

... **Coleção UAB–UFSCar**

..... **Pedagogia**

· **Anete Abramowicz**
· **Andrea Braga Moruzzi**
· **(organizadoras)**

· **O plural da infância**

· **aportes da sociologia**





O plural da infância

aportes da sociologia



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Maria Iolanda Monteiro

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Fernanda do Nascimento

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Anete Abramowicz
Andrea Braga Moruzzi
(organizadoras)

O plural da infância

aportes da sociologia

São Carlos



EdUFSCar

2010

© 2010, Anete Abramowicz e Andrea Braga Moruzzi

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Ana Luiza Menezes Baldin
Daniela Silva Guanais Costa
Francimeire Leme Coelho
Jorge Ialanji Filholini
Letícia Moreira Clares
Lorena Gobbi Ismael
Luciana Rugoni Sousa
Marcela Luisa Moreti
Paula Sayuri Yanagiwara
Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Christiano Henrique Menezes de Ávila Peres
Izis Cavalcanti

Equipe de Ilustração

Eid Buzalaf
Jorge Luís Alves de Oliveira
Priscila Martins de Alexandre

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

P737p	O plural da infância : aportes da sociologia / Anete Abramowicz ...[et al.]. -- São Carlos : EdUFSCar, 2010. 118 p. – (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN – 978-85-7600-205-5
	1. Educação. 2. Sociologia da infância. 3. Crianças. 4. Diferença. 5. Infância. I. Título.
	CDD – 370 (20 ^a) CDU – 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	11
Andrea Braga Moruzzi	
UNIDADE 1: Instituições	
Andrea Braga Moruzzi	
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	
1.1 Primeiras palavras	21
1.2 Indagações sobre a instituição para criança	21
1.3 A institucionalização da infância	21
1.3.1 Aspectos históricos	22
1.3.2 Legislação – da Constituição de 1988 aos dias atuais	29
1.3.3 Da formação dos profissionais da Educação Infantil	31
1.4 Considerações finais	32
1.5 Estudos complementares	33
1.5.1 Saiba mais	33
1.5.2 Outras referências	34
1.5.3 Referências	35
1.5.3.1 Referências consultadas	35

UNIDADE 2: Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento

Fabiana de Oliveira

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

2.1	Primeiras palavras	39
2.2	Indagações sobre a brincadeira, o pensamento e a cultura infantil	39
2.3	Contextualização da área de Sociologia da Infância.	40
2.3.1	A consolidação dos trabalhos na área de Sociologia da Infância.	41
2.3.2	A Sociologia da Infância no Brasil.	43
2.4	A criança enquanto produtora de cultura	46
2.4.1	O brincar e o desenho infantil	49
2.5	Considerações finais	52
2.6	Estudos complementares.	52
2.6.1	Saiba mais.	53
2.6.2	Referências	53
2.6.2.1	Referências consultadas	54

UNIDADE 3: Corpo: Sexualidade, Gênero, Raça e Etnia

Ana Cristina Juvenal da Cruz

Andrea Braga Moruzzi

Diana Levcovitz

Tatiane Cosentino Rodrigues

3.1	Primeiras palavras	59
3.2	Indagações sobre o corpo e sua produção na educação	59
3.3	O corpo e a infância	60

3.4	Gênero e suas bases: feminismo em questão.....	62
3.4.1	O feminismo e suas edições.....	64
3.4.1.1	A primeira onda do feminismo: as “suffragettes”.....	64
3.4.1.2	A segunda onda do feminismo: queimando sutiãs em praça pública.....	65
3.4.1.3	A terceira onda do feminismo: questionando as identidades e os essencialismos.....	66
3.5	Sexualidades: alguns apontamentos teóricos.....	68
3.5.1	Freud e a sexualidade infantil.....	68
3.5.2	Michel Foucault: a sexualidade como um dispositivo do poder.....	72
3.5.3	Gayle Rubin: o sistema sexo/gênero e a teoria radical da política da sexualidade.....	77
3.6	Pensando Gênero e Sexualidade na escola.....	82
3.7	Raça.....	86
3.8	Etnia.....	90
3.9	Considerações finais.....	91
3.10	Estudos complementares.....	92
3.10.1	Saiba mais.....	92
3.10.2	Outras referências.....	94
3.10.3	Referências.....	94
3.10.3.1	Referências consultadas.....	96

UNIDADE 4: Infância e trabalho

Tatiane Cosentino Rodrigues

Anete Abramowicz

Carolina Rodrigues de Souza

4.1	Primeiras palavras.....	99
-----	-------------------------	----

4.2	Indagações sobre a situação da infância no trabalho	99
4.3	O Trabalho Infantil	100
4.3.1	Histórico: por que as crianças trabalham?	100
4.3.2	As características do Trabalho Infantil no Brasil e a Educação	102
4.3.3	O trabalho nas comunidades indígenas e rurais brasileiras	108
4.4	As crianças não choram	109
4.5	Considerações finais	112
4.6	Estudos complementares	113
4.6.1	Saiba mais	113
4.6.2	Referências	113
4.6.2.1	Referências consultadas	114

APRESENTAÇÃO

Caras leitoras, caros leitores,

O livro *O plural da infância: aportes da sociologia* tem por objetivo principal dar subsídios para que se entenda a ideia da criança e da infância a partir desse aporte teórico. A criança, que será objeto de estudo nesta obra, será chamada de criança pequena, pois é aquela que tem de 0 a 6 anos de idade. No decorrer da história do ocidente, a criança pequena tem sido objeto de estudo de áreas como a Medicina (Pediatria), a Biologia e a Psicologia do comportamento, do desenvolvimento e da aprendizagem. No Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a criança pequena passou a ser uma preocupação da área da Educação e da Pedagogia, e a partir da década de 1980, a Sociologia passou a estudar a infância como um fenômeno social. A partir dessa lei, a educação da criança pequena passou a se constituir como um direito da criança e escolha da família, ao mesmo tempo em que a Educação Infantil passou a ser entendida como a primeira etapa da educação básica. Essa conquista foi um passo importante para o entendimento de que a criança pequena deve ser vista como um sujeito portador de direitos, o que caracterizava uma novidade na história da criança, já que a escola para a infância sempre foi vista como um direito da família, em geral, da mãe trabalhadora. A criança “sujeito”, “cidadã” e “portadora de direitos” são vitórias de todos os fóruns e dos movimentos sociais, principalmente do movimento das mulheres que historicamente lutam pelos direitos das crianças pequenas.

Neste livro o(a) leitor(a) deverá compreender que a criança, bem como a infância, deve ser entendida a partir do contexto em que vive. Esse contexto é formado e construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu. Dessa forma, para se compreender o que é a criança e conseqüentemente sua infância, precisamos localizá-la num tempo e num espaço, isso significa dizer que nem a criança e nem a infância são categorias universais e únicas.

A área da Biologia costuma falar em criança, no singular, na medida em que a compreende enquanto uma unidade biológica com determinadas características idênticas e universais para qualquer lugar e em qualquer tempo. A Sociologia vem cunhando os termos crianças e infâncias, no plural, para designar a multiplicidade de possibilidades de crianças e infâncias no mundo. A criança brasileira é diferente da criança africana, da criança chinesa, da indiana, etc. Sua família é outra, suas brincadeiras, seus trabalhos, seus pensamentos e corpos. Mesmo no interior de um mesmo país há diversas crianças e infâncias; a criança da aldeia Guarani é diferente da criança do Itaim-Bibi de São Paulo, que é diferente da criança do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro. Bem como a

criança negra é diferente da criança branca, como a menina negra é diferente da menina branca, etc. Ser negro ou ser branco no Brasil traz diferenças importantes em relação às expectativas sociais e dos percursos que cada um precisa fazer para conseguir alcançar determinados patamares sociais.

Esta obra pretende, portanto, fornecer elementos teóricos e práticos para que o(a) leitor(a) possa compreender essas diferenciações que produzem crianças e infâncias.

INTRODUÇÃO

Andrea Braga Moruzzi

Ao longo deste livro, você vai perceber que a temática da diferença perpassa por todas as unidades. Ao falarmos de diferença, contudo, estamos procurando ressaltar alguns de seus aspectos sociológicos e isso reporta pensar: o que é a diferença? Quem constrói a diferença? Diferença de quê e a partir de quê?

Essas indagações são introdutórias para se compreender que as diferenças, sejam elas quais forem, são construídas socialmente a partir de alguma referência que é estabelecida como normal.

Em uma sociedade adultocêntrica, a criança, por exemplo, é a diferença. Ela age, pensa, manifesta-se, interioriza e aprecia o mundo a sua volta diferentemente do adulto. Sabemos ainda que uma sociedade cujo referencial é do homem branco, heterossexual, de costumes urbanos e católicos, por exemplo, diferencia hierarquicamente o homem negro, e/ou homossexual, e/ou de outros costumes e valores étnicos e religiosos.

Seguindo esse raciocínio podemos dizer que, se a criança é a diferença e sofre as estigmatizações referentes a isso, a criança negra sofre ainda outras estigmatizações, e a criança negra do sexo feminino, mais outras.

O movimento que se faz na perspectiva aqui adotada é utilizar a diferença que inferioriza para reafirmá-la e positivá-la. Em outras palavras, utilizar o movimento que pensa a diferença verticalmente para pensá-la horizontalmente.

Vejamos alguns estudos e o que ressaltam acerca da diferença.

A ascensão da “diferença”

Miskolci (2005a) em seu estudo intitulado *Do desvio às diferenças* aponta a “diferença” enquanto uma categoria de análise que surge com o propósito de interrogar os valores e os preceitos que servem como critérios para a constituição do “outro” em nossa sociedade. Complementando, “diferença” é uma “inflexão epistemológica” do desvio (MISKOLCI, 2005a) que possibilita a afirmação e positividade de grupos e indivíduos historicamente inferiorizados.

Nesse trabalho, o autor nos permite compreender que o movimento pela “diferença” é recente (segunda metade do século XX). Durante muitos anos, “o outro” foi considerado um “desvio” que devia ser evitado, tratado e “medicalizado”¹ por nossas instituições (escolas, igrejas, família, presídios, orfanatos, hospitais, etc.)

1 A expressão “medicalizado” vem da concepção biológica da sociedade, na qual se compreendia que todos os males sociais eram causados por indivíduos geneticamente “problemáticos”, doentes, “anormais”.

e até mesmo eliminado. Esse tratamento dado aos “outros” pode ser observado desde a segunda metade do século XIX – o crescimento das grandes cidades provocou a concentração e maior visualização de alguns fenômenos, tais como a criminalidade, prostituição, suicídios, homossexualismo, etc., causando certa preocupação na sociedade burguesa emergente de tal forma a se tornarem alvos de contagem, classificação e controle. A compreensão para esses fatos, no entanto, era de que tais fenômenos estavam associados aos indivíduos que não eram como a “maioria”² e “[...] a solução dos problemas passava pela classificação de cada forma de anormalidade, ou seja, o enquadramento de cada um em seu desvio” (MISKOLCI, 2005a, p. 10).

Por influência das teorias de Charles Darwin e Francis Galton,³ compreendia-se que tais desvios eram hereditários.⁴ Essa concepção influenciou todo o pensamento de uma época. Assim, no início do século XIX, Auguste Comte dá significado ao termo normal e “[...] a partir de então, normal passou a ser tudo o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie [...]” (MISKOLCI, 2005a, p. 14). Se pensarmos na sociedade que se constituía, o normal era tudo o que designava os costumes, a cultura e hábitos da burguesia.

Segundo Miskolci, a constituição do “normal” promoveu a desvalorização do “outro”, o não normal, para assim corrigi-lo. O anormal “[...] emerge como desviante e a explicação de seu desvio assentará crescentemente em uma hipotética natureza corrompida, a qual, na segunda metade do século XIX será denominada degeneração” (MISKOLCI, 2005a, p. 14). A degeneração, por sua vez, “[...] era considerada um desvio da normalidade de fundo hereditário e sem cura” (MISKOLCI, 2005a, p. 18).

Exemplo de indivíduos degenerados pode ser observado na descrição dos sujeitos “naturalmente” propensos a criminalidade: Cesare Lombroso publicava em 1876 em seu livro mais famoso *L’Uomo Criminoso*, quais eram as características dos criminosos natos – “baixa capacidade cranial, testa colhida, narinas grandes, crânio grosso, orelhas grandes, maxilar inferior protuberante, cabelo crespo e em tufos, dentes caninos proeminentes” (MISKOLCI, 2005a, p. 19). Concluía-se

2 Entenda-se “maioria” como os sujeitos da burguesia que configuravam a referência de normalidade – homens brancos, com determinado comportamento sexual, religioso, com certa estrutura familiar, certos costumes, cultura, etc. (MISKOLCI, 2005a).

3 Em 1859, Darwin publicou *Sobre a Origem das Espécies através da seleção natural*, ou a *Preservação de raças favorecidas na luta pela vida*. Galton (sobrinho de Darwin) publicou em 1871 *The descent of man and selection in relation to sex*. O que Darwin inicia, Galton aprimora. Ambos defendem a ideia de que os “desvios” eram hereditários e, portanto, deveriam ser tratados, medicalizados e *não reproduzidos*. Essas ideias deram origem ao campo da ciência que discutia o melhoramento das raças – a *eugenia*. Teóricos que compartilhavam dessas referências foram chamados de “darwinistas sociais” (MISKOLCI, 2005a).

4 Essa concepção deu origem ao campo da ciência que tratava da melhoria da reprodução das raças – a eugenia. Miskolci (2005a) ressalta que tal campo “[...] buscou responder a demandas sociais através de técnicas e teorias que buscavam eliminar os marginalizados ao invés de acabar com a sua marginalização” (MISKOLCI, 2005a, p. 19).

então que “[...] o criminoso era alguém que apresentava sinais visíveis de uma origem bárbara, não-civilizada” (MISKOLCI, 2005a, p. 19).

Miskolci (2005a) ressalta ainda que os primeiros estudos sociológicos sobre o desvio também tendiam a corroborar com a explicação “naturalizada” dos “problemas” sociais. Assim, podemos constatar que até mesmo Durkheim, responsável pela constituição desse campo como ciência, escrevia no ano de 1895, em *As regras do método sociológico*, um capítulo dedicado a discutir a distinção entre o normal e o patológico ressaltando, de forma muito semelhante a Comte, que seriam chamados de normais os fatos que apresentavam “as formas mais gerais” e que todo o diferente seria chamado de “mórbido ou patológico” (DURKHEIM, 2002, p. 74). A compreensão era de que as “formas mais gerais” eram superiores as demais, ou então:

Como poderiam ter-se mantido em tão grande variedade de circunstâncias se não pusessem os indivíduos em condição melhor de resistir às causas da destruição? Em vez disso, se as outras são mais raras, é evidentemente porque, em média dos casos, os sujeitos que as apresentam têm mais dificuldades em sobreviver. A maior frequência das primeiras é, portanto, a prova de sua superioridade (DURKHEIM, 2002, p. 76-77).

Como podemos perceber, o “outro” foi construído socialmente a partir de uma referência que emergiu na consolidação da sociedade burguesa, sempre recebendo uma caracterização inferiorizada. Desviado, degenerado, anormal, mórbido ou patológico foram algumas das denominações dadas aos indivíduos que se diferiam da norma estabelecida socialmente.

Segundo Miskolci (2005a), o estudo das “diferenças” surge com o propósito de questionar a norma estabelecida e, da mesma forma, positivar o que foi historicamente inferiorizado. Compreende que houve uma “Inflexão epistemológica” do desvio que possibilitou “[...] a passagem dos estudos sobre a normalidade e desvio para uma abordagem sobre as diferenças” (MISKOLCI, 2005a, p. 29) principalmente após a Segunda Guerra Mundial, associada à decadência da compreensão biológica das identidades sociais que levou aos maiores genocídios da humanidade. Miskolci (2005a) aponta três grandes marcos para essa inflexão e ascensão da diferença: os estudos feministas e seus desenvolvimentos nos estudos de gênero, os estudos sociológicos e culturais voltados para a compreensão das diferenças e a obra de Michel Foucault.

Estudos feministas e questões de gênero

Os trabalhos de Simone de Beauvoir em *O segundo sexo* (1949) e o trabalho de Gayle Rubin em *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo* (1975) são importantes marcos para se pensar as questões feministas e de gênero, que serão abordadas na Unidade 3 de nosso livro.

No que diz respeito aos estudos sociológicos e culturais, Miskolci (2005a) aponta como marco os trabalhos desenvolvidos por Goffman e Becker.⁵ Em 1961, Goffman publicou *Asylums*,⁶ no qual inovou sob os seguintes aspectos: primeiramente por inserir na metodologia de pesquisa a “observação participante”, técnica segundo a qual o pesquisador imerge em uma cultura e/ou situação para compreender as vivências e as regras que as constituem; segundo, ao adotar a perspectiva dos “reclusos” buscando compreender, não o seu desvio, mas a coerência de seus comportamentos a partir das restrições organizacionais. Nesse estudo, o autor possibilita perceber que as instituições sociais criam “anormalidades” transformando os indivíduos em “pacientes” e sua identidade em “patológica”. Em 1963, o mesmo autor publica *O Estigma*, provando de forma mais explícita que essas “patologias” ou “desvios” se tratavam de diferenças com relação às normas sociais e ainda define que o normal era “[...] um homem jovem, casado, pai de família, branco, urbano, do norte, heterossexual, protestante, de educação universitária, bem empregado, de bom aspecto, bom peso, boa altura e com um sucesso recente nos esportes” (GOFFMAN, 1988, p. 139 apud MISKOLCI, 2005a, p. 30-31).

Becker dá continuidade ao trabalho de Goffman publicando *Outsiders*,⁷ no início da década de 1960. O foco desse trabalho foi a compreensão do desvio como “criação social”. Becker e Goffman são fundamentais para uma mudança de perspectiva ao analisar as “anormalidades”. Mais do que ficar enquadrando os “desvios” em suas possíveis patologias, questionava-se “quem acusa quem e de quê”. Em outras palavras, como aponta Miskolci (2005a) “a sociologia do desvio desenvolvida por Becker e Goffman funda-se na necessidade de abordar as condições nas quais as normas são instituídas” (MISKOLCI, 2005a, p. 28).

5 Esses autores inserem-se em um grupo de pesquisadores que constituíram, na década de 1960, os estudos que hoje são denominados Sociologia das diferenças.

6 Durante muitos anos *Asylums* foi o nome dado às instituições do tipo “totais”. O termo “instituições totais” foi cunhado apenas em 1952 por Everett Hughes e designava as instituições que se dividiam em: abrigar indigentes, órfãos, cegos; as especializadas em indivíduos perigosos para a sociedade por serem portadores de alguma doença contagiosa (como lepra); e hospitais de doentes mentais. Em geral essas instituições isolavam os indivíduos considerados, de um modo ou de outro, “impertinentes” para a sociedade (MISKOLCI, 2005a, p. 26).

7 Cf. Becker (2008).

A obra de Foucault

No que diz respeito a Foucault pode-se entender que, a partir de *História da Sexualidade I*, inaugura-se uma nova concepção de *poder*, compreendendo, de forma sucinta, que o poder não desempenha o papel unicamente de proibição e castigo, ele é produtivo. O poder controla, incita, produz corpos e saberes, permitindo a circulação de discursos convenientes. A concepção de poder que Foucault procura evidenciar é aquela que, a partir do século XVIII, tomou em mãos a vida do homem (biopoder) e que funciona por meio de procedimentos que atuam “[...] não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos” (FOUCAULT, 1977, p. 86).

A educação também pensa a diferença. A ascensão dessa temática nesse campo ocorre, de maneira geral, por entender que a escola, bem como outras instituições disciplinares que surgiram no século XVIII e existentes até os dias de hoje, reproduzem e produzem as desigualdades sociais por desprezar, inferiorizar e não trabalhar com as diferenças.

Vejamos alguns estudos:

Louro (1997) em seu estudo sobre *Gênero, sexualidade e educação* vai nos ajudar a perceber que “[...] a diferença, seja ela qual for, é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar que se toma como norma ou como centro” (LOURO, 1997, p. 53). Nesse sentido, aponta que é necessário questionar a norma, duvidar e discutir o que é posto como centro e como natural.

Vários estudos também têm apontado que as categorias que trabalham com a diferença não podem ser pensadas de maneira isolada umas das outras, pois, como explica Louro (1997), os estudos realizados sob a problemática racial têm, inclusive, contribuído nas discussões acerca das relações entre gênero e sexualidade. Avtar Brah (estudiosa de tais relações) aponta que “estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e constitutiva dela” (BRAH, 2006, p. 351).

Para Louro (1997) a escola entende de “diferenças, distinções e desigualdades”, pois desde seus primórdios exerceu uma “ação distintiva”. Segundo a autora, a instituição escolar se incumbiu de separar os sujeitos entre aqueles que a frequentam e aqueles que não. Separou-os também internamente por meio de diversos mecanismos de classificação, ordenação, hierarquização: os alunos “espertos” dos alunos “atrasados”, os alunos da primeira fila dos alunos

do “fundão”, os inteligentes e os ignorantes, etc. Separou os mais velhos dos mais jovens (inicialmente, inclusive, separou a criança do mundo adulto),⁸ católicos de protestantes, ricos de pobres, e tão imediatamente “[...] separou os meninos das meninas” (LOURO, 1997, p. 57).

Nessa mesma linha de raciocínio, Britzman (1998) irá ressaltar que a pedagogia tem um papel fundamental na constituição do desejo, bem como sobre as relações entre gênero e sexualidade ao determinar “[...] o que se deve e o que não se deve aprender na escola” (BRITZMAN, 1998, p. 200). Entenda-se por “o que é que se deve e o que é que não se deve” as separações entre as aprendizagens para meninos e aprendizagens para meninas, e o que cada qual deve e não deve aprender para se tornar “meninos” ou “meninas”. Igualmente, Miskolci (2005b) aponta que “[...] a escola ensina a estranhar aqueles que manifestam interesses sexuais por colegas do mesmo sexo, portanto, tem papel ativo na transformação de sua diferença em algo que espera que os outros estudantes venham a identificar como incorreto, inaceitável e até mesmo desprezível” (MISKOLCI, 2005b, p. 18).⁹

Percebe-se por esses autores a ideia acerca do papel que a pedagogia teve e tem na consolidação de determinada referência social-cultural-racial-sexual (entre outras) e na conseqüente estigmatização, inferiorização, medialização das diferenças. Contudo, se por um lado critica-se a pedagogia pelo seu caráter homogeneizante e excludente, por outro, se evidencia tal problema, proporcionando subsídios para fazer emergir a importância de se discutir a questão das

8 O historiador francês Philippe Ariès defendeu em *História Social da Criança e da Família* a tese de que existem três grandes momentos em que se pode discutir o sentimento de infância: no primeiro deles, da Antiguidade ao século XII, existe uma ausência do sentimento de infância; no segundo, do século XIII ao século XVII, existe o surgimento e desenvolvimento de tal sentimento; no terceiro, do século XVIII aos dias atuais, o sentimento da infância se consolida. Segundo Ariès, à medida que cresce o sentimento de infância ocorre também um movimento de separação da criança do mundo do adulto. No primeiro período, em que se constata a ausência desse sentimento, a criança vivia plenamente no mundo adulto, compartilhando todas as vivências e experiências. O sentimento de infância é responsável por determinar o que é que a criança pode ou não vivenciar e participar e, portanto, ocorre gradualmente e de forma crescente essa separação, cujo marco é o século XVIII, quando surgem as instituições escolares.

9 Britzman e autores brasileiros como Louro, Miskolci e Bento inserem-se em um debate teórico denominado Teoria *Queer*, originário nos Estados Unidos da América na década de 1980 e crescente principalmente na década de 1990, organizado por grupos de intelectuais que se embasavam fortemente nas teorias pós-estruturalistas francesas. Entre inúmeras divergências existentes entre os teóricos *queer* existem, contudo, algumas diretrizes em comum; parafrazeando Louro (2001): a desconstrução como método de crítica literária; categorias e perspectivas psicanalíticas; e visão de que o social deve ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e hierarquias sociais dominantes. Desse modo, Britzman (1998) ressalta que o diálogo entre a teoria *queer*, as práticas interpretativas da psicanálise e da pedagogia possibilita questionar os conhecimentos sobre o corpo, bem como o corpo de conhecimentos que convergem às sexualidades, os desejos e os interesses em uma dada referência e em um cenário de normatização. Prosseguindo, a pedagogia *queer* enquanto uma proposta de pedagogia transgressora “[...] comporta uma curiosidade por diversas identificações e como estas configuram os desejos” (BRITZMAN, 1998, p. 201, tradução nossa).

diferenças. Desse modo, paradoxalmente, a educação torna-se um importante campo de mobilização dessa temática.

Corazza (2002) afirma que “Em Educação, é tempo dos Estudos Culturais, Feministas, Gays e Lésbicos, Pedagogia Queer, pensamento pós-estruturalista, pós-colonialista, pós-modernista, filosofias da diferença, pedagogias da diversidade” (CORAZZA, 2002, p. 5) e, ampliando o debate acerca da diferença na educação ressalta:

Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença. Mas, que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos. E que lutam para que nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho Princípio da Identidade Universal (CORAZZA, 2002, p. 5).

É com esse viés que procuramos pensar e organizar as unidades deste livro. A sociologia da infância nos dá subsídios para pensar a *cultura da infância* e, portanto, valorizar e positivar sua diferença. O viés sociológico também contribui para pensar como as relações com o *corpo*, envolvendo gênero e sexualidade, bem como raça e etnia, podem auxiliar no desenvolvimento e afirmação das diferenças. Ao pensarmos *trabalho* também estamos questionando quando um trabalho é exploratório e quando faz parte de uma cultura e de uma etnia. Esperamos com esses estudos, não esgotar, mas impulsionar tais debates na formação de futuros professores, ajudando a pensar e a construir a educação com o mote da diferença.

Referências

- BECKER, H. S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Tradução de Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.
- BRITZMAN, D. P. La Pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. In: JIMÉNEZ, R. M. M. (Ed.). *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria editorial, 1998. p. 197-225.
- CORAZZA, S. M. Educação da Diferença. In: COLÓQUIO CLACSO – ANPEd, 7., 2002, Caxambu. *Palestra...* Caxambu, ANPEd, 2002.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista de estudos feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

MISKOLCI, R. Do desvio às diferenças. *Teoria & Pesquisa: Revista do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos*, São Carlos, n. 47, p. 9-42, jul./dez. 2005a.

_____. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. *Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005b.

Referências consultadas

ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005.

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R.; OLIVEIRA, F.; TEBET, G. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LOURO, G. L. A escola e a produção das diferenças sexuais e de gênero. *Cadernos de Educação CNTE*, Brasília, v. 3, n. 10, p. 7-93, 1998.

_____. *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. v. 1, 90 p.

Andrea Braga Moruzzi
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

UNIDADE 1

Instituições

1.1 Primeiras palavras

Esta é a primeira unidade de estudos do livro *O plural da infância*, e, como tal, escolhemos trabalhar com o tema das instituições para a criança pequena. Compreende-se que essa temática possa ser percebida sob os seguintes eixos: a história da instituição para crianças de 0 a 6 anos de idade, a legislação para a garantia do acesso e da institucionalização do atendimento à criança e a concepção para a formação do profissional da Educação Infantil. Esses eixos permeiam o tema proposto na medida em que criam uma homogeneidade ou um perfil semelhante para todas as instituições, de tal forma a reconhecer e perceber nelas as marcas de uma mesma institucionalização. Esta unidade pretende fornecer ao leitor uma visão geral sobre a temática das instituições para crianças de 0 a 6 anos de idade, procurando explorar os aspectos que conduzem à compreensão da institucionalização da infância, a partir dos eixos citados anteriormente. Com este estudo, o leitor poderá articular os conhecimentos que visam compreender o atendimento à criança nos dias de hoje, bem como ao longo da história da educação no Brasil, refletindo sobre o papel que a institucionalização da infância tem para a criança e para a sociedade.

1.2 Indagações sobre a instituição para criança

Atualmente o atendimento das crianças de 0 a 6 anos se dá em creches e pré-escolas, garantido pela legislação. Mas você já se perguntou o que havia antes dessas instituições de atendimento à infância? Já refletiu sobre como surgiram essas instituições, por que surgiram e em que momento histórico? Que medidas políticas foram tomadas ao longo da história para viabilizar e garantir o acesso das crianças a essas instituições? Em que perspectiva foi pensado o profissional da infância? Essas questões direcionam nosso olhar para o tema das Instituições e serão abordadas a seguir.

1.3 A institucionalização da infância

Primeiramente é preciso retomar que estamos compreendendo criança e infância enquanto conceitos cultural e socialmente construídos. Ser criança e viver a experiência da infância no Brasil difere de vivê-la na África, por exemplo, ou nos países da Europa. Da mesma forma, a infância, para grande parte da população brasileira, não é a mesma infância para as comunidades indígenas do Brasil, pelas diferenças étnicas que existem, ou pela classe social, raça e gênero da criança. Ainda, em um mesmo território, essa experiência pode assumir

diferentes perspectivas. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil colaboram para a formação de uma concepção sobre a infância. Elas atuam sobre a criança no sentido de construir a infância pactuada pelas sociedades em seus contextos de tempo e espaço. Colaboram ainda para a difusão de uma determinada compreensão sobre as crianças. Em outras palavras, as escolas de educação infantil “institucionalizam” a criança na direção da infância orientando toda uma sociedade sob a concepção adotada. O corpo da criança, bem como a cultura da infância ou “culturas infantis” (temática das próximas unidades) são também orientados e influenciados pelas concepções que se difundem nas instituições. Por esse motivo, o tema das instituições precede as unidades seguintes.

1.3.1 Aspectos históricos

A educação infantil é entendida como a primeira etapa da educação básica. Ela congrega a creche e a pré-escola. A creche atende às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e a pré-escola agrega crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Atualmente as crianças de 0 a 6 anos recebem atendimento nas instituições denominadas de educação infantil nas cidades, onde recebem cuidado e educação das profissionais que, por lei, devem ser formadas em cursos específicos de Magistério ou Pedagogia.¹⁰ Sabe-se, contudo, que a garantia de atendimento e as concepções de criança e de educação infantil que hoje norteiam as políticas específicas para a educação das crianças pequenas são frutos, também, das intensas transformações pelas quais a sociedade passou. Nem sempre as crianças ocuparam o espaço que ocupam hoje em nossa sociedade. Há um debate intenso entre os historiadores a respeito da história da criança e da infância.

O estudioso pioneiro da história social da infância foi o historiador francês Philippe Ariès que, em sua obra denominada *História Social da Criança e da Família*, publicada em Paris no ano de 1960, mostrou a partir da iconografia do século XII ao XVIII que até o século XII havia uma ausência do sentimento da infância na sociedade europeia. Ariès (1981) retrata ainda que, nos séculos XIII ao XVII, o sentimento de infância foi sendo construído. Utilizando-se de fontes artísticas (pinturas e obras de arte diversas), o autor ilustra como as crianças eram representadas nesse extenso período, de anjos a adultos em miniatura. Já no século XVIII a criança ganha um lugar central no seio da família. É interessante observar também que o sentimento da infância e sua valorização crescem na mesma medida que “a família” é constituída enquanto uma das instituições responsáveis pelo cuidado e educação da criança. Essas construções sociais, em uma sociedade marital e patriarcal, vão dar um lugar especial também para mulher. O estudo da francesa

10 Temos utilizado o feminino para designar as profissionais que trabalham nesta faixa etária, pois a educação da infância, desde o início, no Brasil, é uma carreira predominantemente formada por mulheres.

Elisabeth Badinter (1985) nos mostra como o sentimento de infância, percebido por Ariès, foi juntamente construído com o sentimento de amor materno, o qual a autora discute em seu livro denominado *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Em poucas palavras, esse estudo pretende discutir como o amor materno é relativo, podendo existir ou não nas mulheres, bem como em homens, pois o amor materno não é inato, nem mesmo uma característica natural e biológica das mulheres. O amor, nessa concepção, é, sobretudo, uma construção social, que foi necessária para a sobrevivência das crianças. No entanto, segundo a autora, tentou-se fazer acreditar na essencialidade desse sentimento à medida que a valorização da criança foi crescendo, pois a criança, que antes ocupava um lugar marginal na sociedade, precisava a partir de então de alguém que disponibilizasse seus cuidados e proteção. Utilizando-se do discurso do amor materno como algo inato, a sociedade predominantemente construída por homens, tomando-se a si próprio de maneira centralizada, colocava a criança sob a responsabilidade das mulheres. Essas discussões são bastante pertinentes para perceber como a história da criança e das mulheres percorre caminhos comuns e como a história das instituições de educação infantil no Brasil está também implicada nessa relação.

Por outro lado, é preciso destacar que o brasileiro Moysés Kuhlmann Jr., no livro *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, de 1998, afirma que Ariès não é uma boa referência para se pensar o Brasil, pois, no nosso caso, o período em que havia, segundo Ariès, uma ausência do sentimento de infância não existiu em nosso país. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), esse sentimento sempre esteve presente em nossa sociedade, no projeto educacional dos jesuítas e, possivelmente, nas sociedades indígenas que aqui viviam antes da chegada dos colonizadores. Ou seja, no Brasil os jesuítas já reconheciam e atribuíam valor à crianças e à infância em seu projeto de colonização e evangelização. Outro aspecto interessante, ressaltado por Kuhlmann Jr. (1998), é em relação à polêmica sobre se a educação infantil, nos seus primórdios, era uma instituição de cunho puramente assistencialista. Muitos são os autores que defendem essa tese. No entanto, Kuhlmann Jr. (1998) acredita que no caráter assistencialista dessas instituições havia um projeto educativo importante.

Essas discussões nos fazem perceber introdutoriamente o cenário na qual está contextualizada a história das instituições de educação infantil e quais são as polêmicas que as rodeiam. Da mesma forma, é possível perceber que as transformações ocorridas ao longo dos séculos, influenciadas pelo pensamento de cada época sobre a criança, promoveram mudanças no atendimento e especificidade da educação infantil.

Algumas famosas instituições das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo foram inicialmente concebidas como “Roda dos Expostos”. Como exemplo temos o Asilo Sampaio Viana no Pacaembu e a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo; esta última ainda mantém sua Roda no Museu da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia.

Para saber mais veja o site:

<<http://www.santacasasp.org.br/roda.htm>>.

Fazendo um retrospecto dessa história aprendemos que a primeira instituição com o caráter de atendimento à infância nasceu na Itália e se expandiu por toda Europa e posteriormente no Brasil. Chamava-se “Roda dos Expostos” e recebia essa denominação porque em sua entrada havia um dispositivo que se encaixava em um eixo giratório. Sua função era dar anonimato ao abandono de crianças. Para “expor” uma criança bastava colocá-la dentro da caixa, girar o dispositivo em 180° e apertar a campainha. Do outro lado ficava o funcionário para receber a criança abandonada. Nenhuma das identidades era revelada. Essa era uma instituição do tipo *total*, pois as crianças passavam lá o tempo integral de suas vidas e tinham nela seu único abrigo. No Brasil, esse tipo de instituição chegou por volta de 1726 e esteve em vigor até 1950.

Por conta das precárias condições em que se recebiam essas crianças, associadas à intensidade dessa prática, o índice de mortalidade infantil atingia níveis alarmantes. Em 3 de maio de 1823, o Imperador Pedro I assim relatou à Assembleia Constituinte sua visita a uma dessas instituições:

A primeira vez que fui à Roda dos Expostos, achei, parece incrível, sete crianças com duas amas; sem berço, sem vestuário. Pedi o mapa e vi que em 13 anos tinham entrado perto de 12 mil e apenas tinham vingado mil, não sabendo a misericórdia verdadeiramente onde elas se achavam (PEDRO I apud PASSETI, 2000, p. 348).

Em 1888, consta que houve um crescimento ainda maior do número de crianças deixadas nas Rodas dos Expostos. Esse fato pode ser explicado por alguns acontecimentos importantes em nossa sociedade. Primeiramente a Lei do Ventre Livre (1871) e a posterior Abolição da Escravatura promoveram uma nova demanda social. As mães negras, agora livres, precisando trabalhar, muitas vezes eram obrigadas a abandonar seus filhos. Somado a isso, a crescente industrialização levava as mulheres também para o mercado de trabalho, e não tendo onde deixar seus filhos, acabavam por abandoná-los. Quando isso não acontecia, as crianças passavam o dia nas ruas, ausentes de cuidados e proteção.

Esses fatos faziam emergir a necessidade de instituições específicas para cuidar dos filhos dessas mulheres e é nesse contexto que surgem as primeiras instituições do tipo *parcial* para o atendimento às crianças. Como o foco era o cuidar, especialmente por se tratar de crianças pobres que ficavam nas ruas enquanto suas mães trabalhavam, essas instituições foram consideradas, por muitos autores, como instituições assistencialistas.

Nesse ponto é que voltamos a destacar Kuhlmann Jr., na discussão apontada no início deste texto. Para esse autor fica evidente que havia nessas primeiras instituições um projeto educativo. A primeira intenção era, segundo Kuhlmann Jr. (1998), não o cuidado e a proteção para com essas crianças negras e pobres, mas sim tirá-las das ruas para proteger a elite. Receberiam instruções de como se comportar, de como se alimentar, de como se vestir, de como se higienizar e, por que não, de como pensar. A segunda intenção faz parte da própria história das crianças, ou seja, pela educação das crianças educam-se as famílias e, em geral, as famílias pobres. A história das crianças demonstra a função mediadora que elas desempenham: os jesuítas alcançavam as tribos a partir das crianças, o Estado alcança as famílias a partir da criança, etc. O caráter educativo presente nas inúmeras instituições tem por objetivo formar a “nação e o povo brasileiro”.

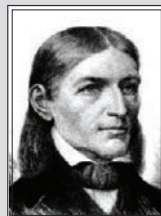
Nesse sentido é interessante mencionar um excerto destacado por Rosenberg (1999) e por Kuhlmann Jr. (1998): a fala do médico Dr. K. Vinelli em uma revista importante da época, chamada *A Mãe de Família*, voltada para as senhoras da elite:

No Brasil ainda não existe a creche; entretanto, sua necessidade me parece palpitante, sobretudo nas atuais condições em que se acha o nosso país, depois da moralizadora e humanitária lei de 28 de setembro de 1871, em virtude da qual não se nasce mais um escravo. Agora que, [...] um grande número de mulheres que quando escravas trabalhavam para seus senhores que por sua vez eram obrigados a lhes dar alimentação, domicílio e vestuário, a cuidar de sua saúde e da de seus filhos, ganhando liberdade, vêm-se não poucas vezes abandonadas com filhos pequenos, que ainda mamam, sem ter quem os sustente, na indeclinável e urgente necessidade de procurarem pelo trabalho, ganhar os meios da própria subsistência e de seus filhos [...] Não há senhora alguma dona de casa, que ignore a extrema dificuldade que encontra uma criada, por exemplo, em alugar-se quando traz consigo um filho a quem amamenta (VINELLI, 1879 apud ROSEMBERG, 1999, p. 12-13).

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova, que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las convertidas em inimigas de nossa tranqüilidade, e quiçá mesmo da nossa honra! (VINELLI, 1881 apud KUHLMANN Jr., 1998, p. 19).

Kuhlmann Jr. (1998) afirma que as creches, para crianças de 0 a 3 anos, foram “muito mais do que o aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 82). As creches, assim como as escolas maternas e jardins de infância, são tidas pelo autor como “resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 81).

Embora haja esse contexto do surgimento das instituições de educação infantil para a classe menos privilegiada da sociedade, sabe-se que as primeiras instituições parciais para o acolhimento da infância receberam o nome de Jardins de Infância e eram voltadas para crianças entre 3 e 6 anos, do sexo masculino, filhos da elite carioca. O primeiro Jardim de Infância de que se tem notícia foi instalado em 1875 junto ao Colégio Menezes Vieira, em um bairro bastante privilegiado no Rio de Janeiro. Essa denominação vem por influência da criação do primeiro Jardim de Infância construído por Friedrich Froebel em 1837, na Alemanha. A denominação Jardim de Infância carrega uma concepção da criança como uma semente que bem cuidada resulta em belos frutos.



Froebel foi um educador importante, representante do método ativo em educação – esse método consistia no uso sistemático de materiais pedagógicos com o objetivo de dar às crianças estímulos para se desenvolverem. Outra representante desse método foi Maria Montessori. Para saber mais consulte o site <www.centrorefeducacional.com.br/froebel.htm>.

As crianças menores só foram institucionalmente atendidas pela primeira vez no Brasil em 1899 com a criação de uma creche infantil por uma indústria têxtil da cidade do Rio de Janeiro, para crianças entre 0 e 3 anos de idade. O intuito dessa creche era atender os filhos e filhas dos operários que se instalavam na cidade do Rio de Janeiro para formação da mão de obra operária na implementação do polo industrial brasileiro.

Vale ressaltar, contudo, que essa mão de obra foi constituída majoritariamente por imigrantes, pois havia uma visão preconceituosa de que os negros não

teriam capacidades cognitivas para assumirem esses postos de trabalho. Desse modo, as crianças que receberam atendimento nessas creches eram filhas e/ou descendentes de europeus. As crianças filhas e/ou descendentes de negros permaneciam à margem da sociedade brasileira, embora a Lei do Ventre Livre tenha impulsionado uma preocupação: o que fazer com os filhos de escravos?

O primeiro projeto educacional para educação pré-escolar em massa que se tem notícia no Brasil foi chamado de Projeto Casulo e era mantido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Nesse projeto havia uma forte dimensão assistencialista e compensatória no atendimento das crianças, no sentido de suprir suas carências culturais e físicas, bem como preparar seus corpos e suas mentes para a futura inserção na escola de ensino fundamental. As instituições de cunho filantrópico que se alastravam nesse período seguiam a mesma lógica: preparar as crianças para a escolarização que estava por vir, bem como suprir suas necessidades, já que se tratava de crianças carentes.

É importante perceber, nesse preâmbulo, que as instituições voltadas para o atendimento das crianças “carentes” tinham também um propósito moralizador. Como eram consideradas carentes cultural, afetiva e fisiologicamente, as crianças pobres precisavam adquirir a cultura e os “bons costumes” para se tornarem cidadãos, bem como receber “nutrientes” para saúde do corpo, como a alimentação e aquisição de bons hábitos de higiene. As instituições, portanto, visavam formar o homem “civilizado”. Esse era o modelo de educação proposto pela medicina higienista, a fim de controlar a população “carente” – entenda-se os negros pobres – e proteger a honra, a paz e a integridade da elite. Nessa perspectiva, civilizar a população significava introduzir a cultura e os costumes do homem branco europeu, nosso colonizador.

É preciso ressaltar que ao longo desse processo de “modernização social”, os negros e as mulheres em geral – fossem elas negras ou brancas – foram excluídos do chamado “progresso social” por sofrerem do mesmo preconceito, julgados cognitivamente inferiores aos homens brancos, o que justificou a contratação de muitos imigrantes pelas indústrias.

Contrapondo tais preconceitos, a organização das mulheres, enquanto uma categoria excluída dos bens sociais, fomentou movimentos que foram importantes para a conquista de diversos direitos. Entre eles destaca-se o direito ao voto, conseguido em 1932.

Impulsionadas por essa conquista, as mulheres passaram a reivindicar melhores condições nos trabalhos, direito de proteção à maternidade e às crianças, bem como o direito às creches e pré-escolas para seus filhos. A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943, modificada em 1967, instituía o direito à educação para os filhos e filhas das trabalhadoras e criava dispositivos para que

fosse obrigado às empresas empregadoras de mulheres terem lugares e intervalos diários para amamentação de seus bebês.

Em 1977, o Estado adotou medidas para a ampliação do atendimento em creches e o mesmo começa a se concretizar como um direito das mulheres trabalhadoras. No entanto, não era ainda visto como um direito da criança e menos ainda como um dever do Estado e, assim, sua existência dependia de entidades filantrópicas e/ou de entidades privadas, estas últimas destinadas às crianças cujas famílias pudessem pagar por esse serviço. No final de 1970, e mais evidente na década de 1980, o debate acerca da instituição de atendimento à criança passou a fazer parte dos fóruns, dos movimentos sociais e das reivindicações acadêmicas. Nestas, passou a tomar corpo uma concepção de educação infantil para além do cuidado e higienização das crianças pobres, para ser um lugar de educação – um lugar para Educar e Cuidar.

Esse “novo olhar” sobre a educação infantil motivou diversos movimentos sociais que lutavam pela educação das crianças pequenas, entre eles estavam: associações de bairro, associações de mulheres, clube de mães, donas de casa, fóruns estaduais e nacionais, etc. Destaca-se o Movimento de Luta por Creches que, em 1979, durante o I Congresso da Mulher Paulista, reivindicou: creches integralmente financiadas pelo Estado e por empresas, instalações próximas das moradias ou dos trabalhos das mulheres, propostas educacionais consistentes e com participação dos pais, conduzidas por especialistas em Educação Infantil.

Esse cenário foi suficientemente forte para estabelecer o direito das crianças às creches e pré-escolas na Constituição de 1988. Convém destacar, contudo, que ao conquistar tal direito, os movimentos de mulheres e os movimentos em prol da criança alcançaram ainda outros benefícios. A partir de tal conquista, começou-se a discutir o modelo de educação infantil pretendido, que não deveria ter como único objetivo tirar as crianças pobres da rua e dar-lhes assistência e ensinamentos morais. Os movimentos populares passaram a colocar em debate a necessidade de um outro modelo de atendimento à infância, que deveria ser oferecido pelos órgãos públicos ligados à área da educação e por profissionais especializados. Mas tais reivindicações não se concretizaram da noite para o dia.

Persiste atualmente no debate sobre a educação das crianças pequenas a discussão acerca do cuidar e educar na educação infantil, já que algumas instituições deixaram de considerar importante o cuidado e a assistência da criança nas creches e pré-escolas, julgando-os como uma “coisa do passado”, e conseqüentemente, se cuidar não era importante, o que prevalecia era o educar. No entanto, “educar” em algumas concepções tem significado “escolarizar” as crianças, no sentido de discipliná-las a partir da exigência de silêncio, repetição e

memorização, fazendo da infância um momento, não de experiências e de inventividade, mas de repetição e memorização de conteúdos sem nenhum significado.

Muitas das discussões que norteiam a educação infantil hoje passam por essa última questão: a escolarização da educação infantil. Em última instância, temos a discussão em torno do ensino fundamental de nove anos. A LDB (9.394/96) e as últimas implementações que estão levando a estas discussões serão discutidas no tópico adiante.

1.3.2 Legislação – da Constituição de 1988 aos dias atuais

A Constituição de 1988, no que diz respeito ao direito das crianças às creches e pré-escolas, foi fomentada por diversos movimentos sociais da década de 1970 e 1980. Conforme destacamos anteriormente, o movimento das mulheres na conquista por esse direito foi fundamental na consolidação dessa empreitada. Por suas reivindicações conseguiu-se que, em 1975, fosse criada uma Coordenação de Educação Pré-escolar junto ao Ministério da Educação. Essa foi uma conquista significativa, pois até então os programas de atendimento às crianças eram vinculados a entidades filantrópicas e a setores ligados ao Ministério da Previdência e Assistência Social (no que diz respeito a instituições gratuitas).

A Constituição de 1988 incorpora parte das reivindicações dos movimentos populares (Movimento Negro e Movimento das Mulheres) de forma a condenar práticas racistas e reconhecer a educação infantil como uma extensão do direito universal da educação. Foi a primeira vez na história do Brasil que se fez referências legais aos direitos das crianças, estabelecendo formas concretas de garantir seu amparo e sua educação.

Posteriormente, em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069, que reafirma ser dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, além de mencionar a necessidade de valorizar as diferenças culturais.

Os movimentos sociais também foram significativos na pressão pela elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), bem como para a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo nesta a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica.

O PNE trata-se de um documento importante para a Educação Infantil na medida em que aborda a necessidade de ampliação de atendimento à criança e estabelece também a necessidade de formação específica do profissional para atuar nesse espaço. A última LDB (1996) vem ao encontro com o PNE ao estabelecer que todo profissional do ensino básico (nesse sentido a Educação Infantil é a primeira etapa) deve ser formado em ensino superior por meio de curso

de licenciatura ou graduação plena (curso de pedagogia) em universidades ou institutos normais superiores. Ainda no âmbito da normatização, é publicado em 1999 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Todas essas medidas demonstram que a criança tem ganhado espaço na sociedade enquanto sujeito de direitos, e esse fato soa como algo bastante positivo.

Quanto à orientação curricular do trabalho com crianças pequenas, ele vem se pautando pela ideia de elencar parâmetros de qualidade. Essas orientações curriculares estabelecidas sob a forma de critérios de qualidade têm por objetivo perceber que a educação na pré-escola tem um sentido e um significado diferente da escolarização no ensino fundamental, pois se baseia na especificidade da infância. No entanto, é preciso perceber algumas ausências e algumas “des-conquistas” no meio dessas medidas. Alguns estudiosos da infância ressaltam que o Referencial Curricular para a Educação Infantil, por exemplo, prioriza um tipo de criança, dando ênfase à infância urbana e com mais poder aquisitivo, distanciando-se da realidade majoritária das creches brasileiras. As crianças dos meios rurais, as crianças pobres ou mesmo as crianças indígenas não estão contempladas nesse referencial.

Por outro lado, existem algumas estratégias atuais que colocam as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental – o chamado Ensino Fundamental de Nove Anos, cuja Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2007 alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996. Outras medidas surgiram: em 2005 a publicação da Política de Educação Infantil, pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação, seguiu no sentido de reafirmar o direito da criança pequena à Educação, destacando também a necessidade de profissionais qualificados e de uma política de educação infantil que articulasse âmbitos da Saúde, da Assistência Social, da Justiça, dos Direitos Humanos, da Cultura, da Mulher e das Diversidades. Entre os objetivos apontados por tal documento está a inclusão da educação infantil no sistema de financiamento da Educação Básica (o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB), garantindo a responsabilidade orçamentária da União para a manutenção e continuidade do atendimento às crianças nessa faixa etária.

Para a criança, a escola de nove anos traz, ao mesmo tempo, a ampliação de mais um ano do direito à educação pública e gratuita, o que de fato é um avanço, na medida em que significa ampliação de direitos. Por outro lado, dependendo da maneira pela qual esse direito se efetiva, pode apenas significar uma escolarização precoce, e desse modo, a antecipação do fracasso, tendo em vista que apenas disciplinariza a palavra, o corpo, o gesto e as ações das crianças, no sentido de docilizá-las e moralizá-las, limitando seu direito ao brincar, ao lúdico e ao exercício da infância.

1.3.3 Da formação dos profissionais da Educação Infantil

O debate acerca da formação do profissional da Educação Infantil ocorria ao mesmo tempo em que os movimentos sociais reivindicavam o direito das mães às escolas para seus filhos. No entanto, intensifica-se após a Constituição de 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Isso ocorre porque além do direito da mãe, é reconhecido o direito da criança à educação pública e de qualidade.

A concepção da profissional da infância recebeu ao longo da história diversas denominações: crecheiras, monitoras de educação infantil, recreacionistas, pajens, etc. Estas estavam vinculadas diretamente à concepção de instituição para o atendimento de crianças pobres, cujas denominações também foram variadas: creche, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, pré-primário, pré-escola, etc. Para essas instituições não se exigia formação específica. Por outro lado, as escolas de educação infantil destinadas às crianças privilegiadas exigiam uma formação específica da profissional, que era chamada de professora.

Com o passar dos anos e após algumas importantes medidas políticas já mencionadas, foi exigido que o profissional da infância tivesse uma formação específica, assim como acontecia nas escolas de educação infantil para crianças com maior poder aquisitivo. Esse foi um direito conquistado a favor da criança.

Para compreender as mais recentes normatizações a respeito da formação do profissional da educação infantil faz-se necessário algumas citações:

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 traz no Artigo 62 do Título VI:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em Universidade e Institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Instituiu-se ainda que, até o final de 2007, todos os professores, da educação infantil ou das séries iniciais, fossem formados em nível superior. Essa estratégia tinha o intuito de mobilizar a sociedade para a valorização desse profissional, bem como melhorar o preparo na sua formação. O período que se concentrou entre a publicação da LDB (1996) até o final de 2007 foi chamado de “A década da Educação”. Segundo o Artigo 87, § 4º “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Para viabilizar essa medida o governo cria a modalidade Normal Superior para formação de professores. Desenrolam-se nesse cenário algumas polêmicas em torno do fato de que aos “pedagogos” caberia a pesquisa em educação e aos “normalistas superiores” caberia a atuação nas séries iniciais e educação infantil. Após algumas polêmicas, lutas e discussões, efetivou-se a especificidade da Pedagogia na formação de professores nesses níveis de ensino, não excluindo os cursos normais superiores na implementação das metas da Década da Educação. Ainda assim, muitas críticas foram levantadas a essa medida e à formação do profissional da educação infantil.

O curso de Pedagogia tem intensificado sua especificidade na formação de professores. Inúmeras universidades, públicas ou privadas, procuram ter em seu projeto pedagógico o curso voltado para formação de professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, elaboradas em 2005, ressaltam a especificidade do pedagogo para trabalhar com a gestão escolar, as séries iniciais do ensino fundamental, bem como com a educação infantil. A denominação apropriada para essa especificidade é Licenciatura Plena. Orienta-se nesse sentido para a exclusão das habilitações em educação infantil, gestão ou séries iniciais, pois se compreende que todo pedagogo tem a formação para trabalhar nessas modalidades.

O curso de pedagogia, portanto, é um campo multidisciplinar por meio do qual se agrega de conhecimentos da Filosofia, da Psicologia, da História e da Sociologia, compreendendo que a formação do professor deve contemplar saberes amplos e que se articulam ao refletir sobre as questões acerca da educação. E é nesse campo que propomos a formação do profissional da educação infantil.

1.4 Considerações finais

Nesta unidade pudemos discutir a maneira pelas quais as instituições para crianças de 0 a 6 anos foram sendo criadas com o objetivo de produzir crianças de determinadas formas para que pudessem vivenciar suas infâncias. Crianças e infâncias são dois conceitos diferentes. Temos compreendido crianças pequenas como aquelas que possuem de 0 a 6 anos e as infâncias como construções culturais, sociais, econômicas, que variam conforme a história e a geografia.

Pudemos notar que a criança pequena carrega uma história de infanticídio, de reconhecimento de sua especificidade, de lutas por uma existência em melhores condições. Nessa parte foi discutido que as instituições para as crianças, ao mesmo tempo em que têm como função acolhê-las, também as produzem. Dividimos as instituições em totais e parciais já que fazem parte da história das crianças. As instituições totais são os asilos, os orfanatos, a roda dos expostos; e as instituições parciais são a família, a escola, os parques infantis, etc.

As instituições de acolhimento das crianças pequenas se caracterizam pelo binômio cuidar e educar, e esse é um debate sempre presente na educação dessas crianças, tendo em vista que a palavra “educare” é a síntese que se pretende.

Destacamos que educar crianças pequenas não é uma tarefa simples e tem exigido cada vez mais uma formação do profissional em nível superior, de especialistas, e essa necessidade já está configurada nas diretrizes do curso de Pedagogia.

Afirmamos também que a função primordial da educação para crianças de 0 a 6 anos é propiciar a experiência da infância que se caracteriza pela inventividade, pelo brincar, pelo lúdico e pelos conhecimentos que devem ser ampliados no sentido de instrumentalizar as crianças para novas experiências, inventividades e brincadeiras.

1.5 Estudos complementares

Alguns materiais abaixo são importantes para a complementação de seus estudos.

1.5.1 Saiba mais

JUNIOR, M. K.; ROCHA, J. F. T. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 597-617, set./dez. 2006.
KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

- Sobre o Referencial Curricular da Educação Infantil acesse o site:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=556> >.

- Sobre a LDB/1996 acesse o site:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>.

- Sobre o ECA acesse o site:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>.

- Sobre o Ensino Fundamental de Nove anos leia:

ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. *Olhar de Professor*: revista da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, 2006.

- Sobre o INEP acesse o site:

<<http://www.inep.gov.br>>.

1.5.2 Outras referências

Os filmes abaixo tratam, de uma forma ou de outra, de contextos institucionais vividos por crianças e para crianças e podem auxiliar na leitura sobre o tema.

Ser e Ter

Sinopse: Antes de se decidir pela pequena escola no coração da Auvergne onde rodou seu documentário, o diretor Nicolas Philibert pesquisou mais de 300 estabelecimentos em toda a França. Adepto de um modelo de ensino hoje praticamente em desuso, o liceu do filme reúne todas as crianças do vilarejo em torno de um único professor, que as acompanha desde o jardim de infância até o último ano do primário. De maneira discreta, o diretor resume sua tarefa a acompanhar um grupo de alunos em sua transição do universo familiar para um ambiente em que o que é levado em conta é sua individualidade sem pressupostos. Enfim, a construção de uma personalidade. A vida surge nos depoimentos das crianças, suas hesitações, suas traquinices e também seus fracassos, alcançando enfim um dos momentos mágicos do gênero documental: deixar transparecer a ficção que se encontra incrustada nas camadas do real.

Sinopse encontrada em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=8&pid=15>>. Acesso em: 24 jan. 2010.

Nenhum a Menos

Sinopse: Quando o professor da escola primária de Shuiquan tem de se ausentar durante um mês, o presidente da pequena aldeia, Tian, apenas consegue encontrar uma adolescente de 13 anos, Wei Minzhi, para o substituir. O professor Gao adverte-a para que não permita que mais alunos abandonem a escola, garantindo-lhe o pagamento de 50 yuan e mais um pequeno extra se for bem-sucedida. Minzhi, pouco mais velha que alguns dos seus alunos (do 1º ao 4º ano, na mesma classe), pouco mais pode fazer do que escrever texto no quadro e ensinar uma ou outra canção. Mal a jovem professora estreia, uma pequena aluna é convidada a ingressar numa escola de desporto e, quase de imediato, Huike, um dos miúdos mais difíceis de controlar nas aulas, é obrigado a ir trabalhar na cidade, pois vive só com a mãe, que está doente e imersa em dívidas. Minzhi recusa-se a perder outro aluno.

Sinopse disponível em: <<http://www.interfilmes.com/busca.html>>. Acesso em: 20 out. 2009.

A Língua das Mariposas

Sinopse: Espanha, 1936. Moncho, um garoto de 8 anos, tem medo de ir para a escola porque ficou sabendo que os professores batem nas crianças. Até que seu novo professor começa a dar aulas ao garoto em sua casa. Aos poucos, o menino conhece o professor e fica fascinado por seu caráter e por sua sabedoria. Porém, quando explode a Guerra Civil Espanhola, o garoto desespera-se ao saber que seu mestre é perseguido.

Sinopse disponível em: <<http://br.cinema.yahoo.com/dvd/filme/10228/alinguadasmariaposas>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

1.5.3 Referências

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PASSETI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORI, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, 1999.

1.5.3.1 Referências consultadas

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R.; OLIVEIRA, F.; TEBET, G. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.

ALMEIDA, O. *Educação Pré-Escolar: uma análise das políticas para a pré-escola*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.

COSTA, J. *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

MARCÍLIO, M. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, M. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

Fabiana de Oliveira
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

UNIDADE 2

Cultura da Infância: brincar, desenho
e pensamento

2.1 Primeiras palavras

Nesta unidade abordaremos um tema relevante, na atualidade, para a educação de crianças pequenas que denominamos de Cultura da Infância. Pretendemos construir a ideia de que as crianças devem ser entendidas como atores ou sujeitos sociais que interagem com o mundo, com as coisas, com as palavras, com a arte, etc. Dessa forma, produzem culturas a partir da sua singularidade e na relação com o adulto, e com aquilo que podemos chamar de “o fora” (entendido como aquilo que está fora da criança, o exterior).

A partir daí esperamos fornecer elementos para pensarmos que a criança produz um tipo de cultura na relação com seus pares e com o mundo, que possibilita a construção simbólica de um conjunto de saberes sobre o mundo que a rodeia e que possui uma especificidade que a distingue do adulto. A criança representa e ressignifica seu contexto e as informações recebidas pelos adultos por meio das produções simbólicas do brincar e do desenho. Entendemos que as produções simbólicas são as maneiras pelas quais as crianças dão sentidos e significados às coisas. É a partir das vivências das crianças por meio do brincar, desenhar, inventar, construir que elas simbolizam e vão construindo sentidos próprios ao mundo em que vivem. Dessa forma, a cultura da infância não pode ser pensada no singular, trata-se na realidade de culturas da infância, no plural, já que são múltiplas as possibilidades de sentidos que podem ser atribuídos ao mundo.



Figura 1 Quadros de Portinari, da esquerda para a direita, *Moleques Pulando Cella* (1958a), *Futebol* (1935), *Menino com estilingue* (1958b), *Meninos brincando* (1955).

2.2 Indagações sobre a brincadeira, o pensamento e a cultura infantil

O que você entende por cultura?

Qual é o seu entendimento sobre produção simbólica?

A partir de quais elementos as crianças interpretam o mundo?

A partir de temas anteriores trabalhados, você acha que o conceito de infância e cultura estão interligados?

Por que a criança brinca?

A diferença entre adultos e crianças reside na diferença apenas biológica ou inclui outros fatores?

Nas brincadeiras os objetos são transformados?

Qual é o papel da imaginação na brincadeira?

Quando a criança brinca, ela reproduz o que acontece em seu meio?

Na sua opinião, as crianças aprendem a brincar ou naturalmente nascem sabendo realizar tal atividade?

2.3 Contextualização da área de Sociologia da Infância

Antes de iniciarmos a discussão do tema das culturas infantis, é importante que façamos uma contextualização da área da Sociologia da Infância, que é quem passa a considerar a criança enquanto “ator social” e, conseqüentemente, como “produtora de cultura”.

O que os sociólogos buscam com essa mudança de perspectiva é a investigação das crianças com base na infância enquanto uma categoria geracional própria, não perdendo de vista o reconhecimento da alteridade dessa infância perante os adultos. Ou seja, os sociólogos fizeram um esforço epistemológico de mudar a ênfase na investigação sobre a criança, colocando-a não apenas como um objeto passivo de socialização, mas como um sujeito ativo desse processo. Essa atividade social que a criança adota em relação aos outros atores sociais e especialmente entre elas pode ser denominada como *cultura infantil*.

Por “culturas da infância” Corsaro & Elder (1990 apud SARMENTO, 2005) entendem que são “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (CORSARO & ELDER, 1990 apud SARMENTO, 2005, p. 373).

Essas culturas infantis não são o produto exclusivo do mundo simbólico da infância, pois, de acordo com Pinto & Sarmiento (1997), não se trata de um universo fechado e autônomo. Essas culturas são permeáveis por toda a influência dos modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da influência da mídia, do consumo e da indústria cultural para as crianças com seus brinquedos eletrônicos como *videogame* e também a utilização de computadores e da Internet.

A imersão das crianças no universo simbólico e a reprodução interpretativa desse universo realizam-se por meio da influência de vários planos segundo Sarmiento (2007):

- O ambiente familiar, associado às condições de classe, raça e etnia, etc.;
- A cultura local, transmitida pelas suas tradições, instituições locais e relações de vizinhança;
- A cultura nacional, comunicada por meio das instituições sociais;
- A cultura escolar, parcialmente aberta à cultura local e nacional, mas distinta em sua forma escolar;
- A cultura global, difundida pelos meios de comunicação (mídia) e pela indústria cultural.

As culturas da infância são o produto desses planos que se implicam mutuamente nas relações sociais considerando as relações inter e intrageracionais. Esse processo é criativo, mas também reprodutivo. Nesse sentido, podemos fazer uma reflexão a partir de Giddens que ao contrário de Bourdieu considera que apesar da estrutura, há também a atividade do sujeito influenciando nessa estrutura.

Assim também são as crianças entendidas como atores sociais: elas não somente reproduzem a cultura adulta, bem como em sua competência e capacidade “formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Assim, as crianças se inseririam em um grupo específico dentro da estrutura social e produziram uma cultura própria dentro de sua categoria geracional por meio de um conjunto de símbolos caracterizados por valores, normas, modos de sentir e que distinguiria um grupo de outro, no caso, o grupo dos adultos do grupo das crianças por meio do padrão de suas ações.

A partir disso podemos compreender que a criança inflete o mundo social que ela vive de maneira singular, pois elas produzem “culturas infantis” que são constituídas a partir de um movimento de produção e reprodução da cultura. Corsaro (1997) denomina tal movimento como uma “reprodução interpretativa”, pois as crianças fazem uma interpretação singular do mundo adulto (social), sendo um elemento distintivo da categoria geracional (SARMENTO, 2003).

2.3.1 A consolidação dos trabalhos na área de Sociologia da Infância

Os sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia. A Sociologia da Infância é um dos mais recentes comitês de pesquisa da Associação Internacional de Sociologia (ISA) e também se constitui como um dos últimos grupos de trabalho criados na Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF).

Dentro da Associação de Sociólogos de Língua Francesa, dois Comitês se interessaram pela infância: os sociólogos da família, que organizaram um primeiro evento voltado para as questões da infância em 1995, visando tornar a criança um parceiro ou ator dentro da estrutura familiar; e os sociólogos da educação, que buscaram mostrar a criança não somente como um “aluno”, mas também enquanto um ator social dentro do âmbito dos estudos etnográficos a partir de uma socioantropologia da infância (SIROTA, 2001, p. 11).

De acordo com Montandon (2001) foi, sobretudo, nos Estados Unidos durante os anos 20, que o interesse pelos estudos da criança obteve um avanço. Foi por volta do final do século passado em meio a um contexto de industrialização crescente e também de urbanização e imigração que emergiu um interesse pelos problemas das crianças principalmente relacionados às questões do trabalho infantil, deficiência mental e delinquência juvenil.

Nesse início, os sociólogos pouco se manifestaram; tiveram uma presença maior nesse campo os filantropos e reformadores sociais, juntamente com médicos e psicólogos que intensificaram as discussões envolvendo a infância. No entanto, Montandon (2001) cita nesse período a presença expressiva de cinco sociólogos americanos: Willian I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimbal Young.

Nas publicações em língua francesa temos o exemplo de uma primeira tentativa de mudança de olhar sobre a infância que diz respeito ao número da *Revue de l'Institute de Sociologie de Bruxelles* publicado em 1994 cujo título foi “Infâncias e Ciências Sociais” (SIROTA, 2001, p. 10).

Em Portugal, de acordo com Sarmiento (2005), esse campo está em constituição, mas já possui trabalhos realizados nessa perspectiva (teses, projetos de pesquisa, números temáticos de revistas) e os primeiros cursos de pós-graduação nessa área. A constituição desse campo se efetiva por meio da compreensão de dois objetos sociológicos: a infância e a criança como ator social pleno.

É um campo recente, existe há pouco mais de uma década, mas que apresenta questionamentos muito relevantes sobre o modo que até então as crianças eram consideradas no campo da Psicologia, da Medicina, da Pedagogia e até da própria Sociologia (SARMENTO, 2005; PROUT, 2005).

Apesar das diferenças entre os sociólogos da infância, Sirota (2001) nos apresenta alguns pontos que podem ser considerados semelhantes entre eles na consideração da criança e da infância:

- A criança e a infância são uma construção social;
- A infância é entendida não como algo universal, mas como um componente tanto estrutural quanto cultural;

- Considera a variabilidade dos modos de construção da infância, reintroduzindo a infância como um objeto ordinário de análise sociológica;
- As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produto e atores dos processos sociais;
- A infância é uma variável de análise sociológica que se articula à diversidade de vida das crianças considerando a classe social, gênero e pertencimento étnico.

Devemos acrescentar nesses pontos de semelhança entre os sociólogos da infância o conceito de socialização. De modo geral eles concebem o conceito de socialização a partir de um entendimento diferente do utilizado por Durkheim, pois essa socialização estaria atrelada a uma visão vertical a partir da qual a criança absorve o mundo adulto com suas regras e valores por meio da ação de uma geração sobre a outra (PLAISANCE, 2010; PROUT, 2005).

Segundo Plaisance (2010) “a própria história da sociologia deve muito à concepção durkheimiana da socialização, uma vez que esta foi freqüentemente reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coerção social” (PLAISANCE, 2010, p. 225). No entanto, “as concepções contemporâneas da socialização insistem, pelo contrário, na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus pares e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito” (PLAISANCE, 2010, p. 225).

Dessa forma, propõe-se um outro modelo baseado numa concepção interacionista que implica considerar a criança “como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Essa nova perspectiva de compreender o estudo da criança leva-nos a

reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como um adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista da sociologia da infância (SARMENTO, 2005, p. 373).

2.3.2. A Sociologia da Infância no Brasil

No Brasil, de acordo com Faria (2006), desde meados de 1970, no interior dos movimentos feministas identifica-se “o papel da infância na construção da

realidade social, analisando o nexos entre autonomia e dependência nas atuais modificações sociais da gestão do tempo cotidiano”. Ainda assim, a consolidação da Sociologia da Infância enquanto um campo de estudos e de pesquisa no Brasil é algo recente.

Dentre os principais trabalhos que vem sendo realizados hoje, no Brasil, a partir das contribuições da Sociologia da Infância, é possível destacar aqueles elaborados por Delgado e Müller, no Rio Grande do Sul, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância de Santa Catarina sob a coordenação das professoras Ana Beatriz Cerisara, Eloísa A. Candal Rocha, Roselane Fátima Campos e pelo prof. João Josué da Silva Filho, bem como os trabalhos que vem sendo desenvolvidos pelo nosso grupo de pesquisa da UFSCar “Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença” sob a coordenação da profa. Anete Abramowicz; no Rio de Janeiro, sob a coordenação da profa. Sônia Kramer, e em São Paulo, pela equipe da Fundação Carlos Chagas.

Esses trabalhos têm propostos diversos recortes no estudo sobre as crianças, suas infâncias e suas culturas. Podemos observar um número significativo de trabalhos teóricos que visam difundir as ideias da sociologia da infância no Brasil, e outro conjunto de trabalhos que utilizam os aportes teóricos e/ou metodológicos para a realização de estudos de casos. Grande parte tem privilegiado as crianças de 3 a 6 anos como principais protagonistas, mas as crianças de 0 a 3 anos também tem garantido o seu espaço entre tais produções, ainda que em menor escala.

Os estudos com crianças que vêm se desenvolvendo na perspectiva da Sociologia da Infância procuram construir uma ideia de crianças e de infâncias de maneira positiva, valorizando suas singularidades, linguagens, culturas e estéticas. O que se busca com os estudos realizados a partir dessa perspectiva é justamente colocar a criança como protagonista. Dar-lhes ouvidos. Prestar atenção àquilo que elas têm a nos dizer, seja por meio de palavras, choro, gestos, ou de tantas outras formas que uma criança possa encontrar para comunicar algo.

Pesquisa realizada por Schmitt (2008) nos mostra que entre os resumos de teses e dissertações disponibilizados nos bancos da Capes e no de algumas universidades como USP, Unicamp, PUC (Rio e São Paulo), UFSC e UFRJ e trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd, utilizando-se como palavras-chave: bebês, creche e educação de 0 a 3 anos, encontrou-se os seguintes resultados: 58 pesquisas, entre teses e dissertações, 31 da área da Educação, 16 da Psicologia, 5 das Ciências da Saúde, 3 das Ciências do Movimento, 2 do Serviço Social e 1 da Econômica Doméstica.

De maneira geral, as metodologias das pesquisas identificadas por Schmitt (2008) têm buscado a observação e/ou as entrevistas com as crianças de forma a

compreender, a partir delas, como tem se organizado a educação das crianças pequenas. Schmitt (2008) destaca, em seu estudo, que a centralidade dessas pesquisas continua sendo o adulto profissional: suas concepções, suas ações, sua relação com o outro, a criança. A autora indica que as pesquisas que se centram nas crianças pequenas representam 13% do total, ou seja, apenas 6 pesquisas.

Santos (2010) apresenta uma pesquisa realizada a fim de quantificar e identificar onde, quanto, como e de que forma os temas criança e infância aparecem no âmbito dos trabalhos apresentados nos Congressos da ANPEd, como um todo, e, particularmente, no GT 7.

A autora destaca que

em relação ao GT 7, foram apresentados 102 textos relativos a trabalhos orais, pôsteres, encomendados, completos, excedentes, sessões especiais e mini-cursos. Dessa totalidade, aproximadamente 80% são de pesquisadores oriundos das regiões sul e sudeste do país, sendo cerca de 29% da Universidade Federal de Santa Catarina (SANTOS, 2010, p. 13).

Outro dado importante destacado por Santos (2010) é que um número significativo dos trabalhos apresentados no GT 7 da ANPEd, no período referido, trata de problemáticas relacionadas ora ao sistema de ensino de seu estado ora a uma ou duas creches de sua cidade, o que implica que as crianças mais estudadas, ou pelo menos os estudos sobre as crianças que estão sendo amplamente divulgados, são sobre as crianças das regiões sul e sudeste do país, de modo que existe “uma parcela da população infantil que não está sendo vista, pensada e estudada, ou então, essas pesquisas não estão sendo notadamente divulgadas” (SANTOS, 2010, p. 13).

Em relação às referências bibliográficas mais comuns, Santos (2010) indica autores como Ariès, Walter Benjamin e Vigotsky, apoiados em estudos como os de Sônia Kramer, Eloísa Rocha, Maria Luiza Machado, Moisés Kuhlmann Jr., Tizuko Kishimoto, Maria Malta Campos, Ana Lúcia Goulart de Faria e Fúlvia Rosemberg. Os autores da Sociologia da Infância começam a aparecer entre as referências dos trabalhos estudados apenas recentemente.

No ano de 2004, surgem trabalhos baseados na Sociologia da Infância, com citações às abordagens teóricas adotadas por autores tais como Manuel Jacinto Sarmiento, Règine Sirota e Cléopâtre Montandon. Sarmiento é um autor que foi convidado como conferencista em uma sessão especial da ANPEd, no ano de 2000. Nos anos subsequentes, aumenta o número de trabalhos apresentados que fazem referências e seguem caminhos apontados por seus estudos. De modo geral, porém, ganham maior proporção os estudos baseados em perspectivas sociológicas, que tomam a criança na sua condição de sujeito de direitos e inserida numa cultura e num mundo globalizado e excludente (SANTOS, 2010, p. 15).

É possível observar, portanto, que a Sociologia da Infância é um campo de estudos que ainda está se consolidando no Brasil. Contudo, por suas importantes contribuições, ela tem encontrado espaço entre os estudiosos da educação infantil, em especial quando se discute a socialização infantil ou a criança e suas culturas.

2.4 A criança enquanto produtora de cultura



Figura 2 *Espantalho*, de Portinari (1959).

A percepção da infância, na perspectiva das correntes de pensamento dominantes, vem construída a partir de uma ambivalência, pois as crianças são consideradas ora como bens preciosos que precisam ser cuidados, ora como um fardo aos seus pais e à sociedade, pois são economicamente improdutivas.

A infância foi e ainda continua sendo concebida tradicionalmente a partir da perspectiva psicológica, centrada na noção de “desenvolvimento”, que considera que a infância é um fenômeno universal e biológico, desconsiderando seu contexto cultural em detrimento do seu desenvolvimento físico e emocional.

A psicologia do desenvolvimento é um dos campos científicos de grande influência no desenvolvimento de uma concepção de criança e infância e que afeta diretamente a pedagogia. A pedagogia nasceu e ganhou legitimidade após a produção do sujeito infantil e entende a criança como um ser educável e a infância consequentemente como uma infância sociável, educada/escolar.

Por meio da psicopedagogia temos duas maneiras de compreender a infância e sua relação com a pedagogia: uma teria a visão da incompletude que a deixa imperfeita diante do adulto, e a outra, consideraria essa falta de acabamento como algo extremamente positivo e que deve ser preservado do mundo adulto.

A primeira diz respeito a uma infância marcada por um período de imperfeição, incompletude, impulsividade, fraqueza, ou seja, a criança é um “vir a ser”. Essa visão se aproxima do sentido etimológico da palavra infância: sem fala, mudez, uma visão que coloca a criança com falta, como aquilo que ela ainda

não é. Para essa visão, o adulto é o modelo a ser perseguido, pois a criança nessa fase tenderia a uma falta de moral, passível de erro e facilmente capturável pelo mal. Essa influência na pedagogia nos fará compreender a criança como tábula rasa em que a sociedade, por meio de suas instituições, inscreverá seus códigos e normas destinados à perpetuação das regras sociais. Essa seria a criança de John Locke, caracterizada por uma natureza corruptível e que somente ficaria livre dessa tendência por meio da educação, pois a cultura é vista como uma purificação.



Figura 3 À esquerda, John Locke (1632-1704), nascido em Wrington, Inglaterra, e à direita, Rousseau (1712-1778), nascido em Genebra, Suíça.

A segunda vertente veria a infância a partir de um viés mais positivo em relação a sua incompletude, como o período caracterizado pela plasticidade, pelo desenvolvimento que passa por fases próprias por meio de um *élan* natural, ou seja, a natureza se desenvolveria nessa criança.

A infância se caracterizaria pela não corrupção. Essa seria a criança de Jean Jacques Rousseau, possuidora de uma natureza boa e inocente, cuja ideia maior é a de que “todo homem nasce bom. É a sociedade que o corrompe”. Nessa interpretação, a pedagogia passará a considerar essa natureza infantil como marcada pela espontaneidade.

Apesar de a segunda vertente considerar a criança de forma mais positiva, isso não altera o fato de que ambas as correntes de pensamento desconsideram, ou melhor, não levam em conta a significação social da infância em detrimento dos aspectos biológicos e psicológicos. Esse entendimento da infância, por meio de perspectivas vinculadas à biologia, produz e cria necessidades específicas e universais desconsiderando as variações entre as culturas. Sendo assim, essa perspectiva predominantemente biologista tem considerado a criança como um ser imaturo, dependente, imperfeito, incompetente, etc., tudo que esteja ligado a uma negação da criança, que é compreendida a partir de um “vir a ser” do adulto.

Como poderemos compreender as vozes e as ações das crianças se o nosso olhar, via de regra, é adultocêntrico e etnocêntrico?¹¹

11 Refere-se à centralização em uma cultura vista como superior às demais, por exemplo, a cultura ocidental considerada um modelo a ser seguido, como uma norma.

Essa visão adultocêntrica tem impossibilitado compreender a criança como um ator social que age no contexto em que vive e que, conseqüentemente, na interação com seus pares, produz culturas, além de buscar formas de entender e dar sentidos ao mundo que a rodeia de maneira distinta do adulto em sua alteridade e singularidade.

A Sociologia da Infância vem problematizando essa abordagem psicológica, mas ainda se constitui em um campo recente de estudos da temática com pouco mais de uma década. A partir dessa vertente, estamos compreendendo *infância* como uma categoria que é construída socialmente e culturalmente em contextos específicos, e *criança* como os atores sociais que integram essa categoria. Seguindo essa linha de raciocínio, parece mais apropriado renunciarmos aos conceitos universais de valores, o que nos libera para pensarmos na criança como capaz de interpretar e de dar novos sentidos às relações que vivenciam com o mundo, com as outras crianças e com os adultos.

Esse novo posicionamento, além de possibilitar compreender criança e infância de um outro modo, também coloca novas questões para o entendimento tradicional do conceito de socialização que sempre esteve atrelado a uma visão que concebe a criança como aquela que reproduz o mundo adulto com suas regras e valores por meio da ação de uma geração sobre a outra.

Essa socialização foi frequentemente reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coerção social. No entanto, as concepções contemporâneas da socialização insistem, pelo contrário, na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus pares (criança-criança e criança-adulto) e que age, experimenta e cria cultura, ou seja, as crianças produzem uma “cultura infantil” que é constituída a partir de um movimento de produção e reprodução da cultura.

Se reconhecermos a capacidade das crianças de interpretar e atribuir novos sentidos às relações que vivenciam com o mundo, isso quer dizer que reconhecemos também a capacidade simbólica e a possibilidade delas constituírem representações e crenças em sistemas organizados que também podemos chamar de culturas. Mas o que não se pode perder de vista é que as crianças, embora possam produzir culturas, no sentido sociológico e antropológico do termo, não produzem cultura num vazio social e também não têm completa autonomia no processo de socialização.

Compreendendo dessa forma, podemos considerar, então, que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, suas reações e respostas, seus jogos psicodramáticos, suas interpretações da realidade e mesmo as brincadeiras são produtos das interações com adultos e com as outras crianças. Assim, entende-se que é necessário considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem elas interagem e como elas produzem um sentido para o que fazem.

Corsaro (1997) chamou a cultura produzida pelas crianças de “reprodução interpretativa” no sentido que o termo reprodução captura a ideia de que as crianças não vão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura dominante, mas elas, ao reproduzirem interpretativamente, inserem na cultura aspectos inovadores que também produzem mudanças culturais. Portanto, não se trata de adaptação ou interiorização pura e simples das regras, hábitos e valores do mundo adulto.

Nas concepções tradicionais, que durante muito tempo predominaram nos estudos da infância, havia um silenciamento da criança, que era compreendida como objeto passivo da socialização imposta pelos adultos. Hoje, contrapõe-se uma sociologia da infância que vem propondo uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como um ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e também autor na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o rodeia.

Será com base nessa premissa que a *Sociologia da Infância* vai postular que a infância e as crianças devem ser estudadas na sua diferença em relação ao adulto, como “o outro”, na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, e não indiretamente ou passivamente por meio de outras categorias da sociedade, como a família ou a escola.

2.4.1 O brincar e o desenho infantil

O brincar é algo associado exclusivamente às crianças, por ser considerado o oposto do trabalho, da mesma forma que a cultura sempre foi vista como algo pertencente ao adulto, e as crianças seriam apenas meras reprodutoras dessa cultura. No entanto, a cultura aparece nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos das crianças como formas de relação com o mundo.

Há várias formas de se compreender o brincar a partir de diferentes correntes de pensamento. No campo da psicologia, por exemplo, o brincar pode ser considerado uma atividade livre e espontânea da criança, ou então, o brincar pode tender ao trabalho quando se sai do espontâneo e parte-se para uma intencionalidade. A psicologia do desenvolvimento analisa os desenhos das crianças enquanto etapas de um vir-a-ser como já foi mostrado na seção anterior, a partir dessa perspectiva.

De modo geral na perspectiva sociológica, histórica ou antropológica o brincar é entendido como algo que se aprende e não como algo natural, ou seja, não é inerente à natureza da criança, mas sim marcado pela cultura. Ou seja, ensina-se e aprende-se a brincar.

Pode-se dizer que há uma forma quase que universal para o desenvolvimento de certas brincadeiras, um “padrão lúdico”, mas existem variações quando consideramos os aspectos sociais, econômicos, étnicos, de gênero, regionais.

A criança possui uma capacidade de adaptação dos objetos às suas brincadeiras e para isso usa abundantemente sua imaginação, fantasia e criatividade. O cabo da vassoura pode ser o “cavalo”, ou, entre as meninas, o que se caracteriza como algo bem corriqueiro e já considerado como parte do universo infantil feminino, o uso da boneca como sua “filhinha”. O objeto utilizado na brincadeira não perde suas características, mas é transformado e ressignificado pelo imaginário infantil.

Por meio do brincar, a criança produz e também reproduz a sua realidade a partir de suas vivências, interações com seus pares ou com os adultos, mas também retira elementos dos programas que assiste na televisão, das histórias que lhe são contadas ou que ela própria lê, e também dos personagens dos seus jogos eletrônicos.

Além das brincadeiras tradicionais como a cabra-cega, o pião, a peteca, as bolinhas de gude, a amarelinha, etc., que poderíamos designar como produções das próprias crianças e produzidas em seu universo infantil, há também as produções culturais criadas pelos adultos para as crianças, como é o caso dos produtos da indústria cultural: o *video game*, a Barbie, etc.



Figura 4 *Meninos soltando Pipa*, de Portinari (1946).

Nessas práticas culturais de brincadeiras podemos perceber que existe uma construção da ordem social nos grupos de pares, assim como é passível de análise a maneira como os grupos se organizam para brincar, o acesso às brincadeiras, as formas de ações conjuntas, as funções do líder, o conflito nas relações entre as crianças, a inversão da ordem, as estratégias de entrada e resistência das crianças nos grupos.

Interessante notar que a maior parte dos estudos feitos sobre as culturas infantis foi realizada em contextos escolares, ocupados predominantemente por crianças e, por isso mesmo, as escolas são os locais onde os pesquisadores poderiam encontrar mais facilmente seus sujeitos de investigação. Cabe perguntar se, em outros lugares, nos dias de hoje, poderíamos encontrar as mesmas

evidências da existência de uma cultura infantil autônoma. Há autores que sugerem que talvez o que estamos chamando de cultura infantil exista mais nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle. É o caso dos pátios da escola, no recreio, nos parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos, nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas, ou seja, nos espaços em que geralmente as crianças estão livres do olhar adulto.

Outra forma de significação do mundo pelas crianças é por meio dos desenhos produzidos por elas. Geralmente as crianças gostam que os adultos adivinhem o que elas desenharam, mas estes sempre erram, pois tentam ver exatamente a forma de algo conhecido, mas que está transmutado pela forma utilizada pela criança para representação de tal coisa, como pode ser exemplificado com essa passagem do livro *O Pequeno Príncipe* do autor francês Antoine de Saint-Exupéry:

Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, “Histórias Vividas”, uma imponente gravura. Representava ela uma jibóia que engolia uma fera. Dizia o livro: “As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão.” Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: “Por que é que um chapéu faria medo?” Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações. As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número um e do meu desenho número dois. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando (SAINT-EXUPÉRY, 1978, p. 41).

O desenho representa uma forma de interação e significação do mundo, constituindo-se numa forma de expressão simbólica das crianças a partir da qual aprendem regras e valores de uma determinada cultura. A análise dos desenhos infantis pode nos dar pistas muito interessantes para compreender as representações que a criança faz do mundo.

Importante lembrar que o discurso hegemônico ainda caracteriza-se, em grande parte, pela universalidade e generalização, ou seja, os referenciais de análise parecem contemplar uma voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, “normal e adulta” nas análises que se dão “sobre” e não “com” as crianças. Por isso resulta de grande importância investigar quem são as crianças,

o que elas têm em comum, o que partilham entre si, não só no Brasil, mas em outros países. É necessário também investigar o que as distinguem umas das outras. Em outras palavras, é preciso, para compreender as crianças como produtoras de culturas, romper com as velhas representações hegemônicas, rejeitar as obviedades e os velhos modelos de instituições e de infâncias.

Desse modo, veremos que as crianças se distinguem umas das outras no tempo, no espaço, nas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, gostos, maneiras de se vestir, enfim, nos modos de ser e estar no mundo.

2.5 Considerações finais

Para finalizar é importante que haja um posicionamento a respeito do tema discutido nesta unidade denominada “Cultura da Infância” considerando alguns aspectos como centrais para a discussão realizada anteriormente.

A criança é o ator social, o ser concreto que ocupa o espaço social denominado infância e que produz culturas específicas para a significação, sentido e entendimento de sua realidade, diferentemente do adulto. Essas “culturas infantis”, lembrando que o termo deve ser utilizado no plural, a partir do momento que consideramos a diversidade de contextos nos quais as crianças estão inseridas da mesma forma que o conceito de “infâncias”, devem ser valorizadas e entendidas como uma inflexão singular realizada pela criança na sua relação com as coisas e com o mundo.

As formas de representação dessas “culturas infantis” podem ser exemplificadas pelo brincar, pelo pensamento, pelos jogos, brincadeiras e faz de conta infantis, além dos desenhos produzidos pelas crianças que se caracterizam como formas simbólicas de interpretação do mundo e também de aprendizagem de uma determinada cultura.

2.6 Estudos complementares

É possível aprofundar o estudo da temática proposta nesta unidade a partir da realização de outras leituras como, por exemplo:

BORGES, P. H. P. Sonhos e nomes: as crianças Guarani. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 56. p. 53-62, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n56/10864.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-403, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a04v2691.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

2.6.1 Saiba mais

O Labirinto do Fauno

Esse filme retrata muito bem o mundo particular criado e vivido pela menina Ofélia.

Sinopse: “O Labirinto do Fauno” é uma fábula cujo pano de fundo é o regime ditatorial na Espanha dos anos 40. O filme conta a história de Ofélia (Ivana Baquero), uma menina que se muda com a mãe, Carmen (Ariadna Gil), e o padrasto Vidal (Sergi López) – este, um oficial do Exército Espanhol - para uma velha casa na área rural do norte da Espanha em 1944, após a ascensão do ditador Ernesto Franco. A mudança tem um objetivo: Vidal quer capturar membros da resistência que fizeram do campo o seu esconderijo. (Disponível em: <<http://filme-semcartaz.flogbrasil.terra.com.br/foto16302608.html>>. Acesso em: 10 ago. 2009.)

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

SILVA, M. R. Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-mulheres e das mulheres-meninas da zona da Mata Canavieira Pernambucana. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 56, p. 23-52, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n56/10863.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

2.6.2 Referências

CORSARO, W. *The Sociology of childhood*. California: Pine Forge, 1997.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004. Tradução de Alain François, com revisão técnica de Dalila Maria Pereira Mendes. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a11.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.
- PORTINARI, C. *Futebol*. 1935. 1 pintura, tinta a óleo sobre tela de tecido, 90 cm x 100 cm.
- _____. *Meninos soltando pipa*. 1946. 1 pintura, tinta guache sobre papel, 16 cm x 11 cm.
- _____. *Meninos brincando*. 1955. 1 pintura, tinta a óleo sobre tela de tecido, 60 cm x 72 cm.
- _____. *Moleques Pulando Cela*. 1958a. 1 pintura, tinta a óleo sobre tela de tecido, 59,5 cm x 72 cm.
- _____. *Menino com estilingue*. 1958b. 1 pintura, tinta a óleo sobre tela de tecido, 100 cm x 81 cm.
- _____. *Espantalho*. 1959. 1 quadro, tinta a óleo sobre madeira, 41 cm x 33 cm.
- PROUT, A. *The future of childhood*. Oxon: Routledge Falmer, 2005.
- SAINT-EXUPÈRY, A. *O Pequeno Príncipe*. São Paulo: Agir, 1978.
- SANTOS, S. S. Leitura e produção de saberes: um olhar sobre as culturas infantis. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, 2005. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/SantosSolangeEstanisludos.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2010.
- SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003.
- _____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- _____. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2007. 24 p. Texto datilografado.
- SCHMITT, R. *Mas eu não falo a língua deles!*: As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

2.6.2.1 Referências consultadas

- ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R.; OLIVEIRA, F.; TEBET, G. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- ALMEIDA, D. B. L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006.

COUTINHO, Â. M. S. Infância e Diversidade: as culturas infantis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. *Pôster...* Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/pangela.PDF>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

FARIA, A. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. 172 p.

OLIVEIRA, F. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial*. 2004. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A Transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.

Ana Cristina Juvenal da Cruz
Andrea Braga Moruzzi
Diana Levcovitz
Tatiane Cosentino Rodrigues

UNIDADE 3

Corpo: Sexualidade, Gênero, Raça e Etnia



Figura 5 *Menina sentada*, de Portinari (1943).

3.1 Primeiras palavras

Nesta unidade pretendemos discutir a maneira pela qual o corpo da criança é produzido do ponto de vista da Sociologia. Entendemos o corpo, também, como uma construção social. Como tal, é atravessado por várias linhas, entre elas destacam-se: a sexualidade, o gênero, a classe social, a raça e a etnia. Para entender o corpo da criança nos espaços da escola e mais especificamente da sala de aula, devemos levar em conta a maneira como nele estão inscritos alguns imperativos históricos e culturais, tais como: sexualidade, gênero, raça e etnia. Nesse sentido, devemos estar atentos aos acontecimentos, aos contatos, às relações que as crianças inventam, à pele, ao rosto, à postura, às experiências corporais utilizadas, valorizadas, desprezadas.

A partir desse recorte nos permitimos afirmar que a criança, antes mesmo de nascer, já está inserida num complexo de sentidos que lhe é dado pelas instituições que esperam. Querendo ou não, ela carrega em seu corpo uma espécie de narrativa que seus antepassados e mesmo seus contemporâneos veiculam. E isso vale tanto para a criança que habita um grande centro urbano quanto para aquela que vive em uma pequena aldeia e pertence a um povo indígena.

O objetivo desse tema é, portanto, compreender a história, a geografia, a cultura que atuam na direção da construção de um corpo que possui um gênero, uma sexualidade, uma raça e uma etnia. Convidamos você a exercitar o pensamento sobre essa construção.

3.2 Indagações sobre o corpo e sua produção na educação

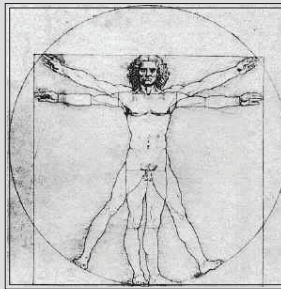
Como a educação está envolvida no processo de produção de corpos, de determinados tipos de corpos? Como são vivenciadas as experiências com o corpo nas diversas práticas educativas? Como é vista a sexualidade na infância,

especialmente nas escolas? E quanto à questão de gênero, existe alguma diferença no trato com os meninos e com as meninas? As crianças negras, ou de diferentes etnias, como são tratadas no interior da sala de aula?

Nos tópicos seguintes você verificará como a Pedagogia teve papel importante no controle dos corpos para a manutenção de um corpo saudável e disciplinado. No interior das escolas, desenvolveu-se um movimento de individualização, com uma crescente exigência de cuidados sobre os corpos em seus mínimos detalhes.

3.3 O corpo e a infância

Ter consciência sobre o próprio corpo, perceber sua beleza, sua capacidade, suas habilidades só foi possível dentro de um movimento de educação levado a cabo de maneira metódica e sistemática. De modo a educar coletivamente, fez-se necessário um investimento no corpo, ensinando-lhe padrões de disciplina e de destreza, de higiene, de “boa” postura, e mesmo de etiqueta, de retórica e de apreciação do belo. Crianças, à semelhança de soldados, eram investidas de um modelo de corpo poderoso e saudável, adepto da ginástica, da nutrição balanceada, das horas de sono restauradoras, etc. Paralelamente, refinaram-se os saberes, e diversas disciplinas acreditaram poder explicar os funcionamentos e os alcances do corpo modelar: a fisiologia e a psicometria são exemplos disso.



A *fisiologia* (do grego *physis* = natureza e *logos* = palavra ou estudo) é o ramo da biologia que estuda as múltiplas funções mecânicas, físicas e bioquímicas nos seres vivos. De uma forma mais sintética, a fisiologia estuda o funcionamento do organismo.

A *psicometria* (do grego *psyké*, alma e *metron*, medida, medição) é uma área da Psicologia que faz a ponte entre as ciências exatas, principalmente a matemática aplicada – a Estatística e a Psicologia. Sua definição consiste no conjunto de técnicas utilizadas para mensurar, de forma adequada e comprovada experimentalmente, um conjunto ou uma gama de comportamentos que se deseja conhecer melhor.

Fonte: Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Ao mesmo tempo, como numa espécie de resistência à proposta educativa que se colocava como um poder investindo no corpo modelar que chamaremos, neste livro, de um “corpo forte”, este passou a duvidar das normas que o tolhiam ou barravam. O “corpo forte” começou a questionar tanto padrões morais impostos à sexualidade e à afetividade, como a reivindicar formas diferentes de se conduzir e de se expressar em sociedade. E por haver uma positividade no poder, isto é, por haver sempre a promessa de que é possível aperfeiçoar, incluir ou engrandecer, as transgressões acabam sendo capturadas e adequadas a uma nova configuração. Como a calça *jeans*, a tatuagem e o *piercing* que por décadas representaram formas de contestação e contracultura, deixaram de causar o impacto negativo de quando foram primeiramente utilizados no Brasil. Importa ressaltar que a transgressão não elimina o poder, mas o motiva, como em um processo de retroalimentação.

Nesse sentido, o corpo que vai à escola e ali permanece muitas horas, quieto, atento, em silêncio, ouvindo os professores e seus saberes sobre a boa higiene, a boa nutrição, a bela forma física, é o mesmo corpo que recebe paparição, que aprende a sociabilidade da negociação e que utiliza o recreio e a ida ao banheiro para suas pequenas descompressões. Não se trata, enfim, de um corpo genérico, mas de um corpo produzido socialmente, culturalmente.

O modelo militar, ou mesmo religioso, que orientava os deslocamentos em filas, que impunha a contenção de movimentos e a conformação ao tempo do adulto, apesar de não acontecer de maneira tão rígida nas escolas, ainda exerce influência. A escola em sua organização espacial, com uma carteira atrás da outra se aproxima da arquitetura de uma missa permanente, a qual cada um se localiza atrás do outro, a espera daquele que tem o poder e o direito da fala: o pastor, o professor. Isto porque o modelo de bom comportamento e de seriedade ainda se define, em grande medida, pela ausência de movimento nas crianças. Alguns estudos já constataram, inclusive, que, por ser o momento do recreio o da movimentação livre, os professores o suprimem como forma de punição para os alunos tidos como indisciplinados.

Nas relações entre os corpos das crianças e dos adultos, estão presentes as relações de poder. Em qualquer tipo de relação entre as pessoas (criança-criança; adulto-adulto e criança-adulto) o poder está presente. E isso ocorre em nome de uma disciplina, de uma docilização. O poder, portanto, é um exercício que se efetua nas relações, quaisquer que sejam, mesmo entre as crianças. Na sociedade disciplinar característica do século XVIII, que designava um lugar para cada um, a exemplo da caserna, da fábrica, da escola, do manicômio, os corpos eram vigiados constantemente e as ações executadas de acordo com ordens superiores. A escola, dessa maneira, se apresentava como uma instituição disciplinar por excelência.

Ao analisarem mudanças ocorridas na escola, alguns autores defendem que a indisciplina e a violência nesse espaço podem ser vistas como efeito de uma transformação na sociedade. Ou seja, a escola continua trabalhando sob os moldes da *sociedade disciplinar* quando o momento atual nos informa que a sociedade é outra: a *sociedade de controle*. Nesta sociedade, os espaços de trabalho e de estudo, por exemplo, não aparecem tão bem definidos, e não existe mais uma vigilância constante sobre as pessoas. O controle é exercido “a céu aberto”, de uma maneira tão branda que dificilmente é reconhecido como tal. Exemplos disso são os telefones celulares, a Internet, o GPS, a senha digital, as câmeras de segurança, facilidades que o homem contemporâneo raramente questiona como invasivas, tamanho o proveito que delas tira. O controle, assim, parece perder sua origem institucional para se exercer no nível pessoal: cada um sabe o que deve fazer, sabe cobrar seu próprio desempenho, sabe ser seu próprio juiz, é capaz de se educar a distância com ampla autonomia e cuidar, inclusive, de sua formação contínua. A escola, nesse processo, coloca-se como extemporânea, agindo conforme o modelo disciplinar sobre pessoas que já são fruto do modelo da sociedade de controle. Os métodos disciplinares já não são tão eficazes, não surtem mais efeitos e acabam por gerar violência.

3.4 Gênero e suas bases: feminismo em questão

Quando mencionamos o termo gênero, a primeira associação que fazemos é à diferença entre os sexos, isto é: o masculino e o feminino, ancorado pesadamente no corpo, na divisão sexual. Mas raramente, gênero nos remete a estudos e produções culturais que tem em seu centro teorizações e problematizações de mulheres ou sobre elas. Apresentado em qualquer dessas versões o conceito fica restrito ao sexo e parece dar como irredutível o caráter biológico no qual se apoia.

Façamos, então, um preâmbulo. Na Idade Média os intelectuais acreditavam haver apenas um sexo para homens e mulheres. A diferença estava no fato de que o sexo dos homens era voltado para o exterior do corpo e o das mulheres para o interior.¹² Não estamos afirmando com isso que as mulheres medievais tinham um estatuto de igualdade, longe disso; basta lembrar que o simples fato de terem nascido mulher lhes dava o “direito” a meia ração de comida em relação aos homens. Apenas queremos mostrar que o tratamento dado a elas não tinha o sexo por base, mas repousava sobre dogmas religiosos da época que, inclusive, separavam a sociedade em três ordens: a dos que oravam, a dos que trabalhavam a terra e a dos que guerreavam.

No âmbito das ciências da natureza, iniciadas na Idade Moderna, verificamos que a separação entre machos e fêmeas em categorias distintas dentro da espécie serviu para explicá-los em suas peculiaridades de crescimento, desenvolvimento e reprodução. A Biologia evidenciou distinções no funcionamento de machos e fêmeas em um dado ambiente de modo a explicar como garantiam a sobrevivência da própria espécie dentro do contexto da evolução e da seleção natural.

Outro erro corriqueiro diz respeito a relacionar gênero com escritos sobre realizações e conquistas feitas por mulheres. Sabemos que o mero resgate das produções femininas, além de não ser algo novo em termos de história, não garante por si só um espaço de igualdade política para mulheres e homens. Basta lembrar, a título de ilustração, que no século XV em meio à Guerra dos Cem Anos, Joana d'Arc comandou um exército de 4000 homens, mas precisou fazê-lo disfarçada de homem. Ou Teresa de Ávila que, no século XVI, optou pelo recrudescimento das práticas católicas de devoção, mas sem abandonar a crença no poder humano, secular.¹³

Torna-se necessário nesse contexto perceber que, ao longo da história humana, a divisão sexual de papéis reservou para as mulheres espaços sociais considerados minoritários. E foi por conta das restrições impostas a seu acesso ao mundo do trabalho, da mesma forma que às decisões acerca de seu próprio corpo, que as mulheres começaram a se organizar visando à mudança desse estado de coisas.

É preciso ressaltar que a temática de gênero leva em conta não as características sexuais, mas a maneira como, dentro de um determinado momento histórico, essas características foram produzidas, representadas, hierarquizadas e valorizadas.¹⁴

Por isso vemos subjacentes à formulação de gênero os aportes do feminismo em suas diferentes reedições e a discussão da sexualidade feminina. Compreendidos como complementares na contemporaneidade, feminismo e sexualidade feminina têm histórias com enfoques e abordagens paralelos, mas produziram questionamentos em diferentes momentos das sociedades ocidentais.

13 Teresa optou por seguir a carreira religiosa aos 20 anos. Aprofundou-se na religião em um momento em que a própria ordem das carmelitas não vivia o mesmo fervor da época de sua criação. É de sua autoria a frase: "Teresa sem a graça de Deus é uma pobre mulher; com a graça de Deus, uma fortaleza; com a graça de Deus e muito dinheiro, uma potência". Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Teresa_de_%C3%81vila>. Acesso em: 18 ago. 2009.

14 Cf. Louro (1997).

3.4.1 O feminismo e suas edições

As mulheres, individual ou coletivamente, sempre lutaram contra a opressão expressa na posição subalternizada que lhes foi imposta pelas sociedades na ordem do trabalho e dos costumes. Como assinalado anteriormente, a crença milenar na diferença biológica constituía-se em uma verdade quase que óbvia: as mulheres eram consideradas frágeis se comparadas aos homens; estes por sua vez eram fortes fisicamente porque viris. Adicionou-se ideologicamente à força física uma inferioridade, a fraqueza de vontade, de caráter e de intelecto. Justificou-se, com isso, a posição de comando e de decisão tanto dentro quanto fora do espaço doméstico para aqueles que se afirmavam como não fracos.

No entanto, sabe-se que nenhum tipo de opressão se dá sem resistência, daí que a chamada primeira onda do feminismo reivindicou para as mulheres libertação e participação: libertação quanto a ser, junto com seus filhos, propriedade dos maridos dentro de contratos de casamento arranjados, em geral, por homens de um mesmo status social; e participação dentro de um direito político básico de representação expresso pelo sufrágio universal.

Podemos dizer que hoje muitas das conquistas das mulheres no âmbito dos direitos se deveram à consolidação de reivindicações trazidas pelo movimento feminista. Este atravessou muitas décadas e ainda hoje pleiteia para as mulheres, particularmente no mundo ocidental, um lugar social de igualdade de direitos, no exercício de cidadania, o mais pleno possível.

3.4.1.1 A primeira onda do feminismo: as “suffragettes”

Historiadores ingleses, franceses e norte-americanos afirmam que a participação da mão de obra feminina no contexto das revoluções burguesas¹⁵ contribuiu sobremaneira para formar as bases econômica, social e cultural do capitalismo. No final do século XIX as mulheres, a princípio no Reino Unido e posteriormente nos Estados Unidos, passaram a defender cada vez com mais veemência a ideia de que se participassem da produção da riqueza, poderiam da mesma forma participar dos destinos políticos, até então uma prerrogativa masculina. Como resultado, o voto feminino foi aprovado no Reino Unido em 1918, na Alemanha em 1919, no Brasil em 1932, na França, Itália e no Japão em 1945.

Nos Estados Unidos, líderes deste movimento incluíram Lucretia Mott, Lucy Stone, Elizabeth Cady Stanton e Susan B. Anthony, que haviam todas lutado

15 Referimo-nos aqui à Revolução Industrial Inglesa (1750), à Revolução Americana (1776) e à Revolução Francesa (1789).

pela abolição da escravidão antes de defender o direito das mulheres ao voto; todas eram influenciadas profundamente pelo pensamento quaker. A primeira onda do feminismo, nos Estados Unidos, envolveu uma ampla variedade de mulheres; algumas, como Frances Willard, pertenciam a grupos cristãos como a Woman's Christian Temperance Union; outras, como Matilda Joslyn Gage, eram mais radicais, e se expressavam dentro da National Woman Suffrage Association, ou de maneira independente. O fim da primeira onda do feminismo nos EUA é considerado como tendo terminado com a aprovação da 19ª Emenda à Constituição dos Estados Unidos, de 1919, que concedeu a mulher o direito ao voto em todos os estados (WAPEDIA, 2010).

3.4.1.2 A segunda onda do feminismo: queimando sutiãs em praça pública

Costuma-se chamar a segunda onda do feminismo o período da atividade feminista que cobriu desde o início da década de 1960 até o final da década de 1980. Enquanto a primeira onda se refere às conquistas levadas a cabo pelas sufragistas do Reino Unido e dos Estados Unidos, a segunda onda feminista inaugurou uma época de produções literárias, sociológicas, filosóficas das mulheres e sobre elas. Marca essa época também os estudos teóricos sobre questões femininas que extrapolaram o social e o político em sentido estrito. Convém lembrar que data de 1949 o livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir e que a obra foi um marco para a compreensão do que compunha o universo feminino a partir dos fatos e dos mitos que encerraram as mulheres numa condição de subordinação. Em sua abordagem, Beauvoir lançou mão de vários referenciais, mesclando a concepção materialista histórica do marxismo com conceitos fundamentais da psicanálise (complexo de Édipo, complexo de castração), sem deixar de mencionar a biologia das diferenças sexuais ou descartar os elementos sociais e políticos do movimento. Com base no *slogan* “O pessoal é político” de Carol Hanish,¹⁶ afirmava com isso que as desigualdades políticas e culturais não estavam separadas dos aspectos pessoais e das vivências particulares na ordem cotidiana. Em decorrência disso, o mote passaria a ser a igualdade e, conseqüentemente, o fim das discriminações. Mais do que acusar os homens pelo estado de opressão das mulheres, conviria provocar a reflexão nas próprias mulheres acerca de ações cotidianas passíveis de reformulação; caberia pensar, por exemplo, no por que participar livremente de projetos inferiorizantes do tipo concurso de Miss América. Outras questões que mereciam destaque, relativas ao corpo, diziam respeito ao direito à contracepção e à interrupção de gravidez indesejada.

16 Hanish afirma que o *slogan* surgiu de um artigo de sua autoria, mas acrescenta que a teoria ali contida não fora criação unicamente sua, mas produto do pensamento e das ações do Movimento de Liberação das Mulheres (Women's Liberation Movement) que agrupava várias entidades feministas radicais nos Estados Unidos desde o início da década de 1960.

Ainda na década de 1970, na França, filósofas, psicanalistas e críticas literárias como Julia Kristeva, Luce Irigaray e Hélène Cixous concentraram seus discursos no sentido de desconstruírem o assim chamado imperativo biológico que postulava a diferença entre os sexos. Uma terceira onda do feminismo que buscava preencher as lacunas do movimento teria início na década de 1980 trazendo à tona questões tratadas com superficialidade pela segunda onda. A reivindicação nesse momento seria em relação ao que ficara de fora no elenco dos temas anteriores, por exemplo, a micropolítica e a questão da raça.

Para fins de nosso estudo em Educação, cabe reproduzir aqui afirmação oportuna de Miskolci:

A prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes. Ainda no presente, durante atividades ou nas aulas de educação física, é possível ver a continuidade da fabricação escolar das diferenças e, infelizmente, por meio delas também das desigualdades entre os gêneros. Toda vez que separamos grupos nesses dois pólos, o feminino e o masculino, contribuimos para a reprodução da divisão tradicional dos gêneros e, principalmente, para a manutenção dos privilégios dos homens e da subordinação das mulheres (MISKOLCI, 2005, p. 14).

3.4.1.3 A terceira onda do feminismo: questionando as identidades e os essencialismos

A terceira onda do feminismo registrou o aprofundamento de questões que haviam sido apenas tangenciadas nas décadas anteriores. Tanto a luta anticolonialista levada a cabo por mulheres e homens comunistas na França, como a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos iniciados na década de 1950 apontaram para a necessidade de se pensar a questão feminina na cultura em diferentes áreas de atuação. Se as mulheres construam saberes na teoria literária, na psicanálise, nas artes e nas ciências sociais, o terreno estava mais do que preparado para a emergência de estudos teóricos sobre o feminino para além da denúncia quanto ao tratamento desigual. A denúncia característica do movimento na segunda onda foi necessária, mas era chegada a hora de se tratar de questões que extrapolavam o lugar das mulheres como vítimas ou como secundárias na hierarquia social.

Uma das críticas trazidas pela terceira onda foi a de que, durante décadas, as mulheres pobres e as não brancas haviam sido “esquecidas” pelo feminismo. Outra era a de que a segunda onda havia prejudicado a luta feminina ao essencializar o feminino, isto é, ao acreditar que a essência de um indivíduo é a

manifestação explícita da sua biologia. Com isso, as feministas da terceira onda buscaram uma interpretação pós-estruturalista à temática do gênero questionando, inclusive, o binarismo homem-mulher como algo apoiado numa estrutura antagônica, expressa em formulações do tipo opressor-oprimido, algoz-vítima, potente-impotente, etc. Para as estudiosas do tema, tal opressão perdera lugar para a micropolítica que, no dizer do filósofo francês Michel Foucault (1977), está nas relações mais básicas e cotidianas estabelecidas pelos indivíduos. Muitas feministas não brancas norte-americanas, como Bell Hooks, e a hispânica Chela Sandoval¹⁷ que participaram da segunda onda abriram espaço para que na terceira onda se ampliassem os debates entre as subjetividades ligadas às raças e às etnias. Outro avanço na discussão levantada pela terceira onda trouxe, de um lado, a defesa na existência de diferenças importantes entre os sexos e, de outro, a postulação de nenhuma diferença inata entre os sexos, mas sim que as identidades de gênero não passariam de construções sociais.

Judith Butler (2003) em seu livro *Problemas de Gênero* aponta de que maneira os sistemas institucionais de poder acabam por produzir os sujeitos que eles mesmos descrevem. Tomando Foucault como referencial teórico, Butler avançou no tema por não se fixar na polarização entre o discurso heterossexual dominante e o discurso feminista. Embora para Butler o sujeito “mulher” seja um produto derivado e representativo do feminismo, defende que se leve em conta o fato de que este foi constituído discursivamente por um sistema institucional e político do qual se deveria libertar. Mais adiante na mesma obra, Butler afirma que a crítica feminista produz dentro do próprio feminismo a “mulher” como categoria e isso faz com que se apague “mulheres” como conjunto. Em outras palavras, não se pode assumir como *a priori* a existência de uma única categoria que integre o conjunto “mulheres”. Para Butler não há uma identidade comum ao que se convencionou chamar “mulher”; o universalismo aí ensejado teria por base um entendimento equivocado do conceito de gênero. Este dependeria de fatores como classe social, etnia, raça e estaria intrinsecamente ligado aos discursos políticos e culturais que o configuram. Nesse sentido, tentar definir a categoria “mulher” é, na visão de Butler, tentar colocar regras nas próprias relações de gênero a partir de uma matriz heterossexual. Butler também aponta o fato de as feministas, ao tentarem construir um conceito de “mulher” que fosse irreduzível,¹⁸ acabaram por abraçar um estatuto ontológico para a categoria “mulher”, e com isso colaboraram para que se pensasse em gênero como algo que tivesse relação de coerência entre sexo, prática sexual e desejo.

17 É da autoria de Chela Sandoval a expressão “feminismo terceiro-mundista”. *Methodology of the Oppressed*, seu livro principal, focalizou a questão étnica e a necessidade de se implementar métodos de resistência à ordem pós-colonial. Esse tema ficara de fora das preocupações das feministas europeias e anglo-saxãs que, para Sandoval, representavam um “feminismo hegemônico”, ou seja, branco e de classe média. Cf. Narayan & Harding (2000).

18 Por ter em sua base traços ou experiências comuns a um grande número de mulheres, e.g., a sexualidade, a maternidade, a escrita feminina, entre outros.

3.5 Sexualidades: alguns apontamentos teóricos

Na linha de raciocínio que estamos tentando desenvolver, a sexualidade, assim como o gênero, são construções sociais e suas compreensões variam de acordo com a cultura, com o momento histórico, com o contexto social e também político. Seria, portanto, mais plausível falarmos em “sexualidades” e em “gêneros”, principalmente se quisermos compartilhar das críticas feitas às compreensões binárias em torno desses termos. Em outras palavras, compreende-se que existem práticas e vivências afetivas muito mais complexas do que as definições em torno do masculino e do feminino, do “ativo” ou do “passivo”. No entanto, perceber essa complexidade não é uma tarefa fácil, já que a heterossexualidade é uma noção moderna acerca das relações afetivas e sexuais e não conhecemos outros trajetos sexuais e afetivos além dos nossos.¹⁹

3.5.1 Freud e a sexualidade infantil

Retomando historicamente a temática podemos entender que Sigmund Freud foi um marco importante para desencadear uma série de compreensões que temos hoje, tanto acerca das sexualidades, quanto acerca das questões de gênero.

SIGMUND FREUD (1856-1939) era médico e neurologista austríaco. Suas ideias deram origem ao que hoje conhecemos por Psicanálise. Seus trabalhos voltavam-se inicialmente para o estudo das histerias. Suas pacientes apresentavam sintomas como: vômitos, alucinações, convulsões, paralisias, ataques nervosos. Uma das contribuições que Freud traz é a tentativa de entender e cuidar das causas desses sintomas, ao invés de tentar unicamente eliminá-los. Passou a estabelecer uma relação entre aquilo que a pessoa tinha vivido e transformado em traumas e os sintomas então presentes. Na sua concepção, os traumas tornam-se INCONSCIENTES para que sejam suportados pelos indivíduos. Além disso, Freud entende que a vida sexual é central na formação dos traumas. A partir de então desenvolve uma série de teorias e pressupostos em torno do desenvolvimento da vida sexual dos indivíduos.

¹⁹ Quando dizemos “além dos nossos” estamos nos referindo aos arranjos afetivos referenciados a partir do século XVIII, com base na monogamia e na heterossexualidade.

Seu pressuposto de maior repercussão é de que toda a energia que move o sujeito provém da sexualidade. A sexualidade aqui é entendida em sentido amplo, não apenas no terreno da procriação, mas do prazer.

No seu famoso estudo *Cinco lições de Psicanálise* Freud desenvolve uma série de pressupostos que giram em torno da histeria e de suas causas, relacionando-as frequentemente com a vida sexual dos indivíduos. É na quarta lição que efetivamente esse pressuposto está explícito, ao definir que os sintomas da histeria provêm da repressão promovida contra as manifestações sexuais infantis, provocando neuroses e males inevitáveis (FREUD, 1978, p. 41). O desenvolvimento da sexualidade, portanto, está presente desde a infância, e Freud irá dedicar-se a compreensão desse fato ao longo de toda sua obra.

Tamanha é a importância que Freud dá para a infância, no que diz respeito ao desenvolvimento da sexualidade, que no livro *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, o autor irá destacar um capítulo em torno da Sexualidade Infantil, no qual irá ressaltar a existência de uma atividade sexual desde a mais tenra idade. Alguns entendimentos sobre a psique humana procuravam suas origens na hereditariedade dos antepassados, sem perceber que a origem de alguns “problemas” psíquicos estava na existência individual da pessoa, na sua própria história, ou em outras palavras, na infância de cada indivíduo. Freud compreende que não há nenhuma outra época tão receptiva, e, diga-se de passagem, “reprodutiva”²⁰ quanto a infância. No entanto, percebe que nos manuais da psicologia, os capítulos referentes ao desenvolvimento sexual da infância eram praticamente nulos. Tão nulos e ao mesmo tempo tão produtores da personalidade. Assim, entende que até os 8 anos de idade a criança vivencia o que ele chama de amnésia. Em suas palavras, a amnésia é o impedimento da consciência e ocorre por conta dos recalcamientos das impressões infantis.

Esses recalcamientos se transformarão posteriormente no que Freud chama de “diques”,²¹ que nada mais é do que um sentimento de vergonha e uma subordinação aos ideais estéticos e morais em torno de suas pulsões sexuais.

Freud irá tangenciar seus pressupostos em uma linha que varia entre o biológico e o social. Em geral compreende-se que Freud naturalizava as pulsões e mesmo os “diques”, mas por outro lado, percebia a importância e influência do social. Ao falar sobre o desenvolvimento dos “diques” Freud afirma que:

Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com

20 Quando Freud usa esse termo está se referindo à capacidade da criança de receber informações e aprendizagens e de reproduzi-las.

21 Os “diques” surgiram como uma espécie de entrave para as pulsões sexuais das crianças.

isso. Na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação. Esta fica inteiramente dentro do âmbito que lhe compete ao limitar-se a seguir o que foi organicamente prefixado e imprimi-lo de maneira um pouco mais polida e profunda (FREUD, 1978, p. 3).

Segundo o psicanalista a educação tem medo do desenvolvimento da sexualidade, e por isso presta tanta atenção nas suas manifestações. É como se os professores “soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como ‘vícios’ todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas” (FREUD, 1978, p. 3).

Para Freud a sexualidade nasce das necessidades vitais, não conhecendo inicialmente nenhum objeto erótico, sendo, portanto, autoerótica e focalizada na zona erógena. Além disso, entende que “essas características são válidas também para a maioria das outras atividades das pulsões sexuais infantis” (FREUD, 1978, p. 5). Sobre a atividade sexual da zona anal, Freud entende que há um período em que ela se manifesta e que deve ser sublimada. A não sublimação dessa atividade, diz Freud, pode ser considerada como uma perversidade.

Freud discrimina três fases de desenvolvimento da sexualidade. A primeira delas é própria do período de lactância. A segunda fase pertence à breve florescência da atividade sexual, por volta do quarto ano de vida, e somente a terceira corresponde ao onanismo da puberdade, segundo o psicanalista, o único que deve de fato ser levado em conta no que diz respeito a uma futura vida sexual “normal” (FREUD, 1978, p. 7).

No entanto, o psicanalista irá dizer que na segunda fase a criança interioriza suas vivências afetivas e sexuais, colocando-as no âmbito do inconsciente e manifestando posteriormente se elas foram sadias ou não. Nas palavras de Freud:

Em algum momento da infância posterior ao período de amamentação, comumente antes do quarto ano, a pulsão sexual dessa zona genital costuma redespertar e novamente durar algum tempo, até ser detida por uma nova supressão, ou prosseguir ininterruptamente. As circunstâncias possíveis são muito variadas e só é viável apreciá-las mediante uma análise mais rigorosa dos casos individuais. Mas todos os detalhes dessa segunda fase de atividade sexual infantil deixam atrás de si as mais profundas marcas (inconscientes) na memória da pessoa, determinam o desenvolvimento de seu caráter, caso ela permaneça sadia, e a sintomatologia de sua neurose, caso venha a adoecer depois da puberdade (FREUD, 1978, p. 8).

Para o autor há uma “disposição perversa polimorfa” e que leva a criança a ter uma sexualidade perversa. Como exemplo disso ele destaca as prostitutas.

Essa disposição parece receber em Freud um caráter biológico, pois o que comenta é que adultos “perversos” podem ter tido a mesma experiência infantil que adultos normais. No entanto, os perversos tinham certa aptidão para a ausência dos diques anímicos (sentimentos provocados por uma ordem moral – asco, vergonha, pudor) (FREUD, 1978, p. 9).

Além desses pressupostos mais gerais, brevemente apresentados, a teoria de Freud ressalta em diversos momentos uma diferenciação entre a mulher e o homem, dando interpretações significativas para as relações que se desenvolverão em torno das questões de gênero. Para o psicanalista, a diferença física evidente nos órgãos genitais, vagina e pênis, provocam nos indivíduos, mulheres e homens, reações sintomáticas típicas e que justificam comportamentos e normas sociais. Assim, por exemplo, Freud irá dizer que o menino entende que a menina tem um pênis menor do que o seu, e isso lhe dá um sentimento de poder e de superioridade perante elas. Estas, por sua vez, sentem inveja porque não tem o pênis do tamanho do pênis do menino e por isso desenvolvem um sentimento de castração e inveja.

Então, por um lado, Freud teve fundamental importância para a compreensão das questões acerca da sexualidade, entendendo-a como parte inerente ao indivíduo e presente desde a mais tenra idade, dando fundamental importância para a sexualidade infantil. Mas por outro, foi também alvo de profundas críticas na medida em que naturaliza e essencializa as diferenciações entre homens e mulheres, bem como discrimina o que seria uma sexualidade “perversa”, centrada numa atividade sexual anal, cuja manifestação é fruto de uma fase específica que deve ser sublimada. Além disso, a tese exposta no *Complexo de Édipo* solidifica e naturaliza a heterossexualidade na medida em que os meninos sempre desejam a mãe e as meninas sempre desejam o pai.

O Complexo de Édipo

O Complexo de Édipo se caracteriza por sentimentos contraditórios de amor e hostilidade, ou seja, amor à mãe e ódio ao pai. A idéia central no Complexo de Édipo está relacionada à figura materna pelos cuidados intensivos que são dispensados ao recém-nascido, dada a sua fragilidade. Aos 3 anos mais ou menos a criança começa a entrar em contato com algumas interdições, ou seja, com as proibições que começam a ser impostas nessa idade. A criança começa a ser conscientizada de alguns limites, pois já está “grandinha” e necessariamente tem de ser educada, passando da fase de instintos para um plano mais racional. O pai é a personagem principal do Édipo masculino, pois na primeira etapa da formação do Édipo são reconhecidas três tipos de ligações afetivas do

menino: um apego desejante pela mãe considerada como objeto sexual, e sobretudo um apego ao pai como modelo a ser imitado. O menino faz de seu pai um ideal em que ele próprio gostaria de se transformar. O vínculo com a mãe se nutre do ímpeto de um desejo, enquanto vínculo com o pai repousa num sentimento de amor produzido pela identificação com o ideal. O menino fica incomodado com a presença do pai, que barra seu impulso sexual pela mãe. O menino quer substituir o pai, e este passa a se apresentar sob duas imagens diferentes: amado como um ideal, odiado como um rival.

Disponível em: < http://www.netsaber.com.br/resumos/ver_resumo_c_2598.html>. Acesso em: 18 nov. 2008.

São nesses pontos que alguns de seus contemporâneos irão se fixar para discutir e/ou complementar as contribuições de Freud em torno da sexualidade.

Jacques Lacan

Sabe-se que Jacques Lacan reinterpreto o trabalho de Sigmund Freud, trazendo novos conceitos e novas interpretações para a questão da sexualidade e do desejo. Para saber mais consulte: <<http://psicanaliselacaniana.vilabol.uol.com.br/biografia.html>>.

No campo sociológico, histórico e filosófico os pressupostos de Sigmund Freud e Jacques Lacan foram fortemente combatidos. Alguns dos importantes estudos acerca da sexualidade e do gênero são: *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (FOUCAULT, 1977), *O tráfico de mulheres* (RUBIN, 2003a), escrito na década de 1970, *Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade* (RUBIN, 2003b), escrito na década de 1980. Esses estudos nos ajudam a compreender a evolução das noções em torno do gênero e da sexualidade e o marco desta temática é a obra de Michel Foucault, como veremos a seguir.

3.5.2 Michel Foucault: a sexualidade como um dispositivo do poder

Leia sobre a vida e a obra de Michel Foucault em <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>>.

Primeiramente, entende-se que *História da Sexualidade I* inaugura uma nova concepção sobre o poder, compreendendo que “[...] a história dos últimos séculos nas sociedades ocidentais não mostrava a atuação de um poder essencialmente repressivo” (FOUCAULT, 1977, p. 79). Foucault pontua as compreensões históricas sobre o “poder repressor”, destacando as percepções encontradas, para depois desconstruí-las e constituir sua concepção sobre o poder.

De modo geral, entende-se que o “poder repressor” estabelece uma “relação negativa” entre o poder e o sexo. Isso significa pensar que o poder se constitui por meio de rejeição, exclusão, recusa e bargem. Em outras palavras, o poder diz *não* para o sexo e para os prazeres, e quando produz algo é apenas no sentido de ausências e falhas, marca fronteiras, estabelece limites. O poder é então essencialmente aquilo que dita a lei no que diz respeito ao sexo. O que pode e o que não pode, o lícito e o ilícito. O poder enuncia a regra. Essa enunciação se dá por meio da linguagem, ou melhor, “[...] por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra” (FOUCAULT, 1977, p. 81). Ocorre, nesse sentido, um “ciclo de interdição” que tem por objetivo que o sexo renuncie a si mesmo, e seu instrumento é a ameaça de um castigo que nada mais é do que a sua supressão. “Renuncia a ti mesmo se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação” (FOUCAULT, 1977, p. 81). Ocorre nesse sentido uma “lógica da censura” supondo que essa interdição se constitui por meio de três formas: primeiramente é preciso afirmar o que não é permitido; posteriormente é preciso impedir que se fale sobre; e por fim, é necessário negar a existência. Foucault ressalta que essa compreensão sobre o poder entende que há uma “unidade do dispositivo”, o que significa pensar que o poder age da mesma maneira em todos os níveis. É um poder legislador e o sujeito que é constituído é aquele que obedece, ou seja, é um sujeito “sujeitado”.

Foucault questiona porque se aceita tão facilmente essa concepção sobre o poder e entende que é somente ocultando uma parte importante de si mesmo que o poder torna-se tolerável. Em outras palavras, seu sucesso ocorre na mesma proporção daquilo que se consegue ocultar dentre os seus mecanismos. O poder como uma simples interdição e limite para a liberdade é a forma geral de sua aceitabilidade.

A concepção de poder que o autor procura evidenciar, em contrapartida, é aquela que, a partir do século XVIII tomou em mãos a vida do homem (biopoder) e que funciona por meio de procedimentos que atuam “[...] não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos” (FOUCAULT, 1977, p. 86). Nas palavras do autor:

Trata-se, portanto de, ao mesmo tempo, assumir outra teoria do poder, formar outra chave de interpretação histórica; e, examinando de perto todo um material histórico, avançar pouco a pouco em direção a outra concepção do poder. Pensar, ao mesmo tempo, o sexo sem a lei e o poder sem o rei (FOUCAULT, 1977, p. 87).

É essa compreensão sobre o poder que irá atuar na produção dos saberes sobre o sexo. Não se trata, portanto, de proibições físicas, de castigos ou penas, nem tampouco de leis rigidamente formuladas que inibem e castigam o sexo “anormal” ou outra “perversidade”. Não se trata, portanto, da existência de uma sexualidade prévia (natural), banida pelo poder opressor. Trata-se aquém, de um poder positivo, que articula e enuncia discursos sobre o sexo, produzindo-o sob diversas estratégias.²²

O autor compreende, portanto, que há a partir do século XVIII uma grande incitação dos discursos sobre o sexo, proferidos principalmente por médicos e psiquiatras. Não se trata de não falar sobre o sexo. Ao contrário, fala-se muito, mas é preciso questionar quem fala, por que fala e de onde fala. É preciso entender que os “especialistas” que surgem para falar sobre o sexo divulgam uma “vontade de saber” sobre o sexo, quando na verdade, são discursos controlados, a fim de produzir determinado conhecimento sobre o mesmo. Ironicamente, Foucault retrata a “vontade de saber” como algo que camuflou e escondeu as multifacetadas concepções e práticas sexuais, ou seja, como uma vontade de não saber.

Assim, sobre a sexualidade Foucault irá dizer que, nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais ríspido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade, o que permite o maior número de manobras, servindo de apoio e de articulação das mais variadas estratégias.

Para o autor é possível distinguir, a partir do século XVIII, denominado por ele de “sociedade disciplinar”, quatro grandes grupos estratégicos em que se desenvolvem os dispositivos específicos de saber e poder sobre o sexo.

Sabe-se que a “sociedade disciplinar” institucionaliza e consolida a família, como representação e normatização da heterossexualidade. Nesse núcleo irá ocorrer a atuação de diversos dispositivos, regulamentando o papel da mulher, da criança, incitando e freando a fecundidade dos casais, bem como toda panaceia médica e psiquiátrica sobre a patologização do sexo.

Desse modo, Foucault distingue *histerização do corpo da mulher* como um tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi regulamentado: na família – na

22 Rubin (2003b) irá destacar em *Pensando sobre sexo* que Foucault não descartou a existência de uma opressão à sexualidade. O que fez, no entanto, foi dizer que a trama do poder é muito mais complexa do que a opressão, entendendo então como os discursos vigentes produzem e articulam concepções e práticas sexuais.

qual a mulher constitui elemento substancial e funcional; em função da vida das crianças – produzindo-as e garantindo-as por intermédio de uma responsabilidade biológica-moral; e mãe – produzindo uma imagem de “mulher nervosa”, uma espécie de histeria do útero, por meio do qual se incita que a mulher só se realiza e se torna mulher na e pela maternidade.

A *pedagogização do sexo das crianças* afirma que todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual que, mesmo sendo natural, é indevida e traz consigo perigos físicos, morais, coletivos e individuais. Por isso, compreende-se que as crianças são ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação. Assim sendo, todos os adultos – pais, famílias, educadores, médicos e psicólogos, devem se encarregar constantemente desse “germe sexual”, precioso e arriscado, perigoso e em perigo” que são as crianças (FOUCAULT, 1977, p. 99).

Outra estratégia é a *Socialização das condutas de procriação*. Foucault afirma que ocorre uma socialização econômica por intermédio de todas as incitações e freios à fecundidade dos casais. Medidas sociais e fiscais atuam nesse sentido. Por outro lado, ocorre uma socialização política mediante a responsabilidade dos casais, relativa a todo corpo social, sendo preciso limitar ou reforçar. Por fim, ocorre uma socialização médica atribuindo um valor patogênico às práticas de controle de natalidade.

Enfim, a *Psiquiatrização do prazer perverso* que irá colocar o instinto sexual como algo biológico e psíquico autônomo e isolado do contexto social. Com isso, analisaram-se clinicamente todas as “anomalias”, indicando, em contrapartida, qual era a normalização de toda conduta sexual. Segundo Foucault, criou-se nesse momento uma tecnologia corretiva para as anomalias.

Essas estratégias de atuação do poder são demonstrativas de que, para Foucault, a discussão sobre a sexualidade está fortemente amarrada com a concepção de poder utilizada pelo autor. Em outras palavras, falar em sexualidade é falar em um dispositivo do poder. Não se trata, portanto, de estudar uma luta contra a sexualidade, nem tampouco em perceber os esforços do poder em controlá-la (um poder opressor). Trata-se, antes, de perceber que a sexualidade é produzida no interior dessas tramas do poder. Assim, Foucault (1977) ressalta que:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1977, p. 100).

Embora a leitura de Rubin (2003b) sobre o trabalho de Foucault seja de um estudo histórico, Foucault realiza um estudo genealógico, incorporando as importantes discussões de Nietzsche sobre a ciência, sobre as verdades e sobre os valores.²³ Isso mostra que, diferentemente de Rubin (2003a), Foucault (1977) não acredita na ciência, por entendê-la, como Nietzsche, como uma compilação de saberes utilizados para determinados objetivos, e estes por sua vez, ligados a interesses específicos dominantes e hegemônicos. Entende-se que a genealogia procura historicizar algo que parecia natural, sem história, um pré-dado inquestionável. Historicizar e analisar as relações de poder que atuam na formação, incitação e produção dos discursos.

Nesse sentido, discutir a sexualidade de um ponto de vista genealógico significa questionar os valores estratificados sobre a mesma, discutir e compreender as condições de emergência de uma dada concepção sobre a outra, fazer ressurgir valores e saberes locais não antes considerados, compondo assim um novo cenário interpretativo sobre a sexualidade. Em outras palavras, um estudo genealógico procura historicizar determinado tema de forma indissociável da discussão de poder feita por Foucault.

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. A reativação dos saberes “menores” talvez dissesse Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos, esse é o projeto dessas genealogias em desordem e picadinhas (FOUCAULT, 1999, p. 15-16).²⁴

Por fim, em *História da Sexualidade I* há inúmeros elementos apresentados por Foucault para entender a sexualidade, o poder e o saber. Contudo, para finalizar, é possível compreender que em relação a Rubin (2003a), Foucault traz algumas contribuições importantes, tais como: uma nova concepção do poder; a inserção de uma nova categoria, a sexualidade, fortemente amarrada com sua concepção de poder e não mais o sistema sexo/gênero proposto por Rubin; a descrença em relação à ciência; e o entendimento de que a psicanálise, representada essencialmente por Freud, não se trata de um feminismo fracassado, como Rubin

23 Vários autores consideram que Nietzsche foi o precursor da perspectiva genealógica. Genealogia da moral é representativa nessa nova concepção teórico-metodológica. No entanto, Foucault parece ter trazido novas contribuições para a genealogia ao propor uma nova discussão sobre o poder.

24 Outros autores procuram contextualizar a genealogia como uma perspectiva teórico-metodológica. O que fica evidente nessa maneira de historicizar os fatos é que a genealogia é indissociável da discussão de poder feita por Foucault. Assim, Deleuze (1976) nos incita dizendo que “A história de uma coisa, em geral, é a sucessão das forças que dela se apoderam, e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar” (DELEUZE, 1976, p. 9).

acreditava, mas sim que faz parte de mais um dos mecanismos de produção dos discursos da sexualidade heteronormativa, centrada na figura masculina.

3.5.3 Gayle Rubin: o sistema sexo/gênero e a teoria radical da política da sexualidade

O primeiro estudo que vamos apresentar dessa autora é o texto chamado *O tráfico de mulheres*, escrito em 1975, no período anterior à obra publicada por Michel Foucault, *História da Sexualidade I*. Nas primeiras páginas desse texto, Rubin (2003a) afirma que *O tráfico de mulheres* trata-se de um ensaio cujo objetivo é chegar a uma definição mais ampla do sistema sexo/gênero por meio de uma leitura que procura reativar o pensamento de Levi-Strauss e Freud, tratando de rever suas teorias e as implicações das mesmas para o movimento gay e feminista.

Rubin (2003a, p. 14-15) entende que um sistema sexo/gênero, nessa expressão e com essa conceituação, é neutro, na medida em que se refere a toda uma esfera de relações que envolvem as questões de opressão e as formas empíricas pelas quais os mundos sexuais foram organizados. Ressalta também que, independentemente do termo que se use, o importante é elaborar conceitos que descrevam de forma adequada a organização social da sexualidade e a reprodução das convenções de sexo e de gênero. Situando essa defesa, Rubin afirma que:

Toda sociedade tem também um sistema de sexo/gênero – uma espécie de arranjos pelos quais a matéria-prima biológica do sexo humano e da procriação é moldada pela intervenção humana, social e satisfeita de um modo convencional, por mais bizarras que algumas dessas convenções sejam (RUBIN, 2003a, p. 11).

O texto começa com um debate em torno do pensamento marxista, procurando evidenciar as limitações do mesmo no que diz respeito à compreensão da opressão das mulheres na sociedade. Rubin (2003a) aponta que, para Marx, os seres humanos são trabalhadores, camponesas ou capitalistas, e o fato de serem também homens ou mulheres não parece ter muita importância nesse pensamento. Destaca que, mesmo Marx tendo pensado sobre o trabalho doméstico (essencial para a mais-valia na lógica capitalista) e que este era exercido essencialmente por mulheres, não quer dizer que tenha pensado na opressão vivida por esse grupo. Da mesma forma, o fato de ter incorporado conceitos como masculino e feminino, retomados e postos em circulação pelo capitalismo, não quer dizer que se tenha discutido e analisado as diferentes atribuições sociais e trabalhistas destinadas aos grupos de homens e mulheres, dessas respectivas categorias (RUBIN, 2003a, p. 8).

Nesse sentido, Rubin entende que é necessário retomar o projeto que Engels abandonou e se apropriar mais dos seus métodos do que de seus resultados, de tal forma a rediscutir a subordinação da mulher²⁵ por meio dos “sistemas de parentesco”.

A discussão feita nesse sentido observa que, em sociedades ainda não constituídas em Estado, o parentesco é a possibilidade de interação social, de organização das atividades econômicas, políticas, cerimoniais e também sexuais. Os deveres e direitos de cada indivíduo são definidos de acordo com o grau de parentesco entre as partes. Troca de bens e serviços, produção e distribuição dos mesmos, a hostilidade ou solidariedade entre os sujeitos, os rituais e/ou cerimônias, etc., tudo acontece dentro de uma estrutura que se organiza pelo grau de parentesco entre as pessoas.

Guardadas inúmeras variações ocorridas durante décadas no sistema de parentesco, uma das formas que proporcionava essa relação era a troca de “presentes” entre famílias, mais especificamente, a troca de mulheres. As mulheres eram “trocadas” entre famílias abastadas de tal forma que determinada família oferecia a filha como presente para se casar com o filho de outra família. Esse “presente”, ou precisamente, essa “troca”, atribuía às famílias “negociadoras” certos direitos que, além de grau de parentesco, envolviam: prestígio entre os membros, solidariedade, aquisição de status e de bens. A importância e os efeitos desse tipo de troca ficam bastante evidentes no excerto abaixo:

O efeito de um presente de mulheres é mais profundo que o efeito de outro tipo de troca de presentes, porque as relações que se estabelecem não são apenas de reciprocidade, mas de parentesco. Os parceiros das trocas se tornam parentes por afinidade e seus descendentes serão parentes consanguíneos (RUBIN, 2003a, p. 21).

Essa discussão é bastante complementada pela obra de Levi-Strauss chamada *Estruturas elementares do parentesco* (1949), comentada por Rubin como uma obra ousada do século XX que tenta desenvolver o projeto do século XIX de entender o casamento humano. Nas palavras da autora “É um livro no qual o parentesco é entendido claramente como uma imposição da organização cultural sobre os fatos da procriação biológica” (RUBIN, 2003a, p. 17).

Ao propor uma retomada do projeto de Engels e ao discutir o sistema de parentesco vinculado pela “troca de mulheres”, analisado por Levi-Strauss, Rubin entende que “troca de mulheres” é um conceito poderoso e bastante sedutor, pois permite localizar a opressão das mulheres no interior dos sistemas sociais.

Após uma vasta discussão sobre o conceito e as possíveis controvérsias em utilizá-lo, Rubin entende que:

“Troca de mulheres” é uma maneira sintética de expressar o fato de que as relações sociais de um sistema específico de parentesco determinam que os homens têm certos direitos sobre as mulheres de sua família, e que as mulheres não têm os mesmos direitos nem sobre si nem sobre seus parentes de sexo masculino (RUBIN, 2003a, p. 25).

Além da obra citada de Levi-Strauss, Rubin destaca outros ensaios do autor, como *A família* (1948), no qual ressalta os pré-requisitos necessários para que os sistemas de casamento possam funcionar. Entende-se nesse sentido que, em uma lógica capitalista, a família é a “unidade econômica mais viável” (RUBIN, 2003a, p. 26). E para que essa estrutura de parentesco se mantenha, a organização social do sexo baseia-se no gênero, na obrigatoriedade do heterossexualismo e na repressão da sexualidade da mulher. Complementando, se o padrão para a manutenção da família é a heterossexualidade, a repressão sofrida pelos homossexuais é a mesma sofrida pelas mulheres.

A história da psicanálise, nesse sentido, vem corroborar com a manutenção dessa estrutura. Rubin irá destacar que as práticas clínicas da psicanálise tinham por objetivo recuperar os indivíduos que, de alguma forma, desviavam-se de seus “dons naturais” ligados ao fator biológico. Nas palavras de Rubin (2003a, p. 33) “[...] a psicanálise muitas vezes se tornou mais que uma teoria dos mecanismos de reprodução dos padrões sexuais; muitas vezes ela funcionou como um desses mecanismos”.

Pode-se entender, portanto, que, se o movimento gay e o movimento feminista procuram discutir e desmontar os mecanismos de repressão sexual, a crítica à psicanálise torna-se essencial. É nesse sentido que Rubin retoma Freud, procurando demonstrar que sua teoria (base da psicanálise) trata-se de um feminismo “manqué”.²⁶

O estudo e a crítica ao “Complexo de Édipo” feito por Rubin parte da ideia de que as crianças estão sempre sujeitas a um imperativo biológico do heterossexualismo. De maneira bem geral, as meninas desejam sempre os pais e os meninos desejam sempre as mães. Além disso, ao explicar a aquisição da feminilidade, Freud usa de conceitos como a inveja peniana e a castração. Na leitura de Rubin, o processo ocorre da seguinte maneira:

A menina se afasta da mãe e reprime os elementos masculinos de sua libido quando descobre que é castrada. Ela compara seu minúsculo clitóris com o pênis, que é maior, e diante da evidente superioridade deste em satisfazer a

26 A expressão “manqué” utilizada pela autora quer dizer “faltante”.

mãe, se torna presa da inveja peniana e de um sentimento de inferioridade. Ela abandona sua luta pela mãe e assume uma postura feminina passiva diante do pai (RUBIN, 2003a, p. 37).

A autora também destaca as contribuições, não menos importantes, de Jacques Lacan. De forma sucinta pode-se dizer que a análise feita é de que o “Complexo de Édipo” é um mecanismo que modela as formas normais dos indivíduos do ponto de vista sexual.

Após essas discussões feitas por Rubin (2003a), com diferentes variações e elementos, ao final do texto sua proposta é desenvolver uma “economia política do sexo”, baseada na ideia citada acima de rever o projeto de Engels e fazer uma análise marxista do sistema sexo/gênero.

O que parece importante, por fim, é localizar que essa primeira obra comentada de Rubin foi publicada pouco antes do *História da Sexualidade I*, de Michel Foucault. Nesse sentido, é possível entender e datar a concepção binária desenvolvida por Rubin, compreendendo que a questão da sexualidade se dá por uma junção do sistema sexo/gênero. Além disso, é possível perceber e destacar que Rubin acredita na ciência, propondo uma revisitação ao projeto de Engels. Tendo o marxismo como referência, é possível também entender que a concepção de poder, sob a qual analisa a opressão do sexo, é vinculada ao poder “repressor”, mais tarde combatida e reinventada por Foucault. Por fim, Rubin também entende nesse texto que as teorias freudianas tratam de análises feministas faltantes, ou seja, de um feminismo fracassado que precisa ser reinventado.

No próximo trabalho da autora, chamado *Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade*, escrito em 1984 (RUBIN, 2003b), é possível perceber algumas articulações importantes com Foucault, de tal forma a inserir Rubin em um contexto mais radical em torno da sexualidade. Ocorre nesse sentido um abandono do sistema sexo/gênero, para voltar-se essencialmente à sexualidade. Rubin afirma que:

Diferentemente do que afirmei em “The traffic in Woman”, agora afirmo que é essencial separar, em termos analíticos, gênero e sexualidade, para pensar de forma mais acurada em sua existência social separada. Isso vai contra o espírito de boa parte do pensamento feminista contemporâneo, que considera a sexualidade como algo que decorre do gênero (RUBIN, 2003b, p. 75-76).

Essa priorização se dá pelo fato de que Rubin (2003b) passa a compreender que a sexualidade atravessa todas as demais categorias, como raça, etnia, classe social, relações geracionais, etc. Entende que a sexualidade tem uma política interna e falar nela é discutir política e opressões.

Nesse texto a autora faz uma análise sobre a história social da sexualidade e das relações de sexo e poder na América do Norte, essencialmente nos Estados Unidos. Um dos conceitos importantes trabalhados nesse texto é o de “Conflitos Sexuais”, denominados por alguns autores de “pânicos morais” (RUBIN, 2003b). Trata-se de momentos políticos do sexo nos quais se propagam opiniões bastante difusas a respeito, no sentido de proporcionar alguma mudança social. A autora evidencia, sobretudo, três momentos de pânicos morais. O primeiro deles foi em 1880, quando a sífilis desencadeou epidemias por todo país e ocorreu a chamada histeria da escravidão branca. O segundo foi em 1950, quando se propagou um mal súbito chamado “homossexualismo”.²⁷ O terceiro pânico foi em 1970, quando se disseminou o pânico da pornografia infantil.²⁸

Nota-se que todos esses pânicos desenvolveram ou foram desenvolvidos por um “medo” moral comum: a não heterossexualidade, a não relação monogâmica, a relação sexual que não fosse para fins reprodutivos, a relação sexual entre pessoas de diferentes gerações ou para fins comerciais, entre outros. Em outras palavras, analisar os “pânicos sexuais” é uma forma de entender as lutas políticas e as formas de extermínio de todos os grupos sexuais não condizentes com a ordem moral e costumes vigentes, impostos como únicos na sociedade ocidental. Nas palavras da autora:

Os pânicos morais raramente atenuam algum problema real, porque investem contra quimeras e símbolos. Eles recorrem a uma estrutura discursiva pré-existente que inventa vítimas para justificar o fato de tratarem ‘vícios’ como crimes (RUBIN, 2003b, p. 55).

Para analisá-los, Rubin (2003b) faz uma vasta e extensa pesquisa sobre as legislações e suas constituições por influência da ordem médica, das instituições jurídicas e policiais.

A formação de uma concepção sexual dentro dos padrões morais e costumes está vinculada a algumas formações ideológicas explicadas por Rubin. A primeira delas é a negatividade do sexo. Em geral entende-se que as culturas ocidentais consideram o sexo uma força perigosa, destrutiva e negativa. Portanto, desconfia-se do sexo. Desse modo, “[...] pequenas diferenças na forma de encará-lo e praticá-lo são sempre consideradas como ameaças universais” (RUBIN, 2003b, p. 23). Em consequência disso, as sociedades ocidentais avaliam os atos sexuais

27 Ao falar em “homossexualismo” é possível compreender que a autora está relacionando o termo a um fator patológico, devido as compreensões das áreas médicas e psiquiátricas, promovendo inúmeras perseguições a estes “seres desviantes” e “perigosos” principalmente para as “criancinhas” (RUBIN, 2003b).

28 Poderia ser acrescentado a esses pânicos, o de 1980, quando a AIDS torna-se evidente e os homossexuais são responsabilizados pela disseminação dessa doença, a ponto de se compreender que a AIDS era o “câncer gay”.

de acordo com um sistema hierárquico de valor sexual. Desse modo, os grupos sexuais mais desprezados são os transexuais, os travestis, os fetichistas, os sadomasoquistas, os trabalhadores do sexo, como prostitutas e modelos pornôs, e abaixo de todos estão aqueles que ultrapassam as fronteiras de gerações.²⁹ Esses grupos são “perigos sexuais” para uma sexualidade que se quer padrão.

Após uma vasta explanação sobre a sexualidade padrão e sobre as inúmeras legislações e exemplos históricos da opressão da sexualidade, Rubin irá alertar sobre a necessidade de se desenvolver uma teórica radical para além do feminismo³⁰ e do gênero, entendendo que a sexualidade tem uma política específica que pode ampará-la. Essa é uma influência importante de Foucault na leitura de Rubin sobre a sexualidade. O “dispositivo da aliança” que poderia ser analisado nos sistemas de parentesco, outrora feito por Rubin (2003a), dá lugar ao “dispositivo da sexualidade”, que se preocupa menos com as alianças e mais com “[...] as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres e a natureza das impressões” (FOUCAULT, 1977 apud RUBIN, 2003b, p. 75). É nesse sentido que Rubin se insere definitivamente na teoria *queer*, voltada muito mais para a sexualidade do que no sistema sexo/gênero proposto anteriormente. Nas palavras da autora, o feminismo é um importante espaço de discussão, mas não é o espaço privilegiado para uma teoria da sexualidade, pois é antes de tudo uma “[...] teoria da opressão de gênero” e “concluir que isso a faz uma teoria da opressão sexual é mostrar-se incapaz de fazer a distinção entre gênero, de um lado, e desejo erótico, de outro” (RUBIN, 2003b, p. 74). O que defende, portanto, é a invenção e a análise de instrumentos conceituais próprios para se pensar a sexualidade a partir de um “pluralismo teórico e sexual” (RUBIN, 2003b).

3.6 Pensando Gênero e Sexualidade na escola

O estudo que apresentamos até então teve o intuito de enriquecer e de embaralhar aquilo que sabemos sobre a sexualidade e sobre o gênero na modernidade. Para conseguirmos mudar nossas práticas, imbuídas de preconceitos e de atitudes viciadas, precisamos “chacoalhar” aquilo que nos parece normal e aquilo que nos parece conveniente continuar produzindo. Os textos e os estudos teóricos apresentados anteriormente nos possibilitam localizar, minimamente, a complexidade dessas questões, pois como disse Foucault,

29 Rubin (2003b) evidencia uma pirâmide representativa dessa hierarquização dos atos sexuais. São produzidos e vinculados especialmente pela psiquiatria e pela medicina.

30 Rubin (2003b) também discute as variações dentro do movimento feminista, entendendo que há diferentes concepções e diferentes potencialidades ou não dentro dessa corrente para se desenvolver uma teoria radical do sexo.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para se continuar a olhar ou a refletir [...] (FOUCAULT, 1985, p. 13).

Vamos tentar fazer um exercício dessas reflexões para a educação. “Um menino da sala tinha outro colega da sala ao lado (ambos da 1ª série). Os dois andavam sempre juntos. O da outra sala só queria beijá-lo e abraçá-lo [...]” (RIBEIRO, SOUZA & SOUZA, 2010, p. 116).

Quando escutamos expressões do tipo: a sexualidade dos gregos na antiguidade clássica, as orgias romanas, o pudor vitoriano, estamos, na verdade, fazendo um recorte espaçotemporal para procurar entender como os seres humanos exercitaram e explicaram sua experiência de sexualidade. Apenas para ilustrar, o que no Brasil contemporâneo é considerado incesto, por exemplo, não se aplica a uma tribo da Polinésia francesa no século XVII. Ou mesmo a masturbação que, em tempos bíblicos, recebeu a conotação de imoralidade pelo fato de, nas práticas masculinas, a ejaculação resultar desperdício de esperma essencial para a reprodução humana.

Assunto que provoca incômodo de ser vivido e discutido na escola, a sexualidade torna-se visível nas brincadeiras impregnadas de excitabilidade e agressividade das crianças, geralmente na hora do recreio ou da saída, mas também mais discretamente, nos cochichos em classe, nos banheiros, momentos em que crianças conseguem aproveitar um relaxamento do controle disciplinar. Sendo elemento tão constante na vida de todos, a sexualidade manifesta-se na criança também como vontade de saber, de descobrir, de experimentar poder.

Há diferentes formas de se viver a sexualidade e de se organizar afetivamente. Exemplo disso são os diversos tipos de arranjos familiares que se constituem no mundo todo, a todo tempo. Ser heterossexual não é sinônimo de ser normal, pois quem tem outra orientação sexual não é imoral, indecente ou anormal.

A escola como um todo, e não apenas as aulas de ciências, pode contribuir para uma discussão mais aberta sobre o tema, ouvindo as crianças, pesquisando junto com elas, evitando o silêncio e a defesa, muitas vezes autoritária, da inocência.



Figura 6 *Safó*, de Mengin (1867).

Percebemos, por exemplo, as diversas classificações que a escola faz na tentativa de produzir uma sexualidade heterossexual, ao separar aquilo que é para meninas e aquilo que é para meninos.

Vejamos o exemplo abaixo:

Josefina, professora de uma creche, estava entretida com um grupinho de crianças (a maioria delas com 3 anos de idade) que se travestiam das mais diferentes personagens.

Algumas passavam batom, outras colocavam chapéu, cintos, capas, outras salto alto e algumas meninas pediram para Josefina pintar-lhes as unhas da mão. De repente vem o Toninho e pede que ela pinte também as suas. Era a primeira vez que assim acontecia. Nossa professora ficou confusa, preocupada com o que as mães e os pais pudessem achar disto e para ganhar tempo enquanto pensava como proceder perguntou para ele

– Você já pintou as unhas antes? Seu pai pinta as unhas?

E ele respondeu prontamente

– Ah, eu nunca pinte antes. Meu pai não pinta também.

Bela resposta pensou, e eu, o que faço? Pergunto mais alguma coisa, quem sabe ele muda de idéia

– De que cor você quer pintar?

E decidido Toninho responde

– VER-ME-LHO.

E agora? Lá se foi meu emprego... Bom, mais uma pergunta, e quem sabe tudo se resolve

– Mas porque vermelho?

E Toninho responde todo feliz

– É a cor do Schumacher! (FARIA, 2006, p. 3).



Figura 7 Pintura de Heitor dos Prazeres (1963).

“Dança é coisa de menina”; “Azul pros meninos, rosa pras meninas”; “Chorar é pra mariquinha”. Quando uma criança, *espontaneamente*, faz uma afirmação como essas, chegamos a achar *natural* que ela separe o mundo em duas categorias e que, com base nelas, ordene seu saber e seu querer. O problema está exatamente nos termos grifados. Não falamos coisas espontaneamente, mas a partir de ideias, crenças, costumes que nos acompanham desde o nascimento. E, no mundo da linguagem, dificilmente haverá algo natural. Isso porque a natureza não equipou nossos corpos com ideias, crenças e falas; elas foram sendo engendradas em nós de muitas formas, desde trocas com outras pessoas até o simples ensinamento. O que queremos dizer com isso é que afirmações como essas e tantas outras que separam meninas e meninos foram produzidas muito antes que a criança sequer se posicionasse sobre elas. Aliás, se fossem deixados livres para decidir, talvez meninos e meninas, igualmente, jogariam futebol, dançariam, não criariam separações por conta de cores e até chorariam sem constrangimento. Atitudes do adulto muitas vezes conduzem a criança a formar para si uma noção de gênero e de identidade num sentido mais amplo.

Já no espaço de educação da creche vemos exemplos de papéis que meninos e meninas, negros e brancos têm a ensaiar para um certo futuro em sociedade: a menina será dócil, será “mãe”; o menino será um descobridor, será “viril”.

[...] na sala das crianças de um ano: D. (negro) pegou uma boneca e Rosa (ajudante de serviços gerais/negra), disse o seguinte: “você está com boneca? Boneca é de menina”. Então, ele deixou a boneca e saiu em direção a cabaninha com bolinhas. No entanto, passados alguns minutos, D. (negro) volta novamente, mas agora, com uma bolsa plástica rosa, então, Rosa diante da situação fez uma nova colocação dizendo: “D., negão com essa bolsa rosa é meio estranho, não dá muito certo”. Mas dessa vez, ele não deixou a bolsa [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 37).

A escola tem um papel considerável no encorajamento de diferentes expressões do corpo. O brincar misto, a disponibilidade indistinta de brinquedos para meninos e meninas, o teatro de papéis e a criação coletiva de danças exemplificam formas de trabalhar essa questão.

3.7 Raça



Figura 8 *Morro Vermelho*, de Lasar Segall (1926).

Para obter êxito, a escola não pode improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2010, p. 6).

A escola é um espaço que deve acolher e promover diferenças. Para isso acontecer na prática, ela deve se orientar por uma equalização na qualidade do atendimento que oferece. Os serviços, as instalações e os equipamentos, o currículo, a formação de pessoal e tantos outros componentes educacionais devem ser projetados e executados levando em conta as diferentes identidades. Não se trata de premiar um segmento da sociedade em detrimento de outro, mas privilegiar atitudes voltadas para a valorização das diferenças étnico-raciais.

Ao compreendermos a infância como uma construção cultural e socialmente produzida, não podemos desconsiderar os efeitos do racismo nessas construções sociais. Sob a perspectiva sociológica, a categoria raça é uma construção sociocultural que orienta nossas relações sociais, permitindo que observemos a maneira como o racismo incide diferentemente em crianças negras e não negras. A noção de raça é apreendida por meio dos fenótipos, ou seja, pelas marcas adscritas nos corpos, como cor da pele, tipo de cabelo, traços fisionômicos que

constroem cultural e socialmente nosso olhar e nos faz reconhecer negros, brancos e indígenas. Nosso olhar é educado cotidianamente a observar e classificar as diferenças, de maneira que os efeitos do racismo, dos preconceitos e estereótipos marcam nossas relações sociais. A escola reflete essas construções por meio das suas práticas de resultados, certos erros e acertos, selecionando quais crianças devem continuar nas salas de aula, por meio de seus diferentes mecanismos de classificação e hierarquização, e, como diversos estudos já apontam, essa lógica tem efeitos diferentes entre crianças negras e brancas.

O uso do termo raça com enfoque sociológico permite compreender a maneira como se estabelecem classificações e hierarquizações entre os grupos sociais. Ou seja, não tem qualquer fundamentação biológica, o que motivou seu uso nos séculos XVIII e XIX e que orientou inúmeras ações políticas na busca de aperfeiçoamento dos grupos humanos baseados na noção biológica de raça. Estudos da Unesco indicaram a abolição do seu uso, no Pós-Segunda Guerra, por temerem que sua utilização reatualizasse os massacres humanos realizados em seu nome.

O movimento social negro brasileiro ressignificou o termo raça, utilizando-o em termos políticos e teóricos, e empreendeu um projeto político antirracista para a educação. Propostas de inclusão da história da população negra nos currículos, do reconhecimento positivo na história brasileira, de revisão dos livros didáticos, da reivindicação do movimento negro ao Estado para que incorporasse a temática racial em agenda de governo estão entre as ações de destaque desse movimento social.

A sociedade brasileira é historicamente marcada por relações sociais racializadas, pelas heranças da escravidão negra e por um projeto político e ideológico de promoção da brancura e do embranquecimento. Pesquisas em educação apontam a presença de estereótipos com crianças negras em livros didáticos, revelando que crianças pequenas demonstram em suas atitudes as marcas do racismo (CAVALLEIRO, 2000), e ainda, que os profissionais têm expectativas negativas com relação às crianças negras, criando um certo “pessimismo racial”, acreditando que as crianças negras não aprendem (ROSEMBERG, 2001). Entre os fatores de evasão de crianças negras, a presença de preconceitos, discriminações e a invisibilidade no ambiente escolar estão entre as principais.

Conforme documentos oficiais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1987; 1996; 1999), a população brasileira negra é de 45,5%. Entretanto, o que se vê na escola é a negação da contribuição da raça negra para a formação cultural do país. Isso ocorre porque é difundido no Brasil o mito da democracia racial, segundo o qual vivemos harmoniosamente, respeitando mutuamente os direitos das diferentes raças.

A institucionalização da educação escolar brasileira é influenciada por tendências teórico-científicas do século XIX (com aportes na frenologia, craniometria, antropologia criminal) que se ocupavam de construir nações e povos modernos e desenvolvidos. A criação do Instituto de Pesquisa Educacional, por Anísio Teixeira em 1930, realizou pesquisas na linha da eugenia, aliando educação e estudos psicológicos com a realização de testes de medição de inteligência e desenvolvimento físico. Os estudiosos intitulados de “darwinistas sociais” atribuíam à raça uma interpretação, uma realidade ontológica, de modo que era possível explicar as diferenças entre os grupos sociais por meio de explicações geográficas e raciais. Alianças entre teorias e práticas médicas e higiênicas elaboraram políticas públicas que visavam atuar sobre a raça, e a escola foi uma das instituições em que especialistas aplicaram testes “clínicos” e científicos nas crianças, com objetivo de promover “a melhora da raça”, por meio da assimilação cultural.

Da profusão de saberes sobre a raça, associada às práticas que se fundamentavam na superação da presença dos “tipos” considerados degenerados, surge uma prática concreta aliada a um projeto político conhecida como eugenia. Francis Galton foi o idealizador do termo tornado público em 1883, na qual a eugenia (eugenia, eu = boa; genus = geração) era uma “idéia de que a capacidade humana estava exclusivamente ligada à hereditariedade e pouco devia à educação” (SCHWARCZ, 2000, p. 20).

A escola passa a ser visualizada como meio de “melhora” do educando, ou seja, a educação, agora, possibilitaria aumentar a “capacidade humana”, considerando as diferenças inatas entre negros, brancos e mestiços.

A educação foi o meio pelo qual as políticas e ideias científicas encontraram espaço de atuação de experimentação teórica e prática. O historiador Jerry Dávila realizou um estudo sobre a maneira como a raça foi orientadora das políticas educacionais na cidade do Rio de Janeiro entre 1917-1945, e aponta que seu uso centrou-se no objetivo de “aperfeiçoar a raça” de criar uma “raça brasileira”, “saudável, culturalmente européia, em boa forma física e nacionalista, o aperfeiçoamento eugênico da raça” (DÁVILA, 2006, p. 21).

A partir destes estudos aliados às pesquisas que revelam a maneira como a raça esteve sempre presente na estrutura do funcionamento escolar, percebe-se que os indícios das práticas eugênicas, mesmo tendo perdido o foco como orientação científica, ainda perpassam a escola e determinadas políticas educacionais, sendo sentidos, sobretudo, por crianças e jovens negros. A história do racismo brasileiro está fortemente presente no cotidiano de escolas e salas de aulas, deixando marcas nas histórias de crianças negras e brancas.

O mito da democracia racial, norteador de parte das noções que temos sobre as relações raciais, nos impossibilita de ver a maneira como o pacto social instituído, o qual diz que vivemos harmonicamente e que o racismo não existe, influencia

e impede de fazer emergir os efeitos do racismo. Tal ideia impossibilita que percebamos a valorização estética da brancura que leva quem não corresponde a esse ideal a constantes mutilações físicas e psicológicas para ser reconhecido.

A Lei 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03, institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, abrindo a necessidade de que profissionais da educação formulem práticas pedagógicas e estejam atentos à presença do racismo em suas salas de aulas e que escolham combatê-lo. As leis são reflexos da atuação dos movimentos sociais negros e indígenas por reconhecimento e valorização. Para que isso ocorra é fundamental compreendermos os efeitos do racismo, nos estereótipos presentes com relação às crianças negras, considerando a diversidade racial como algo positivo.

Considerar a multiracialidade da nação brasileira não significa colocar as diferenças na ordem da tolerância, ou abordar o tema apenas em datas festivas e comemorativas que podem contribuir para o reforço dos estereótipos. Nem podemos deixar o racismo silencioso ecoando alto na vida das crianças. É preciso que voltemos à criatividade e à seriedade em pedagogias que contemplem as diferenças, que não tenhamos medo de enfrentar o racismo e de compreender a maneira como seus efeitos influenciam e interferem no lugar social de negros e brancos. É fundamental que a presença das diferenças perpasse toda a prática pedagógica dos profissionais da educação, o que requer uma reeducação das relações raciais, como proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana CNE/CP 3/2004.

O que se vê, no entanto, é que existe um padrão sobre o qual se busca adequar a diferença racial. Esse padrão informa, muitas vezes abertamente, que o ideal de beleza, de cultura, de bom gosto, de verdade, é o modelo eurocêntrico. As consequências disso são a violência e a arrogância, uma vez que os brancos acreditam numa suposta superioridade pela qual, por quatrocentos anos de história nacional, por meio da escravidão, os negros foram submetidos à opressão física, emocional e econômica.

Há estudos demonstrando o racismo na escola. Na verdade o racismo aparece já na creche. Desde muito cedo, portanto, a criança negra constrói para si uma autoimagem baseada em negatividade e pouca valia.

Valores estéticos, sejam relativos à aparência, ao gosto de arrumar os cabelos, ou a preferências de culinária, de música, de formas de expressão, devem ser levados em conta e fazer parte do cotidiano da escola.

Silenciar sobre as diferenças em nome de uma suposta democracia racial é negar a chance de se discutir os impasses crescentes sobre esse tema.

3.8 Etnia

Até os famosos “índios do Xingu”, desde muito tempo no noticiário e presença obrigatória em qualquer coleção de postais sobre o Brasil, não passam de uma referência genérica e grosseira para se tratar de um conjunto de 17 povos que hoje vivem no chamado Parque Indígena do Xingu, alguns deles tão diferentes entre si como os brasileiros dos russos (RICARDO, 2004, p. 31-32).

No trabalho efetivo de uma reeducação das relações entre negros e brancos, o termo relações étnico-raciais possibilita compreendermos a noção de etnia.

Diferentemente do conceito de raça, o de etnia procura localizar os grupos humanos desde uma perspectiva histórica, simbólica e psicológica. Por isso afirmamos ser este um conceito dinâmico. Ele descreve um conjunto de seres humanos que, em um determinado tempo, falam uma mesma língua, professam uma religião ou acreditam em um mesmo ancestral e tem uma mesma visão de mundo. Outra diferença importante é o fato de que uma raça pode conter diferentes etnias.

Se o conceito de raça nos remete a características estéticas, físicas, tais como formatos de rosto, de nariz, tipos de cabelo, diferentes graus de concentração de melanina, o de etnia diz respeito a uma cultura que ocupa um território, ou se encontra em busca de um, a exemplo dos índios do Brasil, ou dos judeus e palestinos na Faixa de Gaza.

Uma característica aliada ao conceito de etnia é a que, da mesma forma como ela surge, ela pode desaparecer. Já se afirmou, inclusive, que os índios não são índios, apenas *estão*, com suas posições definidas por suas escolhas, pelas políticas públicas e até mesmo por arranjos internacionais. Entretanto, uma etnia sempre possui uma história e é, portanto, passível de ser conhecida ou estudada.

Em relação à questão indígena, especificamente, a produção acadêmica tem sido considerada fragmentária e parcial. Também no âmbito do ensino fundamental, o tratamento que a ela dispensam os livros escolares, além de bastante restrito, é revestido de um romantismo que coloca os índios em um passado idílico, aprisionando-os em um imaginário de beleza, ingenuidade e falta de futuro. Rever, portanto, os estereótipos que temos com relação às populações indígenas é um primeiro passo fundamental para a edificação de pedagogias que contemplem de forma positiva a diversidade racial. As populações indígenas são diversas e diferentes entre si, considerar suas culturas e formas de ver o mundo deve se transformar em exercício contínuo. Nas escolas, políticas de afirmação dessa e de outras etnias ou inexistem ou são apagadas. Torna-se urgente,

portanto, que se estude a conduta da sociedade em relação às diversas etnias, verificando que apoio lhes é dada quando resistem ao processo de globalização que, em larga medida, se coloca como eurocêntrico e hegemônico.

A institucionalização da história indígena coloca-nos o desafio de pensar uma pedagogia que valorize a temática não como um apêndice. Alguns trabalhos debatem essas pedagogias, entretanto ainda são poucos, tais propostas refletem a sua própria diversidade e a necessidade que temos de trabalhar as relações étnico-raciais na educação infantil.

3.9 Considerações finais

Ao terminar esta unidade pretendemos que o futuro professor entenda que o corpo é uma construção social que se faz na prática cotidiana da escola a partir das práticas que incidem sobre ele. Ou seja, aprende-se a ser mulher e a ser homem. Homem e/ou mulher são construções sociais e culturais que são ensinadas aos indivíduos. Isso significa dizer que os gêneros são sentidos que se sobrepõem ao corpo da menina e do menino. Portanto, se ensinamos para as crianças que menino não chora, estamos construindo sentidos ao gênero masculino os quais não estão inscritos em seu corpo, naturalmente, biologicamente. Assim, se ensinamos que menino usa azul, estamos atribuindo um sentido que não existe naturalmente. No século XIII e XIV, por exemplo, homens vestiam rosa. Se as crianças aprendem a ser menino e/ou ser menina, o professor deve ficar atento a isso, já que podemos ser mulher e homem de muitas maneiras. As práticas educativas devem multiplicar as maneiras e as possibilidades de ser menino e menina e não inibir. Ou seja, não permitir que alguém se sinta desconfortável com a sua sexualidade.

Esta unidade também pretendeu mostrar a importância da raça. Temos acompanhado as estatísticas nacionais e temos nos deparado com o racismo no interior da escola. As estatísticas mostram que, quando todas as crianças são pobres, as negras têm um desempenho pior. Isso indica que apesar do Brasil se considerar um país mestiço e que vivemos em uma democracia racial, temos notado que há uma mecânica silenciosa e ativa no interior da escola que tem subalternizado as crianças negras. Em recentes pesquisas sobre raça nas creches verificamos que as crianças negras são paparicadas muito menos que as crianças brancas. Estas permanecem no colo mais tempo que as negras, além de serem beijadas e abraçadas mais intensamente, enquanto as crianças negras permanecem rejeitadas, não usufruindo de todo esse carinho e recebem apelidos pejorativos desde pequenas. As pesquisas também verificam que quando a criança apresenta uma estética diferente, por exemplo, quando ela é gorda,

também tem um acolhimento diferente de crianças brancas, loiras, de olhos claros. O que queremos dizer é que o professor deve ficar muito atento com seus próprios preconceitos e com aquilo que faz nas relações com as crianças, pois sabemos que as crianças não só aprendem com aquilo que dizemos a elas, mas também e fortemente com a maneira pela qual atuamos, agimos, sem usarmos as palavras.

A questão da etnia também é uma temática importante, apesar de pouco estudada na educação. As crianças indígenas têm direito a uma educação que leve em conta a sua cultura, a sua língua e suas especificidades. O debate sobre qual é a escola para os índios é bastante atual, ao qual devemos estar atentos.

3.10 Estudos complementares

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 113-143, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 mar. 2010.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 279-287, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 mar. 2010.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Palestra...* Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=conc_negro_textos&y=base&z=08>. Acesso em: 24 mar. 2010.

PEROSA, G. S. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 87-111, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 mar. 2010.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global, 2004.

3.10.1 Saiba mais

Sobre raça:

- Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1745.pdf>>.

- Filmes:

As aventuras de Azur e Asmar (França, 2006, animação/infantil, cor, 99 min, direção: Michel Ocelot);

Mississippi em chamas (EUA, 1988, drama, cor, 128 min, direção: Alan Parker);

Malcolm X (EUA, 1992, drama, cor, 192 min, direção: Spike Lee);

Faça a coisa certa (EUA, 1989, drama, cor, 120 min, direção: Spike Lee).

Sobre etnia:

- Sites importantes:

<http://www.museudoindio.gov.br/template_01/default.asp?ID_S=33&ID_M=97>.

<<http://www.socioambiental.org/pib/index.html>>.

- Filmes:

A governanta (EUA, 1998, drama, cor, 115 min, direção: Sandra Goldbacher);

Gaijin: Os caminhos da liberdade (Brasil, 1980, drama, cor, 104 min, direção: Tizuka Yamasaki);

A hora da estrela (Brasil, 1985, drama, cor, 96 min, direção: Suzana Amaral);

A maçã (Irã, 1998, drama, cor, 86 min, direção: Samira Makhmalbaf);

O ano em que meus pais saíram de férias (Brasil, 2006, drama, cor, 110 min, direção: Cao Hamburger).

Sobre sexualidade:

- Site importante:

<<http://www.clam.org.br>>.

- Filme:

Transamérica (EUA, 2005, drama, cor, 103 min, direção: Duncan Tucker).

Sobre gênero:

- Filmes:

Billy Elliot (Inglaterra, 2000, drama, cor, 111 min, direção: Stephen Daldry);

Pequena Miss Sunshine (EUA, 2006, comédia, cor, 101 min, direção: Jonathan Dayton e Valerie Faris);

O Rap do Pequeno Príncipe contra as Almas Sebosas (Brasil, 2000, drama, 90 min, direção: Marcelo Luna e Paulo Caldas);

A cidade das mulheres (Itália, 1980, drama/comédia, 149 min, direção: Federico Fellini).

• Música:

Olhos Coloridos, da cantora Sandra de Sá. Letra disponível em: <<http://portalamazonia.globo.com/pscript/entretenimento/letrasDeMusica/musica.php?idM=4255>>.

3.10.2 Outras referências

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2010.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da 'multidão'. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07139int.rtf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

PEREIRA DA SILVA, M. C. *Sexualidade começa na infância*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

3.10.3 Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.acao-educativa.org.br/downloads/04diretrizes.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.

DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

- _____. *História da Sexualidade II*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREUD, S. *Cinco lições de Psicanálise* (1910 [1909]). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas Históricas do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.
- _____. *Contagem da População*. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*: Síntese dos Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
- LAQUER, T. *Inventando o sexo*: Corpo e Gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Reule-Dumará, 2001.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MENGIN, C. A. *Safo*. 1867. 1 pintura.
- MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) *Afirmando diferenças*. Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.
- NARAYAN, U.; HARDING, S. (Ed.). *Decentering the Center*: Philosophy for a Multiculturalist, Postcolonial and Feminist World. Bloomington: Indiana University Press, 2000.
- OLIVEIRA, F. *Um estudo sobre a creche*: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. 2004. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- PORTINARI, C. *Menina sentada*. 1943. 1 pintura, tinta a óleo sobre tela de tecido, 74 cm x 60 cm.
- PRAZERES, H. [*pintura de mulher*]. 1963. 1 pintura, tinta a óleo sobre tela, 52 cm x 39 cm.
- RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 109-129, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2004000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 mar. 2010.
- RICARDO, C. A. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 31-32.
- ROSEMBERG, F. Preconceito sutil tira negros da universidade. Folha de S. Paulo, 22 out. 2001.
- RUBIN, G. O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, p. 1-64, 2003a (não editado).
- _____. Pensando sobre sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, p. 1-88, 2003b (não editado).
- SCHWARCZ, L. M. Raça como negociação. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SEGALL, L. *Morro vermelho*. 1926. 1 pintura.

3.10.3.1 Referências consultadas

- ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R., OLIVEIRA, F., TEBET, G. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARÁN, M.; PEIXOTO Jr., C. A. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 129-147, 2007.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 7, p. 128- 231.
- HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: 1798-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KUPFER, M. C. M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Tatiane Cosentino Rodrigues
Anete Abramowicz
Carolina Rodrigues de Souza

UNIDADE 4

Infância e trabalho



Figura 9 *Menino retirante segurando bauzinho*, de Portinari (1947).

4.1 Primeiras palavras

Esta quarta unidade de nosso livro dedica-se à caracterização e discussão sobre o trabalho infantojuvenil no Brasil como um fenômeno complexo e multidimensional estritamente vinculado ao entorno social, cultural e econômico.

Em meio aos programas e legislação de prevenção e erradicação do trabalho infantojuvenil, o trabalho precoce persiste, milhares de crianças e adolescentes ainda estão exercendo atividades perigosas, penosas e insalubres.

Pensar as relações entre o trabalho infantojuvenil e o mercado de trabalho, os direitos da criança e principalmente a educação ainda se configura como um desafio importante e um campo de pesquisa a que poucos têm se dedicado.

4.2 Indagações sobre a situação da infância no trabalho

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) calcula que existem aproximadamente 250 milhões de crianças trabalhadoras em todo o mundo, das quais ao menos 120 milhões estão entre 5 e 14 anos de idade e trabalham em tempo integral. As 130 milhões de crianças restantes nessa estatística revezam o trabalho com o estudo e com outras atividades não econômicas.

Estimativas divulgadas pela CENPEC (1999) apontam que a maioria absoluta dessas crianças se encontram nos chamados países “em desenvolvimento”. São aproximadamente 17 milhões na América Latina e Caribe (7%); 80 milhões na África (32%); e 153 milhões na Ásia, excluindo o Japão (61%).

Embora não seja muito revelado, nos países chamados “desenvolvidos” há também um significativo contingente de crianças e adolescentes trabalhadores, muitas vezes expondo-se a situações de risco. O relatório chamado *Situação Mundial da Infância* (UNICEF, 1998) afirma, por exemplo, que nos Estados Unidos, em uma operação relâmpago realizada em 1990 durante 3 dias, fomentada

pelo Departamento de Trabalho, foram encontradas mais de 11 mil crianças trabalhando ilicitamente. O relatório ainda revela que boa parte dessas crianças eram oriundas de minorias étnicas e imigrantes, e trabalhavam em condições adversas na agricultura.

Diante desse breve diagnóstico elaboramos algumas questões orientadoras da leitura do texto base desta unidade e das nossas discussões posteriores: por que os avanços discursivos sobre a proibição e erradicação do trabalho infantojuvenil não se transformam em práticas? Quais são as principais causas do trabalho infantojuvenil? Quem são as crianças e jovens trabalhadores? Quais são as características do trabalho infantojuvenil no Brasil? É possível pensar o trabalho como não exploração? Quais os resultados positivos e fragilidades dos programas de prevenção e erradicação do trabalho infantil?

4.3 O Trabalho Infantil

4.3.1 Histórico: por que as crianças trabalham?

O Trabalho Infantil está presente em praticamente toda a história das sociedades, ganhando maior ou menor visibilidade em determinados períodos históricos. Desde tempos remotos, o trabalho de crianças e adolescentes é utilizado como extensão do trabalho dos adultos, especialmente num país com um legado escravocrata como o Brasil. Por isso se atribuiu a noção de indignidade ao trabalho manual que deveria, então, ser desenvolvido por alguns considerados inferiores.

Durante a Revolução Industrial o Trabalho Infantil se manifestou como um fenômeno econômico e social relevante, no qual crianças e adolescentes passaram a ocupar lugar de “ajudantes” de operadores de máquinas.

A indústria moderna, com o advento da maquinaria, passou a incorporar grande número de mulheres, crianças e adolescentes, e essa “nova força” de trabalho faz alterar o modo de produção que lucrou com a diminuição dos custos de produtos e de serviços por meio de uma menor remuneração à atividade e sua conseqüente desvalorização.

A instabilidade econômica predominante na década de 1980 fez com que o Brasil entrasse nos anos de 1990 apresentando um dos piores quadros de desemprego, de difíceis condições para o enfrentamento da pobreza e da má distribuição de renda, entre todos os países do chamado Terceiro Mundo.

Contudo, foi a década de 1990 que se tornou determinante para o início de um movimento contra o trabalho precoce, mobilizando tanto a sociedade civil quanto o governo para a implementação de políticas públicas de assistência

social. Segundo Ferreira (2001) é possível constatar, a partir das produções da OIT, que é na década de 1990 que o Trabalho Infantil passa a ser considerado um “problema social”. Contudo, desde 1919, a OIT já formulava algumas medidas para padronizar a idade mínima de 14 anos para a contratação de jovens pela indústria.

Analisando essa problemática Ferreira (2001) afirma que a OIT, anos depois:

se empenhou em elaborar outras medidas, voltando seus esforços para ampliar progressivamente o espectro de atividades laborais a serem reguladas quanto ao aspecto de idade mínima de ingresso e quanto às restrições a serem observadas em relação ao trabalho dos jovens (FERREIRA, 2001, p. 214).

Conforme explicita o documento *Combatendo o trabalho infantil: guia para educadores*, uma convenção pode ser entendida como “[...] um instrumento do sistema internacional de direitos humanos que se torna vinculante, ou seja, de cumprimento obrigatório pelos países que a ratificam” (CENPEC, 1999, p. 8). A convenção de número 138, de 1973, estabelece algumas diretrizes importantes, tais como:

- Idade mínima recomendada para o trabalho em geral é de 15 anos.
- Em casos de países-membros considerados muito pobres admite-se que seja fixada, inicialmente, idade mínima de 14 anos para o trabalho.
- Em caso de trabalhos que colocam em risco a saúde, a segurança e a moralidade do menor, a idade mínima estabelecida é de 18 anos.
- A idade de 16 anos é permitida se o jovem receber treinamento e preparação adequada para qualquer tipo de trabalho.
- A idade de 13 a 15 anos é permitida sob algumas concessões, quando acompanhado de orientação vocacional, especificando as atividades permitidas e com número restrito de jornada de trabalho. Exige-se o acompanhamento da frequência escolar do jovem.

Revelando uma mudança qualitativa que vai do aspecto da postura limitante e reguladora para a concepção de direito, sujeito de direito, em 1989 foi aprovada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. O pesquisador da Rede Social de Justiça e dos Direitos Humanos, Sven Hilbig, afirma que “enquanto as Convenções antigas se restringiam a um caráter apelativo, essa Convenção regulamenta pela primeira vez os direitos das crianças de forma obrigatória” (HILBIG, 2009), protegendo-as, conforme ressalta o artigo 32, contra exploração

econômica, física e psíquica. Garante-se também a liberdade de expressão e informação, considerando as crianças como sujeitos plenos de direitos e liberdades.

O resultado mais imediato ocorrido no Brasil nessa era de reconhecimento de direitos foi a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente que não só promoveu mudanças de conteúdo, método e gestão no panorama legal e nas políticas públicas que tratam dos direitos da criança e do adolescente, constituindo-se num novo mecanismo de proteção, como também criou um sistema abrangente e capilar de defesa de direitos, inclusive no que se refere ao trabalho.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)³¹ foi criado em 1990 com o objetivo de retirar crianças da faixa etária de 7 a 15 anos das situações de exploração de Trabalho Infantil.

O Brasil passou a fazer parte desse programa em 1992, e em 1994 criou-se o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, com apoio da Unicef, participação de organizações não governamentais, entre outros setores da sociedade, como igrejas, sindicatos e, também, com a colaboração de setores governamentais como o poder judiciário, legislativo e ministério do trabalho. Em 1996 outras ações foram movidas para combater as formas de trabalho consideradas “piores” em razão das condições inadequadas, colocando em risco a integridade física e psicológica das crianças.

4.3.2 As características do Trabalho Infantil no Brasil e a Educação

A partir da análise dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Simon Schwartzman (2008) organizou um diagnóstico do trabalho infantil no Brasil. A partir de 2001 a PNAD incluiu informações sobre a ocupação³² da população de 5 a 9 anos de idade.

Ainda que a legislação brasileira restrinja o trabalho de crianças e adolescentes, os resultados da pesquisa sistematizados por Schwartzman estimam a existência de cerca de 6,3 milhões de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos

31 Segundo Carvalho (2004) “O Programa prioriza o atendimento às famílias com uma renda per capita de até meio salário mínimo, oferecendo uma compensação financeira para a retirada das crianças do trabalho, uma bolsa no valor de R\$ 25,00 por criança nas áreas rurais e de R\$ 40,00 nas áreas urbanas (municípios com uma população igual ou superior a 250 mil habitantes), condicionada a uma frequência regular à escola, assim como a participação em atividades no turno complementar” (CARVALHO, 2004, p. 51). Em 28 de dezembro de 2005 o PETI foi integrado ao Programa Bolsa Família pela portaria GM/MDS 666.

32 O conceito de “ocupação” na PNAD inclui o emprego regular e informal, permanente ou ocasional, e as atividades de produção de alimentos e construção para o próprio consumo, mesmo quando não remuneradas; mas não inclui as tarefas domésticas realizadas na própria família – cozinhar, limpar a casa, lavar a roupa da família, cuidar dos irmãos.

de idade ocupadas em atividades econômicas ao longo do ano de 2001, além de 280 mil crianças entre 5 e 9 anos também trabalhando de alguma forma. Os resultados de 2001-2002 indicam uma queda de 20% aos 8,9 milhões de crianças e adolescentes que trabalhavam no início da década de 1990 (Quadro 1), mas a exploração do trabalho de crianças e adolescentes revela-se ainda latente, uma prática que precisa ser coibida.

Quadro 1 Evolução do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil, 1992-2002.

Evolução do trabalho infantil no Brasil, 1992-2002 (10 a 17 anos), por tipo de trabalho						
Número de pessoas ocupadas	1992	1995	1997	1999	2001	2002
I - Na semana de referência:						
Trabalhou	7.357.971	7.280.105	6.147.808	5.582.817	4.903.964	4.910.378
Trabalhou em cultivo, pesca ou criação para autoconsumo	388.742	363.742	276.594	356.593	232.507	201.693
Trabalhou em construção para uso próprio	31.172	29.543	22.404	19.214	31.661	15.420
Está afastado de trabalho remunerado	26.602	38.048	31.604	22.895	17.678	30.836
Total na semana	7.804.533	7.711.438	6.478.410	6.251.519	5.185.810	5.158.327
II - No ano de referência:						
Trabalhou	1.099.306	1.200.547	1.111.786	1.093.592	1.024.568	1.077.499
Trabalhou para autoconsumo			20.483	20.137	28.254	21.320
Trabalhou em construção para uso próprio	34.332	31.038	7.620	12.165	10.906	6.211
Total no ano	1.133.638	1.231.585	1.139.889	1.125.894	1.063.728	1.105.030
Total ocupado	8.938.171	8.943.023	7.618.299	7.377.413	6.249.538	6.263.357
Total na faixa etária (10 a 17 anos)	26.250.857	27.635.240	27.447.781	28.029.293	26.973.298	26.629.677

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2002).

Schwartzman (2008) destaca que os números globais apresentados nas estatísticas disponíveis revelam situações muito distintas, que vão das formas mais abjetas de exploração à participação limitada e ocasional de crianças e adolescentes em atividades da família que não são necessariamente prejudiciais; elas cobrem tanto situações em que o trabalho impede que a criança ou adolescente estude, quanto situações em que ele proporciona uma ocupação para os que, por várias razões, abandonaram a escola (SCHWARTZMAN, 2008).

As principais características do trabalho de crianças e adolescentes em 2002 estão reunidas no Quadro 2. O trabalho está concentrado na faixa entre 15 e 17 anos de idade, ocorre mais entre homens do que entre mulheres, e mais, proporcionalmente, entre indígenas e pessoas de cor preta ou parda do que brancas. Proporcionalmente, ocorre, sobretudo em áreas rurais e menos nas

grandes regiões metropolitanas, e está mais presente nas regiões Nordeste e Sul do que nas demais regiões do país.

Quadro 2 Ocupação de crianças e adolescentes, 2002.*

	Ocupados	Procurando trabalho	Não trabalham	População total	% Ativos	Taxa de desemprego
Idade						
5 anos	14.776		3.174.893	3.186.669	0,5%	
6 anos	28.595		3.282.736	3.311.331	0,9%	
7 anos	55.373		3.305.595	3.360.968	1,6%	
8 anos	83.790		3.191.843	3.275.633	2,6%	
9 anos	132.331		3.073.233	3.205.564	4,1%	
10 anos	169.073	7.440	3.030.209	3.206.722	5,5%	4,2%
11 anos	248.490	13.576	2.905.109	3.167.175	8,3%	5,2%
12 anos	343.276	28.013	2.957.893	3.328.582	11,2%	7,5%
13 anos	477.594	58.358	2.826.619	3.362.571	15,9%	10,9%
14 anos	628.194	124.494	2.754.496	3.507.184	21,5%	16,5%
15 anos	841.439	213.218	2.364.279	3.418.936	30,8%	20,2%
16 anos	1.115.627	347.828	2.072.587	3.536.042	41,4%	23,8%
17 anos	1.334.634	379.873	1.687.958	3.402.465	50,4%	22,2%
Total	5.476.192	1.172.800	36.626.850	43.272.842		
Gênero						
Masculino	3.329.630	620.572	9.609.518	13.559.720	29,1%	15,7%
Feminino	1.828.697	552.228	10.989.032	13.369.957	17,8%	23,2%
Cor ou raça						
Indígena	14.640	2.516	27.351	44.507	38,5%	14,7%
Branca	2.255.861	535.836	10.302.053	1.093.750	21,3%	19,2%
Preta	227.153	100.112	1.029.203	1.356.468	24,1%	30,6%
Oriental	9.052	2.011	66.895	77.958	14,2%	18,2%
Parda	2.649.817	532.325	9.171.740	12.353.882	25,8%	16,7%
Região						
Norte urbano	298.435	77.945	1.432.254	1.808.634	20,8%	20,7%
Nordeste	2.137.122	262.852	6.296.790	8.696.764	27,6%	11,0%
Sudeste	1.466.700	594.072	8.602.324	10.663.096	10,3%	28,8%
Sul	885.029	157.014	2.794.729	3.836.772	27,2%	15,1%
Centro-Oeste	371.041	80.917	1.472.453	1.924.411	23,5%	17,9%
Áreas de residência						
Metropolitana	755.375	414.996	6.240.569	7.410.940	15,8%	35,5%
Urbana	2.396.942	672.785	11.523.670	14.593.397	21,0%	21,9%
Rural	2.006.010	85.019	2.834.311	4.925.340	42,5%	4,1%
Total	5.158.327	1.172.800	20.598.550	26.929.677	19,2%	22,7%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2002).

(*) Os dados de gênero, cor ou raça, região e áreas de residência são para a população entre 10 e 17 anos de idade.

Segundo Schwartzman (2008), boa parte do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil ainda está associado à condição de pobreza das famílias, mas não pode ser explicado primordialmente como uma das estratégias das famílias mais pobres para aumentar sua renda. Mais importantes parecem ser a tradição de agricultura familiar que prepondera na região Sul e a precariedade e incapacidade do sistema educacional em manter as crianças e adolescentes nas escolas, particularmente nas áreas rurais e nas regiões urbanas mais pobres. O que não significa, segundo Schwartzman, que não existam situações específicas em que a contribuição financeira da criança e do adolescente para a família não seja importante e situações de exploração abusiva de seu trabalho. Uma análise global como essa não permite examinar situações específicas em que pode estar ocorrendo sobre-exploração (SCHWARTZMAN, 2008, p. 34).

Nas áreas metropolitanas predominam as atividades de emprego doméstico, trabalho em restaurantes, na construção civil, no comércio ambulante e em oficinas de assistência técnica a veículos. Nas áreas rurais, se sobressaem as atividades agrícolas tradicionais, como culturas diversas, cultura do milho, mandioca e criação de animais.

Quanto às diferenças de gênero observa-se que os homens se concentram no trabalho rural, enquanto as mulheres, numa proporção expressiva, se dedicam ao serviço doméstico. Em relação à raça/cor, chamam atenção o predomínio de pardos no trabalho agrícola e o número maior de pretos em atividades como serviço doméstico.

O suplemento especial da PNAD 2001 sobre o trabalho infantil incluiu duas perguntas sobre o abandono e a falta ocasional à escola, e os resultados principais podem ser vistos no quadro a seguir. O motivo que mais aparece para o abandono é o da decisão do próprio aluno, sobretudo entre os mais velhos: “não quis frequentar a escola”. O trabalho aparece como segunda razão, com 20% das respostas entre os mais velhos. Na área rural, um forte fator para o abandono ainda é a ausência de escola perto de casa (16%). A falta ocasional é explicada, sobretudo, por doença (51% das respostas) e depois, novamente, pela decisão individual do aluno (“não quis comparecer”). Problemas com a própria escola (falta de professor, greve) são também significativos, e afetam, sobretudo, o segmento de mais idade.

Fica a reflexão sobre a eficiência do nosso sistema escolar, pois o sucesso deste deveria assegurar a permanência de todas as crianças na escola, com aprendizagem efetiva.

Quadro 3 Razões para a falta ocasional e o abandono à escola, por grupo de idade e área de residência (porcentagens).

	Grupo de idade			Área			Total
	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 17 anos	Metro-politana	Urbana	Rural	
a) Razões para falta ocasional à escola							
Doença	61,2	49,4	36,6	53,7	51,6	43,9	50,9
Não quis comparecer	7,3	13,2	20,7	14,5	13,1	8,1	12,7
Falta de professor, greve	7,9	13,3	15,7	10,1	13,2	10,6	11,8
Trabalhar ou procurar trabalho	0,3	1,9	5,8	1,2	1,7	5,2	2,2
Falta de transporte escolar	1,7	2,7	2,6	0,4	0,7	10,8	2,3
Ajuda nos afazeres domésticos	0,7	2,4	1,9	1,4	1,4	2,8	1,6
Outros motivos	21,0	17,1	16,7	18,7	18,3	18,6	18,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
b) Razões para abandono escolar							
Não quis frequentar escola	5,8	32,5	39,0	19,0	27,5	22,4	24,2
Trabalhar ou procurar trabalho	0,1	7,7	20,5	9,4	10,5	10,1	10,2
Falta vaga na escola	13,9	6,4	3,2	16,7	7,1	3,4	8,1
Doença ou incapacidade	5,4	17,8	5,3	6,3	8,0	6,2	7,1
Não existe escola perto de casa	11,5	3,7	2,7	2,1	3,0	16,1	6,5
Os pais ou responsáveis não querem que frequentem	13,4	2,4	1,1	4,9	7,3	6,0	6,4
Falta dinheiro para as despesas (de mensalidade, material, transporte, etc.)	6,7	3,8	2,9	6,9	4,5	3,1	4,6
Outros motivos	43,2	25,7	25,4	34,6	32,1	32,8	32,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2002).

Os dados revelam as consequências da má distribuição de renda, desemprego e precárias condições de vida dos sujeitos de tal forma a obrigar crianças e adolescentes a se inserirem no mercado de trabalho formal e informal precocemente. Além disso, é possível entender esse fato como resultado das insuficientes medidas públicas, relacionadas à educação, saúde, habitação, aos esportes, ao lazer e à cultura em geral. O Brasil é considerado a 10ª economia do mundo em termos de Produto Interno Bruto, mas está classificado em 74º lugar (CARDOSO, 1999) em termos de IDH – Índice de Desenvolvimento Humano (esse índice, criado pela ONU em 1990, considera simultaneamente os níveis de renda, instrução e saúde das populações; calculado para 174 países, classifica-os em uma escala do melhor para o pior).

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) realizou em 1997 uma pesquisa³³ com 1.419 crianças trabalhadoras que frequentam a escola, e constatou que os deveres escolares, quando realizados, são feitos após a jornada de trabalho e cada dia em um horário diferente, no pouco tempo destinado ao descanso ou lazer. Quando questionadas sobre as razões das frequentes repetências, embora para o observador externo seja óbvio que seja a falta de tempo para estudar, as crianças a explicam por seu próprio “desinteresse”.

O mau desempenho escolar aparece, para as crianças, como de sua responsabilidade. É possível, também, que tal explicação seja assumida pela família – o que confirmaria dados semelhantes encontrados por outros pesquisadores, de que as camadas excluídas dos bens e serviços sociais se responsabilizam pela exclusão. Essa visão tem efeitos danosos, pois impede ou dificulta a mobilização para cobrar os direitos de cidadania que lhes são negados.

O relatório da OIT, intitulado *Dê uma Oportunidade às Meninas. Combater o trabalho infantil, uma chave para o futuro* (2009), aponta algumas estimativas que indicam a diminuição da exploração do trabalho infantil, contudo, é preciso entender que a condição de vida das pessoas atreladas às desigualdades sociais presentes no nosso sistema econômico pode colocar a perder os progressos feitos até então. Em outras palavras, a crise financeira empurra as crianças para o trabalho, e segundo o documento referenciado acima, as meninas tornam-se vítimas mais evidentes nesse processo. Isso ocorre porque elas se enquadram mais em trabalhos domésticos e também porque quando uma família tem que escolher em qual criança investir seus gastos, acaba dando preferência aos meninos. Desse modo, tem-se o seguinte quadro, meninas entram mais precocemente no mercado de trabalho, enquanto os meninos continuam a estudar.

Além disso, o documento afirma que cortes no orçamento nacional destinado à educação e a diminuição da remessa de trabalhadores imigrantes colaboram para o aumento das taxas de trabalhadores precoces no mercado de trabalho.

33 A pesquisa foi realizada em seis das maiores capitais brasileiras: Belém, Belo Horizonte, Goiânia, Porto Alegre, Recife e São Paulo.

4.3.3 O trabalho nas comunidades indígenas e rurais brasileiras



Figura 10 Criança indígena.

Fonte: Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Em muitas sociedades indígenas brasileiras, trabalhar é aprender a fazer junto, pois o trabalho se caracteriza como momento de troca de experiência entre os membros do grupo. Nessa vivência, as pessoas envolvidas com as mais diversas formas de atividades constroem coletivamente conhecimentos, como fruto desse aprendizado.

O trabalho constitui assim importante aspecto da vida comunitária indígena. Ele fornece as bases de uma organização social de tipo igualitária, em que a família funciona como unidade básica de produção, acumulando e trocando os conhecimentos indispensáveis à subsistência de todos os seus membros. A organização baseia-se na divisão sexual do trabalho e leva em consideração não só as tarefas a serem realizadas, mas principalmente a idade e as condições físicas de seus participantes, como uma forma de protegê-los. Meninas e meninos aprendem, no convívio familiar, as tarefas consideradas femininas e masculinas. Mães, mulheres idosas ou experientes ensinam as meninas a tecer, fabricar cerâmica e transformar os alimentos. Pais e homens idosos da aldeia ensinam os meninos a fazer arcos, flechas, adornos corporais, técnicas de caça e pesca, etc. Nas comunidades indígenas, essa aprendizagem visa propiciar à criança a apropriação de todos os conhecimentos que necessitará em sua futura vida adulta.

Para uma criança ou adolescente, fazer parte de uma família e, portanto, de uma unidade de produção, significa ser membro da comunidade. E isso quer dizer ter funções e responsabilidades compartilhadas com as demais pessoas com as quais convive, como produzir alimentos, confeccionar adereços e objetos

artesanais para o uso cotidiano, ritual e festivo, construir a própria habitação, participar da vida comunitária.

Produção, família e comunidade acham-se articuladas e orientam-se pelos mesmos propósitos, o que faz com que educação e vida caminhem juntas. Educar nas comunidades indígenas tem um sentido amplo. Significa ensinar e aprender pela vivência direta nas várias situações cotidianas: saber é saber fazer. Dessa forma, o aprendizado para o trabalho é incorporado nas práticas coletivas que são, em si, educativas; em outras palavras, integra o processo de socialização das crianças e jovens indígenas.

A relação com a concepção de trabalho apresentada anteriormente ilustra a possibilidade de pensar o trabalho como não exploração, pois integra uma outra forma de organização e “cosmologia”,³⁴ “visão de mundo”.

Assim como nas comunidades indígenas, em outros tipos de formação humana a relação com o trabalho deve ser compreendida em todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos e Extrativistas.

Foi a partir do reconhecimento do modo próprio de vida social e da utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural é que se instituiu em 2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

4.4 As crianças não choram

Ao discutirmos, nesta unidade, a temática do trabalho, é importante ressaltar a situação de milhares de crianças que trabalham e são exploradas pelo capital e à mercê das decisões dos adultos vivenciam sua infância de um modo bastante limitado. Um caso bastante atual e que nos traz algumas reflexões é o da menina Maisa, contratada pelo SBT para fazer alguns programas de calouros à moda Silvio Santos. O texto a seguir foi elaborado a fim de trazer algumas reflexões sobre esse caso, e que se relaciona diretamente com esta unidade.

“Na opinião da tia, Maisa não é vítima de violência e critica a repercussão do caso: *‘Ela nunca foi maltratada por Silvio e ninguém do SBT. Ela é tratada como uma rainha. Chorar é normal em uma criança’*, disse” (UOL, 2010).

34 Cf. Bergamaschi (2005).

A ideia de que as crianças naturalmente choram e por isso não devemos levar esse fato nem muito a sério e/ou em conta, é mais uma das muitas bobagens ditas sobre a criança de uma história secular de violência realizada sobre ela, que se forja em uma aliança entre o senso comum, uma certa psicologia, a pedagogia, a pediatria infantil e todas as ciências dirigidas à criança com suas prescrições que dizem como elas devem ser educadas e produzidas.

A história das crianças é carregada de violência, subordinação, morte e medo. Abandono, infanticídio, trabalho sempre fizeram parte dessa história até aparecer a ideia e a invenção da infância como estratégia de defesa delas, um certo escudo simbólico que guarda para a criança um lugar reservado para brincar, sem trabalho e tudo que conhecemos como infância, a qual poucas crianças no mundo podem aproveitar. Há uma população de crianças, não desprezível, prisioneira das guerras e da fome, portanto sem o manto protetor da infância, são as crianças “sem infância”.

As crianças não falam por si, sua voz e falas não são levadas a sério na ordem do discurso. Raramente as escutamos, só em casos extremos. Mesmo em uma certa concepção pedagógica que pretende e tem como pressuposto escutá-la, não faz de fato. Elegemos algumas falas, as hierarquizamos, utilizamos as falas que servem para a lógica do mundo adulto, seja para fazer pedagogia, seja para “divertir” o adulto, ou para outros fins. Suas falas são consideradas ingênuas, infantis, desinteressantes, às vezes sem sentido, entre outras muitas desqualificações.

As crianças são na realidade em muitos casos exploradas e tratadas como prisioneiras, são impingidas a pedir autorização na escola para ir ao banheiro, em casa para comer, acordar e fazer determinadas coisas. Nas cidades elas mal podem circular, nada é da altura das crianças, ninguém quase as vê, só em pequenos bolsões urbanos cercados, como alguns parques, elas podem circular, mas são locais sem nenhuma graça.

A história da Maisa e a declaração de sua tia que diz que as crianças choram têm que ser fortemente combatidas. Pois chorar não é inato e nem natural nas crianças, elas choram em contextos sociais específicos.

As crianças choram quando são humilhadas, castigadas, colocadas em situação de risco, quando sentem medo tal como os adultos que também choram, deprimem, entram em pânico. Até hoje há teorias e pessoas que consideram legítimo bater nas crianças. Somente nessa categoria social, essa barbárie é permitida.

Um dos primeiros filmes sobre criança foi o francês *L'enfant sauvage* (O garoto selvagem). Esse filme de 1970, dirigido por François Truffaut, conta a história de uma criança de aproximadamente 12 anos que foi resgatada da floresta pelo professor Jean Itard, que acreditava na possibilidade de fazer o menino

selvagem falar e ler. Até então, Victor (o menino) não sabia chorar, ou simplesmente não chorava. Em uma das cenas, o professor queria ensinar-lhe sobre a moral e a justiça e, para tal, o trancou no armário. Victor não havia cometido nenhum ato que pudesse ser considerado errôneo, porém a intenção do professor era a de ensinar ao garoto que ele jamais deveria fazê-lo. Dessa forma, Victor foi humilhado e chorou. As crianças, especialmente as crianças burguesas, são ensinadas a chorar, a tornarem-se lamentativas e pedintes.

A violência em que vive a criança Maisa é exatamente a mesma das inúmeras crianças das esquinas das ruas que mostram suas habilidades, seja jogando para o alto o limão, seja cantando, brincando, dançando.

Essas crianças são exploradas pelo capital, que faz a sua parte, explora, se alimenta da vida com sua fome infinita e insaciável, sempre querendo mais e mais lucro, capital e de vida, e depois joga fora o que sobra, o resto. Os pais ficam nas esquinas das ruas esperando a arrecadação de seus filhos, ficam atrás da coxia esperando o tributo de suas crianças, às vezes como ratos. Alguns pais põem seus filhos a trabalhar, pois necessitam, outros por pura ganância: desejo de espetáculo, de fama e de lucro.

As crianças trabalham duro, como a Maisa e todas as outras crianças espalhadas pelo Brasil, seja, nas esquinas das cidades, seja nas carvoarias, nas empresas. Que diferença há nesses trabalhos desenvolvidos pelo público infantil, com relação aos trabalhos desenvolvidos pelos adultos?

As crianças têm a possibilidade de fazer “devir outra coisa”, quando não prisioneiras da miséria, do trabalho e da guerra, elas têm condições de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses, pois diferem do modelo homogeneizante da figura molar por existência e, por isso, podem se configurar como uma potência micropolítica. Elas conseguem fazer um lápis virar um avião, uma espiga de milho virar uma boneca, são capazes até de colocar um pano na ponta de um canhão e fazer dele uma balança de aço, por um instante fazem a guerra inexistir. A Sociologia da Infância fala da criança enquanto um “ator social” que não somente reproduz a cultura do mundo adulto como também em sua autonomia cria as suas culturas infantis. Maisa está formatada no modelo padrão, não sabemos quando reconhecemos nela uma criança ou um adulto, apenas pelo seu tamanho que por isso gostam de dizer que ela é anã, ou seja, uma adulta que não cresceu.

As crianças são pura potência, movimento incessante, fantasiam, pensam, inventam e vivem o novo, é diferença pura e na maioria das vezes domamos essa “estrangeirice”, pois a norma é a que deve ser seguida; as crianças são formatadas, são produzidas dentro desse ideal que exclui toda potência da qual é constituída a infância. A possível potência de Maisa enquanto criança é consumida

e transformada em uma apresentadora precoce e enquanto celebridade instantânea, sendo o choro o efeito sadio de um sintoma de uma criança que reclama da humilhação.

De toda a história da Maisa que corrobora e agrega as inúmeras histórias de crianças espalhadas pelo Brasil e pelo mundo é a graça, a suavidade e a infinita solidariedade que elas têm com seus pais se dispondo a trabalhar e fazer o que for necessário para ajudá-los.

As crianças não choram.

4.5 Considerações finais

Com esta unidade procuramos, num primeiro momento, contextualizar o processo de ascensão do trabalho infantil ao status de “problema social”, tema que só recebeu mais atenção nas décadas de 1980 e 1990 em que foram criadas redes de proteção e os principais programas de prevenção e erradicação do Trabalho Infantil. Nesse processo ressaltamos a importância das pesquisas e produções elaboradas pela Organização Internacional do Trabalho e das mudanças qualitativas nas Convenções Internacionais que superou uma postura limitante e reguladora, adotando a concepção de direito, sujeito de direito que culminou na aprovação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Com a breve apresentação das características do trabalho infantil no Brasil, nossa intenção foi apresentar um quadro representativo acerca dessa questão, chamando atenção para a necessidade de compreendê-lo como um fenômeno multidimensional e não homogêneo, porque afeta de diferentes formas as regiões do Brasil, classes sociais, meninos e meninas e grupos raciais. Além disso, neste item também ressaltamos a relação entre o trabalho infantil e a educação que é erroneamente compreendida como uma relação de causa e efeito, “o trabalho prejudica o processo de escolarização”, no entanto o que muitas pesquisas têm mostrado é que abandono à escola é anterior ao trabalho. As justificativas apresentadas pelas crianças e jovens, sintetizadas no Quadro 3, para a falta ocasional e o abandono à escola são complementares, pois o motivo que mais aparece para o abandono é o da decisão do próprio aluno, sobretudo entre os mais velhos: “não quis frequentar a escola”, e o trabalho aparece como segunda razão; tal fato nos chama atenção para a necessidade de pensarmos formas de assegurar a permanência com aprendizagem efetiva de todas as crianças.

Os estudos de caracterização do trabalho infantil são de suma importância para a fundamentação de políticas de prevenção e erradicação adequadas às especificidades das diferentes formas de atividade. Alguns autores como Alves-Mazzotti (2002) e Carvalho (2004) chamam a atenção para a necessidade de produção de estatísticas mais específicas para que realmente o trabalho infantil possa ser lido como um problema multidimensional.

No item sobre o trabalho nas comunidades indígenas e rurais do Brasil, nossa intenção foi apresentar outros significados e sentidos atribuídos a essa questão, como um processo de socialização e não exploração.

4.6 Estudos complementares

- Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil: <<http://www.fnpeti.org.br>>.
- Organização Internacional do Trabalho: <<http://www.oit.org.br>>.

4.6.1 Saiba mais

Sobre as leis:

- Estatuto da Criança e do Adolescente – Capítulo V;
- Convenção sobre os Direitos da Criança – Artigo 32;
- Convenção nº 138 – Organização Internacional do Trabalho – Idade Mínima para Admissão em Emprego;
- Convenção nº 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação.

4.6.2 Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, n. 19, p. 87-98, 2002.

BERGAMASCHI, M. A. *Nhembo'e*: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARDOSO Jr., J. C. *Estrutura setorial-ocupacional do emprego no Brasil e evolução do perfil distributivo nos anos 90*. Rio de Janeiro: IPEA, jul. 1999. 39 p.

CARVALHO, I. M. M. Algumas lições do programa de erradicação do trabalho infantil. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 50-61, 2004.

CENPEC. *Combatendo o trabalho infantil*: guia para educadores. Brasília: OIT, 1999. 472 p.

FERREIRA, M. A. F. Trabalho infantil e produção acadêmica nos anos 90: tópicos para reflexão. *Estudos de Psicologia*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 213-225, 2001.

HILBIG, S. *Trabalho Infantil no Brasil*: dilemas e desafios. Relatório 25. Rede Social

de Justiça e Direitos Humanos. 2001. Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorio2001/relatorio025.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: Síntese de Indicadores 2002*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 203 p.

PORTINARI, C. *Menino retirante segurando bauzinho*, 1947. 1 pintura, tinta a óleo sobre tela de tecido, 100 cm x 81 cm.

SCHWARTZMAN, S. *Evolução e características do Trabalho Infantil no Brasil*, 2004. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/trab_inf2004.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância*. Brasília: UNICEF, 1998. 131 p.

UOL. *Bomba: Tia revela que Maisa voltou a chorar em uma nova gravação*. 2009. Disponível em: <http://natelinha.uol.com.br/2009/05/21/not_22599.php>. Acesso em: 24 mar. 2010.

4.6.2.1 Referências consultadas

ALVERGA, A. R.; CAMPOS, H. R. Meninos de rua e meninos na rua: estrutura e dinâmica familiar. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (Orgs.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de Psicologia*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 227-233, 2001.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O Estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, Caxambu, v. 30, n. 1, p. 51-67, 2004.

ÁVILA, A. S. Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, v. 12, n. 34, p. 68-80, 2007.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.

CAMPOS, H. R.; FRANCISCHINI, R. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 119-129, 2003.

JUSTO, I. V. S. *Crianças e adolescentes no mercado de trabalho: socialização ou exploração?* 1991. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

MARQUES, V. R. B. Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no novecentos. *Caderno Cedes*, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 57-78, 2003.

MARTINEZ, A. M. Trabajo infantil y subjetividad: uma perspectiva necesaria. *Estudos de Psicologia*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 235-244, 2001.

MATA, M. L.; DAUSTER, T. *O valor social da educação e do trabalho em camadas populares urbanas*. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade

Católica, Rio de Janeiro, 1991.

NOBRE, L. C. Trabalho de crianças e adolescentes: os desafios da intersectorialidade e o papel do Sistema Único de Saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 963-971, 2003.

RIZZINI, I. *A assistência à infância no Brasil: uma análise e sua construção*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.

SARTORI, E. Trabalho infantil em Franca: um laboratório das lutas sociais em defesa da criança e do adolescente. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 253-278, 2006.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Cristina Juvenal da Cruz

Formada em História, atua como professora no ensino básico e é mestranda em Educação. Trabalha com questões raciais e infância.

Andrea Braga Moruzzi

É mestre em Educação e doutoranda em Educação. Tem experiência no ensino superior presencial e atua desde 2007 na modalidade de educação a distância (UAB-EaD-UFSCar). Já lecionou em vários níveis de ensino: educação infantil, primeiros anos do ensino fundamental e Educação de pessoas Jovens e Adultas. Trabalha com infância, questões de gênero e sexualidade.

Anete Abramowicz

É doutora em Educação e atualmente realiza seu pós-doutorado em Educação na França, no campo da Sociologia da Infância. É professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (DME/UFSCar). Pesquisa a infância, a criança e a diferença, nos aspectos raciais e de gênero.

Carolina Rodrigues de Souza

É doutora em Educação. Trabalha com o ensino de ciências e a educação infantil. Tem experiência na elaboração de materiais didáticos para professores. Atua desde 2007 na modalidade de educação a distância (UAB-EaD-UFSCar). Trabalha com ensino de ciências e aportes da sociologia da infância.

Diana Levcovitz

É psicóloga e especialista em Educação. Atua desde 2007 na modalidade de educação a distância (UAB-EaD-UFSCar).

Fabiana de Oliveira

É pedagoga, possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutorado Sanduíche em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho (Braga/Portugal) com bolsa Capes. Professora e Pesquisadora da Universidade Federal de Alfenas (Unifal/MG). Trabalha com temas referentes à educação infantil, raça e sociologia da infância.

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

É mestre e doutoranda em Educação. Tem experiência na educação infantil, como professora e atualmente como diretora de creche na rede municipal de São Carlos. Trabalha com educação infantil, políticas públicas para educação infantil e com os aportes teóricos da sociologia da infância.

Tatiane Cosentino Rodrigues

É mestre em Ciências Sociais e doutoranda em Educação. Trabalha com questões raciais, políticas públicas para questões raciais e infância.

