

SOBRE NOSSA RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PARA UMA CULTURA DE PAZ*

Sonia Kramer**

Resumo: Hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror a incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis. Refletir sobre tais questões e pensar sobre a nossa responsabilidade social na construção da paz são meus objetivos nesta fala. Faço a reflexão a partir de três ângulos. Primeiro, trago o que chamo de “o tamanho do nosso problema”, destacando a educação infantil, denominação que no Brasil designa à educação da criança de 0 a 6 anos, ou educação da primeira infância. Em seguida, pergunto: como podemos construir uma cultura de paz em tempos de violência banalizada? No terceiro, aponto a necessária atuação do Estado e da sociedade nesta construção, nesses violentos tempos em que vivemos.

Palavras-chave: infância, violência, cultura da paz.

Um dos temas mais misteriosos do teatro grego é a predestinação dos filhos a pagar a culpa dos pais.

Pier Paolo Pasolini

Introdução

Todos os que atuam na educação e no campo das políticas sociais voltadas à infância enfrentam neste início de século imensos desafios. Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza extrema das nossas populações, questões de natureza urbana e social, sem falar nos problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações alarmantes, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas são também as possibilidades de abordar o tema. Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror a incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis. Refletir sobre tais questões e pensar sobre a nossa responsabilidade social na construção da paz são meus objetivos nesta fala. Agradeço a confiança e o convite para estar neste Simpósio. Entendi o convite como uma oportunidade de compartilhar inquietações, análises e estudos que tenho feito e que se encontram sistematizados no livro “Infância, Educação e Direitos humanos”.

Faço a reflexão a partir de três ângulos. Primeiro, trago o que chamo de “o tamanho do nosso problema”, destacando a educação infantil, denominação que no Brasil designa a educação da criança de 0 a 6 anos ou educação da primeira infância. Em seguida, pergunto: como podemos construir uma cultura de paz em tempos de violência banalizada? No terceiro, aponto a necessária atuação do Estado e da sociedade esta construção nesses violentos tempos em que vivemos. O pressuposto, nos três momentos, é o de que as relações estabelecidas com a infância são expressão crítica de uma cultura – brutal, banal – em que não nos reconhecemos. Reencontrar hoje o sentido de solidariedade, restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político, exige de nós uma reflexão e uma revisão

sobre o papel que temos desempenhado e que estamos dispostos e disponíveis a desempenhar nesse momento.

O tamanho do nosso problema – as crianças e a infância

Em contextos de desigualdade e injustiça como o nosso, as imagens de pobreza das populações infantis não são imagens de um passado distante. O que vemos é: desigualdade das populações e crianças inseridas em contextos econômicos e políticos que produziram, engendraram, fabricaram a situação que hoje conhecemos.

Focalizemos o que chamo de “o tamanho do nosso problema”. Segundo o IBGE (PNAD, 2001), há no Brasil 22.070.946 crianças de 0 a 6 anos. Destas, 31,2% freqüentam creches ou pré-escolas, sendo atendidas 57,1% das crianças de 4 a 6 anos e 10,6% das crianças de 0 a 3 anos (IBGE, PNAD 1995-2001). Temos, pois, muito mais que os 3,5% indicados pelo Diagnóstico de 1975, mas estamos longe de democratizar o acesso.

Se for mantido decréscimo progressivo da taxa de fecundidade observada nos últimos 40 anos¹, nas próximas décadas nos aproximaremos de uma taxa de 2%, o que significa reposição da população, mantendo-se uma população de mais de 20 milhões de pessoas de 0 a 6 anos. Contudo, além do tamanho do problema, há que levar em conta que ele se concentra nas classes de menor renda. Ainda de acordo com o IBGE (apud KAPPEL, 2003), em 2001, 32% das famílias brasileiras tinham crianças de 0 a 6 anos, com cerca de 16 milhões de famílias distribuídas pelas seguintes classes de renda: 38,1% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham até ½ salário mínimo per capita; 25,1% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham de ½ até 1 salário mínimo per capita; 16,6% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham de 1 até 2 salários mínimos per capita; 5,3% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham de 2 até 3 salários mínimos per capita; 3,4% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham de 3 a 5 salários mínimos per capita; 2,9% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham mais de 5 salários mínimos per capita. Ao buscar os dados para esta fala, me surpreendi com o empobrecimento de 1998 até agora! E a distribuição desigual de renda continua evidente. Sendo o

salário mínimo 240 reais (cerca de 80 dólares), 79,8% (80%!) das famílias brasileiras que têm crianças de 0 a 6 anos pertencem a classes de renda familiar mensal per capita de até 2 salários mínimos per capita.

O debate em torno dos importantes avanços teóricos não pode ofuscar nossa aguda consciência das numerosas populações infantis que vivem em condições indignas e não são respeitadas nos seus direitos. Mais do que isso, devemos nos ocupar e responsabilizar pelas populações infantis para além de contextos locais e específicos: afinal se existe história é porque o homem tem uma infância. No Brasil, temos feito conquistas: a Constituinte de 1988 que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos, dever de Estado e opção da família, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Tudo o que se conquistou foi com os movimentos sociais (contra a carestia, movimentos de creches, pelo Estatuto, fóruns estaduais e regionais de educação infantil). As mudanças que existem são de prefeituras que a duras penas conseguem desenvolver ações a despeito do Governo Federal, do Ministério da Educação, de medidas como FUNDEF. Quantas conquistas formais não se tornaram conquistas de fato?

Crianças são cidadãs: têm direito à educação, à saúde, à assistência, e ao acesso a bens e serviços. Podem deixar de ser *infans* (o que não fala), adquirindo voz num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância. Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Esta concepção reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e as vê como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que subverte a ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância.

A Infância, mais que estágio ou fase, é categoria da história. Construindo com pedaços, refazendo de resíduos ou sobras, as crianças

brincam, fazem história do lixo da história (BENJAMIN 1987b). Na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações, viram pelo avesso a ordem das coisas e, ao fazê-lo, revelam a possibilidade de sermos humanos, e não bestas. Aprendemos com elas que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas e, ao contrário de uma visão fatalista, percebemos que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente poderia ser diverso do que é, e o futuro pode ser outro, diferente daquele que, de acordo com os acontecimentos que presenciamos e supomos, não teria uma bela face.

Como construir uma cultura de paz em tempos de violência banalizada?

O tempo em que vivemos são tempos de grande perturbação, às vezes com dimensão desconcertante e ameaçadora. Não que os outros tenham sido tempos leves. A história humana tem sido marcada pela destruição e pela barbárie. Para além de problemas econômicos, políticos e sociais que, historicamente, enfrentamos no Brasil e que não são de solução rápida, para além da esperança que temos – esperança pensada, nunca ingênua – os acontecimentos de que temos sido expectadores nos inquieta.

As imagens dos atentados terroristas de 11 de setembro, a invasão do Afeganistão, os conflitos do Oriente Médio, a guerra contra o Iraque se misturam, na mídia, aos confrontos urbanos que temos recentemente assistido nas nossas cidades. O crime organizado e armado – que também conta com o envolvimento de crianças e adolescentes –, a omissão prolongada do Estado e a situação de pobreza da maior parte da nossa população, parecem compor um cenário pouco favorável para se trabalhar com e a partir da utopia. No entanto, quero reafirmá-la. Sabemos que, além das vidas que destrói, das teorias e certezas que põem em dúvida, disseminando um clima de insegurança e medo, a guerra destrói a possibilidade do diálogo, do entendimento, daquilo que caracteriza a natureza humana; a humanidade fica em risco. Como consequência, o clima é o do confronto; a única saída vista como possível – nas ínfimas situações do cotidiano – é a destruição

do outro, o enfrentamento físico. Nosso papel é colocar em dúvida as certezas do confronto armado e do clima imposto, num contexto em que a mídia, jogando a todos dentro dos conflitos, potencializa o efeito da guerra como exemplo. Em momentos como esse, a reflexão paciente e tenaz é fundamental de modo a que possamos colocar o presente em uma situação crítica, não abrindo mão de valores humanos, lutando contra as injustiças e todas as formas de opressão (BENJAMIN, 1987a).

Ora, a discussão da violência remete à desigualdade e à exclusão como questões centrais, atuais e de difícil enfrentamento. A violência se planta nas sociedades que estão marcadas tanto por uma história de desigualdade quanto pelo não reconhecimento das diferenças. A igualdade é direito natural e a sua não existência implica, em última instância, na escravidão (ROUSSEAU, 1978). Por outro lado, o não reconhecimento das diferenças pode se manifestar como discriminação ou preconceito, gerando a exclusão, que no limite máximo pode chegar à eliminação e ao extermínio (SANTOS, 1995). Presente em todas as esferas da vida social, a violência está, como esclarece Carvalho (2002), na raiz da tradição brasileira, seja como violência física – Tiradentes não é um exemplo menor –, seja à revelia da lei – e aqui, Carandiru, Galdino, Candelária e Vigário Geral (sem falar no Ônibus 174) são nomes impróprios para uma sociedade que se pretende humana. E a solução do problema só pode ser encontrada se admitirmos que a violência está arraigada na nossa tradição e, sobretudo, só será combatida quando o uso da violência contra qualquer cidadão brasileiro se tornar inaceitável.

Abordar a violência ao lado da desigualdade e da exclusão (e de seus riscos maiores, a escravidão e a eliminação ou o extermínio) significa levar em conta os complexos processos de socialização vividos na história passada e na contemporânea. Imensos contingentes populacionais sistematicamente têm sido expropriados de seus direitos básicos a bens materiais e culturais e não conseguem conhecer e elaborar seu próprio passado, ou seja, ficam excluídos de processos de socialização que lhes permitiriam se ver como sujeitos não só produzidos, mas também produtores de história e de cultura. A violência se generaliza e se materializa de formas distintas, seja em Kosovo, na

Albânia, Oriente Médio, Estados Unidos ou na América Latina. No caso brasileiro, a desigualdade estrutural é agravada por uma conjuntura de exclusão. A violência foi sempre usada como marca de dominação de uma classe social sobre outra, de um gênero, de uma idade, de um grupo social sobre outro. Parece agora que ela se generaliza e se transforma em moeda corrente. Como reverter essa situação? Como agir nesse contexto de mudanças no mundo do trabalho que aprofundam a desigualdade, acentuam a exclusão e pioram o quadro? Como atuar numa época em que a violência banalizada se sobrepõe a uma história que já tinha a violência como marca?

Este não é um tema simples. Mas, apesar das dúvidas que temos sobre a posição que devemos tomar, não é tampouco um tema abordado no interior das discussões educacionais. Por vezes, parece que os professores evitam discutir, estudar e mesmo falar sobre a violência, como se bastasse presenciar as cenas e ver as imagens. E por quê? Será que a dificuldade pode ser traduzida em resistência a pensar a realidade tão dura em que nos situamos? Será saturação dos problemas relativos à violência e uma certa vontade fantasiosa de escapar, ainda que seja só nas reuniões de trabalho ou nas aulas da faculdade? Sentimento de impotência diante de acontecimentos que cada vez mais parecem fugir da nossa compreensão? Além de uma certa recusa de abordar a violência cotidiana e de tratar dela conceitualmente, percebo – sempre que proponho discutir a violência – um certo desconforto nas pessoas, olhares trocados, suspiros, inquietações: esse assunto de novo? É para falar disso? Que legitimidade as pessoas têm para ouvir? Que direito têm de me fazer lembrar das perdas, da tristeza, do sofrimento imposto? Quem pode falar e quem deve esquecer? Quem está autorizado a escutar? Para que a teoria, se esses temas só vêm com uma carga imensa de emoção? Falar sobre esta questão vivida com tanta intensidade e dor, parece diminuir a gravidade do problema. Pergunto: estamos dentro ou fora do problema?

Crianças e adultos que vivem situações limite de extrema violência têm dificuldade de falar dela com medo de sofrer conseqüências ou represálias físicas por falar. Medo de se defrontar com a própria impotência. Hoje, para que se torne possível superar a situação em que nos encontramos, uma condição é discutir

coletivamente os problemas. Diferentes estudos alertam para o fato de que, no Brasil, mais de $\frac{2}{3}$ dos jovens entre 15 e 24 anos morrem de “causas externas”, homicídios, suicídios e acidentes de trânsito (ABRAMOVAY et al., 1999; WAISELFISZ, 2000). Por sua abrangência e impacto social, o tema mobiliza. Ao mesmo tempo, a mídia apresenta a violência com glamour, sedução; o crime e a morte violenta são erotizados. Criminosos transformados em (super)heróis aparecem nos jornais com apelidos no diminutivo, fotos; expressam pontos de vistas. Jornais enaltecem sua força e coragem. Crianças e jovens são expostos a seus modelos.

Dentre as muitas dimensões que o tema envolve – social, cultural, étnica, religiosa, econômica, ética – há aspectos que deveriam merecer maior atenção de professores e de todos os que lidam com crianças e jovens, pela mudança ética que apresentam. Um aspecto que preocupa se refere ao fato de que os jovens não têm medo de morrer, sabem que sua vida será curta e descrevem suas atividades de pichar, roubar e correr da polícia como aventuras cheias de emoção, “de adrenalina” (ABRAMOVAY et al., 1999, p. 91-95). Nós, que lidamos com educação e defendemos a necessidade da arte, da literatura, do cinema e da educação com museus na formação cultural, como parte do processo de tomada de consciência da ação concreta dos professores, sabemos que esta adrenalina é a ponta de um processo que excluiu totalmente estes jovens dos mais elementares direitos de acesso à vida cultural digna e a modos de expressão fundamentais para a constituição da sua subjetividade e cidadania.

Contudo, por mais desconforto que o tema provoque e por maior que seja o medo, provocado pelo aumento e a generalização da violência, ao lado da impunidade e da corrupção, as possibilidades de atuação persistem. É urgente um sistema penitenciário digno, que seja expressão de políticas públicas capazes de deter a expansão do tráfico de drogas, políticas que passam pela presença do Estado e sua atuação nos setores da saúde e educação, políticas de emprego, reforma agrária e reforma tributária. Para que sejam restabelecidos elos de solidariedade em meio à barbárie, devemos lembrar que há demonstrações éticas em situações indignas de vida, humilhantes, no qual as pessoas se encontram apropriadas até do mais elementar direito natural (TODOROV, 1997).

Mas violência, transgressão e criminalidade não são o caminho de todos os jovens, só de uma minoria (ABRAMOVAY et al., 1999, p. 143). A questão é: até quando? Reportagens de jornais mostram a progressiva participação de jovens do crime organizado e armado, quando deviam estar na escola ou ingressando no trabalho. Como impedir que essa minoria se torne maioria? Há alternativas inovadoras que denunciam a violência e a exclusão como parte do seu processo de construção de identidade social. A reversão do quadro da iniciação de crianças e jovens na violência exige políticas sociais e investimentos numa perspectiva de inclusão, para garantir formas sadias e solidárias de inserção social, oferecendo iniciativas de socialização e de construção de identidade onde uma cidadania política, social e cultural possa se consolidar.

Neste contexto contraditório, a guerra banaliza ainda mais a violência e generaliza o medo. Ensina um medo que se espalha e contamina. A guerra funciona como exemplo. Acentua a violência que já penetrara em todas as esferas da vida social (em casa, na escola, na rua, nos espaços de lazer). Por outro lado, adultos de diferentes classes sociais e diversos contextos culturais têm medo de crianças e de jovens. No mundo inteiro, crianças e jovens estão envolvidos em atos de violência, fazem uso de armas de fogo, cometem crimes; brincam com armas. Muitas são iniciadas desde cedo no tráfico de drogas, na guerrilha de motivação política, na ação terrorista de base religiosa-fundamentalista. Progressivamente se enfraquecem seus laços afetivos e vínculos sociais; sua identidade se constitui na violência que – como a experiência da guerra – é incomunicável, como já analisara nos anos 30, o filósofo Walter Benjamin (1987a); faltam palavras para descrever os horrores. Na modernidade, a capacidade de narrar vai se extinguindo porque a experiência vai definhando, sendo reduzida a mera vivência, atos efêmeros em reação aos choques da vida cotidiana. Os conceitos de experiência e de narrativa ajudam a compreender os processos culturais e educacionais e seus impasses. Mais do que isso, contribuem para práticas de formação que abram o espaço à narrativa de modo que crianças, jovens, adultos, velhos possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram e possam encontrar – coletivamente – sentidos perdidos, dar novos sentidos, refazer a sua própria história, reconciliar-se.

Essa perspectiva de rememorar – superando qualquer vitimização do passado e do presente – é dimensão fundamental para o resgate de relatos de vida de grupos, etnias, pessoas. Refazendo as trajetórias, novos e velhos sentidos são recuperados e as histórias ganham outras configurações. Esta ênfase está presente nas alternativas positivas – e não violentas – para enfrentar a violência e para construir uma cultura de paz, para se reconciliar... “fazer as pazes”, numa feliz expressão infantil que implica lembrar e esquecer. O esquecimento aqui é tão importante quanto a lembrança, no dizer de Susan Sontag (2003), no pungente livro “Diante a dor dos outros”, recentemente publicado.

Por outro lado, muitos professores têm hoje medo de seus alunos. Adultos se omitem e evitam se posicionar. Pais perdem os parâmetros de como agir: não sabem se devem ou não punir; têm dificuldade de definir critérios e de agir para passar valores. Desistem diante do poder da mídia? A violência se combina a uma autoridade que vai sendo perdida. O que confere autoridade é a experiência: a proximidade da morte dá ao moribundo maior autoridade, derivada de sua maior experiência, ou seja, de uma mais acentuada e clara possibilidade de narrar o vivido, tornando-o infinito. Assim, a vivência – que é finita – só se torna infinita (ultrapassando a morte) graças à linguagem: é no outro que a narrativa se planta. Isso significa que a narrativa é essencial para a constituição do sentido de coletividade. Com o declínio da experiência, a narrativa entra em extinção e diminui a autoridade que era constituída e legitimada pela experiência.

No interior desses desafios, percebe-se um duplo paradoxo: os adultos ficam cada vez mais tempo no espaço doméstico, devido à mudança nas formas de organização do trabalho e ao desemprego crescente, enquanto as crianças saem mais de casa, sobretudo por conta da sua crescente permanência nas instituições. A sociabilidade se transforma e as relações entre adultos e crianças tomam rumos desconcertantes. O discurso da criança como sujeito de direito, da criança como cidadão e da infância como construção social sofre uma deturpação muito grande. Nas classes médias, esse discurso muitas vezes reforça a idéia de que há uma vontade da criança que deveria ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir. Ao mesmo tempo, crianças de classes populares são obrigadas a assumir

responsabilidades, muito além de suas possibilidades. Em todos os contextos, as crianças são expostas à mídia, à violência, à exploração.

O reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parece que usam a concepção de 'infância como sujeito' como desculpa para não colocar regras, não expressar seu ponto de vista, não se posicionar. O lugar do adulto fica desocupado, como se para a criança ocupar um lugar o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda do sentido da autoridade. Como valorizar e reconhecer a criança sem abandoná-la à própria sorte e sem apenas normatizar? Como atuar, considerando as condições, sem expor e também sem largar as crianças? Como reconhecer os direitos e preservar?

Já na escola, muitas vezes parece que as crianças pedem a ação de professores, coordenadores ou diretores, enquanto estes ou impõem ao invés de dividir com a criança em situações em que poderiam fazê-lo, ou exigem demais quando deveriam poupá-la. A questão da sociabilidade se tornou tão frágil que os adultos – gestores, professores, pais – não vêem as possibilidades da criança e ora controlam, regulam, conduzem as crianças ora sequer intervêm, têm medo das crianças e dos jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças no diálogo e na autoridade. O equilíbrio e o diálogo se perdem e esses adultos, ao abrirem mão da sua autoria (de pais ou professores), ao cederem seu lugar, só têm como alternativa o confronto ou o descaso.

No centro dessa questão é visível a indisponibilidade em relação ao outro: perguntas das crianças ficam sem respostas; transgressões ficam sem sanção; dúvidas ficam sem esclarecimento; histórias para serem contadas ficam sem escuta; ações ficam sem reação. Qual a possibilidade de uma educação coletiva, de criação de espaços onde possam falar e compartilhar os problemas enfrentados? Com a mudança na organização do trabalho, na ação da mídia e nas formas de sociabilidade impostas no mundo contemporâneo, esta indisponibilidade do adulto afeta todas as instâncias da vida social. É verdade que tal indisponibilidade impregna não só as relações com as crianças, nesta vida contemporânea marcada pelo individualismo e pela mercantilização das relações. A capacidade do diálogo se perde

e, com o tempo abreviado, os adultos correm sempre e parecem perdidos. Desocupando seu lugar, os adultos ora tratam a criança como companheira em situações em que ela não tem a menor condição de ser companheira, ora não assumem o papel de adultos, em situações em que é fundamental que as crianças aprendam condutas, práticas e valores que só irão aprender se forem iniciadas pelo adulto, seja comer com colher, ler um livro ou não bater no outro. As crianças são negligenciadas e vão ficando perdidas e confusas. Os adultos parecem indiferentes. Separadas de adultos e jovens, como as crianças irão aprender a compartilhar? Num contexto em que o Estado grande parte das vezes não assegura seus direitos, as crianças vão sendo deixadas à sua própria sorte.

Responsabilidade social e cultura de paz

Para finalizar, focalizo dois eixos de ação que me parecem fundamentais.

- Infância, cidadania e papel do Estado: as crianças são cidadãs que têm direito à moradia, saúde, alimentação, à educação, à brincadeira, a não tomar conta de outras crianças, a não trabalhar, a não exercer funções que nas demais classes sociais são exercidas por adultos e são remuneradas. Aqui se coloca como essencial o papel do Estado; se o Estado não assumir sua responsabilidade social, não fomentar políticas públicas, não implementar políticas sociais, como reverter essa desigualdade histórica? Sem políticas públicas voltadas para a área social, como falar em direitos? O Estado – nas instâncias municipais, estaduais e federal – ainda que venha ampliando o acesso à educação das crianças de 0 a 6 anos está, como vimos, longe de respeitar o direito de todos, longe de assegurar justiça social.

Precisamos de políticas concretas para que os adultos que atuam com as crianças repensem as suas relações com elas; com esse cotidiano, precisamos de estratégias sólidas, consistentes, com perspectiva de continuidade, para que os adultos não desistam de educar. Tais políticas precisam se estruturar solidamente como: (1) políticas voltadas para a democratização da saúde, da assistência e da

educação infantil em creches, pré-escolas e escolas públicas (contra as propostas de baixo custo, leia-se baixa qualidade, contra propostas genéricas de desenvolvimento infantil); (2) políticas de formação de professores no interior de políticas de acesso à cultura; (3) políticas de urbanização e democratização de espaços culturais gratuitos (cinemas, teatros, bibliotecas públicas, museus) onde as crianças pequenas tenham o seu lugar; (4) políticas de comunicação em que o controle da mídia na produção e disseminação das informações e imagens se dê com o objetivo proteger e emancipar as crianças; (5) políticas de financiamento para a educação infantil.

- Solidariedade em tempos de violência: num contexto onde as condições não asseguram os direitos sociais, agravando a desigualdade e a injustiça social, as crianças enfrentam cada vez mais situações difíceis e convivem com problemas além do que o conhecimento ou a experiência que possuem permite entender. Os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes, pois também eles, embora adultos, não se constituíram na experiência coletiva. Por outro lado, são convocados a responder perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu respostas. Como se não bastasse, o panorama social e a conjuntura política mais ampla, de banalização da violência, de valorização das guerras e das soluções de confronto, de naturalização da agressão, da impunidade e da corrupção, geram perplexidade e o risco, que ela implica, do imobilismo. Sem autoridade e corroídos no seu caráter, os adultos só poderão encontrar soluções para esse vazio de autoridade, só consolidarão novos laços, refazendo elos e ressignificando seu papel, na esfera coletiva (SENNETT, 1999, 2001). A discussão conjunta, o debate sincero, a busca ativa de mecanismos de solidariedade precisam ser instituídos, sob pena de assistirmos, no século XXI, ao agravamento da escalada de desumanização crescente, se é possível usar essa expressão diante da barbárie que o século XX logrou nos deixar como herança.

Num contexto em que a guerra destrói relações e contamina princípios de confiança, agindo em detrimento da legislação internacional e à revelia das instituições criadas para estabelecer o diálogo entre os povos, a reflexão do que fazer para a construção de uma cultura de paz é tarefa a que não podemos nos furtar. E essa reflexão precisa se apoiar na compreensão. Como diz Hannah Arendt:

Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, sem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja. (ARENDDT, 1979, p. 10).

Além de compreensão, é preciso ação. Em contraposição às poderosas imagens produzidas pelo telejornalismo que mostra forças armadas se deslocando pelo deserto, em elegantes uniformes e ágeis equipamentos bélicos, sempre em direção aos poços de petróleo, é preciso garantir a universalização da educação infantil, o revigoramento das ações dos Conselhos Tutelares, o aprimoramento do sistema educacional, o fim da fome e da miséria, como parte do embate implacável contra a barbárie. Aqui se situa o dever do Estado de assegurar os direitos constitucionais de todas as crianças.

Peter Lucas, comentando o atentado de 11 de setembro de 2001, diz: “Devemos ver o momento como uma oportunidade que a educação em direitos humanos tem para envolver e educar o público” (LUCAS, 2002, p. 24). Entender e praticar a educação como direito humano significa concebê-la como parte do resgate de uma dívida social na qual pensar o passado é fundamental para compreender o presente e colocá-lo numa situação crítica. No contexto atual, corremos o risco de perder os valores que defendemos, a dimensão social e pública das nossas instituições e, particularmente, a escola? Ou já a perdemos e para resgatá-la será preciso continuar a luta por uma escola para todos? Os avanços e as tensões vividas ao longo do século XX e as lutas dos movimentos sociais permitem afirmar que a escola pública, de todos, é conquista. Mas qual o tamanho deste “todos” a que ela se destina?

Educar para a solidariedade e para a construção de uma cultura de paz, romper preconceitos no cotidiano, dar atenção à primeira infância são grandes desafios. O espaço educativo pode se constituir em local privilegiado onde se transmita uma imagem de futuro que não seja apenas um presente melhorado, mas que incorpore sonhos e valores

de uma sociedade efetivamente justa e igualitária. Estamos muito distantes de tudo isto? Será a prática da solidariedade um sonho impossível para as próximas gerações? Quem poderá dizer... Não há respostas prontas, a única certeza é que sempre somos surpreendidos. De fato, não existe nenhuma segurança: tanto os poderosos de ocasião quanto os oprimidos se encontram sujeitos a mudanças. Ter esperança e trabalhar na construção de utopia: talvez este seja o caminho da liberdade e felicidade que buscamos, sabendo da nossa própria responsabilidade social neste processo.

Notas

* Texto apresentado no Simpósio Primeira Infância na Construção da Cultura da Paz, São Paulo, set. 2003. Esta discussão foi retirada e se encontra aprofundada no livro "Infância, Educação e Direitos Humanos".

** Professora do Departamento de Educação/PUC-Rio onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil.

¹ De 2,7% em 1992 para 2,4% em 2001.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. et al. **Gangues, galeras chegados e rappers**. Brasília: UNESCO, 1999.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995.

AMARAL E SILVA, A. F. **A criança e o adolescente em conflito com a lei**. Florianópolis: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente. 1998, Mimeo.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Campinas: Ed. Perspectiva, 1972.

_____. **Origens do totalitarismo**. Anti-semitismo: instrumento de poder. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1975.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância tutelada e educação**: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. ; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica. São Paulo, Brasiliense, 1987A.

_____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única, São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BRASIL. Leis, Decretos. **Código de Menores**. Brasília, 1979.

_____. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL/MEC. Coordenação de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília: MEC/DDD, 1975.

BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, 1994c.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995b.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von. **A criança e a violência na mídia**. São Paulo/Brasília: Cortez Ed./UNESCO, 1999.

CARVALHO, José Murilo. **Elias, maluco?** Jornal O Globo, ago. 2002, 1^o Caderno, p. 7.

DIÓGENES, Glória. Grupos identitários e fragmentação social: a violência como “marca”. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (Org.). **Violência em tempos de globalização**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999. p. 164-182.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

JACOBY, Russel. **O fim da utopia: política e cultura na era da apatia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KAPPEL, Maria Dolores. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sóciodemográfico nacional. In: **Pré-Congresso Internacional de Educação Infantil**, Rio de Janeiro: ASBREI, 2000 (mimeo).

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia et al. **Formação de profissionais da educação infantil no Estado de Rio de Janeiro: relatório da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Ed. Raval, PUC-Rio, 2001.

KULHMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCAS, Peter. **The everyday practice of human rights education in Brazil**. Mimeo, [s.d.].

_____. Entrevista. **Revista Patio**, ano VI, n. 21, p. 24-28, mai./jul. 2002.

MARTINS, José. (Org.). **O massacre dos inocentes**. São Paulo, Ed. Hucitec, 1993.

PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **Saberes sobre as crianças**. Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 1999.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

READRON, Betty. **Educating for human dignity**. Philadelphia: University of Ph. Press, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Editora Abril, 1978. p. 201-320. (Coleção Os Pensadores)

SANTOS, Boaventura Souza Santos. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, José V. T. (Org.). **Violência em tempos de globalização**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE Filho, Aristeo. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999.

_____. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TODOROV, Tzevetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

_____. **Facing the extreme: moral life in concentration camps**. New York: First Owl Book Edition, 1997.

_____. **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WAISELFISZ, Jacobo. **Mapa da Violência II**. Brasília: UNESCO, 2000.

Abstract: Nowadays we live the paradox of having an advanced theoretical knowledge on infancy, while we attend with horror the incapacity of our generation to deal with the infantile and youthful populations. To reflect on such questions and to think about our social responsibility of the construction of the peace are my objectives in this speak. I make the reflection from three angles. First, I bring what I call “the size of our problem”, detaching the infantile education, denomination that in Brazil assigns to the education of the child from 0 to 6 years or education of first infancy. After that, I asked: how can we build a culture of peace in times of ordinary violence? In third, I point the necessary performance of the State and the society in this construction in these violent times where we live.

Keywords: infancy, violence, peace culture.