

Entrevista com Lucia Rabello de Castro

Nesta entrevista, concedida a um dos editores de *Desigualdade & Diversidade*, Marcelo Burgos, e a Ana Carolina Canegal*, em 22 de maio de 2015, a professora titular do Instituto de Psicologia da UFRJ, Lucia Rabello de Castro**, discorre sobre sua trajetória e, em especial, sobre dois de seus principais trabalhos acadêmicos a respeito da criança e do adolescente, **Aventura urbana**, e **Falatório**¹, que abordam a relação da criança e do adolescente com a cidade, a escola e a juventude, e que problematizam aspectos como a participação social e política das crianças e adolescentes e os sistemas de tutela e de proteção vigentes na sociedade brasileira. Ao final, a entrevistada reflete sobre a discussão atual acerca da redução da maioridade penal.

Marcelo Burgos: Gostaríamos que você começasse falando um pouco sobre sua trajetória.

Carolina Canegal: Mais especificamente, gostaríamos que falasse de como tem transitado entre esses diferentes tipos de objeto que são a infância e adolescência de um lado, e a juventude, de outro.

* Marcelo Burgos é professor do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, e Ana Carolina Canegal é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio.

** Lucia Rabello de Castro é doutora em psicologia pela Universidade de Londres, Grã-Bretanha. É fundadora e atual coordenadora científica do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa na Infância e Adolescência Contemporâneas - NI-PIAC/UFRJ.

Lucia Rabello: Então... há um silêncio sobre a infância. E eu considero, falando da minha formação, eu me considero jogando nesses três times, que são infância, adolescência e juventude, e vou dizer por quê. Eu fui estudante da PUC nos anos 70, fiz psicologia lá. Fiz formação clínica atendendo criança, então, passei longo tempo da minha vida como psicoterapeuta de criança. Fiz formação na Inglaterra, junto a meu mestrado e doutorado, fiz uma formação em psicanálise lá. Em termos da minha área de pesquisa, naquela época, nos anos 70, a gente falava de uma forma um pouco mais generalizada de infância e adolescência. É claro que, dentro da psicologia, esses dois momentos, por exemplo, sempre foram considerados momentos de evolução, momentos de desenvolvimento. Então eles foram colocados dentro de um mesmo paradigma, de uma mesma lógica de pensamento da psicologia, ainda que com especificidades. Eu acho que agora, falando em 2015, o cenário é completamente outro, principalmente em termos de Brasil e também de um panorama mais mundial, em que o sistema jurídico global avaliou e definiu uma etapa de juventude até os 29 anos, e isso é recente. Então, a extensão dessa moratória é algo que tem a ver muito mais com a situação dos países do Norte em função da extensão da escolarização, do desemprego estrutural em relação ao jovem, da falta de perspectivas, desse mundo cheio de incertezas que coloca a juventude numa situação de maior fragilidade social, eu diria assim. Isso é novo. Na minha época de formação, nos anos 70, essa discussão não se colocava. E eu acho que, do ponto de vista do cenário brasileiro, teve um aspecto político de peso que foi a implantação, a partir principalmente do governo Lula, da Secretaria Nacional de Juventude, da Política Nacional de Juventude, de programas específicos para a juventude, muito também a partir dessas modificações no cenário global. Aí eu acho que a academia tenta acomodar interesses, porque uma parcela de recursos expressiva tem sido direcionada para esses programas de juventude. Então

são políticas que definem atores, que definem necessidades, situações privilegiadas, situações que devem merecer atenção pública e do Estado. Essa é uma situação recente no Brasil e uma situação que tem também, eu diria assim, direcionado esforços da academia para se especializar em termos desse outro objeto que precisa ser melhor definido. Isso foi colocado no Brasil até numa forma de divisão social do trabalho das disciplinas. Eu tenho ouvido colegas dizerem que a psicologia fica com a adolescência e a sociologia fica com a juventude. Para mim, esta divisão tem sido até uma questão de reflexão teórica e de uma tentativa de reelaboração de significação desses campos. O que eles significam? O que dizem esses significantes? E, certamente, eu acho que a psicologia tem começado a pensar a juventude tal como colocada dentro desse novo cenário, e que a sociologia também tem pensado a adolescência. A adolescência, nesse sentido, mais como pensada inicialmente pela psicologia, que seria esse período entre infância e adulto jovem. Antes, se pensava que, a partir dos 21 anos, se tinha o “adulto jovem”. Eu acho que tem essa questão, vamos dizer assim, das novas condições que estão trazendo questões importantes para a gente pensar em termos teóricos, metodológicos, de tradição de como as coisas foram pensadas e como elas foram sendo definidas. Eu tenho trabalhado muito nessa interface da psicologia, psicanálise e ciências sociais, tanto que os meus grupos de interlocução internacional são muito mais dentro das ciências sociais que dentro da psicologia. Então eu vejo uma convergência de interesses cada vez maior dentro das ciências sociais de se pensar a questão da subjetividade, do sujeito psicológico mesmo, da constituição e construção subjetiva, assim como dentro da psicologia, que era talvez muito mais mentalista, individualizada, ou seja, focada no indivíduo, de pensar agora muito mais as condições sociais, culturais e políticas de formação de uma subjetividade. Eu me encontro muito dentro do direcionamento que é, justamente, pensar essa construção

da subjetividade a partir das condições do contemporâneo. Pegando um pouco antes da *A aventura urbana* [*Aventura urbana* – Crianças e jovens no Rio de Janeiro, livro publicado pela entrevistada], eu lecionei na PUC longo tempo antes de vir para a UFRJ. Eu me lembro que tinha algumas colegas, e tenho ainda, que são colegas queridas lá na PUC, a gente já trabalhava pensando as questões de como esse contemporâneo tem modificado essa constituição subjetiva da criança. Essa criança não é mais a mesma de 40, 50 anos atrás. A subjetividade dela, a maneira de ela sentir, de ela pensar, de se colocar no mundo... Então, grandes temas que me interessaram até pré-*A aventura urbana* foram as questões do consumo, da tecnologia, e depois foi a cidade contemporânea como um outro lugar de formação dessa subjetividade. O que é habitar essa cidade hoje com novas possibilidades de fazer laços sociais, de encontro com o outro...

Marcelo Burgos: Sobre essa questão da cidade, puxando um pouco pela memória, você sabe que essas coisas vistas a distância ganham um novo significado. Estamos falando aqui de um trabalho que deve ter sido concebido em 2001, 2002, publicado em 2004. O que você destacaria como tendo sido alguma coisa que te despertou para essa dimensão da cidade? Não é trivial, quer dizer, não é tão evidente...

LR: Eu acho que, talvez, você esteja me fazendo pensar especificamente como eu poderia localizar essa passagem... é porque também foi uma passagem que já tem algum tempinho. Mas eu acho que tem a ver com as novas configurações de relações, basicamente. Se a gente for pensar a questão do consumo que se coloca para a infância, o mundo material assume uma dimensão tão mais pulsante, como diz o Jameson², essa materialidade tem um outro estatuto. São outras crenças a respeito do que vem a ser “ser feliz”, “felicidade”, relacionadas com a questão do consumo, da materialidade, do consumismo. Elas colocam diretamente em questão o “outro”, como você enfren-

ta... vamos dizer assim, como você faz laços, estabelece relações, e isso toma uma dimensão exponencial quando você está num cenário em que todo mundo passa a ser diferente, todo mundo passa a ser estranho. Todo mundo passa a ser alguém que tenha que ser, principalmente para a criança, temido, que dele se tenha que desconfiar. Você tem que manter uma distância, aprender códigos novos. Porque é diferente de você sair numa cidade pequena, onde todos te conhecem, onde você tem uma maneira mais acolhida de sair de casa. São outros os perigos, outras cartografias de perigo, mas também são outras cartografias de diversão. Esse é um outro aspecto importante, principalmente em se falando da passagem da criança do espaço privado para o espaço público, que é uma passagem tanto temida quanto extremamente desejada. Então a cidade, talvez para as crianças, e principalmente para as que ainda estão muito sob a tutela dos pais, fica ainda um ambiente inóspito e distante. No entanto, cada vez mais na medida em que ela começa a ter 12 anos, e principalmente com o suporte psicológico dos pais, a cidade é extremamente desejada: “Eu quero conhecer tudo que a cidade me oferece, até para eu consumir diversão, prazer, lugares novos, experiências, aventuras.”

MB: Mas esse tema da cidade, de algum modo, apareceu ainda na sua condição de profissional que trabalhava com psicologia clínica, apareceu como uma questão?

LR: Eu diria que não. Com essa explicitação assim, não. Mas eu acho que as indagações acabam indo para a cidade, acabam se configurando sob a forma de como a cidade, no sentido do que o consumo vai propiciar, do que esses caminhos de busca de diversão vão propiciar... porque a gente não pode falar hoje de infância e adolescência, num cenário contemporâneo, sem falar da diversão. A diversão, o entretenimento fazem parte dessa modalidade de produção de subjetividade que está marcando, cada vez mais, até as formas de fazer

política. Não se faz mais política da forma como se fazia no meu tempo, nos anos 70, nos anos 60. Eu acho que é uma forma totalmente diferente, completamente atravessada por valores outros, tipo a festa, o entretenimento, o grupo de pares, a convivialidade, o companheirismo, a camaradagem, a *choppada* etc. Então, eu acho que a cidade vai trazer essa possibilidade de usufruir, de desfrutar. Mesmo que a gente esteja falando de uma cidade completamente desigual, partida, completamente dividida entre zonas opacas, como diz o Milton Santos³, e essas zonas mais luminosas, essas zonas que oferecem tudo e mais alguma coisa. Existe um desejo muito grande de estar em outro lugar, dessas distopias, de você poder desejar, de poder ir... um certo consumo também mais imaginário desses lugares, dessas possibilidades de outros percursos e de outros consumos.

MB: Um pouco pela sua caracterização de um certo percurso pessoal e intelectual, fica a impressão que o *A aventura urbana* foi um momento de inflexão também na maneira como você tem lidado com esse tema da infância.

LR: É, eu diria que foi uma inflexão talvez muito mais para o que eu estou fazendo hoje. Foi através desse “se debruçar” sobre a questão da cidade nos seus vários grupos, foi uma pesquisa bastante longa que gerou o *A aventura urbana*. E o que aparece muito claramente pra mim, no sentido de me provocar e quase que me convidar a tentar compreender um pouco melhor, é aquilo que a gente tem chamado de participação da criança, do adolescente e do jovem. Por quê? Porque eu acho que a cidade convida a gente a pensar qual é o lugar social da criança e do jovem, o que é destinado para ele e ela. Essa cidade é feita para eles poderem se apropriar da cidade? É feita, de alguma forma, para eles e também por eles? Que tipo de participação eles têm em fazer a cidade também tal como eles gostariam de vê-la e de poder estar aí de uma outra forma? Que ambiente, que cenário

é esse, o que possibilita para crianças e jovens? Então, eu acho que a questão da participação, que hoje é um campo enorme dentro dos estudos da infância e também da juventude, para mim ficou absolutamente explicitada e presente na questão da cidade muito a partir da pergunta “como é que crianças e jovens ocupam esse lugar?”. Como as relações entre as gerações também se travam dentro desse espaço? Que possibilidades, que travas e impedimentos também estão presentes nessas formas de ocupar, de viver a cidade, de se subjetivar como um cidadão nessa *urbes* contemporânea?

MB: Nunca é demais lembrar que a palavra “cidadão” vem de “cidade” e, na medida em que a gente trabalha com o Estatuto da Criança como referencial que confere cidadania à criança, acho que uma questão de fundo do seu livro é justamente a de que essa dimensão da cidadania para a criança está muito comprometida. Seu livro traz um conjunto de evidências que falam (claro que sempre estaremos falando de uma cidade em particular, que no caso é o Rio de Janeiro, e um determinado período, em um determinado contexto) de uma cidade muito hostil.

LR: É, eu acho que, na verdade, não tem espaço para a criança. A gente pensa que uma criança, vamos dizer, de 6 anos, não pode tranquilamente sair na rua sem causar tanta preocupação para os pais, ela não pode fazer compras na esquina, não pode pegar um ônibus para ir para a escola, quando ela é competente para fazer isso, porque isso traz riscos grandes. Eu diria que isso é o fim do fim. É o fim na forma de uma exclusão, de um ostracismo no qual se coloca a criança – em relação até a poder conhecer a cidade, de poder se apropriar da cidade. Eu acho que esse, talvez, seja um primeiro aspecto, mais inicial, mais intuitivo, de que a criança está completamente excluída de uma cidadania de pertencimento. Porque a gente não pode pensar hoje em cidadania dentro daquela prescrição do Marshall⁴, dos

direitos tais e tais. Quando a gente fala de crianças, a gente tem que pensar em cidadanias que têm mais a ver com possibilidades de se sentir pertencente a determinados espaços, a determinados grupos, se sentir fazendo alguma diferença. Os próprios jovens e adolescentes – que, se a gente for pensar em determinados segmentos de adolescente – é porque insistem, mas eles são sujeitos que estão sempre vitimizados por ações do aparato policial. Então, nesse sentido, são outras discriminações que se somam, fora a discriminação de não se poder circular em determinados espaços da cidade, em espaços outros onde se está sujeito, em se tratando de determinados setores da população, a humilhações e até outras coisas... sumiços...

MB: Você diria que, não sei se você fez um esforço sistemático nessa direção, mas você tem uma experiência internacional grande. Você diria que uma cidade como o Rio e outras cidades brasileiras, em perspectiva comparada, elas são mais hostis ao exercício dessa autonomia da criança, à participação da criança, de uma certa mobilidade e participação dela nos espaços públicos? Você tem um quadro comparado a respeito disso?

LR: Eu não tenho nenhuma, vamos dizer assim, compreensão a partir de um estudo mais sistemático, mas a partir até do que a gente observa e do esforço que, em alguns lugares, se tem feito justamente para reverter esse quadro de discriminação em relação a esses setores, principalmente às crianças. Tem alguns países que estão atentos a quais políticas podem ser implantadas, medidas que nem são tanto políticas, medidas mais locais, que podem ser implantadas para que as crianças possam ter uma apropriação da cidade mais justa, mais presente nesses espaços. Na Europa tem algumas tentativas. Eu estou dando uma disciplina esse semestre na graduação que se chama “Infância e Cinema”. Tem um cineasta que eu gosto muito, o Koreeda (Hirokazu Koreeda), um japonês que tem um lance com crianças e

com infância. Ele tem uma historiografia que aborda muito temáticas infantis. Na última quarta-feira, a gente estava discutindo um filme dele que se chama “Pais e Filhos”, muito interessante. Aí, a gente vê os garotinhos... na verdade ele mostra a situação japonesa em um filme, mas que não é distante da realidade do Japão. Crianças pequenas. Tinha um garoto de 5 anos que estava lá acompanhando os dois menorzinhos, que deviam ter 3 anos, e andando pelas ruas locais. Ali, onde eles moravam, eles tinham ido ver a mãe que estava no trabalho, que era atendente de uma lanchonete, e eles estavam andando na rua. Quer dizer, é diferente. Claro que se tratava de uma cidade no Japão e tudo mais. Mesmo assim, acho que em outros locais a gente vê uma possibilidade de as crianças poderem estar mais presentes, de estarem participando desses espaços públicos da cidade, e de uma forma até sem a presença dos pais, sem estarem acompanhadas deles. Eu acho que no Brasil, nas grandes cidades, a gente ainda não chegou a esse momento de pensar o quanto as crianças estão subtraídas desses espaços de formação, a não ser de uma forma completamente virtual, eu diria. Então, a frequência nos espaços da cidade é através dessas redes virtuais, os joguinhos, a televisão, os espaços mostrados nas novelas que são consumidos pelas crianças, mas não de uma forma mais real, de uma forma em que a criança vá estar lá se testando, fazendo um teste de realidade.

Carolina Canegal: E a escola é muito pouco atenta também. Tem algumas passagens do livro (*A aventura urbana*) em que você chama atenção para isso, para a escola que passou a ter esse lugar de centralidade. Isso é muito novo ainda na vida dessa nossa infância e adolescência que se deseja, pensando na Constituição e no ECA como propostas para um novo país. Eu me lembro de algumas passagens do seu livro em que você problematiza isso: como a escola, potencialmente, teria esse papel de ser um lugar de produção e construção

desses fóruns, em que a criança e o adolescente poderiam se encontrar para debater.

LR: E até como que a escola poderia se preocupar mais. A impressão que a gente tem é que a escola também está muito fechada nela mesma, e eu acho que na escola pública, pela razão única da sua sobrevivência. Eu tenho feito muita pesquisa em escola pública, e a gente reconhece o esforço heroico dos professores, hoje, para dar conta de tarefas que, às vezes, eles não se sentem preparados, não se sentem convocados a desempenhar, e são múltiplas tarefas, com condições de trabalho muito precárias. Mas a gente entende que a escola teria um papel importante até de poder fazer esse contato com a rua, a rua como uma metonímia da cidade. Como é que o fulaninho vem pra escola, como ele sai da escola, o que acontece fora, o que ele traz pra dentro. Eu acho que a escola funciona muito em termos de barrar. Você chega à escola, as mães estão lá fora esperando, não podem entrar. É todo mundo olhando do lado de fora, sempre tem aqueles mil porteiros barrando quem entra e quem sai. Quer dizer, é uma certa impermeabilidade para tudo aquilo que está lá fora e isso é meio sintomático desse olhar que a escola tem só para dentro. Não para fazer essa troca, para exercer esse papel de se tornar mais permeável às experiências que a criança traz de fora e que certamente se apresentam na escola e que deve ser vice-versa, isto é, como a escola pode fazer sentido para o que a criança vai viver lá fora.

MB: Por seu turno, invertendo um pouco o polo da discussão, a cidade também não está muito aberta para a escola.

LR: Mas você fala em que sentido?

MB: Eu estava pensando em uma cidade que, frequentemente, no que se refere à escola pública, não é predisposta para a criança. Por exemplo, as praças, os espaços de convívio, de uma maneira geral,

os bairros não têm uma relação amável com a escola. A sinalização do trânsito, uma série de equipamentos urbanos, os pontos de ônibus e mesmo as associações de bairro não são muito interessadas nessa dimensão. Eu estou só provocando e fazendo uma conexão com um tema que está muito presente lá no *A aventura urbana*, e que eu acho que é a ideia de a cidade proporcionar encontros. Você fala de uma cidade que, em geral, não propicia isso, e isso acaba repercutindo na escola.

LR: É porque eu acho que é exatamente isso. A escola fica como esse único equipamento a que a criança pode ter acesso no cenário da cidade, que é para ela, destinado para ela. Mas, se a gente pensa na travessia, no percurso que a criança faz de casa para a escola, é uma travessia que se faz num limbo de qualquer reconhecimento da presença da criança. Reconhecimento em termos da importância – você imagina a quantidade de crianças que vão para a escola todo dia! Reconhecimento que sinalize que as crianças vão e voltam da escola e para casa. Então, como a cidade, de uma forma geral, reconhece a presença da criança, além daquele espaço que fica como uma ilha, que é a escola? E aí a criança teria que estar sempre tutelada pelos pais, e isso coloca sempre uma outra questão, que é a do governo da criança, quando você impossibilita a destutela também. Atravancar, impedir que a criança possa exercer um pouco seu papel de agência, de trânsito livre, de liberdade, de escolha, de digressão. Como é bom a criança ir para a escola sozinha e, no meio do caminho, se perder, se perder no bom sentido, encontrar coisas que são interessantes, pessoas com quem ela pode conversar, entrar numa loja, olhar coisas... E eu fico pensando que essa possibilidade da exploração está sempre tutelada. Para as classes ricas, é a criança dentro do carro, com a janela fechada. Para as crianças pobres, até determinada idade, seja com o pai, a mãe ou com um irmão mais velho; logo a mãe tem

que deixar ir sozinho, e sempre com preocupação, numa cidade que desconhece solenemente este ator.

MB: Lucia, você falava a respeito da importância que o tema da participação ganhou para você, e entendi que isso também tinha relação com a sua pesquisa sobre cidade. Depois desse livro, publicado em 2004, você investe mais nessa discussão, nesse tipo de pesquisa. Se você puder falar um pouco desse percurso que tem a ver com o livro *Falatório* [*Falatório* – participação e democracia na escola], que tem como subtítulo “participação e democracia na escola”... como é esse percurso, que tipo de pontos importantes você poderia destacar pra gente?

LR: Eu acho que, nesse sentido, o *A aventura urbana* foi uma inflexão em termos de me fazer pensar de uma forma mais direcionada sobre a questão da participação, a participação de uma forma geral, mas também a questão do político, da participação política. A questão de como a infância foi uma temática, um campo de estudos que permaneceu completamente distante, afastado do campo de estudos da política. O sujeito político concebido como aquele que está preparado, que é cidadão, que tem clareza a respeito da sua posição no mundo, que sabe escolher, sabe explicar por que escolheu, sabe tomar decisões etc. Então, toda essa concepção que a própria ciência política tem do que seria um sujeito capaz de exercer os seus direitos políticos plenos. Acho que essa foi a grande questão para mim, que até hoje estou debruçada sobre ela. Não me afastei da questão da cidade, continua sempre presente. Teve, em primeiro lugar, esse interesse teórico mesmo, eu diria, de poder pensar os possíveis atravessamentos entre a política e a infância. E é claro que, aí, eu estou falando também de juventude e de adolescência, só que, do ponto de vista teórico, a infância coloca essa questão de uma forma mais radical, esse afastamento mais radical mesmo. A impossibilidade de

se pensar que a criança possa ser um sujeito político. Recentemente eu coordenei um projeto nacional, “Juventude e Participação Social: política, direitos e cidadania”, que foi um projeto com outros grupos de pesquisa no país que tinham interesse na questão, que estavam pesquisando formas de participação social e política do jovem. A juventude entra aí de uma forma muito significativa, e esse livro foi publicado em 2009; infância, juventude e política estavam no mesmo bojo do trabalho, mas a reflexão teórica que está por trás é o questionamento de como se pensam essas possibilidades de uma subjetivação política na infância e na juventude. Isso coloca a questão de você pensar a infância dentro de paradigmas completamente diferentes, uma infância não como a pensada tradicionalmente na psicologia, como etapa, como evolução, ser imaturo, como em desenvolvimento, mas a partir de um questionamento que coloca a tarefa de prover uma outra forma de dar conta da diferença da infância. E digo dar conta da diferença porque não é uma questão declaratória de você dizer assim: “ah, criança é igual”. A gente pode até dizer que criança é igual em dignidade, como o ECA disse, igual em humanidade, e por isso ela é um sujeito de direito, mas o ECA diz que a criança é um sujeito em desenvolvimento, então, ele ainda permanece fiel a uma concepção bastante tradicional de infância. Eu acho que, do ponto de vista da lei, seria muito complicado se afastar, até por razões de determinar quando é maior, quando é menor, quando pode, quando é penalmente imputável, quando não é, então eu acho que tem uma série de outras complicações. É um campo bem complexo, mas eu acho que nós precisamos dar conta de outras condições da infância que não estavam postas na primeira nem na segunda metade do século XX. Pensar a infância de uma forma diferente teoricamente. Esse esforço teórico se dirige para se pensar essa possibilidade do político ao prover outra forma de pensar a infância.

MB: E isso te levou para a escola como lugar de pesquisa?

LR: Tem levado. A minha pesquisa atual é, também, em escolas. Ela tem o nome “Subjetividades públicas e ação no mundo comum”. Eu estou tomando o conceito de “ação” como um conceito primordial para se pensar a infância, me descolei um pouco da questão do político, porque quando a gente pensa determinadas ações das crianças, possibilidades até de um potencial político dessas ações, isso tudo é uma discussão longa, complexa, o que vem a ser o político, o que não vem. Tem alguns autores que têm nos ajudado a pensar isso. O Ranciére⁵, principalmente, a Chantal Mouffe, o Ernesto Laclau⁶, mas a discussão deles é dentro da filosofia política, da teoria social... trazer isso para um campo aplicado, e principalmente para o campo da infância, precisa de muito exercício, de ferramentas teóricas, de transposições e de maneiras de fazer chegar conceitualmente essa discussão até o campo da infância. Eu estou muito preocupada com aquilo que a gente está chamando de “subjetividade pública”, e aí a questão da cidade novamente está presente. Quais espaços do público são criados dentro e fora da escola, por exemplo? A escola se constitui como um espaço de ações públicas da criança? O que poderia ser, em que sentido? Se a gente pega, por exemplo, a Hannah Arendt⁷, ela vai pensar que a escola não tem nada a ver com o público e político, a escola tem que preservar a criança do mundo lá fora. E ainda que eu tenha na Hannah Arendt uma parceira no sentido de inspiração intelectual, a gente está tentando revisitar e ressignificar esses aportes dela.

MB: A Hannah Arendt sustenta, digamos assim, uma separação clara, é isso?

LR: É, principalmente quando ela fala da escola. Quando ela fala da infância a ser tutelada, protegida, a escola tem que ser esse lugar que deveria pensar nessa formação tutelada da criança. O que está em questão em tudo isso, que eu acho que provoca um tensionamento

o tempo todo, é essa noção de tutela, de proteção da criança, que eu acho que são noções que a gente tem que revisitar. É uma tarefa nossa. Quando a gente está pensando nessa questão da redução da maioria penal, isso também está em jogo, de uma outra forma; mas eu acho que, hoje, se colocam questões importantíssimas, de modo que essa noção de tutela tem que ser, digamos assim, mexida. Ela tem que ser revolucionada de alguma forma. Ela está aí, presente o tempo todo, sendo positivizada tanto para o bem quanto para o mal da criança. Ou no sentido de embarreirar uma possibilidade de formação e enriquecimento subjetivo da criança, ou como possibilidade de favorecer que o enriquecimento subjetivo aconteça. É uma questão complicada isso. Como a gente pode pensar a escola hoje como um espaço totalmente protegido dentro do cenário das condições contemporâneas da cidade? Eu diria que é impossível isso. A escola, ainda que coloque muros, que embarreire essa permeabilidade, ela está cada vez mais “enxugando gelo”.

MB: Em que sentido?

LR: Porque hoje não tem como você dizer que a escola não faz parte dessas condições mais amplas nas quais a criança está inserida. Vários exemplos: como a escola vai se desonerar das condições em que esses alunos estão em casa? Ela não pode dizer “eu gostaria que os meus alunos pudessem ter um pai e uma mãe que sentassem com eles de tarde para obrigá-los a fazer as tarefas escolares”. Não tem como a escola dizer assim: “eu gostaria que a gente vivesse num mundo diferente”. As crianças estão lá em frente à televisão, ao videogame, estão sozinhas em casa, muitas vezes. Elas não fazem o dever de casa, não comem, vão dormir tarde. Isso é trazido como condições a partir das quais os professores trabalham. É claro que isso tem que fazer parte de uma reflexão na escola, nas CRE’s (Coordenadorias Regionais de Educação do Rio de Janeiro) e nas Secretarias de Educação, sobre

como se lida com isso. Não adianta impor aos professores uma série de normas e regulamentos, bônus e gratificações, índices de produtividade; isto não pode ser encarado como algo a mais que o professor vá dar conta, sem dar instrumentos para eles, sem dar para eles algum conforto, algum subsídio para eles lidarem com situações reais, para enfrentarem essas situações. Aquilo que chega na escola – o aluno que chega com arma, com piolho, sei lá como – são condições a partir das quais eles vão trabalhar. Condições, vamos dizer assim, tais como as facções que existem dentro da escola, os grupos, a violência, o *bullying*... E muitas vezes a gente tem a impressão de que o professor não quer saber, porque ele não quer tomar mais alguma coisa para ele dar conta.

MB: Você acha que uma agenda de participação maior de alunos e professores na escola teria como abrir novas possibilidades? Essa é uma aposta?

LR: Eu acho que é uma aposta, mas é uma aposta difícil, complicada. Uma aposta que a gente ainda não tem um direcionamento claro de como isso se desdobra. Eu acho que dentro de uma situação tão centralizada e centralizadora como hoje se coloca para os professores, eu acho que é impossível. A participação dos alunos só faz sentido se os professores puderem participar mais do seu cotidiano, do seu fazer, das suas decisões. Hoje, eles estão absolutamente sob o controle e sob as rédeas, os ditames de diretrizes completamente hierarquizadas de cima para baixo, então a gente não pode dizer que os alunos vão participar. Nesse livro (*Falatório*) a gente traz falas dos alunos e dos próprios professores; tem um capítulo sobre eles em que eles se dizem absolutamente impotentes em relação a mudar qualquer coisa. Eu vejo muito, como psicóloga, a subjetivação política ligada também a você poder ter exemplos, e a Hannah Arendt fala da questão dos exemplos, como isso é importante no mundo público.

Mais do que você ter aquela coisa pedagógica de vamos fazer assim, vamos socializar assim, as crianças terem a possibilidade de ter um professor que está contente, feliz com o que faz, realizado em ser professor, e se sentir potente em relação ao que ele faz ali. Poder tomar decisões, poder dizer não... o professor não pode dizer não, “hoje não vou fazer isso”. Vai haver uma retaliação institucional tão grande... Nem as crianças, elas também têm medo, mesmo os mais endiabrados, os mais violentos, eles também morrem de medo. É uma sociedade do medo.

MB: Queria te fazer uma provocação. Quando você falava da importância de se trabalhar a infância não como um mero momento de passagem, mas como um momento em si mesmo, de algum modo se faz isso com a questão do jovem. Uma das consequências disso é que não se fala muito, não se estabelece o nexos entre o jovem e a sua infância, nem a sua adolescência, como se fosse isolado ali um momento. Você é uma pesquisadora que vem, de algum modo, trabalhando esses diferentes momentos; então, quando a gente falava de uma infância que é de algum modo privada de direitos, alguns deles básicos no ponto de vista da circulação, de experiências com o outro, como isso pode comparecer como variável importante para a análise da questão juvenil? Como você tem feito a comunicação entre esses diferentes momentos? No caso da sociologia do jovem, como ela é muito pouco atenta à dimensão da infância, isso fica muito subsumido. Como pensar esse jovem, protagonista, cidadão, participante, ativo, sem que ele tenha tido uma experiência na infância e na adolescência que seja congruente com o que se espera desse jovem, com o que as políticas públicas esperam desse jovem? Como é isso?

LR: Eu te respondo muito a partir do que os próprios jovens falam. Acho que sempre na abordagem com os jovens em entrevistas, em contatos, em conversas, eles falam muito que para eles não existem

momentos diferenciados. Quer dizer, os momentos são a gente que faz quando olha o objeto de estudo, mas, para eles, as experiências da infância ou da adolescência estão muito presentes sempre no sentido de eles fazerem alusão ao que aconteceu lá atrás como fazendo sentido naquele presente deles. Então, por exemplo, em termos de participação política, esses jovens estão falando como surge o interesse no grêmio, na participação em determinados movimentos. E é claro que eles vão falar como foi para eles, por exemplo, uma situação com uma diretora, em um determinado colégio, quando ele era pequeno, o que aconteceu, se foi uma experiência difícil, desde aquele momento ele ficou pensando, reagiu daquela forma, ou um amigo ou professor que tinha e foi marcante. A gente, principalmente do ponto de vista psicológico, sempre está falando de um tempo que não é tão diacrônico. Não é um evento que causa outro, que resulta em outro; para o sujeito, isso se dá quase como uma sincronia. Você é aquele sujeito que, em determinado momento, pode ter acesso interno a essas várias dimensões temporais, que às vezes estão lá atrás. E para o sujeito entender onde ele se encontra, ele transita nessa temporalidade, que é uma temporalidade sincrônica. Então eu vejo que, para o jovem, é muito importante falar. O sentido que ele dá às suas experiências, do porquê, do não porquê, está atrelado a como ele faz alusão a esses momentos de vida anteriores, às experiências da infância, da adolescência.

MB: Acho que, para tentar fazer um diálogo interdisciplinar, entendo que o jovem, uma vez provocado, vá construir um sentido para a trajetória dele, que, de algum modo estabeleça uma coerência entre a infância e a adolescência. Mas do ponto de vista, por exemplo, de uma perspectiva mais sociológica, parece fazer muito sentido colocar luz e problematizar essa aparente contradição entre políticas que valorizam muito o protagonismo juvenil, participação, mas que frequentemente não prestam a menor atenção em como isso faz ou não

parte do mundo dessa criança e adolescente. É nesse sentido que eu estava querendo ouvi-la, porque você trabalha com esses contextos diferentes, que são também contextos epistêmicos diferentes, na verdade. Momentos da vida, mas, ao mesmo tempo, academicamente essas coisas estão relativamente apartadas.

LR: Eu acho que esse é um ponto importante, no sentido de que, assim como não faz muito sentido falar de um jovem protagonista se, e eu concordo com você absolutamente, a gente não pensa o protagonismo de uma forma mais ampla, como uma condição primeira do ser humano. E aí a gente está falando das crianças também. Assim, de repente a gente tem planos e políticas que vão tentar promover o protagonismo na juventude, quando as crianças são embaraçadas de falar na escola. Por exemplo, trabalhamos em uma escola em Caxias (Duque de Caxias, região metropolitana do Rio) na qual as crianças viam que o bebedouro delas era limpo com a vassoura que varria o chão. E aí, no grupo de discussão, elas falaram, muito revoltadas: “a gente vê isso e a gente não fala.” Não podem falar. A ideia era fazer um jornalzinho, com a possibilidade de falar as coisas que não se conseguia falar de uma outra forma, foi todo um processo. Mas há contradição e incoerência... Como se pode pensar no jovem ator, no jovem que pode escolher, que pode tomar decisões, quando, na verdade, a gente tem a escola pública que, de um lado, está apenas como uma boia, prestando atenção para todos não se afogarem, que é a situação da escola pública. E o outro sistema, que é o particular, é uma escola que privatiza absolutamente tudo e individualiza absolutamente tudo. Ou seja, se a gente pensar a escola ou a educação, o processo de transmissão de uma sociedade, que seria um processo em que todos estão dentro dele, como se pode ver, vislumbrar as determinações coletivas desse processo? Por que a gente aprende matemática e não aprende música? Por que tem quatro tempos de matemática e só um de sociologia? Por que aquele sujeitinho me

chama de “caolho” ou de sei lá o quê? Todos os processos da escola particular são privatizados no sentido de que é você, o indivíduo, que tem que se dar bem para chegar ao vestibular e passar para a universidade pública, porque isto é apenas a reprodução de uma situação, de como a sociedade está estruturada. A reprodução das elites. Então se privatiza, no sentido de dizer que “você é o responsável por essa tarefa, de dar conta dessa tarefa, de ser bem-sucedido”, e tudo mais é individualizado: as aflições, as tristezas, os sucessos, os insucessos, o sofrimento... o sofrimento de estar na escola e não poder fazer outra coisa, de ter que passar por um vestibular e ter que estudar o que você não quer. É tudo individualizado. Daí que o sujeito pode sintomatizar, porque é ele que tem que dar conta, senão ele vai ser um insucesso na vida, vai ser um *outsider* do sistema, ou vai assumir a negatividade, “não, não quero, não faço etc.,” com todo ônus que isso representa. Na escola pública é a situação da boia: se a boia não funcionar, estamos todos afogados. E aí não se tem tempo para nada, não se pode fazer nada. Tudo é colocado na esteira de que temos que preencher formulários, aprovar todo mundo e fazer de conta de que estamos ensinando e aprendendo aqui. É uma situação complicada. Como a gente vai falar de participação nesses dois contextos? São dois contextos altamente perversos no sentido de a gente pensar participação social e política de crianças e jovens. Se a gente pensa a questão dos grêmios. Os grêmios, muitas vezes, nesse atual governo municipal do Rio de Janeiro, a gente via “toda escola tem que ter grêmios”, mas é uma encenação. O grêmio não está funcionando como aquele lugar em que os alunos estão para se coletivarem e aprenderem entre eles como se constrói um sentido de coletivo, e um ponto de vista que é deslocado do ponto de vista dos professores... como essa experiência escolar é construída a partir dos alunos, e não a partir daquele que tem o poder de dizer “a experiência escolar é essa, é boa, é importante senão você vai ser lixeiro, não vai passar no vesti-

bular”. Portanto, tem esse discurso oficial, mas, como eles constroem um discurso que tensiona esse discurso oficial dos pais, da escola, da institucionalidade? São raras as escolas que têm experiências significativas de grêmio... nem precisa ter o nome de grêmio, mas um lugar onde o aluno faz alguma coisa por conta própria.

MB: Você conheceu experiências interessantes e que sirvam de referência?

LR: Eu diria que o Colégio Pedro II⁸ tem algumas experiências importantes e significativas de participação dos alunos. É um colégio que tem trilhado um pouco por esse caminho. Mas, do ponto de vista da rede como um todo, são poucas... tem algumas escolas particulares também que têm experiência de grêmio, mas são poucas.

MB: Caminhando para uma aterrissagem e voltando ao debate que está no calor da hora, antes de ouvi-la a respeito da agenda que se impõe em torno da redução da maioria, eu queria ouvir um pouco sobre a sua percepção, sua reflexão sobre a transformação desse novo personagem ameaçador da vida urbana que é essa criança e adolescente, insistentemente chamado de menor, às vezes de jovem, não se sabe bem... mas sempre com a ideia de que são menores de idade, e que aparecem como personagens que produzem medo. Como você tem acompanhado essa construção? É uma construção que conta com uma parcela de apoio da mídia, de muitas autoridades, e de repente isso se torna uma verdade quase indiscutível.

LR: Pois é, é uma coisa complicada porque, num certo sentido, eu vejo quase como um desenlace de uma situação que está lá atrás. Eu vejo ela sendo germinada há quase um século. Não é à toa que o ódio social hoje está sendo construído, principalmente, pelas mídias que são os grandes responsáveis pela construção desse ódio social, e sendo direcionado para esse objeto, como sendo esse objeto desprezível,

que deve ser destruído. A minha compreensão é de que isso está aí há muito tempo dentro da sociedade brasileira. Eu vejo o nascimento dessa categoria infância e adolescente, e eu estou colocando ambas no mesmo bojo, estou falando da infância, tomando ela como esse tempo biográfico até os 18 anos. Eu acho que o nascimento dessa categoria dentro da sociedade brasileira implicou justamente aquilo que a gente estava falando sobre a construção de uma compreensão teórica da criança como ser que necessita de proteção, essa ideia de proteção como um dever do Estado e da família, um dever dos adultos. O nascimento dessa categoria “infância” na modernidade não representou o nascimento da infância no Brasil. Representou o nascimento, simplesmente, eu diria, de uma atenção aos filhos das classes dominantes, das elites. A ideia de infância no Brasil nasce absolutamente contaminada e perpassada pela ideia de que os filhos, principalmente das classes dominantes, são objetos de proteção das suas famílias. Não há uma ideia de infância como uma categoria geral, universal, da geração mais nova que tem que ser protegida. Essa ideia de infância nasce para aqueles como o Moncorvo Filho⁹, que fala de proteção, e ele está falando de uma infância que é localizada dentro de uma classe social burguesa, de uma elite em formação no começo da República brasileira, que são as classes burguesas emergentes que vão ser convocadas a cuidar dos seus filhos para a nação. A gente tem que lembrar que estávamos saindo ali da abolição da escravatura, que, na verdade, não foi uma abolição de escravatura. A escravidão continua sob outras formas, e continua sob essa forma de que, no imaginário, não existe infância como um ser que pertence a qualquer classe social, a qualquer raça, em qualquer localização em termos sociais e culturais, e que precisa ser protegida. Então, é uma ideia que nasce absolutamente discriminatória, localizada, sectária e parcial. Isso significa que o brasileiro não tem a menor ideia, como concepção moral, de que qualquer criança precisa ser

protegida. Essa ideia não está no imaginário brasileiro. O que está no imaginário brasileiro é que “meu filho tem que ser protegido”. Essa é uma grande divisão que explica o Código de Menores, que teve vigência ao longo do século XX. Mas depois, no ECA, finalmente se conseguiu fazer uma mobilização da sociedade para reverter, em parte, uma situação altamente discriminatória, mas eu acho que, na verdade, isso persiste.

MB: Estamos comemorando em 2015 os 25 anos do Estatuto [ECA]. Você diria que ele não foi capaz de mudar essa concepção de infância?

LR: Eu acho que ele não foi capaz, mas não por conta dele. Acho que foi um movimento forte, potente, bonito, mas foi um movimento que não permaneceu na sociedade por uma série de razões, isso é outra discussão, mas não permaneceu com a mesma potência para todas as tarefas que ainda têm que ser feitas. Essa ideia de proteção tem que ser revisitada, porque ela pode ser uma ideia antipolítica, antipública e também discriminatória, mas, também, ela não foi assumida como deveria ter sido. As classes médias brasileiras, na verdade, têm uma concepção da infância que diz respeito a uma visão que é absolutamente sectária no sentido de que elas não conseguem enxergar que se está falando aí de uma outra posição que o adulto tem que ter no mundo em relação a qualquer criança. E isso foi alcançado em alguns outros países, falando comparativamente com lutas para se emplacar uma ideia de infância que perpassasse todas as condições: a criança que significa a geração mais nova, aliada à posição do adulto de se colocar nesse lugar de “temos o dever e a responsabilidade”. Em alguns países se tem isso. Até o fato de se ter conseguido, em alguns países, ter políticas públicas em relação à adoção de crianças órfãs, às mães solteiras que têm filhos, auxílio-maternidade por um tempo mais longo, a possibilidade de os pais assumirem obrigações, casais homoafetivos... e uma série de outras situações que dizem respeito ao

fato de que as crianças têm que ter algum nível de tutela e de proteção. É claro que isso vem no sentido de que exista uma obrigação: de que, para essa criança poder sobreviver, ela precisa de alguns aportes. E sobreviver não é apenas do ponto de vista físico, mas do ponto de vista psicológico, de se conhecer como uma pessoa, de saber quem ela é, de fazer algum sentido da vida dela, de ter relações, de ela mesma se conceber como um sujeito que pode ter responsabilidades. Para tudo isso, tem que ter aportes. Não existe ser humano que não é construído a partir daí também, da cultura. Eu não diria que é uma relação unilateral, é uma relação bilateral, porque os adultos também têm que ser modificados na medida em que essa transmissão se dá. Eles devem ser modificados. Esse cineasta [Koreeda] fala muito disso, da possibilidade de o encontro geracional ser um encontro que não é só o suposto enriquecimento e afiliação simbólica dos mais novos. É a profunda renovação e regeneração dos adultos. É a possibilidade de esses adultos estarem em contato com a ideia de natalidade, de início, do que está em aberto, e por isso mesmo podem se modificar, se regenerar. Não é à toa que a ideia de regenerar tem a ver com geração. Eu vejo que essa situação que hoje se coloca, eu acho que ela se constrói sobre essa base que é de um profundo mal-estar na nossa cultura brasileira, no sentido de que a gente não conseguiu como sociedade, e eu estou falando da geração de adultos, se ver como aqueles responsáveis pela geração mais nova. Não é à toa que, quando a gente olha aquilo que é mais palpável em termos da obrigação geracional, que é a questão da educação, seja absolutamente incompreensível que o Estado brasileiro, com uma economia que é a 8ª em escala mundial, tenha o sistema educacional que tem. A situação de obrigação moral em relação às gerações mais novas não se cumpriu e o que a gente sente é que é uma sociedade que não está nem aí pra isso. Quando a gente vê quem são esses jovens adolescentes, e principalmente aqueles que nunca foram concebidos

como adolescentes nem como crianças... e se algumas vezes eles são retratados como adolescentes, deve ser um *lapsus linguae*, porque eles não são tomados como tal por quem fala. Eles são adolescentes, eles são crianças. Nesse sentido, cabe a nós assumir a responsabilidade pelo que está indo mal. Assumir que existe aí uma certa dívida psicológica e moral em relação a essas gerações que estão chegando, assim como nós somos credores em relação às gerações anteriores. A posição é de que essa dívida tem que ser paga, e tem que ser paga para todos de igual forma. Não é para uns que a gente faz com qualidade, e para outros o que der. Eu acho que essa discussão se faz em cima dessa profunda cisão que existe na sociedade brasileira de não se enxergar ainda como uma sociedade de adultos, para começo de conversa. De adultos morais que têm uma responsabilidade moral em relação a uma geração mais nova, que tem que ser enxergada como a geração mais nova. E, nesse sentido, a provisão em relação à geração mais nova não está sendo feita do modo como deveria estar, por todos e para todos, e não apenas para os filhos. Porque uma coisa é você pensar na infância, outra coisa é você pensar nos seus filhos, que seria uma ideia absolutamente privatizada, sectária, discriminatória. Uma ideia narcísica de pensar a infância: eu me interesso por esses aqui porque são a extensão de mim mesmo, e não posso pensar da mesma forma para aqueles ali. Não, tem que pensar da mesma forma para todos. E aí eu vejo um cenário que é muito desolador, porque a gente está falando sobre quando isso vai se reverter, quais são os sinais de esperança de que, com uma certa tomada de posição da sociedade brasileira, vá haver uma tomada de posição em relação a determinados encaminhamentos, como a educação pública, por exemplo. Isso está no mesmo bojo, não tem como.

CC: Na verdade, faz a gente desdobrar um pouco os desafios colocados para um país que tem severas dificuldades, que ainda constrói

atitudes tão perversas para pensar nessa criança. Eu penso muito em um tema que é bastante caro às nossas pesquisas, que é a educação pública, a construção social desse aluno. Se a gente tem severas dificuldades em construir esse lugar da criança, amplo, como diz a nossa doutrina da proteção integral, que é integral, não são circuitos de infância, é para todos, como é que você pensa esse outro desafio que se colocou para a gente? Essa escola, nesse lugar fundamental de socialização das novas gerações e todas essas outras redes, parceiros dessa rede de proteção que ainda está tentando decolar, como você constrói esse aluno? São outros desafios...

LR: E até trazendo a questão da cidade, nesse livro aqui [*Falatório*] a gente fala que... uma pergunta do questionário era justamente qual era a questão mais importante que as crianças viam na cidade e no país como um todo. E elas falam do medo da bala perdida. Se a gente pega um noticiário durante um mês, a gente vê quantas crianças foram mortas por bala perdida, tiroteio, execução policial. Crianças. Essas crianças estão aonde, vêm de onde, são filhos de quem? Teve uma comoção social porque crianças foram mortas de bala perdida? Teve um milhão na Candelária? A gente está falando aí de um imaginário que é segregacionista, absolutamente *apartheidiano*. Não se estabelece uma comoção social a partir desses eventos. E eu acho que isso diz respeito a essa situação da redução da idade penal. A gente está lidando com dois tipos de critério, dois pesos e duas medidas o tempo todo. É um cenário lamentável em termos de como nós nos constituímos enquanto subjetividade brasileira, completamente cegos, insensíveis, dessensibilizados. Me lembra um pouco do *slogan*, a partir da morte do Edson Luiz, o jovem que morreu nas passeatas de 68, que era: “Esse é um jovem, e podia ser seu filho.” Interessante, né? Como se dissesse assim: “Olha, se você só se sensibiliza porque é seu filho, então ele poderia ser seu filho.” É interessante como, lá atrás, já havia essa percepção de que a gente não consegue desprivatizar

aquilo que é da ordem do público. Uma ideia completamente enclausurada e privatizada de infância. Se é meu filho, eu cuido, acho bom, toda leniência, complacência e condescendência. Se não é meu filho, não tem por que me importar, me comover...

Notas

- 1 O livro *A aventura urbana: Crianças e jovens no Rio de Janeiro* foi publicado pela Editora 7Letras, Rio de Janeiro, em 2004. E *Falatório: participação e democracia na escola*, foi publicado pela Editora Contra Capa, Rio de Janeiro, em 2010.
- 2 Ver em JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. No Brasil foi publicado pela Editora Ática.
- 3 Milton Santos, geógrafo brasileiro.
- 4 Thomas Marshall, sociólogo britânico.
- 5 Jacques Rancière, filósofo francês.
- 6 Chantal Mouffe trabalha com teoria política no Reino Unido. Ernesto Laclau foi um filósofo e cientista político, tendo trabalhado por muito tempo no Reino Unido.
- 7 Hannah Arendt, filósofa política nascida na Alemanha, trabalhou e ensinou nos Estados Unidos, onde veio a falecer em 1975.
- 8 Colégio da rede pública federal.
- 9 Moncorvo Filho, médico brasileiro nascido em 1871, criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, em 1899.