, idem), da mesma forma que “o conhecido choque de desilusão, sofrido pela geração que viveu na Europa durante o transcurso dos eventos fatais que vão de 1789 até a restauração dos Bourbons, transformou-se quase imediatamente num sentimento de terror reverente e de admiração pelo poder da própria História” (IDEM, idem). Teria sido neste clima de irresistibilidade que, segundo Arendt, Napoleão se tornara um “destino” (IDEM, p. 42).

Dessa forma, em uma surpreendente concomitância com o encantamento frente à possibilidade de fundação da liberdade que emergia com a revolução, imagens de uma “corrente subterrânea que arrasta os homens”, “da caudal, torrente ou correnteza” (IDEM, p. 44) foram sendo forjadas pelos próprios revolucionários, enquanto aos espectadores deve ter sido por demais impactante “o espetáculo da impotência do homem em face do curso de sua própria ação”, diz Arendt (IDEM, p. 41).

Contudo, se aquilo que é necessário aterroriza, não é conveniente negligenciar que também seduz. Encantado pela *necessidade*, Hegel, por um lado, conforme lemos em Arendt, pôde regozijar-se por haver encontrado “a astúcia da razão” conferindo sentido aos pequenos desígnios dos homens de ação, enquanto a Marx deve ter parecido que, se Hegel pudera encontrar na dialética o impulso de todo o movimento, ele próprio encontrou, no âmbito mesmo da história e a partir da coerência da luta de classes, todos os segredos que a História tinha a contar. (ARENDDT: 2001a, p. 115). Foi esta previsibilidade que, na

modernidade, prometeu conduzir com estabilidade os sempre frágeis negócios humanos, ao mesmo tempo em que a socialização da política e a uniformização dos homens que a ela se alia tornavam cada vez mais acertados os pressupostos da economia, enquanto esvaziavam de significado a distinção entre *libertação* e *liberdade* – distinção, entretanto, que era o fundamento do excesso da segunda em relação a tudo aquilo que era *necessário*.

Novamente, não seriam apenas as idéias, mas também os acontecimentos que embaçariam a fronteira entre liberdade e libertação. A sensação do irresistível que se apossava dos homens toda vez que eles agiam tinha uma razão, para além dos equívocos inerentes à ação, para se expressar. Pela primeira vez, e sob a influência da bem-aventurança norte-americana, a condição de pobreza não aparecia mais aos homens como algo natural e impossível de contornar. Era agora considerada como uma condição tão intolerável quanto se tornara visível a grande massa de homens que a miséria tomava sob seu jugo.

É o império de tudo aquilo que diz respeito às carências e eternos ciclos do corpo, ao qual a pobreza faz os homens ficarem, devido a uma satisfação sempre precária, permanentemente submetidos – carências que impelem com a força do necessário –, que em Arendt comparece conformando o irresistível. Da mesma forma que, por outro lado, é o imperativo da necessidade corporal que aparece à autora como aquilo que tem força suficiente para provocar a mudança de rumo da revolução: “a liberdade teve de render-se à necessidade, à urgência do próprio processo vital” (IDEM, p. 48).

Tal mudança, que atinge seu ponto máximo com o terror, tem na virada do discurso de Robespierre, e na posterior equiparação entre *superação da pobreza e liberdade*, o fundamento de sua influência sobre todo o pensamento político pós-revolucionário. Robespierre, segundo Hannah Arendt, sob a urgência que o processo vital convoca, teria abandonado sua preocupação com a fundação da liberdade e se voltado para a reivindicação dos “direitos dos *sans-culottes*”, que se traduziam em “vestuário alimentação e reprodução da sua espécie” (IDEM, p. 48). Da mesma forma que Marx, meio século depois, e quase todos os pensadores revolucionários após ele, interessaram-se mais pela questão social do que pelas razões políticas e manifestações da liberdade que tiveram lugar nos momentos em que assembléias e conselhos reuniram os homens em discussão sobre todos os problemas do país e ameaçaram encerrar em uma questão política o sentido da revolução. Enquanto

debatiam, o que começava a apontar era uma nova forma de organização da participação direta na política: um espaço de encenação da liberdade e sustentação da opinião.

As metáforas, imagens e conceitos que percorreram os séculos rememorando a Revolução Francesa, no entanto, tiveram sucesso em constituir uma tradição de pensamento revolucionário mais interessada em História do que em política e mais afeita à verdade do que às opiniões. Se a história que Hannah Arendt nos conta é a do fracasso revolucionário, não perante contra-revoluções, mas ante a força do saber revolucionário profissional, a vingança do “destino” foi ter se tornado novamente presente.

O problema foi sempre o mesmo: os que freqüentaram a escola da revolução aprenderam e souberam antecipadamente o rumo que deve tomar uma revolução. Foi o curso dos acontecimentos, e não os homens da revolução, que eles imitaram. (...) não podiam fazer isso, pois sabiam que uma revolução daria origem a uma seqüência de revoluções, ou que, ao inimigo declarado, seguir-se-ia o inimigo oculto sob a máscara dos “suspeitos”, ou que uma revolução se dividiria em duas facções extremas – os *indulgents* e os *enragés* – que verdadeiramente ou “objetivamente” trabalhavam juntas para solapar o governo revolucionário, e que a revolução era “resgatada” pelo homem do centro, o qual, longe de ser moderado, aniquilava a direita e a esquerda, como Robespierre liquidou Danton e Hébert. O que os homens da Revolução Russa aprenderam com a Revolução Francesa – e esse aprendizado constituiu quase que toda a sua preparação – foi a História, e não ação. Eles adquiriram a habilidade de representar qualquer papel que o grande drama da História lhes viesse atribuir, e se nenhum outro papel estivesse disponível a não ser o de vilão, eles estavam mais do que dispostos a aceitá-lo, de preferência a ter de ficar de fora da peça.

Há uma certa comicidade grandiosa no espetáculo desses homens – que ousaram afrontar todos os poderes vigentes, e desafiar todas as autoridades da terra, e cuja coragem estava além de qualquer dúvida – submetendo-se, muitas vezes de um dia para o outro, com humildade, e sem qualquer expressão de revolta, ao apelo da necessidade histórica, não lhes importando quão louca e incongruente possa ter-lhes parecido a aparência exterior dessa necessidade. Foram ludibriados, não em razão das palavras de Danton e Vergniaud, de Robespierre e Saint-Just, e de todos os outros, que ainda soavam em seus ouvidos; foram ludibriados pela História, e se tornaram os tolos da História. (ARENDR: 1990, p. 46).

II.

Em *Da Revolução* [1963(1990)], Hannah Arendt constrói um novo cenário das Revoluções, tanto da Americana quanto da Francesa. Um cenário especular, poderia ser dito, pois aquilo que deixa ver são as imagens invertidas das cenas construídas por Marx n’ *O 18 Brumário de Luis Bonaparte* [1852(1997)], estas, por sua vez, segundo Engels, constituídas, na memória que Marx guardava da História da Grande Revolução na França⁷⁰.

⁷⁰ Quanto a isso, o Prefácio que Engels escrevera para a terceira edição d’*O 18 Brumário* é bastante esclarecedor: “Essa notável compreensão da história viva da época, essa lúcida apreciação dos acontecimentos ao tempo em que se desenrolavam, é, realmente, sem paralelo. Mas para isso era preciso ter o

Vejamus primeiro as cenas que compõem o cenário marxiano:

O 18 Brumário se inicia com um movimento que não deve ser negligenciado: o desmascaramento; pois é a retirada consecutiva das máscaras, com especial eficácia no desnudamento que Marx faz do discurso (*logos*) na e da política, o que dotará o texto de uma função essencialmente desmistificadora.

Vimos no *Intermediário*, a partir da leitura de Hannah Arendt, a rebeldia marxiana contra a tradição. Assistiremos, no encadeamento de suas cenas, a um momento desse enfrentamento: a transformação em *aparência* daquilo que, para os gregos, era a *essência* da política – o relacionamento intrínseco entre a ação (*praxis*) e o discurso (*lexis*), que fazia definir a vida política (*bios politikos*) pela qualidade do homem como “um ser vivo dotado de fala” (*zoon logon ekhon*) (ARISTÓTELES apud ARENDT: 2001a, p. 36)⁷¹.

Assistamos, pois então, às cenas.

CENA 1. Marx, preparando-nos para o desmascaramento, primeiro faz notar a máscara:

A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de se apresentar e nessa linguagem emprestada. Assim Lutero adotou a máscara do apóstolo Paulo, a Revolução de 1789-1814 vestiu-se alternadamente como a república romana e como o império romano, e a Revolução de 1848 não soube fazer nada melhor do que parodiar ora 1789, ora a tradição revolucionária de 1793-1795. (IDEM, p. 21).

profundo conhecimento que Marx possuía da história francesa. A França é o país onde, mais do que em qualquer outro lugar, as lutas de classe foram sempre levadas à decisão final, e onde, por conseguinte, as formas políticas mutáveis nas quais se processam estas lutas e nas quais se condensam seus resultados tornam os contornos mais nítidos. Centro do feudalismo na Idade Média, país modelo, desde a Renascença, da monarquia unitária baseada nos testamentos, a França desmantelou o feudalismo na Grande Revolução e instaurou o domínio da burguesia com uma pureza clássica inigualada por qualquer outro país europeu. A luta do proletariado revolucionário contra a burguesia dominante surgiu aqui sob formas agudas desconhecidas em outros países. Esta foi a razão pela qual Marx não só estudou a história anterior da França com especial predileção, como acompanhou também sua história contemporânea em todos os detalhes, reunindo materiais destinados à futura utilização. Por isso, neste terreno, os acontecimentos nunca o apanhavam de surpresa.” [ENGELS: 1885(1997, p. 17-18)].

⁷¹ Esta inversão corresponde à opinião de Marx quanto ao sentido da ciência moderna e, com ela, do conhecimento crítico: “a Ciência moderna, nas palavras de Marx, ‘seria supérflua se a aparência das coisas coincidissem com a sua essência’” (ARENDT: 2001 b, p. 59), ou, conforme vemos em carta enviada por Marx a Kugelmann em julho de 1868, “O economista vulgar pensa que fez uma grande descoberta quando, como se contrariamente à revelação da conexão interna, ele afirma com orgulho que na aparência as coisas parecem diferentes. De fato, ele está jactando-se de agarrar-se à aparência e tomá-la pela última palavra. Qual então a razão de ser de toda ciência?” (MARX: 1997, p. 244).

CENA 2. O desmascaramento:

Uma vez estabelecida a nova formação social, os colossos antediluvianos desapareceram, e com eles a Roma ressurrecta – os Brutus, os Gracos, os Publicolas, os tribunos, os senadores e o próprio César. A sociedade burguesa, com seu sóbrio realismo, havia gerado seus verdadeiros intérpretes e porta-vozes nos Says, Cousins, Royer-Collards, Benjamin Constants e Guizots. (IDEM, p. 22, grifos meus).

CENA 3. Marx mostra que a máscara tinha uma função na revolução burguesa: iludir os revolucionários quanto à *essência* de suas verdadeiras intenções, e, nesta ilusão, fazer a história da revolução burguesa, ou seja, imprimir a marca de um engano fundamental imprescindível à manutenção do poderio burguês sobre as outras classes:

Mas, por menos heróica que se mostre hoje esta sociedade [burguesa], foi não obstante necessário heroísmo, sacrifício, terror, guerra civil e batalha de povos para torná-la uma realidade. E nas tradições classicamente austeras da república romana, seus gladiadores encontraram os ideais e as formas de arte, as ilusões de que necessitavam *para esconderem de si próprios as limitações burguesas do conteúdo de suas lutas* e manterem seu entusiasmo no alto nível da grande tragédia histórica. (IDEM, p.22-23, grifos meus).

A revolução social do século XIX⁷² não pode tirar sua poesia do passado, e sim do futuro. Não pode iniciar sua tarefa enquanto não se despojar de toda veneração supersticiosa do passado. *As revoluções anteriores tiveram que lançar mão de recordações da história antiga para se iludirem quanto ao próprio conteúdo.* A fim de alcançar seu próprio conteúdo, a revolução do século XIX deve deixar que os mortos enterrem seus mortos. Antes a frase ia além do conteúdo, agora é o conteúdo que vai além da frase. (IDEM, p. 24, grifos meus).

CENA 4. Quando as máscaras e as frases altissonantes ressurgem no cenário francês em 1848, momento em que a revolução burguesa já estava constituída, Marx reconhece a farsa:

Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, *a segunda como farsa.* Caussidière por Danton, Luís Blanc por Robespierre, a Montanha de 1845-1852 pela Montanha de 1793-1795, o sobrinho pelo tio. E a mesma caricatura ocorre nas circunstâncias que acompanharam a segunda edição do Dezoito Brumário! (IDEM, p.21, grifos meus).

Esta é a abertura do livro, aquilo que se desdobra a partir daí é a demonstração do que constitui tal farsa. Em outras palavras, é, por um lado, exercício do desmascaramento e, por outro, de revelação do fundamento econômico (*essência*) de lutas *aparentemente* políticas. O que Marx demonstra – e que tentarei traduzir por um encadeamento coerente das cenas –, é que o ressurgimento do discurso revolucionário burguês em um momento em que qualquer transformação profunda na tessitura social capitalista não seria, de modo

⁷² Marx imaginava que a revolução socialista se faria ainda naquele século.

algum, desejada, faz com que o discurso político se desajuste mais e mais das reais intenções de seus atores, ou seja, não tenha mais por finalidade imprimir heroísmo ao conteúdo tão pouco sedutor quanto coercitivo que é o interesse de classe, ao mesmo tempo em que se torna, até pelo fracasso na incitação heróica, mais eficaz em confundir.

Nessa dialética entre eficiência e fracasso do discurso, evidencia-se a Marx e em Marx a necessidade do proletariado – a única classe que ainda pode almejar ser *essencialmente* revolucionária – se apropriar da inversão do entendimento tradicional daquilo que constitui a *essência* e a *aparência* da política. Resta notar que o percurso de Marx no livro é também o da constituição da consciência de classe⁷³, ou seja, da apropriação pelo proletariado dessa *essência* a partir da dinâmica de suas lutas com a burguesia.

Retornemos às cenas:

FLASHBACK 1:

As revoluções anteriores tiveram que lançar mão de recordações da história antiga para se iludirem quanto ao próprio conteúdo. *A fim de alcançar seu próprio conteúdo, a revolução do século XIX deve deixar que os mortos enterrem seus mortos. Antes a frase ia além do conteúdo, agora é o conteúdo que vai além da frase.* (IDEM, p. 24, grifos meus).

CENA 5. O proletariado iludido, detido ainda na *aparência*:

O objetivo inicial das jornadas de fevereiro era uma reforma eleitoral, pela qual seria alargado o círculo dos elementos politicamente privilegiados da própria classe possuidora e derrubado o domínio exclusivo da aristocracia financeira. Quando estalou o conflito de verdade, porém, quando o povo levantou as barricadas, a Guarda Nacional manteve uma atitude passiva, o exército não ofereceu nenhuma resistência séria e a monarquia fugiu, a república pareceu ser a seqüência lógica. Cada partido a interpretava a seu modo. Tendo-a conquistado de armas na mão, o proletariado imprimiu-lhes sua chancela e proclamou-a uma *república social*. Indicava-se, assim, o conteúdo geral da revolução moderna, conteúdo esse que estava na mais singular contradição com tudo que, com o material disponível, com o grau de educação atingido pelas massas, dadas as circunstâncias e condições existentes, podia imediatamente ser realizado na prática. (IDEM, p. 28).

⁷³ Segundo Octavio Ianni, em apresentação ao *18 Brumário*, esta é “uma obra importante, precisamente porque nela se apresentam conjugadamente algumas das principais contribuições do pensamento dialético. Aí está aplicada a teoria da luta de classes, bem como a concepção marxista de Estado. (...) Ao mesmo tempo, ficamos conhecendo a maneira pela qual a atividade dos homens, tomados individualmente e em grupo, assume significação coletiva e histórica. Ou melhor, de como as classes sociais e suas facções se apresentam nos acontecimentos, esclarecendo os seus sentidos ou inculcando-lhes novas direções. Nessa linha de reflexão, verificamos como se dá a formação da consciência, em especial como a consciência de classe e a consciência social individual conjugam-se e desencontram-se na produção dos acontecimentos”. (1997, p.12).

CENA 6. As formas da ilusão burguesa – a *aparência* tomada por *essência*:

Esta cena é dividida em três partes.

PARTE I. a falácia da fundação da liberdade pela declaração de uma constituição:

...cada parágrafo da Constituição encerra sua própria antítese (...), isto é, liberdade na frase geral, ab-rogação da liberdade na nota à margem. Assim, desde que o nome da liberdade seja respeitado e impedida apenas sua realização efetiva – de acordo com a lei, naturalmente – a existência constitucional da liberdade permanece intacta, inviolada, por mais mortais que sejam os golpes assestados contra sua existência na *vida real*. (IDEM, p. 36).

PARTE II. o engano dos próprios homens quanto aos seus interesses:

Quando porém, se examina mais de perto a situação e os partidos, desaparece essa aparência superficial que dissimula a *luta de classes* e a fisionomia peculiar da época. Os legitimistas e os orleanistas, como dissemos, formavam as duas grandes facções do partido da ordem. O que ligava estas facções as seus pretendentes e as opunha uma a outra seriam apenas as flores-de-lís e a bandeira tricolor, a Casa dos Bourbons e a Casa de Orléans, diferentes matizes do monarquismo? Sob os Bourbons governara a *grande propriedade territorial*, com seus padres e laicaios; sob os Orléans, a alta finança, a grande indústria, o alto comércio, ou seja, o *capital*, com seu séquito de advogados, professores e oradores melífluos. A monarquia legitimista foi apenas a expressão política do domínio hereditário dos senhores de terra, como a monarquia de julho fora apenas a expressão política do usurpado domínio dos burgueses *arrivistas*. O que separava as duas facções, portanto, não era nenhuma questão de princípios, eram suas condições materiais de existência, duas diferentes espécies de propriedade (...). Que havia, ao mesmo tempo, velhas recordações, inimizades pessoais, temores e esperanças, preconceitos e ilusões, simpatias e antipatias, convicções, questões de fé e de princípio que as mantinham ligadas a uma ou a outra casa real – quem o nega? Sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais, maneiras de pensar e concepções de vida distintas e peculiarmente constituídas. A classe inteira os cria e os forma sobre a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes. O indivíduo isolado, que as adquire através da tradição e da educação, poderá imaginar que constituem os motivos reais e o ponto de partida de sua conduta. Embora orleanistas e legitimistas, embora cada facção esforçasse por convencer-se e convencer os outros de que o que as separava era sua lealdade às duas casas reais, os atos provaram mais tarde que o que impedia a união de ambas era mais a divergência de seus interesses. (IDEM, p. 50-52).

PARTE III. A falácia democrática:

...o democrata, por representar a pequena burguesia, ou seja, uma *classe de transição* na qual os interesses de duas classes perdem simultaneamente suas arestas, imagina estar acima dos antagonismos de classes em geral. Os democratas admitem que se defrontam com uma classe privilegiada mas eles, com todo o resto da nação, constituem o *povo*. O que eles representam é o *direito do povo*; o que interessa a eles é o *direito do povo*.

CENA 7. Os intelectuais democratas e a ilusão:

Não se deve imaginar, tampouco, que os representantes democráticos sejam na realidade todos *shopkeepers* (lojistas) ou defensores entusiastas destes últimos. Segundo sua formação e posição individual podem estar tão longe deles como o céu

da terra. O que os torna representantes da pequena burguesia é o fato de que sua mentalidade não ultrapassa os limites que esta não ultrapassa na vida, de que são conseqüentemente impelidos, teoricamente, para os mesmos problemas e soluções para os quais o interesse material e a posição social impelem, na prática, a pequena burguesia. Esta é, em geral, a relação que existe entre os *representantes políticos e literários* de uma classe e a classe que representam. (IDEM, p. 55).

CENA 8. A luta de classes – a veracidade do *social* frente ao *político*:

Os monarquistas (...) adiam *in infinitum* a restauração da monarquia. Exercem suas verdadeiras atividades como *partido da ordem*, ou seja, sob um rótulo *social*, e não sob um rótulo *político*; como representantes do regime burguês, e não como paladinos de princesas errantes; como classe-burguesa contra as outras classes e não como monarquistas contra republicanos. (IDEM, pp. 52-3).

CENA 9. Da social-democracia, ou porque as verdadeiras reivindicações proletárias, sob o risco de perder a vinculação com o verdadeiro conteúdo da revolução, não podem ser políticas:

Quebrou-se o aspecto revolucionário das reivindicações sociais e deu-se a elas uma feição democrática; despiu-se a forma puramente política das reivindicações democráticas da pequena burguesia e ressaltou-se seu aspecto socialista. Assim surgiu a *social-democracia*. (IDEM, p. 54).

CENA 10. A dialética entre essência e aparência - a luta de classes que se faz ao nível político:

A burguesia tinha uma noção exata do fato de que todas as armas que forjara contra o feudalismo voltavam seu gume contra ela, que todos os meios de cultura que criara rebelavam-se contra sua própria civilização, que todos os deuses que inventara a tinham abandonado. (...) Compreendia que todas as chamadas liberdades burguesas e órgãos e progresso atacavam e ameaçavam seu *domínio de classe*, e tinham, portanto, se convertido em “socialistas”. Nessa ameaça e nesse ataque ela discernia com acerto o segredo do socialismo, cujo sentido e tendência avaliava com maior precisão do que o próprio pretense socialismo (...). O que a burguesia não alcançou, porém, foi a conclusão lógica de que *seu próprio regime parlamentar*, seu *poder político* de maneira geral, estava agora também a enfrentar o veredito condenatório geral de *socialismo*. (...) Se em cada vibração de vida na sociedade, ela via a “tranqüilidade” ameaçada, como podia aspirar a manter à frente da sociedade um *regime de desassossego*, seu próprio regime, o *regime parlamentar*, esse regime que, segundo a expressão de um de seus porta-vozes, vive em luta e pela luta? O regime parlamentar vive do debate; como pode proibir os debates? Cada interesse, cada instituição social, é transformado aqui em idéias gerais, debatido como idéias; como pode qualquer interesse, qualquer instituição, afirmar-se acima do pensamento e impor-se como artigo de fé? *A luta dos oradores na tribuna evoca a luta dos escribas na imprensa; o clube de debates do Parlamento é necessariamente suplementado pelos clubes de debates dos salões e das tabernas; os representantes, que apelam constantemente para a opinião pública, dão à opinião pública o direito de expressar sua verdadeira opinião nas petições. O regime parlamentar deixa tudo à decisão das maiorias; como então as grandes maiorias fora do Parlamento não hão de querer decidir?*

Quando se toca música nas altas esferas do Estado, que se pode esperar dos que estão embaixo, senão que dançam?

Assim denunciando agora como “socialista” tudo o que anteriormente exaltara como “liberal”, a burguesia reconhece que seu próprio interesse lhe ordena subtrair-se aos perigos do *self-government*; que, a fim de restaurar a calma no país, é preciso antes de tudo restabelecer a calma no seu Parlamento burguês; que a fim de preservar intacto o seu poder social, seu poder político deve ser destruído; que o burguês particular só pode continuar a explorar as outras classes e a desfrutar pacatamente a propriedade, a família, a religião e a ordem sob a condição de que sua classe seja condenada, juntamente com as outras, à mesma nulidade política; que, a fim de salvar sua bolsa, deve abrir mão da coroa. (IDEM, pp. 69-71, grifos meus).

CENA 11. A revolução proletária e a superação da política:

...a derrocada da república parlamentar encerra em si o germe da vitória da revolução proletária (...). (IDEM, p. 124).

Frente ao cenário marxiano e em diálogo com Hannah Arendt, poderiam ser feitas pelo menos duas perguntas: por que não é o caráter revelador da política a sua *essência*? Por que a revelação pelo discurso da privatividade dos interesses burgueses – que vieram à tona quando a discussão política proporcionada pela forma parlamentar de governo fez com que as esferas de baixo “também [dançassem] ao som dos debates” – não encerra para Marx a política em sua essência, ou seja, em justa relação com a palavra?

Minha hipótese é de que Arendt se detenha neste ponto em que, pelo discurso, a política revela a exploração e a opressão, ou seja, revela a produção e manutenção da miséria pelo próprio homem, no elogio que faz a Marx em *Da Revolução*:

Foi a favor da revolução que Marx introduziu um componente político na nova ciência da economia. (...) Reduzindo as relações de propriedade ao antigo relacionamento que a violência, mais do que a necessidade estabelece entre os homens, ele invocou um espírito de rebelião que só pode surgir ao ser violado, e não sob o aguilhão da necessidade. Se Marx ajudou a libertação dos pobres, não foi por lhes dizer que eles eram a encarnação viva de alguma necessidade histórica, mas por persuadi-los de que a própria pobreza é um fenômeno político, e não natural, uma consequência mais da violação do que da escassez. (1990, p. 50).

Por outro lado, a contrapartida desta localização é a identificação também do ponto em que o elogio é abandonado e o que se afirma é a crítica. Neste caso, é justamente o excesso em relação àquela revelação, ou seja, a expectativa marxiana de que o proletariado precisaria encontrar uma *essência* para a revolução em um além da política, o que marcaria a crítica arendtiana da guinada de Marx em direção à necessidade:

O lugar de Marx, na história da liberdade humana, permanecerá sempre equívoco. É verdade que, em seus primeiros trabalhos, ele falava da questão social em termos políticos, e interpretava o estado de pobreza como incluído nas categorias de

opressão e exploração; contudo, foi igualmente Marx quem, em quase todos os escritos após o *Manifesto Comunista*, reformulou, em termos econômicos, o *élan* genuinamente revolucionário de sua juventude. Onde ele inicialmente enxergou a violência humana e a opressão do homem pelo homem, enquanto outros acreditavam existir alguma necessidade inerente à condição humana, mais tarde interpretou como sendo as leis implacáveis da necessidade histórica, agindo por trás de cada violência, cada transgressão e cada violação. E, uma vez que ele, ao contrário de seus predecessores da Idade Moderna, mas muito à semelhança de seus mestres da Antigüidade, equiparava a necessidade aos impulsos compulsivos do processo vital, acabou por enfatizar, mais do que qualquer outro, a doutrina politicamente mais perniciosa da Idade Moderna, ou seja, que a vida é o bem maior, e que o processo vital da sociedade é o próprio centro do esforço humano. Dessa forma, o papel da revolução não seria mais libertar os homens da opressão de seus semelhantes, nem muito menos instituir a liberdade, mas libertar o processo vital da sociedade dos grilhões da escassez, e fazê-lo avolumar-se numa torrente de abundância. A abundância, e não a liberdade, tornara-se o objetivo da revolução. (IDEM, p. 50-51).

No começo deste tópico, sugeri que a argumentação de Arendt em *Da Revolução* era especular ao *18 Brumário*. Talvez a sentença que, de maneira mais concisa, dê conta deste caráter reflexivo seja aquela em que a autora afirma somente ser possível saber da política pela política, ou seja, em sua relação com a palavra e com o discurso, e isso, vale dizer, para o bem e para o mal, para a revelação de princípios, mas também da exploração.

A citação de tal sentença abre as cortinas para o cenário arendtiano:

CENA 1. Resposta à cisão marxiana entre *ser* e *aparência*. A essência da política é sua própria aparência:

...na política, mais do que em qualquer outro campo, não temos possibilidade de distinguir entre o ser e a aparência. No mundo das relações humanas, o ser e a aparência são, de fato, uma só e mesma coisa. (ARENDR: 1999, p.78).

FLASHBACK 1. A alusão direta ao *18 Brumário*, ou o logro da História:

O que os homens da Revolução Russa aprenderam com a Revolução Francesa – e esse aprendizado constituiu quase que toda a sua preparação – foi a História, e não ação. Eles adquiriram a habilidade de representar qualquer papel que o grande drama da História lhes viesse atribuir, e se nenhum outro papel estivesse disponível a não ser o de vilão, eles estavam mais do que dispostos a aceitá-lo, de preferência a ter de ficar de fora da peça.

Há uma certa comicidade grandiosa no espetáculo desses homens – que ousaram afrontar todos os poderes vigentes, e desafiar todas as autoridades da terra, e cuja coragem estava além de qualquer dúvida – submetendo-se, muitas vezes de um dia para o outro, com humildade, e sem qualquer expressão de revolta, ao apelo da necessidade histórica, não lhes importando quão louca e incongruente possa ter-lhes parecido a aparência exterior dessa necessidade. *Foram ludibriados, não em razão das palavras de Danton e Vergniaud, de Robespierre e Saint-Just, e de todos os outros, que ainda soavam em seus ouvidos; foram ludibriados pela História, e se tornaram os tolos da História.* (IDEM, p. 46, grifos meus).

CENA 2. A explicação arendtiana da repetição histórica ou o logro da História II:

...embora o papel desempenhado pelo revolucionário profissional na deflagração da revolução tenha sido geralmente insignificante ou quase inexistente, (...) a consciente e perniciosa imitação de acontecimentos passados (...) repousa, pelo menos em parte, na própria natureza de sua profissão. Muito antes que os revolucionários profissionais tivessem encontrado, no marxismo, seu guia oficial para a interpretação e explicação de toda a história passada, presente e futura. Tocqueville, em 1848, já observara: “A imitação (de 1789, pela Assembléia Revolucionária) era tão patente que ocultou a tremenda originalidade dos fatos; eu tinha sempre a impressão de que eles estavam muito mais empenhados em fazer uma representação teatral da Revolução Francesa, do que dar continuidade a ela”. Do mesmo modo, durante a Comuna de Paris de 1871, na qual nem Marx nem os marxistas tiveram qualquer influência, pelo menos um dos novos periódicos, *Le Père Duchêne*, adotou os nomes do ano do antigo calendário revolucionário. *É de fato estranho que, em tal atmosfera, em que cada acontecimento das revoluções passadas era pensado e repensado, como se fosse parte de uma história sagrada, a única instituição inteiramente nova e espontânea da história tivesse sido relegada a ponto do esquecimento.* (IDEM, p. 208, grifos meus).

CENA 3. Da impossibilidade de reconhecimento do novo pela tradição revolucionária ou a falácia da visão desenvolvimentista da História – aquilo que é realmente revolucionário já se apresentou – os conselhos:

...não se pode creditar a nenhuma tradição, seja revolucionária, seja pré-revolucionária, o surgimento e ressurgimento regular do sistema de conselho, a partir da Revolução Francesa. (...) as principais datas de aparição desses órgãos de ação e germes de uma nova forma de governo são as seguintes: o ano de 1870, quando a capital francesa, sitiada pelo exército prussiano, “reorganizou-se espontaneamente numa miniatura de organismo federal”, que deu origem, posteriormente, ao núcleo de governo da Comuna de Paris, na primavera de 1871; o ano de 1905, quando a onda de greves espontâneas ocorrida na Rússia desenvolveu repentinamente uma liderança política própria, estranha a todos os partidos e grupos revolucionários, e os operários das fábricas se organizaram em conselhos, os *soviets*, com o objetivo de formar um autogoverno representativo; a Revolução de fevereiro de 1917, na Rússia, em que, “apesar das diferente tendências políticas existentes entre os trabalhadores russos, a organização propriamente dita, isto é, o *soviete*, jamais foi sequer posta em discussão”; os anos de 1918 e 1919, na Alemanha (...); a última data, finalmente é o outono de 1956, quando a Revolução Húngara, desde os seus primórdios, reproduziu o sistema de conselho em Budapeste (...). A simples enumeração dessas datas sugere uma continuidade que, de fato, nunca existiu. É precisamente a ausência de continuidade, de tradição, de influência organizada, que torna a uniformidade do fenômeno tão surpreendente. Entre as características comuns aos conselhos, a que mais se destaca é, evidentemente, a espontaneidade de seu surgimento, porque isso contradiz, clara e flagrantemente, o teórico “modelo de revolução do século XX – planejada, preparada e executada, quase que com precisão científica pelos revolucionários profissionais”. (IDEM, p.209).

CENA 4. Resposta à retirada, por Marx, das máscaras políticas das revoluções. Arendt argumenta que nem tudo era máscara:

Esta cena divide-se em três partes.

PARTE I. Os princípios de fundação da liberdade, princípios de constituição de uma forma de governo que permita aos homens o exercício político, não são máscaras:

Se deixarmos de lado motivações pessoais e objetivos práticos, e identificarmos esse espírito [revolucionário] com os princípios que, em ambos os lados do Atlântico, inspiraram originalmente os homens das revoluções, devemos admitir que a tradição da Revolução Francesa – e essa é a única tradição revolucionária de alguma monta – não os preservou mais do que as tendências liberais, democráticas, e, as mais das vezes, declaradamente anti-revolucionárias, do pensamento político da América. Já mencionamos antes esses princípios, e, acompanhando a linguagem política do século XVIII, os chamamos de liberdade pública, felicidade pública, espírito público. O que deles restou, na América, depois que o espírito revolucionário foi relegado ao esquecimento, foram as liberdades civis, o bem-estar individual da grande maioria da população, e, além disso, a opinião pública como a força mais poderosa a dirigir uma sociedade democrática e igualitária. Essa transformação corresponde, com grande precisão, à inversão da esfera política pela sociedade; é como se os princípios, originalmente políticos, fossem traduzidos em valores sociais. Mas essa transformação não foi possível nos países afetados pela Revolução Francesa. Nessa escola, os revolucionários aprenderam que os princípios inspiradores originais haviam sido suplantados pelas forças primitivas da indulgência e da penúria, e concluíram seu aprendizado com a firme convicção de que fora precisamente a revolução que revelara o que esses princípios realmente eram – um monte de lixo. Daí a denunciar esse “lixo” como preconceitos das classes médias inferiores foi apenas um passo, já que de fato era verdade que a sociedade havia monopolizado esses princípios, rebaixando-os ao nível de “valores”. (IDEM, p. 176-177).

PARTE II. O discurso político não é máscara. A confirmação, por Arendt, das intenções políticas, e não sociais, de instituição de uma nova forma de governo pelos revolucionários organizados em conselhos:

Os conselhos eram (...) espaços de liberdade. Como tais, eles se recusaram sistematicamente a se considerarem órgãos temporários da revolução, e, ao contrário, envidaram todos os esforços para se firmarem como órgãos permanentes do governo. Longe de pretenderem tornar a revolução permanente, seu objetivo, expresso explicitamente, era “lançar as bases de uma república que se afirmasse em toda a sua plenitude, (...)”; não um paraíso na terra, não uma sociedade sem classes, não um sonho de uma fraternidade socialista ou comunista, mas o estabelecimento da “verdadeira república” é que seria a “recompensa” esperada, ao final da luta. E o que fora verdade em Paris, em 1871, permaneceu verdadeiro para a Rússia, em 1905, quando as intenções “não apenas destrutivas, mas construtivas” dos primeiros *soviets* eram tão claras que as testemunhas contemporâneas “podiam sentir a emergência e a formação de uma força capaz de, um dia, provocar a transformação do Estado”. (IDEM, p. 211).

PARTE III: foi no âmbito político que se constituíram as disputas por dentro dos movimentos revolucionários. Mais do que um malogro determinado por circunstâncias e interesses econômicos, a repressão à criação de uma sociedade igualitária que tornasse cada

um de seus membros um “‘participante’ dos assuntos públicos”, deveu-se, para Arendt, ao caráter político de uma disputa entre os partidos e os conselhos.

As causas desse malogro foram múltiplas, e, é claro, variaram de país para país, mas as forças comumente denominadas de reação ou de contra-revolução não ocupam um lugar de destaque entre elas. Fazendo-se um retrospecto das revoluções em nosso século, o que impressiona é a debilidade e não a potência dessas forças. (...) De qualquer forma, o papel desempenhado pelos revolucionários profissionais e pelos partidos revolucionários nesses fracassos foi suficientemente importante, e, em nosso contexto, decisivo.

(...)

O que os conselhos contestavam era o sistema partidário como tal, em todas as suas formas, e esse conflito recrudescia sempre que os conselhos, nascidos da revolução, se voltavam contra o partido ou partidos cujo único objetivo sempre fora a revolução. (IDEM, p. 211-212).

Má-fé e avidez de poder não foram os fatores decisivos que levaram os revolucionários profissionais a se voltarem contra os órgãos revolucionários do povo; foram antes as convicções básicas que os partidos revolucionários partilhavam com todos os outros partidos. Eles concordavam em que o objetivo do governo era o bem-estar do povo, e que a essência da política não era a ação, mas a administração. (IDEM, p. 218).

CENA 3. Da ação *versus* administração ou da essência e aparência da política:

“A aspiração da classe trabalhadora”, assim nos dizem, “foi concretizada. As fábricas serão administradas pelos conselhos de trabalhadores”. Essa assim chamada aspiração das classes trabalhadoras soa muito mais como uma tentativa do partido revolucionário de neutralizar as pretensões políticas dos conselhos, alijando seus membros do cenário político e mandando-os de volta às suas fábricas. E essa suspeita nasce de dois fatos: os conselhos sempre foram órgãos primordialmente políticos, nos quais as reivindicações econômicas e sociais desempenhavam um papel muito secundário, e foi exatamente essa falta de interesse por questões econômicas e sociais que, no entender do partido revolucionário, demonstrava claramente sua “mentalidade liberalista e abstrata de baixa classe média”⁷⁴. De fato, isso era um sinal de sua maturidade política, ao passo que o desejo dos trabalhadores de gerir, eles próprios, as fábricas, revelava a compreensível mas politicamente irrelevante aspiração dos indivíduos de ascenderem a posições até então acessíveis apenas à classe média. (IDEM, p. 218).

CENA 4. Para Arendt, a linguagem e as roupas greco-romanas utilizadas pelos revolucionários confirmam a intenção da fundação de uma nova ordem, assim como a perplexidade ante a distância que existe entre libertação e liberdade:

...a razão pela qual os homens das revoluções se voltaram para a Antigüidade, em busca de inspiração e orientação, não foi, de forma alguma, um anseio romântico pelo passado e pela tradição. (...) Os homens das revoluções se orgulhavam de seu “iluminismo”, de sua desvinculação intelectual da tradição. (...) Quando eles se voltaram para os antigos, foi porque descobriram neles uma dimensão que não fora legada pela tradição – nem pelas tradições de costumes e instituições, nem pela

⁷⁴ Segundo Arendt, à nota de rodapé nº 97: “Essas foram acusações assacadas contra a Revolução Húngara pelo partido Comunista iugoslavo. (...) Essas objeções não são novas; elas foram levantadas, repetidas vezes, e quase nos mesmos termos, durante a Revolução Russa.” (1999, p. 254).

grande tradição de do pensamento e concepções ocidentais. Portanto, não foi a tradição que os vinculou aos primórdios da história ocidental, se não, ao contrário, suas próprias experiências, para as quais precisavam de modelos e precedentes.

(...)

A fundação que agora ocorrera, pela primeira vez, em plena luz do dia, (...) fora, durante milhares de anos, objetos de lendas primordiais, através das quais a imaginação tentava devassar um passado e um evento que a memória não podia alcançar. O que quer que possamos vir a descobrir sobre a verdade factual dessas lendas, sua importância histórica está na tentativa da mente humana de resolver o problema do início, de um evento novo e inconexo irrompendo na seqüência contínua do tempo histórico.

No que concerne aos homens da revolução, havia apenas duas lendas de fundação com as quais eles se mostravam inteiramente familiarizados: a história bíblica do êxodo das tribos israelenses do Egito, e a história de Virgílio sobre as perambulações de Enéias, depois que ele fugiu de Tróia devastada pelas chamas. (...) No que diz respeito à revolução, essas narrativas parecem conter uma importante lição: por uma estranha coincidência, ambas insistem num hiato entre o fim da antiga ordem e o início da nova.

Se algum ensinamento pôde ser colhido dessas lendas, foi o de que nem a liberdade é resultado automático da libertação, nem o novo começo é consequência automática do fim. A revolução – assim, pelo menos, deve ter parecido a esses homens – foi precisamente o legendário hiato entre o fim e o princípio, entre um não-mais e um ainda-não.

(...)

Não foi por acaso que o ressurgimento do pensamento antigo e o grande esforço para resgatar os elementos da antiga vida política (...) se valeram quase exclusivamente dos exemplos romanos. A história romana esteve sempre fundamentada na idéia de fundação. (IDEM, p. 158-166).

III.

Diante desses cenários, não seria absurdo pensar que as cenas construídas por Marx no *18 Brumário* exerceram um efeito pedagógico sobre a imaginação daqueles que transportam a atmosfera do *desmascaramento* ali encenada para as relações político-educacionais contemporâneas.

Retirar de alguém a máscara é uma ação com forte apelo imagético. Com esta afirmação, traço uma analogia com aquela característica da formação das imagens oníricas que, em Freud, se traduz a partir da noção de *condensação*: a capacidade que tem a imagem de abrigar, em uma só figura, a representação de entidades diversas⁷⁵. O que pretendo sugerir é que, na encenação do *desmascaramento*, realiza-se uma espécie de condensação da idéia de aparência ao risco do engano e, ao mesmo tempo, a condensação destes dois

⁷⁵ Nas palavras de Freud, “uma boa proporção do que aprendemos a respeito da condensação nos sonhos pode ser resumida nesta fórmula: cada elemento do conteúdo do sonho é ‘supradeterminado’ (...); não se origina de um único elemento desses pensamentos, mas pode ter sua origem remontada a todo um número deles” (1988, p. 691).

elementos à justificação de uma orientação metodológica que se fará na direção da primazia da “base” sobre a “superfície”.

Se tomarmos a afirmação do professor da Universidade Federal do Paraná, Adriano Codato (2005), de que “encontramos n’*O 18 Brumário* um gênero literário em que a forma (o ‘estilo’) está a serviço do conteúdo (a análise materialista do processo social)”; caracterizando-se o estilo pelo “caráter alegórico da linguagem empregada por Marx no livro (a série infindável de metáforas, metonímias, lítotes, sinédoques, hipérboles, oxímoros etc.)” e, a análise materialista, pela “primazia do econômico e [pela] oposição entre essência e aparência”, então uma parte da crítica que, em *O Novo e o Pathos - em torno do “Dezoito Brumário”* (1993), Renato Janine Ribeiro propõe à “série de quadros triunfais” que um famoso historiador romântico da Revolução Francesa, Michelet, teria construído dos “momentos mais vibrantes da revolução”, poderá ser aqui tomada como exemplo do tipo de *educação visual* – ou, para retomar a expressão por mim usada anteriormente, do tipo de *efeito pedagógico sobre a imaginação* – que o cenário marxiano teria sido eficaz em proporcionar sobre os teóricos marxistas da educação; com a diferença, vale dizer, que Michelet promoveria, segundo o autor, a fixação de uma imagem do “povo” que condensaria temas “como os da encarnação, da comunhão e da sabedoria dos simples” (p.124), enquanto Marx – se acompanharmos agora Claude Lefort (1991) também sobre o *18 Brumário* –, para além daquela condensação já sugerida entre aparência, engano e primazia da “base”, promoveria a identificação do leitor com um “Sujeito portador da emancipação da humanidade.” (p. 165).

Veja-se, então, o que diz Janine Ribeiro sobre a construção de Michelet:

É possível fazer um inventário de algumas dezenas, ou centenas, desses instantes (ou *cenias*) da Revolução⁷⁶. São momentos fulgurantes, como as gemas de que fala Marx; mais que isso, são cenias exemplares, como todas aquelas em que os revolucionários se defrontam com a morte (uma das passagens que entusiasma Michelet é quando os girondinos oferecem a própria vida em holocausto à pátria; aliás, o *pro patria mori* freqüente obsessivamente os discursos parlamentares da época, geralmente sobre a forma de juramento ou voto). Ora, isto mostra que tais cenias são *exempla*, seguindo portanto uma pedagogia retórica que tem, em comum com a medieval, o seguir modelos que são oferecidos à imitação: serão relatadas aos escolares, para educá-los no amor à pátria acima de qualquer interesse ou afeição particular... (p. 124).

⁷⁶ Em nota de rodapé Janine Ribeiro afirma: “Uma antologia da *História* de Michelet se chama, justamente, *Les scènes de la révolution*.” (p. 170 – nota 14).

Por sua vez, o entendimento arendtiano da relação entre imagem, memória e pensamento, reforça a hipótese de que o método crítico elaborado por Marx, transformado no *18 Brumário* em imagens – como se tivesse realizado com sua obra uma operação semelhante à que Stéphane Heuet realizou com o *Em Busca do Tempo Perdido* de Proust traduzindo-o em história em quadrinhos⁷⁷ – amplia enormemente o potencial de sua presença em todo pensamento que precisa lidar com intenções e discursos. Sobre a relação destes três elementos, Hannah Arendt afirma:

A imaginação (...), que transforma um objeto visível em uma imagem invisível, apta a ser guardada no espírito, é a condição *sine qua non* para fornecer ao espírito objetos-de-pensamento adequados; mas estes só passam a existir quando o espírito ativa e deliberadamente relembra, recorda e seleciona do arquivo da memória o que quer que venha a atrair o seu interesse a ponto de induzir a concentração; nessas operações, o espírito aprende a lidar com coisas ausentes e se prepara para ‘ir mais além’, em direção ao entendimento das coisas sempre ausentes, e que não podem ser lembradas, porque nunca estiveram presentes para a experiência sensível.⁷⁸ (1995, p. 61).

Como *imagens exemplares*, as afirmações de Marx sobre as revoluções na França ecoam em textos que abordam a relação entre educação e política em uma espécie de eterna atualização do engano fundamental. Como memória da origem do conflito, ou seja, como reedição do momento da suposta separação de interesses fundadora do antagonismo entre as classes burguesa e proletária após a união inicial na luta contra a nobreza, as imagens da “traição” seguem legitimando o embate.

Educadas gerações e gerações de intelectuais na consciência dos perigos de se deixar levar por proposições políticas só em *aparência* universais, os ensinamentos do oitocentos sobre o método materialista dialético adentram o século XXI ainda fazendo sentido: se as intenções enunciadas enganam, melhor manter a análise do discurso político



77

Detalhe da versão em quadrinhos para *Em busca do tempo perdido*, clássico de Marcel Proust, recriado por Stéphane Heuet (Editora Jorge Zahar).

⁷⁸ E estas coisas são tais como Deus, a Liberdade, a imortalidade (ARENDR: 1995, p.33).

em subordinação ao desvelamento dos interesses materiais em disputa, manter em outras palavras, *a primazia da base sobre a aparência*.

Quanto ao engajamento dos educadores, as mesmas cenas e “conselhos” reúnem-se na montagem argumentativa da abordagem crítica da relação entre educação e política. Encontramos, assim, no *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani – talvez o texto de maior influência teórica sobre os diversos atores da educação brasileira, visto que, até o ano de 1997, fora 31 novas vezes editado – a alusão à “cena originária” conjugada às recomendações metodológicas de dúvida quanto à aparência, por um lado, e de subordinação crítica ao desvelamento de interesses materiais antagônicos sob a enunciação política passível de ser tomada como aspiração comum entre dominantes e dominados, de outro.

Assim, no *Escola e Democracia* lemos que:

(...) toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história. Ora, naquele momento, [o momento da revolução] a burguesia se colocava na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação. (...) Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. (SAVIANI:1997, p.50-52).

Relembramos, a partir da descrição acima, um momento originário em que era verdadeira a enunciação de proposições políticas comuns aos trabalhadores e à burguesia, enquanto aprendemos, por outro lado, que houve uma cisão e que agora é preciso ter cuidado:

(...) o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. (SAVIANI: 1997, p.41).

E assistimos, em outras páginas, à descrição daquilo que deve ser observado em relação a uma proposta pedagógica:

(...) não se nega à Escola Nova o seu caráter progressista em relação à Escola Tradicional (...) Entretanto, enquanto proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que, obviamente não são intrinsecamente burgueses. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela

hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes. Do ponto de vista do proletariado a luta hegemônica implica o processo inverso: trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante, e rearticulá-los em torno dos interesses dominados. (SAVIANI: 1997, p. 8).

Não seria de se estranhar, considerando-se a hipótese da *educação da imaginação* promovida pelas cenas construídas por Marx n’O *18 Brumário*, que observássemos a rearticulação de todos aqueles elementos que afirmei condensados nas imagens em outros autores que se debruçaram sobre a mesma relação entre educação e política. No *A Produção do Fracasso Escolar* de Maria Helena Souza Patto, por exemplo – livro que cinco anos após sua primeira publicação em 1990 recebeu o prêmio, concebido pela APEOESP⁷⁹, de obra de maior relevância para a área – encontramos a seguinte afirmação:

(...) é preciso lembrar que “no início do processo de ascensão, é verdade que a nova classe representa um interesse coletivo: o interesse de todas as classes não-dominantes” (CHAUÍ:1981, p.100). Neste sentido, a universalidade de suas idéias é real num certo momento e à medida que a classe ascendente se transforma em classe dominante criam-se as condições para que seus interesses particulares apareçam como universais e se tornem *senso comum*. (...) não será antes das últimas décadas desse século [XIX] e dos primeiros anos do século XX que as organizações operárias se tornarão ativas como forças antagônicas nos países industriais capitalistas. Entre 1780 e 1848, os trabalhadores compartilham da ilusão da chegada de um mundo novo, livre de opressão e pleno de oportunidades e formam uma espécie de “comunidade de destino” com as demais parcelas sociais insatisfeitas com a dominação da nobreza. (PATTO: 1999, p. 44).

IV.

Antes de continuar, gostaria que o leitor retomasse a imagem do homem trágico. *Não importa se* em sua forma histórica – em que o ator/cidadão encontra em seu agir a intervenção dos deuses e do destino – *ou*, para além deste, o homem trágico em seu caráter secularizado, em quem, atravessado pela teorização arendtiana, encontramos o dilema entre determinação e liberdade como marca da experiência do caráter malgrado da ação decorrente da condição humana da pluralidade. Em ambas as formas, precisaremos imaginá-lo ambíguo: constituindo-se como um ser político na experiência e suspeita da determinação de sua ação pelo destino. Imaginar, em outras palavras, alguém que pudesse perguntar a si mesmo: como me conceber como um mero joguete se aquilo que me subjetiva é a responsabilidade?

⁷⁹ APEOESP - Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

É em contraste com esta imagem que o sujeito político da educação transformadora aparece absolutamente não problemático, assim como o “sujeito de direitos” do Estatuto da Criança e do Adolescente.

v.

Para continuar, retomemos a afirmação em que Marx desmascara a altissonante (porém, facilmente descartável) preocupação burguesa com a política: “a burguesia reconhece que (...) a fim de salvar sua bolsa, deve abrir mão da coroa.” (1997, p. 71).

Se a desmistificação presente neste parágrafo revela, segundo Codato (2005, s/p), a primazia do econômico, a saber, um *econômico* que não deve ser confundido “com a *economia* (no sentido de atividade econômica vulgar, como prática econômica ou como *acontecimentos econômicos*)”, mas como referência “ao papel determinante das estruturas econômicas, e não a uma relação de causação simples entre razões econômicas estritas (‘motivações’) e condutas políticas empiricamente verificáveis (‘ações’)”, parece pertinente perguntar se o único alvo da desmistificação marxiana foram os estreitos desígnios políticos dos burgueses. Desde que para retirar, uma a uma, as máscaras que dissimulam o fundamento real dos conflitos políticos foi necessário fazer do discurso função da economia, da ação função das forças produtivas e da revolução função da História, parece justo perguntar se a desmistificação não acaba por se vingar também da coisa política como um todo, como se, “entornando a água do banho, se livrasse também do bebê”.

A notável “politização”⁸⁰ da educação desde que a pedagogia *desmistificou* seu projeto⁸¹ torna tentador arriscar uma resposta positiva. Pois é na escola que têm sido depositadas as esperanças de todos aqueles que da política se livraram, quer o abandono da política tenha se dado em troca da bolsa ou em favor da História.

Embora o resultado seja o mesmo – a desresponsabilização pelo mundo e o abandono das crianças à sua própria sorte⁸² –, faz alguma diferença notar de que modo

⁸⁰ Tornou-se uma banalidade dizer que a educação é política

⁸¹ Referência ao *Mistificação Pedagógica* de Bernard Charlot.

⁸² Lembremos da seguinte anotação arendtiana já citada no *Intermediário*: “O homem moderno (...) não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais as habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês

acontece o abandono da política quando este é conformado a partir de um ocultamento da intenção de preservação da bolsa, ou, inversamente, da posse da revelação desta intenção. Somente à “pedagogia social”, por exemplo, é dado elaborar seu projeto em uma intenção declarada de construção da nova sociedade, enquanto, à “pedagogia burguesa”, é permitido “politizar-se” sem qualquer referência global à sociedade e sem qualquer alteração de uma visão universalista de seu conteúdo, pretendendo facilitar o fim da pobreza e da exclusão pelo acesso de cada indivíduo à escola e à formação cultural que ela oferece. Daí ser possível a Charlot afirmar que a pedagogia social é, necessariamente, uma pedagogia socialista.⁸³

Disso decorre que é muito mais fácil perceber a retirada da política de qualquer vinculação com a irrupção do novo e, com isso, apontar que é aí que se aloja o abandono “burguês” da política do que identificar aquilo que caracteriza a despolitização da “pedagogia social”. Quando a “pedagogia burguesa” pretende que a escola solucione, a partir da educação para a ascensão social, um problema político tal qual a exploração ou a exclusão de muitos, é, de fato, negada a qualidade política do problema, ou seja, a dimensão da exploração e da opressão, tanto quanto negado que é na esfera política que esse problema deverá ser solucionado. Em relação à “pedagogia social”, ao contrário, é muito mais difícil perceber o que faz com que sua “politização” indique justamente seu inverso: o abandono da política, pois, denuncia, por um lado, a falácia e “inocência útil”⁸⁴ (“a preocupação com a bolsa”) do pensamento “político” “burguês” e, por outro, convoca transformações em esferas que não só a escolar, não negligenciando, portanto, o caráter político e não educativo do problema.

devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês”. (2001b, p. 241-242).

⁸³ Segundo Charlot, as formas políticas, culturais e educativas elaboradas pela burguesia necessitarão sempre o ocultamento de sua determinação social. Veja-se, por exemplo, o comentário do autor sobre a possibilidade da pedagogia burguesa ser pedagogia social: “Teoricamente [a] pedagogia social poderia ser uma pedagogia burguesa, elaborada com referência aos fins educativos perseguidos pela burguesia. Mas, praticamente, a construção de uma pedagogia ao mesmo tempo não-ideológica e burguesa é hoje impossível. A burguesia exerce sobre as outras classes, e, antes de tudo, sobre o proletariado, uma dominação que reflete estruturas opressivas e desigualitárias. Portanto, das duas uma. Ou os fins educativos burgueses mascaram essa dominação, e são ideológicos, ou então o exprimem e são cínicos; nesse caso, aparecem como opressivos, o que pressupõe que a burguesia renuncia à sua dominação ideológica para não mais fundar seu poder senão na violência e na repressão. Ou a pedagogia burguesa é ideológica, ou então é social, mas deixa aparecer claramente seu caráter opressivo.” (1987, p. 231).

⁸⁴ Expressão utilizada por Cortella em *Escola e Conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos* (2000, p. 133).

O questionamento realizado por Arendt, em 1959, ante a decisão do governo norte-americano de começar a dessegregação racial nos estados sulistas pela determinação da obrigatoriedade de integração, nas escolas públicas, entre crianças negras e brancas, parece indicar um caminho para dar continuidade à questão. Em “Reflexões sobre Little Rock” [1959(2004, p.172)], a autora analisa esta decisão a partir de um de seus efeitos: a notícia de que uma criança negra fora violentamente perseguida nos arredores da escola por um bando de crianças e jovens brancos que dela riam e enxovalhavam, Arendt pergunta: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” Hoje, passados quarenta e sete anos desde aquela data, o questionamento arendtiano ainda parece pertinente, pois o fato é que o discurso de defesa dos direitos das crianças tem se aliado, quando tomado em comunhão ao pensamento pedagógico “social” ou “crítico”, a um discurso normalizador que, tendo a favor de si a dicotomia crítica entre reprodução/transformação da sociedade, acaba por fazer à escola exigências impossíveis.

Na escola, exige-se, não haverá preconceito étnico, nem discriminação aos portadores de deficiência, nem sustentação de uma discriminação calcada na desigualdade social, nem será guardado tabu em relação à sexualidade infanto-juvenil. Na escola, deve ser abolida a estigmatização descendente de um julgamento que determinou ao adolescente autor de ato infracional uma medida sócio-educativa e deve, além disso, ser garantido que a infração não seja cometida novamente. Da igualdade entre os membros da sociedade às questões relacionadas à justiça, a educação e a escola vêm sendo convocadas a solucionar problemas que afligem os homens pelo menos desde que deixou de ser natural a condição de pobreza, mas que, sabemos, por séculos e séculos, vêm denunciando a incapacidade adulta e politicamente organizada de resolução.

Contudo, o leitor que estiver acompanhando meu argumento deve ter se surpreendido com a facilidade com que articulei a criticidade contida na dicotomia reprodução/transformação da sociedade e as exigências que parecem conceber a escola como um espaço hermético em relação aos conflitos sociais, justamente o que a mesma dicotomia vem denunciar como falacioso. Vejamos, portanto, isto com um maior vagar.

No que nos deixam ver aquelas “exigências impossíveis”, o espaço escolar aparece hermético, isto é, fechado à concreticidade dos conflitos sociais e políticos, quando estes

aparecem mutilados de sua complexidade e solucionáveis a partir de uma intervenção educativa. Pode parecer, desta forma, ao leitor, que aquilo que se expressa naquelas exigências é mais precisamente manifestação da posição “burguesa”, que tende, de fato, a arrastar o conflito para um âmbito individual e desvinculado das relações sociais concretas, do que da consciência, característica da “pedagogia social”, de que o pedagógico se constitui nestas relações e não em alheamento a elas.

No entanto, há uma diferença bastante clara entre a inflexão do político para o educativo realizada pelos primeiros e aquela feita valer pela mão dos segundos. Enquanto a pedagogia “burguesa” supõe uma absoluta autonomia em relação à sociedade e atua a utopia de que seja possível, com ideais de uma cultura universal, alavancá-la – demonstrando, com isso, que desconhece ou que se concebe alheia à compreensão da escola como instituição não apenas transformadora, mas reprodutora das relações que compõem a sociedade –, a ênfase da “pedagogia social” na capacidade transformadora da escola se faz, ao contrário, com plena consciência da dicotomia reprodução/transformação social e a partir da decisão consciente de atuá-la. Sabendo-se social, escolhe abertamente valores condizentes com a sociedade que projeta, inibe comportamentos, estimula outros. Isto fica evidente na seguinte afirmação de Charlot encontrada em seu “esboço de uma pedagogia não-ideológica”:

Numa sociedade dada, certos comportamentos são socialmente exigíveis ou condenáveis, pois são implicados pela organização social ou incompatíveis com ela. Existem, portanto, modelos sociais imperativos, normas de comportamento (...) sem os quais uma organização social não poderia funcionar, assim como comportamentos que estão em contradição formal com certo tipo de organização social. Mas existem também comportamentos que não são nem implicados, nem tornados repreensíveis, pelas estruturas sociais. Esses comportamentos podem ser objeto de escolha. (...) Definir correlativamente um projeto de homem e de sociedade não é, portanto, simplesmente determinar o que devem ser a sociedade e o homem social. É também determinar o que, na sociedade e no homem social, deve ser definido e o que, ao contrário, pode ser deixado à iniciativa, à evolução, à diversidade ao conflituoso. É totalitária uma pedagogia social que se apóia numa imagem do homem e da sociedade totalmente definida e, portanto, imobilizada; essa pedagogia é totalitária não porque é social mas porque se ordena a um *projeto totalitário* de sociedade. (...) Uma pedagogia social não-totalitária refere-se, ao contrário, a estruturas de base da sociedade, que implicam efetivamente modelos imperativos de comportamento, sem com isso pretender fixar todas as formas de vida social e de comportamento pessoal. (CHARLOT: 1986, p. 291).

Mais adiante, Charlot define quais são os “comportamentos exigíveis”. Justamente aqueles que, na teorização arendtiana, não podem fugir do eixo relativo à liberdade e à

responsabilidade, pois são descendentes dos fenômenos políticos da exploração e opressão do homem pelo homem:

Uma pedagogia social que se pode chamar libertadora transmite, também ela, certos modelos constrangedores, sob forma explícita de modelos sociais. Esses modelos são os que são implicados por uma organização social que procura tornar impossível o reaparecimento da opressão, da injustiça e da desigualdade. (...) Mas tal pedagogia social não define SENÃO os modelos de comportamento que estão ligados diretamente às bases mesmas da organização social. *Depois de ter estabelecido uma barreira contra a opressão, a injustiça e a desigualdade, deixa aos indivíduos possibilidades de escolha e inovação no que concerne a sua própria conduta.* Isso significa que traz uma solução para a luta de classes, opondo-se (no domínio pedagógico, que não é o terreno fundamental da luta de classes) à dominação de classe, mas que aceita o conflitual. (IDEM, p. 292 – grifos meus).

Desta forma, movendo-se a partir de projetos determinados de sociedade, a politização da educação adquire um significado notadamente *comportamental*, e é precisamente neste aspecto, como veremos, que a “politização” encaminhada pela “pedagogia social” significa seu inverso: o abandono da política.

Por um lado, não é difícil reconhecer, nesta forma de “politização”, o exaspero ante ao caráter malogrado da ação. A fragilidade do agir já nos alertou, anteriormente, para uma forma de compreensão da política que fizesse substituir a imprevisibilidade pela segurança do projeto de um novo homem, e, se prestarmos bem a atenção, são as perplexidades todas em relação ao sujeito político que desaparecem quando o cidadão é preciso ainda formar e a sociedade esperar/fazer transformar⁸⁵.

Subsumida em meio a projetos, a perplexidade relativa a tudo aquilo que diz respeito à ação, no que esta carrega dos problemas de liberdade tanto como de responsabilidade, é deslocada indefinidamente para o futuro. Talvez não seja irrelevante notar que também a plenitude da prática educativa é deslocada para um outro tempo. Como afirma Saviani (1997), “acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista”. Somente quando “superada a sociedade de classes, chegando o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão. Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa.” (p. 96).

⁸⁵ Lembremos, quanto a isso, que a partir do ECA a pretensão é de que uma nova geração formada como “sujeitos de direitos” seja, ao contrário de seus pais, “empoderada”.

Daí, embora a educação adquira função político-transformadora fundamental, aquilo que se vê negligenciado é o interesse teórico pelo questionamento da possibilidade real de formação do sujeito político – *é possível ensinar a virtude?*, como pergunta Arendt a Sócrates – a partir da substituição de tal interrogação pela idéia de formação de um novo homem, o homem “construtor” do futuro e o cidadão pleno do amanhã utópico.

Entretanto, as questões relativas à política como exercício da liberdade e ao homem que responde pelo resultado de sua ação mesmo que não seja soberano em seu agir, não esperam pelo amanhã e nem tampouco pelas condições ideais de uma “cidadania plena” para revelar sua importância. Na teorização arendtiana, isso fica absolutamente claro, pois a negação da responsabilidade é correlata do fenômeno moderno da *banalidade do mal* – a possibilidade evidenciada nos assassinatos de massa, durante a dominação totalitária de direita e esquerda na Europa, mas que se expressa também na violência urbana que vivemos cotidianamente nos grandes centros, assim como na continuidade de uma lógica discriminatória que permite ao Estado decidir quem merece ou não viver⁸⁶, de agenciarmos a violência extrema sem que nada mais seja necessário do que a irreflexão. Nem perversão, nem psicopatia, nem inveja, nem fraqueza, nem encarnação demoníaca, nem insucesso, o agente do mal absoluto em Arendt é “bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso” (1995, p. 6): somente alguém que não sustenta pensar, nem se conceber livre, nem se responsabilizar.

Frente ao apagamento das questões relativas à responsabilidade em toda a literatura articulada ao ECA pela transformação do Brasil – e é interessante notar que, vinculado ao Estatuto, qualquer questionamento sobre responsabilidade termina em um eixo que sugere ou o interdito⁸⁷ ou o já solucionado⁸⁸ –, vale a pena tomar alguns pontos marcados em um texto de Hannah Arendt que tem um nome bastante sugestivo, quando confrontado com a

⁸⁶ Esta questão será tema do último capítulo desta dissertação.

⁸⁷ Pensemos, por exemplo, na automática tachação como “conservadora” a qualquer dúvida que se guarde quanto às peculiaridades da responsabilidade infanto-juvenil.

⁸⁸ Leiamos a solução dada no direito: “Sendo a imputabilidade (derivado de *imputare*) a possibilidade de atribuir responsabilidade pela violação de determinada lei, seja ela penal, civil, comercial, administrativa ou juvenil, não se confunde com a responsabilidade, da qual é pressuposto. (Ver De Plácido e Silva – VOCABULÁRIO JURÍDICO, Rio, Forense, 1982, p. 435). Não se confundindo imputabilidade e responsabilidade, tem-se que os adolescentes respondem frente ao Estatuto respectivo, porquanto são imputáveis diante daquela lei. Aos adolescentes (12 a 18 anos) não se pode imputar (atribuir) responsabilidade frente à legislação penal comum. Todavia, podendo-se-lhes atribuir responsabilidade com base nas normas do Estatuto próprio, respondem pelos delitos que praticarem, submetendo-se a medidas sócio-educativas, de inescandível caráter penal especial” (SILVA: 1998, s/p.).

situação de adiamento anotada há pouco: “Responsabilidade pessoal sob a ditadura” [1964 (2004)]. Nele, está colocada a problemática da manutenção de nossa faculdade de julgar e, com ela, de agir e responder por nós mesmos e pelo mundo, em condições tão adversas à política como o é a da dominação totalitária.

Neste texto, surpresa com algumas das críticas endereçadas ao seu posicionamento em relação ao julgamento dos crimes cometidos por Eichmann durante o regime nazista⁸⁹, Arendt desabafa: “fiquei sabendo que o próprio julgar é errado” e o problema é que “por trás da não-vontade de julgar, oculta-se a suspeita de que ninguém é um agente livre, e com isso a dúvida de que alguém seja responsável pelo que fez ou de que se poderia esperar que respondesse pelos seus atos.” (p. 81-82). Qualquer julgamento realizado em relação a uma entidade abstrata tal qual o complexo de Édipo, ou o movimento dialético, é aceito sem maiores problemas, nota a autora, e, no entanto, quando há a atribuição da responsabilidade a uma pessoa específica, quando a culpa não é des-culpada pela revelação de um sentido do agir articulado a “alguma necessidade [histórica] misteriosa que funciona pelas costas dos homens” (IDEM, p.82), é enorme o alarido e a indignação dos intelectuais. Daí, ser tão difícil refutar a teoria dos “dentes de engrenagem”.

A situação de ditadura tem no texto, contudo, uma importância na problemática do julgamento que não é possível negligenciar. Uma vez que a dominação totalitária teve como consequência política a ruptura definitiva com a tradição filosófica doadora de padrões para o juízo e que, sob sua vigência, o próprio Estado impôs a atividade criminosa – sendo a voz do *Führer* imediatamente lei –, tanto o julgar, quanto o responsabilizar-se, perderam dois de seus apoios mais seguros: por um lado, a segurança da obediência à lei como garantia do agir correto e, por outro, a possibilidade de agir conforme antigos padrões de certo e errado. Daí ser problemática a manutenção das capacidades políticas de julgar, pensar e querer em tempos tão sombrios politicamente quanto aqueles. Longe de pensar que a faculdade humana de julgamento é desenraizada, uma capacidade inata que, destacada do mundo, reconhece imediatamente a irracionalidade alojada naquilo que se apresenta como coerência – não esqueçamos, quanto a isso, que a “nova ordem” nazista se assentava em um discurso lógico de desenvolvimento social e humano calcado no saber médico-científico⁹⁰ -,

⁸⁹ Ver nota de rodapé nº 58 desta dissertação.

⁹⁰ Os juízes do pós-guerra, diz Arendt, sustentavam a opinião de que o juízo era uma capacidade que não poderia nunca ser perdida. “E isso, penso, é muito duvidoso em vista da evidência que possuímos, e também

Arendt admite a possibilidade de que o exercício político seja mesmo impossível em alguns momentos, sem que, no entanto, se justifique a irresponsabilidade, ou, como no caso específico analisado, a participação nos crimes legalizados.

Na opinião da autora, se não é possível guardar *responsabilidade política* sob a ditadura e manter preservado o cuidado com o mundo, é possível sustentar a decisão bastante pessoal sobre aquilo que não deve ser feito, e preservar, com isso, *a responsabilidade pessoal*, mesmo em momentos extremos. Conforme Arendt demonstra, ainda que, naquele momento, a decisão não tivesse condição de ter relação com uma mudança do mundo para melhor, os homens que simplesmente não acharam possível conviver eles mesmos com um assassino foram os únicos que julgaram por si mesmos. Sua recusa a assassinar assentara-se, segundo Arendt, não tanto na obediência à ordenação tradicional “Não matarás”, o que suporia a integridade do mandamento religioso em um mundo secularizado, mas em uma capacidade de dialogar, internamente, consigo mesmo e notar a indisposição, na duplicidade contida no próprio eu, “a conviver com assassinos – eles próprios.” (p.107).

Esses homens, continua Arendt, não podendo sustentar a participação política, o que os obrigaria a obedecer, em alguma medida, às leis criminosas, acabaram simplesmente retirando da lei o seu apoio, tornando-se, a não participação pública, atuação daquele último poder de resistência denominado *desobediência civil*.

O que importa salientar em relação a isto é que a responsabilidade pessoal não pressupõe, em Arendt, um conhecimento global sobre os acontecimentos do mundo, “uma inteligência altamente desenvolvida ou uma sofisticação em questões morais” (p. 107), nem sequer o super-heroísmo. Indispensável para o julgamento é, tão somente, a capacidade de dialogar consigo mesmo.

Em resumo, para a autora, ainda que as condições sociais limitem e organizem as possibilidades de atuação política, há um excesso do humano em relação a este condicionamento, que faz com que a responsabilidade seja um problema político mesmo em tempos em que não estejam colocadas as condições plenas para a cidadania.

em vista do fato de que ano após ano uma ordem ‘ilegal’ se seguia a outra, todas exigindo não apenas crimes que, fortuitamente, não tinham conexão entre si, mas construía com total coerência e cuidado a assim chamada ‘nova ordem’. Essa ‘nova ordem’ era exatamente o que dizia ser – não apenas horripilantemente nova, mas também, e acima de tudo, uma *ordem*.” (2004, p. 104).

Este excesso, entretanto, encontra-se constantemente ameaçado na teorização arendtiana. É que não basta responsabilizar-se cada homem apenas por si mesmo. Por um lado, ainda que, da responsabilidade pessoal, possa resultar resistência, a política diz respeito ao cuidado e à responsabilidade pelo mundo e, por outro, a nossa capacidade de pensar (e sustentar o diálogo sem som de si consigo mesmo, necessário à manutenção da responsabilidade pessoal) depende do compartilhar do mundo com os outros, depende da esfera plural de aparência, justamente o que fica suspenso quando da destruição da esfera pública e da promoção de nossa qualidade humana como *animal laborans* à condição organizadora daquilo que entendemos por política. Em outras palavras, o excesso fica comprometido quando o sentido da política se reduz ao social.

Para compreender aquilo que o desafia, voltemos à questão arendtiana da qual partimos para problematizar a relação entre a politização da educação e o abandono da política: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?”. A partir delas, e do estranhamento que provocam ante as “exigências impossíveis” feitas à educação, uma primeira vinculação foi estabelecida entre a ausência de questões relacionadas à complexidade da ação nos textos sobre o ECA e a valorização dos temas relativos à construção de um novo mundo pela formação de um novo homem no arcabouço teórico da “pedagogia social”. Desta vez, inspirados pelas mesmas perguntas, talvez fosse interessante verificar de que maneira ocorre, em nosso contexto brasileiro, a intrigante transposição da relação política adulta com a infanto-juvenil e anotar o que a cessação do interesse pelos enigmas da ação e da responsabilidade tem a dizer acerca do abandono da política explicitada com este embaralhamento.

Retomemos o fio do argumento.

Há poucos parágrafos, “exigências impossíveis” feitas à educação e à escola pareciam conformar um paradoxo: à criança e ao jovem era pedido que resolvessem, por si mesmos, os problemas políticos que os adultos se mostravam incapazes de resolver, ao mesmo tempo em que, com o ECA, era marcada a absoluta diferença entre adultos, jovens e crianças em relação à responsabilidade. Pois bem, o paradoxo é falacioso. Acaba por se dissolver quando cidadania e responsabilidade não se apresentam problemáticas também para o adulto.

Com isto, quero dizer que, se é descrita a participação infanto-juvenil nos moldes da reivindicação adulta por direitos, como se evidencia claramente em vários dos textos estudados,

O Movimento [Nacional Meninos e Meninas de Rua] constitui, pois, numa organização popular de defesa dos direitos humanos e de cidadania, composta por uma rede de educadores e colaboradores que buscam, com a participação das próprias crianças e adolescentes das camadas populares, a conquista e defesa de seus direitos. Nesse sentido, concebe crianças e adolescentes como seres humanos em condição peculiar de desenvolvimento; cidadãos, sujeitos de direitos legítimos, que devem participar de decisões sobre sua vida, de sua comunidade e da sociedade em geral. (FIGUEIREDO: 2002, p. 6).

Trata-se de um espaço no qual a noção de um sujeito de direitos não aparece definida em função da heteronomia, numa perspectiva homogeneizante, mas ao contrário, incorpora a alteridade como valor fundamental (...). Sujeitos que podem efetivamente "contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los" (...), por meio da criação de um *lócus* de enunciação juvenil (LYRA; MEDRADO; NASCIMENTO et al: 2002, p.13).

Por parte das crianças, destaca-se a descoberta dolorosa de que nesta sociedade não basta ter direitos, é necessário "lutar" e se organizar para reivindicá-los. Esta dificuldade gerou uma série de ações e movimentos no interior da escola: discussão e organização de um grêmio estudantil; visitas a outra escola para conhecer projetos alternativos e discussão sobre o ECA; buscando garantir o direito a uma alimentação nutritiva e saudável a cantina da escola passou a ser administrada por um grupo de pais e alunos e o cardápio da merenda escolar foi redefinido pelas estagiárias do curso de Nutrição da UFSC junto à merendeira; a defesa do "direito do brincar na escola" desembocou numa passeata intitulada "queremos um parquinho", realizada no âmbito da própria escola e composta por um grupo de crianças da primeira série, que diante da constatação da inexistência de espaços lúdicos, reivindicam a sua construção. (QUINTEIRO: 2002, p.3-4).

ao adulto é concedido contestar (discutir) a lei apenas até o momento em que o ideário contido em seus artigos não seja considerado "progressista". Depois daí, concebe-se legítima apenas a obediência, até porque é a verdade científica sobre o desenvolvimento da criança que supostamente está contida na letra da lei.

Aquilo sobre o que não nos damos conta, no entanto, é que há, neste movimento, uma forma específica de compreensão do significado de cidadania. Se a lembrança da experiência trágica neste trabalho tem a função de fazer notar o que não mais pensamos sobre os problemas relativos à ação, a constatação de que a política e a liberdade não aparecem nos textos em geral como problema e de que os dilemas da responsabilidade estão subsumidos em esquemas de explicação puramente sociais adquire, no diálogo da experiência trágica com a perspectiva arendtiana, o caráter mesmo de um esvaziamento do

sentido da política. Pois, ainda que a participação do cidadão nos assuntos públicos seja em todos os textos enfatizada, o sentido de um termo tal qual “cidadania” parece reduzido ao acesso a bens e serviços a serem garantidos pelo Estado. Em outras palavras, liberdade e responsabilidade não são temáticas de relevância política se a política é compreendida como luta pela satisfação de necessidades vitais individuais ou da sociedade como um todo. Sobre isso, com muita propriedade, comenta Brayner:

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". Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. Muito freqüentemente 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 [da cidadania] 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 truismo: a "cidadania" é aquela prática dirigida contra um certo estado de coisas que permitirá a seus praticantes se tornarem... cidadãos! (BRAYNER: 2001, s/p).

Não apenas por estas observações o texto deste autor merece com todo o cuidado ser consultado na íntegra, mas também porque realiza aquele caminho que afirmei, em outro momento⁹¹, partir da reflexão sobre a condição da educação em nosso tempo para interrogar as demandas impossíveis que fazem à escola e ao pensamento pedagógico os direitos das crianças.

Ao partir da problematização dos fenômenos modernos do embaçamento das fronteiras entre público e privado, da perda do sentido da autoridade, e da paradoxal indistinção entre adultos e crianças, justamente quando se pretendeu que crianças não eram adultos em miniatura, Brayner constrói a crítica à igualação entre espaço escolar e esfera pública. São dois os momentos de sua crítica, um primeiro em que a indiferenciação entre adultos e crianças reflete, bem aos moldes da crítica arendtiana, uma desresponsabilização

⁹¹ À página nº 21 desta dissertação.

pela educação⁹², e um outro em que se mostra falaciosa a equiparação entre educação e política:

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". (IDEM, s/p).

O que estamos querendo dizer (...) é que estamos 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. (IDEM, s/p).

E com esta última afirmação Brayner toca em um ponto destacado na aporia com a qual foi encerrado o *Intermediário*. Consolidado, com o embaçamento das fronteiras entre público e privado e a ascensão do social, o fracasso da política, é possível dizer que há cidadão? Em suas palavras: “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.” (IDEM, s/p).

Tal perigo anotado por Brayner contém, de certa maneira, o desafio àquele excesso ao condicionamento de que falávamos há pouco. O excesso que é, em Arendt, desafiado pela ascensão do social, encontra seu maior desafio teórico no materialismo político. A

⁹² “...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 (...) 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 conseqüências 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 conseqüência, o fim da ‘pedagogia’”. (IDEM, s/p).

relação conflituosa com Marx fica marcada neste parágrafo em que Arendt não nega a objetividade a que se prende todo discurso, mas repudia o condicionamento do discurso às condições materiais da existência:

A ação e o discurso ocorrem entre os homens, na medida em que a eles são dirigidos, e conservam sua capacidade de revelar o agente mesmo quando seu conteúdo é exclusivamente “objetivo”, voltado para o mundo das coisas no qual os homens se movem, mundo este que se interpõe entre eles e do qual procedem seus interesses específicos, objetivos e mundanos. Estes interesses constituem, na acepção mais literal da palavra, algo que *inter-essa*, que está entre as pessoas e que, portanto, as relaciona e interliga. Quase sempre a ação e o discurso se referem a essa mediação, que varia de grupo para grupo, de sorte que a maior parte das palavras e atos, além de revelar o agente que fala e age, *refere-se* a alguma realidade mundana e objetiva. Como esta revelação do sujeito é parte integrante de todo intercurso, até mesmo do mais “objetivo”, a mediação física e mundana, juntamente com os seus interesses, é revestida e, por assim dizer, sobrelevada por outra mediação inteiramente diferente, constituída de atos e palavras, cuja origem se deve unicamente ao fato de que os homens agem e falam diretamente uns *com* os outros. Esta segunda mediação subjetiva não é tangível, pois não há objetos tangíveis em que se possam materializar: o processo de agir e falar não produz este tipo de resultado. Mas, a despeito de toda a sua intangibilidade, esta mediação é tão real quanto o mundo das coisas que visivelmente temos em comum. Damos a esta realidade o nome de “teia” de relações humanas, indicando pela metáfora sua qualidade, de certo modo intangível.

É verdade que essa teia é tão vinculada ao mundo objetivo das coisas quanto o discurso é vinculado à existência de um corpo vivo; mas o vínculo não é uma fachada ou, na terminologia de Marx, de uma superestrutura essencialmente supérflua afixada à estrutura útil do edifício. O erro básico de todo materialismo político – materialismo este que não é de origem marxista, nem sequer moderna, mas tão antigo quanto a história da teoria política – é ignorar a inevitabilidade com que os homens se revelam como sujeitos, como pessoas distintas e singulares, mesmo quando empenhados em alcançar um objetivo completamente material e mundano. Eliminar essa revelação – se isto de fato fosse possível – significaria transformar os homens em algo que eles não são; por outro lado, negar que ela é real e tem conseqüências próprias seria simplesmente irrealista. (ARENDR: 2001 a, p. 195 -196).

A importância desta diferença que Arendt guarda com Marx em relação ao discurso, quando tomada em continuidade com os textos em que a autora problematiza a falência moderna das capacidades políticas de responsabilidade e julgamento, remete à própria constituição da subjetividade política. O que está em jogo é a constituição de um *eu* a partir dos enigmas da ação e da consolidação de um espaço da aparência em que falar é revelar um *quem* e em que esta revelação é um *distinguir-se dos outros*.

A manutenção da responsabilidade pessoal sob a ditadura, ou em “tempos sombrios”, pressupõe esta distinção de si. É mesmo contra a descartabilidade, a fácil substituição de um homem pelo outro contida na plausibilidade que a teoria do dente de engrenagem adquire na modernidade, que esta possibilidade de se distinguir do outro se erige.

A impossibilidade de dizer “sou um brinquedo”, “sou substituível”, “tudo aconteceria do mesmo jeito ainda que não fosse eu a fazê-lo pois alguém o faria”, é resistência à dissolução do sujeito em uma sociedade de massas.

Por isso, se a vingança da história foi ter se tornado novamente “destino”, no âmbito do pensamento pedagógico sobre a política, as malhas de um “destinado a ser” também se apresentam. O paralelo, desta vez, se constitui entre um sujeito dissolvido na opinião única da massa e uma politicidade que se constitui às expensas do aparecimento do sujeito, às custas da vinculação entre a política e a faculdade humana da enunciação. Daí o caráter totalizante e comportamental contido naquele que é o atributo maior da revelação desmistificadora da educação que se sabe *necessariamente* política: demonstrar que a política está além do discurso, que aquilo que a determina é a consciência dos determinantes sociais da educação (SAVIANI: 1997, p.17). Nas palavras de alguns de seus autores: “a neutralidade da educação é impossível”, afirma Paulo Freire, “isso quer dizer que *não importa se* como educadores *somos conscientes*, a nossa atividade desenvolve-se ou para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para sua domesticação – o domínio sobre eles.” (FREIRE: 1975, p. 24 – grifos meus). A educação, repete Cortella, não é “uma atividade socialmente neutra, estando envolvida no conjunto da atividade política [e da] estrutura social [de forma que] *o educador é um profissional politicamente comprometido (com consciência ou não disso).*” (2000, p.135 – grifos meus).

VI.

Tudo isso é muito complicado. Pois, da mesma forma que, em Arendt, a funcionalização do discurso (*logos*) e da política à sociedade percebida por Marx encontra e desencontra a política em sentido estrito – que é equívoco o papel da teoria marxiana no que diz respeito ao pensamento sobre a liberdade, uma vez que foi, por um lado, a mesma construção materialista que permitiu compreender que a condição de pobreza nada tinha de natural pois resultava da exploração do homem pelo homem e, era, portanto, um problema político e, por outro, organizada de modo a expurgar o homem da política, quando o envolveu na lógica bastante estruturada da luta de classes e de um movimento dialético que chegaria a um fim conhecido para a história –, não há como deixar de observar que a compreensão dos problemas e funcionamento educacionais na relação com a economia fez perceber a

reprodução da condição de pobreza pela instituição escolar, ao mesmo tempo em que o jogo entre determinação/relativa autonomia da educação frente à esfera sócio-econômica recobriu todo o significado do que é entendido por política, fazendo desaparecer como problema o próprio sujeito político.

É este o outro aspecto da aporia apontada no *Intermediário*. Nosso pensamento político mais crítico da manutenção da ordem da desigualdade, e, com ela, da estrutura de exclusão do acesso à palavra e à organização geradora de poder, não reconhece a palavra como a essência da política, assim como posterga para um futuro indefinido o pensamento sobre os enigmas da liberdade. Não se dando conta, com isso, da falência do sujeito político, ou do cidadão, em uma sociedade de massas.

A consciência trágica também inspira o pensamento sobre o direito:

Assim, vemos em *As Suplicantes* a noção de *krátos* oscilar entre duas acepções contrárias sem poder fixar-se mais em uma que em outra. Na boca do rei Pelasgo, *krátos*, associado a *kýrios*, designa uma autoridade legítima, o domínio que, com pleno direito, o tutor exerce sobre quem juridicamente depende de seu poder; na boca de Danaides, a mesma palavra, atraída para o campo semântico de *bía*, designa a força brutal, a coerção da violência no seu aspecto oposto à justiça e ao direito⁹³. (...) Essa tensão entre dois sentidos contrários (...) nos introduz no âmago de uma interrogação sobre a verdadeira natureza do *krátos*. O que é a autoridade, a do homem sobre a mulher, a do marido sobre a esposa, a do chefe de Estado sobre os concidadãos, a da cidade sobre o estrangeiro e os metecos, a dos deuses sobre os mortais? O *krátos* baseia-se no direito, isto é, no acordo mútuo, a doce persuasão, a *peithó*? Ou, ao contrário, baseia-se na dominação, a força pura, a violência brutal, a *bía*? (VERNANT; VIDAL-NAQUET: 1991, p. 16-17).

Em nosso tempo, a consciência do ambíguo – da *dike* (justiça) que se revela *bía* (violência), do jogo entre *verso/perverso* – parece ter sido reencenada no palco da luta pela declaração do Estatuto da Criança e do Adolescente. Durante todo o movimento, e nestes 15 anos posteriores à sua promulgação, a consideração de uma violência sustentada na própria vigência da lei esteve na base da denúncia de que a lógica da discriminação social e da estigmatização, contrárias em princípio à garantia de igualdade que subjaz à legitimidade do direito em uma democracia, eram o fundamento que garantia coerência a

⁹³ “Em 387 e ss., o rei pergunta às Danaides se os filhos de Egito, pela lei de seu país, têm poder sobre elas enquanto seus parentes mais próximos (Εἰ τοὶ κρᾶτουα). O valor jurídico desse *krátos* torna-se preciso nos versos seguintes. O rei observa que, se fosse assim, ninguém poderia opor-se às pretensões dos Egípcíadas sobre suas primas; é, pois, preciso que elas, ao contrário, aleguem em sua defesa que, segundo as leis de sua pátria, seus primos realmente não têm sobre elas esse poder de tutela (κυροξ). A resposta das Danaides fica inteiramente à margem da questão. Não vêem no *krátos* senão o outro aspecto e, em suas bocas, a palavra assume um significado contrário àquele que Pelasgo lhe dava: não mais designa o legítimo poder de tutela que, eventualmente, seus primos poderiam reivindicar em relação a elas, mas pura e simples violência, a força brutal do macho, a dominação masculina que a mulher é forçada a suportar: “Ah! Que jamais eu seja submetida ao poder dos homens, σποχειρτοξ καρτεσιν αρσενων!” (...). Ao *krátos* do homem, as Danaides querem opor o *krátos* das mulheres. Se os filhos de Egito erram ao pretender impor o casamento com eles, sem convencê-las pela persuasão, mas pela violência, as Danaides não erram menos: no seu ódio pelo outro sexo, irão até o assassinio. Aos Egípcíadas, portanto, o rei Pelasgo podia censurar por quererem unir-se às moças contra a vontade delas, sem aprovação de seus pais, excluindo a *peithó*. Mas também as filhas de Danao desconhecem a *peithó*: rejeitam Afrodite a quem *peithó* acompanha sempre: não deixam encantar, nem abrandar pela sedução de *peithó*”. (VERNANT; VIDAL-NAQUET: 1991, p. 16-17, nota de rodapé).

legislações tais quais o Código de Menores de 1927 e 1979, que o ECA vem substituir e repudiar.

Para compreendermos esta dimensão de denúncia da violência legalizada, acompanhemos Edson Passetti em “Crianças Carentes e Políticas Públicas” (1999). A metáfora utilizada em seu texto para denominar a trajetória institucional de cuidado com a infância brasileira, no apelo que faz à ironia do perverso, não poderia ser mais apropriada: *um espetáculo de compaixões que articula um legalizado e legitimado sistema de crueldades*. Ao lê-lo, a vontade é de adaptar seu texto à linguagem do teatro. Se isto fosse possível, a adaptação começaria assim:

A TRAGÉDIA

NA ORIGEM DE UMA REPÚBLICA

PRÓLOGO

(O início do drama se anuncia)

D. PEDRO I *(À Assembléia Constituinte, sessenta anos antes do Brasil se tornar uma república. Dia 3 de maio de 1823)*

A primeira vez que fui à Roda dos Expostos, achei, parece incrível, sete crianças com duas amas, sem berço, sem vestuário. Pedi o mapa e vi que em 13 anos tinham entrado perto de 12 mil e apenas tinham vingado mil, não sabendo a Misericórdia verdadeiramente onde elas se achavam. (*apud* PASSETTI: 1999, p.348).

HISTORIADOR

No Brasil, com a proclamação da República esperava-se um regime político democrático orientado para dar garantias ao indivíduo numa sociedade de território amplo e de natureza abundante e generosa. (PASSETTI: 1999, p.347).

CORO *(desencantado com a beleza do mundo e também com a poesia, pede licença para falar em prosa)*

Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. (IDEM, p.347).

As outras partes da peça se encenariam neste mesmo ritmo e sentido. Como, à indignação de D.Pedro I, respondeu um historiador esperançoso e um coro ressabiado, também às greves operárias e anarquistas dos primeiros trinta anos do século XX; ao discurso médico-higienista do pré e pós Código de Menores de 1927; ao apelo de psicólogos, pedagogos e sociólogos por uma relativização do discurso médico em favor de

uma abordagem biopsicossocial que influencia o Código de Menores de 1979, seguir-se-iam o comentário de um historiador ainda esperançoso e a ironia de um coro ainda mais resabiado. Até que, finalmente, aos discursos da reeducação dos adolescentes autores de ato infracional e dos *direitos de todas as crianças* do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e lembrando os incessantes lamentos do coro – fecharam-se “os trinta primeiros anos da República com um investimento na criança pobre vista como criança potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado” (IDEM, p.355); “Crianças e jovens infratores ou abandonados, provenientes das situações de pobreza passam a ser identificados como ‘menores’ e o complexo institucional de controle para inimputáveis [leia-se bem, I-N-I-M-P-U-T-Á-V-E-I-S] se expande justificando o atendimento para os menores de idade pobres e perigosos, os pequenos bandidos” (IDEM, p.362 -363); “Os reformadores falharam novamente”, não conseguiram com o tratamento “biopsicossocial” acabar com a “cultura da violência, nem tampouco com a marginalidade (...), a não ser estigmatizar crianças e jovens da periferia como menores perigosos” (IDEM, p. 358) –, o historiador responderia não somente com a esperança, mas também com uma pergunta:

HISTORIADOR

O Estado brasileiro desde a greve geral promovida pelos anarquistas em 1917, transformou as crianças e jovens em problema social. Procurou governamentalizar gradativamente a vida até que, com a Constituição de 1988 e, em particular, o ECA, em 1990, defronta-se com um novo problema: conseguirá desvencilhar-se da continuidade do atendimento totalitário num regime político que se declara democrático? (IDEM, p. 365).

Acontece que o coro, além de estar atento a algumas contradições que estão apresentadas ali mesmo no texto da lei, acompanha a continuidade de um sentimento não notável ao olhar do historiador que espreita o passado com a certeza de que a história, quando deixar de ser lenta no Brasil, resultará no estado do absoluto progresso. Antes de revelar do que se trata, o coro do mundo moderno, no entanto, adverte o historiador:

CORO

O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX [poderíamos já dizer XXI] “ainda” sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção da história da qual emana semelhante assombro é insustentável. (BENJAMIN: 1940 [1994], p. 226).

Por fim, o coro revela: a continuidade capaz de cimentar a semelhança entre as diferentes formas de tratar a questão social reconhece-se pelo nome *compaixão* e por sua forma organizada denominada *filantropia*. Em outras palavras, pela perversão que a dinâmica do favor e da submissão introduz ao universo da igualdade e do direito, por um lado, e, por outro, pela tênue separação que faz diferenciar caridade e crueldade, proteção e controle.

O que Passeti salienta é que foram três ciclos filantrópicos que se atualizaram na trajetória institucional do trato com a infância no Brasil: uma filantropia privada, realizada até mais ou menos 1920, quando o Estado ainda não havia tomado para si a tarefa de “cuidado” com os pobres; uma filantropia estatal que se organiza inicialmente por decretos e se define institucionalmente a partir da promulgação do Código de Menores de 1927 até deixar de vigorar o Código de 1979; e, finalmente, a filantropia do terceiro setor, resultado da crítica à violência legalizada contra a criança e o adolescente por toda a legislação anterior. Sobre esses ciclos, o autor diz o seguinte: é claro que, “nesse quadro, a criança carente e abandonada sempre foi e será a meta a ser atingida”, é, em torno dela, que estão, hoje em dia, “conectados os interesses empresariais e estatais articulados pelas respectivas burocracias. Ela continua sendo alvo de investimento para conter sua transformação em infratora e, portanto, persiste a estigmatização”. (IDEM, p. 368-369).

Tal afirmação de Passeti provoca perplexidade. Em seu texto, fica em aberto se a associação pobreza-delinquência e o apelo à caridade que esta vinculação suscita são problemas que estão alojados, em continuidade com as legislações anteriores, no interior mesmo do Estatuto da Criança e do Adolescente ou na oposição, ainda feita por grande parte dos juristas e da população, às determinações da lei. Ora a mentalidade penalizadora é sustentada pelo autor na coerência do próprio discurso do Estatuto, quando, por exemplo, lemos que “as unidades da Febem seriam substituídas no atendimento a crianças abandonadas por programas descentralizados de ‘atendimento em meio aberto’”, mas que “para os infratores (...) a situação continuaria inalterada a não ser pela recomendação do ECA aos juízes para disporem [da internação] somente em último caso”⁹⁴ (IDEM, p. 365), ora são os juízes que não se adaptam à lógica descriminalizadora do novo documento:

⁹⁴ “...em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada”. (ECA, artigo 122, § 2º).

A educação para a cidadania defendida pelo ECA continua subordinada à perspectiva criminalizadora dos antigos códigos de menores, pois *a mentalidade jurídica no Brasil continua predominantemente encarceradora* e não surpreende que, quase dez anos após a promulgação do ECA, temos que registrar que a história de séculos de punições não se muda só com a lei. *Assim sendo, a perspectiva punitiva de internação permanece presidindo as decisões, desconsiderando os apelos dos reformistas que reivindicam com insistência medidas de semiliberdade e de liberdade assistida*". (IDEM, p. 371 – grifos meus).

No mesmo texto, a indiscernibilidade entre violência *interna/externa* à lei parece se acentuar quando as medidas de semiliberdade e liberdade assistida aparecem como coerentes com uma “indústria do controle” próxima à política de “tolerância zero”: “para os perigosos, a prisão, e para os nem tanto, os regimes de semiliberdade e liberdade assistida. São as formas elásticas para conter aqueles que são vistos como criminosos.” (IDEM, p. 372), afirma Passetti.

Aquilo que pretendo propor, neste capítulo, é a não casualidade desta indecisão. Em outras palavras, minha intenção é demonstrar que tal indiscernibilidade está posta no interior mesmo da forma assumida pelo direito a partir das primeiras declarações dos direitos humanos, como uma impossibilidade de nele decidir se a violência é interna ou externa à lei; da mesma forma que nela se tornaria sem sentido decidir se compaixão e filantropia são o avesso do direito.

I. RETORNO DO RECALCADO

Antes de apresentar a argumentação de Edson Passetti sugeri que a consciência do ambíguo conferia especificidade ao movimento pela declaração dos direitos da criança no Estatuto da Criança e do Adolescente e, no entanto, o que vimos se encenar desde a primeira página desta dissertação até aqui foi, justamente, o oposto: o abandono, por dentro deste movimento, da legitimidade de um pensamento que encontrava seu ponto de partida na denúncia da ambigüidade da lei. Na introdução desse trabalho, foram três os aspectos levantados como sustentadores de uma lógica dicotômica em oposição àquela que conferia ao ambíguo o privilégio. Todos eles, intrinsecamente, articulados.

Em primeiro lugar, o tipo de análise *externa* à lei, que culpabiliza o mal funcionamento das instituições e o conservadorismo da sociedade pela violência francamente presente contra a criança e o jovem. Em segundo, a certeza de que o ECA rompe com a tradição da violência sustentada pela própria lei. Em terceiro, e completando os dois aspectos anteriores, a confiança na completude do Estatuto.

No entanto, justamente por ter nascido crítico – não há como negar que a consciência da perversidade da história da institucionalização da infância e adolescência no Brasil acompanha, como texto ou contexto, a argumentação de todos os autores que falam sobre o Estatuto –, a cessação de uma interrogação sobre os pressupostos da nova condição institucional infanto-juvenil se mostra absolutamente paradoxal, pois faz delimitar o desconhecido ali mesmo onde o conhecimento fez gerar a crítica.

É desconcertante que, no discurso da completude da lei, um “ponto cego” venha a se conformar precisamente naquele lugar em que a luta por sua escritura teve maior sucesso em fazer iluminar, denunciar: o ponto em que proteção vira violência porque discrimina, seleciona, faz escolher entre a parcela da população que deve ser assistida e separada das demais. Este, aliás, o sentido da celebração do paradigma da *proteção integral a todas as crianças* em confronto com aquele outro que, assentado na doutrina da *situação irregular*, baseou-se, ao mesmo tempo em que fez consolidá-los, em saberes sobre a família “desestruturada” e a população pobre e suas “carências” morais e afetivas e culturais, enquanto institucionalizava, como modelo ideal, a família supostamente estruturada em uma condição econômico-social alta e mediana, branca e urbana. Saberes estes, por sua vez, que não foram elaborados por juristas, mas por médicos, psicólogos, pedagogos, sociólogos etc.

Considerando esse contexto, torna-se inteligível porque a temática da estigmatização do adolescente e da criança pobre está tão amplamente presente no discurso de defesa do Estatuto⁹⁵, já que é a lógica da estigmatização que é denunciada como fundamental à coerência de uma legislação tal qual a dos Códigos de Menores. O funcionamento do estigma sendo, portanto, plenamente conhecido: de um lado, o recurso que faz aos saberes das ciências médicas, humanas e econômicas para determinar a norma e, com isso, também o anormal; de outro, o apelo à submissão do estigmatizado que se faz em direta proporção à glorificação de uma ética do favor.

O que chama a atenção, contudo, é a desconsideração de que uma lei tão calcada como o ECA em conceitos como o de *saúde e desenvolvimento harmonioso da criança* não contesta, em profundidade, os alicerces de um direito de cidadania que, *pelo verso* de sua intenção universalista, nega a igualdade em favor da discriminação.

⁹⁵ Ver, sobre a relação entre estigma e o ECA, as páginas 39, 40 e 41 desta dissertação.

Permitam-me uma digressão:

Já em 1986, quatro anos antes da promulgação do Estatuto, Jurandir Freire-Costa escrevia um artigo, denominado “Saúde Mental, Produto da Educação?”⁹⁶, no qual era contestada a idéia de que a saúde psíquica da criança pudesse ser produzida por uma educação que garantisse a informação e capacitação psicológicas de pais e professores sobre as emoções, os afetos e a sexualidade infantil. O objetivo do autor era mostrar que “a educação psicológica não produz saúde mental, mas reproduz, tão-somente, a ordem social” (1986, p. 64).

Segundo ele, são várias as falácias pressupostas na associação que vincula diretamente educação e saúde. Apontarei apenas aquelas que, mais propriamente, nos interessam. Ao iniciar o texto, Freire-Costa pergunta: seria possível definir a boa educação psicológica? O mais sensato seria responder que não, afirma, uma vez que haveria tantas “boas educações psicológicas quantas fossem as preferências teóricas dos responsáveis pela educação” (IDEM, p.65). Rogerianos, freudianos, behavioristas jamais concordariam sobre o que fundamentaria a boa educação. Os desencontros entre as diferentes abordagens psicológicas são tamanhos que as divergências entre elas não se articulam apenas no nível do que entendem como um comportamento adequado entre as pessoas ou em como fazer para alcançar este tipo de comportamento, é mesmo o diálogo entre as várias teorias o que se mostra insustentável, quando não há comunidade no entendimento de cada uma destas palavras com as quais foi articulada a frase anterior, ou seja, o que é *pessoa*, *comportamento* e *relacionamento* para os behavioristas não concorda em nenhuma instância com a *pessoa*, o *comportamento* e o *relacionamento* freudianos ou rogerianos. Isto sem falar no desacordo, ainda mais fundamental, em relação aos próprios conceitos de *saúde* e *doença*.

Um outro ponto do argumento de Freire-Costa é o de que, apesar da aparência de que a introdução de um projeto de saúde psíquica junto às escolas e famílias seja algo pelo que ainda devemos lutar porque é um ideal que está longe de ser alcançado, uma

⁹⁶ O nome do livro em que este artigo foi publicado também é sugestivo: *Psicanálise e Violência*; tanto quanto o primeiro parágrafo do texto: “Freud, é sabido, não tinha muito senso de humor. Ma, se lhe faltava humor, sobrava-lhe fineza de observação. Conta-se, por exemplo, que teria respondido a uma mãe que lhe perguntava o que fazer para bem educar o filho: “Faça como quiser, qualquer que seja a maneira ela será igualmente má”. Freud, descontando o mau humor, pretendia afirmar que não existe prevenção possível para a neurose. (1986. p. 63).

significativa parcela de nossa sociedade, há muito, já absorveu preceitos educativos da psicanálise de Reich e Freud, por exemplo – e também do behaviorismo, é possível dizer –, e não se deu o decréscimo de adoecimento psíquico tão esperado. Há pelo menos 50 anos, afirma o autor, houve uma grande pressão, por parte de educadores influenciados pela psicanálise, para impor à sociedade preceitos educativos que levassem em conta o conhecimento de que a repressão afetiva, moral e, principalmente, sexual eram as principais causadoras do sofrimento psíquico na vida adulta. O resultado de tal movimentação foi, hoje, fazerem, estas idéias, parte de nosso cotidiano. Podemos percebê-las atuando no policiamento dos adultos sobre os “excessos de controle, rigidez e proteção” com que tratam seus filhos; na culpa sentida pelos pais quando não têm tempo suficiente para dar a quantidade de carinho necessária para que seu filho tenha um “bom desenvolvimento emocional”; na preocupação que temos quanto ao nosso bem-estar mental e quanto à nossa liberdade sexual.

(...) aprendemos a cultivar nosso bem-estar mental, protegendo-o da repressão. Estamos sempre hipervigilantes às intrusões de nossos parceiros de relações amorosas, pessoais ou profissionais em nossa área de autonomia sexual ou sentimental. Cuidamos de nosso corpo, sexo e emoções com o respeito dedicado às coisas sagradas. O direito à liberdade sexual e à independência afetiva tornou-se para nós um bem inalienável, pois dele depende não apenas nossa felicidade, mas nossa saúde mental. (IDEM, p.70).

Frente a isso, o autor provoca: se toda esta prática de conhecimentos da psicologia e da psicanálise por uma vasta parcela de nossa sociedade é invisível ao olhar dos agentes de saúde, isto se deve ao fato destes não quererem assumir nenhuma responsabilidade por algo que já se concretizou e não surtiu resultados. Ao invés disso, segue-se afirmando a educação psicológica como um ideal pelo qual ainda precisamos muito batalhar.

Por outro lado, voltando ainda mais em nossa história, Freire-Costa afirma que a educação psicológica já é realidade desde o século XVIII e XIX, com a prática daqueles médicos e pedagogos higienistas que se dirigiam aos cortiços para levar noções de higiene e saúde à população e acabavam por construir teorias inteiras sobre a degeneração moral dos pobres e sobre a necessidade de que suas crianças fossem “protegidas”. O resultado de tais incursões médicas conhecemos, desde Passetti, como sustentador do tal “espetáculo de compaixões/crueldades” encenado por toda a história de nossas legislações para a infância.

Seguindo com o texto de Freire-Costa, um outro problema destacado pelo autor nos interessa. Refere-se àquilo que foi, efetivamente, produzido com toda essa educação

psicológica que se realiza há séculos. “O que se observa é que as medidas educativas, sempre inócuas no tocante à saúde e à doença, mostraram-se extraordinariamente ativas, no que concerne à normalização social” (IDEM, p. 70). De fato, embora o efeito desta educação não tenha sido a saúde psíquica, a educação psicológica não fracassou em sua função ideológica: fazer aparecer como universais os ideais de felicidade da elite dominante. Segundo ele, “a ‘competência psicológica’ é, em sua essência, um traço da norma do viver social das elites econômico-culturais. Ela exprime a maneira pela qual os indivíduos que integram este segmento social concebem seus ideais de felicidade ou bem-estar”. No caso, ideais de otimização do prazer do corpo e do sucesso econômico e intelectual individuais.

Finalmente, em coerência com essa função ideológica, Freire-Costa aponta ainda uma outra contradição da educação psicológica:

Por mais que pretenda dar conta do que distingue os indivíduos e não do que os une; por mais que pretenda incidir no desenvolvimento emocional das pessoas e não em seus valores morais; sua finalidade é a de universalizar particularidades emocionais previamente definidas como saudáveis. Seu objetivo, dito de outro modo, é o de criar uma “norma psicológica”, fixando certos registros de percepção e interpretação de fenômenos da esfera psíquica como modelos dominantes para um determinado grupo social (...). A educação psicológica atinge seu objetivo quando consegue formar um *Tipo Psicológico Ordinário*. (IDEM, p. 72-73).

Posto isto, retornemos. Em analogia com a argumentação de Freire-Costa é possível perceber a ironia de ser tão celebrada a *desjudicialização*⁹⁷ encaminhada pelo ECA. Com a consolidação da perspectiva “biopsicossocial” não é necessário que a arbitrariedade do judiciário⁹⁸ se antecipe aos diagnósticos psico-bio-sócio-pedagógicos que encerram criança, adolescente e família empobrecidos na carreira da permanente anormalidade.

Ironia porque o desconhecimento do conhecido é mesmo embaraçoso; principalmente porque o recurso à separação, à distinção entre os cidadãos continua se justificando ainda que o “para todas as crianças” pretenda a isso resistir. É claro que as justificativas se modificam com o tempo, mas o reaparecimento de uma lógica

⁹⁷ “... os novos atores, ao formularem o discurso que se propunha libertador das antigas estruturas, passaram a incluir a lei e seu principal guardião (Judiciário) como vilões. Neste contexto, para os críticos que desejavam intervir nesta política, a implantação de uma verdadeira transformação das práticas sociais/educativas de crianças e adolescentes tinha como pressuposto a redução da liderança dos magistrados atribuindo-lhes um papel definido, uma participação bem demarcada”. (BAZÍLIO: 2003, p.36).

⁹⁸ Algo que foi finalmente controlado pelo ECA quando também à criança e ao jovem foi garantido o direito ao processo e ao julgamento.

discriminatória se faz como uma espécie de “retorno do recalçado”, ou seja, na impossibilidade de um apagamento definitivo do que pretendeu ser esquecido, aquilo que foi negado retorna sob disfarces diversos ou, nas palavras do dicionário de Psicanálise de Laplanche e Pontalis (1998), “retorno do recalçado” significa “processo pelo qual os elementos recalçados, nunca aniquilados pelo recalque, tendem a reaparecer e conseguem fazê-lo de maneira deformada sob a forma de compromisso” (p. 462-463).

O que pretendo demonstrar, neste capítulo, é que a sustentação da ambigüidade não se trata de uma escolha, mas de uma exigência que o direito, na forma que assumiu, pelo menos, desde as primeiras declarações de direitos humanos no século XVIII, impõe ao pensamento sobre sua legitimidade.

Esta perspectiva guarda semelhança com a argumentação de Gomes no já citado “A Política Brasileira em Busca da Modernidade: na fronteira entre o público e o privado” (1998), pois seu texto convida a tomar o direito e o assistencialismo na perspectiva do ambíguo. O “Brasil do favor” – dos cidadãos como objetos da tutela de um Estado “doador” – e o “Brasil da lei” – dos sujeitos de direitos – não como aspectos dicotômicos de uma realidade cindida que precisa ter uma de suas partes expurgada ou ainda, como de fato ocorreu na justificação da tomada de poder autoritárias em toda a nossa história, reelaborada para que a esfera legal superasse sua “artificialidade” frente à realidade de um país que a nega e, com isso, conquiste a tão sonhada e aparentemente distante modernidade.

Na compreensão de Gomes, foi na ambigüidade – dos arranjos entre público e privado, mas também do sentido que as supostas “manipulações do povo” tiveram para a população em geral – que a democratização de fato aconteceu no Brasil, ainda que nossa tradição de pensamento político continue sustentando o mito de que a sociedade brasileira é portadora de uma “patologia ontológica em relação à democracia” (GOMES: 1998, p. 558), de que a legalidade por aqui foi, é, e será, por muito tempo ainda, artificial. (Com este comentário não quero negar a realidade das “terras de ninguém” ou “regiões sem lei” que, principalmente nos conflitos de terra, mostram o vigor de sua continuidade no país, mas sugerir que um tipo de análise que coloca em questão a lei e o racional em sua violência não é de todo inapropriada neste território em que parece que devemos primeiro fazer a lei e a burocracia funcionar para só depois poder pensar em sua faceta perversa. Como criticar, por exemplo, um programa como o *bolsa escola* em sua dimensão ajustada a uma

“sociedade de controle” (Deleuze), se parece que devemos lutar para que o controle da frequência escolar da criança e, com isso, do comportamento de toda família se efetive para que o desvio da verba para a família do prefeito não se realize?).

Contudo, a perspectiva de Gomes parece adequada. O discurso sobre o ECA corrobora, como já vimos, a tradição dicotômica de pensamento e diagnóstico do “atraso” brasileiro. A “lógica dos direitos” é celebrada em ampla oposição à “lógica do favor”, enquanto a dicotomização vai se manifestando em diversos níveis. Da luta à solução, são invocadas as oposições entre filantropia/direito, “crecheiras”/professoras de educação infantil, neoliberalismo/Estado do Bem-Estar Social, sempre com a resposta ao problema colocado no segundo pólo da equação. A perspectiva do ambíguo parece, ao contrário, ampliar as possibilidades de compreensão. Um exemplo: no que diz respeito à dicotomia neoliberalismo/Estado do Bem-Estar, Gomes aponta:

O assunto é por demais recente e complexo [a autora escreve nos últimos anos da década de 90]. É igualmente repleto de paradoxos. Caminhando em território minado e recorrendo a posições típico-ideais, pode-se localizar, de um lado, os que lutam por reformas de várias naturezas e por políticas de privatização em nome de um “engajamento” do Estado, que, assim, se tornaria mais ágil e eficiente. Para estes, a era Vargas precisa ser exorcizada, não guardando qualquer relação com o mundo de hoje. De forma geral, recebem e aceitam a designação de “neoliberais”, a qual lhes é impugnada como ofensa por seus adversários políticos. De outro lado, estão os que sustentam a manutenção de uma série de funções do Estado brasileiro, que precisaria manter sua dimensão nacionalista e protetiva em assuntos econômico-sociais. Nesse sentido, chegam a interpretar o “neoliberalismo” do Estado como um “neopopulismo” às avessas, apontando para uma nova “manipulação” do povo e para um novo desvirtuamento dos caminhos que nos conduziriam à modernização e à democracia. O interessante é que, se antes o Estado pecava por excessos, agora pecaria por omissões; se antes o “populismo” de Vargas merecia “combate”, agora merece “defesa”. Mas, entre os excessos e carências de público ou de privado, há os que debatem e se debatem para assinalar as interdependências entre Estado e mercado, as falácias dos raciocínios dualistas, os múltiplos e ambíguos sentidos da era Vargas, o seu “fim” e a sua “permanência”, as continuidades e descontinuidades...” (1998, p. 557-558).

Não é ainda, entretanto, o ambíguo considerado por Gomes, de aliança entre o privado – entendido como assemelhado ao tipo de poder tradicional, marcado por relações pessoais hierarquizadas, pela lógica das trocas de favores e o apelo às emoções – e o público – como marcado por um poder mais racional, que prima pela lógica do contrato, da impessoalidade na relações, pelo direito e o ideal de universalidade – o que caracteriza a ambigüidade da maneira como pretendo compreendê-la, e sim o ambíguo explícito em um embaçamento de fronteiras que *faz desejar o público por aquilo que é privado e vice-versa*.

A ambigüidade, em outras palavras, de pretender a ascensão a um reino da “lógica do direito” quando o direito incorporou em si a lógica do privado.

Nem é preciso escapar para um lugar de problematização do “macro” para que a legitimidade de uma perspectiva como esta se evidencie. A contradição exposta em um texto sobre o ECA já é suficiente para recomendá-la.⁹⁹

Organizado em continuidade à tradição dicotômica de pensamento, seu apelo inicial é por uma institucionalização da “lógica dos direitos” em ruptura com o assistencialismo:

Observa-se que, no Brasil, apesar das inovações referentes aos direitos da criança e do adolescente, persistem idéias e práticas antigas que, não garantindo estes direitos, continuam voltadas para situações de emergência, como os programas de atenção aos chamados “meninos de rua”. É recente e ainda pouco expressiva a busca de ações preventivas, voltadas para a proteção, defesa e garantia de seus direitos. Neste texto, é analisada a importância destas ações como um dos meios possíveis de melhorar as oportunidades de vida para a população jovem de baixa renda no contexto urbano, mudando de enfoque, situando a criança na chamada “era dos direitos” e discutindo um sistema que vise o desenvolvimento integral de todas as crianças no Brasil. (RIZZINI *et al.*, p. 125).

Neste contexto, a doutrina da *situação irregular* é criticada, tanto por sua convergência com a “lógica do favor”, quanto pela estigmatização à que conduz a população empobrecida, e é repudiada, além disso, a manutenção de uma distinção dentre as crianças que devem ser atingidas pelo ECA:

Dentro desta perspectiva, a mudança caminha no sentido de substituir os paradigmas que até então vinham orientando políticas e ações sociais. Repudiam-se as práticas assistencialistas, estigmatizadoras e segregadoras que sustentaram por muitas décadas a divisão entre “crianças” e “menores”. **Procura-se redefinir os grupos sobre os quais as políticas devem incidir. Na realidade, esses grupos não mudaram: continuam sendo os mais vulneráveis aos efeitos da pobreza e da exclusão social e os que representam algum tipo de ameaça à sociedade – o que é incompatível com as propostas de garantia de direitos em curso. Pode-se citar como exemplo atual o caso dos “meninos de rua”.** (IDEM, p.126 – grifos meus).

Em seguida, no entanto, são reatualizados os recortes que vão separando as crianças para as quais destinar as políticas. Encaminha-se a identificação de quem são o *todas do todas as crianças*.

Apesar da importância indiscutível do tema, as crianças e adolescentes que sobrevivem nas ruas representam apenas uma pequena porcentagem de todos aqueles que necessitam de apoio para que efetivamente desenvolvam seu potencial. Quase metade dos 60 milhões de crianças e jovens brasileiros (até os 17 anos) nasce em famílias pobres, as quais encontram dificuldades em prover cuidados básicos para seus filhos (...) O maior desafio é, sem dúvida, atingir o contingente muito maior de

⁹⁹ Talvez seja relevante dizer que as idéias expostas no referido texto foram inicialmente elaboradas em um projeto de consultoria prestado à Secretaria Municipal da Criança de um estado da região sul do Brasil.

crianças e adolescentes de baixa renda que continuam vivendo com as famílias, mas necessitam de apoio para que se desenvolvam de forma adequada. (IDEM, p.127).

O que se está propondo é uma mudança de foco no sentido de se formular políticas e se implantar programas que levem em consideração **todas as crianças e adolescentes. Todos aqueles, cujos elos com seus pais, familiares e comunidades ainda não tenham se deteriorado e rompido; que estejam envolvidos em suas comunidades, mas que necessitam de suporte para lá permanecerem.** Faz-se referência aqui a formas de apoio que favoreçam o desenvolvimento das crianças (...) boa formação, tanto física quanto psicológica. O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e um corpo volumoso de teorias e pesquisas no campo do desenvolvimento infantil apóiam a noção de que as crianças e adolescentes precisam de cuidados adequados e oportunidades para se desenvolverem de forma integrada e harmoniosa.

(...)

Buscam-se, neste sentido, formas alternativas de prevenção que atuem enquanto as crianças ainda estão ligadas às suas famílias e comunidades, em particular nos casos em que a criança corre risco iminente de abandonar a escola e ser iniciada nas ruas. (IDEM, p.128-131- grifos meus).

Seria interessante a implementação de projetos que servissem de piloto em comunidades onde um grande número de crianças se encontra a caminho das ruas. Esta seria na prática uma proposta de mudança de enfoque, enfatizando-se a dimensão preventiva. (IDEM, p. 137).

A partir daí, a determinação do modelo daquilo que é “sadio” e “harmonioso” se fará de maneira um pouco vacilante. A consciência de que uma vinculação direta ao modelo das famílias das camadas média e alta poderia fazer repetir uma lógica discriminatória parece recomendar cuidado no argumento:

Uma das questões a se levar em consideração seria se as políticas e os programas sociais deveriam direcionar recursos e energia à prevenção de problemas ou diretamente à promoção de suporte visando o desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens. A tendência, já explicitada na legislação nacional e na normativa internacional, é de se gerar condições mais adequadas ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Cabe, portanto, explorar que tipo de suporte se necessita e por onde começar

(...)

Trabalhar junto aos pais como estratégia para definir onde e como investir é uma idéia interessante e muito pouco usual nos segmentos pobres da sociedade, onde têm predominado as intervenções assistencialistas, impostas de forma arbitrária e autoritária. Uma maneira de explorar esta questão é tomar como exemplo o caso da população de rendas médias e alta no Brasil. Uma família de classe média ou alta normalmente assegura que seus filhos obtenham uma educação de boa qualidade, colocando-os em escolas particulares. A saúde também é coberta, fugindo-se dos baixos padrões públicos, por meio de agências de seguro (...). Além disso, sabe-se que a escola sozinha não é capaz de oferecer uma educação mais completa às crianças; portanto elas são engajadas numa variedade de cursos particulares, que vão desde a complementação educacional (...) até atividades culturais (...) recreativas e esportivas (...). Caso a criança apresente algum tipo de problema, há uma série de profissionais a serem acionados, entre psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas etc. é importante notar que a principal preocupação destes pais não é evitar que seus filhos venham a ter problemas ou “se meter em encrencas”, mas a de promover um desenvolvimento mais integrado e a felicidade de seus filhos.

O que se deseja destacar aqui é que a típica família de classe média brasileira normalmente lança mão de recursos financeiros para prover uma multiplicidade de complementos à educação e formação de seus filhos. São, na verdade, luxos ou privilégios, que as crianças mais pobres não têm acesso, a não ser de forma muito modesta ou quando oferecidos por instituições filantrópicas. Não que seus pais não desejassem envolver seus filhos, mas essa possibilidade simplesmente não existe por falta de recursos.

Sabe-se que em hipótese alguma isso é suficiente para o desenvolvimento integral de uma criança – tais atividades devem ser vistas como realmente são, nada mais que complementos que enriquecem a vida de uma criança. Para que ela possa se beneficiar e apresentar os resultados esperados, é preciso que tenha condições emocionais que permitam um desenvolvimento efetivamente harmonioso.

Outra questão a ser levada em conta nesta discussão é o problema da alocação de recursos. O argumento tradicional é que faltam recursos e que é preciso, portanto, empregá-lo junto aos mais necessitados (...) O risco implícito neste tipo de visão é a conhecida falta de compromisso político, levando à criação de redes de serviços diferenciados para os mais pobres e os mais bem posicionados socialmente. Pode-se imaginar esse quadro se perpetuando no Brasil, no caso em que fique estipulado que o governo financiará redes de suporte ao desenvolvimento somente de crianças pobres. Ou seja, nada mudaria. (IDEM, p. 134-135).

Mas o retorno do que desejou ser esquecido é mesmo inevitável. A repudiada doutrina da *situação irregular* parece se repetir na argumentação dos autores quando da explicitação sobre o que significa estar em risco. Somente à criança das camadas média e alta é dada a oportunidade de efetivamente cometer um ato infracional antes de ser remetida ao estigma do *em situação de risco*. Vejamos, primeiramente, o que diz o Código de Menores de 1979, quando define a *situação irregular*:

Para os efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor: I. privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de: a) falta, ação ou omissão, dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II. Vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis; III. Em perigo moral, devido: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV. Privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V. com desvio de conduta em virtude de uma grave inadaptação familiar ou comunitária; VI. autor de infração penal. (*apud* PASSETTI: 1999, p. 364).

Leiamos a sugestão dos autores quanto à ampliação do conceito de *situação de risco*:

Sugere-se englobar nesta categoria, todas as crianças percebidas como vulneráveis e não somente as mais pobres. Isso implica na ampliação e na reformulação do conceito de risco. Estão em situação de risco, por exemplo, todas as crianças que estão hoje encontrando nas ruas uma alternativa de vida; aquelas que estão fora da escola ou tendo dificuldades de nela permanecer, aquelas oriundas das classes mais abastadas, mas que apresentam problemas, cometem infrações etc. (IDEM, p. 136).

E a ressalva dos autores em nota de rodapé:

Não se pode perder de vista todos os casos de crianças e jovens que, aparentemente, receberam tudo que necessitavam e apresentam sérios problemas de comportamento. Um dos casos recentes que chocou a opinião pública brasileira foi o dos jovens que incendiaram um índio nas ruas de Brasília, pensando que era um mendigo, como se fosse uma diversão. (IDEM, idem).

Neste contexto de prevenção e, portanto, de diagnóstico da situação de risco, será preciso estabelecer uma estratégia de identificação:

As crianças que necessitam de apoio para além daquele que seus pais podem oferecer são facilmente identificáveis no âmbito da própria família, da vizinhança e de grupos atuantes junto à população em cada comunidade. (IDEM, idem).

Entretanto, apesar das semelhanças com a perspectiva que vincula pobreza-risco-delinquência, a certeza de ruptura em relação às legislações anteriores continua recomendando um outro aspecto da perspectiva dicotômica: o tipo de análise *externa* ao ECA:

(...) **trata-se de uma mudança de enfoque, situando a criança na chamada “era dos direitos”.** O Estatuto da Criança e do Adolescente refere-se aos direitos básicos de todas crianças, inclusive direitos concernentes à convivência familiar e comunitária e ao lazer como parte fundamental de sua socialização e de seu florescimento enquanto ser humano. Entretanto, este aspecto da legislação não recebe ainda a devida atenção.

Neste sentido, a incorporação da noção de direitos individuais e de cidadania, de acordo com as normativas nacional e internacional, **requer a transformação de paradigmas e valores presentes nestas sociedades.** A contribuição dada aqui para este debate consiste em discutir as mudanças e as tendências que estão em curso, **com a consciência do fato de que existem interesses, profundamente enraizados na sociedade, contrários às noções de igualdade, direitos, cidadania e justiça social.** (IDEM, p. 129 – grifos meus).

A despeito dos avanços assinalados em termos do debate sobre cidadania e direitos, os mundos e as realidades nos quais vivem os pobres e os ricos parecem cada vez mais distantes. As cidades vão se tornando mais segregadas, com espaços de lazer, recreação, cultura, educação etc., diferentes para pobres e ricos (...). As conseqüências desse tipo de tendência ainda não foram exploradas, porém elas já se mostram visíveis em termos da hostilidade identificada entre diferentes grupos. Um dos exemplos mais gritantes é o de crianças das classes médias que não saem de seus condomínios com medo de usar transporte público e se defrontar com os “pivetes”, os “trombadinhas” ou os “meninos de rua”. Não é difícil imaginar os problemas que advirão deste “estranhamento” entre crianças que, na verdade, estariam se beneficiando em muitos sentidos da troca com seus pares de origens tão diversificadas culturalmente. (IDEM, p. 134 – grifos meus).

Frente a tais contradições, é claro que seria possível formular a hipótese de que estas se tratam de meras incoerências argumentativas e, além disso, restrita a seus autores. Se assim o fosse, seria constrangedor citar com tanto detalhe seu texto. Tal procedimento poderia ser considerado de extremo mau gosto e revelador de pouco cuidado com aqueles que se dedicam ao estudo das possibilidades de erradicação da violência em nosso país.

Minha convicção, no entanto, é de que não se tratam de incoerências e, nem tampouco, de coerência com aquela lógica da “classe dominante” que prega suas peças fazendo equivaler conhecimento científico e ideologia. O que pretendo sugerir, apoiada em Hannah Arendt, ao invés disso, é que a permanente redefinição de quem é o *povo* no *Povo*, ou o *todas* no *todas as crianças*, ou seja, de quem, ao mesmo tempo, é e não é cidadão seja inerente à forma que assume o direito e a política na modernidade. Daí a necessidade de recorrer ao ambíguo, de ter em mente a *dike* que se revela *bía*.

Talvez seja preciso, antes de continuar, marcar com mais vagar as diferenças entre as duas perspectivas que foram enunciadas no parágrafo anterior, e só depois considerar o que a última delas tem de novidade a fazer considerar. Como exemplo da primeira explicação – aquela que compreenderia a contradição encontrada no texto citado como resultante do poder ideológico da classe dominante –, tomemos a crítica realizada por Patto no *A Produção do Fracasso Escolar* (1999).

Nesse livro, é analisada a persistência ao longo do tempo de uma racionalidade de discriminação social por dentro do universo científico de explicação do fracasso escolar. Racionalidade sustentada – é isso que é importante dizer – a despeito das inúmeras críticas que se avolumaram contra ela, pelo menos desde a década de 70, denunciando a coerência de suas falácias com a justificação da desigualdade social e econômica promovida pelo modo de produção capitalista.

Ainda que um pouco distante do nosso tema, o retorno a esta crítica se faz necessário, uma vez que as recomendações que dela descendem situam em um nível privilegiadamente metodológico as advertências quanto aos riscos de engano e de reprodução teórica da discriminação que rondam o pesquisador quando analisa a desigualdade social. Metodológico porque um dos pontos que Patto fará notar é que, embora grande parte da literatura da Educação tenha absorvido, em um primeiro momento, a crítica que concebe a escola como aparelho ideológico da classe dominante e, em um momento posterior, como instituição de relevante importância em um projeto de transformação da sociedade de classes, a “teoria da carência cultural” – explicativa do fracasso escolar por um viés individualizante e psicologizante que faz compreender a “desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas

classes ‘baixa’ e ‘média’ se desenvolviam”¹⁰⁰ – resiste como justificação da desigualdade ainda que rearranjada em termos críticos. Com a repercussão no Brasil da concepção reprodutivista de Bourdieu e Passeron, na década de 70, e das idéias de Gramsci e Snyders, a partir dos 80, as representações da carência cultural das classes populares teriam, segundo Patto, se articulado a conceitos tais como “dominação”, “capital cultural” e “luta de classes”, de maneira a conciliar, pela dessubstancialização de tais conceitos, compreensões opostas da dinâmica social no capitalismo. Por isso a recomendação de Patto se encerra em um nível metodológico.

Por outro lado, sua denúncia descortina a vinculação da “teoria da carência cultural” com as teorias racistas que, “paradoxalmente”, marcaram a produção científica do século XVIII logo após a Revolução Francesa e que foram eficazes em explicar, por um viés biologizante, a desigualdade engendrada socialmente. Paradoxalmente entre aspas porque, apesar de parecer incongruente, segundo a autora em diálogo com Poliakov (1974), que houvesse um retorno, naquele momento histórico, de uma explicação para a divisão social que se fizesse a partir de uma temática sanguínea que era cara à nobreza recém deposta, as teorias do determinismo racial não eram incompatíveis com o ideário liberal.

Por esta via, justificava-se a dominação e a exploração, preservando-se o ideário liberal que só na aparência era inconciliável com as teses racistas. Aos liberais que insistiam na existência de desigualdades devidas à raça restava apenas lastimá-las; é com este espírito que Dunoyer (cf. Poliakov, p. 211), um economista liberal, afirma em 1830: “Da desigual perfectibilidade das raças podem resultar coisas bastante tristes como, por exemplo, a impossibilidade de que todas se tornem igualmente industriosas, ricas, estabelecidas, morais, felizes”. (PATTO: 1999, p. 53).

A hipótese da autora é de que um fundo racista, que “serviu como arma na luta de classes” (IDEM, p.53) desde que as diferenças individuais vieram justificar e encobrir desigualdades produzidas socialmente, continue sustentando explicações de fundo biologizante para a desigualdade social, tendo um impacto ainda maior sobre as idéias de

¹⁰⁰ “Basicamente, a ‘teoria da carência cultural’ passava a explicar [a] desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes ‘baixa’ e ‘média’ se desenvolviam. A partir dos resultados de centenas de pesquisas, em sua maioria fiéis ao modelo experimental sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais das crianças pertencentes a diferentes classes sociais, esta ‘teoria’ afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa se suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.” (PATTO: 1999, p. 124)

países como o Brasil, onde a cisão entre as classes se aproxima de um recorte étnico¹⁰¹. É sob este viés que Patto analisa a emergência da ciência psicológica diferencial:

A psicologia científica (...) gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilhar “a carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque. (p. 58).

O momento de construção da “teoria da carência cultural”, no entanto, é de repúdio ao racismo, daí a pergunta da autora: “teoria da carência cultural: o preconceito disfarçado?”, e sua resposta:

É a época dos movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas e da grande resposta política que lhes é dada através do mundo acadêmico e educacional: a “teoria da carência cultural”.

Num mundo no qual argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação de uma parcela da população nesse limbo? Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo “ambiente” uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido à estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. (1999, p.72).

É claro que uma crítica como esta diz respeito ao texto que há pouco foi descrito sobre o ECA. A consciência da possibilidade de reprodução de um modelo “etnocêntrico de cultura” percorre o texto recomendando os cuidados que tomaram Rizzini *et al* ao se debruçarem sobre a atenção dos pais das camadas média e alta com suas crianças, por isso ele é vacilante, repleto de explicações: “não que seus pais não quisessem, mas faltam-lhe recursos”; “não que estes luxos sejam suficientes” etc. Assim, na perspectiva crítica exposta por Patto, talvez fosse possível compreender a repetição (o desconhecido no conhecido) presente naquele texto como um impasse metodológico, um arranjo mais ou menos desastroso de conceitos não comunicáveis, mas, também, a partir de sua crítica, como marca da força hegemônica da ideologia da classe dominante, justificadora da desigualdade

¹⁰¹ “...levantamos a possibilidade de estarmos diante de uma manifestação mais sutil e, conseqüentemente, mais poderosa do preconceito racial e social” (IDEM, p.124).

estrutural pela diferença cultural/biológica da população empobrecida. Como antídoto Patto proporia:

...uma discussão metodológica, ampla e profunda, configura-se como a tarefa mais urgente na área da pesquisa em ciências humanas, tendo em vista a superação de “verdades” e de simplificações que podem estar continuamente atuando contra os interesses das classes sociais a que se referem. (IDEM, p. 160-162).

É a anotação de uma continuidade racista dividindo os *povos* em um mesmo território e, ao mesmo tempo, a solução metodológica dada pela autora o que nos interessa. Neste passeio pela crítica de Patto, é relevante notar que uma compreensão da continuidade “racista”, tal qual realizada por esta autora, poderia levar à crítica da reencenação de uma lógica discriminatória toda vez que ela se apresentasse, mas que não acarretaria, necessariamente, uma crítica *interna* ao próprio direito, por acabar interpretando o repetido como equívoco passível de ser corrigido – ao menos no que diz respeito à esfera da pesquisa científica em sua relativa autonomia à esfera político-econômica – em um âmbito metodológico.

É o que acontece, por exemplo, em outro texto sobre o Estatuto. Nele, Mello (1999) parece dialogar com as preocupações de Patto em relação à psicologia e seu papel na organização social. Após apresentar uma visão geral daquilo que pode a “Universidade fazer para contribuir com a transformação da letra da lei em instrumento eficaz de promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes” e ressaltar, neste panorama, a relevância do debate interdisciplinar sobre as questões sociais mais amplas; a isenção da universidade com “compromissos nem sempre muito claros com as empresas privadas e com a classe dirigente”; e defender, por fim, o ensino, nas diferentes faculdades, de “noções básicas de direitos humanos”, a autora se dedica à análise de um segundo nível do papel da universidade na consolidação dos direitos positivados no ECA. Esse nível, particularmente, nos interessa porque, em sua descrição, está guardada a coerência com uma perspectiva não estigmatizante, enquanto a certeza da ruptura do Estatuto com as outras legislações se mantém presente durante todo o argumento. Ao final, a luta contra o preconceito e discriminação com a população pobre aparece como um embate que se faz ao nível das representações e do conhecimento produzido pela universidade:

O segundo nível de atuação da Universidade pode ser bem exemplificado pelo curso de Psicologia. Este vem ganhando, com o tempo, um caráter técnico.
(...)

A inegável expansão da Psicologia para áreas que envolvem o trabalho com setores mais amplos da sociedade, como o trabalho em escolas públicas, centros de saúde, hospitais, no poder judiciário em varas da infância e da juventude, e tantas outras, exige uma urgente reformulação dos cursos. Tomemos os aspectos a que me referi, mais especialmente da família, da escola e do trabalho com suas referências à pobreza e à violência.

Tarefa urgente nos cursos de Psicologia é não partir do pressuposto de que as famílias pobres são indignas, denunciando e tentando reverter o abuso cometido contra elas sempre que são transformadas em responsáveis pela violência, pela criminalidade, e até, no extremo, pelos desajustes do país. **É preciso dizer e tornar a dizer que a famosa "família desorganizada ou desestruturada" é um estereótipo que culpabiliza as vítimas. A aplicação indiscriminada de modelos familiares normativos a grupos familiares que são divergentes deles pode causar muito mal, acentuando as diferenças e transformando-as em estigmas.** A mulher que cuida sozinha de seus filhos não é um monstro. Ela e a criança são uma família. **Este é o entendimento do ECA e é preciso fazê-lo chegar aos alunos na universidade.**

(...)

Tarefa igualmente importante é fazer chegar às escolas de Psicologia uma saudável desconfiança do valor dos testes, quer os de inteligência e nível mental, quer os de diagnóstico de personalidade. Deveria fazer parte do ensino levar os alunos a compreenderem a qualidade do poder que a "especialização" lhes confere: encerrar no inferno da Febem um jovem, negar uma adoção ou facilitar a "guarda" de crianças, afastar filhos de pais, lançar uma criança na carreira, sem esperança, das classes especiais, contribuir para a morte civil da criança ou jovem contraventor.

(...)

Enfim, (...) transformar a Ética num princípio ativo, devolvendo aos alunos a humildade necessária aos profissionais que trabalham face a face com a alteridade.

Enquanto um direito formal não se transforma em direito reconhecido e intersubjetivamente compartilhado, tem-se que lutar por ele, com as armas que a Universidade pode nos dar: consciência e conhecimento. **No caso do ECA tem-se que incluir necessariamente, não só a guerra contra a pobreza e a violência senão também contra as formas mais insidiosas de discriminação como o preconceito, o estigma e a exclusão. Mas vale a pena.** (MELLO, 1999, s/p – grifos meus).

Ainda que o *interno* ao ECA não signifique necessariamente a análise dos artigos e do conteúdo concreto da lei – como sugerido a partir da noção de “experiência da lei”, de Claude Lefort, e da crítica foucaultiana ao “modelo legal de análise” na introdução deste trabalho –, as anotações da antropóloga Claudia Fonseca (2004) sobre alguns aspectos que dizem respeito de maneira estrita ao texto do Estatuto e aos princípios ali expressos podem indicar um posicionamento intermediário entre o dicotômico, que venho criticando, e o ambíguo, que pretendo explicitar neste capítulo. Em “Os direitos da criança – dialogando com o ECA”, Fonseca convida ao pensamento de que na absolutização do sentido de ruptura do ECA, ou na perpetuação de uma lógica dualista, são desconsideradas algumas coisas bastante importantes em relação à constituição da lei e do direito, como, por exemplo, os conflitos a partir dos quais a lei se origina e as dificuldades na interpretação local de princípios supostamente universalistas. “A evolução das leis não é linear”, afirma,

“a legislação que lida com o bem-estar da criança envolve muito mais do que valores humanitários consensuais. Longe de ser a consequência espontânea de uma preocupação objetiva, envolve filosofias econômicas e negociações políticas que não devem ser subestimadas” (2004, p.110-111).

Ao lado disso, seria possível indicar, ainda, a negligência quanto às contradições existentes entre os diversos artigos de uma lei. Em relação ao ECA, como sustentar a perspectiva de não-normalização que Mello encontrou no Estatuto e a determinação do “sadio e harmonioso” que supõe necessariamente a norma? E como entender que um mesmo documento possa guardar uma perspectiva não estigmatizante em relação à família pobre e ser criticado por carregar uma concepção de adoção que se sobrepõe violentamente à cultura das famílias populares?

Não há nada automático (...) na maneira como cada país traduz o espírito da legislação internacional de direitos humanos para o contexto local. Se os governantes locais aproveitam o espaço para incorporar valores e práticas locais (uma definição ampla de família, por exemplo), ou se, pelo contrário, importam mecanicamente fórmulas criadas no exterior – a opção depende da vontade política de cada grupo de legisladores. E o ECA? Será que contém elementos típicos do contexto brasileiro? A resposta a esta pergunta exigiria uma análise pormenorizada do documento. Podemos, no entanto, a título de ilustração, chamar atenção para uma ausência curiosa no documento. Faço pesquisas há muitos anos sobre o que chamo “a circulação de crianças” em famílias brasileiras – uma tradição histórica conforme a qual as crianças transitam entre diferentes “mães” – avó, madrinha, vizinha e mãe biológica (Fonseca, 1995). Considerando a presença desse costume, poderíamos imaginar que o ECA, ao enumerar modalidades de família substituta (seção III, art. 28-52), contemplasse o caso de “filhos de criação”. Não há porém nenhuma referência a tal prática. As seções sobre guarda e tutela, justamente parágrafos onde daria para desenvolver orientações sobre esse tema, ocupam pouco espaço – deixando o acento (quase 75% do texto) na questão da adoção plena. (FONSECA: 2004, p. 112-113).

Posto isso, chegamos ao momento em que é possível considerar o tipo de ambigüidade que remonte à inspiração no pensamento de Hannah Arendt: *pretender a ascensão a um reino da “lógica do direito” quando o direito incorporou em si a “lógica do privado”*. Com efeito, a teorização arendtiana acena com a possibilidade de que a contradição que vem nos ocupando – aquela explicitada em relação ao texto de Rizzini *et al*, em que o apelo ao direito de todas as crianças se converte em um definição de quem são as *todas* no *Todas* – possa ser menos considerada ideológica ou metodológica do que sintomática de uma potencialidade que o Estatuto da Criança e do Adolescente carrega em sua eficácia, na razão mesma de seu ideal político.

Quanto a isso, uma nota de rodapé encontrada em um texto de uma comentadora de Hannah Arendt – “Pensar a história em ‘tempos sombrios’”, de Márcia Naxara (2004) –, pode ajudar a explicitar a diferença em relação às críticas anteriores. Neste texto, a autora critica a compreensão de Peter Gay sobre o retraimento que fizera com que o historiador Buckhardt se retirasse do convívio dos homens em um lamento frente à possibilidade nascente de uma sociedade de massas. A nota diz o seguinte:

Buckhardt praticamente deixa de publicar após 1860, com exceção de “A arquitetura do Renascimento na Itália”, de 1867. Cosmopolita provinciano é a forma pela qual Peter Gay denomina Buckhardt. Assinala que, apesar de liberal, teria conservado uma dose considerável de preconceitos provincianos e, entre eles, o anti-semitismo. Difícil concordar com a opinião de que o anti-semitismo seja considerado um preconceito provinciano, em se tratando da Europa na segunda metade do século XIX. (NAXARA: 2004, p. 265).

É esta última sentença que nos interessa; pois ela remete à percepção do limite da concepção que pretende que a resistência à separação “racial” dentro do povo possa ser realizada pela atenção conferida ao método científico ou pela transformação das representações conservadoras a que o discurso de defesa do ECA faz tanto apelo quando contrapõe ideário conservador e progressista. Ao invés disso, a anotação de Naxara remete a algo mais profundo, a uma sustentação do preconceito que não se dá em um âmbito individual ou ideológico, mas ao nível da estruturação política de um continente que assistirá, em poucos anos, a assassinatos em massa apoiados no ideário racista.

É esta leitura do preconceito racial que nos aproxima de Hannah Arendt. Para ela, os recortes realizados no *Povo* que se pretende homogêneo quanto à igualdade dos direitos – este o princípio básico da democracia moderna – instalam-se como potencialidade toda vez que a divisão “racial” reencena o momento em que, na Revolução Francesa, a diferenciação do *homem* e do *cidadão* na mesma expressão “o Povo” se articulou pela primeira vez, instituindo como átomo do poder político não mais o cidadão em sua personalidade artificial que gozava de direitos de participação nos assuntos públicos e que assegurava a cada um a convivência entre iguais na sustentação de opiniões passíveis de persuasão e de consenso, mas, como unidade fundamental da política, o homem natural em seu direito à “alimentação, vestuário e reprodução da espécie”. (ARENDR: 1990, p. 86), embaçando, no fundamento mesmo da constituição política moderna, a diferença entre libertação e liberdade, tutela e cidadania.

O que Hannah Arendt tem em foco em *Da Revolução* [1963 (1990)], por um lado, é o momento em que os homens da revolução francesa se viram confrontados com a necessidade de lutar não apenas contra a tirania que excluía o “Povo” da política, mas, também, contra a exploração e a miséria do “povo”, o momento em que os homens foram confrontados com a necessidade de uma dupla libertação, e isto aconteceu quando a derrubada da monarquia não se mostrou suficiente para que a maioria da população encontrasse acesso à esfera política. Aqueles que continuaram excluídos pela miséria, afirma Arendt, “tiveram de ser libertados mais uma vez, e, comparada a essa libertação do jugo da necessidade, a libertação original da tirania deve ter parecido brincadeira de criança” (p. 59). Nessa duplicidade de “inimigos” (tirania e opressão ao lado de exploração e pobreza) frente aos quais era preciso libertar-se para ser livre, um duplo também se instalava na expressão “o Povo”. Na luta pela libertação da tirania, a reivindicação por “direitos do povo” incluía os homens da revolução. “Desde que eles próprios eram claramente impotentes politicamente, e, portanto, incluídos entre os oprimidos, sentiam-se como parte integrante do povo”. (IDEM, p.59), afirma. Contra a exploração e a pobreza, no entanto, uma diferenciação se impunha e a causa comum necessitava agora um esforço para fazer ajustar a vontade dos cidadãos à vontade do “povo”. A luta pelos direitos do “povo” necessitava desta vez a capacidade de compartilhar os sofrimentos advindos da pobreza. “A expressão *le peuple*”, afirma Arendt, “é a chave para o entendimento da Revolução Francesa (...) A própria definição da palavra nasceu da compaixão” (p.59-60).

Por outro lado, o que ocupa Hannah Arendt é uma análise da compaixão e da perversidade de sua transformação na virtude política e revolucionária por excelência. Para além do necessário desnível do sofredor com o piedoso, as páginas que se destinam ao estudo desta emoção relacionam, a cada característica da compaixão, uma negação da política como espaço de atuação e de discurso entre iguais e como espaço que se organiza em repúdio à violência.

Da inflexão, promovida pela compaixão, de uma luta que se fazia pela igualdade política entre os homens e pela institucionalização do consentimento do povo como aquilo que conferiria legitimidade ao poder para uma luta por um poder de satisfação das necessidades do corpo a todo o povo; do recurso que Arendt faz da poesia para demonstrar que a compaixão, como aquilo que faz acessar internamente a cada homem o sofrimento do

outro, não apenas é muda, como não oposta à violência, a argumentação segue até que, da piedade, se desdobre tanto a justificativa para o terror, pois “tudo deve ser permitido aos que agem na direção da revolução” se é isto que fará cessar o sofrimento, quanto a compreensão de que são as necessidades de nosso corpo – acentuadas pela ausência de satisfação na condição da miséria –, e não o desejo de liberdade, que fazem erigir revoluções, o que fará para autora com que o pensamento revolucionário perca de vista justamente aquilo que justifica a revolução, a luta pela fundação de uma organização que sustente a política como exercício da liberdade. Desde aí o embaçamento entre libertação e liberdade que Hannah Arendt reconhece tanto na intenção de que problemas sociais sejam resolvidos por meios políticos – sua suposição é de que possam, e devam, ser solucionados por meios técnicos – quanto na organização da teoria revolucionária ter-se feito às expensas do pensamento sobre a liberdade, privilegiando, ao invés disso, o irresistível, o necessário que tem, nas exigências corporais, o seu modelo e que encontra, na previsibilidade da violência gerada pela urgência, a determinação do conhecido de todas as revoluções que se iniciam no exaspero e esperança frente à condição da pobreza.

Em outras palavras, aquilo que nunca deixou e nunca deixará de ser pré-requisito ao exercício político – ter a satisfação das necessidades do corpo e da casa (da família) garantida –, mas que era, desde a Antigüidade clássica, apenas a condição para uma atuação no mundo que podia se abster de um sentido estritamente articulado ao necessário, torna-se a finalidade última da política, o único lugar, entretanto, onde a liberdade, e, com ela, o contingente, poderiam aparecer e nos certificar de sua realidade.

É, portanto, o embaçamento da condição de *cidadão* com a do *homem natural*, que Hannah Arendt enxerga nas declarações de direitos humanos, o que mais nos interessa. É a partir desse embaçamento que a condição de *animal laborans* se institucionaliza juridicamente como a do sujeito político fundamental. Nem o homem da ação, nem o *homo faber*, é o homem em sua vida estritamente biológica que ascende, alicerçado pelo direito moderno, do espaço privado ao espaço público, e isto se evidencia na inversão realizada por estes direitos entre direito à vida e política. Enquanto, na *pólis*, ter garantida a satisfação das necessidades vitais era o que liberava os homens à prática política e à cidadania, na modernidade, a política se tornará a garantia da ocupação permanente dos homens com estas mesmas necessidades vitais, pois o fundamento de todo o governo será justamente a

garantia do direito à satisfação destas necessidades e ao desenvolvimento social, sem que qualquer vínculo seja sustentado entre a condição humana da ação e do discurso e aquilo que é compreendido por política. Os homens da Revolução, diz Arendt, “acreditavam que haviam emancipado a própria Natureza e como que libertado o homem natural em todos os homens, investindo-os nos Direitos dos Homens, aos quais todos faziam jus, não em virtude do corpo político a que pertenciam, mas pelo simples fato de haverem nascido” (IDEM, p. 86).

A distinção entre *homem* e *cidadão*, pelos problemas que coloca ao pensamento da relação entre transformação na lei e a cessação de uma distinção “racial” dentre o povo, mostrará sua complexidade, para além deste momento originário na Revolução Francesa, se tomarmos as afirmações de Hannah Arendt em um outro texto.

Em “Reflexões Sobre Little Rock” [1959 (2004)], ao pensar sobre as vicissitudes da política de inclusão social dos negros encaminhada na década de 50 pelos Estados Unidos¹⁰², Arendt traça a linha demarcatória entre uma forma de discriminação justificável, aquela que se mantém restrita ao *nível das relações sociais*, e uma outra, desta vez totalmente incompatível com os princípios democráticos modernos, que é sustentada ao *nível político* da legislação de um país. Em relação à primeira, Arendt chega a afirmar ser ilegítima a integração *forçada* entre negros e brancos: “A questão não é como abolir a discriminação”, afirma, “mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima, e impedir que passe para a esfera política e pessoal, quando é destrutiva” (p. 274). Em relação à segunda, Arendt aponta sua ilegitimidade: “A segregação é a discriminação imposta pela lei, e a dessegregação não pode fazer mais do que abolir as leis que impõem a discriminação” (IDEM, p. 272). A dessegregação, continua, “não pode abolir a discriminação e forçar a igualdade sobre a sociedade, mas pode e na verdade deve impor a igualdade dentro do corpo político; a sua validade é claramente restrita à esfera política. Apenas nesse âmbito somos todos iguais” (IDEM, p.272)¹⁰³.

¹⁰² Lembremos que é também nesta época que é concebida a “teoria da carência cultural”, segundo Patto.

¹⁰³ Para sustentar esta afirmação, Arendt se baseia naqueles que são os princípios fundamentais de três esferas: pública, social e privada. Na primeira, a igualdade – diferenciada de tudo que é natural, só passa a existir depois que os homens, artificialmente e a partir das leis, decidem garantir a si mesmos direitos iguais (DUARTE: 2004, p.51); na segunda, a distinção e o critério da semelhança – associada à determinação daqueles com os quais cada um decide conviver e com os quais cada grupo se identifica em uma estratégia de articulação de interesses e promoção da vida; na terceira, a esfera privada, a singularidade e exclusividade: “O que a igualdade é para o corpo político – seu princípio intrínseco –, a discriminação é para a sociedade. A

Eis que é precisamente aí que a subsunção do *cidadão* no *homem natural* começa a revelar seus efeitos. A complexidade deste embricamento é tamanha que a própria Hannah Arendt parece remeter-nos a um paradoxo: propor uma clara delimitação entre as esferas privada, pública e social, quando seu esforço no *A condição Humana* foi justamente denunciar a extinção desta separação desde que o desenvolvimento da sociedade, e sua consolidação absoluta na sociedade de massas, trouxe consigo a “completa extinção da própria diferença entre as esferas privada e pública” (ARENDR: 2001a, p.65), ou seja, desde que a compreensão do que é público e o sentido do que é política ajustou-se de tal maneira à dinâmica da esfera social que da política não restou nada para além de uma concepção de governo como instância organizadora do ciclo *administração coletiva para o desenvolvimento social – promoção do enriquecimento privado – promoção da vida para o trabalho/labor – promoção do enriquecimento privado – desenvolvimento social*¹⁰⁴.

De tal ciclo, a vinculação entre “política” moderna, promoção da vida e produção da riqueza é a que, particularmente, nos interessa, visto ser ela que nos remeterá a um momento anterior ao paradoxo, mas que é a condição para compreendê-lo. Tal vinculação não deverá, entretanto, levar o leitor a imaginar uma cadeia de causa e efeito que poderia ser representada linearmente, uma vez que é o *sem fim*, o movimento incessante a que nos remete tudo aquilo que é circular, o que encerrará em um mesmo contexto de cuidado e

sociedade é essa esfera curiosa, um tanto híbrida, entre o político e o privado em que, desde o início da era moderna, a maioria dos homens tem passado a maior parte da vida. Pois cada vez que abandonamos as quatro paredes protetoras de nosso lar e cruzamos o limiar do mundo público, entramos primeiro não na esfera política da igualdade, mas na esfera social. Somos impelidos a entrar nessa esfera pela necessidade de ganhar a vida, atraídos pelo desejo de seguir a nossa vocação, ou incitados pelo prazer da companhia; uma vez lá dentro, nos tornamos sujeitos ao velho adágio ‘o semelhante atrai o semelhante’ que controla toda a esfera da sociedade na variedade inumerável de seus grupos e associações. O que importa nesse caso não é a distinção pessoal, mas as diferenças pelas quais as pessoas pertencem a certos grupos cuja própria possibilidade de identificação exige que elas discriminem outros grupos no mesmo âmbito. (...) A terceira esfera, (...), em que nos movemos e vivemos junto com as outras pessoas – a esfera da privacidade – não é regida nem pela igualdade, nem pela discriminação, mas pela exclusividade. Nessa esfera escolhemos aqueles com quem desejamos passar a vida, os amigos pessoais e aqueles a quem amamos; e a nossa escolha não é guiada pela semelhança ou por qualidades partilhadas por um grupo de pessoas – na verdade, não é guiada por nenhum padrão ou regra objetivo –, mas recai, inexplicavelmente e infalivelmente, numa pessoa pela sua singularidade, sua diferença de todas as outras pessoas que conhecemos”. (ARENDR: 2004, p. 273-276).

¹⁰⁴ “O que chamamos anteriormente de ascensão do social coincidiu historicamente com a transformação da preocupação individual com a propriedade privada em preocupação pública. Logo que passou à esfera pública, a sociedade assumiu o disfarce de uma organização de proprietários que, ao invés de se arrogarem acesso à esfera pública em virtude de sua riqueza, exigiram dela proteção para o acúmulo de mais riqueza. Nas palavras de Bodin, o governo pertencia aos reis e a propriedade aos súditos, de sorte que o dever do rei era governar no interesse da propriedade de seus súditos. ‘A comunidade’, como se disse recentemente, ‘existia em grande parte em benefício da riqueza comum’ (*common wealth*)”. (ARENDR: 2001a, p. 78).

promoção da vida natural pela sociedade o seu *verso*: a decisão incessante sobre as vidas que são descartáveis. Por sua vez, será esta inflexão *perversa* que conferirá sentido ao paradoxo.

Tudo isto precisa ser mais bem explicado. Começemos pela circularidade entre promoção da vida e enriquecimento privado. A chave para seu entendimento está no apelo que a política como administração do social faz à despreocupação com o mundo e sua durabilidade em favor do cuidado com uma organização produtiva que tem na descartabilidade, no consumo imediato do produto e na insaciabilidade, os motores de um movimento perpétuo que permite conferir durabilidade a algo tão perecível como o é a riqueza.

Leiamos o que a própria Hannah Arendt escreve sobre isso:

O que chamamos anteriormente de ascensão do social coincidiu historicamente com a transformação da preocupação individual com a propriedade privada em preocupação pública. Logo que passou à esfera pública, a sociedade assumiu o disfarce de uma organização de proprietários que, ao invés de se arrogarem acesso à esfera pública em virtude de sua riqueza, exigiram dela proteção para o acúmulo de mais riqueza. Nas palavras de Bodin, o governo pertencia aos reis e a propriedade aos súditos, de sorte que o dever do rei era governar no interesse da propriedade de seus súditos. “A comunidade”, como se disse recentemente, “existia em grande parte em benefício da riqueza comum” (*common wealth*).

Quando se permitiu que essa riqueza comum, resultado de atividades anteriormente relegadas à privacidade do lar, conquistasse a esfera pública, as posses privadas (...) passaram a minar a durabilidade do mundo. É verdade que a riqueza pode ser acumulada a tal ponto que nenhuma vida individual será capaz de consumi-la, de sorte que a família, e não o indivíduo, vem a ser sua proprietária. No entanto, a riqueza não deixa de ser algo destinado ao uso e ao consumo, não importa quantas vidas individuais ela possa suprir. Somente quando a riqueza se transformou em capital, cuja função única era gerar mais capital, é que a propriedade privada igualou ou emulou a permanência inerente ao mundo compartilhado por todos. Essa permanência, contudo, é de outra natureza: é a permanência de um processo e não a permanência de uma estrutura estável. Sem o processo de acumulação, a riqueza recairia imediatamente no processo oposto de desintegração através do uso e do consumo. (ARENDR: 2001a, p. 78-79).

Se, por um lado, é um processo incessante de acumulação que sustenta a substituição da durabilidade do mundo pela circulação do capital, é a promoção da vida para o *labor*, a única das atividades humanas que guarda em seu ritmo natural o dinamismo necessário para alimentar este processo sem fim, o que deve ser, por outro lado, a preocupação coletiva de todos os membros da sociedade. Assim, é a vida como bem supremo o que subjaz à confusão entre o *homem natural* e o *cidadão*: a garantia dada pelo direito de que será preservada não a participação política do cidadão e sua personificação

pública em palavras e feitos, mas a continuidade de um movimento que não cessará com a morte individual. Por esse viés, a garantia da vida pode ser compreendida como garantia da continuidade da espécie e da continuidade de uma atividade laboriosa sustentada na fertilidade de tudo aquilo que é natural, tanto quanto na saúde de um corpo íntegro que se recompõe ao final de cada dia.

A vida como bem supremo, entretanto, funcionaliza o direito e a política à economia, condiciona o que diz respeito à distinção entre os homens, a garantia de sua irrepitibilidade e absoluta singularidade perante os outros, à lógica de uma coerência entre produção e consumo que faz da vida individual, perversamente, também ela um supérfluo. Isto significa que, tal qual os objetos que em uma sociedade de consumo desaparecem logo após terem sido produzidos, também os homens são substituíveis e descartáveis em um sistema que funciona tanto melhor quanto puderem ser iguados cada homem uns aos outros, normalizados seus comportamentos, padronizados seus pensamentos e, finalmente, transformados os homens em “sujeitos” des-subjetivados.

Vimos, no capítulo anterior, a relação entre funcionalização da política à sociedade e o apagamento do sujeito. Naquele momento, foi sugerido que o apelo que a sociedade faz à *norma* e ao *comportamento* era a condição do fracasso contemporâneo da distinção dos homens uns dos outros por suas ações e palavras e correlato à crise da responsabilidade e do julgamento em uma sociedade de massas. Dos efeitos da *normalização*, entretanto, foi negligenciada, naquele mesmo capítulo, uma outra faceta: a vinculação necessária entre o estabelecimento da norma e a identificação do anormal, justamente o que agora nos interessa sobremaneira. Isto porque, se a vinculação realizada por Arendt entre desenvolvimento da sociedade e a consagração da economia como ciência política por excelência torna inerente à política moderna a discriminação social – em *A Condição Humana* Arendt afirma que a economia “só veio a adquirir caráter científico quando os homens se tornaram seres sociais e passaram a seguir unanimemente certas normas de conduta, de sorte que aqueles que não seguissem as regras podiam ser considerados associas ou anormais” (2001a, p. 51-52) –, a suposição sustentada no *Reflexões sobre Little Rock*, de que é possível resguardar, sob as mesmas condições políticas modernas, a esfera pública ou da lei desta mesma lógica discriminatória que a sociedade supõe é justamente o que nos conduz ao paradoxo.

Sob a condição social moderna, ao invés disso, parece não ser suficiente que a lei atue a dessegregação afirmando de todos a igualdade. Mais ajustada à realidade de nossas leis talvez seja a anotação de Foucault no *Em Defesa da Sociedade* [1976(1999)] sobre a invasão da *racionalidade normativa* também no âmbito estrito do direito: “que esses discursos nascidos da disciplina”, a saber, discursos médicos e sócio-comportamentais que se desenvolveram juntamente com a constituição do Estado moderno a partir de um objetivo comum de fortalecimento da nação e da vida das populações, “invadam o direito, que os procedimentos da normalização colonizem cada vez mais os procedimentos da lei, é isso, acho eu, que pode explicar o funcionamento global daquilo que eu chamaria uma ‘sociedade de normalização’” (FOUCAULT: 1999, p. 46), ou que, poderia ser dito, descreve aquilo que Foucault viria chamar mais tarde de “biopolítica”: a assunção da vida pelo poder que está na origem da formação do Estado moderno.

Para o problema deste trabalho, não é pouca coisa a guinada em direção ao registro teórico da biopolítica, uma vez que uma análise que se orientasse pela separação das esferas social, privada e pública do *Little Rock* poderia nos encaminhar a um “retorno do mesmo”, ou “retorno do recalado”, como sugeri há pouco. Com isto quero dizer que, ainda que a partir do *Little Rock* possa ser criticada a pedagogização do comportamento *social*, encaminhada desde a promulgação do ECA, e ser identificada, por outro lado, a falácia constituída na pretensão de fazer cessar a discriminação justamente na esfera que a pressupõe (a *esfera social*), a partir dele, dificilmente seria possível superar a concepção dicotômica que fez expulsar da análise do Estatuto o conhecimento da ambigüidade da lei, ou seja, da discriminação que é sustentada no *âmbito político do direito*.

Não obstante, conforme lemos em Giorgio Agamben (2002), a crítica arendtiana da inflexão moderna da política em direção à vida conduziu a autora, tal qual a Foucault, à percepção da vinculação entre a promoção da vida natural e a seleção daquelas vidas passíveis de serem extintas sem qualquer punição. Enquanto Hannah Arendt descortinaria, em sua análise da ascensão da sociedade, a concomitância entre determinação do normal e do anormal e denunciaria, em seu estudo do totalitarismo, que era o homem em sua nudez biológica aquele que estava sendo morto nos campos de concentração sem que os direitos humanos pudessem a isto oferecer resistência, Foucault compreenderia que, em condições biopolíticas, o racismo se tornara uma tecnologia de poder essencial ao funcionamento do

Estado, de forma que o todo biológico “população” pudesse ser cindido, dividido em uma decisão constante sobre quais vidas mereceriam ou não ser vividas.¹⁰⁵

Como um poder como este pode matar, se é verdade que se trata essencialmente de aumentar a vida, de prolongar sua duração, de multiplicar suas possibilidades, de desviar seus acidentes ou então de compensar suas deficiências? Como, nessas condições, é possível, para um poder político, matar, reclamar a morte, pedir a morte, mandar matar, dar a ordem de matar, expor à morte não só seus inimigos mas mesmo seus próprios cidadãos? Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder?

É aí, creio eu, que intervém o racismo. (...) que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições não passe pelo racismo.

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. (FOUCAULT: 1999, p.304).

É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (IDEM, p. 306).

Giorgio Agamben (2002), por sua vez, com o termo *vida nua*, se coloca em diálogo com o pensamento político de Foucault e Hannah Arendt, no ponto em que estes se apropriam das afirmações aristotélicas sobre a vida política na *pólis* para pensar a política moderna. A ele interessa mostrar que, se as necessidades naturais do homem biológico assumiram-se na modernidade como a razão mesma da política – em aparente contradição com a separação que Aristóteles fazia entre os lugares de experiência e aparência da *bios* (a vida qualificada do homem político experimentada na *polis*) e da *zoé* (a vida de necessidade do ser vivente que o homem compartilha com o animal e que devia restringir-se ao espaço privado) –, a politização do biológico já estava em cena na Antigüidade de Aristóteles, com a diferença de que nela este fenômeno era a exceção e em nosso tempo é a regra. Sem que seja possível, nesse momento, marcar as diferenças entre estes três autores e a implicação deste deslocamento que Agamben faz da biopolítica para a Antigüidade, alguns pontos levantados por ele em relação às características da biopolítica moderna são importantíssimas para o pensamento sobre a pretensão do ECA de fazer extinguir, em seu

¹⁰⁵ Sobre o diálogo entre Agamben, Foucault e Arendt, ver DUARTE, A. “Modernidade, biopolítica e violência: a crítica arendtiana ao presente”. In:DUARTE, A; LOPREATO,C; MAGALHÃES, M. B. (org). *A Banalização da Violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

vigor, a lógica discriminatória, ou, poderíamos dizer agora, “racista”, denunciada em relação aos outros Códigos.

A primeira delas remete à teorização de Hannah Arendt, mas de maneira ainda mais evidente a Foucault, e diz respeito à impunidade articulada ao assassinio daquelas vidas escolhidas para a morte. Ao resgatar uma figura do direito romano antigo, o *homo sacer*, Agamben descortina o vínculo originário entre o direito, a violência e a impunidade, encontrando, na politização da *vida nua*, a repetição do ritual que fazia da vida do *homo sacer* uma vida matável e, ao mesmo tempo, insacrificável:

Soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera.

(...)

Sacra, isto é, matável e insacrificável, é originalmente a vida no *bando* soberano, e a produção da vida nua é, neste sentido, o préstimo original da soberania. A sacralidade da vida, que se desejaria hoje fazer valer contra o poder soberano como um direito humano em todos os sentidos fundamentais, exprime, ao contrário, em sua origem, justamente a sujeição da vida a um poder de morte. (AGAMBEN: 2002, p. 91).

Imbricado com a assunção da vida natural como centro do poder e decisão soberana, evidencia-se ainda um outro aspecto notável, desta vez em relação às divisões tradicionais nas quais se baseia o pensamento dicotômico que hegemonicamente sustenta o discurso de defesa do ECA: o fracasso da discernibilidade entre elas (este também o problema que nos conduziu ao paradoxo do *Little Rock*). Categorias tais como público e privado, liberalismo e totalitarismo, direita e esquerda, teriam perdido, segundo Agamben, seu valor heurístico desde que a *vida nua* se tornou o referente fundamental da política. “A politização da vida nua”, afirma, “assinala uma transformação radical das categorias político-filosóficas do pensamento clássico”, de forma que é apenas em um horizonte biopolítico que poderá ser avaliado “se as categorias sobre cujas oposições fundou-se a política moderna (direita/esquerda, privado/público etc), e que se foram progressivamente esfumando a ponto de entrarem hoje numa verdadeira e própria zona de indiscernibilidade, deverão ser definitivamente abandonadas ou poderão eventualmente reencontrar [seu] significado.” (IDEM, p. 12).

O significado de tal esfumaçamento adquire clareza na análise que Agamben faz, em diálogo com Hannah Arendt, da fratura entre *cidadão* e *homem natural* que fundamenta os direitos humanos.

Por um lado, os Estados-nação operam um maciço investimento da vida natural, discriminando em seu interior uma vida por assim dizer autêntica e uma vida nua privada de todo valor político (o racismo e a eugenia nazista são compreensíveis somente se restituídos a este contexto); por outro, os direitos do homem, que faziam sentido apenas como pressuposto dos direitos do cidadão, separam-se progressivamente destes e são utilizados fora do contexto da cidadania, com o suposto fim de representar e proteger uma vida nua que vem a encontrar-se, em proporção crescente, expulsa às margens dos Estados-nação, para ser então posteriormente recodificada em uma nova identidade nacional. O caráter contraditório destes processos está certamente entre as causas que determinaram a falência dos esforços de vários comitês e organismos, através dos quais os Estados, a Sociedade das Nações e, mais tarde, a ONU tentaram fazer frente ao problema dos refugiados e da salvaguarda dos direitos do homem.

(...)

A separação entre humanitário e político, que estamos hoje vivendo, é a fase extrema do deslocamento entre os direitos do homem e os direitos do cidadão. As organizações humanitárias (...) não podem, entretanto, em última análise, fazer mais do que compreender a vida humana na figura da vida nua ou da vida sacra, e por isso mesmo mantêm a contragosto uma secreta solidariedade com as forças que deveriam combater. (...) a vida humana é aqui considerada como vida sacra, ou seja, matável e insuscetível, e somente como tal feita objeto de ajuda e proteção. (IDEM, p. 140).

Nesse contexto, a perversidade da compaixão, denunciada por Arendt como uma emoção que não resiste à violência, assim como foi denunciada também por Passeti como sustentadora de um espetáculo de crueldades por toda a trajetória institucional do cuidado com a infância brasileira, mas que é identificada em grande parte dos textos do ECA como uma emoção associada à *dinâmica do favor* em tudo avessa à *lógica dos direitos*, não pode, em um contexto biopolítico, ser excluída da eficácia interna aos direitos do homem. É este o sentido da ambigüidade de ser *pretendida a ascensão de uma lógica do direito quando o direito incorporou em si a lógica do privado*.

É claro que traçar uma analogia entre a contradição colocada na fundação dos direitos do homem e o Estatuto da Criança e do Adolescente demandaria uma vasta pesquisa sobre os pontos de encontro e desencontro entre estes dois códigos. Não seria suficiente igualá-los apenas a partir da anotação, por um lado, de que é amplamente reconhecida a filiação do ECA a esses direitos¹⁰⁶ e de que, por outro, o artigo 3º do Estatuto faz menção aos direitos fundamentais do homem: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei...”. Apesar disso, as perplexidades descendentes da assunção

¹⁰⁶ “Iniciamos os anos 90, última década do século 20, promulgando o Estatuto da Criança e do Adolescente (...). Com essa ação, inserimos o Brasil no grupo de nações que respeita e busca construir uma sociedade respeitadora e comprometida com os Direitos Humanos”. (GODINHO, M. T. “Criança: o ECA Como Grande Revolução”. In: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999).

da vida natural pela política, que convidaram Hannah Arendt, Foucault e Agamben a pensar o *perverso* da sacralidade da vida, introduzem a possibilidade de que a violência contra a infância seja também ela estudada em um horizonte biopolítico. Isso por, pelo menos, dois motivos: um primeiro que faria compreender as relações de discriminação entre os cidadãos, ou entre as crianças-cidadãs, os “menores” e os “outros”, para além dos eixos da denúncia ideológica e da solução científico-metodológica; e um segundo diretamente vinculado ao estudo da violência contra a infância.

É Foucault quem ilumina a peculiaridade do primeiro motivo. Sobre a especificidade do racismo moderno, ele afirma o seguinte:

...estamos, no fundo, muito longe de um racismo que seria, simples e tradicionalmente, desprezo ou ódio das raças umas pelas outras. Também estamos muito longe de um racismo que seria uma espécie de operação ideológica pela qual os Estados, ou uma classe, tentaria desviar para um adversário mítico hostilidades que estariam voltadas para eles ou agitariam o corpo social. Eu creio que é muito mais profundo do que uma velha tradição, muito mais profundo do que uma nova ideologia, é outra coisa. A especificidade do racismo moderno, o que faz sua especificidade, não está ligado a mentalidades, a ideologias, a mentiras do poder. Está ligado à técnica do poder, (...) num mecanismo que permite ao biopoder exercer-se. Portanto, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano (1999, p. 308-309).

Sob a sugestão de Foucault, é possível retomar a afirmação de Naxara evocada por mim há alguns parágrafos. No momento em que a citei, a intenção era marcar a diferença entre a leitura dos recortes “raciais” no *povo* proposta neste capítulo e aquela feita por Patto n’ *A Produção do Fracasso Escolar* e traduzida por Mello na avaliação do que faltava ao ECA para que este se tornasse uma “realidade psicológica”. O sentido da afirmação, entretanto, deve ter ficado, naquele momento, um pouco enigmático ao leitor. Se foi assim, voltemos a ela por um instante:

Cosmopolita provinciano é a forma pela qual Peter Gay denomina Buckhardt. Assinala que, apesar de liberal, teria conservado uma dose considerável de preconceitos provincianos e, entre eles, o anti-semitismo. Difícil concordar com a opinião de que o anti-semitismo seja considerado um preconceito provinciano, em se tratando da Europa na segunda metade do século XIX. (NAXARA: 2004, p. 265).

Parodiando-a, poderia ser dito o seguinte: “oposição conservadora e preconceituosa de setores sociais”¹⁰⁷ é a forma pela qual hegemonicamente é compreendida uma das razões

¹⁰⁷ CRP/SP. *PSI- Jornal de Psicologia*, nº 136, maio/agosto. 2003, p. 13.

para a continuidade da violência contra a infância em plena vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, vinculando-a, de forma geral, ao preconceito guardado em relação à criança e ao jovem empobrecidos. Difícil concordar com a opinião de que este tipo de preconceito seja considerado uma marca conservadora, em se tratando do contexto biopolítico ocidental na modernidade.

Para explicar a paródia poderia ser dito o seguinte: em um contexto biopolítico é possível que, para além do conservadorismo, as decisões sobre quem são os “menores” e os “outros” estejam alojadas no coração mesmo do saber mais progressista sobre o cuidado, a saúde, o desenvolvimento e a vida da criança, uma vez que “uma das características essenciais da biopolítica moderna (...) é a sua necessidade de redefinir continuamente, na vida, o limiar que articula e separa aquilo que está dentro daquilo que está fora” (AGAMBEN: 2002, p.137-38). Isto não quer dizer, por outro lado, que saúde e cuidado não estejam sendo produzidos por esses mesmos conhecimentos, daí a ambigüidade.

Quanto ao segundo motivo, é uma nota de rodapé, encontrada em um dos textos sobre o ECA anteriormente citados, mas que sustenta aquela perspectiva que denominei metodológica, o que parece recomendar uma leitura biopolítica do *perverso* da sacralidade da vida. À nota nº 7, referente à afirmação de que “A violência de que são vítimas as crianças e os adolescentes no espaço público é, em si, um capítulo que está lentamente a ser escrito, depois do notório massacre da Candelária”, Mello (1999, s/p) indica ao leitor o seguinte:

Ver, a respeito, o excelente trabalho da pesquisadora Miriam Mesquita Pugliese de Castro, do Núcleo de Estudos da Violência da USP, que há longos anos trabalha com assassinatos de crianças e adolescentes. Em seu trabalho mais recente, intitulado *Vidas sem valor: Um estudo sobre os homicídios de crianças e adolescentes e a atuação das instituições de Segurança e Justiça (São Paulo 1990-1995)*, com dados cuidadosamente coletados e analisados, ela sugere duas teses: que se pode configurar, no Brasil, uma situação próxima do extermínio, no que tange às mortes de jovens; que se pode configurar, também, a quase absoluta impunidade dos matadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A; BASSO, A; BASSO, I.S; MELLO, M.A. *Pesquisas em Políticas Públicas na Educação Infantil-Educação da Criança de Zero a Seis Anos*. ANPED 2002.
- AGAMBEN, G. *O Poder Soberano e a Vida Nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ALMEIDA, M. A. *Memórias de um Sargento de Milícias*. São Paulo: Ática, 1998.
- ARENDT, H. *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ARENDT, H. *Da revolução*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- ARENDT, H. “Filosofia e Política” In: *A Dignidade da Política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- ARENDT, H. *A vida do Espírito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- ARENDT, H. “O Sentido da Política”. In: *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.
- ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001b.
- ARENDT, H. “Reflexões sobre Little Rock”. In: *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, H. “Responsabilidade pessoal sob a Ditadura”. In: *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BARROS LARA, A.M.B. *Infância e Violência: A Criança Trabalhadora*. ENDIPE. 2002.
- BAZÍLIO, L.C. “Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente”. In: BAZÍLIO, L.C; KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

- BAZÍLIO, L.C. “O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas”. In: BAZÍLIO, L.C; KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BELLONI, M. L; GOMES, N.G. *Educação de Jovens e as Tecnologias de Informação e Comunicação: Uma Proposta de Educação para Jovens Desfavorecidos*. ENDIPE 2004.
- BENJAMIN, W. “A Obra de Arte na era de sua Reprodutibilidade Técnica”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. “Sobre o Conceito de História”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.
- BOSI, E. “Sugestões para um Jovem Pesquisador”, In: *O Tempo Vivo da Memória- ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CALIL, M.I. *Aprendendo com a Prática – Ensino, Pesquisa e Avaliação*. ENDIPE 2004.
- CAMPOS, M. M; KRAMER, S; KISHIMOTO, T.M; ROCHA, E.A.C; BUJES, M.I.E. *O GT Educação da Criança de 0-6 Anos: Alguns Depoimentos Sobre a Trajetória*. ANPED 2003.
- CAMBI, F. “Características da Educação Contemporânea”. In: *Historia da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CANDAU, V.M. “Prefácio”. In: BAZÍLIO, L.C; KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARDOSO, I. *Foucault e a Noção de Acontecimento*. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 7 (1-2), p. 53-66. out 1995.
- CARDOSO, T.M; SOUZA, S.C; VAZ, A.F; LINHEIRA, C.Z. *O Estágio Supervisionado Articulando Ensino, Pesquisa e Extensão em uma Classe Hospitalar De 5ª A 8ª Série*. ENDIPE 2004.
- CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*. 2º.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CORTELLA, M.S. “Conhecimento Escolar: epistemologia e política”. In: *A escola e o*

- conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- COSTA, V.A. *Formação de Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: Os Estereótipos sobre a Deficiência e a Educação Inclusiva*. ENDIPE 2004.
- CUNHA, B.B; CARVALHO, L. F. *Cuidar de Crianças em Creches: Os Conflitos e Os Desafios de Uma Profissão em Construção*. ANPED, 2002.
- DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUARTE, A. “Poder e Violência no pensamento político de Hannah Arendt”. In: ARENDT, H. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- DUARTE, A. “Modernidade, biopolítica e violência: a crítica arendtiana ao presente”. In: DUARTE, A; LOPREATO, C; MAGALHÃES, M. B. (org). *A Banalização da Violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- ESTEVES, A.K; FIDÉLIS, M; ESTEVES, A.A.K. *Brinquedoteca: Transformando o Ambiente Escolar*. ENDIPE 2004.
- FERREIRA, C.S; CARVALHO, M.O; VELOSO, L. F. *A Utilização dos Equipamentos de Informática nas Séries Iniciais*. ENDIPE 2004.
- FIGUEIREDO, V.M.G. *Projeto Aplysia: Um Estudo Sobre Ensino-Aprendizagem da Dança com Crianças e Adolescentes de Comunidade de Baixa Renda*. ENDIPE 2004.
- FIGUEIREDO, M.A.C. *Movimento e Cidadania: Crianças e Adolescentes na Luta por Direitos Sociais*. ANPED 2002.
- FONSECA, C. “Os Direitos da Criança. Dialogando com o ECA”. In: FONSECA, C; TERTO, V; ALVES, F. (orgs.) *Antropologia, Diversidade e Direitos Humanos: diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. “*Omnes et singulatim: vers une critique de la raison politique*”. In: *Dits et*

Écrits 1954-1988, vol IV (1980-1988). Paris, Gallimard, 1994, pp. 134-161.
Tradução de Selvino José Assmann. p. 1-20. 2001.

- FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- FREIRE-COSTA. “Saúde Mental, produto da educação?”. In : *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FÜLLGRAF, J.B.G. *Direitos das Crianças à Educação Infantil: inclusão ou exclusão?* ANPED 2001.
- FÜLLGRAF, J. *Direito das Crianças à Educação Infantil – Um Direito De Papel*. ANPED 2002.
- FURINI, D.R.M. *Teoria da Pobreza ou Pobreza da Teoria: Reflexões Acerca da Situação dos Adolescentes com Vivência de Rua em Florianópolis /SC*. ANPED 2001.
- GADOTTI, M. “Pedagogia dos Direitos e Pedagogia Social de Rua”. In: GRACIANI, M. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, 1997. 326p.
- GARMS, G.M.Z; CUNHA, B.B.B. *(Re) Significando os Centros de Convivência Infantil da Unesp*. ANPED 2001.
- GODINHO, M. T. “Criança: o ECA Como Grande Revolução”. In: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.
- GOMES, A de C. “A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado”. In: NOVAIS, F & SCHWARCZ, L. *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, v.4, 1998.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

- KRAMER, S. “Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil”. In: BAZÍLIO, L.C; KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUPFER, M. C. *Uma Educação para o Sujeito*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Psicologia da USP, 1999.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J-B. *Vocabulário de Psicanálise*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LEFORT, C. *A Invenção Democrática: Os Limites da Dominação Totalitária*. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LEFORT, C. “Os Direitos do Homem e o Estado Providência”. In: *Pensando o Político: Ensaio Sobre Democracia, Revolução e Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LIMA, A.P.S; LOBO, L. *As Políticas de Formação para os Profissionais de Educação Infantil frente às Novas Concepções de Atendimento à Infância*. ENDIPE 2004.
- LONGO, I.S. *A Participação da Sociedade Civil nos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente*. ANPED 2002.
- MAIA, A. *A Infância (Entre)Cruzada: Política, Transgressão e Invenção*. ENDIPE 2004.
- MARTINS, C.O. *Docência em Psicologia: Uma Perspectiva de Educação em Saúde no Programa Agente Jovem*. ENDIPE 2004.
- MARTINS, C.F. *Dos Cursos de Formação Inicial às Ações Docentes: O Papel da Prática de Ensino na (Des)Construção de Concepções e Práticas De Formação De Professores*. ENDIPE 2004.
- MARX, K. *A Questão Judaica*. São Paulo: Moraes, 2º ed. 1991.
- MARX, K. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MATTOS, C.L.G; CASTRO, P. A.C; ARRUDA, J.B *Imagens de Exclusão: Microanálise Etnográfica da Interação Professor-Aluno*. ENDIPE 2004.
- MEKSENAS, P. *Cidadania, Poder e Comunicação*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

- MOITA, F. M. *Adolescente em Conflito com a Lei: Violência, Punição ou Educação?* ANPED, 2002.
- MONTAÑO, C. “Conclusões: A Sociedade Civil como Arena de Lutas no Processo de Transformação Social”. In: *Terceiro Setor e a Questão Social*. São Paulo. Cortez, 2002.
- MONTEIRO, A.R. *O pão do direito à educação...* Educação & Sociedade., Set 2003, vol.24, no. 84, p.763-789.
- NAXARA, M.R. “Pensar a história em ‘tempos sombrios’”. In: DUARTE, A; LOPREATO, C; MAGALHÃES, M. B. (org). *A Banalização da Violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- NEDER, G; CERQUEIRA FILHO, G. *Os Filhos da Lei*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. V. 16. nº 45. p.113-125. São Paulo. Fevereiro. 2001.
- O’DONNELL, G. *Estado, Democratização e Alguns Problemas Conceituais*. Revista Novos Estudos. São Paulo. CEBRAP, (36)jul. 1993.
- PASSETTI, E. “Crianças carentes e políticas públicas”, In: PRIORE, M. D. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar. Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- QUINTEIRO, J. *Os Direitos Sociais das Crianças como Estratégia Didático-Metodológica na Educação Da Infância: Um Projeto de Intervenção nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. ENDIPE 2002.
- RIVERO, A.S. *Da Educação Pré-Escolar à Educação Infantil: Um Estudo das Concepções Presentes na Formação dos Professores no Curso de Pedagogia*. ANPED 2001.
- RIZZINI, I. *et al. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos*

- direitos*. Educar, Curitiba no15. Editora da UFPR.1999. p. 125-142.
- ROLNIK, S. “À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia”. In: MAUTNER, Anna Verônica (Org.). *Na sombra da cidade*. São Paulo: Escuta, 1995. p. 141-170.
- SANDRINI, P.M. *Medidas Sócio-Educativas: uma reflexão sobre as implicações educacionais na transgressão à lei*. Florianópolis, dissertação de mestrado. PPGE-UFSC, 1997.
- SANTOS, R.M. *Escola: Espaço Sócio-Cultural para a Formação de Cidadãos em uma Perspectiva Interdisciplinar*. ENDIPE 2004.
- SARMENTO, M. *Infância, exclusão social e educação como utopia realizável*. Educação & Sociedade, Abr 2002, vol.23, n.78, p.265-283.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 31ª edição revisada. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SEHELLART, M. *A Crítica da Razão Governamental em Michel Foucault*. Tempo Social; Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 7 (1-2), p. 1-14. Out. 1995.
- SILVA, A.F. *Estatuto da Criança e do Adolescente: avaliação histórica*. Educar, Curitiba. nº 15, p.33-36, 1999.
- SILVEIRA, E.M. *A Produção do Preconceito e da Violência na Escola*. ENDIPE 2002.
- SIROTA, R. *Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa, Mar 2001, nº.112, p. 7-31.
- SOUZA, M; TEIXEIRA, D; SILVA, M. *Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? Psicologia em Estudo*, Dez 2003, vol.8, no.2, p.71-82.
- SPOSITO, M.P. *Juventude, Pesquisa e Educação*. ANPED 2001.
- SPOSITO, M.P; CARRANO, P. C. *Os Jovens na Relação Sociedade-Estado: Entre "Problemas Sociais" e Concepções Ampliadas de Direitos*. ANPED 2003.
- TATAGIBA, A.P. *Políticas Sociais de Atendimento à Infância. A Experiência Carioca*. ENDIPE 2004.

THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum – estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VERNANT, J-P; VIDAL-NAQUET, P. *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WAGNER, E.S. *Hannah Arendt e Karl Marx. O mundo do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

BRAYNER, F. From children citizen to the end of childhood. *Educ. Soc.* [online]. Oct. 2001, vol.22, no.76 [cited 01 March 2006], p.197-211. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000300011&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

CODATO, Adriano Nervo. The Eighteenth Brumaire, politics and postmodernism. *Lua Nova*. [online]. Jan./Apr. 2005, no.64 [cited 01 March 2006], p.85-115. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452005000100007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-6445.

DIGIÁCOMO, M. J. “Estatuto da Criança e do Adolescente: direitos x deveres”. <<http://www.ciranda.org.br>>. (2003).

DRUCKER, Claudia. O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. June 2000, no.14 [cited 01 March 2006], p.205-208. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782000000100013&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-4478.

LYRA, J; MEDRADO, B; NASCIMENTO, P. et al. "We can't do nothing but decide ice cream flavors". Adolescents: from subject of necessities to subject of rights. *Cad. CEDES*. [online]. Aug. 2002, vol.22, no.57 [cited 01 March 2006], p.9-21. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

MELLO, S. L. The child and the adolescent statute: is it possible to become a psychological reality? *Psicol. USP*. [online]. 1999, vol.10, no.2 [cited 15 February 2006], p.139-151. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200010&lng=en&nrm=iso. ISSN 0103-6564.

PERISSINOTTO, Renato M. Arendt, power and the critique of "tradition". *Lua Nova*. [online]. 2004, no.61 [cited 01 March 2006], p.115-138. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000100007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-6445.

PFROMM, S. "Comentando o ECA - Artigo 2/Livro I- Tema: Criança e Adolescente". In: CURY, M; SILVA, A.F; MENDEZ, E.G. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. http://www.risolidaria.org.br/vivalei/ent_eca/view_coment2.jsp?id=200406280023&cm=1, obtida em 14 fev. 2006.

SILVA, A. F.A. "O mito da imputabilidade penal e o estatuto da Criança e do Adolescente". In: *Âmbito Jurídico*, set/98. Available from World Wide Web: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/eca0003.htm>>, obtida em 05 jan. 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)