

# INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE<sup>1</sup>

Sonia Kramer

*Doutora em Educação pela Pontifícia*

*Universidade Católica do Rio de Janeiro*

*Professora aposentada da Faculdade de Educação/*

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

*Professora do Departamento de Educação da Pontifícia*

*Universidade Católica do Rio de Janeiro*

## RESUMO

O campo das políticas voltadas à infância enfrenta desafios econômicos políticos, sociais e culturais que têm proporções graves. Vivemos hoje o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com populações infantis e juvenis. O objetivo deste texto é refletir sobre este paradoxo. Trata de três questões: infância e conhecimento, na qual são abordados o conceito de infância na contemporaneidade e os modos de conhecer as populações infantis; as crianças como cidadãs e os desafios que precisam ser enfrentados pelas políticas para a infância, em especial de educação; infância, formação cultural e experiência. A idéia central é a urgência de educar contra a barbárie.

**Palavras-chave:** infância, barbárie, formação cultural.

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano, *A escola do mundo às avessas*

Este texto se situa na tensão entre o desejo de que todas as crianças tenham seus direitos respeitados e a dura realidade vivida por crianças e jovens neste mundo às avessas.

Todos os que atuam na educação e no campo das políticas sociais voltadas à infância enfrentam neste início de século imensos desafios. Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza extrema das nossas populações, questões de natureza urbana e social, sem falar nos problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações alarmantes, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas

---

<sup>1</sup>Parte deste texto foi apresentado na conferência realizada no “Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000.

são também as possibilidades de abordar o tema e suas diferentes facetas. Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis. Refletir sobre esse e outros paradoxos e pensar sobre como vemos a infância hoje, como podemos nos preparar para com elas atuar, são os objetivos deste texto.

De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? Não me proponho a responder a essas questões, mas me sinto comprometida com elas e com o questionamento da sociedade contemporânea, do mundo atual, da infância de hoje.

Em primeiro lugar, abordo o tema da infância e conhecimento, analisando o conceito de infância e a nossa maneira de encarar e conhecer as populações infantis. No segundo momento, trato das crianças como cidadãs, trazendo desafios que precisam ser enfrentados neste início de século pelas políticas para a infância, em especial de educação. Por fim, falo de formação cultural e experiência, direitos das crianças como cidadãos. A idéia central que orienta o trabalho é a de que hoje é preciso educar contra a barbárie.

## **INFÂNCIA E CONHECIMENTO – DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE**

Canteiro de obra: as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior. (Walter Benjamin)

A partir dessa visão, abordarei agora infância e campos do saber, tratando do que conhecemos das crianças, do olhar da infância e do mundo que lhes é dado a conhecer.

## **INFÂNCIA E CAMPOS DO SABER – O QUE CONHECEMOS DAS CRIANÇAS**

Ao longo deste século, cresce o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos: nas diversas correntes da psicologia e da psicanálise; na história, em particular na história social da criança e da família. Desde que Ariès publicou, na década de 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.

Em outra direção, o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos. Também a Antropologia, pesquisando a diversidade, tem permitido conhecer as populações in-

fantis, suas brincadeiras, atividades, músicas, histórias e outras práticas culturais. Além disso, este século assistiu à busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia: as idéias de Vygotsky e Wallon e o debate com Piaget mostram este avanço e revolucionam os estudos da infância.

Mais recentemente, outras questões vêm inquietando os que atuam nesta área: trata-se de estudos críticos que denunciam o desaparecimento da infância. Perguntam de que infância falamos, já que a violência contra as crianças e entre elas se tornou uma constante, num contexto no qual as imagens de pobreza e mendicância de crianças, bem como o trabalho infantil, exemplificam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao final. Na era pós-industrial, na qual não haveria mais lugar para o “Era uma vez...”, a idéia da infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade, estaria destruída; com a mídia, a televisão, a Internet, o acesso das crianças ao fruto proibido da informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância (Postman, 1999).

Reconheço a relevância destas indagações, mas não consigo evitar a pergunta: término da infância, desaparecimento da infância ou destruição da própria dimensão humana do homem? É a idéia de infância que entra em crise ou a crise é a do homem contemporâneo e de suas idéias em geral? Por outro lado, se levarmos em conta os diferentes contextos atuais – econômicos, sociais e culturais – veremos que esta miséria acompanha a história humana, desde sempre marcada por injustiça social e desigualdade. Gostaria de contestar, pois, a idéia do desaparecimento da infância, trazendo alguns argumentos de caráter histórico e demográfico.

Em primeiro lugar, lembro que a idéia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a idéia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam, no interior da burguesia. Era a idéia de uma criança que precisava ser “moralizada” e “papurizada”, esse duplo modo de ver a infância, de que falava Ariès. Mas sabemos também da miséria das populações infantis naquela época, do trabalho escravo e opressor que desde o início da Revolução Industrial as condenava a não serem crianças. A modernidade já assistia a inúmeras cenas de meninos trabalhando, explorados em fábricas, minas de carvão, nas ruas. Ora, até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar.

Numa outra direção, mas também questionando a imagem que a modernidade desenhou da infância como esperança, autores como Qvortrup (2000) abordam o drama do novo clima cultural europeu. Apontam que nunca as crianças foram tão amadas e esperadas como hoje, nunca tantos adultos, de tantas gerações ao mesmo tempo (às vezes três), deram atenção a um jovem, num contexto no qual a infância fica cada vez mais reduzida – apenas 15% da população tem menos de vinte anos em vários países da Europa. Tratando dessa questão, Pinto e Sarmiento afirmam que “as crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui seu peso no conjunto da população”. Ao mesmo tempo em que a grave situação das populações infantis vem à tona, o discurso em defesa dos seus direitos cresce. Segundo esses autores, “o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo” (1977, p. 11).

Também entre nós, fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta. Mas o mais grave é o fato de que, nos contextos de desigualdade e injustiça, convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria. Em quantos

países as imagens de pobreza das populações infantis são imagens de um passado distante? Estou tentando falar da séria desigualdade das populações infantis, inseridas em contextos econômicos e políticos que produziram, engendraram, fabricaram a situação que hoje conhecemos.

Focalizemos o que chamo de “o tamanho do nosso problema”. Hoje, no plano mundial, é bastante desigual a distribuição da população de crianças: dados do Unicef, de 1997, indicam que cerca de 550 milhões de crianças de 0 a 4 anos, de um total de pouco mais de 600 milhões, se concentram nos chamados países em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, vários países sofrem com o rebaixamento das taxas de fecundidade total, a diminuição do número absoluto de crianças. Países com taxas baixas de fertilidade são os que – devido a condições econômicas e políticas específicas – têm políticas de saúde, proteção e educação de crianças em creches, pré-escolas e outros espaços de socialização, e políticas sociais (licença de trabalho, seguridade social etc.). Outros países – como Angola (taxa de fecundidade de 7,20), Índia (3,39), Bolívia (4,80) ou Brasil (2,49) – além de enfrentarem problemas complexos que resultam de uma estrutura historicamente injusta, de uma situação política de colonização ou dependência externa, apresentam taxas altas de fecundidade, o que potencializa ou agrava problemas que já são graves.

Tomo o exemplo do Brasil para tornar mais claro onde quero chegar com este argumento. Temos hoje 21.096.495 crianças de 0 a 6 anos. Se for mantido decréscimo progressivo da taxa de fecundidade observada nos últimos quarenta anos, nas próximas décadas nos aproximaremos de uma taxa de 2%, o que significa reposição da população, mantendo-se uma população de mais de 20 milhões de pessoas de 0 a 6 anos. Contudo, além do tamanho do problema, há que levar em conta que ele se concentra nas classes de menor renda. De acordo com o IBGE (Síntese de Indicadores Sociais de 1999), citado por Kappel, em 1998, 28% das famílias brasileiras residentes em domicílios particulares tinham crianças de 0 a 6 anos, num total de cerca de 12,6 milhões de famílias distribuídas pelas seguintes classes de renda: 30,5% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham até meio salário mínimo; 25,1% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham de meio até um salário mínimo; 20,3% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham de um até dois salários mínimos; 7,2% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham de dois até três salários mínimos; 5,4% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham de três a cinco salários mínimos; 4,7% das famílias que têm crianças de 0 a 6 anos ganham mais de cinco salários mínimos.

A distribuição desigual de renda é evidente. Sendo o salário mínimo 151 reais (cerca de 80 dólares), mais de 75% das famílias brasileiras que têm crianças de 0 a 6 anos pertencem a classes de renda familiar mensal per capita de até 160 dólares. Quanto à mortalidade infantil, dados da ONU/PNUD mostram que de cada 1.000 crianças nascidas vivas, 36 morrem no Brasil no primeiro ano de vida, enquanto é de 18 no Uruguai, 11 no Chile, e 7 em cada 1.000 o número de crianças que morrem em países com alto índice de desenvolvimento humano. No Nordeste brasileiro, 58 de cada 1.000 crianças morrem no primeiro ano de vida. Como conviver com essa realidade e o discurso oficial cínico que fala de conquistas que são da sociedade enquanto, ao mesmo tempo, o governo federal volta atrás vinte ou trinta anos propondo ações aviltantes?

Minha posição é a de que o debate em torno do suposto desaparecimento da idéia moderna de infância não deve ofuscar nossa aguda consciência das numerosas populações infantis que vivem em condições indignas e não são respeitadas nos seus direitos. Mais do que isso, esse problema afeta (ou deveria afetar) instituições, organizações e movimentos sociais de todos os nossos países. Deveríamos nos ocupar e responsabilizar pelas populações infantis para além de contextos locais e específicos: afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma

infância. Faço esta defesa, mobilizada pela leitura do que os dados revelam, pelo que dizem as teorias e, ainda, pelas lutas políticas em defesa dos direitos das crianças. No Brasil, tudo o que se conquistou foi com os movimentos sociais (contra a carestia, movimentos de creches, pelo estatuto, fóruns estaduais e regionais de educação infantil). As mudanças que existem são de prefeituras que a duras penas conseguem desenvolver ações a despeito do governo federal, do Ministério da Educação, de medidas como Fundef. Quantas conquistas formais não se tornaram conquistas de fato?

E como enfrentar tais questões? Como respeitar os direitos de cidadania das crianças? Como propiciar que deixem de ser *infans* (aquele que não fala), para que adquiram voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

## O OLHAR DA INFÂNCIA

Como as crianças conhecem o mundo? Aprendemos a ver nos olhos das crianças nas fotos no cinema, esse olhar infantil. Observemos uma cena: em *O tambor*, de Schölonndorff, a partir de livro de Günter Grass, um menino de seis anos cai, pára de crescer e aprende a usar sua voz; com gritos estridentes espatifa vidros de óculos, janelas ou relógios, sempre que quer contestar uma ordem (deixa assim de ser *infans*). O tambor que lhe é dado de presente desestabiliza. Sob as arquibancadas de uma manifestação nazista, o menino e seu tambor introduzem acordes na música de uma banda militar que, dissonantes, provocam o espanto, em seguida o riso, mais adiante a suavidade expressa na dança coletiva. A alegoria do tambor sintetiza a possibilidade de mudança provocada por esta criança e sua crítica à ordem instituída. Ela recria a história da barbárie, reconstrói com os destroços, refaz a partir da ruínas e estilhaços, refunda uma tradição cultural que parecia não indicar alternativas, faz história do lixo. O mesmo cineasta traz em *O guardião da floresta* a criança como alegoria da transformação. O olhar infantil aparece sensível em *Ana dos 6 aos 18*, do russo Nikita Nkhalkov, *Central do Brasil*, do brasileiro Walter Salles Jr., *Cria cuervos*, do espanhol Carlos Saura, *O jardim secreto* ou *Europa, Europa*, da polonesa Agnieszka Holland, *Fanny e Alexandre*, do sueco Bergman, *Filhos do paraíso*, do iraniano Majid Majidi, *Kolya, uma lição de amor*, do tcheco Jan Sverak, *O balão branco*, do iraniano Jafar Panahi e tantos filmes nos quais humanização e ética substituem cinismo e desesperança. Os roteiros de muitos desses filmes prenunciam tristeza, infelicidade e perda; com o desenrolar da história, invertem-se clichês e reverte-se o fatalismo anunciado no início; o percurso é feito na direção contrária.

Aprendemos com o cinema que apresenta uma história, a qual pode ser mudada, segundo o olhar infantil, para que haja um outro futuro, diferente do anunciado de modo fatalista. Refazer o caminho abre a possibilidade de se estabelecer uma outra relação com o passado. Nesse

processo, e graças à infância, adultos, que não sabiam rir nem chorar, se humanizam. Aprendemos com as imagens que é possível ver e compreender a realidade social, perseguindo nela um caminho de busca, como fazem tantas crianças e adultos que vivem em países de miséria e desigualdade social como o nosso.

### **INFÂNCIA E ASSOMBRO – O MUNDO QUE LHES É DADO A CONHECER**

Se, agora, dirigimos nosso olhar ao mundo que é dado às crianças, o que vemos? Falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. Observando o cotidiano no trabalho, na política, nas relações familiares, vemos falta de diálogo e de escuta do outro. Com frequência falo desta minha perplexidade e assombro diante da exclusão, da discriminação e da eliminação. Pois, apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença.

E é numa realidade violenta, hostil, que não sabe lidar com a diferença, que educamos nossas crianças obrigadas a conviver com chacinas de crianças, mendigos e homossexuais; torturas de presos por policiais; crianças com mãos baleadas por traficantes; métodos disciplinares que violentam os direitos das pessoas; processos visíveis e invisíveis de calar a palavra alheia, eliminando a diferença ou o dissenso. As crianças são educadas com imagens da guerra na Europa, na África e do extermínio progressivo de populações pobres da América Latina, com imagens de crianças matando colegas de escola, neonazistas vitimando gays, negros, judeus. E embora se tenha tentado emudecer crianças, jovens ou adultos, numa história de escravidão passada e presente; embora tantos tenham aprendido a aceitar a desigualdade e a miséria, os discursos oficiais têm a hipocrisia de sugerir que a mudança geraria o caos, quando o caos está já instalado. As crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão.

Como dar conta de explicar às crianças essa situação? Menina de cinco anos: É verdade que o mundo não acaba? Por que você está me perguntando isso, Luiza? Porque hoje na escola a minha professora falou que o mundo não acaba. Mas se o mundo não acaba como é que tem três mundos? Como assim três mundos?, pergunta a mãe sem entender. É que outro dia aquele moço da televisão estava falando do primeiro mundo e do terceiro mundo...

São inevitáveis as imagens da desigualdade no cotidiano das nossas casas? Não será possível mudar a realidade? A única coisa que nos resta fazer para que as crianças não convivam com tais imagens é desligar a TV?

### **INFÂNCIA E HISTÓRIA – A NECESSIDADE DE EDUCAR CONTRA A BARBÁRIE**

A partir dessa análise, trago algumas reflexões: é possível uma educação crítica dessa cultura em que não mais nos reconhecemos? Como pensar a formação neste final de século, numa direção que repense o passado e a cultura? Como defender uma formação cultural crítica, sem perder de vista que a cultura se construiu e fortaleceu como monumento de barbárie, como diria Benjamin (1987)? Como manter utopia e esperança de solidariedade, generosidade e justiça

social, contra a discriminação, pelo reconhecimento das diferenças, na direção contrária à dominação, à cultura legitimada como correta? Se perdemos a possibilidade do diálogo, como recuperá-la? Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a não mais se sensibilizar? Estão sendo desumanizados?

Nosso maior desafio é o de, com a consciência dos totalitarismos a que o século XX assistiu, semear a tolerância. Creio que o nosso maior objetivo é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Mas isso é pouco hoje. Para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. Trago esses exemplos de dor, não para comparar com antes e concluir que já foi pior, nem para dizer que é pior agora, nem para dizer que é mais fácil em um lugar e mais difícil em outro, mas por entender que o passado e o presente precisam ser vistos na sua crueza para que seja possível mudar. O cineasta Pasolini, crítico atroz da sociedade de consumo, no livro *Os jovens infelizes*, falando dessa mudança cultural na Itália da década de 1970, diz:

quando vejo ao meu redor que os jovens estão perdendo os antigos valores populares e absorvendo os novos modelos impostos pelo capitalismo, correndo assim o risco de uma forma de desumanização, de uma forma de afasia atroz, de uma brutal ausência de capacidade crítica, de uma facciosa passividade, me lembro de que estas eram exatamente as características típicas do SS; e assim vejo se estender sobre nossas cidades a sombra horrenda da suástica. (Pasolini, 1990, p. 115)

Penso que não corremos o risco de chegar à barbárie; vivemos nela. E devemos educar contra a barbárie, o que significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável. Cada um de nós tem diante de seus olhos imagens de maus-tratos, abusos ou violações de direitos humanos de que as crianças são vítimas. Muitos de nós não acreditamos no que vemos, mesmo diante da realidade ou das fotos de chacinas, de mãos de crianças perfuradas, por vezes é difícil acreditar no que vemos, é difícil aceitar que a barbárie é presente e que é urgente educar contra ela. Isso exige reconhecer a opressão em ter capacidade de resistência e utopia de uma sociedade sem discriminação de nenhuma espécie, sem exclusão e eliminação.

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível, pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, sem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja. (Arendt, 1979, p. 10)

Como educar crianças e jovens neste contexto? Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a. Precisamos de esco-

las e espaços de educação infantil capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que existem também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro combinou-se de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie.

Que papel têm os diferentes espaços de produção cultural? Que mundo ensinam às crianças? Podem esses espaços ser diferentes? Podemos traçar políticas para a infância nas quais os espaços de brincar, ler, ver, contemplar – mídia, cinema, televisão, das bibliotecas, brinquedotecas, museus – assumem sua responsabilidade social de modo a contribuir para uma perspectiva de humanização das populações infantis? Como?

### **AS CRIANÇAS COMO CIDADÃOS – EDUCAÇÃO E O PAPEL DAS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA**

Países com as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas como o Brasil, enfrentam também outra ordem de desafios. Entre nós, o reconhecimento das crianças como cidadãs é conquista recente: apenas a partir da década de 1930, a escola elementar tornou-se direito de todos e, após avanços e retrocessos no cenário político brasileiro, temos uma Constituição democrática (promulgada em 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 – ambos fruto de intensa mobilização política da população –, que se configuram como avanços legais importantes, mas não se tornaram ainda realidade. Hoje, de uma população de 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, apenas 27% recebem algum tipo de educação infantil: estão em creches e pré-escolas 50,7% das crianças de 4 a 6 anos e apenas 8,7% da população de 0 a 3 anos.

Tenho defendido, como muitos educadores brasileiros, o papel da escola, da creche e pré-escola de qualidade como direito de todos. Entendo que políticas para a infância representam a possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto, constituindo-se como espaço de cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças), de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade); de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade). Entretanto, temos problemas graves, muito graves: em primeiro lugar, não há no Brasil recursos específicos para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido o direito das crianças, como tornar esse direito um fato? Por outro lado, inúmeras são as políticas municipais de educação infantil sustentadas por creches e pré-escolas comunitárias. Esta é uma realidade dos grandes centros urbanos, de regiões metropolitanas onde secretarias de desenvolvimento, ação ou assistência social logram aumentar os números de crianças atendidas com a precarização do serviço prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de materiais adequados às atividades infantis e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais. Defendo – como, aliás, postula a legislação brasileira – que a educação infantil seja assumida pelas instâncias públicas de educação.

Escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país. O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias. Essa pluralidade cultural materializa-se também na literatura, no cinema, arte, música, fotografia,



teatro, pintura, escultura, nos museus, na arquitetura. Não trato aqui do acesso a essa produção como parte de uma educação ilustrada e livresca. Longe de propor que alunos e professores aprendam ou ensinem gêneros literários, movimentos estéticos, longe de propor o uso da produção cultural e da arte como enfeite, ou para ensinar conteúdos escolares, defendo que crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte, com os livros, com a história, com a experiência acumulada. A experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela do papel de cada um de nós. Por isso, toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos.

Políticas para a infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos. É importante fortalecer tradições e laços culturais e históricos dos diversos grupos, mas graças ao conhecimento universal poderemos escapar do isolamento, do estreitamento das relações, da perda de humanidade. Políticas para a infância podem exercer importante papel ao reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento, questão central da distribuição do poder. O conhecimento universal e a compreensão da história possibilitam superar a particularidade. Falar de conhecimento é, pois, falar de cidadania.

Por outro lado, a fim de que seja de fato direito de todos é fundamental que os profissionais tenham acesso aos conhecimentos produzidos. Defendo aqui a formação como direito à educação; direito de crianças, jovens e adultos, também os professores. Formação, nas áreas básicas do conhecimento – língua, matemática, ciências naturais e ciências sociais – e formação cultural, que crie oportunidade de discutir valores, preconceitos, experiências, e a própria história. Formação entendida como qualificação para o trabalho e como profissionalização, com avanços na carreira e progressão na escolaridade. Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer. Assim, discutir cidadania de crianças e jovens implica discutir cidadania dos profissionais que com eles atuam: existem condições dignas de vida e de trabalho para todos os profissionais, com salários e carreira que os respeite? Há uma política cultural sólida que assegure a todos os profissionais acesso a cinemas, bibliotecas, teatros, jornais, museus? A formação cultural é direito de crianças, de jovens e de adultos, indivíduos sociais, cidadãos que têm direitos sociais, entre eles o direito à educação.

Ressaltei, no segundo momento, que políticas para a infância precisam levar em conta cidadania, cultura, conhecimento e formação, realizando-se como políticas públicas de educação. Políticas comprometidas com as crianças como cidadãos precisam enfrentar o pesado problema da nossa própria condição humana: a discriminação, a dificuldade de lidar com diferenças e de reconhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural. Nessas políticas, é crucial o papel da formação cultural de crianças, jovens e adultos porque com a literatura, teatro, cinema, poesia, música, mídia com a escola podemos nos constituir como pessoas críticas, com uma ética voltada para a justiça, a solidariedade e um espírito de coletividade que teimo ainda em defender. Retomo esses valores universais e aposto no seu potencial de formação.

Ao tratar de políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie, levando em conta paradoxos e desafios atuais, ajuda lembrar Mário Quintana quando diz:

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
*Que tristes os caminhos, se não fora*  
A mágica presença das estrelas!

É de utopia que trato ao abordar o último item do texto.

## **INFÂNCIA, FORMAÇÃO CULTURAL E EXPERIÊNCIA<sup>2</sup>**

O campo da produção cultural é importante por inquietar o olhar e criar situações de aprendizado cultural, político, ético e estético. A formação cultural de profissionais que trabalham com a infância – entendida como experiências de cultura que compartilhem com crianças, jovens e adultos – e a formação de profissionais que atuam em agências sociais e culturais é um grande desafio das políticas de infância. Seu poder formador é exercido na medida em que trazem à tona conflitos, dilemas, preconceitos, medos, tiranias que crianças e adultos precisam aprender a enfrentar. Resgato, portanto, o sentido de cultura como formação cultural e entendo experiência formativa como sendo necessariamente crítica, de indignação, resistência e emancipação (Adorno, 1995).

Já no início do século XX, Benjamin criticava a modernidade e o risco de se perder a capacidade de narrar, porque a experiência se empobrece e se torna vivência (1987a): na vivência, reagimos aos choques do cotidiano e a ação se esgota no momento de sua realização, por isso é finita; na experiência, o que é vivido é pensado, narrado, a ação é contada a outro, partilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de ir além do tempo vivido, de ser coletivo, constitui a experiência. É preciso instrumentalizar também, divertir, passar o tempo ou informar; apenas me parece que para serem formadores, tais modos de produção cultural precisam se concretizar como experiência, não se reduzindo a entretenimento, consumo, passatempo ou lazer.

Levar algo de um livro, de uma pintura ou de um filme para além do seu tempo, para além do momento em que se lê, aprecia ou vê – aqui reside a dimensão de experiência. Trata-se de uma prática que produz uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida, prática compartilhada – ainda que seja com o autor – daquilo que a gente pensa, sente ou vive; que provoca a ação de pensar e sentir as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça ou o combate à injustiça; que resgata valores desprezados hoje, como generosidade e solidariedade.

Quando penso em experiências de cultura como uma alternativa, refiro-me a momentos quando falamos de livros, histórias, filmes, peças, contos, poemas, imagens, cenas, roteiros, pinturas, fotos ou músicas, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a narrativa, criando um solo comum de diálogo, uma comunidade, uma coletividade. O que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente na qual se compartilha, troca, aprende, brinca, chora e ri. Experiências de produção cultural que têm dimensão artística são importantes porque são capazes de inquietar, de provocar a reflexão para além do momento em que acontecem.<sup>3</sup> Ao falar sobre educação infantil, destaco as experiências de cultura porque podem ensinar a utopia e

---

<sup>2</sup>Ver *Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu* (Kramer e Leite, 1998) e *ICOM/CECA – Annual Conference “Evaluation of Education and Cultural Action”*, Rio de Janeiro, 1997.

<sup>3</sup>Aqui se situa o problema da grande temporalidade, como chamava Bakhtin (1982).

favorecer o convite à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva. Isso remete à responsabilidade social que temos e pode provocar – como diz Adorno (1995) – a auto-reflexão crítica, trazendo situações nas quais se torne possível ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, de sua consciência coisificada, de sua indiferença pelo outro.

Destaquei antes a necessidade de educar crianças e jovens contra a barbárie, entendendo que políticas para a infância que viabilizem experiências de cultura podem ser uma das estratégias. Ao pensar, porém, a cultura e seu papel de humanização contra a barbárie, sei que as chamadas nações cultas e desenvolvidas, científica e tecnologicamente, deram ao mundo um legado de barbárie. Não sou ingênua; apenas julgo que naquele caso ensinava-se conformação e obediência, deformando o homem, e o que está em jogo aqui é o resgate crítico da cultura para a transformação.

A humanidade não resolveu problemas de aceitação e reconhecimento do outro e suas diferenças e é contra a injustiça e a desigualdade que marcam a história que precisamos direcionar nossas ações educacionais e culturais. Devemos resistir a um presente e a um passado de dor e opressão. Falo disso não por supor de modo leviano que políticas para a infância que assegurem a cultura como experiência são panacéia ou vacina. Sei que o ponto central é a urgência de transformar as condições de vida das populações e que o avanço científico e tecnológico tem servido para manter a desigualdade. Mas ao mesmo tempo – e falo disso como uma idéia fixa que me persegue – continuamos assistindo a uma brutal diminuição da capacidade de indignação, resistência e de crítica, a uma atroz (des)humanização e perda de valores, ao progressivo empobrecimento do diálogo.

Educar crianças e jovens neste contexto é o desafio. Políticas para a infância precisam ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento. Mas é possível tornar as crianças e os jovens leitores, escritores, espectadores, contempladores críticos se não o somos? Que brinquedos e espaços de brincar são dados às crianças? Que peças de teatro? Que programas de TV? Que exposições? Pode a mídia se configurar em experiência de cultura?

Compreender o valor da cultura como experiência – e não consumo ou lazer – implica pensar a coletividade, o sentido da vida, da morte, da história. Defendo políticas de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador. Aliás, apenas defendo a necessidade de uma política de cultura e educação como um projeto contra a barbárie. Pois o problema não está no fato de as pessoas não lerem literatura ou não terem aprendido a gostar de teatro ou cinema. O problema está em que isto pode ser um sintoma do nosso processo de desumanização.

Enfim, o que desejamos para nossas crianças é o que queremos para o mundo: porque se há uma infância, se o homem é um ser histórico é só porque existe uma infância do homem (Agamben, 1989). Ou, voltando a Benjamin, “cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la força-a a despertar”.<sup>4</sup>

Pensando nas alternativas, enfato, portanto, o papel da linguagem. Precisamos de mecanismos que tornem possível contar as histórias vividas de modo a estabelecer laços com o outro. Refiro-me à necessidade de resgatar a história no sentido macro – histórias dos países, povos, grupos; histórias das lutas dos movimentos sociais; das vitórias e derrotas, das torturas, do

---

<sup>4</sup>BENJAMIN, Walter. *Paris: capital do século XIX*. Apud Rouanet (1981, p. 91).

sofrimento e das alegrias; de resgatar as histórias no sentido micro – de crianças, jovens e adultos, de mães, pais, avós, amigos, vizinhos, de profissionais que trabalham com as crianças; e as histórias que chamo de meso, na falta de termo melhor – histórias de propostas de ação, alternativas de educação, saúde, assistência de diferentes cidades, região, em cada escola, creche, pré-escola, contra o risco da amnésia, da perda da memória que parece assolar o homem contemporâneo.

Pensar nesses mecanismos significa refletir também sobre as nossas próprias instituições, organizações e movimentos sociais, no papel que temos desempenhado, na responsabilidade social de todos nós para ensinar generosidade e solidariedade na contramão do arbítrio, da tirania, da violência, da intolerância.

Trata-se de deixar de ser *infans* – de recuperar a capacidade de falar. O desaparecimento da infância ou do conceito de infância está relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente – a que visa a defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças,<sup>5</sup> a capacidade de rir e brincar. Aliás, se lembrarmos que em muitas culturas e línguas o termo brincar tem o significado de representação de teatro, música, criação artística ou prática de um esporte (*jouer, to play* ou *spillen*) podemos compreender que o que quero dizer quando proponho o direito à experiência cultural é, com muita simplicidade, que defendo para crianças, jovens e adultos o direito de brincar.

Estou longe de ser ingênua; sempre critiquei a idéia de infância como esperança de um melhor futuro, porque essa visão retira as crianças de suas condições sociais e econômicas e porque abre mão de pensar o próprio presente, jogando para depois as alternativas de mudança. Vários trabalhos meus contestam essa visão que idealiza a infância como mundo melhor, mas não abro mão de contestar a visão que tenta anular a possibilidade de mudança e diz “bem, não há mais infância, o conceito de infância era apenas um equívoco teórico”. Abro os olhos e vejo hoje, como via ontem, a pobreza de crianças e jovens. Não concordo com a visão de que a história acabou, de que se trata do fim das teorias, do fim da infância. A barbárie do século XX já havia nos levado a dizer *Adeus, meninos*, como disse Louis Malle a propósito da Segunda Guerra e do Holocausto.

Em outros momentos da história, incorremos no erro do etnocentrismo, avaliando grupos a partir de referências e valores do colonizador. Incorremos também no erro do adultocentrismo, olhando de cima as crianças e não na altura dos seus olhos, ou seja, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresentava à sua altura. Não estaremos sofrendo de uma espécie de historiocentrismo, deixando-nos tomar por uma visão inútil porque afogada nos problemas cotidianos imediatos? Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais. Se história e linguagem são dimensões fundamentais que dão humanidade aos sujeitos, se acreditamos que há

---

<sup>5</sup>Várias iniciativas vêm sendo realizadas com a preocupação de recuperar a história. Cito pela sua magnitude a Shoah Foundation, que recolheu depoimentos de 50.686 sobreviventes de campos de concentração e extermínio na Segunda Guerra Mundial e que vem atuando na busca de uma educação pela tolerância. No Brasil, é digno de menção o trabalho dos educadores do MST/Movimento dos Sem-Terra.

uma história a ser contada porque há uma infância do homem, poderemos compreender melhor nossas crianças, compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar.

Acreditar que é possível aprender com a experiência – também a contemporânea – pode nos ajudar a abrir espaços concretos de ação (políticos, culturais, sociais, educativos, urbanos) onde, tal como fazem as crianças com paus, gravetos, figurinhas, caixas vazias, pedrinhas, tampas, papéis, destroços, restos, pedaços de coisas, saibamos refazer do lixo, ou melhor, saibamos transformar o lixo que o século XX nos legou em história, em outra história. Acredito que ainda podemos dizer “Era uma vez...”. Acredito que ainda podemos perguntar às crianças, aos jovens e para nós mesmos: “Que outro final vocês inventariam para essa história?”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. *Enfance et histoire: destruction de l'expérience et origine de l'histoire*. Paris: Payot, 1989.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Anti-semitismo: instrumento de poder. Rio de Janeiro: Documentário, 1975.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1988b.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas 1*. Magia e técnica. Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas 2*. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*. Campinas: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2000.
- KAPPEL, Maria Dolores. *As crianças de 0 a 6 anos nas estatísticas nacionais*. In: Anais do Seminário Internacional da OMEP – Educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 120-150.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. São Paulo: Campus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A poesia de Brecht e a história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O homem burguês e os valores éticos*. (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. *Ética marxista*. In: BLANCO, Adolfo et al. *Ética e teorias econômicas*. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1998. pp. 97-104.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, pp. 66-71, maio 1995.
- \_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Anais do Seminário Internacional da OMEP*. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 34-53.
- \_\_\_\_\_. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998b.

- \_\_\_\_\_ et al. (org.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papius, 1999
- \_\_\_\_\_ Formação de profissionais da educação infantil no Estado de Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação. *Relatório parcial de pesquisa*. PUC/Rio, Rio de Janeiro, 2001. (mimeo.).
- KRAMER, Sonia, JOBIM e SOUZA, Solange (orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papius, 1998a.
- PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes*. Antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PINTO, Manuel, SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Graphia, 1999.
- QVORTRUP, Jens. Generation – an important category in sociological childhood research. In: CONGRESSO INTERNACIONAL Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. Universidade do Minho. Braga, Portugal, jan. 2000. Actas v. 2, pp. 102-113.
- ROUANET, S. P. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1891.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril, 1978, pp. 201-320. (Coleção Os Pensadores).
- SANTOS, José Vicente Tavares dos (org.). *Violência em tempos de globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- TODOROV, Tzevetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- \_\_\_\_\_ *Facing the extreme: moral life in concentration camps*. Nova Iorque: First Owl Book Edition, 1997.
- \_\_\_\_\_ *O homem desenraizado*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

## RESUMEN

*Las políticas para la infancia y la juventud enfrentan desafíos económicos, políticos, sociales y culturales que tienen las más serias proporciones. Hoy, hay una paradoja: de un lado, nosotros hemos producido un conocimiento avanzado y sofisticado sobre la infancia; de otro lado, parece que nuestra generación es incapaz de tratar con los niños y las poblaciones jóvenes. El propósito de este artículo es discutir esta paradoja, analizando tres aspectos: infancia y conocimiento, incluso la concepción de niñez en los campos teóricos que estudian la infancia; los niños como ciudadanos, incluyendo aquí problemas que se refieren a las políticas sociales y educativas; infancia, educación cultural y experiencia. El argumento central del artículo concierne a la urgencia de educar contra la barbarie.*

**Palabras-clave:** *infancia, barbarie, educación cultural.*

## ABSTRACT

*Childhood and youth policies face economical, political, social and cultural challenges that have serious proportions. Today, there is a paradox: on one hand, we have produced an advanced and sophisticated knowledge about childhood; on the other hand, it seems that our generation is unable to deal with children and young populations. The purpose of this paper is to discuss this paradox, analyzing three aspects: childhood and knowledge, including the conception of childhood and the theoretical fields and instruments used to study infancy; children as citizenships, including here problems concerning social and educational policies that have to be solved; childhood, cultural education and experience. The central argument of the paper is: it is urgent to educate against barbarity.*

**Keywords:** *childhood; barbarity; cultural education.*