

Pensar a cidade, as crianças e sua educação¹

Vania Carvalho de Araújo*
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Este artigo, sob forma de ensaio, problematiza a participação da criança na cidade, colocando em suspeição se a sua exclusão nos espaços sociais mais amplos ocorre porque a cidade – a pólis, tal como os gregos a denominavam – foi perdendo as referências legadas pelo passado como a organização mais elevada do convívio humano. Considera que o reconhecimento da criança como partícipe na cidade não significa desvinculá-la de uma experiência social compartilhada com outras categorias geracionais e nem torná-la refém de uma autonomia, cuja infância autocentrada pode muito bem expor certos particularismos que a desvincula de uma rede de relações humanas mais amplas e complexas, destituindo os adultos de suas responsabilidades públicas com aqueles que chegam ao mundo. Dialogando, fundamentalmente, com o pensamento de Hannah Arendt sobre o que ela depreende da experiência grega da pólis, procura transpor prerrogativas usualmente dominantes sobre a participação das crianças na cidade, chamando a atenção para o papel da educação na compreensão da cidade como uma experiência cujo legado das tradições culturais e heranças simbólicas seja uma referência importante e permanente na formação das novas gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade, educação e criança; Hannah Arendt e educação; Pólis e a educação das crianças.

Think about the city, the children and their education²

Abstract This paper, in the form of an essay, problematizes the child's participation in the city, investigating if its exclusion in the wider social spaces occurs because the city - the polis, as the Greeks called it - was losing the references transmitted by the past as the highest organization of human relations. It considers that the recognition of the child as a participant in the city does not mean to untie it from a social experience shared with other generational categories nor to make it hostage to an autonomy, whose self-centered childhood may well expose certain particularisms that dissociates it from a network of broader and more complex human relationships, depriving adults of their public responsibilities to those who come to the world. Dialoging, fundamentally, with Hannah Arendt's thought about what she comprehends from the Greek experience of polis, it seeks to transpose usually dominant prerogatives about children's participation in the city, drawing attention to the role of education in the understanding of the city as an experience whose legacy of cultural traditions and symbolic heritages is an important and permanent reference in the formation of the new generations.

KEYWORDS: City, education and child; Hannah Arendt and education; Polis and children education.

As histórias que nos contamos não são, pois, um meio de nela revermos a nossa vida, mas um desesperado esforço para que nos possamos rever (FIALHO, 2011, p. 154).

De quem é o olhar? À guisa de introdução

O desafio de refletir sobre a cidade com um olhar a partir das crianças, parece inapreensível a um adulto, mas não impossível, a tarefa de apreender – seja por meio do olhar interessado por tudo aquilo que diz respeito às infâncias, seja por meio do que nos dizem as pesquisas que realizamos com elas, um outro modo de transver a realidade. De quem é o olhar que espreita por meus olhos?, pergunta Fernando Pessoa. Respondo que é meu, mas em companhia de tantas e diferentes crianças. Assim, compartilhando o meu olhar com elas, compartilho a possibilidade de discorrer sobre um tema cujo esforço analítico só é possível de sustentar ao assumir uma forma outra de interpretação e de apreensão do real no qual estamos imersos.

São notórias as evidências do quanto as crianças ainda são desprovidas de proteção na cidade e o quanto os constrangimentos da vida lhes impõem formas restritas de convívio coletivo, uma vez que continuam a perfilhar como utentes em um espaço que não lhes pertence ou, quando muito, experimentam as consequências de uma segregação socioespacial. Segregação cujas relacionalidades primam por um comunitarismo deslocado da dimensão pública da vida social; esse mesmo comunitarismo que interpela os adultos à produção de novas estratégias de convivência, deslocando as crianças de processos mais democráticos de ação e interação para formas gregárias de vida.

Segundo Sarmiento (2016, p. 5), “[...] as crianças vivem a cidade à sua maneira e debaixo das condições que lhe são proporcionadas pelas políticas urbanas e pelos constrangimentos e possibilidades oferecidas pela organização da cidade e dos seus equipamentos e serviços”.

A busca por reconhecimento político da criança na cidade não deixa de ser uma demonstração do quanto, em um projeto de cidade, a criança foi esquecida ou quanto nos colocamos como representantes legítimos de seus interesses e expectativas. Discorrer sobre os direitos e políticas públicas na cidade, tendo como referência as crianças e suas infâncias, requer, inicialmente, pensar que os direitos, para além de sua existência legalmente justificável, não geram uma sociabilidade pública se bloqueiam os efeitos de um compromisso igualitário na trama das relações sociais (TELLES, 1999).

Combinar processos de afirmação de direitos como exigência de justiça e equidade social significa conceber os direitos e as políticas públicas como instâncias de mediação societária, um suporte indispensável à equalização das oportunidades e medida de reconhecimento público e igual dignidade. Assim, nosso objetivo não é apenas trazer as evidências já tão conhecidas sobre o quanto se fazem necessárias políticas públicas que ampliem as possibilidades de reconhecimento das crianças como sujeito de direitos na cidade, por mais que seja importante reafirmar tal posição – principalmente em contextos cujas prerrogativas expõem uma condição forçada pelas necessidades da vida –, mas o quanto as crianças continuam excluídas da cidade concebida como um espaço de objetivos e significações partilhadas, como um espaço cívico do bem comum.

Uma hipótese ora se configura, pois nos parece que tal exclusão ocorre porque a cidade – a pólis, tal qual os gregos a denominavam – foi perdendo as referências legadas pelo passado, como a organização mais elevada do convívio humano, questão que voltaremos a discorrer oportunamente.

Não obstante as evidências de que a ocupação das crianças na cidade é complexa e desigual, a emergência por iniciativas voltadas à ampliação do direito à cidade merece aqui ser mencionada. Dentre várias propostas em curso, destacamos duas que têm se constituído uma ação de larga escala em diferentes países: a Carta das Cidades Educadoras e a Cidade Amiga das Crianças.

A Carta das Cidades Educadoras surgiu em Barcelona, em 1990, como um estímulo à adesão de cidades que se comprometem a levar a cabo políticas de educação na cidade em seus diferentes campos de atuação, com o objetivo de promover direitos, condições de liberdade e igualdade, oportunidades de formação, entretenimento, formação pessoal, práticas de cidadania democrática, etc. (CENPEC, 2006).

Embora se refira indistintamente ao conjunto de seus habitantes, seu princípio 3º destaca: “A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações não somente enquanto fórmula de existência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes”. Em seu 10º princípio, por seu turno, propõe a adoção de “[...] espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural” com especial atenção

à infância e à juventude. De um total de mais de 250 cidades espalhadas pelo mundo, o Brasil conta com 14 signatárias de tal proposta.

Outra iniciativa de âmbito internacional foi adotada pelo Unicef no ano de 1996, Cidade Amiga das Crianças cujo objetivo é promover a resolução aprovada na Segunda Conferência das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (HABITAT II). Na referida conferência, o bem-estar da criança é situado como “[...] o principal indicador de um habitat saudável, de uma sociedade democrática e de boa governança”. Uma cidade amiga da criança, ressalta:

[...] tem por objetivo garantir que sejam respeitados os direitos da criança a serviços essenciais de saúde, educação, abrigo, água limpa e instalações sanitárias decentes, e proteção contra a violência, abusos e exploração [...]. Promove os direitos da criança a andar sozinha nas ruas com segurança, encontrar amigos e brincar, viver em um ambiente não poluído, com espaços verdes, participar de eventos culturais e sociais e exercer sua cidadania em condições de igualdade em sua cidade, com acesso a todos os serviços, sem sofrer qualquer tipo de discriminação (CENPEC, Carta das Cidades Educadoras, 2006).

Além dessas duas iniciativas de âmbito internacional, várias propostas no Brasil são difundidas com o fito de destacar o necessário reconhecimento dos direitos das crianças aos diferentes espaços e tempos da cidade. Tais iniciativas, sem dúvida, traduzem uma maior sensibilidade acerca das condições de vida das crianças e nos desafiam a promover políticas públicas e refletir sobre os enunciados que vão se constituindo em torno de tal plataforma.

Se, por um lado, é revelador o quanto a criança foi invisibilizada como parte de uma dinâmica societária mais ampla – ao menos em grande parte de nossa experiência ocidental –, por outro lado, o elo perdido da pólis, considerada pelos gregos como um patrimônio cultural e bem de todos, merece aqui uma atenção especial, seja pelo que sua história nos revela, seja pela inspiração decorrente de sua experiência e existência pública.

Para os gregos da Atenas clássica, não era concebível desvincular política e liberdade. Os homens da pólis eram considerados cidadãos quando era possível relacionar-se entre si como iguais entre iguais pela ação e pelo discurso. Tal igualdade, compreendida como a própria essência da liberdade, não estava vinculada ao conceito de justiça, mas dizia respeito ao espaço dos assuntos públicos, onde era possível estar com outros homens liberados de todas as obrigações da casa e da família. Arendt (2002, p. 49) ressalta uma compreensão peculiar de isonomia presente na pólis: isonomia “[...] não significa que todos são iguais perante a lei nem que a lei seja igual para todos, mas sim que todos têm o mesmo direito à atividade política [...]”. Todos, entendidos aqui como os cidadãos atenienses proprietários e não submetidos ao âmbito das necessidades da vida.

A pólis era o espaço no qual os homens realizavam a sua plena humanidade, pois a política tem a ver com o viver juntos. Espaço que possibilita se igualar aos outros por meio da palavra e da ação. “A pólis era para os gregos, como a res publica para os

romanos, antes de tudo sua garantia contra a futilidade da vida individual” (ARENDDT, 2010, p. 68). “Enquanto asti se refere à cidade em seus aspectos materiais, a pólis é seu ethos, seu caráter, sua maneira de ser” (MATOS, 2006, p. 147). Na cidade compreendida como um espaço de objetivos e significações partilhados, a amizade era a chave para a vida social, o fundamento do laço social. “Ao ethos associa-se a philia. Esta se refere às condutas individuais e coletivas, no entrelaçamento dos homens, do cosmo e da cidade” (MATOS, 2008, p. 75).

A capacidade de pensar, expor-se à avaliação dos outros e responsabilizar-se pelo mundo como uma escolha deliberada encontrava sua máxima na liberdade como “[...] o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações” (ARENDDT, 2007, p. 194). Com tal liberdade, o homem era capaz de agir em companhia dos outros, seus iguais, pois a faculdade humana de agir “[...] interrompe o curso inexorável e automático da vida cotidiana [...]” (ARENDDT, 2010, p. 307). Para serem livres, os partícipes da pólis deveriam estar liberados das necessidades da vida e sem o comando de outra pessoa. Por isso, para os gregos, o espaço público é o espaço cívico dos interesses públicos, por contraposição ao espaço das necessidades e dos interesses privados.

O surgimento da cidade-Estado significou que o homem recebera ‘além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma nítida diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*)’ (JAEGER, apud ARENDDT, 2010, p. 28-29).

O modo de arbitrar quem podia ou não participar da pólis estava articulado à liberdade e ao pensar como uma forma de responsabilizar-se pelo mundo. Arendt (2007, p. 239) afirma que seria descabido exigir das crianças uma responsabilidade pelo aspecto público do mundo, entendido como algo que compartilhamos: “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”.

Se é fato que os estudos na contemporaneidade apontam para o reconhecimento da criança e de sua participação na cidade, cujas motivações se apresentam como um contraponto à histórica visibilidade das crianças como seres “portadores de imaturidade social” (SARMENTO, 2007), gostaríamos ao menos recobrar o passado, evocando o espírito empreendido pelos gregos na Antiguidade, quando promoviam a hospitalidade e a amizade como um forte vínculo de proteção para o outro e uma prova de civilidade. Não estariam no empenho de fazer da cidade uma morada dos homens, como afirmava Homero, as premissas do elo perdido que reclamamos hoje com a proteção, participação e provisão das crianças na cidade? Recuperando a proposta heideggeriana, Fialho (2011, p. 162) sublinha: “[...] pensar com os Gregos não é abandonar a nossa situação histórica, mas aprofundá-la”.

Participar na pólis era decidir e discernir conjuntamente o que era justo e injusto para a cidade e seus habitantes, pois sua gestão era uma questão política de primeira grandeza e dizia respeito à vida comum, ao bem comum e não aos interesses pri-

vados. Assim, a impossibilidade de participação das crianças na pólis significava não exigir por parte delas uma responsabilidade pelo mundo, algo impensável para uma sociedade na qual a liberdade era a possibilidade de organizar o viver junto e crianças e adultos tinham responsabilidades diferentes sobre o mundo. Por isso, a Paideia assume um significado importante e estratégico na formação das crianças e jovens, uma educação formadora do homem e do cidadão serviria como fundamento da sociedade e do bom convívio social.

Enquanto na educação espartana se dá importância aos exercícios físicos, como uma forma tácita para alcançar as condições necessárias aos direitos cívicos que, segundo Ferreira (2011, p. 23), correspondem a uma educação “[...] toda ela ordenada a inculcar no jovem o ideal de patriotismo e devoção a polis até à morte”, em Atenas, a educação, mais especificamente, a educação dos sofistas, direciona-se à arte do bem falar e ao convencer pela argumentação.

[...] pretendia formar os jovens com vista a uma futura intervenção na polis, a fazer deles bons dirigentes – ou seja dotá-los uma *technêpolitikê* que lhes dará a *aretê* política. Daí que, embora centrado no homem, o seu pensamento não o vê como um ser isolado, mas como um elemento integrado na célula social que é a polis, para desse modo prever as suas reacções em grupo, como membro da Assembleia e dos outros órgãos, e poder influir nas suas decisões pela persuasão e argumentação [...] (FERREIRA, 2011, p. 37).

As crianças e os jovens eram formados com vistas às responsabilidades futuras na pólis, levando em consideração tudo aquilo que ela conservava como legado comum a ser compartilhado às futuras gerações. Mesmo pensada sob o horizonte de um Estado democrático, a educação de Atenas é duramente criticada por Aristóteles por restringir-se às classes sociais mais abastadas, principalmente a aristocracia. Carvalho (2013, p. 40) comenta essa crítica dirigida à educação ateniense e o elogio aos interesses públicos contidos na educação dos lacedemônios, habitantes da Lakonía, cuja capital era Esparta.

[...] em Aristóteles, a formação de homens livres deve resultar de uma educação comprometida com os princípios que regem o âmbito público da existência humana. Por isso ela se volta prioritariamente para o que temos em comum – *koinon* –, e não para interesses próprios ou conveniências particulares – *idion* –, que concernem à dimensão privada de nossa existência. Ora, o que os homens têm em comum é a própria polis: o espaço em que se movem e as histórias que compartilham, as instituições que os unem em suas singularidades e a possibilidade de deliberarem e responderem por seu destino. É, pois, nela que os homens afirmam, por seus atos e palavras, a liberdade como desígnio de uma existência política. São o pertencimento e a integração a essa modalidade de existência – o *bios politikós* – o que justifica uma formação (Paideia) para homens livres.

Não obstante os paradoxos identificados nos diferentes métodos de educação utilizados pela educação de Atenas e de Esparta, o interesse pela pólis e a preservação de seu engrandecimento e proteção tornam-se uma preocupação central, pois, por meio da educação, o convívio social, o bem comum e os interesses públicos teriam na

paideia uma importância fundamental para a sua consideração e propagação. Assim, a pólis toma a forma de um compromisso na formação das crianças e jovens, um sentido de existência e um significado público a que a comunidade deveria aspirar.

O legado de Homero e da pólis e o que dele podemos aprender

Cidade e família se constituíam uma “[...] unidade indissolúvel e constituinte da personalidade do homem homérico e, por conseguinte, do homem grego” (FREITAS, 2014, p. 34). Era na cidade que a garantia de proteção individual e da comunidade se caracterizava como parte essencial da convivência humana, de civilidade e proteção dos riscos iminentes. Uma cidade boa, pautada em certas regras de convivência comum, era uma cidade cuja hospitalidade não só garantia a manutenção da tradição e dos costumes, mas também de uma moral como regra básica de convivência.

Freitas (2014) destaca que, não obstante a inexistência de qualquer lei positiva ou vínculo entre a religião e a moral na sociedade homérica, a justiça e a hospitalidade derivam de um comportamento que foi impresso pelo código de honra. Assim, receber quem chega à cidade em uma situação adversa tem na hospitalidade – como uma virtude política – a garantia de ser acolhido e protegido por meio de um ato de solidariedade que se configura também como prova de amizade e sociabilidade, portanto, uma dimensão de convivência humana e de alteridade com aquele que chega.

Dessa forma, hospitalidade e amizade vão se constituindo como um vínculo de ordem moral, o fundamento da cidade, o sentido de sua própria existência, salvaguardando obrigações e benefícios recíprocos. “[...] Receber um visitante com amabilidade constitui virtude cardeal no mundo homérico, criando um laço de amizade a ser preservado por gerações [...]” (FREITAS, 2014, p. 31).

Tal empreendimento, ressaltado pelo mundo homérico, foi perseguido também pelas poleis que foram se formando ao longo dos tempos. Compreendida como uma experiência de coabitação cidadã, a polis se configura como um lugar onde os homens podiam ser imortalizados por seus feitos e palavras. Esse enunciado encontra sua extensão na compreensão de mundo comum como “[...] aquilo que adentramos ao nascer” (ARENDDT, 2010, p. 67). Assim, “[...] por amor a um corpo político [...] cada um deles estava mais ou menos disposto a compartilhar o ônus da jurisdição, da defesa e da administração dos assuntos públicos” (ARENDDT, 2010, p. 50).

Retomando a última peça de Sófocles (Édipo em Colono), Arendt (2011, p. 351) recupera uma resposta de Teseu, porta-voz de Atenas: “[...] o que permitia ao comum dos mortais, jovens e velhos, suportar o fardo da vida: era a pólis, o espaço dos atos livres e das palavras vivas dos homens, capaz de conferir esplendor à vida”.

O espírito agonista da pólis não estava imune a contradições nem a muitas disputas; ele se mostrava quem ele era. Arendt (2010) mesmo levanta a hipótese de que o surgimento da cidade-Estado tenha ocorrido às custas da esfera privada da família e do lar. A ênfase na ação e no discurso era a garantia de mostrar ao público quem são, o que pensam, de revelar ativamente suas identidades, de tratar dos assuntos

da cidade, dirimir conflitos, enfim, de construir um espaço público compartilhado tendo em vista o bem comum, a vida que lhe é comum (*koinon*). “Aceder à cidadania era conquistar um espaço em que se podia ter reconhecida a condição de ser humano, capaz de proferir palavras e realizar ações que manteriam o cidadão na memória da comunidade” (AGUIAR, 2009, p. 110). Daí por que o espaço público era um espaço em que interesses da cidade podiam ser confrontados e negociados, pois os negócios públicos eram mediatizados pela palavra, pela persuasão, de modo a “[...] tornar manifestos pensamentos sem que nada permanecesse no plano oculto das segundas intenções” (MATOS, 2009a, p. 63).

A forte influência da sociedade homérica contribuiu para que a pólis assumisse a hospitalidade como um vínculo de proteção com aquele que se encontra em situação adversa (FREITAS, 2014; MATOS, 2009b). Contudo, a amizade também se constituiu em uma qualidade humana importante a ser vivida. A *philia* aristotélica, por exemplo, correspondia à amizade entre os cidadãos e era um dos “[...] requisitos fundamentais para o bem-estar da Cidade” (ARENDDT, 1987, p. 31).

Em discurso proferido na cidade de Hamburgo (Alemanha) no ano de 1959, sob o título Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing, Arendt (1987) destaca a amizade, não como um fenômeno da intimidade, mas como uma exigência política cujo horizonte é o mundo comum, onde é possível a troca de palavras e opiniões que dizem respeito aos destinos da pólis. Assim, afirma: “[...] o mundo não é humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso” (ARENDDT, 1987, p. 31), isto é, quando nossas ideias e opiniões passam a ser discutidas com os outros, tendo por base o amor mundi, pois somente voltados publicamente por meio da ação e do discurso é que nossas intenções transcendem os interesses privados em direção a um mundo compartilhado, a um espaço público. “O *amor mundi* é o amor por aquilo que é criado através da ação em conjunto, o amor que dá uma durabilidade às invenções da liberdade política, como também proporciona uma realidade estável às gerações futuras” (ASSY, 2004, p. 57).

Quanto ao termo espaço público, no pensamento arendtiano, Ortega (2009, p. 22-21) ressalta:

Não ligando o espaço público ao Estado, não existe nenhum local privilegiado para a ação política, isto é, existem múltiplas possibilidades de ação, múltiplos espaços públicos que podem ser criados e redefinidos constantemente, sem precisar de suporte institucional, sempre que os indivíduos se liguem através do discurso e da ação: agir é começar, experimentar, criar algo novo, o espaço público como espaço entre os homens pode surgir em qualquer lugar, não existindo um *locus* privilegiado.

Assim, como não existe nenhum local privilegiado para a ação política, hospitalidade e amizade constituem um estímulo importante de sustentação da política como acontecimento, imprevisibilidade, esperança e acolhimento. Tal como a justiça e a concórdia, amizade e hospitalidade são virtudes políticas que a cidade deve conservar e manter acesas. Se não se pode compreender a pólis fora da perspectiva da *politikephilia*, passados séculos dessa experiência – cujo ideal de uma vida em comum

era o reflexo de uma existência de cidadãos que tinha por base a *philia social* –, se o fio dessa tradição foi rompido com a destituição do espaço público e a prevalência da superficialidade da cidade contemporânea, fez sobressair a estranheza do humano, o legado deixado pela pólis nos desafia a pensar uma outra cidade a se expandir de amor pela humanidade e por todos os homens, incluindo aqueles indivíduos cujas prerrogativas de direitos sequer são consideradas válidas na constituição de um espaço público compartilhado.

Se não podemos responsabilizar as crianças pelo mundo, como bem nos lembra Arendt (2007), ao menos é possível educá-las para que sua experiência ativa no mundo possa fruir e se expandir de amor pela cidade. Contudo, não há possibilidade de uma cidade se comprometer com o presente e com as novas gerações desvinculando-se das tradições culturais e das heranças simbólicas comuns que o passado nos legou como referências importantes para a criação de um sentido ético, estético e político renovado. Daí a importância da educação na participação e renovação de um mundo comum e público (CARVALHO, 2013). A educação tem a responsabilidade de apresentar o mundo às novas gerações de modo que possam conhecê-lo e, futuramente, nele instaurar algo novo e recriá-lo, tornando-as, enfim, interessadas e responsáveis pelo destino comum da cidade.

Sobre responsabilidade da educação em acolher os novos em um mundo preexistente, Carvalho (2017, p. 18) identifica em Arendt um paradoxal compromisso do educador: “[...] zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas e cuidar para que os novos possam a vir a se inteirar dessa herança pública, apreciá-la, fruí-la e renová-la”. Assim, a educação constitui-se um elo importante entre o mundo comum e público e os novos que nele chegam. Se considerássemos que tal compromisso da educação se materializa na cidade, lugar que testemunha a criação do artifício humano e torna público o legado de realizações materiais e simbólicas, outro regime discursivo seria dado à cidade, pois na educação se encontrariam novas possibilidades de promovê-la como um espaço de objetivos e significações partilhadas.

A diluição das fronteiras entre o mundo público e o privado produziu correlatas cisões no espaço social, dando à experiência privada uma sacralidade ímpar, transformando a cidade em um território do indistinto, movido às contingências da necessidade. Assim, séculos a fio, a pólis, cujos feitos e palavras davam imortalidade ao agir dos homens, vai perdendo suas referências como organização mais elevada do convívio humano. A amizade, antes entendida como uma virtude pública e como “[...] experimentação de novas formas de sociabilidade” (ORTEGA, 2009, p.11), encontra-se adormecida no recôndito da intimidade ou, como diria Sennett (1988, p. 362), “[...] os termos do desenvolvimento urbano moderno fazem com que o contato comunitário em si mesmo pareça ser uma resposta ao desaparecimento social da cidade” ou “As tentativas para criar comunidade em cidades são tentativas para se transformar valores psicológicos em relações sociais” (p. 363).

Tais reflexões parecem sintetizar a despolitização da cidade ocorrida ao longo dos séculos. Despolitização essa entendida como destituição da dimensão agonística e consensualista da ação política, uma vez que a política era definida como uma

forma de viver juntos, uma instância de mediação societária em que os negócios públicos eram mediatizados pela palavra. A política não era considerada da ordem da natureza humana, mas do agir humano. Se era para viver melhor, a pólis representava uma maneira de ser, uma referência de bem-estar para toda a comunidade, um espaço de deliberação conjunta, muito diferente da definição de Babel dada por S. Trigano e capturada por Matos (2006, p. 163): “A fraternidade de Babel [...] é mentirosa. Nela, nenhum homem é reconhecido pelo que é mas por sua utilidade na construção da Torre. No interior deste mundo aparentemente unido (uma só língua e as mesmas palavras) o outro não existe”.

Se não se pode restabelecer experiências do passado ou tomar dos gregos as respostas que os problemas atuais necessitam, ao menos nos é possível perceber o quanto o domínio público, considerado um princípio mobilizador da pólis, perdeu o poder de iluminar os assuntos humanos no presente. Se essa perda revela o quanto o passado deixou de lançar luzes nas nossas mais constrangedoras experiências no presente, é porque novos mundos precisam ser iniciados.

Aqui podemos empreender um esforço de reflexão sobre como os efeitos da perda da pólis, como a organização mais elevada do convívio humano, corresponde ao próprio declínio do sentido ético-político da cidade. Considerada como um artifício do bem comum e da felicidade pública, transforma-se agora em uma busca incessante pelos interesses privados. A ruptura com *koinon*, entendida como expressão de uma realidade compartilhada, dispersa-se e cria-se uma espécie de homens “[...] prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular”, como bem ressalta Arendt (2010, p.68), em que já não é mais possível conceber a cidade como uma coabitação cidadã e nem mesmo como um legado simbólico e material deixado às novas gerações.

Tais evidências se aprofundam nas sociedades modernas onde “Forasteiros, desconhecidos, dessemelhantes, tornam-se criaturas a serem evitadas” (SENNETT, 1988, p. 325); tal como as crianças que, por não disporem das qualidades de reconhecimento público e por serem consideradas sujeitos deslocados da lógica do mercado e de uma dada racionalidade, tornam-se dessemelhantes, ou seja, criaturas a serem evitadas na dinâmica pública da cidade.

A perda do sentido da cidade como espaço cívico do bem comum além de excluir seus habitantes de uma textura social mobilizadora da cidadania, deixa de criar uma linguagem jurídico-política que proteja seus cidadãos contra as arbitrariedades da sociedade. De que adianta a criança ser completamente emancipada na cidade, sem as referências de nenhuma autoridade para protegê-la e nenhuma comunidade disposta a garantir tal proteção e direitos?

Conceber as crianças, na contemporaneidade, como sujeitos dignos de participação na cidade coloca em cena ao menos dois desafios de reflexão:

O primeiro refere-se ao reconhecimento da criança como partícipe ativo na cidade, o que significa não desvinculá-la de uma experiência social compartilhada com outras categorias geracionais e nem mesmo torná-la refém de uma autonomia, cuja infância aut centrada (CUSTÓDIO, 2016) pode muito bem repor certos particula-

rismos que a desvincula de uma rede de relações humanas mais amplas e complexas, destituindo os adultos de suas responsabilidades públicas com aqueles que chegam ao mundo. Não é por acaso que Arendt concebe a educação como uma atividade que implica dupla responsabilidade dos adultos: “[...] pelo desenvolvimento e proteção das crianças e pela durabilidade do mundo – a saber, pela preservação do patrimônio histórico-cultural de uma comunidade” (CUSTÓDIO, 2016, p. 225). Em um crescente processo de individualização cultivado pela modernidade, esse pode ser um atalho para relegarmos às crianças determinadas competências e capacidades que dizem respeito somente aos adultos em relação à sua formação.

Outro desafio está no reconhecimento das crianças como “[...] sujeitos ativos na produção cultural da sociedade” (SARMENTO, 2007, p. 22-23) sem desvinculá-las do mundo adulto ou, como diria Arendt (2007, p. 233), “[...] sob o pretexto de respeitar a independência da criança, a mantém artificialmente no seu próprio mundo”.

Os desafios expostos nos mobilizam a afirmar que a garantia de proteção, provisão e participação das crianças na cidade está relacionada com uma compreensão da cidade como uma experiência, cuja ética da responsabilidade dos adultos é uma referência importante e permanente para a sua formação. Se já não é mais possível compreender a cidade à luz das prerrogativas da pólis e nem mesmo subtrair da criança a possibilidade de participar ativamente da cidade, o papel das políticas públicas na cidade não é apenas assegurar os direitos das crianças à participação, mas contagiá-las ao amor mundi de modo que aos poucos também elas possam empreender algo novo no mundo. Carvalho (2016, p. 120) ressalta que o grande desafio dos educadores hoje é “[...] equilibrar os direitos das crianças com as responsabilidades dos adultos em relação à sua proteção”.

À guisa de conclusão

Como Arendt, nosso objetivo “[...] não é fornecer respostas teóricas às perplexidades do nosso tempo, mas pensar o que estamos fazendo” ou, conforme os filósofos gregos, “[...] se é preciso pensar bem, é para viver melhor” (MATOS, 2008, p. 76). Pensemos, então, na possibilidade de considerar a participação ativa da criança na cidade.

Arendt (2007) destaca que todo recém-chegado ao mundo tem capacidade de agir, de iniciar algo novo, o que não significa tomar parte nos processos de decisão ou mantê-la artificialmente no seu próprio mundo. A capacidade da criança de agir está relacionada com um devir, com a possibilidade de renovar um mundo comum e aos poucos responsabilizar-se por ele. A educação, comprometida com o mundo comum, teria o papel fundamental de não apenas instruir as crianças, mas introduzi-las na herança simbólica comum. Aqui, a educação assume um papel importante na formação das crianças, pois é definida como o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo.

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe [...] um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor. Por um lado, cabe a ele zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas, no qual ele acolhe e inicia seus alunos. Por outro, cabe a ele cuidar

para que os novos possam se inteirar dessa herança pública, integrá-la, fruí-la e, sobretudo, renová-la, posto que ela lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhes é possível por meio da educação (CARVALHO, 2013, p. 83).

A discussão de Arendt não tem a pretensão de desqualificar as crianças, mas questionar a recusa da autoridade dos adultos em face a elas. A autoridade é assim entendida como incompatível com a persuasão, a força e a violência, mas diz respeito ao legado do passado e a uma ética da responsabilidade com aqueles que chegam ao mundo. Se é possível afirmar que sua referência à experiência grega não condiz com o esforço que se coloca hoje de reconhecer a criança como cidadã ativa na cidade, suas reflexões ao menos nos evocam a questionar: como garantir a efetiva participação da criança, sem que isso signifique a perda de uma comunidade disposta a salvaguardar a sua proteção? Qual sentido teria uma criança com direitos à participação na cidade sem as referências de uma cultura cívica capaz de protegê-la? Cria-se um horizonte normativo e prescritivo de participação, mas não se cria uma sociabilidade que possa mediar suas múltiplas possibilidades de ação na cidade.

Para Sarmento (2004, p. 24), “[...] seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas da interação com o mundo dos adultos”, embora suas culturas não sejam redutíveis totalmente aos adultos. Com base em tal assertiva, talvez possamos afirmar que seja desajustado pensar a participação das crianças na cidade sem um horizonte de cidade como espaço de objetivos e significações partilhados, como a organização mais elevada do convívio humano, desvinculando-a da compreensão do direito à cidade, conforme nos lembra Lefebvre (2001, p. 7), como “[...] condição de um humanismo e de uma democracia renovados”.

Sem as premissas da cidade como um espaço de objetivos e significações partilhados, o reconhecimento e a participação das crianças estariam sujeitos às arbitrariedades de uma sociedade despojada de dimensão ética, pois sua participação não implicaria formas mais democráticas de ação e nem mesmo se constituiria em importantes prerrogativas da cidadania. O que fazem ou fariam não alcançaria nenhuma legitimidade na criação de uma esfera pública compartilhada. Nesse caso, continuaram como dessemelhantes ou como criaturas a serem evitadas

Em nossa desequilibrada democracia brasileira, já é tenso o processo de participação de indivíduos considerados aptos para o exercício da cidadania. Essa questão se complexifica quando, em uma concepção originária de democracia e cidadania, a criança não é tomada como referência em nenhuma forma de participação política. Se, por um lado, seria descabido exigir das crianças que tomem para si a responsabilidade do destino público do mundo – uma vez que tal responsabilidade é legada aos adultos em função de as crianças ainda não terem familiaridade com o mundo –, por outro lado, outras formas de sociabilidade política deveriam ser definidas de modo que elas não fiquem excluídas da agenda pública ou ao menos de um reconhecimento público que pressuponha uma forma de participação que não implique, necessariamente, uma subordinação aos dispositivos da democracia representativa, como bem destaca Sarmento (2007).

Nossa intenção não é transpor conceitos e práticas que nunca foram tomados como preocupações analíticas no pensamento arendtiano, mas reconhecer o quanto a originalidade de seus enunciados podem nos ajudar a formular outras questões que impliquem considerar a participação das crianças na constituição de um mundo compartilhado. As crianças, como recém-chegadas a um mundo preexistente, precisam ser educadas de modo que possam se apropriar do mundo e futuramente terem a possibilidade de se responsabilizar por ele. Ao colocar em evidência a condição pré-política da criança, Arendt chama a atenção para os processos educativos necessários à passagem da esfera privada para a esfera pública. Contudo, a responsabilidade traduzida como a autoridade dos adultos em relação às crianças é apenas temporária.

O que as reflexões de Arendt nos ajudam a pensar sobre os efeitos arbitrários de uma sociedade que, sob o pretexto de reforçar uma dada autonomia das crianças e de respeitar a sua independência, pode estar mantendo-a artificialmente no seu próprio mundo? E como reconhecer as crianças como membros da comunidade política sem impor-lhes obrigações e deveres próprios aos adultos? Estamos propensos a afirmar que não é do fato de as crianças terem uma efetiva participação na cidade que decorre a sua importância pública, mas do quanto tal participação está vinculada a um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, tomados sob a responsabilidade ética e política dos adultos. Aqui certamente há o perigo de, no afã de instituir visibilidade política às crianças, estarmos exigindo delas capacidades e maturidade que ainda não possuem, pois, no caso da experiência grega, agir politicamente pressupunha uma clara distinção entre os assuntos públicos que diziam respeito a todos e às necessidades privadas da vida.

A entrada no mundo de realizações simbólicas e materiais, além de estar relacionada com a autoridade do passado como fio que emoldura as ações no tempo e no espaço e do qual as gerações mais novas devem se apropriar para, aos poucos, inaugurar novos mundos, diz respeito também ao papel que a educação deve assumir na formação das novas gerações, à medida que a criança “[...] é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (ARENDDT, 2007, p. 235).

Se, pela tradição do pensamento político, não é possível considerar a criança como indivíduo político, pois “[...] na política lidamos com aqueles que já estão educados” e a política trata de organizar e regular o convívio de diferentes (ARENDDT, 2007), o reconhecimento da criança como pré-política já exigiria um compromisso ético-político da educação. Isso possibilitaria a criança ser iniciada no legado histórico-cultural do mundo e por meio dele responsabilizar-se, aos poucos, com a renovação de um mundo comum, o que não implica, sem dúvida, deixar de refletir sobre outras formas de reconhecimento público das crianças na cidade contemporânea.

De nossa parte, o que está em jogo não é a polarização tão frequente entre a recusa ou não do estatuto político às crianças e a preocupação com as condições legais, reais ou inventadas para sua participação na esfera pública, mas em que medida a cidade, compreendida como uma comunidade política disposta e capaz de garantir quaisquer direitos contra as arbitrariedades da sociedade, se constitui como um chão

estável para a cidadania das presentes e futuras gerações. Conforme ressalta Agamben (2004), nossa democracia convive muito bem com expedientes de exceção.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGUIAR, Odílio Alves. **Filosofia, política e ética em Hannah Arendt**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ASSY, Bethânia. Faces privadas em espaços públicos: por uma ética da responsabilidade. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 31-60.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar**. São Paulo: Summus, 2016.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p 813-828, jul./set. 2014.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2013.
- CENPEC. Carta das Cidades Educadoras. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, mai 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165/194>>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- UNICEF. **Cidades amigas da criança**: uma iniciativa internacional que promove a participação da criança nos governos locais. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/cap1-dest15.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **A infância no espelho da pedagogia**: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- FERREIRA, Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. In: LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e paideia na Grécia antiga**. São Paulo: Annablume Editora, 2011. p. 11-45.
- FIALHO, Maria do Céu. Rituais de cidadania na Grécia antiga. In: LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e paideia na Grécia antiga**. São Paulo: Annablume Editora, 2011. p. 111-114.
- FREITAS, Monica Silva de. A hospitalidade em Homero. **Ítaca**: Revista de Pós-Graduação em Filosofia. Rio de Janeiro: IFCS – UFRJ, n. 27, p. 33-42, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/>>. Acesso em: 2 abr. 2017.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MATOS, Olgária. Walter Benjamin: polis grega, metrópolis modernas. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRÄMER, Sonia. (Org.). **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009a. p. 61-86.

MATOS, Olgária. **Contemporaneidades**. São Paulo: Lazuli/Companhia Editora Nacional, 2009b.

MATOS, Olgária. Ethos e amizade: a morada do homem. **Revista Psicanálise e Cultura**, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 75-79, 2008.

MATOS, Olgária. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

NASCIMENTO, Mariângela M. A esfera pública na democracia brasileira: uma reflexão arendtiana. In: CORREIA, Adriano; NASCIMENTO, Mariângela. (Org.). **Hannah Arendt**: entre o passado e o presente. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Sinergia: Relume Dumará, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Introdução. Criança, cidade e cidadania. **Atas do Colóquio Internacional**, Guimarães/Portugal, dez. 2016. Edição Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/Portugal: Edições ASA, 2004.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

Notas

¹ Este artigo é uma versão modificada da palestra “Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade: um olhar a partir das crianças e sua educação”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

² This article is a modified version of the lecture "The senses attributed by children in the city: a look at the children and their education", with the Foundation for the Support of Research and Innovation of Espírito Santo (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - Fapes).

* Professora doutora da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Vania Carvalho de Araújo

Correspondência

Vania Carvalho de Araújo – Universidade Federal do Espírito Santo Av. Fernando Ferrari, 514. CEP: 29075-073. Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

E-mail: vcaraujofes@gmail.com

Recebido em 13 de setembro de 2017

Aprovado em 03 de abril de 2018