

Títulos Universitários

Fabiana de Oliveira

Parte I

# Graduação



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

ufscar

O Reitor da Universidade Federal de São Carlos,  
no uso de suas atribuições e tendo em vista a conclusão do Curso de  
Licenciatura Plena em Pedagogia/em 20 de abril de 2002, confere o título de

Licenciada em Pedagogia/ a

**Fabiana de Oliveira**

nascida a 07 de junho de 1979, natural do Estado de São Paulo,  
nacionalidade brasileira, RG nº 24.160.921-5-SSP/SP

e outorga-lhe o presente Diploma, a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

São Carlos, 13 de dezembro de 2002

  
Wilson Polli Junior

Diretor da Divisão de Controle Acadêmico

  
Fabiana de Oliveira

Fabiana de Oliveira  
Diplomada

  
Prof. Dr. Oswaldo Baptista Duarte Filho  
Reitor

Diploma expedido pelo Setor de Registro e Controle Acadêmico e registrado no livro n.º 03 à folha 47

1820

São Carlos, 17 de maio de 20 02

Jenice J. F. da Silva  
Silva J. F. da Silva  
Chefe - SRA/DICA

**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Reconhecido pelo Decreto n.º 73.736 de 05/03/1974.

D.O.U de Março de 1974, página 2442

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
APOSTILA

Apostila-se o presente diploma para declarar a conclusão em 20.04.2002 da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Reconhecida pela Portaria 1961 de 30/08/2001, D.O.U. de 03/09/2001.

São Carlos, 17 de dezembro de 2002  
Jenice J. F. da Silva  
Silva J. F. da Silva  
Chefe - SRA/DICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
APOSTILA

Apostila-se o presente diploma para declarar a conclusão em 20.04.2002 da habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Reconhecida pela Portaria 1961 de 30/08/2001, D.O.U. de 03/09/2001.

São Carlos, 13 de dezembro de 2002  
Jenice J. F. da Silva  
Silva J. F. da Silva  
Chefe - SRA/DICA

MEC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

DIPLOMA REGISTRADO SOB N.º 322127

LIVRO N.º 04 UFSCAR - FLS. 046 - PROC. N.º 184.04

em conformidade com a Lei 9.394 - DOU de 23/11/1996.

São Carlos, 16 / 06 / 2003

Anna Monica da Costa P. Lima  
Anna Monica da Costa P. Lima  
Chefe da Seção de Registro de Diploma  
UFSCar

Prof. Dr. Ridelinda Sobrinho da Silva  
Prof. Dr. Ridelinda Sobrinho da Silva  
Pró-Reitor de Administração  
Delegação Port. GR 934/00 de 18/10/00

MEC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Seção de Registro de Diplomas  
APOSTILA(S) ANOTADA(S)

São Carlos, 16 / 06 / 2003

Anna Carolina B. Villas Boas  
Anna Carolina B. Villas Boas  
UFSCar - SeRID



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DIVISÃO DE CONTROLE ACADÊMICO

Via Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676  
Fone: (16) 260-8131 - Fax: (16) 260-8132  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

HISTÓRICO ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO

Nome	RA	Sexo
FABIANA DE OLIVEIRA	184047	F
Nacionalidade	Naturalidade	Data Nascimento
BRASILEIRO NATO	IGARAPAVA	07/06/1979

CURSO

Nome		
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA LICENC.EM PEDAGOGIA-MAGIST.SÉRIES INIC DO ENS.FUNDAMENTAL		
Modo de Ingresso	Ano/Período	Situação
Vestibular	1998/1	Formado 2001 /2
Reconhecimento		
PORTARIA MEC N.1961/01 DE 30 DE AGOSTO DE 2001		

FILIAÇÃO

Pai	Mãe
JOSÉ DE OLIVEIRA	MARIA DOS REIS OLIVEIRA

IDENTIDADE

Tipo	Número	Orgão Expedidor	Estado
RG	24.160.921-5	SSP	SP

CERTIFICADO MILITAR

Número	CSM	RM	Orgão Expedidor	Estado

VESTIBULAR

Pontuação:  
Classificação:

COLAÇÃO DE GRAU

Data: 17/05/2002

Provão ou Informações adicionais

LEI N. 9.131/95 - EXAME NACIONAL DE CURSOS 2001 - 10/06/2001.

Responsável

Silvia S. F. da Silva  
Chefe - SRA/DICA

Assinatura

*Silvia S. F. da Silva*

Data

03/05/2002

Universidade Federal  
de São Carlos  
Divisão de Controle  
Acadêmico  
HISTÓRICO ESCOLAR

Aluno  
FABIANA DE OLIVEIRA

Código  
184047

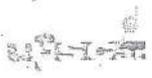
Identidade  
24.160.921-5

Curso  
LICENC.EM PEDAGOGIA-MAGIST.SÉRIES INIC DO ENS.FUNDAMEN

Folha  
2

Período	Código	Nome da disciplina	Horas	Créd.	Nota	Freq.	Situação
1998/1	062014	COMUNICACAO E EXPRESSAO	60	4	7,5	100 %	Aprovado
1998/1	161012	SOCIOLOGIA GERAL	60	4	9,5	93 %	Aprovado
1998/1	170119	FILOSOFIA DA EDUCACAO 1	60	4	7,2	100 %	Aprovado
1998/1	170143	HISTORIA DA EDUCACAO 1	60	4	8,2	100 %	Aprovado
1998/1	170445	METODOS E TEC.DO TRABALHO ACADEMICO CIENTIFICO	60	4	9,2	100 %	Aprovado
1998/2	063100	LITERATURA INFANTO-JUVENIL	60	4	10,0	93 %	Aprovado
1998/2	161020	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO 1	60	4	8,8	87 %	Aprovado
1998/2	164011	INTRODUCAO A ECONOMIA POLITICA DA EDUCACAO	60	4	7,3	100 %	Aprovado
1998/2	170127	FILOSOFIA DA EDUCACAO 2	60	4	8,5	100 %	Aprovado
1998/2	170151	HISTORIA DA EDUCACAO 2	60	4	9,5	100 %	Aprovado
1998/2	200018	PSICOLOGIA DA EDUCACAO 1-APRENDIZAGEM	60	4	8,0	100 %	Aprovado
1999/1	161039	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO 2	60	4	8,5	100 %	Aprovado
1999/1	170135	FILOSOFIA DA EDUCACAO 3	60	4	9,0	100 %	Aprovado
1999/1	170160	HISTORIA DA EDUCACAO 3	60	4	9,5	90 %	Aprovado
1999/1	170593	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	4	9,4	93 %	Aprovado
1999/1	200026	PSICOLOGIA DA EDUCACAO 2-DESENVOLVIMENTO	60	4	7,5	97 %	Aprovado
1999/2	170607	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO MEDIO	60	4	8,0	93 %	Aprovado
1999/2	190365	DIDATICA 1 - O PROCES. ENSINO-APRENDIZAGEM	60	4	9,0	100 %	Aprovado
1999/2	200042	LINGUAGEM E PENSAMENTO	60	4	10,0	100 %	Aprovado
1999/2	200107	PSICO EDUC 3 - ADOLES PROB PSICOSSOCIAIS	60	4	9,0	100 %	Aprovado
2000/1	063177	LINGUISTICA APLICADA A ALFABETIZACAO	60	4	8,0	100 %	Aprovado
2000/1	190012	METODOLOGIA DA ALFABETIZACAO	60	4	8,5	100 %	Aprovado
2000/1	190098	DIDATICA 2-EVOLUCAO DOS METOD. DE ENSINO	60	4	8,5	91 %	Aprovado
2000/1	190250	MODELOS DE ENSINO	60	4	10,0	100 %	Aprovado
2000/1	190268	METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCACAO ARTISTICA	60	4	8,5	94 %	Aprovado
2000/1	191264	METODOLOGIA DO ENS. FUNDAMENTAL (SERIES INICIAIS)	60	4	9,3	100 %	Aprovado
2000/2	063967	LINGUISTICA APLICADA AO ENSINO DE PORTUGUES	60	4	10,0	94 %	Aprovado
2000/2	190276	METODOLOGIA DO ENSINO DE PORTUGUES	60	4	10,0	100 %	Aprovado
2000/2	190284	METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMATICA	60	4	10,0	94 %	Aprovado
2000/2	190292	METODOLOGIA DO ENSINO DE CIENCIAS	60	4	8,5	100 %	Aprovado
2000/2	190306	METODOLOGIA DO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS	60	4	9,0	100 %	Aprovado
2000/2	190543	CURRICULOS E PROGRAMAS	60	4	9,8	100 %	Aprovado
2000/2	191256	PRAT DE ENS EM ESCOLAS DO ENS.FUNDAMENTAL(EST.SUP)	90	6	10,0	100 %	Aprovado
2000/2	191272	METODOLOGIA DO ENSINO MEDIO	60	4	8,0	94 %	Aprovado
2001/1	191205	PRATICA ENS EST. SUP. SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	90	6	10,0	96 %	Aprovado
2001/1	191213	PRATICA ENS.E EST.SUP.EM PSICOLOGIA DA EDUCACAO	90	6	10,0	96 %	Aprovado
2001/1	191221	PRAT.ENS.EST.SUP.EM EST.FUNC.ENS.FUNDAM. E MEDIO	90	6	10,0	96 %	Aprovado
2001/1	191302	P.E.E.S. NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	120	8	8,0	97 %	Aprovado
2001/1	200638	INFORMATICA NA EDUCACAO INFANTIL	60	4	10,0	97 %	Aprovado
2001/2	170615	ESTRUTURA E FUNC DO ENSINO P/ MAGIST DE ENS MEDIO	60	4	10,0	100 %	Aprovado



 Universidade Federal de São Carlos Divisão de Controle Acadêmico <b>HISTÓRICO ESCOLAR</b>	Aluno	Código	Identidade
	Curso	Folha	
	FABIANA DE OLIVEIRA	184047	24.160.921-5
	LICENC.EM PEDAGOGIA-MAGIST.SÉRIES INIC DO ENS.FUNDAMEN	3	

Período	Código	Nome da disciplina	Horas	Créd.	Nota	Freq.	Situação
2001/2	191280	DIDÁTICA 3-TÓPICOS ESPECIAIS NO ENSINO MÉDIO	60	4	8,8	100 %	Aprovado
2001/2	191299	PROBLEMAS DE ENSINO-APRENDIZ. NO ENSINO MÉDIO	60	4	8,9	100 %	Aprovado
2001/2	191310	DIDÁTICA 4-TÓPICOS ESP.SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL	60	4	9,0	100 %	Aprovado
2001/2	191329	PROBLEMAS DE ENSINO-APRENDIZ.NO ENSINO FUNDAMENTAL	60	4	9,0	100 %	Aprovado

Responsável	Assinatura	Total	Data
Silvia S. F. da Silva Chefe - SRADICA	<i>Silvia S. F. da Silva</i>	2820	188

Mestrado



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

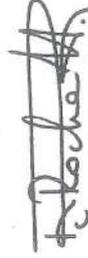
O REITOR DA **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES CONFERE  
A **FABIANA DE OLIVEIRA**  
NASCIDA A 07 DE JUNHO DE 1979 NATURAL DO ESTADO DE SÃO PAULO  
NACIONALIDADE BRASILEIRA RG. Nº. 24.160.921-5 SSP/SP  
O PRESENTE DIPLOMA DE **MESTRE EM EDUCAÇÃO**

TENDO EM VISTA QUE SATISFEZ TODAS AS EXIGÊNCIAS PERTINENTES A ESSE GRAU, ESTABELECIDAS NAS  
NORMAS EM VIGOR PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARA QUE POSSA GOZAR DE TODOS OS DIREITOS E PRERROGATIVAS CONCEDIDOS PELA LEGISLAÇÃO VIGENTE.

SÃO CARLOS, 06 DE SETEMBRO DE 2005

  
Reitor  
Prof. Dra. Maria Stella Coutinho  
de Alcântara Gil  
Vice-Reitora - UFSCar

  
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa  
Prof. Dr. Romeu Cardozo Rocha Filho  
Vice-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

**Universidade Federal de São Carlos**

Diploma expedido pelo Setor de Registro  
e Controle Acadêmico e registrado no  
livro D.2...... folha 39.....

São Carlos, 06 de Setembro de 2005



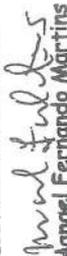
**Gius Salles Piccini**  
Assessor Acadêmico

**MEC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Diploma Registrado sob No. 465018  
Processo No. 593/05 em conformidade com a Lei 9.394 - LDB de 23/12/1996.

São Carlos, 06/10/2005

  
**Roseli Aparecida Francisco Barbosa**  
Chefe do Departamento de Registro de Diplomas  
Universidade Federal de São Carlos

  
**Prof. Dr. Manoel Fernando Martins**  
Pró-Reitor de Administração  
Delegação Port. GR. 842/04 de 23/10/04

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**

**EDUCAÇÃO**

Interessado **FABIANA DE OLIVEIRA**

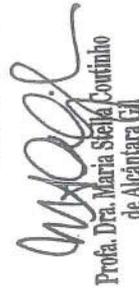
Título obtido **MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Área de Concentração **METODOLOGIA DE ENSINO**

Conclusão **04 DE OUTUBRO DE 2004**

São Carlos **06 DE SETEMBRO DE 2005**

**REITOR**



**Prof. Dra. Maria Stella Coutinho**  
de Almeida  
Vice-Reitora - UFSCar  
Reconhecido pela:  
Portaria MEC 253C/2002  
DOU de 06/09/2002



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



## HISTÓRICO ESCOLAR

Programa de Pós-Graduação em : Educação

Área de Concentração : Metodologia de Ensino

Nível do Curso : Mestrado

Último Credenciamento : Portaria MEC 2878/2005, de 24/08/2005

Aluno : Fabiana de Oliveira

Filiação : José de Oliveira e Maria dos Reis Oliveira

Local de Nascimento : Igarapava - SP

Data de Nascimento : 07/06/1979

Graduado na Instituição : Universidade Federal de São Carlos

Curso : Licenciatura Plena em Pedagogia

Ano: 2002

Pós-Graduação na Instituição: \_\_\_\_\_

Curso / Nível: \_\_\_\_\_

Ano: ---

Data da matrícula inicial: 29 / 04 / 2002

Sujeito ao Regimento Interno aprovado pela CaPG, 267.ª reunião,

20 / 03 / 2002

Orientador : Profa. Dra. Anete Abramowicz

Exame de Qualificação :

Bolsa de Estudo :

escrito : \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

oral : 20/04/2004

Exame de Proficiência: 22 / 10 / 2002

Espanhol

Menção B.

Data da Defesa da Dissertação / Tese : 04 / 10 / 2004

Titulo da  Dissertação  Tese : "Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?"

### COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Nome:	Instituição :	Avaliação :
Profa. Dra. Anete Abramowicz	UFSCar	A
Prof. Dr. Valter Roberto Silverio	UFSCar	A
Profa. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria	UNICAMP	A
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

### APROVEITAMENTO

Código / Disciplina / Avaliação (*)	Car.	Sem.	Ano	Fr.	N. de Cr.	Conc.
EDU-502-1 Tópicos Especiais em Metodologia de Ensino 1: Tendências Atuais da Pesquisa em Metodologia de Ensino (R)	OP	1°	2002	100%	06	A
EDU-502-3 Tópicos Especiais em Metodologia de Ensino 3: Teoria da Educação (R)	OP	1°	2002	100%	06	A
EDU-505 Pesquisa em Educação (R)	O	1°	2002	93%	06	A
EDU-506 Seminários de Dissertação em Metodologia de Ensino (R)	O	1°	2002	100%	06	A
EDU-502-6 Tópicos Especiais em Metodologia de Ensino 6: História da Criança e Educação Infantil (R)	OP	2°	2002	87%	06	A
EDU-512 Pesquisa em Metodologia de Ensino 2: Indivíduo, Conhecimento e Realidade (R)	O	2°	2002	93%	06	A
Defesa de Dissertação	-	2°	2004	-	64	-
<b>Créditos Reconhecidos : ---</b>						<b>Aprovado na ----.ª Reunião CPG</b>
<b>Total de Créditos</b>						<b>100</b>
<b>Rendimento Médio</b>						<b>4,0</b>

Informações suplementares : \_\_\_\_\_

Períodos de trancamento de matrícula (data e reunião CPG) : \_\_\_\_\_

Período com aluno especial : \_\_\_\_\_

**Caráter da Disciplina : O (Obrigatória), AC (área de concentração), OP (Optativa).**

(\*) Instruções sobre : T = Transferência, AE = Aluno Especial, R = Aluno Regular.

**Avaliações : A = Excelente, B = Bom, C = Regular, D = Insuficiente, E = Reprovado (A, B e C c/ direito a crédito).**

**Créditos mínimos em disciplinas : Mestrado : 36 (Dissertação : 64) / Doutorado : 56 (Tese : 144)**

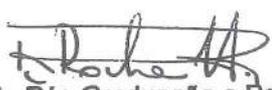
1 crédito = 15 horas de atividades.

**Rendimento médio : de zero a 4,0**

São Carlos, 31 de Agosto de 2005

  
Coordenador do Programa

*Prof. Dr. Anete Abramowicz*  
Coordenadora do PPG-Educação

  
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa  
Prof. Dr. Romeu Cardozo Rocha Filho  
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Homologado na 302.ª Reunião  
Da CaPG, em 31 / 08 / 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*

Fabiana de Oliveira

São Carlos  
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam  
sobre a questão racial?*

Fabiana de Oliveira

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação do Centro de Educação  
e Ciências Humanas da  
Universidade Federal de São  
Carlos, como parte dos requisitos  
para obtenção do título de Mestre  
em Educação, na área de  
concentração em Metodologia de  
Ensino, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>  
Dr<sup>a</sup> Anete Abramowicz.

São Carlos  
2004

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer:

À Profª Drª Anete Abramowicz pela orientação no desenvolvimento da dissertação, pela amizade que foi sendo cultivada desde a iniciação científica quando passamos a estabelecer um contato mais próximo, pela paciência, pela credibilidade dada a minha pessoa, ou seja, por tudo.

À Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello e ao Prof. Dr. Valter Roberto Silvério pelas contribuições sugeridas durante a qualificação e que foram muito importantes para o aprimoramento do trabalho.

À Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva pois muito contribuiu com meu desenvolvimento acadêmico.

Aos autores/as dos artigos que foram utilizados para o desenvolvimento da síntese teórica.

Ao Prof. Laércio Pícolo, exímio professor de língua portuguesa, pela revisão gramatical e também pelas considerações a respeito do meu texto que, depois de minha orientadora, foi a segunda pessoa a lê-lo de forma crítica e atenciosa.

Ao III Concurso Negro e Educação pelo prêmio recebido que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa.

À Profª Drª. Maria Malta Campos pela orientação enquanto supervisora do meu trabalho no III Concurso Negro e Educação, já que, suas sugestões também estão aqui agregadas.

A todas/os professoras e professores que estiveram envolvidos com meu desenvolvimento acadêmico ao longo da graduação e mestrado.

A minha querida mãe.

A Nair, cujo pseudônimo inglês passou a ser Thereza e a Dorvalinda, mais conhecida por Rose, minhas irmãs.

A toda minha família.

Aos meus amigos do coração, Nilza e Reginaldo.

E, sobretudo, sempre e tanto para aquele que eu amo muito, Adilson.

E a Deus por tudo.

Valeu!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

## RESUMO

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa relacionado à creche, e que envolve a análise das práticas educativas e o tratamento da questão racial na faixa etária entre zero e três anos de idade.

A relevância para o desenvolvimento do projeto se baseia na importância da pesquisa para a comunidade negra como um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil desde a educação infantil e também devido à exigüidade de trabalhos envolvendo este segmento educacional e as relações raciais. Somando-se também a isso, a importância da pesquisa para a área de educação infantil visando o enfrentamento de práticas educativas de homogeneidade e racismo.

Os objetivos da pesquisa foram os seguintes: elaborar uma síntese teórica a partir dos estudos realizados sobre a infância da criança negra nas pesquisas raciais e analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras pelas quais essas práticas produzem e revelam a questão racial.

A pesquisa foi desenvolvida com crianças negras de uma creche da rede municipal de ensino de São Carlos (SP), durante um semestre letivo. A coleta de dados foi realizada utilizando os seguintes recursos: observação, realização de um diário de campo e entrevistas com as profissionais da creche.

A síntese teórica acerca da questão da criança negra foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico sobre os estudos realizados sobre esta criança e posteriormente produção da revisão bibliográfica para a elaboração da síntese, pretendendo-se assim, dar subsídios para a produção de informações que contribuirão para colmatar a questão racial à educação infantil. Foram encontrados 40 artigos, dentre os quais, 14 indicavam no título a referência à criança negra e 26 não faziam essa referência.

Como referencial teórico, foram utilizados os estudos desenvolvidos sobre as relações raciais a partir da vertente teórica de Paul Gilroy e Stuart Hall buscando articular essas contribuições na compreensão do tratamento das questões raciais na creche e também os estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze.

## ABSTRACT

The developed research characterizes as a study of descriptive case of related qualitative nature to the practical day-care center and that it involves the analysis of the educative ones and the treatment of the racial question in the between zero and three years of age.

The relevance for the development of the project is based on the importance of the research for the black community as an subsidy for the questioning of the racial relations in Brazil since the infantile education and due to the exiguity of works also involving this educational segment and the racial relations. Adding itself also to this, the importance of the research for the area of educative practical infantile education aiming at the confrontation of homogeneity and racism.

The objectives of the research had been the following: to elaborate a theoretical synthesis from the studies carried through on the infancy of the black child in the racial research and to analysis the educative practical ones that occurs in the day-care center, with emphasis in the black child, verifying the ways for which these practical produce and disclose the question racial.

The research was developed with black children of a day-care center of the municipal net of education of São Carlos (SP), during a period of learning semester. The collection of data was carried through using the following resources: interview and comment accomplishment daily of field with the professionals of the day-care center.

The theoretical syntesis concerning the question of the black child was carried through from a bibliographical survey on the studies carried through on this child and later production of the bibliographical revision for the elaboration of the syntesis, intending itself thus, to give subsidies for the production of information that will contribute to supply the racial question to the infantile education. Forty-five articles had been found, amongst which, fourteen indicated in the heading the reference to the black child and thirty-one did not make this reference.

As referencial theoretician, the studies developed on the racial relations from the theoretical source of Paul Gilroy and Stuart Hall had been used searching to also articulate these contributions in the understanding of the treatment of the racial questions in the day-care center and the studies of Michel Foucault and Gilles Deleuze.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO 1: Infância e Raça: categorias minoritárias	04
CAPÍTULO 2: Síntese Teórica: a criança negra na pesquisa racial	16
2.1. Metodologia	16
2.2. Criança negra: aspectos enfatizados nas pesquisas raciais	18
2.2.1. A Escola no contexto da pesquisa racial: História da África, Branqueamento e Democracia Racial	18
2.2.2. A criança negra e o Livro Didático	25
2.2.3. A Cultura Negra silenciada na escola	29
2.2.4. Rendimento escolar e estatísticas sobre o desenvolvimento educacional da criança negra	31
2.2.5. As Famílias Negras diante da discriminação de seus filhos	34
2.2.6. A Criança Negra nas Comunidades Remanescentes de Quilombos	36
2.2.7. A Criança Negra e a História	40
2.2.8. A Pesquisa Racial no contexto da Educação Infantil	42
2.3. Conclusão	45
CAPÍTULO 3: Infância e Educação: início do funcionamento das creches e pré-escola	48
CAPÍTULO 4: Raça e Educação Infantil em São Carlos	53
CAPÍTULO 5: A creche, as trabalhadoras inseridas nesta instituição e a rotina das crianças de zero a três anos	56
5.1 A creche: uma contextualização	56
5.2. As profissionais da creche	58
5.3. A rotina dos bebês	62
5.4. A rotina das crianças de 1 ano	64
5.5. A rotina das crianças de 2 e 3 anos	64
CAPÍTULO 6: Práticas pedagógicas e as concepções sobre brinquedos de menina e brinquedos de menino	68
CAPÍTULO 7: A creche e as Políticas Públicas	73
CAPÍTULO 8: A "paparicação" no tratamento diário da creche	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Uma educação infantil para além da 'paparicação', da 'falta' e do 'discurso 'igualitário'	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE A CRIANÇA NEGRA	107

## APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema abordado surgiu após a realização de uma pesquisa de iniciação científica no ano de 2001, desenvolvida com meninas negras na faixa etária entre doze e dezoito anos de idade buscando verificar a forma como a questão racial atravessava as histórias de vida dessas meninas.

Os resultados da pesquisa apontaram o aparecimento da questão racial desde muito cedo quando as meninas iniciavam sua vida escolar dada às ofensas e aos apelidos que recebiam referentes à cor de sua pele.

As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e muitas vezes, nociva para os que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos.

E mesmo na faixa etária a partir de quatro anos de idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a ocorrência da problemática racial entre crianças e adultos. Os adultos geralmente apresentam um comportamento de silêncio em relação às questões raciais ocorridas na relação diária com as crianças e também acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo.

Assim, a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua auto-imagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade.

A partir disso, como a questão racial aparece desde muito cedo na relação entre adultos e crianças e crianças-crianças como mostram as pesquisas, o presente trabalho buscou analisar as práticas educativas ocorridas na creche com o objetivo de verificar as maneiras pelas quais essas práticas produziam e revelavam a questão racial na faixa etária entre zero e três anos de idade. E também devido à exigüidade de trabalhos envolvendo este segmento educacional (a creche) e as relações raciais, além de constituir mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil desde a educação infantil visando ao enfrentamento de práticas educativas de homogeneidade e racismo.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze para analisar as práticas educativas ocorridas na creche e em relação aos estudos sobre relações raciais utilizei Paul Gilroy e Stuart Hall buscando articular essas contribuições teóricas na compreensão do tratamento da questão racial.

A pesquisa foi desenvolvida com crianças negras de uma creche da rede municipal de ensino de São Carlos (SP), durante um semestre letivo. A coleta de dados foi realizada utilizando os seguintes recursos: observação, realização de um diário de campo e entrevistas com as profissionais da creche. A síntese teórica acerca da questão da infância negra foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico e posterior revisão bibliográfica, pretendendo-se, assim, dar subsídios para a produção de informações que contribuirão para agregar a questão racial à educação infantil.

O conteúdo da dissertação está dividido da seguinte forma: no capítulo "Infância e Raça: categorias minoritárias" apresento uma introdução a respeito do surgimento de um novo sentimento em relação à infância caracterizado por uma atenção voltada às particularidades das crianças que até então eram tratadas como adultos em miniatura e a partir disso, essa "nova categoria social", a infância, passou a ser alvo de poderes e saberes a partir do século XVIII quando Foucault apresentou o nascimento da sociedade disciplinar. E apresento também a categoria "raça" juntamente neste capítulo, pois a pesquisa se refere à questão racial e, da mesma forma que infância, raça, se configura como uma categoria "minoritária", pois 'fazem fugir' os binarismos branco/preto e adulto/criança contrapondo-se à categoria majoritária por excelência: homem-branco-adulto e podem vir a se constituir em uma potência micropolítica.

No capítulo seguinte "Síntese teórica: a criança negra na pesquisa racial" busco diagramar a forma pela qual a criança negra está sendo caracterizada pelos pesquisadores da questão racial, apresento a metodologia utilizada para a escolha dos trabalhos e posteriormente, os aspectos enfatizados nessas pesquisas.

No capítulo "Infância e Educação: início do funcionamento das creches e pré-escolas" traço um breve panorama a partir das primeiras instituições de atendimento à infância abandonada, que foi a roda de expostos, e o posterior surgimento das creches e pré-escolas marcando a passagem da caridade para a filantropia.

No capítulo "Raça e Educação Infantil em São Carlos" apresento o caminho percorrido para a realização do estudo de caso em uma creche municipal da cidade São Carlos que englobou os seguintes procedimentos para a coleta dos dados: observação, produção do diário de campo e entrevistas com as profissionais da creche.

O capítulo "A creche, as trabalhadoras inseridas nesta instituição e a rotina das crianças" contextualizo o local onde a pesquisa foi realizada, apresento parte das entrevistas que nos possibilitam compreender algumas características dessas profissionais, as práticas educativas desenvolvidas na creche e a rotina das crianças.

Em relação ao capítulo "A concepção educativa a respeito de brinquedos específicos para meninas e meninos" abordo a maneira como as profissionais da creche transmitiam às crianças suas concepções que envolvem normas de comportamento e condicionamento em função do sexo.

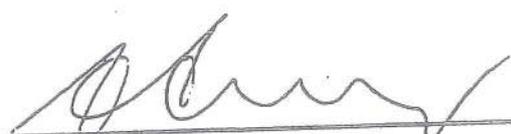
No capítulo "A creche e as políticas públicas" trato dos materiais disponibilizados para as crianças e que complementam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, os cursos oferecidos pela prefeitura, o trabalho das profissionais da creche após a designação advinda da LDB à educação infantil de aliar cuidado e educação e também o papel dos cursos de formação nesta nova etapa para a educação das crianças pequenas.

"A 'paparicação' no tratamento diário da creche" é o penúltimo capítulo no qual apresento o aparecimento da questão racial nas práticas educativas ocorridas na creche que nos dão alguns indícios de tratamento diferenciado na relação das pajens com as crianças negras e brancas e também a ocorrência da privatização das práticas educativas tornando a creche, um espaço cada vez mais doméstico.

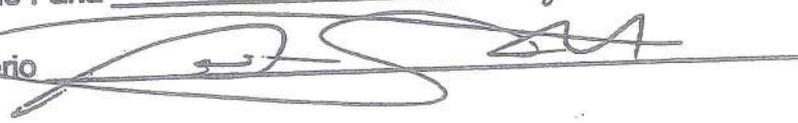
Nas "Considerações Finais: uma educação infantil para além da 'paparicação', da 'falta' e do discurso 'igualitário'" faço alguns apontamentos sobre a necessidade de se fazer uma educação infantil tendo como propulsor a experiência da própria infância onde as crianças não sejam vistas como o que ainda não 'são' ou faltam para 'ser', mas como o que já 'são': 'devir-criança'.

Graduação em  
Pedagogia

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Anete Abramowicz 

Profª Drª Ana Lucia Goulart de Faria Ana Lucia G. de Faria

Prof. Dr. Valter Roberto Silverio 



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS



O Reitor da Universidade Federal de São Carlos,  
no uso de suas atribuições e tendo em vista a conclusão do Curso de  
Licenciatura Plena em Pedagogia em 20 de abril de 2002, confere o título de

Licenciada em Pedagogia a

**Fabiana de Oliveira**

nascida a 07 de junho de 1979, natural do Estado de São Paulo,  
nacionalidade brasileira, RG nº 24.160.921-5-SSP/SP/

e outorga-lhe o presente Diploma, a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

São Carlos, 13 de dezembro de 2002.

Wilson Pelli Junior

Diretor da Divisão de Controle Acadêmico

Fabiana de Oliveira

Diplomada

Prof. Dr. Oswaldo Baptista Duarte Filho

Reitor

Diploma expedido pelo Setor de Registro e Controle Acadêmico e registrado no livro n.º 03 à folha 47

São Carlos, 12 de MAIO de 20 02

Renata J. F. de Jesus  
Silva & F. da Silva  
Chefe - SRA/DICA

### CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Reconhecido pelo Decreto n.º 73.736 de 05/03/1974

D.O.U de Março de 1974, página 2442

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**APOSTILA**

Apostila-se o presente diploma para declarar a conclusão em 20/04/2002 da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio/Reconhecida pela Portaria 1961 de 30/08/2001, D.O.U. de 03/09/2001.

São Carlos, 12 de dezembro de 2002  
Renata J. F. de Jesus  
Silva & F. da Silva  
Chefe - SRA/DICA

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**APOSTILA**

Apostila-se o presente diploma para declarar a conclusão em 20/04/2002 da habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental/Reconhecida pela Portaria 1961 de 30/08/2001, D.O.U. de 03/09/2001.

São Carlos, 12 de dezembro de 2002  
Renata J. F. de Jesus  
Silva & F. da Silva  
Chefe - SRA/DICA

MEC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
DIPLOMA REGISTRADO SOB N.º 327127  
LIVRO N.º 04 UFSCAR FLS. 046 PROC. 18404  
em conformidade com a Lei 9.394 - DOU de 23/11/1996.  
São Carlos, 16 de 06 de 2003

Anna Maria da Costa P. Lima  
Chefe da Seção de Registro de Diploma  
UFSCar

Prof. Dr. Raimundo Sérgio da Silva  
Pró-Reitor de Administração  
Delegação Port. GR 934/00 de 18/10/00

MEC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Seção de Registro de Diplomas  
APOSTILA(S) ANOTADA(S)

São Carlos, 16 de 06 de 2003

Anna Carolina B. Villas Boas  
UFSCar - SeHD

Doutorado



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

O REITOR DA **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES CONFERE  
A *Fabiana de Oliveira*

NASCIDO(A) A 07 DE JUNHO DE 1979  
NACIONALIDADE BRASILEIRA  
O PRESENTE DIPLOMA DE

NATURAL DO ESTADO DE SÃO PAULO  
RG Nº 24.160.921-5 SSP/SP

*Doutor em Educação*

TENDO EM VISTA QUE SATISFEZ TODAS AS EXIGÊNCIAS PERTINENTES A ESSE GRAU, ESTABELECIDAS NAS  
NORMAS EM VIGOR PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARA QUE POSSA GOZAR DE TODOS OS DIREITOS E PRERROGATIVAS CONCEDIDOS PELA LEGISLAÇÃO VIGENTE.

SÃO CARLOS, 03 DE SETEMBRO DE 2009.

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. FERGINO DE ARAÚJO FILHO  
REITOR

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. BERNARDO ARANTES DO NASCIMENTO TEIXEIRA  
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO

**Universidade Federal de São Carlos**

Diploma expedido pelo Setor de Registro e Controle Acadêmico e registrado no livro ..... 3 ..... folha. 29 .....

São Carlos, 3 de setembro de 2009

*Fabiano Yamamura*

Fabiano Yamamura  
Administrador

MEC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Processo n.º 468/09 Lei 9.394 - DOU de 23/12/1996.

Diploma registrado sob n.º 535394

São Carlos 05/11/2009

*Roseli Aparecida Francisco Barbosa*  
Roseli Aparecida Francisco Barbosa  
Diretora da Divisão de Registro de Diplomas  
Delegação Port. GR 253/2009 de 24/08/2009

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Interessado (a) Fabiana de Oliveira

Título obtido Doutor em Educação

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO METODOLOGIA DE ENSINO

CONCLUSÃO 20 DE NOVEMBRO DE 2008

SÃO CARLOS, 03 DE SETEMBRO DE 2009.

HOMOLOGADO NA 11ª REUNIÃO DO COPG DE 26/8/2009.

*Prof. Dr. Ferginho de Araújo Filho*  
REITOR

Reconhecido pela  
Portaria MEC-624/08  
DOU de 29/04/2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO



HISTÓRICO ESCOLAR

Programa de Pós-Graduação em: Educação

Área de Concentração: Metodologia de Ensino

Nível do Curso: Doutorado

Último Credenciamento: "Portaria MEC 524/2008 de 29/04/2008"

Aluno: Fabiana de Oliveira

Filiação: José de Oliveira e Maria dos Reis Oliveira

Local de Nascimento: Igarapava - SP

Data de Nascimento: 07/06/1979

Graduado na Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Curso: Pedagogia Ano: 2001

Pós-Graduação na Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Curso / Nível: Mestrado Ano: 2004

Data da matrícula inicial: 03 / 05 / 2005

Sujeito ao Regimento Interno aprovado pela CaPG, 267.<sup>a</sup> reunião, 20 / 03 / 2002

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anete Abramowicz

Exame de Qualificação: Bolsa de Estudo:  CAPES

Escrito: \_\_\_\_\_  Outros: \_\_\_\_\_

Oral: \_\_\_\_\_

Exame de Proficiência: 06 / 04 / 2006 Idioma: Inglês

Data da Defesa da Dissertação / Tese: 20 / 11 / 2008

Título da  Dissertação  Tese : A Criança e a Infância nos Documentos da ONU: A Produção da Criança como Portador de Direitos" e a Infância como "Capital Humano" do Futuro.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Nome:	Instituição:	Avaliação:
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Anete Abramowicz	Universidade Federal de São Carlos	A
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos	Universidade Estadual do Pará	A
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Eloísa Acires Candal Rocha	Universidade Federal de Santa Catarina	A
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Lúcia Maria de Assunção Barbosa	Universidade Federal de São Carlos	A
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Elenice Maria Cammarosario Onofre	Universidade Federal de São Carlos	A





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*“A CRIANÇA E A INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS DA ONU: A PRODUÇÃO  
DA CRIANÇA COMO 'PORTADORA DE DIREITOS' E A INFÂNCIA COMO  
'CAPITAL HUMANO DO FUTURO'”*

**Fabiana de Oliveira**

**SÃO CARLOS  
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*“A CRIANÇA E A INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS DA ONU: A PRODUÇÃO  
DA CRIANÇA COMO 'PORTADORA DE DIREITOS' E A INFÂNCIA COMO  
'CAPITAL HUMANO DO FUTURO'”*

**Fabiana de Oliveira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração em Processos de Ensino e de Aprendizagem, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anete Abramowicz.

**SÃO CARLOS  
2008**

**BANCA EXAMINADORA**

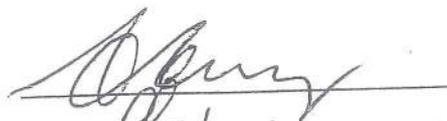
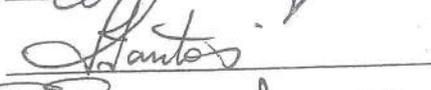
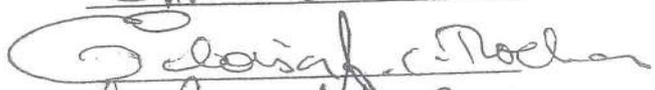
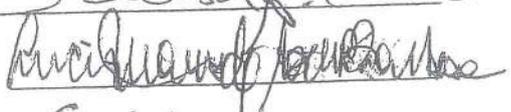
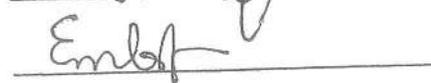
Profª Drª Anete Abramowicz

Profª Drª Tânia Regina Lobato dos Santos

Profª Drª Eloisa Acires Candal Rocha

Profª Drª Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Profª Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre

## AGRADECIMENTOS

### Gostaria de agradecer:

À Profa Dra Anete Abramowicz pela orientação no desenvolvimento da tese, pela amizade que foi sendo cultivada, pela paciência, pela credibilidade dada a minha pessoa, ou seja, por tudo.

Ao Prof. Dr. Manuel Sarmiento da Universidade do Minho em Braga (Portugal) por ter me acolhido tão bem em sua terra natal e por toda a contribuição por meio da Sociologia da Infância para meu trabalho.

Aos professores presentes na minha banca de qualificação: Richard Miskolci e Marisa Bittar e, na defesa: Eloísa Rocha, Tânia Regina Lobato dos Santos, Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Elenice M. Cammarosano Onofre.

À minha família que restou: Nair, Rose e Nato.

À minha mãe, Maria dos Reis e meu pai, José de Oliveira, *in memoriam*, com muita saudade!

Aos meus amigos.

E a Deus por tudo: por me manter firme durante todos os momentos que senti vontade de desistir, pela força nesta dura caminhada que foi a produção desta tese.

## RESUMO

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como um estudo de base documental de natureza qualitativa relacionada à Organização das Nações Unidas (ONU) e à produção da idéia de criança e infância produzida por esta agência. A relevância para o desenvolvimento da investigação se baseia na importância desta agência na produção de novos sentidos acerca da criança e da infância no campo jurídico resultando num deslocamento do sentimento da infância produzido no século XVIII pelo discurso histórico e também pela exigüidade de trabalhos envolvendo esta área de conhecimento. Os objetivos da pesquisa foram: analisar os sentidos que a ONU foi construindo ao longo de sua existência acerca da idéia de infância; investigar a concepção de criança e infância produzida; explorar e analisar as práticas da ONU relativas à idéia de infância presente nos documentos. A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de três documentos produzidos pela ONU e que foram os seguintes: A Declaração de Genebra de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Os documentos da ONU talvez não nos apontem exatamente uma concepção de criança e infância, mas nos dão indícios de como a criança e a infância daí derivadas deveriam se transformar. A ONU está sendo entendida como um dispositivo de governo das crianças enquanto uma população específica gerida por meio do biopoder e da norma que se utilizam do Direito e de seu discurso jurídico (materializado por meio das Declarações para a criança) para regulamentar, controlar e produzir seu discurso jurídico na disputa pela produção da verdade acerca da infância. A compreensão da noção de Direito está sendo entendida a partir de Foucault, não como algo ligado estritamente ao aspecto jurídico, mas a partir de uma perspectiva mais ampla que o associa à norma. A criança 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro' se configurarão como o efeito de uma intrincada rede de poderes, cujas práticas lhe conferem uma subjetividade, um dado lugar.

**Palavras-chave:** ONU. Direito. Política. Infância. Criança.

## ABSTRACT

The developed research is characterized as a documental base study of a qualitative nature related to the United Nations (UN) and to the idea of child and childhood produced by this agency. The relevance to the development of the investigation is based on the importance of this agency in the production of new senses about the child and the childhood in the legal field, resulting in a transference of the childhood sense produced in the 18<sup>th</sup> century by the historical discourse as well as by the limitation of works involving this knowledge area. The research objectives were: to analyze the senses NU constructed along its existence about the idea of childhood; to investigate the produced conception of child and childhood; to explore and analyze the UN's practices related to the idea of childhood present in the documents. The research was developed considering the analysis of the three following documents produced by UN: The Genebra Declaration of 1924, The Child Rights Declaration of 1959 and the Convention on Child Rights of 1989. Peharps, the NU's documents do not point exactly to a conception of child and childhood, but they certainly give us clues of how the child and childhood, derived from this, should be transformed. UN is being understood as a dispositive of government concerning the children as a specific population managed by both the biopower and the norm that use the Right and its legal discourse (materialized through the Declarations for the children) to rule, control and produce its legal discourse in the contest for the production of the truth on childhood. The comprehension of the notion of Right is being understood based on Foucault, not as something strictly linked to the legal aspect, but considering a widest perspective which associates it to the norm. The child 'who bears rights' and the childhood, as 'human capital of the future', will de considered as the effect of an intricate net of powers that confer it a given place, a subjectiveness and practices that govern it.

**Key-words: NU. Right. Politics. Childhood. Child.**

## SUMÁRIO

Introdução -----	08
Capítulo 1: A construção histórica da infância -----	13
Capítulo 2: A Pedagogia a partir do século XVIII: os discursos sobre a infância -----	24
2.1 A criança boa/inocente de Rousseau -----	25
2.2 A criança pobre 'educada' de Pestalozzi -----	28
2.3 A criança 'semente' de Froebel -----	31
2.4 A criança sadia do discurso médico-higienista -----	33
2.5 A Criança Biológica de Piaget -----	37
2.6 A criança 'homem novo' de Vygotsky -----	39
Capítulo 3: A escola e a institucionalização da criança -----	43
Capítulo 4: Uma visão afirmativa da infância: a Filosofia e a Sociologia da Infância -----	55
4.1 A Sociologia da Infância: histórico e caracterização da área -----	55
4.2 A 'virada conceitual' do entendimento da infância em Manuel Sarmiento -----	65
4.3 A idéia de infância na Filosofia Clássica -----	73
4.4 Uma outra infância afirmada pela Filosofia em Agambem -----	77
Capítulo 5: Infância Global -----	84
5.1 Infância do consumo -----	87
5.2 Infância pobre -----	89
Capítulo 6: A ONU e a Infância -----	99
6.1 A metodologia da pesquisa -----	103
6.2 "O discurso jurídico da ONU e a produção da criança 'portadora de direitos' e da infância enquanto 'acumulação do capital': o movimento de conservação dos corpos infantis" -----	143
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: 'Por uma infância dos direitos'-----	158
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	163

## INTRODUÇÃO

A presente investigação visa desenvolver uma reflexão acerca da ascensão das categorias criança e infância, especialmente no plano jurídico, a partir do alargamento do campo teórico do contexto global das políticas da ONU. O campo dos direitos da criança é um campo de conflitos, de disputas, sendo que a busca pela produção da verdade é o seu efeito.

Sabe-se da existência de várias 'falas', 'discursos', que compõem o entendimento sobre a criança e a infância, tais noções estão relacionadas a algo que poderia ser considerado uma 'natureza' infantil: a criança como inocente, boa, acompanhada de um ideal de perfeição e também de uma infância que necessariamente deve ser feliz.

O presente trabalho se agrega a muitos outros já realizados, que vão no sentido contrário à idéia de 'natureza infantil', genérica e supostamente universal, partindo do pressuposto de que essa idéia foi produzida e que, conseqüentemente, também produz um tipo de criança e um tipo de infância.

Nesse sentido, a presente pesquisa caminha na direção do questionamento das formas de se pensar sobre a criança e a infância não como algo natural, mas como algo produzido/fabricado. A criança e a infância se constituem respectivamente como uma categoria social e construída historicamente.

A pesquisa toma como matriz analítica a tese de Ariès (1981) sobre a criação do moderno sentimento da infância no século XVIII, considerando que a nova visão sobre a criança é que possibilitou a produção da infância moderna.

O conceito do moderno sentimento da infância é produto do discurso histórico de produção da verdade sobre a infância no Ocidente até o século XIX. Demarca-se este período, pois a hipótese da pesquisa parte do pressuposto de que, a partir da criação da Liga das Nações e, posteriormente da ONU em sua substituição, a disputa sobre a produção

teórica sobre a infância se fará também por meio do discurso jurídico.

O objetivo da pesquisa é investigar a produção da idéia de criança e infância pela ONU, considerando as estratégias utilizadas para colocá-la na agenda mundial. Para tanto, utilizou-se como objeto de investigação três documentos produzidos pela ONU e que são os seguintes: A Declaração de Genebra de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

Será tomado como ponto de partida o pensamento produzido no século XVIII, a partir do moderno sentimento da infância para, em seguida, debruçar-se sobre os documentos da ONU na construção da criança 'portadora de direitos' e da infância como 'capital humano do futuro'. Os documentos da ONU talvez não apontem exatamente uma concepção de criança e infância, mas dão indícios de como a criança e a infância daí derivadas deveriam se transformar.

A ONU está sendo entendida como um dispositivo de governo das crianças enquanto uma população específica gerida por meio do biopoder e da norma que se utilizam do Direito e de seu discurso jurídico (materializado por meio das Declarações para a criança), para regulamentar, controlar, medir, classificar e produzir subjetividades infantis, pois, de acordo com Foucault (2002:11), "entre as práticas sociais em que a análise histórica permite localizar a emergência de novas formas de subjetividade, as práticas jurídicas, ou mais precisamente, as práticas judiciárias, estão entre as mais importantes". E tais práticas definem tipos de subjetividade, formas de saber e regimes de verdade que estão ligados a um controle político e social no momento da formação da sociedade capitalista no final do século XIX.

A compreensão da noção de Direito está sendo entendida a partir de Foucault, não como algo ligado estritamente ao aspecto jurídico, mas com base numa perspectiva mais ampla que o associa à norma, um conceito bastante utilizado pelo filósofo e que se caracteriza como uma tecnologia de poder centrada na vida, cujas funções são sobretudo reguladoras e

produtoras de individualidades. A noção de Direito também não se resume apenas às leis, mas também ao conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam o Direito, como é o caso da ONU.

Dessa forma, o poder está sendo entendido como algo que está além da repressão e que se configura como um poder que produz; ele é produtivo, 'inventivo' de novas formas de vida e da produção de novos saberes e de regimes de verdade (Foucault, 2002).

Estará sendo estudado o poder a partir de dois pontos que se interconectam: as regras do Direito (o discurso jurídico), que delimitam formalmente o poder, e os efeitos de verdade produzidos por esse mesmo poder e que recaem sobre a criança e buscam gerir sua vida por meio das técnicas de poder, do direito e da verdade.

A criança 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro' se configurarão como o efeito de uma intrincada rede de poderes, cujas práticas lhe conferem uma subjetividade, um dado lugar.

Os documentos da ONU, objeto da presente pesquisa, pretendem trabalhar com a idéia de uma criança que vive no seio de uma família gregária, que necessita de cuidado e proteção e também a criança 'anormal' (em conflito com a lei – a criança-risco). Ao mesmo tempo em que o dispositivo separa as crianças por meio da norma entre 'normais e anormais', ele as une enquanto 'acumulação do capital', em que não importa a cor, o sexo, a nacionalidade, pois, segundo Foucault (1987:154), "o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças ajustando-as umas às outras".

A criança ganha visibilidade e seu corpo torna-se alvo de poder e saber, diante disso, o conceito de biopoder é essencial ao trabalho, pois está articulado às práticas de controle e governo da população infantil.

O pressuposto que orienta o trabalho é o papel central do biopoder no estabelecimento

das relações de poder. Dessa forma, se a criança se constitui como o interesse principal, as estratégias, ou melhor, as práticas em que ela está inserida são a matéria-prima para a investigação. Mas não se trata de qualquer prática, pois as que mais interessam estão relacionadas ao cálculo, medida, descrição e organização dessa população, visando seu controle e a preservação da vida.

A criança passa a ser vista como um setor específico da sociedade e que possui características que lhe são próprias, o que demanda também ações específicas objetivando seu controle, o aumento de sua utilidade e sua reforma moral. No entanto, não será algo que afetará somente as crianças, mas também se estabelecerá um controle sobre as famílias, principalmente aquelas consideradas desviantes, tendo a norma como referência a partir de um processo de classificação e categorização que acentua as diferenças.

Assim, os objetivos da pesquisa são os seguintes:

- Analisar os sentidos que a ONU foi construindo ao longo de sua existência acerca da idéia de infância;
- Investigar a concepção de criança e infância produzida;
- Explorar e analisar as práticas da ONU relativas à idéia de infância presente nos documentos.

O trajeto de desenvolvimento da pesquisa pode ser comparado a elaboração de um conjunto de mapas, de uma cartografia dos discursos sobre a criança e a infância. Trilhou-se caminhos que ora encontravam estradas, ora atalhos e alguns caminhos que não levavam em nenhum lugar. Uma espécie de rizoma que com seus ramos aéreos em aspecto de raiz vão fazendo seus caminhos, em forma de rede. Assim, foi a busca desta 'rede', mas neste caso específico, da rede discursiva, uma forma de revezamento destes discursos sobre a criança e a infância.

O trabalho possui seis capítulos, sendo que estes se configuram como uma tentativa de composição de um campo discursivo sobre a criança e a infância buscando saber o que determinadas ordens discursivas foram falando sobre estas duas categorias. As ordens discursivas pesquisadas foram as seguintes: o discurso histórico, o discurso pedagógico, o discurso filosófico, o discurso sociológico, o discurso econômico (do Capital) e, pôr fim, o discurso jurídico da ONU, objeto central da pesquisa.

Assim, o trabalho está dividido da seguinte forma:

No primeiro capítulo denominado 'A construção histórica da infância', buscou-se desenvolver um quadro geral que permitisse visualizar as questões teóricas em que a criança e a infância estão inseridas e para isso utilizou-se os contributos de alguns historiadores como Ariès (1981) e Heywood (2004), para a caracterização do percurso de construção histórica da infância tal como é concebida hoje.

A partir dos posicionamentos de alguns filósofos, educadores, médicos e psicólogos buscou-se no segundo capítulo compreender o processo de produção da infância moderna por meio do discurso pedagógico produzido a partir do século XVIII.

O objetivo do terceiro capítulo da tese denominado 'A escola e a institucionalização da criança' foi contextualizar o momento em que a escola tornou-se tão importante para a afirmação da infância, tal como descrita por Ariès (1981) e juntamente com essa contextualização será feita uma discussão sobre essa escola moderna, enquanto uma das instituições disciplinares que se formou em meio a uma grande rede em torno da criança e de seu corpo.

No quarto capítulo, 'Uma visão afirmativa da infância: a Filosofia e a Sociologia da Infância', procurou-se mostrar teoricamente o esforço da Sociologia e da Filosofia da Infância em transformar a criança de uma categoria negativa para uma categoria positiva. Procurou-se traçar o percurso que essas duas correntes desenvolveram para tornar o entendimento da

criança mais positivo, ou seja, a inversão teórica que operaram e, para isso, deteve-se nas contribuições teóricas de Manuel Sarmiento(2005) e Giorgio Agambem (2005).

Em seguida, com o capítulo 'Infância Global' não se poderia deixar de considerar as mudanças sociais e culturais que caracterizam a infância na atualidade, considerando a influência do capitalismo e o agravamento da situação das crianças e seu novo papel de consumidoras no mundo globalizado, gerando categorias de infância diferenciadas que se denominou 'infância do consumo' e 'infância pobre'.

O penúltimo capítulo refere-se à ONU e a Infância: inicialmente, apresenta-se o histórico dessa agência e seu envolvimento com a criança, a partir da produção de documentos específicos para essa categoria; em seguida, a organização metodológica e análise dos dados; e, para finalizar no item denominado 'O discurso jurídico da ONU e a produção da criança 'portadora de direitos' e da infância enquanto 'acumulação do capital': o movimento de conservação dos 'corpos infantis', cuja discussão está baseada em Michel Foucault (2002) e buscou-se mostrar como a ONU, enquanto um 'dispositivo de controle', com seus documentos produz um determinado tipo de criança e infância que visa à conservação das crianças enquanto 'capital humano do futuro'.

Nas considerações finais, denominada 'Por uma infância dos direitos', com base na Sociologia e na Filosofia da Infância, buscou-se empreender o esforço de pensar a infância apartada dos pensamentos tradicionais que a encerram num mundo 'menor', no sentido de infantilizá-la e homogeneizá-la a partir de uma natureza infantil enquanto um sujeito passivo, imaturo, dependente, para buscar, não uma política dos direitos da infância, mas uma infância dos direitos, pois a própria infância deve ser a mola propulsora para se pensar o campo dos direitos da criança.

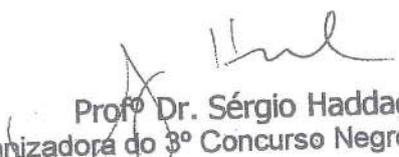
## Títulos Honoríficos

## DECLARAÇÃO

Declaramos que **FABIANA DE OLIVEIRA**, participou como bolsista do 3º Concurso Negro e Educação, onde desenvolveu a pesquisa *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*, sob a orientação da Profª Drª Anete Abramowicz, no período de agosto de 2003 a dezembro de 2004. A bolsista participou de todos os Seminários de Formação Teórico Metodológicos, das reuniões anuais da Anped, bem como apresentou todos os relatórios solicitados.

Por ter cumprido todos os requisitos do 3º Concurso Negro e Educação, a bolsista foi aprovada pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação.

São Paulo, 23 de dezembro de 2004

  
Profº Dr. Sérgio Haddad  
P/ Comissão Organizadora do 3º Concurso Negro e Educação

## **CONTRATO DE OUTORGA E ACEITAÇÃO DE BOLSA DE ESTUDOS**

Pelo presente Contrato de Outorga de Bolsa de Estudos, tendo de um lado a Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, com sede à Rua: General Jardim, n.º 660 – Vila Buarque – São Paulo – SP – CEP.: 01223-010, neste ato representado por Sérgio Haddad, portador do R.G. 3.434.607 e C.P.F. 416.583.618-49, denominado OUTORGANTE e de outro lado ao Sr.(a) Fabiana de Oliveira, portador(a) do R.G.24.160.921-5 e C.P.F.302.814.538-37, residente à Rua Aristides Valdomiro Nery, n.º 1089 – Curitiba – Igarapava – SP – CEP: 14540-000, doravante denominada OUTORGADO(a), tem entre si, combinados as cláusulas e condições que seguem, as quais mutuamente aceitam, a saber:

### **I – DO OBJETO**

É objeto desse termo a concessão de bolsa de estudos no valor total de R\$14.000,00 vigente no período de agosto de 2003 a dezembro de 2004 com vistas ao desenvolvimento do projeto de pesquisa selecionado pelo 3º Concurso de Pesquisa sobre Negro e Educação.

### **II – DAS OBRIGAÇÕES DO(A) OUTORGADO(A):**

II.1 - O(a) OUTORGADO(a) obriga-se a desenvolver, sob supervisão do ORIENTADOR, as atividades de pesquisa previstas no projeto aprovado pela Comissão de Seleção e Acompanhamento, e que desde já faz parte integrante do presente contrato.

II.2 - O(a) OUTORGADO(a) obriga-se a apresentar à Comissão de Seleção e Acompanhamento, os relatórios parcial e final do desenvolvimento de seus trabalhos respectivamente nas datas de 12/04/04 e 11/10/04, sob pena de ser o pagamento suspenso imediatamente após estas datas.

II.3 - O(a) OUTORGADO(a) obriga-se a apresentar artigo para publicação, à Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Concurso até 10/12/04.

II.4 - O(a) OUTORGADO(a) obriga-se a participar de seminários de formação do Concurso e das Reuniões Anuais da ANPEd.

II.5 - O(a) OUTORGADO(a) compromete-se a manter a regularidade de comunicação com o(a) orientador(a), submetendo-lhe previamente os relatórios produzidos e consultando-os/as acerca de decisões e modificações que se façam necessárias.

II.6 - O(a) OUTORGADO(a) obriga-se a fazer referência do Concurso nas teses, dissertações, artigos, livros, resumos de trabalhos apresentados em reuniões e qualquer outra publicação ou forma de divulgação de atividades que resultem total ou parcialmente, de auxílios ou bolsas a OUTORGANTE.

II.7 - O(a) OUTORGADO(a) fica obrigado a comunicar imediatamente à OUTORGANTE a eventual mudança de residência, bem como qualquer interrupção das atividades de pesquisa, com ciência do ORIENTADOR.

### III - DA VIGÊNCIA E PRAZOS

III.1 - O projeto e/ou atividades objeto deste serão desenvolvidos pelo(a) OUTORGADO(a) no período de agosto de 2003 a dezembro de 2004.

### IV - CONDIÇÕES DE PAGAMENTO

IV.1 - A OUTORGANTE pagará ao OUTORGADO(o), a título de bolsa de pesquisa a importância total de R\$14.000,00, da seguinte forma:

- R\$ 5.000,00 em agosto de 2003, mediante assinatura do presente contrato;
- R\$ 2.000,00 em novembro de 2003, mediante comparecimento ao 2º Seminário de Formação Teórico Metodológica;
- R\$ 4.200,00 em abril de 2004, mediante aprovação do relatório parcial;
- R\$ 2.800,00 em dezembro de 2004, mediante aprovação do relatório final e entrega de artigo para publicação.

*Parágrafo Único:* As parcelas da bolsa serão creditadas em conta bancária em nome do(a) OUTORGADO(a).

Estando o presente contrato em acordo como o disposto no artigo 26 da Lei 9250 de 1995, o valor recebido à título de bolsa de estudos ou pesquisa, caracteriza-se como doação, estando portanto isento de imposto de renda.

### V - DISPOSIÇÕES GERAIS

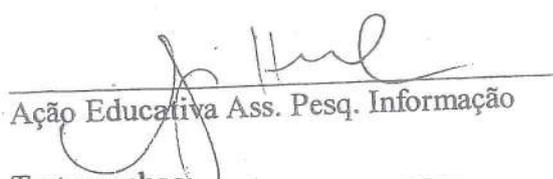
V.1 - O presente Termo não corresponde a qualquer espécie de relação de emprego entre o(a) OUTORGADO(a) e a OUTORGANTE, não configura contrato de trabalho, nem objetiva pagamento de salário.

V.2 - O(a) OUTORGADO(a) não acumulará outro benefício de bolsa de fomento a pesquisa durante a vigência deste contrato.

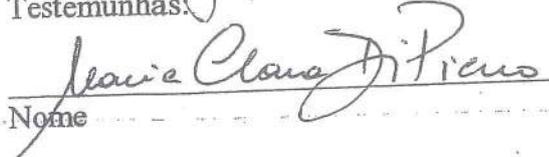
V.3 - A OUTORGANTE poderá a qualquer tempo suspender o pagamento da bolsa se o(a) OUTORGADO(a) não cumprir nos prazos estipulados as obrigações dispostas neste Termo.

V.4 - O(a) OUTORGADO(a) declara que aceita a bolsa que neste ato lhe é concedida, comprometendo-se a cumprir o disposto neste instrumento, em todos os seus termos, cláusulas e condições.

São Paulo, 21 de Agosto de 2003

  
Ação Educativa Ass. Pesq. Informação

Testemunhas:

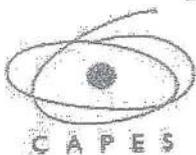
  
Nome

  
OUTORGADO(a)

Nome

Bolsas de Estudos em nível de Pós-  
Graduação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Ministério da Educação - Anexos I e II - 2º Andar  
Caixa postal 365  
70359-970 - Brasília, DF  
Brasil



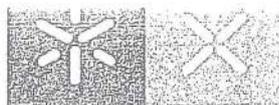
### **A QUEM INTERESSAR POSSA**

Declaramos, para os devidos fins, que o(a) interessado(a) abaixo, foi bolsista da Capes e realizou Estágio de doutorando no Exterior, por meio do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior - PDEE.

**Bolsista:** Fabiana de Oliveira  
**Período da bolsa:** 11/2006 a 04/2007  
**Instituição:** UNIVERSIDADE DO MINHO  
**País:** PORTUGAL  
**Área:** FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO.

Brasília, 30 de Maio de 2007

**Sandra Lopes Hugo de Jesus**  
Coordenação de Bolsa no Exterior



Universidade do Minho  
Instituto de Estudos da Criança

IEC - Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

## PARECER

A Mestre Fabiana Oliveira realizou um estágio em Portugal, junto do Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho (UM), sob minha orientação, no período de 2 de Novembro de 2006 a 30 de Abril de 2007, tendo por objectivo aprofundar os seus estudos em Sociologia da Infância, com vista ao desenvolvimento da pesquisa conducente ao doutoramento em Educação que realiza na Universidade Federal de São Carlos, sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Anete Abramovicz.

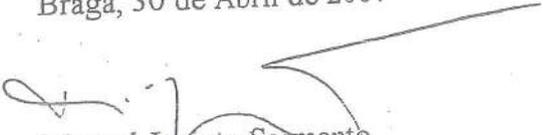
Durante o período considerado, a doutoranda realizou sob a minha supervisão um vasto conjunto de actividades científicas, de que destaco as mais salientes: pesquisa bibliográfica junto de várias bibliotecas universitárias e outras bibliotecas públicas; participação no seminário permanente em Sociologia da Infância no IEC; participação em vários colóquios científicos na Universidade do Minho, designadamente no âmbito do ciclo de conferências em Sociologia da Infância, mas não só, tendo como conferencistas, nomeadamente, Marta Araújo (CES – Universidade de Coimbra); João Josué da Silva (UFSC- Brasil); Pia Christensen (univ. de Warwick); Rosângela Franchini (UFRG); Ethel Kominsky (UNESP – Marília) Natalie Rouscous (Univ. Paris 13); frequência do Seminário de Sociologia da Infância, do Programa de pós-graduação do IEC; participação no Congresso Internacional de Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias, realizado na Universidade do Minho, de 8 a 10 de Fevereiro de 2007 e no Congresso Luso-Brasileiro de Administração e Política Educacional, realizado na Universidade de Lisboa, de 12 a 14 de Abril. Ao longo do estágio, a doutoranda pôde aprofundar o seu objecto de estudo: o papel das agências internacionais da ONU na edificação das políticas públicas de educação da infância.

Ao longo da sua presença em Portugal, a doutoranda participou activamente da vida do IEC e da UM, inteirando-se das iniciativas e das dinâmicas universitárias e estabelecendo múltiplos contactos com professores e estudantes e teve, igualmente, uma

atitude activa na procura do conhecimento da cultura portuguesa e europeia. A presença da doutoranda no IEC contribuiu para reforçar os laços académicos entre a Universidade do Minho e a Universidade Federal de São Carlos, onde faz o seu doutoramento. Tive ainda, na qualidade de orientador, oportunidade de ler e comentar criticamente alguns textos redigidos pela doutoranda, que integrarão capítulos da tese, onde pude constatar uma aturada pesquisa bibliográfica, o escrupulo e a procura do rigor na utilização de conceitos e teorias e a capacidade de aplicação das produções teóricas do campo da Sociologia da Infância ao seu objecto científico.

Pelo trabalho realizado, pela curiosidade e rigor intelectual que revela e pelo empenhamento intelectual, sou de parecer que a Mestre Fabiana Oliveira poderá prosseguir com assinalável êxito o trabalho de conclusão da tese de doutoramento que se propõe fazer, contribuindo, desse modo, para a construção do conhecimento numa área de indiscutível importância académica e de grande relevância social: o do papel das agências internacionais na construção das políticas públicas para a educação da infância.

Braga, 30 de Abril de 2007

  
Manuel Jacinto Sarmiento

(Professor Associado com agregação)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Ministério da Educação - Anexos I e II - 2º Andar  
Caixa postal 365  
70359-970 - Brasília, DF  
Brasil



Ilmo(a) Sr(a)  
Romeu Cardozo Rocha Filho  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676 São Carlos - SP  
13560970

Brasília, 30 de Maio de 2007  
Processo: 2511/06-1

Prezado(a) Senhor(a),

Informamos que o(a) ex-bolsista, **Fabiana de Oliveira**, do Programa de Doutorado no Brasil com Estágio no Exterior - PDEE, vinculado(a) a essa Instituição de Ensino e Pesquisa prestou contas dos investimentos feitos em seu favor, por meio do envio para esta Agência, dos documentos relativos ao período de sua permanência no exterior.

Contudo, para encerramento do processo do(a) interessado(a), aguardamos, via Pró Reitoria, até 60 (sessenta) dias após o término do doutorado, a cópia da ata de defesa da tese.

Ministério da Educação  
Capes  
Coordenação de Bolsas no Exterior  
Caixa Postal 365  
70.359-970 - Brasília, DF  
Brasil  
Telefone: 61 2104-8809 Fax: 61 3322-9470  
E-mail: cbe@capex.gov.br

Caso o(a) aluno(a) já tenha defendido a tese, o documento acima poderá ser enviado imediatamente.

Atenciosamente,

**Maria Luiza de Santana Lombas**  
Coordenadora Geral de Programas com o Exterior

## Produção Bibliográfica

## Publicações Ano/2013

ANETE ABRAMOWICZ  
MICHEL VANDENBROECK (ORGS.)

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIFERENÇA



---

PAPIRUS EDITORA

Capa: Fernando Comacchia  
Foto de capa: Renato Testa  
Coordenação: Ana Carolina Freitas e  
Beatriz Marchesini  
Copidesque: Maria Lúcia A. Maier  
Diagramação: DPG Editora  
Revisão: Bruna Fernanda Abreu,  
Cristiane Rufeisen Scanavini e  
Isabel Peironilha Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação infantil e diferença/Anete Abramowicz; Michel Vandembroeck (orgs.). – Campinas, SP: Papirus, 2013.

Bibliografia.

ISBN 978-85-308-1053-5

1. Diferenças individuais 2. Educação infantil 3. Ensino  
4. Pedagogia 5. Professores – Formação I. Abramowicz,  
Anete. II. Vandembroeck, Michel.

13-08812

CDD-372.21

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação infantil 372.21

Exceto no caso de citações, a grafia  
deste livro está atualizada segundo o  
Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa  
adotado no Brasil a partir de 2009.

Proibida a reprodução total ou parcial  
da obra de acordo com a lei 9.610/98.  
Editora filiada à Associação Brasileira  
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:  
© M. R. Comacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora  
R. Dr. Gabriel Penteado, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge  
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil  
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

## SUMÁRIO

PRÓLOGO .....	7
<i>Michel Vandembroeck</i>	
APRESENTAÇÃO .....	9
<i>Anete Abramowicz</i>	
1. ASPECTOS ECONÔMICOS, EDUCACIONAIS E SOCIAIS DO RESPEITO À DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	13
<i>Michel Vandembroeck</i>	
2. ENTRE MIA COUTO E MICHEL VANDENBROECK: OUTRA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA POR INVENTAR .....	27
<i>Sandra R.S. Richter e Maria Carmen Silveira Barbosa</i>	
3. EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE CULTURAL: PARA UMA PEDAGOGIA MACUNAÍMICA .....	49
<i>Ana Lúcia Goulart de Faria, Elina Elias de Macedo e Solange Estanislau dos Santos</i>	

4. QUILOMBOLAS E O LÚDICO: ELEMENTOS  
CONSTITUTIVOS DE UMA EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ..... 71  
*Maria Walburga dos Santos*
5. CRECHES E PRÉ-ESCOLAS EM BUSCA DE  
PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS QUE  
AFIRMEM AS DIFERENÇAS ..... 109  
*Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco*
6. MÃES IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A POSSIBILIDADE DE RECIPROCIDADE,  
CIDADANIA E DEMOCRACIA ..... 125  
*Michel Vandembroeck e Griet Roets*
7. EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: NA DIREÇÃO  
DA MULTIDÃO ..... 149  
*Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz*
8. INFÂNCIA E DIVERSIDADE NAS ORIENTAÇÕES  
NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 169  
*Ligia Maria Leão de Aquino*

## EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: NA DIREÇÃO DA MULTIDÃO

*Fabiana de Oliveira  
Anete Abramowicz*

### *Introdução*

Constatamos que nos últimos 20 anos a diversidade e os temas a ela relacionados têm sido tratados de forma central no debate internacional e nacional, nas discussões sobre o desenvolvimento e a formulação de políticas públicas, especialmente de educação. Essa expressão passou a ser cada vez mais frequente nos títulos de programas e ações do governo brasileiro, bem como de suas secretarias e publicações. Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social,<sup>1</sup> por outro, a imprecisão ou o uso irrestrito dele pode

---

1. A inflexão do pensamento social deve-se ao fato de que esse movimento contrapõe-se à orientação de vários cientistas sociais que pautavam e ainda mantêm a ideia de que, concomitantemente à emergência da sociedade industrial moderna, a projeção e o significado de raça e etnia tenderiam a desaparecer em sociedades heterogêneas.

limitar-se ao simples elogio às diferenças, às pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades. A ideia de diversidade tornou-se, em face da crescente afirmação das identidades, acontecimento significativo, especialmente em sociedades geradas pelo colonialismo europeu, em que grupos e indivíduos reafirmam seus particularismos locais, suas identidades étnicas, raciais, culturais ou religiosas, chamando a atenção dos organismos internacionais a atributos da globalização que não são apenas socioeconômicos e tecnológicos.

O tema da diferença e da diversidade surge também como uma estratégia de inclusão de grupos marginalizados socialmente em virtude de sua etnia/raça, das questões de gênero, indígenas etc. Por vezes uma inclusão diversa, mas sem diferença. Esse discurso que visa promover a inclusão está presente fortemente na educação brasileira, e, como uma das consequências desse fato, foram criadas duas secretarias especiais: a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), criada pela medida provisória n. 103, de 1º de janeiro de 2003, convertida na lei n. 10.683/2003, e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), criada pela lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003.

No mesmo ano de 2003, tivemos a criação da lei n. 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” questionando o forte ideário até então afirmado e defendido que se refere à existência de uma democracia racial no Brasil.

Em 2008 essa lei foi alterada pela lei n. 11.645, que estabelece a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. É preciso mencionar também o *kit* anti-homofobia<sup>2</sup> produzido pelo MEC/Secadi, por meio do desenvolvimento de um projeto denominado “Escola

A etnicidade e as diferenças raciais seriam anacronismos restritos às sociedades pré-modernas ou tradicionais (Ingليس 1996, p. 10).

2. Que foi vetado pela própria presidenta em 2011.

sem homofobia”, que constitui um subsídio para o trabalho na escola visando combater o preconceito contra a diversidade sexual e contra a homofobia na escola (Pamplona 2012).

O discurso que em grande parte acompanha a difusão dessas “políticas de inclusão” utiliza como tema central o conceito de diversidade e a ideia de “tolerância” em contraposição ao conceito de diferença. Temos visto a coexistência dos dois conceitos, pois “a diferença tem sido insistentemente esvaziada de sua potência e tornou-se uma fala comum. A mídia proclama a alegria do Brasil diverso, o Estado realiza a institucionalização dessa discussão, na direção da inclusão e da tolerância, ou seja, uma diferença que muitas vezes não faz diferença” (Abramowicz e Silvério 2005, p. 7).

Silvério (2006) nos apresenta uma reflexão com base nos estudos de Bhabha sobre como a diversidade cultural leva à contenção da diferença cultural por meio de dois pressupostos: primeiro, apesar da exaltação à diversidade, ocorre ao mesmo tempo uma contenção desta; e, segundo, o uso do conceito de diversidade cultural possibilita a permanência do racismo, pois essa concepção assenta-se nas políticas de educação multicultural baseadas em um universalismo que gera mascaramentos aos valores etnocêntricos. De outro lado, o debate brasileiro sobre a diversidade ficou circunscrito no âmbito do currículo, na chave da cultura, como uma maneira de realizar “justiça cultural” no lugar da justiça social. Se, para Lazzarato (2011, p. 16), o “social é introduzido como modo de governo desde que a relação entre a economia capitalista e a política se tornou problemática”, a educação como uma ramificação do campo social é o local onde é possível intervir para produzir, conciliar e/ou responder aos conflitos que estão colocados na sociedade, pela base material e nas relações sociais.

Por meio da educação, sob a chave da cultura, é possível haver um governo que guarda e conserva um caráter global sobre a sociedade e também uma resposta local às reivindicações de pertencimento e/ou reparação. Concordamos, pois, com Lazzarato (*ibidem*, p. 17), que “a sociedade não é o espaço onde se fabrica uma certa distância ou uma certa autonomia em relação ao Estado, mas o correlato de técnicas de

governo". É nesse sentido que os programas de governo que analisamos promovem um governamento sob a chave da cultura, procurando se manter entre o caráter global, aquilo que significa pertencer ao povo (raça, língua, sexualidade da nação)<sup>3</sup> brasileiro, e, ao mesmo tempo, o caráter local, que se caracteriza pelas manifestações regionais, bem como uma resposta aos movimentos sociais, em especial ao movimento negro e ao movimento das lésbicas, *gays*, bissexuais e travestis (LGBT) sob a nomenclatura de diversidade (Rodrigues e Abramowicz 2013).

Por conseguinte, pautaremos nossa discussão a partir do conceito de diferença, conceito esse utilizado pelos chamados filósofos da diferença, ou pós-estruturalistas, como Michel Foucault, Gilles Deleuze, entre outros, para quem a diferença abre possibilidades para questionarmos os essencialismos e etnocentrismos tão presentes no campo educacional, para pensarmos nas diferenças baseadas nos hibridismos culturais, deslocando as ordens binárias que hierarquizam o negro/branco, a criança/adulto, o heterossexual/homossexual, o cristão/umbandista etc.

Para isso, é necessário introduzir o pensamento na direção de uma pedagogia voltada para a multiplicidade e a diferença, aventando possibilidades para a produção de novas formas de vida, de educação. Para tanto, utilizaremos também o conceito de "multidão" (Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues 2009) como uma categoria analítica para ampliarmos a discussão sobre as questões da diferença e da educação.

Virno (2003) utiliza o conceito de "multidão"<sup>4</sup> como uma categoria analítica que visa à análise das formas de vida do homem pós-moderno. O conceito moderno de "povo" está ligado, segundo Hobbes (1642, *apud* Virno 2003, p. 5) à formação do Estado-nação, sendo praticamente "uma reverberação, pois se há Estado, há povo".

3. A "sexualidade" da nação também é debatida, quando, por exemplo, a presidenta Dilma proíbe aquilo que foi considerado como "kit contra a homofobia", material produzido em 2010 pelo MEC.

4. O termo "multidão" foi utilizado pela primeira vez por Espinosa (1677) que, segundo Virno (2003, p. 4), seria "como um pai putativo" desse conceito.

De acordo com Virno (*ibidem*), no século XVII os conceitos de "multidão" e "povo" estavam no centro das controvérsias de formação do Estado-nação (centralizado) e também das definições das categorias sociopolíticas da modernidade. Atualmente, o conceito de "multidão" foi derrotado e prevaleceu o conceito de "povo".

Segundo Hardt e Negri (2002), o conceito de nação na Europa desenvolveu-se no terreno do Estado patrimonial e absolutista, a nação, que sucedeu a ordem feudal do súdito para a ordem disciplinar do cidadão. O conceito de nação suporia então uma "vontade geral" para os autores, uma "identidade do povo" que se transforma em algo quase "natural e original".

O momento atual sugere a emergência da categoria "multidão" em contraposição à de "povo", que se encontra em crise juntamente com o Estado-nação. Para Hardt e Negri (*ibidem*), estaríamos passando da sociedade moderna para a pós-moderna e do imperialismo para o império, sem quaisquer fronteiras, ou seja, "não existe um fora" para o mercado mundial, ele é inclusivo e aproveita todo tipo de diferença.

Esse capitalismo contemporâneo, que enaltece as conexões, a movência e a fluidez, produz novos modos de exploração, novas elites e novas misérias, além da possibilidade do "desligamento" (o medo de ser desplugado da rede); produz uma lógica que se caracteriza por "abocanhar o todo", na qual tudo vai sendo incorporado, exigindo dos intelectuais e dos pesquisadores novas formas de resistência, de compreensão e de enfrentamentos.

O conceito pós-moderno de "multidão" possui um potencial de engajamento e mudança, em suas formas plurais, baseadas na diferença, na multiplicidade. Por isso, "toda nação precisa fazer da multidão um povo" (Hardt e Negri 2002, p. 120), já que a multidão tudo faz "vazar".

De acordo com estes autores (*ibidem*, p. 121), "os conceitos de nação, povo e raça nunca estão muito separados (...) a construção de uma diferença racial absoluta é o terreno essencial para a concepção de uma identidade nacional homogênea". Isso gerou, segundo os autores, a constituição da identidade do povo num plano imaginário que excluía

toda diferença, e isso correspondeu à “subordinação racial e à purificação social”.

Assim, o presente trabalho propõe uma educação para além de uma “pedagogia do povo”, com vistas a uma educação “da multidão”, a partir da qual as diferenças não sejam encaradas como desvio, mas como algo positivo e definidor das relações sociais. Dessa ótica, a função precípua da educação seria a de produzir as diferenças.<sup>5</sup>

### *A pedagogia e a colonização dos corpos infantis*

A invenção da infância está atrelada ao desenvolvimento dos discursos e da verdade na disputa pelo conhecimento. A criança tornou-se um objeto de saber, justificando, assim, a proliferação de tantos discursos em busca da produção da verdade por meio de práticas científicas.

A pedagogia foi um dos novos campos de saber sobre a infância no interior das chamadas ciências humanas que nos levaram a considerar as crianças e, sobretudo, a infância, como uma categoria universal e singular, desconsiderando as variações entre elas. Isso acarretou um modelo “ideal” do que é ser criança e ter uma infância, tornando-se referência no pensamento educacional e na formatação daquela como um ser sociável, saudável, educável, cidadão e produtivo, ou seja, a criança civilizada como um “vir a ser” do adulto.

Essa perspectiva não considera a significação social da infância, pois está pautada somente nos aspectos biológicos e psicológicos. Esse entendimento da infância produz necessidades específicas e universais que desconsideram as variações entre as crianças. Sendo assim, essa perspectiva pedagógica tem levado em conta a criança como um ser imaturo, dependente, imperfeito, incompetente etc., ou seja, a uma negação da criança e a uma ideia de criança e infância colonizada pela ideia de adulto.

5. Conceito utilizado por Guattari.

Essa pedagogia colonizadora carrega a concepção de povo em detrimento à de multidão, pois está assentada em essencialismos e universalismos, produzindo uma noção de criança, de infância, de aluno, como algo essencial, genérico e idealizado, tornando-se um poderoso dispositivo de poder e controle que gera padronização e homogeneização.

As práticas pedagógicas que condicionam o cotidiano das instituições escolares estão pautadas em práticas discursivas (baseadas em enunciados científicos, concepções pedagógicas e filosóficas, princípios religiosos, literários) e não discursivas (técnicas físicas de controle corporal, regulamentos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições, técnicas de organização arquitetônica) que se articulam, se combinam e nos subjetivam.

As práticas discursivas e não discursivas, segundo Foucault (1987), são lidas, analisadas e entendidas como práticas de poder. Estas últimas, que são práticas de subjetivação, atuam segundo o princípio da individualização, pois segmentam uma massa humana, informe, em unidades individuais, alcançáveis e controláveis.

Por isso, os indivíduos são classificados da seguinte maneira, de acordo com Foucault (1987, p. 125), “cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos”.

Assim, o poder disciplinar age a partir de uma anatomia política do corpo segundo o princípio da norma. Conforme Foucault (2002, p. 88), o século XIX assistiu à invasão progressiva do espaço da lei pela tecnologia da norma, ditando “o que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer, determinando se o indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra” (*ibidem*).

Para Veiga-Neto (2003, p. 90), a norma “é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre eles. E ao se fazer isso, chama-se

de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável". Diante disso, tal diferença passa a ser considerada um desvio.

Por meio das disciplinas, aparece o poder da norma. Segundo Foucault (1987, p. 153),

as marcas que significavam *status*, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmas um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras.

Assim, as práticas educativas se baseiam em toda uma micropenalidade do corpo, num todo social homogêneo: um corpo *gay*, um corpo negro, um corpo deficiente, um corpo gordo.

O trabalho de Oliveira (2004), realizado em uma creche, na sala do berçário, descreveu a forma de tratamento das educadoras em relação aos bebês negros. A dissertação apontava a diferença de tratamento entre os bebês: quando a criança era negra, ficava pouquíssimo tempo no colo das professoras, diferentemente da criança branca, e, ao mesmo tempo, ocorria uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças; cada criança negra era acompanhada de um apelido. No entanto, o trabalho buscou mostrar que há uma certa positividade em não receber esse tratamento diferenciado, pois aquelas que não ganham o colo da professora, por exemplo, de alguma maneira, como um aspecto positivo, estariam livres de um tipo de afeto inibidor que, ao mesmo tempo em que acolhe, também sufoca as crianças que não pertencem a uma ordem hegemônica de estética e saúde "dominante" que exclui os diferentes.

De acordo com Miskolci (2005), a depreciação de *gays* e lésbicas se dá primeiramente por meio do policiamento de gênero, e a discriminação

ocorre porque a escola participa da rejeição social daqueles que vivem masculinidades ou feminilidades de formas diversas das hegemônicas.

Nesse sentido, também não é possível deixar de comentar que pesquisas na educação infantil apontam que as professoras tendem a estigmatizar os comportamentos das crianças desde cedo a partir do que elas denominam de mais afeminados para os meninos e " másculos", para as meninas (Finco 2010).

Dessa forma, as crianças classificadas a partir de um "desvio" da norma abrem brechas para fazer *fugir*, fazer *vazar* os modelos de comportamento, de estética, de sexualidade, de ser utilizados no tratamento diário da creche por meio dos quais todos os outros eram avaliados e validados ou não. As diferenças que fazem fugir o povo com suas regras de unificação. Nesses casos, povo que não mantém relação de exterioridade, com o fora, pois tudo deve reverberar em padrões hegemônicos e em um único território.

Essa ideia de "povo" esvazia a escola de seu caráter público e político,<sup>6</sup> tornando-se cada vez mais privado, fraterno e doméstico. No entanto, a fraternidade suprime a distância entre os homens e transforma a diversidade em singularidade, anulando a pluralidade, pois a fraternidade supõe a condição de irmãos entre os homens, ou seja, cria uma situação identificatória, de igualdade.

O modelo de organização em que se baseia a escola é o parentesco, que adquire um caráter altamente discriminatório, pois, quando não há essa "identificação" nessa relação entre os "iguais", ou seja, quando o "outro" não é uma cópia de mim, como era no caso da creche, no caso das crianças negras, então, há uma redução do outro ao mesmo, constituindo-se em práticas de exclusão e supressão de toda forma de

6. O conceito de "político" está sendo entendido, segundo Arendt, como espaço público, espaço do agir humano, por isso, não liga o espaço público ao Estado, pois, para ela, não há nenhum local privilegiado para a ação política, isto é, existem múltiplas possibilidades de ação, que, contudo, não necessitam de um suporte institucional. *In*: Ortega (2000, p. 23).

diferença/alteridade e, ao mesmo tempo, assemelhando-se, segundo Ortega (2000, p. 72), às estratégias políticas nacionalistas, xenófobas, chauvinistas e racistas.

Isso é o resultado da busca pela “segurança” em relação a tudo que temos, por isso, exclui-se o que é desconhecido, o que causa estranheza, o que não nos é próximo e familiar, aquilo com que não nos identificamos. Ao mesmo tempo em que a educação, apoiada na ideia de povo, nação e raça, produz indivíduos no interior dessa ideia unificante e unificadora.

Nesse sentido, a pedagogia deve levar esse povo à emancipação, por isso, a necessidade de intervir na infância e em sua natureza selvagem, retirando-a de seu lugar “menor”, de seu “estado inferior”, visando salvaguardar o futuro adulto produtivo. Nessa perspectiva, a criança ainda não “é”, ela precisará “tornar-se”, pois é considerada um vir a ser do adulto. O adulto é o modelo a ser seguido, e a educação é vista como purificação, humanização, para tirar a criança desse estado inferior.

Esta é uma pedagogia baseada na produção de um “povo”, na qual predomina a ideia de homogeneidade e unidade, gerando a transformação do “outro” no “mesmo”, visando à “paz” e à construção da nação. Pretende-se propor uma educação a serviço da “matéria-pensamento” e da multiplicidade. Curiosa maneira de conceber o desafio do ensino, não se trata de transmitir uma informação, ou uma técnica de análise, mas de trabalhar uma matéria em movimento – a matéria-pensamento (Pelbart 2004).

A utilização do discurso da igualdade é estratégica, pois, ao mesmo tempo que ele exclui, também cria uma falsa ideia de comunidade/fraternidade. Assim, segundo Ortega (2000, p. 65),

a estratégia discursiva contida na proclamação de uma fraternidade universal (“todos são irmãos”) conduz amiúde a negar o *status* de humanidade aos indivíduos não pertencentes à mesma raça, nação ou religião, dando lugar à seguinte afirmação pseudo-universal: “somente meus irmãos são homens, os demais, animais ou feras”, pois para poder atingir um *status* de universalidade, a fraternidade deve ser, em primeiro lugar, particular, exemplar; isto é, européia e masculina.

Uma educação para a multidão que não tem como prática a eliminação das diferenças, pois isso corresponde a uma clausura de pensamento que tem como fonte a “forma-homem”: branco-macho-adulto-racional-europeu, ou seja, há um aprisionamento na forma dominante do “eu”. Nesse sentido, Pelbart (2000, p. 71) coloca a seguinte questão: “como desfazer o rosto do homem branco, bem como a subjetividade, a paixão, a consciência e a memória que o acompanham?”

Estamos buscando essa resposta com base na ideia da educação para a multiplicidade que reclama, de acordo com Pelbart (2000, p. 20), “um desligamento” a partir de “outros tipos de ligação, de composição, de solidariedade, de solicitude, outras maneiras de associar-se, agenciarse e de subjetivar-se, longe dos assujeitamentos instituídos”.

A educação está organizada em um modelo de políticas públicas que desconsidera as diferenças, pois, conforme Kohan (2002, p. 128), “há um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Pensamos como as maiorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade e também educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo”.

Diante disso, há uma essencialização das diferenças que leva às classificações das crianças em diversos binarismos, caracterizando as diferenças como desvio. Assim, de acordo com Hall (2003, p. 345), valendo-se de uma nova lógica para entender as diferenças, ele utiliza Paul Gilroy para recusar o binário *negro ou britânico*, sugerindo a troca do *ou* pelo *e*, já que no primeiro caso permanece um local de contestação constante, e, no segundo, a lógica do acoplamento vem substituir a lógica da oposição binária.

Neste ponto, entramos na discussão que diz respeito ao entendimento da identidade que, para Hall (2003, p. 345), a conjunção *e* nos possibilita não esgotar todas as nossas identidades, já que você pode ser, segundo o autor, negro e britânico, ou seja, a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade. Gilroy (2001) também entende a identidade como um *mesmo mutável*.

Dessa forma, a educação ainda não incorporou o discurso das diferenças não como desvio, mas como algo enriquecedor de sua prática e

das relações entre as crianças, que possibilita desde cedo o enfrentamento de práticas de racismo, de sexismo, além de práticas de valorização de uma estética hegemônica no interior de uma “gorda saúde dominante”<sup>7</sup> (que abarca os que estão dentro do padrão e faz com que os “outros”, que estão “fora”, busquem se adaptar ao modelo ou se conformar com a “exclusão” por “portar” uma diferença) para a construção de posturas mais abertas às diferenças e, consequentemente, para a construção de uma sociedade para a multiplicidade.

Esta seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro, que não é mais um “mesmo” de mim.

O espaço público da instituição escolar precisa dessa nova postura para que o familiar, o fraterno, ceda lugar ao que é estranho, diferente, diverso. Para que as relações estabelecidas não se fechem ao desconhecido e só fiquem buscando o que é semelhante, o que gera identificação, ou seja, os “pares”, pois é no espaço público, na relação com o outro, que constituímos nossa subjetividade, nossas diferenças.

### *Uma educação para além da produção do “mesmo”: Rumo às diferenças por meio de uma educação da “multidão”*

Quando apontamos para uma pedagogia para a multidão, estamos nos referindo a alguns temas principais pautados pelo debate presente no interior dos estudos pós-colonial e pós-estrutural que enfocam as discussões sobre hibridização e diferença a partir de questões que nos propõem uma releitura das temáticas do antirracismo, do feminismo, do multiculturalismo etc.

No campo da educação ainda sobrevive o discurso da diversidade que carrega consigo a questão da tolerância. No entanto, tolerar ainda possibilita não alterar a hegemonia de determinados grupos. A lógica

do capital aproveitada de todas as formas de diferença para aumentar seu domínio.

A economia globalizada constituiria o ápice dessa tendência inclusiva, em que se abole qualquer enclive ou exterioridade. Em sua forma ideal, observa Hardt (2000), não existe um fora para o mercado mundial. O planeta inteiro é o seu domínio, nada fica de fora. Chamamos-se império a essa forma de soberania que abocanha tudo, aproveitando toda forma de diferença. No entanto, isso não quer dizer que não existam exclusões raciais, mas que estas ganharam uma nova roupagem.

Sendo assim, é preciso perguntar: “qual é a forma pós-moderna do racismo e quais são as suas estratégias na sociedade imperial de hoje?” (Hardt e Negri 2002, p. 210). Com a passagem para o império, tivemos uma mudança na forma teórica do racismo, que passou de uma teoria racista baseada na biologia para outra baseada na cultura. E por ser “esse argumento relativista e culturalista tomado como necessariamente anti-racista que a ideologia dominante de nossa sociedade inteira pode parecer anti-racista, e que a teoria racista imperial pode parecer não racista” (*ibidem*, p. 211).

Dessa forma, segundo os referidos autores (*ibidem*, p. 220), “com mais frequência o Império não cria divisões, mas reconhece as diferenças existentes ou potenciais, festeja-as e administra-as dentro de uma economia geral de comando. O triplo imperativo do Império é incorporar, diferenciar e administrar”. Ou seja, pôr de lado as diferenças significa tirar o potencial das diversas subjetividades constituintes. No império, o racismo é “inclusivo”, pois incorpora toda forma de diferença, pois há uma “ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas” (Hall 2003, p. 337).

Precisamos de uma educação que produza diferenças, e que, portanto, não seja prisioneira do discurso da igualdade, para que, segundo Jódar e Gómez (2002, p. 34), “diante da vergonha de ser Homem e da exigência de educar para não repetir Auschwitz” (Adorno 1998), “uma resposta possível é devir-outro, o outro de Homem”. Ou seja, uma educação que não esteja presa à forma-homem dominante: homem-

7. Conceito utilizado por Deleuze (1997).

branco-adulto-heterossexual-cristão. Tampouco à produção do “uno” referente ao “povo”, mas à produção do “múltiplo”, da “multidão”, reconstruindo, a partir de um “pensamento sem imagem”<sup>8</sup>, as diferenças para que, a partir disso, elas não sejam vistas como desvio, desigualdade e necessidade de homogeneização, ou seja, um outro tipo de vida, diante desse mercado que nos oferece poucas possibilidades de nos transformarmos em outra coisa senão reduzir o “outro” num “mesmo de mim”, segundo a velha fórmula conhecida que utilizamos como padrão e que dá forma ao nosso entendimento do que sejam as diferenças, da necessidade de produção das diferenças.

Produção das diferenças que reclama, seguindo o pensamento de Deleuze (1997), “um povo que falta”, sem que isso signifique representar ou supor um povo, mas inventá-lo valendo-se de um “pensamento sem imagem”, desconstruindo a ideia majoritária de povo e todas as implicações carregadas de sentido a partir disso, com base na identidade homogênea dos cidadãos. Brah (2011) tem proposto um conceito analítico que talvez possamos aproveitar em contraste com o conceito esvaziado de cultura, qual seja, o de “espaço da diáspora”, um espaço imanente e minoritário, no sentido intensivo e não quantitativo. O interessante desse conceito, em relação ao de cultura, é que seu caráter imanente não permite que se despreguem dos grupos e dos coletivos sociais a raça, o gênero, a sexualidade, a classe social, bem como a desigualdade e a diferença, além de manter intrinsecamente a ideia de mobilidade e transitoriedade e o caráter local das manifestações e experiências dos grupos sociais.

Diz o referido autor (*ibidem*, p. 39): “Meu argumento central é que o espaço da diáspora como categoria conceitual está habitado não somente por aqueles que têm migrado e seus descendentes, mas também por aqueles que são construídos e representados como autóctones”. Em outras palavras, o conceito de espaço de diáspora contém genealogias de dispersão; esse espaço se emaranha com aquelas pessoas que tendem a “ficar onde estão”. Ou seja, esse é o espaço dos que estão e dos que

vieram, não mais a ideia de pátria (idealizada e homogênea), mas de lugar que não tem necessariamente a ver com a pátria. É uma inflexão territorial e temporal (em uma concepção de tempo que junta a historiados que vieram com aqueles que já estão) operada pelos coletivos sociais a partir da racialização, do gênero, da sexualidade e da etnia; cultura tem significado pluralidade do mesmo. O fato de os brancos não se verem de maneira racializada deriva do fato de que o branco é um significante de dominação, assim como o heterossexual. Portanto, o espaço de diáspora são espaços locais que atravessam todos os lugares de maneira imanente, de forma que os grupos sociais – não só os migrantes, mas os que são excluídos – inlfetem os espaços/territórios, tornando-os “o seu lugar”.

Nesse sentido, segundo Pelbart (1993, p. 24),

não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenças, incitá-las, criá-las, produzi-las. Recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que caímos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único ou a uma dimensão predominante.

É preciso pensar a educação, a criança e a infância a partir de outras bases; bases estas pensadas a partir das diferenças. Essa infância, que tentamos o tempo todo capturar, resiste e nos escapa, em um movimento incessante de se reinventar.

Uma “educação para a multidão” na educação infantil, visando a essa produção das diferenças, dar-se-ia a partir do “devir-criança”, que se contrapõe à ideia molar/majoritária de “povo”, mas que estaria aberta aos fluxos, em suas formas plurais, que devesse outra coisa, por ser minoritário e por ter a possibilidade de escapar aos códigos instituídos, à máquina de sobre-codificação e às organizações binárias.

8. Conceito extraído de Deleuze.

## Considerações finais

O objetivo desta discussão foi o de pensar a educação a partir da chave da diferença. Por isso, remetemo-nos ao conceito de multidão, que abre possibilidades outras para questionarmos a ordem instituída no campo pedagógico para a produção de uma criança emancipada, cidadã, sociável que, necessariamente, passa pelo projeto da “formação homem”, que traz em seu bojo a necessidade de moldá-la, controlá-la e, até mesmo, adestrá-la.

Precisamos de uma pedagogia que esteja organizada segundo outra noção de tempo, que difere do tempo do capital, mas que seja a possibilidade de um tempo de um “experimentar-se”, dentro da noção de “temporalização” utilizada por Jean Laplanche e citada por Pelbart em 2006 e que diz respeito “ao movimento pelo qual o humano engendra e cria seu próprio tempo” (Pelbart 2000, p. 127).

Essa criação está dentro do movimento da experimentação de um tempo que lhe é contemporâneo e que borra as fronteiras do presente para se firmar em “acontecimentos”. Acontecimentos de um tempo que, de acordo com Deleuze, “desvincula o presente da sua atualidade, não sendo possível separar presente, passado e futuro, pois tudo isso é transbordado num acontecimento ‘simultâneo inexplicável’” (Pelbart 2000, p. 177).

É nesse sentido que nossa reflexão avança, visando defender as potencialidades das diferenças para se pensar a educação, indicando-nos por qual perspectiva a escola deve caminhar: a invenção. Deleuze se pergunta: o que pode o pensamento contra todas as forças que, ao nos atravessarem, nos querem fracos, tristes, servos e tolos? Deleuze não cessou de dar a esta inquietante pergunta uma resposta alegre: criar. O pensamento pode conquistar algo que seja inventivo e novo, e é preciso incentivar, desde a mais tenra idade, o pensamento, que é totalmente afim com a criação. Ou seja, criar com as crianças é pensar.

As diferenças abrem brechas para que as noções binarizantes de adulto/criança, branco/negro, heterossexual/homossexual se tornem outras, diferindo do modelo homogeneizante da figura molar por

excelência, e, por isso, podendo se configurar como uma potência micropolítica, potência esta advinda do que essas noções souberam criar. Uma minoria “não tem modelo, é um devir, um processo” (Deleuze 1992, p. 214).

## Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A. e SILVÉRIO, V.R. (2005). *Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D. e RODRIGUES, T.C. (2009). “Infâncias em educação infantil”. *Pro-Posições*, v. 20, n. 3, dez. Campinas. [Disponível na internet: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=pt&nrm=iso), acesso em 4/5/2013.].
- BHABHA, H.K. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.
- BRAH, A. (2011). *Cartografia de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madri: Traficantes de Sueños.
- DELEUZE, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- FINCO, D. (2010). “Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero”. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2002). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.
- GILROY, P. (2001). *O atlântico negro*. Rio de Janeiro: Ed. 34/Ucam.
- GUATTARI, F. (1985). *Revolução molecular: Pulsões políticas do desejo*. 2ª ed. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense.
- HALL, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.

- HARDT, M. (2000). "A sociedade mundial de controle". In: ALLIEZ, E. (org.). *Gilles Deleuze: Uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, pp. 357-372.
- HARDT, M. e NEGRI, A. (2002). *Império*. Trad. Bérilo Vargas. Rio de Janeiro: Record.
- HOFBAUER, A. (1999). "Uma história de branqueamento ou o negro em questão". Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- INGLIS, C. (1996). *Multiculturalism: New policy responses to diversity*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- JÓDAR, F. e GÓMEZ, L. (2002). "Devir-criança: Experimentar e explorar outra educação". *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*, v. 27, n. 2. Porto Alegre, pp. 31-46.
- KATZ, C.S. (1996). "Crianceria: 'O que é ser criança'". *Cadernos de Subjetividade*, número especial. Núcleos de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC. São Paulo, pp. 90-96.
- KOHAN, W.O. (2002). "Entre Deleuze e a educação". *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*, v. 27, n. 2. Porto Alegre, pp. 123-130.
- LAZZARATO, M. (2011). *O governo das desigualdades: Crítica da insegurança neoliberal*. Trad. Renato Abramowicz Santos. São Carlos: EdUFSCar.
- MISKOLCI, R. (2005). "Um corpo estranho na sala de aula". In: ABRAMOWICZ, A. e SILVÉRIO, V. (orgs.). *Afirmado diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, pp. 13-26.
- OLIVEIRA, F. (2004). "Um estudo sobre a creche: O que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?". Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar.
- ORTEGA, F. (2000). *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- PAMPLONA, R.S. (2012). "O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual". Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar.
- PELBART, P.P. (1993). *A nau do tempo-rei: 7 ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago.
- \_\_\_\_\_. (2000). *A vertigem por um fio: Políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras.
- \_\_\_\_\_. (2004). Texto mimeografado sobre pensamento e diferença.
- RODRIGUES, T.C. e ABRAMOWICZ, A. (2013). "O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação". *Educ. Pesqui.*, v. 39, n. 1, mar. São Paulo. [Disponível na internet: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=pt&nrm=iso), acesso em 4/5/2013.]
- SILVÉRIO, V.R. (2006). "A diferença como realização da liberdade". In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M.L. de A. e SILVÉRIO, V.R. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados).
- VEIGA-NETO, A. (2003). *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VIRNO, P. (2003). "Gramática da multidão: Para uma análise das formas de vida contemporâneas". Trad. Leonardo Retamoso Palma. Santa Maria. (Mimeo.)



## A infância analisa a educação básica

Anete Abramowicz<sup>1</sup> e Fabiana de Oliveira<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, Via Washington Luiz, km 235, São Carlos, São Paulo, Brasil.  
<sup>2</sup>Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil. Autor para correspondência.  
E-mail: [anetra@ufscar.br](mailto:anetra@ufscar.br)

**RESUMO.** A discussão proposta por este artigo tenta compreender a infância enquanto uma categoria analítica que nos ajuda a pensar a criança no espaço da Educação Infantil e no Ensino Fundamental com vistas a apresentar algumas reflexões e também alguns desafios para a escola básica em sua forma de organização do tempo e do espaço a partir do conceito de infância. Nossa discussão partirá da compreensão da infância a partir de três eixos: 'tempo', 'experiência' e 'invenção'. Mostraremos de que maneira o conceito de infância deveria colmatar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, para propor uma Educação Infantil que implemente e não impeça o exercício da infância.

**Palavras-chave:** criança, educação, tempo, invenção.

### The concept of childhood analyzes the basic education

**ABSTRACT.** Current discussion deals with an understanding of childhood as an analytical category that visualizes the child within early childhood education and elementary education to provide reflections and challenges for the school in its endeavor to organize time and space as from the concept of childhood. The understanding of childhood will be undertaken from the three-fold axis of time, experience and invention. The essay will show how the concept of childhood should address early childhood education to primary education and investigate a type of early childhood education that would implement and not prevent the exercise of childhood.

**Keywords:** child, education, time, invention.

#### Introdução

A discussão proposta por este artigo visa a compreender a infância enquanto uma categoria analítica que nos ajuda a pensar a criança no espaço da Educação Infantil e no Ensino Fundamental com vistas a apresentar algumas reflexões e também alguns desafios para a escola básica em sua forma de organização do tempo e do espaço a partir do conceito de infância.

Nossa discussão partirá da compreensão da infância a partir de três eixos: 'tempo', 'experiência' e 'invenção'. Uma infância de um tempo, de uma experiência e de um pensamento atravessado pela invenção. O artigo indefinido - 'uma/um' - nos ajuda a pensar a característica plural e devolver o caráter de multiplicidade presente no tempo, na experiência e na invenção que se encontram, ou devemos criar as condições para que se encontrem na infância. Ou seja, o 'um' e/ou 'uma' se opõe a ideia de 'a' e 'o' - artigos definidos - que carregam a ideia de único/a e universal.

Na perspectiva teórica a qual nos propomos a discutir, 'uma infância' deve ser entendida em sua contemporaneidade para nos ajudar a pensar

'formas-outras' em relação à organização do tempo, da vivência enquanto experiência e de um pensamento que não se pauta só em representações, mas em uma imagem de pensamento que se coloca sob a perspectiva da invenção. O pensamento e 'uma infância' mantêm afinidades. Imagem de pensamento é um 'conceito' de Deleuze (1988). A partir das aulas de Claudio Ulpiano (1995)<sup>1</sup>, nas quais ele afirma que para Deleuze todas as filosofias - Platão, Hegel, Aristóteles, Kant - não importa qual o filósofo, todos eles colocam o pensamento como uma atividade positiva que busca um alvo, alcançar alguma coisa: seja alcançar a verdade, desvelar o real etc. Ou seja, a atividade positiva do pensamento é alcançar um alvo. Então o pensamento, se equipa para dar conta deste objetivo, desta tarefa, alcançar um alvo.

Mas, em todas as filosofias existe o que se denomina o negativo do pensamento. Todas as filosofias marcam o que seria o negativo do pensamento. O que é que o negativo ameaça? Ameaça o pensamento! O falso ameaça a verdade; a

<sup>1</sup>Há várias aulas que podem ser acessadas no site do Grupo de Estudos do Claudio Ulpiano: <http://www.claudioulpiano.org.br/>.

ignorância ameaça o pensamento. Então, em função dessas ameaças que os negativos produzem sobre a sua prática de pensamento, os filósofos criam o que se denomina método. Então o que é o método? O método é para enfraquecer, afastar o perigo do negativo, afastar a possibilidade de não pensar. Evidente que para cada filósofo o negativo é definido de determinada maneira, a ignorância, o erro, a consciência etc. Para este artigo não importa esta questão, mas nos interessa tomar a ideia de que cada concepção lida com seus métodos e com suas definições sobre o perigo do negativo. O método seria, portanto uma maneira de afastar-se do erro, do engano, do falso. Deleuze vai propor uma nova forma de imagem de pensamento, que não é fazer a história da filosofia, apesar de haver inúmeros livros escritos por ele sobre Kant, Nietzsche etc., segundo ele o pensamento não busca apaziguamento; nem mesmo afastar o perigo do negativo, o que ele busca é exatamente a conquista, a criação e a invenção<sup>2</sup> (ABRAMOWICZ, 2011). Portanto, pensar na perspectiva que adotamos é inventar e não repetir, repertoriar, desvelar, impedir o erro, buscar a verdade etc.

Uma infância se caracteriza e mantém proximidade com o acontecimento, com a criação, a invenção, com a experiência e com uma noção alargada do tempo. Uma infância tem possibilidade de experimentar o tempo, que de certa forma a pós-modernidade que vivemos 'nos roubou'. Vivemos na contemporaneidade uma relação diferente com o tempo, experimentado o que quase todos dizem 'não temos mais tempo'. Vivemos um tempo do imediato, do instantâneo, a partir da internet nos deslocamos imediatamente e já estamos em outro lugar, como se o tempo tivesse perdido a textura e a duração.

Assim, uma infância pode ensinar à escola básica que sua atividade precisa estar atrelada a um tempo que parece generoso e alargado, necessário para a invenção, para o exercício do lúdico, do imprevisível, da imaginação, da curiosidade infantil imprimindo um pensar e um agir pautados nas diferenças que se manifestam nas muitas linguagens infantis, pois como nos coloca Loris Malaguzzi (EDWARDS et al., 1999) 'a criança é feita de cem'.

Uma infância também se constitui pela experiência das diferentes linhas<sup>3</sup> que nos atravessam entre elas as etnias, raças, sexualidades e classes sociais que estão presentes no ambiente escolar.

Assim como pelas culturas produzidas pelas crianças, nas diferentes formas de questionar o mundo, de realizar experiências e do próprio ato de aprender a conhecer. Estes movimentos requerem a organização de um tempo e de um espaço que contribua para que as crianças tenham a oportunidade de inventar, de criar e ao mesmo tempo, de se (re)inventarem e de recriarem em um movimento que gera afetação de um encontro entre as próprias crianças e também entre os adultos que podem aprender com a experiência inventiva presente na infância e que é a atividade central da Educação Infantil. Ou seja, a Educação Infantil tem por função alargar o espaço da experiência da infância que é criação, na medida em que o espaço da criação também necessita ser produzido, em uma espécie de produção da produção do espaço de criar.

Este entendimento da infância não se pauta em um período cronológico, pois a experiência não é finita. Assim, adultos e crianças podem viver esta experiência da infância e do pensamento como invenção, para além da linguagem, da arte, não importando a idade, é uma espécie de des-idade. Sob a perspectiva filosófica daqueles que pensam a infância como experiência, a infância atravessaria ou não a todos, inclusive as crianças. Há uma frase exemplar de Deleuze que diz:

Envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as particularidades, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude desta idade (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 70).

Ou seja, ao se tomar a infância como experiência há que extrair de si próprio em qualquer idade os fluxos de uma crianceria. Crianceria é uma palavra utilizada pelo psicanalista Chaim Katz, a que ele dá o seguinte significado:

[...] crianceria onde afetos se recusam à inscrição, afetos errantes em seus encontros, afetos-criança. Afetos que não se querem prisioneiros de algum sistema. Nem de si próprios, em busca do novo e criativo, permanentemente (KATZ, 1996, p. 93).

É o que Deleuze denominou 'devir-criança' como uma forma de resistência aos agenciamentos empreendidos pelos adultos. É esta infância crianciera que temos que extrair de nós mesmos, e também nas crianças e promovê-la na Educação Infantil (ABRAMOWICZ, 2011).

O presente artigo se agrega a muitos outros já realizados que vão no sentido contrário à ideia de 'natureza infantil', genérica e supostamente universal, partindo do pressuposto de que essa ideia foi produzida e que, conseqüentemente, também produz um tipo de criança e um tipo de infância.

<sup>2</sup>Aula: Imagem e pensamento (UPIANO, 1995).

<sup>3</sup>Linhas no sentido de ser ao mesmo tempo as singularidades que infletimos, ou seja, nossas diferenças: étnica, religiosa, racial, cultural, de gênero etc, ao mesmo tempo, o que une e tece um espaço social.

A reflexão toma como matriz analítica a crítica às teses de que a ideia de infância vem carregada de um sentido negativo em relação à condição infantil, pois esta condição confere à criança um lugar 'menor' que lhe acarreta uma falta de razão, uma falta de acabamento que a torna um ser que se deixa levar pelas paixões.

Isso pode ser explicado historicamente, pois a compreensão da infância pela Pedagogia influenciada pela Filosofia e a Psicologia imprimiram um conceito negativo à infância, pois esta foi considerada como um período que logo deve ser ultrapassado, um tempo de debilidade, fragilidade, dependência e imaturidade. Assim, a escola teria como uma de suas funções tirar a criança dessa condição, sendo por isso, '*In-fans*', aquele que não fala por conta de sua minoridade.

Nesta visão, a criança ainda não 'é' ela precisará 'tornar-se', pois é considerada um vir-a-ser do adulto. O adulto é o modelo a ser seguido e a educação é vista como processo de purificação, ou civilizatório para tirar a criança deste estado inferior. Há, desde o início, presente na concepção escolar uma forma, um modelo a alcançar.

Essa forma de compreensão passou a ser questionada e, tivemos novos discursos sobre a infância retirando-a deste lugar 'menor', 'subalterno', 'dependente' e 'submissa' e colonizada pelo mundo social do adulto, ou seja, o pensamento precisou de uma concepção afirmativa da infância e do protagonismo infantil.

No livro *Assim falou Zarathustra* de Nietzsche (1978), as crianças foram consideradas em sua positividade na medida em que ele considerou a criança na descrição das três metamorfoses do espírito como sendo o último estágio do espírito humano, quando o homem chega à criança, é um novo recomeço, não mais o camelo que carrega o fardo da história e dos valores, nem mesmo o leão que diz não aos valores, mas a criança que inaugura o novo. Uma positividade se instaura no pensamento por meio da filosofia ao olhar a criança. Em Agamben, filósofo italiano contemporâneo que retoma a analítica foucaultiana e nietzscheana, a infância será para ele a única possibilidade de configurar história, pois designa o momento de entrada na linguagem, sem a qual nem chegaríamos na adultice como diz Kohan (2007), a partir de Agamben. Que é toda uma linha de pensamento na qual temos compartilhado que pensa a infância como positividade. A infância, em Agamben, é primeiro e é a possibilidade de se chegar ao adulto e constituir linguagem, por isto para esta vertente, a infância ao invés de ser um momento da 'sem fala' segundo sua etimologia, é a única possibilidade de

constituir fala, pois se a linguagem não se constitui na infância, será muito difícil de constituí-la como adulto (KOHAN, 2007).

Giorgio Agamben, particularmente na obra *Infância e história*, mostra-nos muito sugestivamente, que, se bem é verdade que a infância é a ausência de linguagem, não é menos verdade que a adultícia é a ausência da possibilidade de se inscrever na linguagem, porque já se está dentro dela, ou porque se impossibilitou de entrar durante a infância. Em outras palavras, se tirarmos os casos excepcionais, são sempre as crianças e não os adultos que aprendem a falar. Quem entra na linguagem pela primeira vez é a infância, a aprendizagem da linguagem está ligada à disposição infantil, ao abandonarmos a infância, deixamos a possibilidade de entrar na linguagem (KOHAN, 2007, p. 122).

Neste sentido, este artigo se propõe a apresentar algumas reflexões e também alguns desafios que a escola de Educação Infantil em sua forma de organização do tempo e do espaço pode vir ter e a impactar o Ensino Fundamental a partir da discussão do conceito de infância.

Desde o ano de 2006, com a Lei n.º 11.274/96 (BRASIL, 2006), foi instituída a escolarização obrigatória de nove anos prevendo uma entrada progressiva, até 2010, das crianças no Ensino Fundamental a partir de seis anos de idade. O Ensino Fundamental de nove anos constituiu-se em uma política pública que alterou o sistema de ensino que antes tinha a duração de oito anos obrigatórios. A proposta ampliou o tempo de permanência da criança no Ensino Fundamental, foi uma medida que visou dentre um de seus objetivos, o de servir como um mecanismo de redução do fracasso escolar, com a ampliação do direito universal à educação, entre outros.

Devemos considerar que esta passagem das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental trouxe implicações importantes para a escola, pois esta precisou acolher esta criança a partir de sua especificidade. Isso deveria ter trazido uma nova organização curricular, da rotina escolar, da prática avaliativa, das propostas pedagógicas, das metodologias etc.

Neste sentido, a Educação Infantil poderá contribuir com essa reflexão a partir da discussão que faremos de outra concepção de infância, e é claro, não temos a pretensão de esgotá-la, mas de torná-la mais visível a partir das 'possibilidades-outras' que esta nova concepção pode nos levar, ou seja, a própria infância como possibilidade para pensarmos a educação das crianças de zero a dez anos, já que Educação Infantil e Ensino

Fundamental não devem caminhar apartados na sua compreensão de criança e infância, ou mais que isto, é o conceito de infância que deveria colmatar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

#### A Pedagogia e a infância: de um 'vir-a-ser' para a criança que 'já é'

A nova consideração conferida à criança possibilitou a criação de novos campos de saber sobre a infância no interior das denominadas Ciências Humanas. A criança tornou-se um objeto de saber justificando assim, a proliferação de tantos discursos buscando a produção da verdade por meio de práticas de ciências. A invenção da infância está atrelada ao desenvolvimento dos discursos e da verdade na disputa pelo conhecimento.

Algumas vertentes da Pedagogia, da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia nos levaram a considerar as crianças e, sobretudo, a infância como uma categoria universal e singular, desconsiderando as variações entre as crianças impregnando-nos de um modelo 'ideal' do que é ser criança e ter uma infância. Estas teorias tornaram-se referências no pensamento educacional, na formatação da criança enquanto um ser sociável, saudável, educável, cidadã e produtiva, ou seja, a criança civilizada enquanto um 'vir-a-ser' do adulto.

A Sociologia e um determinado conceito de 'socialização', a Psicologia em uma de suas vertentes atreladas ao conceito de 'desenvolvimento' e a Filosofia Clássica com o conceito de 'corrupção da natureza infantil' imprimiram um conceito negativo à criança como um ser frágil, dependente, imaturo e marcando a infância como um período que logo deve ser superado e também de preparação para a vida adulta.

Os sociólogos se voltaram para o estudo das influências desta socialização na vida das crianças, especialmente a sociologia da educação, permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana<sup>4</sup> de socialização que seria a imposição dos valores adultos sobre a criança levando estas a permanecerem no silêncio, 'mudas', ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto.

A socialização seria um processo de integração de um indivíduo a uma dada sociedade ou grupo particular levando a uma assimilação/incorporação das formas de agir, pensar etc, colocando a primazia do social sobre o individual, como um tipo de condicionamento.

Bernard Charlot, em uma antiga obra denominada *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, mostrou que a

ideia de infância nos filósofos vem carregada de um sentido negativo em relação à condição infantil, pois esta condição confere à criança um lugar 'menor' que lhe acarreta uma falta de razão, uma falta de acabamento que a torna um ser que se deixa levar pelas paixões, pelo mal.

Esta ideia está baseada na questão do 'pecado original', por isso, ela nasce má, corrompida, é 'natureza pura', é instinto. A educação vem para controlar essa não domesticação infantil. Essa corrupção pode ser explicada pelo fato de a criança ainda não ser um homem-adulto, por isso está sempre próxima do mal.

A criança nesta perspectiva nunca pode deixar de enganar-se, pois é uma consequência da sua própria condição 'menor' em razão da sua própria natureza que se faz submissa aos sentidos e desejos. A imagem da criança é representada pela perversidade, impulsividade, desordem etc.

Neste sentido, de acordo com Charlot (1983) na história da filosofia, a criança foi durante muito tempo entendida como negatividade, se tomarmos a pedagogia tradicional, por exemplo, a infância é, então, interpretada com referência a tudo que se passa como antítese da humanidade verdadeira: a animalidade, a selvageria, a morte (preferível à infância, segundo Santo Agostinho)<sup>5</sup>, a doença (Aristóteles), a loucura (Platão). Se a infância é assim rebaixada é porque a humanidade é idealizada: a infância é definida por oposição à sabedoria e à santidade. Comparada com esses estados, ela é um quase nada, é uma pura insuficiência... A insuficiência, a negatividade, a corrupção da criança fundam, na pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção. A criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo.

Ao tomarmos a organização da Pedagogia, segundo Charlot (1983), esta se constitui a partir desta perspectiva da corrupção da natureza infantil quando tratamos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova. A diferença é que para uma delas esta corrupção é primeira, pois considera a natureza humana 'naturalmente corrompida' e para a outra, esta corrupção é de segunda ordem, pois se trata de uma corrupção ocasionada pelo social, já que proclama uma inocência original e procura proteger a natureza infantil. Assim, temos, respectivamente, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

<sup>4</sup>Durante longos séculos, a teologia cristã, na pessoa de Santo Agostinho, elaborou uma imagem dramática da infância. Logo que nasce, a criança é símbolo do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original. Em a Cidade de Deus (AGOSTINHO, Livro XII, cap 22-), Santo Agostinho explicita longamente o que entende por 'pecado de infância'. Descreve o filho do homem, ignorante, apaixonado e caprichoso: "[...] Se o deixássemos fazer o que lhe agrada, não há crime que não se precipitaria" (BADINTER, 1985, p. 55).

<sup>4</sup>A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social" (DURKHEIM, 2011, p. 53-54).

A psicologia do desenvolvimento, especialmente em Piaget, 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.

A infância foi e ainda continua sendo concebida tradicionalmente a partir de uma perspectiva psicológica que é centrada na noção de 'desenvolvimento' e considera que a infância é um fenômeno universal e biológico, que se desenvolve na direção daquilo que se almeja: o adulto, e se desconsidera seu contexto e sua produção cultural em detrimento do seu desenvolvimento físico e emocional e de sua aprendizagem concebida como progressiva e linear.

Essa perspectiva não considera a significação social da infância em detrimento dos aspectos biológicos e psicológicos. Esse entendimento da infância, por meio das perspectivas biológicas, produz necessidades específicas e universais desconsiderando as variações entre as crianças. Sendo assim, essa perspectiva predominantemente biológica 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. A ideia de criança e infância é colonizada pela ideia de adulto, por isto a escola coloniza a pré-escola. São os adultos que criam uma ideia de infância, sem que as crianças possam interrogar esta infância.

É neste sentido que Charlot (1983) buscou mostrar que o conceito de infância não é um conceito de base para a pedagogia, pois foi possível analisar segundo o autor, toda a ideologia pedagógica sem a presença da noção de infância entre seus conceitos-chave, pois esta seria uma noção derivada, pois a pedagogia não seria essencialmente uma teoria da infância, mas sim, uma teoria da cultura e de sua relação com a natureza humana (CHARLOT, 1983). Ou seja, a pedagogia abandonou o conceito fundamental que é a infância.

Essa questão sobre a suposta 'natureza infantil' sempre esteve relacionada à Pedagogia na sua possibilidade de tirar a criança do seu estado 'inferior', 'menor' que a infância carregaria e, consequentemente, como aponta Kohan (2005), essa discussão sempre esteve relacionada à emancipação da infância, e esta emancipação foi pensada como algo que se daria por meio da educação, sendo considerada a salvação das crianças de seu estado de selvageria a partir da Filosofia Clássica.

Para Kohan (2005), a emancipação não é algo que conferimos à pessoa, pelo contrário, é um movimento que a própria pessoa realiza. Neste sentido, uma educação emancipatória é aquela que também possibilita ao próprio indivíduo emancipar-se, libertar-se.

Kohan sintetiza qual seria a tarefa do educador a partir das palavras de Deleuze:

[...] a tarefa do educador não é vasculhar os arquivos familiares, não é se interessar por sua própria infância. Ninguém se interessa por isso. Ninguém digno de alguma coisa se interessa por sua infância. A tarefa é outra: tornar-se criança através do ato de ensinar, ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância. Eis a tarefa da educação (KOHAN, 2005, p. 254).

É nesta direção que apresentaremos, a seguir, o movimento que temos encontrado contemporaneamente de questionamento e produção de novos discursos sobre a criança e a infância retirando-as deste lugar 'menor', 'subalterno', 'dependente' e 'submisso' ao mundo social do adulto que as encerrou por um longo período em um entendimento até então que prevalecia sobre os conceitos de socialização, desenvolvimento e natureza infantil.

#### Uma infância do tempo, da experiência e do pensamento como invenção: questionamentos à Pedagogia e à escola de zero a dez anos<sup>6</sup>

Em resposta a um modelo impositivo de socialização que viu a criança passivamente sendo socializada pelo adulto, tal modelo foi questionado, especialmente a partir dos anos de 1990, como fortalecimento da sociologia da infância. Esta sociologia parte agora da possibilidade da criação de um modelo interativo que nos apresenta e que entende a criança como um ator social que age, se socializa, experimenta, negocia e cria culturas e que, portanto, sua infância é variável.

A inversão do discurso da negatividade atrelado à infância far-se-á pela consideração das crianças como atores sociais e não como meros componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos e que possuem a capacidade de atribuir sentido às suas ações e ao mundo que a rodeia. A infância é concebida como uma categoria social de tipo

<sup>6</sup>Consideramos o recorte de zero a dez anos por considerarmos a especificidade do trabalho na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ciclo) visando caracterizar a criança, e não o aluno, no sentido estrito do termo. Há outros autores que adotam esta extensão. Entre eles: Campos (1999, p. 128, grifo do autor): "Esse é um dos motivos pelos quais adoto a expressão 'professores de crianças de 0 a 10 anos', porque, afinal, é disso que se trata quando pensamos no que prescreve a nova LDB, ao incluir a educação em creches e pré-escolas na educação básica e ao definir o mesmo tipo de formação para os professores que atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental." Rocha (2000), também adota de zero a dez anos, entre outros.

geracional que liga às crianças aos seus contextos socioculturais e que é marcada pelas diferenças de gênero, sexualidade, classe social, raça e etnia. Ou seja, o conceito de geração possibilita entender o caráter relacional do conceito infância, pois pretende pensar a relação entre a infância e a idade adulta. Desta forma, o conceito de geração estabelece ao mesmo tempo o adulto e a criança, sem hierarquias.

Estas novas perspectivas consideram a perspectiva da criança, sua novidade, sua imprevisibilidade, suas invenções e curiosidades. A criança é força, é potência, é movimento e isso exige repensar nossas escolas que se fundam em uma concepção escolarizada no atendimento da criança de zero a dez anos, de uma infância passageira e isso vem sendo questionado por muitos pesquisadores da infância.

Precisamos construir uma concepção de criança e de infância que não seja prisioneira da noção de desenvolvimento e de socialização a partir de uma dada cultura e que não esteja presa à forma-homem dominante: homem, branco, adulto, heterossexual, cristão. A construção da criança enquanto cidadã passa por esse projeto da forma-homem, pois é preciso moldá-la, controlá-la e, até mesmo, adestrá-la. A escola também se funda na concepção de que as crianças são 'selvagens' e desprovidas de saber.

Precisamos pensar a criança e a infância a partir de outras bases, bases estas, pensadas a partir das diferenças. Esta infância que tentamos o tempo todo capturar resiste e nos escapa, em um movimento incessante de se reinventar.

Nessa reflexão sobre o significado do que seria uma forma de olhar o mundo a partir do viés infantil, Teixeira et al. (2006) discutem a importância de um olhar que olha sempre como se fosse pela primeira vez e essa capacidade, alguns de nós adultos perdemos na nossa necessidade insaciável de nomear, de explicar. Teixeira et al. (2006) nos falam de um olhar que simplesmente olha e neste sentido, podemos estabelecer uma relação com Deleuze que propõe um 'pensamento sem imagem', um pensamento avesso às formas, às representações, totalmente limpo, esvaziado.

A infância enquanto metáfora da 'fronteira' que segundo Agamben

[...] é verdade que os seres fronteiriços e as crianças o são por natureza, são seres em trânsito para outra coisa. E essa 'outra coisa' implica, por definição, uma referência à alteridade (AGAMBEN, 2005, p. 62, grifo do autor).

Essa alteridade enquanto 'outra coisa', abre-nos a possibilidade de pensar que essa infância tem a possibilidade de 'devir outra coisa' de tudo que o

mundo adulto lhe oferece. O devir está associado às ideias de experiência e de exploração de novas possibilidades, de se pensar a partir da alteridade a forma-homem, é um processo que não reivindica um estado identitário, mas que evoca uma indiscernibilidade na qual "[...] não seja possível distinguir-se de 'uma' criança [...]" (JÓDAR; GOMES, 2002, p. 35, grifo do autor). O artigo indefinido 'uma' está sendo usado como uma forma de quebrar qualquer generalidade, tratando-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada.

O devir é processualidade, experimentação, indiscernibilidade, acontecimento, é o novo, é o intempestivo (de acordo com Nietzsche), é movimento de forças, é também minoritário. O termo 'minoritário' não se refere à quantidade, mas a possibilidade de devir, à possibilidade de escapar das redes hegemônicas de sentido e de poder e dos modos de ser.

A infância consegue fazer 'devir outra coisa' as noções binarizantes de adulto/criança, pois difere do modelo homogeneizante da figura molar por excelência e, por isso, pode se configurar como uma potência micropolítica, mas sua potência provém do que ela souber criar. Uma minoria "[...] não tem modelo, é um devir, um processo [...]" (DELEUZE, 1992, p. 214).

Nesta concepção, a criança, é um exercício permanente de potência que não está de acordo com uma cronologia, mas que é distinta do mundo adulto. No entanto, estão sempre sujeitas à captura procurando fazer delas um 'pré-adulto', ou seja,

[...] uma destinação à inscrição social normativa, eis o que não apenas a vida social em geral e a do Ocidente em especial, bem como as grandes teorias, tentam nos impor (KATZ, 1996, p. 91).

A infância 'crianceria' que temos configurado pode ser também encontrada num adulto, pois é multiplicidade, procura incessante de novos mapeamentos, diferença enquanto experimenta a vida, que é experimentada, segundo Katz quando

[...] em nossos encontros afetivos, somos todos devir-criança, em cada adulto se encontra uma crianceria que aceita composições permanentemente longe do equilíbrio (KATZ, 1996, p. 95).

Não é possível 'ser crianceria', mas 'estar crianceria' que se configura não como um estado, mas como uma possibilidade de experiência. Neste sentido, de acordo com Agamben, a infância é uma experiência muda, 'in-fância':

[...] como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre o humano e o linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele

tenha sido e seja ainda in-fante, isto é experiência (AGAMBEN, 2005, p. 62).

A ausência nesta perspectiva não significa falta, carência, mas é a própria condição. O conceito de infância proposto por Agamben têm duas consequências principais na forma de concebermos a infância:

[...] ela deixará de estar necessariamente associada às crianças, e a sua visão concomitante como seres humanos pequenos, frágeis, tímidos. Por outro lado, ela passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar a idade (KOHAN, 2005, p. 246).

Toda essa reflexão sobre a infância nos leva a outra compreensão da noção de tempo que está na contramão da ideia de 'tempo da infância' enquanto aquele período caracterizado apenas pelas noções de desenvolvimento e socialização, mas como uma possibilidade de se manifestar apesar dessas formas de codificação que levam à captura das possibilidades que a infância já carrega por si própria desde o princípio. Por isso, devemos parar para pensar sobre algumas questões que as noções de infância e tempo nos trazem: que tipo de subjetividade esta infância questiona? Quais as novas formas de subjetividade que a potência da infância pode carregar?

Neste sentido que Pelbart traz a discussão sobre o tema da subjetividade contemporânea a partir do que ele denomina de tríplice determinação sendo

[...] a forma-homem historicamente esculpida, as múltiplas forças que batem à porta e põem em xeque essa mesma forma-homem, e a ideia do experimentador de si mesmo (PELBART, 2000, p. 13).

A infância enquanto tempo de um 'experimentar-se' que está dentro da noção de 'temporalização' utilizada por Jean Laplanche e citado por Pelbart e que diz respeito "[...] ao movimento pelo qual o humano engendra e cria seu próprio tempo [...]" (PELBART, 2000, p. 127).

Assim, a infância não estaria carregada do presente que a encerra em uma imagem do tempo na sua impossibilidade de ser, pois ainda é uma possibilidade do tornar-se humano, mas totalmente dentro do movimento da experimentação de um tempo que lhe é contemporâneo e que borra as fronteiras do presente para se firmar em 'acontecimentos'. Acontecimentos de um tempo que de acordo com Deleuze

[...] desvincula o presente da sua atualidade, não sendo possível separar presente, passado e futuro, pois tudo isso é transbordado num acontecimento

'simultâneo inexplicável' (PELBART, 2000, p. 177, grifo do autor).

É neste sentido que nossa reflexão caminha visando a defender as potencialidades da infância para se pensar a escola da infância e, conseqüentemente a educação básica, pois é a infância que colmata os dois níveis de ensino e nos indica sob qual perspectiva a escola deve caminhar: a invenção. Deleuze (1992) se pergunta: o que pode o pensamento contra todas as forças que ao nos atravessarem nos querem fracos, tristes, servos e tolos? Deleuze não cessou de dar a esta inquietante pergunta uma resposta alegre: criar. O pensamento pode conquistar algo que seja inventivo e novo e é preciso incentivar desde a mais tenra idade o pensamento que é totalmente afim com a criação. Ou seja, criar com as crianças é pensar (ABRAMOWICZ, 2011).

#### Considerações finais

O objetivo deste artigo foi o de pensar a escola a partir da recuperação da positividade do conceito de infância já que o projeto de construção por parte da Pedagogia de produzir a criança emancipada, cidadã, sociável passa pelo projeto da forma-homem que é preciso moldá-la, controlá-la e, até mesmo, adestrá-la, e pela ideia de infância que deve passar.

Agamben toma como base a infância e não o que ela poderá se tornar, mas somente em deixar que as crianças sejam crianças. Isso se torna possível em Agamben quando ele faz a grande inversão de que há toda uma positividade na ausência de linguagem da criança, pois ao mesmo tempo lhe confere a possibilidade de ser a primeira a entrar na linguagem.

Experimentar e explorar a própria infância como um modo diferente de se pensar a Pedagogia e a própria criança, tendo como base somente a infância proposta por Agamben, enquanto experiência para uma educação das crianças de zero a dez anos.

Pensar a criança a partir dessas diferenças é retirá-la do efeito da técnica exercida sobre seus corpos que as homogeneízam em nome da preservação de sua vida e, ao mesmo tempo cria os desviantes. É retirá-las dos regimes de verdade que produzem um tipo de infância universal e que impossibilita pensar a criança enquanto um 'sujeito da experiência' que vive situações, acontecimentos, é encontro, é afetação, é exposição a isso tudo. Assim são as crianças, pura potência, diferença e também experiência.

E assim, deixamos uma indagação à escola que acolhe a criança de zero a dez anos: qual é o espaço da infância desta escola?

A infância pode ser uma forma de opor-se ao poder sobre a vida. A infância em suas experimentações efetua-se, acontece em um tempo mais generoso, por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado ao acontecimento, à criação. Um tempo que não se submete ao tempo imposto pelo poder e pelo capital. Já que é disso que se trata, o poder e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida, subjetivando e submetendo todos no interior de uma mesma lógica. A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias, expandir às possibilidades de infância. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância (ABRAMOWICZ et al., 2009, p. 195).

#### Referências

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, v. 20, n. 3, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=pt&nr=1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=pt&nr=1)>. Acesso em: 24 out. 2012.
- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: GOULART, A. L. F.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- AGOSTINHO. *A cidade de Deus*. 7. ed. Trad. Oscar Paes Lemes. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado*. O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei n. 11274/2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 7 de fevereiro de 2006.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para as crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Revista Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999.
- CHARLOT, B. A idéia de infância. In: CHARLOT, B. (Org.). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 99-149.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Suely Rolnik Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- JÓDAR, F.; GÓMEZ L. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Revista Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, p. 31-46, 2002.
- KATZ, C. S. Criançeria: 'o que é ser criança'. *Cadernos de Subjetividade*, n. esp., p. 90-96. 1996.
- KOHAN, W. O. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. Lisboa: Publicação Europa América, 1978.
- PELBART, P. P. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Iberoamericana de Educacion*, n. 22, p. 1-10, 2000.
- TEXEIRA, I. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ULPIANO, C. *Aula: Imagem e pensamento*, 1995. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=1725>>. Acesso em: 24 out. 2012.

Received on April 25, 2013.

Accepted on May 17, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA:  
MAPEAMENTO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM  
LETRAS DAS INSTITUIÇÕES DE MINAS GERAIS<sup>1</sup>**

**THE INITIAL TRAINING OF THE NATIVE LANGUAGE TEACHER: MAPPING OF  
UNDERGRADUATE CURRICULA OF GRADUATE SCHOOLS OF ARTS AND  
HUMANITIES IN MINAS GERAIS STATE, BRAZIL**

OLIVEIRA, Fabiana

fabiana.oliveiraunifal@gmail.com

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

EUFRÁSIO, Daniela A.

danielaeufrasio@yahoo.com.br

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

TORRES, Maria Emilia A. da C.

almeidadacruz.mariaemilia@gmail.com

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

**RESUMO** O objetivo do presente artigo é mapear os diversos elementos que configuram o componente curricular “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa” (*MELP*) em dez instituições de ensino superior de Minas Gerais, a partir da análise de currículos dos cursos de Letras voltados às licenciaturas para a formação do professor de língua materna. A metodologia adotada para a execução desta pesquisa fundamentou-se na análise de currículos e de programas relacionados ao curso supracitado. Sendo assim, tratou-se, portanto, de uma investigação que se baseou na análise de documentos. A análise dos dados encontrados leva a afirmar a existência de diferentes modos de organização de *MELP*, que se relacionam aos objetivos dos seus programas de ensino, bem como as suas cargas horárias, dificultando o delineamento de uma base integrada na formação desse futuro professor em nível nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículos. Língua Portuguesa. Licenciaturas

<sup>1</sup> Artigo realizado a partir de um recorte de uma pesquisa mais ampla denominada “Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: cooperação acadêmica entre UNIFAL-MG e USP”, com o financiamento da FAPEMIG.

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA:  
MAPEAMENTO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM  
LETRAS DAS INSTITUIÇÕES DE MINAS GERAIS<sup>1</sup>**

**THE INITIAL TRAINING OF THE NATIVE LANGUAGE TEACHER: MAPPING OF  
UNDERGRADUATE CURRICULA OF GRADUATE SCHOOLS OF ARTS AND  
HUMANITIES IN MINAS GERAIS STATE, BRAZIL**

OLIVEIRA, Fabiana

fabiana.oliveiraunifal@gmail.com

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

EUFRÁSIO, Daniela A.

danielaeufrasio@yahoo.com.br

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

TORRES, Maria Emilia A. da C.

almeidadacruz.mariaemilia@gmail.com

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

**RESUMO** O objetivo do presente artigo é mapear os diversos elementos que configuram o componente curricular “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa” (*MELP*) em dez instituições de ensino superior de Minas Gerais, a partir da análise de currículos dos cursos de Letras voltados às licenciaturas para a formação do professor de língua materna. A metodologia adotada para a execução desta pesquisa fundamentou-se na análise de currículos e de programas relacionados ao curso supracitado. Sendo assim, tratou-se, portanto, de uma investigação que se baseou na análise de documentos. A análise dos dados encontrados leva a afirmar a existência de diferentes modos de organização de *MELP*, que se relacionam aos objetivos dos seus programas de ensino, bem como as suas cargas horárias, dificultando o delineamento de uma base integrada na formação desse futuro professor em nível nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículos. Língua Portuguesa. Licenciaturas

<sup>1</sup> Artigo realizado a partir de um recorte de uma pesquisa mais ampla denominada “Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: cooperação acadêmica entre UNIFAL-MG e USP”, com o financiamento da FAPEMIG.

**ABSTRACT** The purpose of this article is to map the various elements that make up the curriculum component "Methodology of Teaching Portuguese Language" (MELP) in ten higher education institutions of Minas Gerais, from the analysis of the curricula of Letters directed to the undergraduate teacher training for language. The methodology adopted for the implementation of this research was based on analysis of curricula and programs related to the course above. Thus, it was, therefore, an investigation that relied on an analysis of documents. Data analysis found leads us to affirm the existence of different modes of organization MELP, which relate to the objectives of its' educational programs, as well as their course loads, making the design of an integrated basis in training future teachers that nationally.

**KEYWORDS:** Currículo. Português. Undergraduate Degrees.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é mapear os elementos que configuram o componente curricular "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa" (*MELP*) nas instituições de ensino superior de Minas Gerais, a partir da análise dos currículos dos cursos de Letras.

Esclarecemos, de antemão, que na análise documental efetivada, foram encontradas distintas denominações, tais como: "Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa", "Estágio Curricular Supervisionado", "Planejamento e Orientações de Práticas de Ensino em Língua portuguesa", dentre outras. Contudo, a fim de evitar esta dispersão denominativa, no corpo do presente artigo, a referência aos componentes curriculares voltados para métodos e estágio em ensino de Língua Portuguesa dá-se somente pela designação "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa" e pela sigla *MELP*. Nos quadros apresentados, no decorrer deste texto, serão esclarecidas todas as nomenclaturas identificadas.

As ponderações realizadas a respeito do trabalho em *MELP* levaram-nos, no decorrer do trabalho investigativo, a assumir a necessidade de pesquisar a existência de aspectos curriculares comuns a ponto de configurar uma uniformidade em *MELP* que fosse passível de ser compartilhada, em especial, se contrapostas a demais caracterizações curriculares que lhe fossem estranhas, externas, alheias ao limite que garantiria um contorno ao que vem se fazendo na formação do professor de Língua Portuguesa em nosso país.

Por esse motivo, visamos a: i) questionar a especificidade de seu objeto, ou, ao menos, sobre a existência, em seu interior, de um domínio de objetos; e ii) avaliar se *MELP* configura-se como uma “disciplina” no sentido foucaultiano.

Nesse sentido, o trabalho investigativo consiste em caracterizar as relações polêmicas que constituem processos internos e externos de delimitação. Além das diferenças quanto a denominações e inserções curriculares, os questionamentos sobre *MELP* se fazem também em relação à sua carga horária, ao momento do curso em que deve ser oferecida (nos momentos iniciais, nos momentos finais, ao longo do curso) e às relações que estabelece com determinadas áreas e com conhecimentos específicos.

Discute-se, assim, sobre a necessidade de investigar as consequências das escolhas realizadas pelos formadores na futura prática profissional do professor de Língua Portuguesa. Para tal fim, no que segue, visamos a circunscrever o estado atual do estudo que elucida a problemática à qual se voltou a presente pesquisa, que se apresenta como parte dos resultados alcançados no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: cooperação acadêmica entre UNIFAL-MG e USP”.

Com a expansão do ensino universitário, em nosso país, cada vez mais os pesquisadores serão chamados para pensarem, debaterem e proporem diferentes modos de lidar com as questões que emergem em nossa sociedade. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, este panorama pode claramente ser percebido desde a década de 70. Nesse sentido, procura-se contribuir refletindo sobre alguns dos avanços e das estagnações que, neste novo século, apontam para o que seja ensinar, atualmente, língua materna.

Este viés investigativo, em que se focalizará o delineamento de características sobre como tem sido balizada e concretizada a formação do professor de Língua Portuguesa no Estado de Minas Gerais, poderá colaborar para que as pesquisas que se voltam para a coleta e análise de dados advindos das escolas mineiras de ensino básico tenham, nos resultados alcançados pela presente proposta de pesquisa, um referencial importante sobre o recorte teórico-metodológico que tem aparecido como subjacente à formação acadêmica dos professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Dada a relevância de haver aprofundamento das pesquisas a respeito da situação do ensino de língua materna,

esta proposta justifica-se por somar-se à iniciativa de delineamento da formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

## **2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO**

A atual situação da formação de professores no Brasil encontra-se num percurso histórico que começou a delinear-se na década de 70 do século passado e se constituiu plenamente em meados da década de 80 desse mesmo século, num processo que envolveu a Linguística como um de seus fatores fundamentais (BARZOTTO; BONFIM; SAMPAIO, 2008).

Em face dos grandes contingentes que passaram a frequentar os bancos escolares no momento em que a educação foi colocada, pelo regime militar, a serviço do desenvolvimento, os linguistas, em especial, mas não exclusivamente, passaram a propor mudanças no ensino de Língua Portuguesa a fim de torná-lo mais democrático, menos discriminatório e mais eficiente (BARZOTTO; BONFIM; SAMPAIO, 2008).

A discussão quanto a se ensinar ou não gramática, quanto à necessidade de desfazer as condições em que emerge o preconceito linguístico, quanto a se fazer da escola um espaço transformador da realidade social por meio do respeito pela linguagem do aluno, o que possibilitaria levá-lo a se apropriar da variedade social de prestígio, são debates que se fortaleceram, no Brasil, no período citado e resultaram na produção e publicação de documentos por Universidades e órgãos governamentais responsáveis pela Educação e também por linguistas envolvidos com a questão do ensino de Língua Portuguesa.

Antes da década de 70, as escolas se limitavam ao ensino de gramática ensinando por meio de imposições de normas altamente prescritivas e algumas extremamente literárias. A gramática imposta era a gramática normativa.

O período de 1970 propôs o trabalho com a linguagem na escola com enfoque voltado para a modalidade oral e escrita. O objetivo seria, então, favorecer a capacidade de comunicação do aluno para sua inserção social, principalmente no campo do trabalho. Neste cenário, o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa mantinha-se, contudo, como primordial.

Nos anos finais da década de 70, tornaram-se frequentes as discussões quanto aos modos de a Linguística auxiliar na melhoria do ensino. As primeiras ocorrências dessas discussões podem ser observadas em documentos como os que compõem os primeiros *Boletins da Associação Brasileira de Linguística* (ABRALIN). Esses boletins foram publicados no período de 1981 a 1983 e trazem as discussões a respeito da constituição da Linguística como ciência no país, seja em relação a seus aspectos teórico-metodológicos, seja em relação a seu envolvimento com questões sociais e políticas, dentre elas, principalmente as referentes às questões pedagógicas (BARZOTTO; BONFIM; SAMPAIO, 2008).

A década de 80 evidenciou que, mesmo com os avanços da Linguística e dos trabalhos divulgados no Brasil sobre o ensino de Língua Portuguesa, a gramática como foco de ensino, entendida como conjunto de nomenclaturas e um exercício de classificação, persistia ocupando um espaço muito grande no ensino da Língua Portuguesa. Contudo, os debates acerca de um ensino de Língua Portuguesa que não fosse restrito ao ensino de gramática normativa aumentavam nos centros de ensino e pesquisa.

Neste contexto, um debate que considere as novas propostas de ensino de língua bem como as condições de produção dos discursos subjacentes a tais proposições torna-se muito importante. Um dos vieses defendidos para o ensino de Língua Portuguesa propõe, a partir das pesquisas sociolinguísticas, uma concepção de língua que não se restrinja a considerar uma variedade linguística como a única considerada *boa, correta*, com base na qual se julgam como *erradas, pobres*, as demais variedades linguísticas. (RIOLFI *et al.*, 2010)

Na década de 80 do século passado, a ênfase foi colocada no professor como fator de mudança do ensino de Língua Portuguesa (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996), porém, a realidade observada nas escolas básicas mostrou que os resultados práticos obtidos foram relativamente modestos (RIOLFI *et al.*, 2010).

Por esse motivo, entre outros, o Projeto de Pesquisa "Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: cooperação acadêmica entre UNIFAL-MG e USP", do qual o presente artigo é um de seus resultados, julgou crucial estudar, a partir da ótica de seu formador, inserido nas instâncias universitárias, o perfil de professor de Língua Portuguesa que, atualmente, vem sendo formado nos cursos de licenciatura em Letras. Para tanto, coloca-se a

seguinte questão de pesquisa: a partir das mudanças educacionais que se instituíram no ensino de Língua Portuguesa na década de 90, como, no âmbito da MELP, tem se dado a formação do professor de língua materna?

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

A metodologia adotada para a execução desta pesquisa fundamenta-se na linha de análise de currículos e de programas de cursos de Letras de universidades do Estado de Minas Gerais. Trata-se, pois, de uma investigação que se desenvolve sobre a análise de documentos.

Os dados relacionados aos documentos foram divididos em três categorias de análise retiradas dos termos-chave que foram sendo encontrados ao longo da exploração dos documentos. De acordo com Gomes (1994, p.70), "as categorias são empregadas para se estabelecer classificações [...] trabalhar com elas significa agrupar ideias, elementos ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso".

As três categorias de análise foram as seguintes: componentes curriculares de conteúdos específicos e metodologias; componentes curriculares associados ao estágio e temáticas presentes nas ementas e nos programas.

A partir disso, organizamos o material por meio de leituras e fichamentos. Esses fichamentos contêm os apontamentos dos termos-chave que foram sendo encontrados nos documentos, pois havia a recorrência de determinados assuntos que se relacionavam.

Os termos-chave estabelecidos foram criados a partir de um princípio único de classificação por meio dos assuntos recorrentes nos documentos, sendo que no conjunto todos os princípios e artigos foram incluídos, mas considerando que nenhum artigo ou princípio fosse colocado em mais de uma categoria.

A partir das análises categorizadas desse modo, apresentadas nos quadros que seguem, pudemos abordar a concepção de "disciplina" para Foucault (2004). Ressaltamos que, para esse autor, uma "disciplina" não se limita à identidade denominativa, mas se refere a uma configuração discursiva em que existe um rol de objetos de estudo, de proposições, de métodos, que se mantém igual mesmo quando existe uma aparente variedade no modo como ele é linguisticamente

materializado. Por isso, esse autor irá tomar a “disciplina” como uma forma de coerção do discurso, pois ela exige que os seus partícipes produzam a partir de um mesmo conjunto de “verdades”. Sobre isso, Foucault (2004, p. 34-5) cita o caso de Mendel, que, para os saberes da Biologia de sua época, não poderia ser considerado um integrante dessa disciplina:

Muitas vezes se perguntou como os botânicos ou os biólogos do século XIX puderam não ver que o que Mendel dizia era verdade. Acontece que Mendel falava de objetos, empregava métodos, situava-se num horizonte teórico estranhos à biologia de sua época. Sem dúvida Naudin, antes dele, sustentara a tese de que os traços hereditários eram descontínuos; entretanto, embora esse princípio fosse novo ou estranho, podia fazer parte – ao menos a título de enigma – do discurso biológico. Mendel, entretanto, constitui o traço hereditário como objeto biológico absolutamente novo, graças a uma filtragem que jamais havia sido utilizada até então: ele o destaca da espécie e também do sexo que o transmite; e o domínio onde o observa é a série indefinidamente aberta das gerações na qual o traço hereditário aparece segundo regularidades estatísticas. Novo objeto que pede novos instrumentos conceituais e novos fundamentos teóricos. Mendel dizia a verdade, mas não estava ‘no verdadeiro’ do discurso biológico de sua época [...].

No que tange a presente pesquisa, verificamos que o inverso também é possível. Ou seja, avaliamos que o fato de haver, nos documentos que analisamos, uma mesma forma de denominação, isso não significa concomitância conceptual, como abordaremos na próxima seção.

#### ***4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LETRAS***

Foram analisados os currículos de dez instituições de ensino superior de Minas Gerais que possuem o curso de Letras. A análise se deu especificamente a partir das ementas e dos programas de “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa” (MELP), oferecida nesses cursos. As dez instituições serão denominadas nesta pesquisa de IES 1 até IES 10.

Dentre as instituições pesquisadas, há algumas que oferecem o curso de Letras em dois turnos: diurno e noturno, mas a maioria possui uma única oferta no período noturno. Considerando as instituições públicas mineiras de ensino superior em sua totalidade, apenas três não possuem o curso supracitado.

O quadro a seguir (Quadro 1) apresenta os componentes curriculares de conteúdos específicos e de metodologia para o ensino da língua materna. Essa separação foi realizada, pois algumas instituições que poderão ser verificadas no quadro 2, possuem esse componente agregado ao estágio.

Em sua grande maioria, *MELP* é ofertada a partir do 6º semestre. Como alertado anteriormente, há grande variedade denominativa, ainda que, no presente texto, tenhamos adotado uma única sigla de referência ao componente curricular em questão. A ocorrência de *MELP* no semestre indicado aponta para algumas concepções relacionadas ao momento em que esse componente é ofertado, sendo primeiramente oferecida a formação voltada aos saberes específicos, à teoria e somente depois o estágio, ou seja, a parte prática, como pode ser verificada abaixo.

Quadro 1: Componentes Curriculares que não agregam o estágio à *MELP*

Componentes Curriculares de conteúdos específicos e metodologias	Carga horária	Semestre	IES
----	---	---	IES 1
---	---	---	IES 2
Saberes Escolares da Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino de Português	60/60	5º; 6º (diurno); 6º; 7º (noturno)	IES 3
----	---	---	IES 4
Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português	60	6º	IES 5
---	---	---	IES 6
---	---	---	IES 7
Planejamento e Orientações de Prática de Ensino em Língua	15/15	3º; 4º	IES 8

Portuguesa I e II			
Metodologia de ensino da Língua Portuguesa em diferentes contextos;  Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	45/15; 45/15	4º, 6º	IES 9
---	---	---	IES 10

Fonte: Ementas analisadas das dez instituições de ensino superior do Sul de Minas.

O quadro 2 (próximo quadro) nos apresenta uma visão geral dos componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa vinculadas ao estágio, que são ofertados geralmente a partir do 6º semestre, sendo que há quatro instituições que possuem somente esses componentes, responsáveis pelo estágio bem como pela discussão da metodologia do ensino da língua, como pode ser verificado no quadro abaixo. É uma organização que difere das demais e cabe uma reflexão: a junção entre teoria e prática, mesmo que ao final do curso, seria mais impactante para a formação do professor de língua materna.

Quadro 2 – MELP associadas ao Estágio

Componentes Curriculares associados ao estágio	Carga horária	Semestre	Instituição/Sigla
Prática de Formação/ Estágio Supervisionado I, II, III, IV (quatro componentes que levam o mesmo nome) – mesmas ementas	114; 96; 234; 216 (respectivamente aos períodos apresentados a seguir)	5º, 6º, 7º, 8º	IES 1
Laboratório de Ensino I, II e III (teoria e estágio) – mesmas ementas	60/30; 60/30; 60/110	7º, 8º, 9º	IES 2
Reflexões sobre Atuação em espaços educacionais em Língua	150; 150	7º, 8º, 9º;	IES 3

Portuguesa I/ Estágio Supervisionado I e II			
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, II, III e IV	51; 51; 51; 51	5º; 6º; 7º; 8º	IES 4
Análise da Prática e Estágio de Português I e II	60/150; 60/150	8º; 9º	IES 5
Língua Portuguesa: Estágio Supervisionado I, II, III e IV	105; 105; 105; 105	5º; 6º; 7º; 8º	IES 6
Estágio Curricular Supervisionado I e II (Ensino de Gramática e Prática de Leitura)	30/40; 30/40	6º	IES 7
Planejamento e Orientações de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II	150; 150	5º; 6º	IES 8
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I e II	15/60; 30/60	7º; 8º	IES 9
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I e II	120; 120	7º; 8º	IES 10

Fonte: Ementas analisadas das dez instituições de ensino superior do Sul de Minas.

A presença da parte prática somente no final do curso cria uma compartimentalização dos conhecimentos, produzindo a compreensão de que a teoria está na sala de aula e a prática está fora da sala de aula como dois momentos estanques. Essa perspectiva vai ao encontro da racionalidade técnica tão debatida nos cursos de formação de professores, visando apresentar métodos e técnicas como meios eficientes para se ensinar e separando em dois pólos opostos a teoria e a prática. Neste contexto, a atividade do professor é vista somente a partir de seu caráter utilitário, técnico, de aplicador de fórmulas, retirando de sua prática a reflexão, a investigação e a dimensão política de seu trabalho.

De acordo com Gimeno Sacristán e Pérez-Gomez (1998, p. 357):

[...] o docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboraram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele.

Nesse sentido, estamos compreendendo que essa compartimentalização é desfavorável à construção do conhecimento pelo aluno que está sendo formado, mas também precisamos considerar que é essencial que inicialmente este tenha conhecimentos necessários para se constituir como um cidadão que seja capaz de tecer reflexões sobre a língua, sobre seus usos e suas variações contextuais e que lhe auxiliarão nas atividades que a prática do estágio virá a lhe requerer.

A partir do quadro 3, buscou-se apresentar de forma compacta as principais discussões das temáticas presentes nas ementas e nos programas dos componentes curriculares analisados. Verificou-se uma preocupação com a discussão sobre conceitos próprios aos estudos da linguagem, como “língua”, “discurso”, “leitura”, “escrita” e “variação linguística”, e outros que denotam a interface entre linguagem e educação, presente em abordagens voltadas para metodologias de ensino, material didático e práticas de ensino. Pelos programas, foi possível verificar uma preocupação a partir dos novos pressupostos para a área de Língua Portuguesa, decorrentes das mudanças paradigmáticas no campo da Linguística, em especial quanto à Sociolinguística.

**Quadro 3 – Temáticas centrais encontradas nas ementas**

Componentes Curriculares	Temáticas centrais presentes nas ementas	Instituição/Sigla
Prática de Formação/ Estágio Supervisionado I, II, III, IV	As ementas não foram disponibilizadas	IES 1
Laboratório de Ensino I, II e III	Linguagem; Livro Didático; Metodologias; Projetos	IES 2
Saberes Escolares da Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino de Português; Reflexões sobre Atuação em espaços educacionais em	PCN; Competência Linguística e Textual; Metodologias; Leitura; Escrita; Literatura	IES 3

Língua Portuguesa I/ Estágio Supervisionado I e II		
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, II, III e IV	As ementas não foram disponibilizadas	IES 4
Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português; Análise da Prática e Estágio de Português I e II	Leitura; Escrita; Oralidade; Texto; Normas culta; Gramática; Variação Linguística; Literatura; Metodologia	IES 5
Língua Portuguesa: Estágio Supervisionado I, II, III e IV	Metodologias; Práticas de ensino; Material Didático; Teorias de ensino-aprendizagem	IES 6
Estágio Curricular Supervisionado I e II (Ensino de Gramática e Prática de Leitura)	Gramática; Linguística; Discurso; PCN; Leitura; Escrita; Literatura; Análise do discurso; Prática	IES 7
Planejamento e Orientações de Prática de Ensino em Língua Portuguesa I e II; Planejamento e Orientações de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II	PCN; Prática; Descritores de LP do SAEB; Matriz do ENEM; Projetos	IES 8
Metodologia de ensino da Língua Portuguesa em diferentes contextos; Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa; Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I e II	Português instrumental e como língua estrangeira; Metodologias; Práticas; Leitura; Escrita; Gramática; Morfossintaxe; Léxico; Fonologia	IES 9
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I e II	As ementas não foram disponibilizadas	IES 10

Fonte: Ementas analisadas das dez instituições de ensino superior do Sul de Minas.

A utilização dos documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, bem como as avaliações externas oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica também foram considerados. Além disso, aparece

também o ensino materializado em enfoques metodológicos, bem como os conteúdos específicos da área, como Fonologia, Léxico, Gramática, etc.

Nas ementas aparece um conceito de "letramento", no entanto, esse conceito pode indicar uma heterogeneidade de concepções, que se dispersam entre os conteúdos elencados nos documentos de cada instituição analisada<sup>2</sup>.

A partir do que ficou registrado no quadro 3, chamou-nos a atenção que as recorrências, localizadas nos documentos analisados, mantinham-se no nível designativo, mas não compareciam em outros aspectos firmados pelos currículos e programas. Isso significa que, apesar de tais documentos fazerem referência a um mesmo espectro de objetos de estudo, tais como "língua", "leitura", "escrita", "letramento", não traziam similaridades teórico-metodológicas suficientes para que pudéssemos afirmar que em *MELP* localizamos um mesmo "conjunto de verdades", ou seja, que ela se constituiria como uma "disciplina", no sentido foucaultiano.

Por isso, nosso cuidado, no decorrer deste texto, em não nos referirmos a *MELP* por meio do termo "disciplina", pois como se vê, para o âmbito desta pesquisa, ele não é indiferente. Uma avaliação como esta dos resultados apresentados, neste artigo, leva-nos a duas ponderações.

Em primeiro lugar, ressaltamos o fato de que, apesar de todos os documentos dos cursos de Letras analisados elencarem a formação do professor de Língua Portuguesa em *MELP*, isso não pode ser confundido com a existência de uma base integrada de caráter "disciplinar". Se, por um lado, isso pode parecer positivo, pois demonstra que os conhecimentos em questão ainda têm algum espaço para a polêmica, por outro lado, pode servir para esconder uma realidade muito controversa, na formação desse profissional, tendo em vista a homogeneidade denominativa. Do que se decorreria reflexões apressadas que poderiam levar a conclusões de que o ensino de "leitura" e "escrita" está resolvido no ensino de Língua Portuguesa, porque estes são conceitos estudados de forma abrangente nos cursos de formação inicial.

A questão que continua é, tendo em vista o histórico de ensino de Língua Portuguesa, do qual apresentamos anteriormente, breve retomada, quais são os conhecimentos sobre "leitura" e "escrita", por exemplo, já superados de acordo como

---

<sup>2</sup> Entende-se por heterogeneidade de concepções a compreensão de que o letramento, por ser um fenômeno social, pode indicar mais de um modelo, por isso, pode-se falar em letramentos, pois eles se referem aos usos contextuais da escrita.

os avanços historicamente obtidos e o que ainda há de frágil na formação do professor de Língua Portuguesa que precisa ser vencido. Desse modo, apresentamos nossa segunda ponderação, que caminha no sentido de entender que análises documentais, sobre a formação docente, como a apresentada por este artigo, é somente a ponta de um "iceberg", que aponta para a necessidade de se entender o que se esconde por trás da aparente homogeneidade designativa que compõe as diretrizes para a formação do professor de Língua Portuguesa em nosso país.

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foram analisados os currículos de dez instituições de ensino superior de Minas Gerais que possuem o curso de Letras. A análise se deu especificamente a partir das ementas e dos programas de "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa" (*MELP*) oferecida nesses cursos.

Após análise das mesmas foi possível verificar que o estágio geralmente é ofertado nos períodos finais do curso, o que continua caracterizando a dicotomia entre teoria e prática como se os conhecimentos teóricos não pudessem congregarem-se às habilidades práticas que deveriam estar presentes em períodos subsequentes da formação.

Há uma gama variada de possibilidades de organização de *MELP*, pois as temáticas presentes nas ementas, as cargas horárias, bem como o período de oferta variam consideravelmente. Assim, não é possível concluir que *MELP*, da forma como é ofertada nas instituições já citadas anteriormente, constitui a existência de um objeto específico que caracteriza o campo estudado, isso demonstra que o estudo realizado aponta para a necessidade de se compreender bem o que tem, atualmente, ocorrido neste grau de formação docente, avançando em pesquisas que alcancem discussões que problematizem as coincidências designativas, de modo que tenhamos condições efetivas de debater o que é hoje a formação do professor de Língua Portuguesa.

**FABIANA OLIVEIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

**DANIELA A. EUFRÁSIO**

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela USP. Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

**MARIA EMILIA A. DA C. TORRES**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Instituto de Ciências e Tecnologia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

**REFERÊNCIAS**

- BARZOTTO, V. H., BONFIM, N., SAMPAIO, M. L. P. **Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa**, 2008. Arquivo digital.
- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. SEF/MEC. 1995.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 11 ed., 2004.
- GERALDI, J. W., SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. "Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores". **D.E.L.T.A.**, vol.12, nº 2, pp.307 –326, 1996.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. & PÉREZ-GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. P.67-80.
- ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir H. **Estado de Leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1999. p.47-59.
- RIOLFI, C. R.; BAZON, F. V. M.; EUFRÁSIO, D. A.; PIETRI, E. **Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: cooperação acadêmica entre UNIFAL-MG e USP**, 2010. Arquivo digital.

Publicações Ano/2012

# Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais

Maria Aparecida Silva Bento

ORGANIZADORA

## AUTORES

Anete Abramowicz

Carolina de Paula Teles Duarte

Cristina Teodoro Trinidad

Débora Oyayomi Cristina de Araujo

Fabiana de Oliveira

Fulvia Rosemberg

Hédio Silva Júnior

Lucimar Rosa Dias

Maria Aparecida Silva Bento

Marly Silveira

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Silvia Pereira de Carvalho

São Paulo (SP), 2012

INSTITUCIONAIS



Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

REALIZAÇÃO

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Básica  
Coordenação Geral de Educação Infantil  
UFSCar/NEAB  
CEERT

EQUIPE DO CEERT

**Direção Executiva**  
Hédio Silva Jr.  
Maria Aparecida Silva Bento

**Coordenação**  
Mário Rogério Silva  
Shirley Santos

**Equipe Técnica**  
Ana Paula Lima de Jesus  
Angela Barbosa Cardoso Loureiro de Mello  
Carolina de Paula Teles Duarte  
Daniel Teixeira  
Daniela Martins Pereira Fernandes  
Edison da Silva Cornélio  
Fernanda de Alcântara Pestana  
Kayodê Ferreira da Silva  
Lucimar Rosa Dias  
Márcio José da Silva  
Maria Elisa Ribeiro  
Marly de Jesus Silveira  
Rosalina das Graças Eleutério  
Sônia Maria Rocha  
Vanessa Fernandes de Menezes  
Vivian Sampaio  
Waldete Tristão Farias Oliveira

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO

**Coordenação Geral**  
Maria Aparecida Silva Bento

**Organização e Preparação dos Textos Finais**  
Maria Aparecida Silva Bento

**Coordenação Editorial**  
Myriam Chinalli

**Editora Assistente**  
Angela Barbosa Cardoso Loureiro de Mello

**Projeto de Capa e Miolo e Editoração**  
Andrea Medeiros da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação infantil, igualdade racial e diversidade :  
aspectos políticos, jurídicos, conceituais /  
Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. --  
São Paulo : Centro de Estudos das Relações de  
Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ISBN 978-85-64702-04-2

1. Educação infantil 2. Ensino 3. Escolas -  
Administração e organização 4. Igualdade racial -  
Promoção 5. Pedagogia 6. Política educacional  
I. Bento, Maria Aparecida Silva.

12-00409

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil, igualdade racial e  
diversidade : Aspectos políticos, jurídicos,  
conceituais : Educação 372.21

APRESENTAÇÃO: A política educacional comprometida com a igualdade racial 7

PARTE 1 - Aspectos conceituais e jurídicos da educação para a igualdade racial na educação infantil 10

*A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais*, Fulvia Rosemberg 11

Educação infantil e políticas públicas 12

A educação infantil contemporânea 13

Políticas e práticas na creche 18

Estudos sociais sobre a infância 23

Relações raciais e infância 30

Identificação de cor-raça e identidade racial na educação infantil 33

Pesquisa infância-criança e relações raciais 36

Tabelas 41

*As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes*, Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira 47

Criança e o plural da infância 48

Não é possível uma sociologia da infância que não leve em conta a raça 50

Criança e negra 52

A socialização da criança negra na escola é diferente da vivenciada pela criança branca 54

Socialização das crianças e África 56

Há uma infância negra. Qual é a luta política das crianças negras? 58

Considerações finais: Por uma sociologia da infância no Brasil 61

*Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial*, Hédio Silva Júnior 65

O reconhecimento legal do racismo contra crianças negras e a noção de intervenção preventiva 66

Educação escolar, educação social e intervenção preventiva 67

A insuficiência de um posicionamento reativo 70

Educação infantil e conteúdos básicos de aprendizagem 71

Direito à educação 72

A Constituição Federal prescreve a contribuição das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino 75

Direito constitucional à identidade étnica 77

Por que educação igualitária? 79

# SUMÁRIO

*Os primeiros anos são para sempre*, Silvia Pereira de Carvalho 81

Toda a atenção à fase inicial 82

A especificidade da educação infantil 90

Considerando a criança competente 92

Dosando o conhecimento a conta-gotas 93

Considerações finais 96

*A identidade racial em crianças pequenas*, Maria Aparecida Silva Bento 98

A construção da identidade racial 99

Identidade, família e escola 104

Problematizando o conceito de identidade 110

Comentários finais 114

## PARTE 2 – Vivências de igualdade étnico-racial nas instituições de educação infantil 118

*Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil*, Cristina Teodoro Trinidad 119

Educação infantil: seu papel e suas funções 120

O currículo na educação infantil 120

As crianças: concepção e compreensão 122

Ser negro ou ser branco: pertencimento étnico-racial aos olhos de crianças pré-escolares 124

Algumas considerações finais 135

*A abordagem da temática étnico-racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora*, Carolina de Paula Teles Duarte 138

A prática pedagógica e a questão racial como objeto de pesquisa constante 139

A teoria das representações sociais como referencial teórico-metodológico 141

As relações raciais na educação infantil 144

A abordagem da temática racial na escola pesquisada: primeiros passos e impressões 147

A abordagem da temática racial na visão da professora pesquisada 148

A abordagem da temática racial na visão da professora: Mudanças reveladas ou permanências desvendadas? 154

Considerações finais 161

*Anotações sobre a vivência de igualdade em sala de aula*, Marly Silveira 163

Envolvimento qualificado 164

Qualidade da escola para todos e desafios dos conflitos da diferença e da desigualdade 168



O artigo 26-A, uma observação do processo de implementação 168  
Passos para observação e acompanhamento 168  
O princípio da pluralidade e o pensamento plural 174  
Considerações finais 175

**PARTE 3 – Formação de professores para a igualdade étnico-racial na educação infantil 177**

*Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres,*  
Lucimar Rosa Dias 178

Constituição de um campo de conhecimento sistematizado 179

Os cursos 182

Os princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial  
na primeira infância, resultantes de processos de formação continuada 183

Experiências de aprendizagem 187

As crianças e suas reações diante do tema 189

Considerações finais 191

*Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados,* Débora Oyayomi  
Cristina de Araujo e Paulo Vinicius Baptista da Silva 194

Literatura infantil: cúmplice dos racismos? 195

Os contextos de produção da literatura infantil 196

Descrição metodológica e análise dos resultados 204

Considerações finais 217

**SUMÁRIO**

## AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUNS APORTES

Anete Abramowicz<sup>26</sup>  
Fabiana de Oliveira<sup>27</sup>

### Resumo

O objetivo do artigo é discutir as principais temáticas que fazem parte da sociologia da infância buscando as singularidades pelas quais ela se desenvolve no Brasil. O artigo procura mostrar que a sociologia da infância no Brasil só pode ser pensada a partir da relação racial, pois esta é constituinte da sociedade brasileira. Buscamos analisar a especificidade da socialização das crianças negras nas instituições de cuidado e educação à pequena infância buscando aportes também para refletir sobre uma educação da infância.

<sup>26</sup> Doutora em Educação, docente do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação e Sociologia da UFSCar, pesquisadora em Produtividade do CNPq. anetabra@ufscar.br

<sup>27</sup> Doutora em Educação, professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). bi-reis@hotmail.com.



Janusz Korczak

## Criança e o plural da infância

Criança e infância não são idéias novas. No século XIX, mudou a visão da infância, que passou a receber um olhar médico, já que mortalidade infantil, pobreza e trabalho infantil se evidenciaram. A partir daí, as grandes estatísticas ajudaram a ver a condição da criança. A concepção biológica sobre a criança pasteurizou, assepsiou, esterilizou, mediu, esquadrinhou, normatizou e normalizou a criança, prescrevendo, dessa forma, uma infância. A psicologia, então, mediu a inteligência, prescreveu o desenvolvimento, dividiu as crianças por idades e capacidade mental, elaborando *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência.

A idade passou a ser uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, que delimitou os "desviantes", as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem. Foram determinadas as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas, de iniciar a sexualidade etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida puderam ser colocados em um gráfico, havendo a curva da normalidade e aqueles que se desviavam. As crianças cresceram tendo o adulto como foco e sob seu controle.

A criança passou a ser global e universal. As estatísticas se complexificaram e ocorreram divisões por gênero, sabendo-se qual disciplina é aquela em que mais aprendem as meninas ou os meninos, e também qual a diferença de desempenho escolar entre as crianças e os jovens negros e os brancos.

A sociologia da infância surgiu na década de 90<sup>28</sup> para disputar esse campo teórico: a criança e a infância, abandonado pela própria sociologia, apesar de encontrarmos pistas e pressupostos desse campo desde a década de 1920. Aquilo que virá a ser chamado de *sociologia da infância* apareceu na Europa a partir da inflexão da concepção de socialização, que vinha sendo pensada até então segundo os aportes durkheimianos.

28 Para saber mais: SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de pesquisa*, no 112, março/2001, p. 7-31; MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In: *Cadernos de pesquisa*, no 112, março/2001, p. 33-60.





Os sociólogos se voltaram para o estudo das influências dessa socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. Especialmente a sociologia da educação permaneceu durante longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança, levando-as a permanecerem no silêncio, mudas, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto.

Com a inflexão proposta pela sociologia da infância permitiu-se pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro. A partir dessa primeira inflexão, outras foram realizadas e, dessa forma, surgiram novas temáticas, bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias.

A criança e sua infância saíram do interregno em que estavam colocadas. A sociologia da infância realizou algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreveu novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância.

Na França, essa sociologia nasceu do campo saturado da sociologia da educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos esse campo adveio dos estudos feministas e da antropologia. No Brasil a sociologia como campo começou a se constituir a partir da década de 90<sup>29</sup>, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos, prioritariamente. No entanto, a nosso ver, o Brasil precisou aproveitar esse movimento europeu e americano de constituição do campo para propor uma sociologia da infância brasileira que precisa ser pensada a partir dos aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas.

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, locais onde os pesquisadores puderam encontrar mais facilmente seus "sujeitos de investigação". Cabe perguntar se, em outros lugares, nos dias de hoje, poderíamos encontrar as mesmas evidências da existência daquilo que os teóricos chamam de uma cultura infantil autônoma.

29 Para saber mais: QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância*. Campinas (SP): Autores Associados, 2005, p.19-48, 2ª ed..



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 existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas, pois são espaços nos quais geralmente as crianças estão livres do olhar adulto.

Por outro lado, necessitamos entender se o campo teórico da cultura é apropriado para o entendimento daquilo que as crianças produzem em suas múltiplas relações. E precisamos responder como a cultura infantil aparece nos espaços onde encontramos as crianças atuando: como no tráfico de drogas, no trabalho doméstico, na prostituição, nas ruas da cidade oferecendo doces, pedindo esmolas, expondo seus corpos e suas brincadeiras para conseguir dinheiro?

É importante destacar que o processo de socialização pensado e construído como uma maneira asséptica e indolor de produzir crianças e configurar infâncias é um processo nem simples, nem fácil e nem mesmo indolor. A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõe sobre a criança, para produzi-las. A partir dos pressupostos da sociologia, esse processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando, ora nada podendo fazer etc.

Que inflexões propostas pela sociologia da infância merecem destaques para podermos pensar uma sociologia da infância no Brasil?

### **Não é possível uma sociologia da infância brasileira que não leve em conta a raça**

A partir da década de 90, os indicadores econômicos e sociais brasileiros passaram a mostrar o grau e o tamanho da desigualdade brasileira naquilo que se refere ao quesito cor. O racismo incansavelmente denunciado pelo movimento social negro consubstanciou-se a partir da década de 90 em números incontestáveis. Quando todos são pobres, incidem sobre a criança negra desempenhos escolares inferiores. Sobre a mulher negra, sua renda é inferior em relação às mulheres brancas na mesma profissão. O homem negro recebe menos que o homem branco, há diferenças na escolaridade etc.

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza.





Apesar da melhoria educacional brasileira nos últimos 35 anos, se tomarmos o ano de 1976 como base, a proporção de negros pobres permanece praticamente inalterada. Se não se construírem políticas raciais, sempre haverá mais negros nessa situação. Ainda é bastante presente, no debate sobre discriminação no Brasil, a tese de que o preconceito de classe é mais forte que o preconceito racial. No entanto, tal tese é desmentida por todos os principais estudos feitos sobre o tema nos últimos anos. A pobreza tem, entre outras coisas, cor.

A partir desse importante dado da nossa realidade, pretendemos desenvolver uma reflexão acerca da utilização da sociologia da infância no Brasil, pois, diferentemente do contexto europeu e norte-americano, nosso país apresenta especificidades que devem ser consideradas a partir deste referencial teórico e metodológico na pesquisa com crianças.

A proposta do artigo pauta-se na consideração das diferenças, levando-se em conta a relação entre a questão racial e de classe que deve ser pensada como linha que atravessa o debate sobre a criança e a infância, a partir delas mesmas. As temáticas da diferença, da diversidade e da alteridade são essenciais para entendermos o que vem sendo chamado de "cultura da infância", bem como a criança enquanto "ator social" no Brasil.

Nesse sentido, temos um posicionamento diferente da proposição de Qvortrup (2010)<sup>30</sup> que considera a diversidade enquanto fator que divide o entendimento sobre a criança e oculta a perspectiva geracional, pois nos leva a discutir políticas de identidade e não a desenvolver estudos sobre a criança enquanto coletividade, ou seja, considerando o *status* comum entre as crianças.

Qvortrup utiliza a passagem de um demógrafo norte-americano chamado Samuel Preston que discutiu sobre a pobreza na infância e velhice sem considerar a questão racial, pois "com relação à raça, afirmo que o tema aqui é a mudança de *status* das crianças americanas, um grupo que inclui todas as raças. Não vejo mais motivos para separá-las por raças do que para distinguir as normatistas dos sulistas ou discriminá-las segundo qualquer outro identificador comumente usado" (Preston, 1984, p. 451 *apud* Qvortrup, 2010, p. 1128).

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre a infância não devem considerar primeiramente as diferenças entre as crianças, mas sim estudá-las enquanto grupo, pois, dessa forma, não estaria considerando as individualidades, mas sim a categoria, "a identidade da infância" em sua posição estrutural em relação aos adultos (Qvortrup, 2010, p. 1129). Nesta sociologia prevalece a visão da infância

30 QVORTRUP, J. A tentativa da diversidade e seus riscos. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113. Out-nov, 2010, p. 1121-1136.



como singular, por isso ao contrário de uma certa linha teórica da sociologia da infância brasileira que trabalha com a idéia de infâncias (plural), Qvortrup a pensa enquanto estrutura social, infância que faz parte de todas as sociedades ocidentais e habitada por crianças que muda de geração a geração, mas a infância permanece.

## Criança e negra

Nossa perspectiva caminha em outra direção. Se a infância é singular, conforme Qvortrup, nessa estrutura tudo escapa. A infância das crianças indígenas brasileiras não é a mesma das crianças do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro, nem a mesma das crianças do Itaim Bibi de São Paulo, mesmo que na sociedade mundializada pactue uma estrutura e um lugar social para a infância.

É a heterogeneidade que precisamos configurar, ou a maneira pela qual a maioria das crianças brasileiras escapa dessa estrutura social, de que maneira "habita" nesta estrutura, ou seja como as crianças constroem e são construídas em suas infâncias. Consideramos criança e infância a partir daquilo que as diferencia. Isso quer dizer que, nos processos e práticas sociais que incidem e constituem as crianças, desde o início, há o recorte de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social produzindo diferenças. Por outro lado, buscamos entender as experiências de infâncias que atravessam a sociedade em determinado período de determinado jeito, enquanto "devir".

Raça e infância, ambas possuem características semelhantes. Podem fazer advir outra coisa às noções generalizantes e binarizantes de branco/preto e adulto/criança e, por isso, podem se configurar como potência micropolítica.

No interior desse campo de pensamento, os negros podem ser pensados como categoria minoritária que não se refere à quantidade, mas à possibilidade de devir, ou seja, à possibilidade de fugir de ordens hegemônicas de estética, de saúde, de trabalho etc.

De acordo com Deleuze e Guattari (1997, p. 87) "por maioria nós não entendemos uma quantidade relativamente maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco, adulto-macho. Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso". Por isso, não há um devir-homem, pois essa é a figura molar por excelência utilizada para avaliar e validar todos os demais. Assim como branco, heterossexual. Os devires são moleculares.

Nesse sentido, Deleuze nos fala do devir-criança enquanto linha molecular e minoritária, não no sentido quantitativo, mas no sentido de força intensiva, de



movimento e processualidade, que pode trazer alguma novidade. Esse devir que Deleuze caracterizou enquanto linha molecular pode vir a fazer fugir de ordens hegemônicas, sejam discursivas ou não, bem como de jeitos de ser e de viver, podendo ao mesmo tempo anunciar diferenças e outras coisas.

O conceito de devir não é simples em Deleuze. Ele aparece em vários de seus textos. O interessante nessa ideia é que as crianças em seu devir nada tem a ver com temporalidade cumulativa e linear, ou seja, que desembocaria em um vir-a-ser adulto, mas sim em uma experiência que atravessa também os adultos, é uma des-idade. Tem caráter disruptivo nas diferenças que anunciam, já que suas linguagens, seus sentidos e suas estéticas estão mais separados das teias de poder.

Dessa forma, é a diferença que deve estar na base da compreensão de uma criança e de uma infância. Propomos analisar a passagem de *a* criança para *uma* criança negra. Essa passagem refere-se a uma visão que pensa *a* criança para uma visão que vê *uma* criança. A criança: única e universal pra *uma* criança: impessoal, singular e múltipla. Uma criança e negra é um esforço de tornar compossível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias "minoritárias".

O aditivo *e* tomamos emprestado de Stuart Hall. A utilização do aditivo foi construída a partir do trabalho de Hall (2003)<sup>31</sup> que discute negro não como categoria essencializada, "da qual pensamos estar seguros, de que esta será mutuamente libertadora e progressista em todas as dimensões" (Hall, 2003, p. 347). Quer dizer que o fato de ser negro não é por si só razão suficiente para estar sob uma perspectiva digamos disruptiva, que a perspectiva negra carrega como possibilidade.

A proposta do nosso debate, a partir da sociologia da infância no Brasil, não pode ignorar a especificidade do nosso contexto, regida de forma explícita pela questão racial. O componente "cor da pele" continua sendo usado para classificações raciais, não existindo raças biológicas, mas sim raças sociais que são "epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana e que não têm chances de desaparecer"<sup>32</sup> (Guimarães, 2001, p. 52).

Essa realidade demanda pesquisas que tenham referencial teórico-metodológico para pensar a criança negra enquanto "ator social" que se constitui e é constituída nas relações sociais de determinada forma, e essa processualidade de se constituir como criança e negra que temos que buscar configurar.

31 HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

32 GUIMARÃES, A. S. A., (2002). *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34.

## A socialização da criança negra na escola é diferente da vivenciada pela criança branca

As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos. Mesmo na faixa etária a partir de 4 anos de idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos, sendo que esses últimos acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo, levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca, como vamos exemplificar com as pesquisas descritas a seguir.

### Pesquisas sobre a socialização da criança negra

O trabalho de Oliveira<sup>33</sup> realizado em uma creche, na sala do berçário, descreveu a forma de tratamento das educadoras dos bebês negros<sup>34</sup>. A dissertação apontava a diferença de tratamento entre os bebês: quando a criança era negra, ficava pouquíssimo tempo no colo das professoras, diferentemente da criança branca e, ao mesmo tempo, ocorria uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças; cada criança negra era acompanhada de um apelido. No entanto, o trabalho buscou mostrar que há certa positividade em não receber esse tratamento diferenciado. Aquelas que não ganham o colo da professora, por exemplo, de alguma maneira, como aspecto positivo, estariam livres de um tipo de afeto inibidor, que, ao mesmo tempo em que acolhe, também sufoca as crianças que não pertencem a uma ordem hegemônica de estética e saúde "dominante", que exclui os diferentes.

A pesquisa de Souza (2002)<sup>35</sup> aponta que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de terem cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial.

33 OLIVEIRA, F. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* [Dissertação de mestrado]. São Carlos: UFSCar, 2004.

34 O método utilizado na coleta não era o da autoclassificação, mas sim da heteroclassificação, pois a pesquisadora definia a cor-raça das professoras e das crianças a partir da percepção. Diante da dificuldade em diferenciar negros e pardos, optou-se na pesquisa por designar todos dentro da categoria 'negros' para identificar os descendentes de africanos ou da miscigenação.

35 SOUZA, Y. C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

Em contrapartida, o educador infantil, segundo Souza (2002), depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, algumas vezes utilizando práticas do senso comum que podem, segundo a autora, até mesmo reforçar o racismo.

A obra de Cavalleiro (2000)<sup>36</sup>, cujo objetivo era analisar a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família, no que se refere ao reconhecimento da questão racial na constituição da identidade dessas crianças, mostrou um contexto bastante delicado, no qual crianças negras estão internalizando determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade. A pesquisa é reveladora de um silêncio envolvendo a questão racial na escola e também na família, o que acaba não oferecendo um repertório para que essa criança enfrente os preconceitos presentes na sociedade e também no espaço escolar, pois a questão é ocultada nas duas instituições.

Afonso (1995)<sup>37</sup>, em pesquisa sobre diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias de Belo Horizonte e Contagem, constatou que, embora comportamentos discriminatórios em relação às crianças de dada cor tenham sido pouco observados, as educadoras relataram vários casos de discriminação entre as crianças e de suas dificuldades de intervir para pôr fim à discriminação. Segundo a pesquisadora, não se tratava de discriminação assumida, mas de um "mal-estar" relativo à cor, que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo. Alguns exemplos são citados por Afonso (1995), em artigo sobre esse "mal-estar" relativo à cor:

[...] uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra. A educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança "que é claro que não, todo mundo é igual". Um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava "de casinha" e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou "a de pele mais escura", fazia o papel de empregada doméstica. Ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis. A linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: "cabelo ruim" ou "mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta". (Afonso, 1995, p. 17)

36 CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

37 AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. In *Cadernos de pesquisa*, n. 93, 1995, p.12-21.

Podemos concluir que as crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial – entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de “dobra do fora”, dobra da força –, de maneira tal que não sabemos mais o que é fora e o que é o dentro, que é a característica de uma dobra. Esse processo de sujeição/assujeitamento e construção de subjetividade faz com que as crianças negras e brancas “dobrem” o fora e, em qualquer dimensão, o negro ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado.

Dessa maneira, as crianças negras também dobram esse fora e acabam vindo a si mesmas como ruins, feias e com todos os atributos com os quais a sociedade ocidental designa o diferente, o outro. Como escapar dessa maquinaria de socialização das crianças na qual o lugar do diferente é posto e visto com desvio, anormal, anti-estético etc.? Quais as resistências, processos de socialização e de subjetivação das crianças negras empreendidas por suas famílias que se contra-põem ao racismo existente na sociedade brasileira?

Assim, a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua auto-imagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade.

Esse fato indica que a escola atua de maneira a realizar uma inclusão diferenciada das crianças. Ou seja, inclui a todas e as diferencia. Isto significa dizer que o racismo é uma forma de governo, no sentido foucaultiano do termo. Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas.

### Socialização das crianças e África

Se tomarmos, por exemplo, a função social da criança africana, ali a noção de indivíduo não tem valor por si só. O indivíduo não tem existência própria, ele existe em função da sociedade, a criança interessa enquanto ela pode interessar



a sociedade, a morte é morte social e não individual. "Ser criança, jovem, adulto ou velho, é mais ocupar uma posição no espaço social e institucional que manifestar um estado dado de maturação"<sup>38</sup> (Ezémbe, 2009, p. 112). Na África "um velho que morre é uma biblioteca que queima". Esses velhos adultos tradicionalmente detêm poder imutável. "A maldição de um velho sobre um jovem significa a morte social deste último" (Ezémbe, 2009, p. 113). Portanto, no processo de socialização, o papel dos adultos é totalmente diferente nessas sociedades.

Há um debate posto pelos psiquiatras e psicólogos africanos sobre se há o Édipo nestas sociedades: "as entrevistas com diferentes psiquiatras e psicólogos africanos mostram que eles se referem muito pouco à noção de complexo de Édipo, que eles consideram um "assunto de branco", apesar de que outros consideram que isso está se modificando como efeito da urbanização, da aculturação, e os quadros tradicionais de proteção da família, estão modificando" (Ezémbe, 2009, p. 137).

O que significa isso? Significa que não há possibilidade de se fazer sociologia da infância da mesma maneira, com os mesmos aportes teóricos e metodológicos em sociedades tão distintas. Se a criança africana é um coletivo, como pensar a autoria social? Qual a concepção de sujeito na base dessa sociedade?

Há muitas questões que vêm sendo aprofundadas a partir dessa inflexão do conceito de socialização: a própria concepção de sujeito e a questão dos processos de subjetivação dos atores sociais. Apesar de podermos considerar que há certo retorno da temática do sujeito, já que o estruturalismo o secundarizou, é preciso ainda precisar: quem é este sujeito? Qual sua autonomia? Ao descrever os processos de assujeitamento e os processos de subjetivação, qual é a força do sujeito? E o sujeito criança? Qual é o lugar do desejo na sociologia da infância? O sujeito da sociologia da infância francesa pode ser o mesmo de uma sociologia da infância no Brasil?

A noção de sujeito na sociologia da infância ainda é incerta. Por um lado, há os autores chamados construtivistas, como Giddens e/ou Bourdieu, cuja noção de sujeito segue o percurso marxista, fundado na máxima de que os homens fazem a história a partir de determinadas condições. Mas esse ainda é um campo aberto, pois a noção de sujeito é também disputada, bem como os processos de subjetivação.

O que é a subjetividade infantil, já que: "é desde a infância que se instaura a máquina de subjetividade capitalista, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos que ela terá que se inserir"? (Guattari, Rolnik, 2007, p.58)

38 EZÉMBÉ, Ferdinand. *L'enfant africain et ses univers*. Paris: Éditions Kharthala, 2009.



A partir da sociologia da infância a criança não é entendida como criança essencial, universal e fora da história. A sociologia da infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância. Mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como grupo com características etárias semelhantes, são os fatores de heterogeneidade que devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), pois os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.

É importante enfatizar que não basta trocar o axioma: "a criança não é essencial ou natural" para o axioma "a criança é social e histórica". Ou seja, não basta trocar a biologia pela cultura. A definição sobre a criança e a infância em muitos artigos pesquisados é obscura. Na medida em que aparece como simples inversão de axioma, como é esse processo social e histórico de construção de crianças e de infâncias?

A questão da idade até então pensada como algo natural, biológica, sofre também uma inflexão. Do ponto de vista histórico e social passa a ser denominada com o conceito de geração (Mannheim, 1928). No entanto, essa inversão não produz diferenças em geral, pois geração e idade passam a ser quase que tomadas como sinônimas.

O mesmo acontece com os trabalhos de gênero cuja diferença em relação ao sexo não é levada em conta. Fala-se de gênero, mas são trabalhos sobre mulheres. Tanto a noção de idade como a de geração têm servido às hierarquizações, classificações, distinções e relações de poder que, de certa maneira, a ideia de experiência impediria. O conceito de geração possibilita entender o caráter relacional do conceito infância, pois pretende pensar a relação entre a infância e a idade adulta.

**Há uma infância negra.**

**Qual é a luta política das crianças negras?**

A sociologia da infância opera também no esforço teórico de entender a mudança no ofício ("*métier*") do aluno para o *métier* da criança, já que há uma tentativa de desescolarizar a criança. No entanto, pensar sob a perspectiva de *métier* comporta prescrições normativas e comportamentais, a partir de certo conhecimento científico das necessidades e disposições da criança.

A prescrição de que brincar faz parte do "ofício" da infância implica em que, em determinados trabalhos, as crianças que não brincam sejam entendidas como sem-infância, o contrário do que preconiza a sociologia da infância.



A infância se produz todo o tempo, também durante a guerra, quando as crianças são capazes de, por exemplo, ao colocar um pedaço de pano na boca de um canhão, "fazer fugir" a guerra, transformando canhão em balança e, de certa forma, exercitar a infância<sup>39</sup>. E há aquelas crianças, em geral meninos, que são soldados na guerra. O que é essa infância?

A sociologia da infância preconiza também, como o feminismo, um movimento político, já que entende as crianças como porta vozes competentes de suas próprias histórias e vidas e das relações sociais (Mayall, 2007). É importante descrever esse "corredor" que a criança percorre ao sair de sua casa e entrar na escola. Por exemplo, nessa passagem entre o ofício da infância para o ofício de aluno, que tipos de socialização, individuação, processos de subjetivação estão postos, na perspectiva da criança? O que as crianças negras têm a dizer como porta vozes de suas próprias histórias?

Na realidade, há muitas dificuldades para aqueles que pretendem realizar estudos sobre a criança e a infância, que se complexificam na medida em que temos que produzir formas de entender e de escutar o que as crianças dizem. Por vezes o cardápio de sentidos de que dispomos é insuficiente para compreender essas falas. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade.

Nesse sentido, todos falam de diversidade e de diferença. Propõe-se o multiculturalismo como pedagogia possível para compor o diverso. No entanto, a proposta multicultural é de certa forma um tipo de relação. Na medida do possível consensual que se estabelece entre aqueles que já estão com aqueles que já foram capazes de produzir alguns sentidos e compor cultura, como podemos fazer com aqueles que ainda não estão com aqueles que não entendemos?

Concordamos com Rutheford que as diferenças de culturas não pode ser uma "coisa" para se encaixar numa moldura universalista. O primeiro elemento de reflexão é que uma vez que o que está sendo questionado é a possibilidade ou suposição de que todas as formas de diversidade cultural sejam passíveis de compreensão com base num conceito particular universal, seja o de "humanidade", "classe" ou "raça". Por quê? Porque qualquer tentativa de compreensão a partir de um conceito particular universal "pode ser a um só tempo muito

<sup>39</sup> A ideia da infância é entendida por nós como aquela que "carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento, vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade. Dessa forma, como experiência pode também atravessar, ou não, os adultos. Há pessoas que são mais ou menos atravessadas por ela. É a infância que pode vir a propiciar os devires enunciados neste artigo. Devir não como um vir-a-ser, pois já vimos que nada tem a ver só com futuro, com uma cronologia qualquer, mas sim com aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, potência de vida, o poder da vida se opondo ao poder sobre a vida. Pois o espaço da criação também deve ser produzido, numa espécie de produção de produção do espaço de criar" (Abramowicz, Levcovitz, Rodrigues, 2009).

perigosa e muito limitadora na percepção dos modos pelos quais as práticas culturais constroem seus próprios sistemas de significação e organização social" (Rutherford, 1996, p. 36). E isso vale também para entendermos o que vem sendo chamado de "cultura da infância".

A contemporaneidade tem se caracterizado como momento no qual as diferenças estão sendo exaltadas e até cultuadas, como a cultura negra: suas músicas, suas danças, seu jeito de ser, o estilo do cabelo etc. No entanto, essa exaltação da cultura negra vem acompanhada também de uma nova forma de racismo, pois se organiza a partir de uma inclusão diferenciada. A cultura é usada para cumprir o papel que a biologia desempenhava.

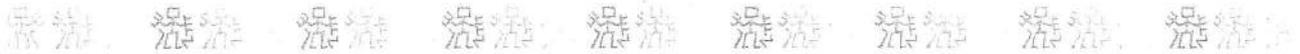
E isso se deve ao fato da natureza do período de globalização cultural atualmente em processo. Segundo Hall, o pós-moderno registra certas mudanças estilísticas no que ele chama de dominante cultural que também representou uma mudança no terreno da cultura, pois há uma "ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, culturais e, sobretudo, raciais" (Hall, 2003, p. 337). O momento atual faz emergir a discussão sobre a questão da identidade e da pluralidade.

Quais são, a nosso ver, as dificuldades para se estudar a criança e a infância? A criança não é só o presente que ela inscreve em si, um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido. Ela traz, também, um passado (a história que carrega ao nascer), e anuncia – são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade.

A infância é um encontro entre os tempos, as gerações e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico e do tempo intempestivo. Pensar a criança e sua infância é pensar a contemporaneidade que, segundo Agamben (2009) é a luz e a sombra de determinada época. Ou seja, o que a criança fala, diz e age, a maneira pela qual ela subjetiva o mundo, nos diz de um presente que conhecemos e podemos decifrar, mas também nos é obscuro, por isso contemporâneo.

Agamben no texto "O que é o contemporâneo?" diz, à p. 28: "o contemporâneo é aquele que fixa o olhar sobre o seu tempo para perceber não as luzes, mas a obscuridade. Todos os tempos são obscuros para aqueles que enfrentaram a contemporaneidade. O contemporâneo é então aquele que sabe ver esta obscuridade, na medida em que mergulha sua pena de escritor nas névoas<sup>40</sup>".

40 « Le contemporain est celui qui fixe le regard sur son temps pour en percevoir non les lumières, mais l'obscurité. Tous les temps sont obscurs pour ceux qui en éprouvent la contemporanéité. Le contemporain est donc celui qui sait voir cette obscurité, qui est en mesure d'écrire en trempant la plume dans les ténèbres ».



Fazer sociologia da infância, de certa maneira, é ser contemporâneo. Segundo Agambem<sup>41</sup> é, ao mesmo tempo, "não se deixar cegar pelas luzes do século e conseguir perceber nelas sua parte sombria, sua sombra íntima". E também "é uma ação de coragem: pois isto significa ser capazes não somente de fixar o olhar sobre a obscuridade de uma época, mas também de perceber nessa obscuridade uma luz, que dirigida em nossa direção, afasta-se infinitamente"<sup>42</sup> [tradução das autoras].

### Considerações finais: Por uma sociologia da infância no Brasil

Quais são os pontos a nosso ver importantes para pensar uma sociologia da infância no Brasil?

As crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, e isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido a partir delas mesmas. Ao mesmo tempo em que não são elas que escrevem sua própria história e nem são elas que registram suas imagens, as crianças têm sua história contada e retratada por outros.

Ao estudarmos a história das crianças, percebemos o lugar protagonista que ocupam, especialmente na função de mediação: entre, por exemplo, o estado e a construção civilizatória no interior da ideia do "povo" e as famílias, durante o século XIX, por exemplo, entre a língua de origem escrava e o português, entre a moral e as regras hegemônicas de higiene, saúde e aquelas que vivem ou viveram em seu cotidiano etc.

Se pudéssemos pensar em uma história da criança negra, por exemplo, perceberíamos que durante a escravidão no Brasil elas tinham importância mediadora, por um lado as crianças tornavam-se bilíngues, pois eram detentoras da língua imposta pelo mundo hegemônico dos senhores e acessavam o linguajar falado nos locais de circulação, becos, mercados, bicas etc.

Por outro lado, a função de "moleque de recado" atribuída aos meninos ainda hoje, evocada como desqualificadora de *status*, encobre múltiplas atividades desenvolvidas pelos meninos negros no meio urbano, inclusive levar e trazer recados efetivamente, mais orais do que escritos, já que uma parcela ínfima da população detinha habilidades da escrita.

41 Agamben. *Nuditas*. Paris, Éditions Payot & Rivages, 2009.

42 « Seul peut se dire contemporain celui qui ne se laisse pas aveugler par les lumières du siècle et parvient à saisir en elles la part de l'ombre, leur sombre intimité » (p. 29) e também "une affaire de courage: parce que cela signifie être capables non seulement de fixer le regard sur l'obscurité de l'époque, mais aussi de percevoir dans cette obscurité une lumière qui, dirigée vers nous, s'éloigne infiniment».

O que queremos dizer é sobre a necessidade de pensar o que tem sido o processo de socialização das crianças. Sobretudo, pensar outros e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que aborde aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial.

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da ideia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente onde se vai chegar, em que as crianças possam ficar sós, pensar, grunhir, falar etc.?

Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração. Mas isso num movimento não de conversão em lucro para o capital, que tem sido hábil em lhes retirar o que tem de único e talvez último, que são sua potência e sua vida. A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que, mesmo porque ela é nômade, quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu.

A educação de crianças pequenas as coloca no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isso que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial.

O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é a mãe, nem tia; a colega não é a irmã; e brincar de casinha não é imitar papai-e-mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à ideia de mulher, de casal e de povo.

Nessa educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Talvez valha a pena aproveitar a ideia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação com a criança, no espaço público, em que as afetibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir-criança. (Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues, 2009)

Ana Lucia Goulart de Faria fala de uma educação macunaímica. Colocando-se ao lado do movimento antropofágico, considera-o como primeira manifes-



tação do que poderia ser chamado de pensamento pós-colonialista no Brasil. Aliando-se à ideia defendida em 1976 por Fúlvia Rosemberg, considera o adultocentrismo como forma de colonização e vê na brincadeira infantil, não aquela capturada pela pedagogia como estratégia de aprendizagem, educação e, sobretudo controle, mas como a expressão do protagonismo infantil de um exercício da capacidade inventiva da criança, já que a capacidade de criar também deve ser produzida. Achamos necessário também que a educação infantil seja capaz de compor uma educação pós-colonialista, aproveitando-sedaquilo que está posto como inventividade e diferença no campo da educação. Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como desvio, que é o lugar que o diferente tem sido colocado, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças.

Essa seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um "mesmo" de mim. Segundo Pelbart (1993, p. 11) "é brincar de desfazer certas ordens cristalizadas no espelho do tempo", buscando assim, outras formas de vida, já que as opções que nos são dadas encontram-se por vezes pobres e sem possibilidades.

A diversidade precisa ser produzida, mas, de acordo com Pelbart (1993, p. 23) "não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las (...) recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único, ou a uma dimensão predominante".

## Referencias bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em educação infantil. In *Revista Pró-posições*. Campinas (SP): UNICAMP, v. 20, n. 3 (60), set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, A. & OLIVEIRA, F. Infância, raça e paporicação. In *Educação em revista*. Belo Horizonte (MG), FaE/UFMG, v. 26, n. 2, ago. 2010.
- \_\_\_\_\_. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. In *Revista Educação* (UFSM), v. 35, n. 1, jan/abr. 2010.
- AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. In *Cadernos de pesquisa*, n. 93. 1995.
- AGAMBEN. *Nudité*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2009.
- ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. *A reconfiguração da escola. Entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas (SP): Papyrus, 2009.
- BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxells: Peter Lang, 2007.
- CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- EZÉMBÉ, Ferdinand. *L'enfant africain et ses univers*. Paris: Éditions Khartala, 2009.
- FARIA A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura. Por uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez, Editora da Unicamp, 2002, 2ª ed.
- GUATTARI, F. Trad. Suely Belinha Rolnik *La révolution moléculaire*. São Paulo: Brasiliense. 1985. 2ª edição.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.



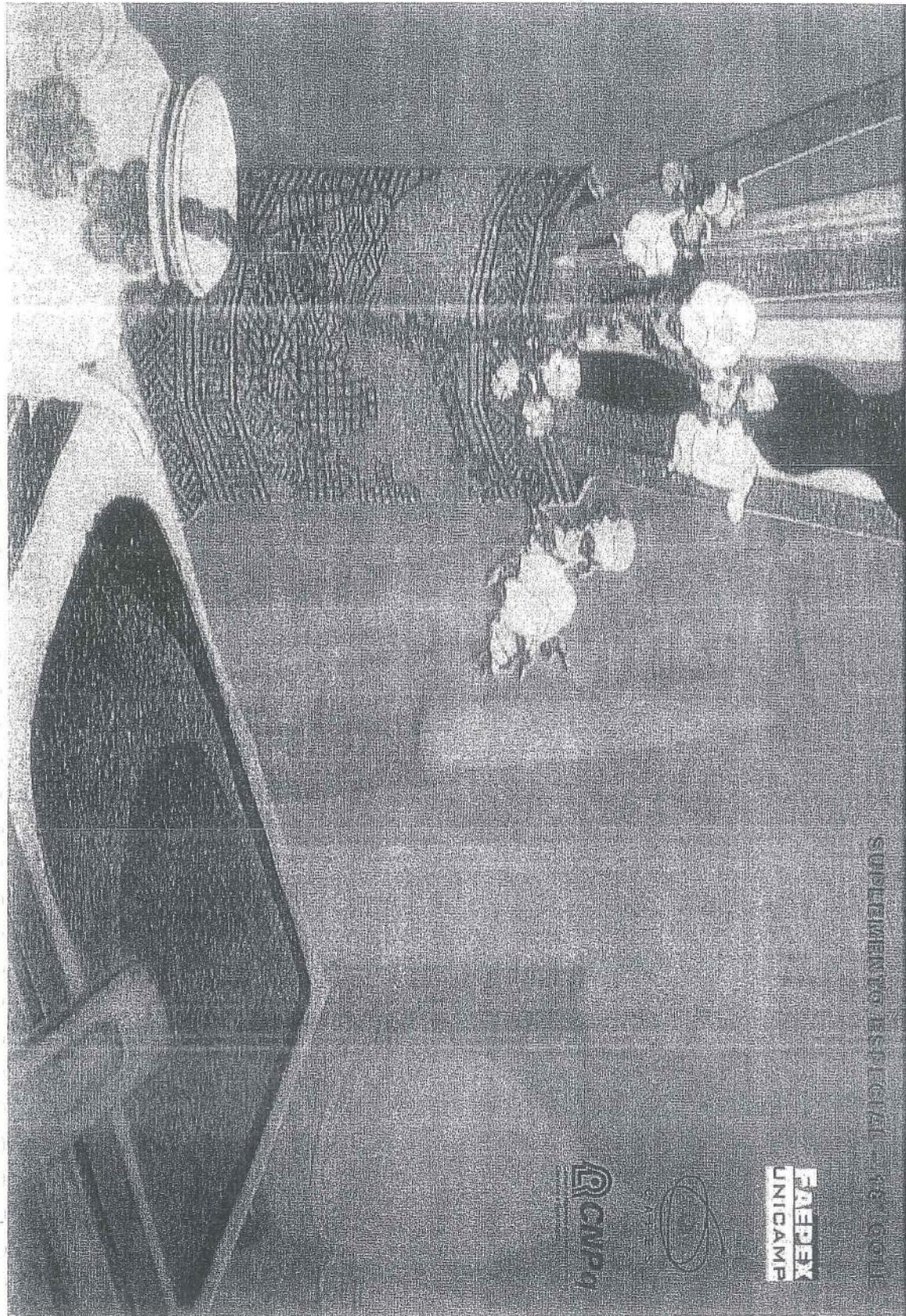


- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.
- MANNHEIM K. *Le problème des générations*. Paris, Nathan, 1990.
- MAYALL, B. Sociologies de l'enfance. In BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelas: Peter Lang, 2007.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In *Cadernos de pesquisa*, n. 112, março/2001.
- MONTANDON, La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise. In *Éducation et société*, n. 2, 1998.
- OLIVEIRA, F. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* [Dissertação de mestrado]. São Carlos (SP): UFSCar, 2004.
- PELBART, P. P. *A Nau do Tempo Rei. 7 Ensaio sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- QVORTRUP, J. A tentação da diversidade e seus riscos. In *Revista Educação & sociedade*, Campinas (SP), v. 31, n. 113, out-nov, 2010.
- RUTHERFORD, J. O terceiro espaço. Uma entrevista com Hommi Bhabha. In *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional*, n. 24, p. 35-41, 1996.
- ROSEMBERG, F. Educação pra quem? In *Ciência e cultura*, v. 28 (12), 1976, apud FÁRIA, A. L. G. de. *Anais do congresso luso-africano brasileiro em Braga*, 2009.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In *Cadernos de pesquisa*, n. 112, mar, 2001.
- SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution. In *Éducation et sociétés. Revue Internationale de Sociologie de L'Éducation*. DeBoeck Université, n. 2, 1998.
- SIROTA, R. (org.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Paris: PUR, 2006. SOUZA, Y. C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

# 1<sup>o</sup> Retorno Teoria & Prática

ANO 30 - JUNHO 2012 - NÚMERO 58 - ISSN 0102-3871 - REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LETURAS DO BRASIL

SUPLEMENTO ESPECIAL - 100 SÓC.



**Prezado leitor:**

Você terá acesso ao índice com o conteúdo de sua edição especial de *Leitura: Teoria & Prática* utilizando o recurso **bookmarks** de seu **Adobe Reader**.

Basta clicar no botão sinalizado por um marcador de páginas situado à esquerda, na parte superior de sua tela.

Você também pode utilizar o recurso de localização (**Ctrl + F**) e realizar buscas por nomes de autores ou títulos de artigos.

Além disso, você pode utilizar os modos de leitura do **Adobe Reader** (**Ctrl H** e **Ctrl L**), que proporcionam mais conforto.

Boa leitura.



Associação de Leitura do Brasil

#### COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Gabriela Fiorin Rigotti (coordenadora) (Unicamp); Alik Wunder (PUCCamp); Ana Lucia Horta Nogueira (USP); Antonio Carlos Amorim (Unicamp); Davina Marques (USP); Heloisa Helena Pimenta Rocha (Unicamp); Lilian Lopes Martin da Silva (Unicamp); Maria Lygia Kopke Santos (ECC); Rosalia de Angelo Scorsi (Unicamp); Ubirajara Alencar Rodrigues (Unicamp).

#### CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Agueda Bernardete Bitencourt (Unicamp); Ana Luiza Bustamante Smolka (Unicamp); Antonio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve - Portugal); Charly Ryan (University of Winchester - Inglaterra); Antônio Augusto Gomes Batista (UFPA); Edmir Perrotti (USP); Eliana Keñias Oliveira (UFPA); Franciska Izabel Pereira Maciel (UFMO); Giovana Scareli (UNIT); Guilherme do Val Toledo Prado (Unicamp); Héctor Rubén Cuezza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata - Argentina); Heitor Gribi (Unicamp); João Wanderley Geraldi (Unicamp); Joaquim Brasil Fontes (Unicamp); Livia Suassuna (UFPE); Luciane Moreira de Oliveira (PUCCamp); Luiz Percival Leme Brito (UFOPA); Magda Becker Soares (UFMG); Maria do Rosário Longo Moratti (UNESP); Maria Inês Ghilardi Lucena (PUCCamp); Maria Teresa Gonçalves Pereira (UBERJ); Marly Amantilla (UFRRN); Max Butten (UCP UFM - França); Milton José de Almeida (Unicamp); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Nura Vital Miguel (Universidad Autonoma de Barcelona - Espanha); Raquel Salek Friad (Unicamp); Regina Zilberman (UFRS); Roberval Teixeira e Silva (UM - FSH - China); Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS); Rosana Horio Monteiro (UFFG); Sonia Kramer (PUCRJ).

#### APOIO

Faculdade de Educação / UNICAMP

#### REVISÃO EDITORIAL

Fabiano Corrêa da Silva

#### PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Global Editora e Distribuidora Ltda  
R. Pratinguin, 111 - Liberdade - São Paulo - SP - CEP: 01508-020  
Fone +55 xx 11 3277-7999 - Fax: +55 xx 11 3277-8141  
CNPJ: 43.825.736/001-01 - Insc. Est: 109.085.073.112  
CAPA: Criação e layout: Rosalia de Angelo Scorsi sobre Calligraphy Tools - Hokusai - 1822 (2009 - Parkstone Press International, New York, USA)

*Leitura: Teoria & Prática* solicita colaborações, mas reserva-se o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da Revista.

#### ASSOCIAÇÃO DE LETURAS DO BRASIL - DIRETORIA

Presidente: Antonio Carlos Amorim  
Vice-presidente: Gabriela Fiorin Rigotti  
1º Secretário: Alik Wunder  
2º Secretário: Ana Lucia Horta Nogueira  
1º Tesoureiro: Davina Marques  
2º Tesoureiro: Ubirajara Alencar Rodrigues  
Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

#### REDAÇÃO

*Leitura: Teoria & Prática* - Associação de Leitura do Brasil  
Caixa Postal 6117 - Anexo II - FE/UNICAMP - CEP: 13083-970 - Campinas - SP - Brasil  
Fone +55 xx 19 3521-7960 - Fone/Fax +55 xx 19 3289-4166.  
E-mail: [lp@alb.com.br](mailto:lp@alb.com.br) - Home page <http://alb.com.br/>

Catálogo na fonte elaborada pela  
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

*Leitura: Teoria & Prática* / Associação de Leitura do Brasil. -  
ano I, n.0, 1982 -, - Campinas, SP: Global, 2012.  
Revista da Associação de Leitura do Brasil  
Periodicidade: Semestral  
ISSN: 0102-387X  
Ano 30, n.58, jun. 2012  
1. Leitura - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Lin-  
guas - Estudo e ensino - Periódicos. 4. Literatura - Periódicos. 5.  
Biblioteca - Periódicos - I. Associação de Leitura do Brasil.  
CDD - 418.405

#### Indexada em:

Edubase (FE/UNICAMP) / Sumários de Periódicos Correntes Online (FE/  
UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México,  
DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2012

© by autores

Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, SP) em co-edição com  
a Global Editora (São Paulo).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer  
permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres  
nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca  
da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do  
endereço abaixo:

Gildener Carolino Santos  
Diretor da Biblioteca Prof. Joel Martins  
Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas  
Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária  
Caixa Postal: 6120 - CEP: 13083-970 - Campinas - SP - Brasil  
Tel +55 xx 19 3521-5571 - Fax +55 xx 19 3521-5570  
E-mail: [glibfe@unicamp.br](mailto:glibfe@unicamp.br) - URL: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/index.html>

# UM ESTUDO ENVOLVENDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA UTILIZADAS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Fabiana de Oliveira<sup>1</sup>

Maria Emília Almeida da Cruz Torres<sup>2</sup>

Neize Aparecida Oliveira Feliciano<sup>3</sup>

## Resumo

A pesquisa que originou o presente artigo se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa. O estudo está relacionado com o ensino de nove anos e envolve a análise das práticas pedagógicas e o tratamento da questão das atividades de leitura em salas de primeiro ano do ensino fundamental que atendem crianças de seis anos recém saídas da educação infantil. Diante disso foi proposto o seguinte objetivo: analisar as atividades de leitura que são utilizadas por duas professoras alfabetizadoras que atuavam em salas de primeiro ano do ensino fundamental visando compreender como esses textos podem contribuir para a formação de um leitor crítico que tenha condições de dar sentido ao que é lido e ter condições de participar de práticas sociais altamente letradas e nesse sentido problematizaremos a função do professor enquanto um mediador nesse processo do ensino da leitura. A pesquisa foi realizada em duas escolas situadas no sul de Minas Gerais. Para atender ao objetivo proposto, a metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula, acompanhada de entrevistista com as professoras participantes da pesquisa e também a elaboração de um diário de campo. Nosso trabalho está pautado em um conceito de leitura enquanto prática social e a compreensão do letramento fundamentado no modelo ideológico que admite a existência práticas de letramento que são determinadas pelo contexto social e cultural dos sujeitos.

## Palavras-chave

Leitura; letramento; práticas sociais.

## Abstract

The research that caused this article is a case study of qualitative nature. This study is related to the education course of nine years and involves the analysis of teaching practices and activities addressing the issue of reading in the first grade of elementary school, serving children from six years old newly arrived from kindergarten. Before it, the proposed objective was to analyze the reading activities that were used by two literacy teachers who worked in classes of first grade of elementary school, aiming to understand how these texts can contribute to the formation of a critical reader, in other words, make sense about what is read and be able to participate in social practices highly literate. In this sense, the teacher's role as a mediator in the process of teaching reading will be problematize. This research was carried out in two schools located in Southern Minas Gerais. To attain the goal, the used methodology included the observation of classrooms, accompanied by interviews with the teachers participating in the research and also the development of a field journal. This work is guided by a concept of reading as a social practice and understanding the literacy based on the ideological model that admits the existence of literacy practices that are determined by social and cultural context of the subjects.

## Keywords

Reading; literacy; social practice.

1 - Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

2 - Doutora em Linguística pela UNICAMP. Atualmente é professora do Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

3 - Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas e bolsista do projeto que originou a presente pesquisa.

## 1. Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir e analisar as atividades de leitura que são utilizadas por professoras alfabetizadoras que atuam em salas de primeiro ano do ensino fundamental<sup>4</sup> visando compreender como esses textos podem contribuir para a formação de um leitor crítico que tenha condições de não somente ler textos, mas também inferir, comparar, analisar, estabelecer hipóteses.

Ainda nessa perspectiva, o leitor crítico é aquele que interage com o texto de modo a lhe atribuir sentidos a partir de seu conhecimento de mundo, e que tenha habilidades leitoras escriturais que lhe possibilitem participar de práticas sociais altamente letradas.

É nesse cenário que problematizaremos a função do professor enquanto um mediador no processo de ensino da leitura. Inicialmente será apresentada a visão de leitura enquanto prática social, conceito fundado nos pressupostos do Modelo Ideológico de Letramento, introduzido por pesquisadores que se alinham aos Novos Estudos do Letramento<sup>5</sup>, e que embasarão nosso texto. Posteriormente será apresentada a metodologia empregada na pesquisa e, por fim, apresentaremos a análise dos dados sobre as práticas das professoras.

Sabemos que as crianças apresentam uma curiosidade natural para ler os materiais escritos que encontram em seu entorno, como os rótulos de alimentos, as propagandas, os *outdoors* etc. E é de conhecimento geral também, que as crianças chegam à escola com muitas expectativas em relação à escrita e à leitura.

Entretanto, muitas vezes a escola aborda a leitura de uma forma descontextualizada e neutra, levando as crianças a se frustrarem em suas expectativas, além de levá-las a perderem uma valiosa oportunidade de se verem despertadas para o prazer de ler. Há de se verificar que esse fenômeno acontece não por

acaso, mas se deve, sobretudo, à falta de uma observação rigorosa da seleção do texto, tanto no sentido do conteúdo, como no sentido de sua estruturação e produção linguístico-discursiva.

A nosso ver, muitos dos textos que circulam na escola e são utilizados no ensino da leitura, além de não serem textos autênticos, por não veicularem assuntos que digam respeito, de certa forma, aos contextos histórico-sociais da criança, apresentam impropriedades como ausência de coesão e coerência, além de apresentarem problemas na obediência à unidade temática do texto.

Certamente que essa metodologia de abordagem ao texto no ensino da leitura fará com que a criança tenha uma visão empobrecida e mal formada do que realmente significa esse objeto. Além disso, deve-se também observar que os textos escolares, de modo geral, centram-se principalmente no ensino da decodificação de letras e palavras, enquanto que essa atividade deveria ser apenas uma parte das estratégias utilizadas no processamento da leitura.

À grande maioria dos indivíduos que fazem parte dos diversos grupos sociais vive em uma sociedade onde a escrita é referência de valor, mas, em sua grande maioria, apresentam dificuldades em participar de práticas altamente letradas. Isso se deve ao fato de que a escola historicamente tem se centrado no ensino da técnica da escrita, que por si só não capacita os indivíduos a utilizarem a escrita e a leitura de forma eficaz, no sentido de lerem e produzirem sentido, conseguindo se comunicar por meio de suas produções.

Nesse sentido é que este trabalho se orienta, ao buscar refletir sobre as atividades de leitura e, conseqüentemente sobre os textos, que são oferecidos aos alunos no primeiro ano do ensino fundamental. Uma reflexão que caminha no sentido de afirmarmos a necessidade de formação de leitores que possam atuar criticamente em sua realidade. É o que Paulo Freire

4 - Este estudo é parte de um projeto mais amplo denominado "Um estudo sobre o ensino da leitura e da escrita em salas de primeiro ano do ensino fundamental", financiado pelo CNPq.

5 - Os Novos Estudos do Letramento é o nome dado a um grupo de pesquisadores que introduziram concepções inovadoras aos estudos do letramento, como a concepção de Modelo Ideológico e Modelo Autônomo (STREIBT, 2003).

denominou de “leitura da palavramundo” quando nos fala sobre a “A importância do ato de ler” e que extrapola a simples decifração da palavra.

## 2. Leitura e Letramento

Partimos do pressuposto de que a leitura é uma atividade interativa entre leitor e texto, um movimento no qual o leitor imprime significado ao que é lido envolvendo um processo de construção. Nesse sentido, não estamos trabalhando com a perspectiva de leitura de um texto como algo fechado, ou seja, tipos de textos que levam somente à paráfrase e não permitem a polissemia dos sentidos e a possibilidade dos sujeitos atuarem de modo ativo no processo de significação da leitura.

Para formar esse leitor que tenha a capacidade desenvolvida de interagir com o texto e construir significados visando formar um leitor crítico é preciso que além do ensino da decodificação, a escola trabalhe com a diversidade de textos que circulam socialmente. Assim sendo, a escola deve trabalhar com os dois modelos de letramento simultaneamente: o autônomo e o ideológico.

O uso da palavra letramento é recente no Brasil, e nasceu da influência do inglês ‘literacy’, que inicialmente foi traduzido como ‘alfabetização e, recentemente, tem-se visto também a utilização da palavra ‘alfabetismo’ como similar. Para Kleiman (2008), o letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p.19). Nesse sentido, letramento se relaciona com os usos sociais ou com as práticas sociais de leitura e escrita pelos sujeitos de uma determinada sociedade.

Foi partindo da observação de que as habilidades de leitura e escrita que se centram no ensino da estrutura do código da língua em sua materialidade física, como a decodificação e a adequada estruturação de textos e na correção gramatical e ortográfica, são tomadas como habilidades suficientes para produzir efeitos sobre outras práticas cognitivas e sociais, que Street (1984, 203) advoga pela introdução do que chamou de

modelo autônomo de letramento ou escolarizado, por refletir as práticas de escrita que são prestigiadas na escola.

Essas habilidades meramente neutras ou autônomas da escrita, são grandemente difundidas nos programas que visam a levar o letramento ou, como acentua o autor, “levar luz à escuridão” (STREET, 1984, p.7) para grupos sociais que não conhecem a escrita, principalmente a ocidental.

Em uma abordagem autônoma de letramento não se levam em conta as variações interculturais e contextuais, o que se contrapõe à sua concepção de que as práticas sociais que giram em torno da escrita e da oralidade variam de um contexto para outro, tanto dentro da mesma cultura, como de uma cultura para outra.

E no que tange em especial o ensino da leitura, para os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, o modelo autônomo tem sido preponderante nas concepções de letramento que circulam em contextos educacionais.

Por modelo ideológico compreende-se ser aquele que sinaliza explicitamente que as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder da sociedade, pois considera que nos processos de escrita e leitura não são apenas os significados da cultura que devem ser levados em conta, mas as dimensões de poder que subjazem a esses processos.

Tótres (2009) sanciona que a abordagem ideológica do letramento, em direção contrária à autônoma, enfatiza o desenvolvimento de um olhar mais sensível às práticas socioculturais nas práticas de letramento. Estas não podem ser, portanto, compreendidas como habilidades neutras, pois refletem os aspectos culturais, sociais e individuais que incidem, inequivocamente, nos modos particulares do uso da escrita.

Significa dizer que no modelo ideológico, tanto os significados como as práticas de letramento refletirão sempre ideologias, valores e visões de mundo individuais, levando-nos a compreender que práticas sociais dominantes apontam para a marginalização de outras, como nos afirma GEE (1999, 2000, 2005).

Nessa vertente conceitual, ao se conceber o letramento como práticas ideológicas, *id est* como fenômeno que

considera os usos e as funções da escrita dentro dos contextos sociais, afasta-se a atenção dos modelos apenas culturais do letramento, e passa-se a considerar que tanto seus usos como seus significados são reflexos de visões, conflitos e identidades particulares (STREET, 1984) que desejam se impor sobre outras identidades, evidenciando a dimensão de poder que se atribui aos processos de leitura e escrita.

Nessa linha de raciocínio, infere-se que os dois modelos não são polares e sim tangentes, uma vez compreendido que o letramento autônomo é também ideológico, pois veicula os valores, as ideologias e crenças de uma determinada concepção de letramento Terzi (2001).

Dá-se, então haver que oralidade e o letramento (uso social da escrita), apesar de fenômenos diferentes, não são vistos como elementos polares, mas complementares, por se considerar o contexto das práticas sociais. Assim, de acordo com Marcusch (2001:16), “uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário”, ou seja, trata-se da análise dos usos e das práticas sociais.

Nesse sentido, devemos considerar “as condições de produção (sócio-históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e os efeitos de sentido que eles produzem” (TFOUNI, 1997, p. 55), e retomar as concepções de Street (1984, 2003), quando afirma que o letramento é um fenômeno socialmente localizado.

Nesse sentido, a reflexão sobre o letramento deve ser considerada a partir de uma discussão envolvendo poder e a questão das desigualdades sociais, pois essas práticas de usos sociais da leitura e escrita nunca se dão de forma homogênea. Os conhecimentos, segundo Orlandi (1987), “não são compartilhados homogeneamente; eles são distribuídos socialmente” (ORLANDI, 1987 *apud* TFOUNI, 1997, p.62).

Tais razões nos levam a considerar que mesmo estando vivendo em uma sociedade altamente letrada, nem todos os grupos sociais terão a possibilidade de usufruir desses conhecimentos, ficando, portanto, marginalizados nesse

processo de distribuição, e, conseqüentemente, na produção dos sentidos atribuídos que estão aí envolvidos, pois “as posições discursivas que podem ser ocupadas não estão à disposição de ‘qualquer pessoa’” (TFOUNI, 1997, p.63).

O letramento, como está relacionado com as práticas sociais, tem a possibilidade de ‘potencializar’<sup>63</sup> o indivíduo, dependendo do uso que este consiga fazer da leitura e da escrita, pois práticas altamente letradas permitem a reflexão, a abstração, tomando-se uma verdadeira ‘arma simbólica’ para o indivíduo que teve acesso a elas, assim, podemos concluir que as produções discursivas não estão à disposição de todos da mesma maneira.

Referenciando as asserções de Tfouni (1995), a autora defende que a complexidade das formas discursivas gera “a participação eficaz daqueles que dominam a escrita e marginaliza aqueles que não têm acesso” (TFOUNI, 1995, p.65). Desta forma, um indivíduo alfabetizado e letrado possui mais possibilidades na participação das práticas sociais de uso da escrita do que um indivíduo analfabeto e letrado.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o professor exercendo sua função de mediador e, nesse sentido, estando preocupado em ensinar efetivamente a escrita, ao lançar mão dos gêneros e suas especificidades linguístico-discursivas, estará, certamente, apresentando ao aluno um modelo de ensino que privilegia a leitura como prática social, pressuposto primaz do letramento ideológico.

A perspectiva teórica do letramento ideológico nos abre a possibilidade de pensar em uma alfabetização que permita aos indivíduos não somente se alfabetizarem, mas também de se tornarem letrados, ou seja, saberem usar a escrita para atender às suas necessidades de comunicação social.

### 3. Metodologia da Pesquisa

A pesquisa que originou o presente artigo se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa. O estudo está relacionado com o ensino de nove anos e envolve a análise das práticas pedagógicas e o tratamento da questão das atividades

6 - Termo usado por Angela Kleiman nos seus escritos sobre letramento.

de leitura em salas de primeiro ano do ensino fundamental que atendem crianças de seis anos recém saídas da educação infantil. Diante disso foi proposto o seguinte objetivo: analisar as atividades de leitura que são utilizadas por duas professoras alfabetizadoras que atuavam em salas de primeiro ano do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada no ano de 2011 em duas escolas situadas no sul de Minas Gerais: uma das escolas atende da educação infantil ao nono ano e a segunda escola da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental.

Para atender ao objetivo proposto, a metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula, acompanhada de entrevista com as professoras participantes da pesquisa e também a elaboração de um diário de campo. O roteiro de observação que compôs a descrição presente no diário de campo foi composto pelos seguintes pontos: Rotina da sala de aula; Hora das atividades; Forma de utilização do espaço; Organização do tempo das atividades

O critério para a inclusão das professoras participantes da pesquisa foi o tempo de serviço e optamos pelo estudo das consideradas mais experientes com tempo de atuação a partir de dez anos de atividade visando compreender suas práticas de alfabetização voltadas à leitura. O quadro abaixo mostra algumas características das professoras:

Nome <sup>7</sup>	Idade	Formação	Tempo de atuação	Classe de atuação
Débora (A)	38 anos	Magistério (modalidade Normal) e Licenciatura em Letras	18 anos	1º ano do ensino fundamental
Márcia (B)	35 anos	Magistério (modalidade Normal) e Licenciatura em Matemática	16 anos	1º ano do ensino fundamental

Para este trabalho optamos por apresentar a descrição de quatro atividades de leitura oferecidas pelas professoras que denominamos de "cenas" por nos possibilitarem reconstruir o fenômeno tal qual ocorreu da maneira mais detalhada possível, de forma que funcione como uma imagem registrada que poderá ser acompanhada pelo leitor do texto.

#### 4. As práticas das professoras alfabetizadoras no ensino da leitura

O ensino da leitura nas duas salas de primeiro ano do ensino fundamental ora se assemelham ora se distanciam por conta das atividades de leitura utilizadas pelas professoras. As características que as aproxima em quase todos os momentos é a preocupação excessiva com o ensino das letras e seus sons o que nos leva a compreender que entendem a língua escrita como um código e não como uma forma de comunicação que ocorrem dentro de um determinado contexto. Passemos à apresentação das situações envolvendo as atividades de leitura que são utilizadas pelas duas professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa.

A professora A denominada "Débora" apesar de não utilizar o que em tempos atrás eram uso frequente e estamos nos referindo ao uso das cartilhas, tem uma prática ancorada na metodologia denominada de sintética. Essa metodologia parte dos elementos menores da língua para o todo, ou seja, das letras, fonemas ou sílabas para formar palavras. Nesse caso específico, a professora trabalha com as famílias silábicas. Vejamos algumas cenas:

7 - Os nomes utilizados nesse quadro são fictícios cujo objetivo é preservar a identidade das profissionais.

Cena 1: A aula é iniciada e a professora passa o cabeçalho na lousa contendo o nome da escola, a data, o espaço para preenchimento do nome da professora e também o nome do aluno. Em seguida faz a chamada, quando termina é interrompida por uma aluna que pergunta: "Tia o que vamos fazer hoje?". A professora responde: "A poesia do J". A partir desse momento começa a passar o texto na lousa utilizando letra de imprensa maiúscula e é o seguinte:

J

JÓIAS BRILHAM NA COROA  
 NA JUBA DO REILEÃO.  
 EA JARARACA FOGE  
 QUANDO VÊ O JOTALHÃO  
 OLHA O JABUTI QUE CHEGA,  
 DEVAGAR, PÉ ANTE PÉ,  
 PARA NÃO PISAR NO RABO  
 DO ENORME JACARÉ!

Um aluno questiona a professora com a seguinte pergunta: "Tia ali não é jotalão?" E então, a professora responde: "o H só não tem som no início da palavra, aqui o H está no meio da palavra e tem som de LH (lha, lhc, lhi, lho, lhu), o ano que vem no 2º ano vocês vão aprender isto". (Diário de Campo)

Essa cena nos ajuda a pensar sobre as concepções que a professora apresenta, pois a partir do momento que diz ao aluno que o conteúdo do LH ele irá aprender no ano seguinte apresenta-nos a ideia de que a aprendizagem se faz do mais simples para o mais complexo e que tem hora para se aprender, não é a hora que as crianças apresentam suas perguntas. Esse ensino é aquele que se dá por partes e se começa pelas partes menores, significa que os dígrafos e os encontros consonantais sendo mais complexos ficarão para depois quando os alunos forem considerados aptos na etapa anterior.

As considerações tecidas sobre os procedimentos didáticos de que a professora lança mão nos remetem aos princípios

epistemológicos do letramento autônomo, como preconizado por Street (1984), e que se referem aos modos ritualizados e prescritivos utilizados pela escola, ao sancionar suas práticas pedagógicas.

Em demais palavras, significa dizer que a imposição dos tempos na aprendizagem, bem como a obrigatoriedade de se ensinar do maior para o menor grau de dificuldade, nada mais é do que reflexo de julgamentos historicamente formados sobre as habilidades que devem ser aprendidas na escola, refletindo uma teoria particular de pedagogia, que foi desenvolvida em um período em que a expectativa de uma alfabetização em massa começou a ser desenvolvida no mundo ocidental, como nos afirma Cook-Gumperz (1991).

Outro ponto a ser considerado é o tipo de texto utilizado: um conjunto de palavras distribuídas em frases soltas, que não mantêm nenhuma ligação de sentido obedecendo a uma certa unidade temática, pois ela não existe, o que reflete a fragilidade e limitação do texto ao não focalizar um tema ou tópico discursivo.

Outro aspecto a ser considerado é em relação à professora ter introduzido a atividade nomeando o texto de poesia. A nosso ver, não seria conveniente dizer-se isso à criança, pois ela teria uma visão errada desse gênero. Na realidade, esse texto foi construído para essa finalidade, que é ensinar os sons e as letras do código da nossa língua, mas que nunca será uma poesia, a não ser em breves considerações sobre a presença de umas poucas rimas.

Dando continuidade à aula, a professora não realizou a leitura do texto. Logo que terminou de passá-lo na lousa, solicitou que os alunos circulassem todas as palavras que começassem com a letra J na poesia e já adianta aos alunos que há seis palavras com essa letra, e que algumas se iniciam com o JA, outras com o JO e também com o JU. Em seguida, solicita aos alunos que ilustrem a poesia, mas indica o que eles devem desenhar: "ilustrem a poesia desenhando o leão com a coroa, o jacaré, o jabuti e o jotalhão que é o elefante".

A metodologia da professora, em nenhum momento, levou os alunos a refletirem sobre o sentido da poesia e podemos perceber que, mesmo no momento do desenho, os alunos não

podem se expressar livremente a partir do seu entendimento, pois ela diz o que deve ser desenhado. Mais uma vez se vê aqui cancelada a questão de poder a que se refere o letramento ideológico, ou seja, as escolhas metodológicas particulares determinam a orientação de letramento que se quer oferecer ao aluno. Pode-se optar por levá-lo a descobrir seu próprio processo de aquisição do saber, ou se lhe impõe como esse percurso deve ser feito.

Cena 2: "A aula começa sempre com a professora passando o cabeçalho na lousa e após terminar diz aos alunos: "hoje nós vamos trabalhar com a poesia do L" e continua dizendo "vai no centro da folha do caderno e põe a letrelinha L, faz nvenzeninha ao redor dela com o lápis de cor e depois põe o dedinho deitado abaixo da letrelinha e vai para o início da linha". Em seguida passa o texto na lousa:

L

DINOSSAURINHA DE LUVAS?  
LENDO O SEU LIVRO, A LUCINDA  
OLHA A PAISAGEM COM LÍRIOS  
E UMA LINDA LAGOA, TÃO LINDA!  
MAS NA CENA DIVERTIDA  
QUE TEM LARANJA E LIMÃO  
TEM DE OLHO, ATRÁS DA LUPA,  
UM CURRISO LEITÃO!

Um aluno questiona a professora sobre o uso do ponto de interrogação: "tá quando tem ponto de interrogação muda o jeito de ler?" Ele lê a frase usando entonação de pergunta e a professora diz "muito bem, é isso mesmo." Em seguida questiona os alunos sobre o conhecimento de algumas palavras-chave do texto como paisagem, lírio, lagoa, cena e leitão. Um único aluno responde a todas as perguntas de forma correta, mas sobre o que é um leitão, outro aluno tomou a frente e respondeu dizendo: "um leitão é um lírio de leite bem grande". A professora então pergunta aos demais alunos: "será que um leitão é isso mesmo?" E novamente o mesmo aluno que respondeu corretamente as questões anteriores responde dizendo: "leitão é um porco". (Diário de Campo)

Aqui é evidente a preocupação da professora em ensinar às crianças o uso correto da folha do caderno, o uso dos espaços: o parágrafo, a segmentação entre as palavras.

Nessa outra aula, o tipo dos textos utilizados permanece, mas aqui a professora questiona as crianças sobre as palavras-chave do texto, mas, ao mesmo tempo, não há um estabelecimento de relação com o contexto das crianças, pois são apenas palavras soltas que compõem um amontoado de frases que não constituem situações de comunicação, pois não possuem textualidade, ou seja, coesão e coerência.

E o sentido do texto, onde foi deixado? Novamente a professora solicita aos alunos que circulem as palavras com a letra L e chama os alunos para lerem com ela em voz alta as seguintes palavras: luvras, lendo, livro, Lucinda, lírios, lagoa, linda, laranja, limão, lupa, e leitão. Em seguida pergunta aos alunos: que palavras rimam na primeira estrofe? Um aluno responde: "Lucinda e linda". A professora elogia o aluno dizendo: "muito bem E." E continua perguntando: "E na segunda estrofe?". Dois alunos juntos respondem: "Limão e leitão". E a professora também diz "é isso mesmo, muito bem".

A professora B, "Márcia", tem uma prática diferente da professora A, pois metodologicamente, não alfabetiza as crianças a partir dos elementos menores da língua, pois começa sempre com um texto e a partir dele retira palavras-chave. Poderíamos dizer que a professora B se apóia nos métodos denominados analíticos ou globais.

Cena 3: "A professora inicia a aula passando o cabeçalho na lousa e em seguida diz para as crianças que fará a leitura de uma estória: "agora gente um personagem vai vir aqui na sala contar uma estorinha para vocês, a estória se chama Um peixinho amarelo". A professora utilizou uma casinha de teatro e também fantoches, ela se sentou atrás e utilizou o fantoche de um sapo para contar a história. Vamos apresentar apenas um trecho da estória, pois é longa:

"Um peixinho amarelo"

"Era uma vez um peixinho muito vivo e esperto que se chamava Pulinho. Um dia, Pulinho avistou, no fundo do rio, uma caixa de tintas. Essa caixa havia caído do bolso de um pintor. Que lindas tintas! Azul, verde, vermelho, amarelo... Que fez Pulinho? Abriu a caixa, tirou as tintas e pincel de amarelo e pintou as suas escamas. Mirou-se num espelho e achou-se bonito. Não contente com essa lembrança, que fez ainda o peralta? Apanhou a tinta azul e pintou uma faixa na cintura (...)"

Após a encenação da estória com o fantoche, a professora passou a seguinte atividade aos alunos: "agora vocês vão pegar o alfabeto móvel e, em duplas ou trios, vão responder as perguntas". As perguntas eram as seguintes: - qual é o nome do peixinho? - o que tinha no fundo do mar? - onde as tintas estavam? - onde o Pulinho se olhou quando se pintou? - como o Pulinho se achou quando se viu no espelho? - que cor era a faixa que o Pulinho pintou ao redor da cintura? etc". (Diário de Campo)

As questões sugeridas pela professora enquanto atividades de leitura não possibilitavam nenhum tipo de reflexão pelos alunos que poderiam levá-los a relacionar os elementos do texto com algum fato do seu cotidiano, pois as questões necessariamente levavam à reprodução do sentido exato do que estava escrito, ou seja, meramente uma cópia. Uma perspectiva que entende o texto como algo fechado, com sentido único e dado. Sobre esse aspecto é preciso trazer em cena o que significa leitura, e como já asseveramos alhures, a leitura é, antes de mais nada, uma construção social e que envolve o diálogo do sujeito com o texto.

Cena 4: "A professora inicia a aula explicando aos alunos que estão em um mês (agosto) que se comemora o folclore. A professora diz aos alunos que irá contar uma estória: "Vou contar a estória da Sereia Iara". A professora toma o livro e começa a leitura em voz alta. Quando terminava começa a indagar os alunos: - "Iara é homem ou mulher?" - "Lenda é algo que alguém inventou?" - "Como se chama a lenda?" - "Esta estória é verdadeira?" A professora fazia as perguntas e também já apresentava as respostas, pois os alunos respondiam timidamente. Em seguida disse: "Vamos fazer frases com a palavra Sereia". No entanto, passou uma única frase na lousa e solicitou os alunos que a ilustrassem. A frase era a seguinte: "A sereia foi para o castelo no fundo do mar". A professora juntamente com os alunos leu a frase e depois passaram para a ilustração". (Diário de Campo)

Novamente aqui a professora teve uma oportunidade rica para explicar aos alunos o significado do folclore, a sua relação com as lendas, no entanto, ficou na superfície do texto e de suas possibilidades. Com certeza os alunos conhecem várias lendas, das estórias que ouvem em casa dos avós e pais e que poderiam ter sido questionadas sobre isso ou até mesmo convidar uma pessoa mais velha que pudesse contar outras lendas.

Além disso, percebe-se que a professora perde uma excelente oportunidade de trabalhar com a narrativa ou, pelos menos, de introduzir os alunos nessa modalidade discursiva. Teria sido bastante interessante para a construção de habilidades que se devem conhecer sobre as condições de produção do texto escrito, se ela mostrasse aos alunos as tipicidades do gênero narrativo do conto maravilhoso, e os expusesse às práticas de leitura que devem ser desenvolvidas para se produzirem sentidos para o texto.

Mesmo as crianças sendo alfabetizadas, os usos e funções sociais da escrita não eram considerados. O ensino da leitura se baseava em tarefas de cópias e repetição de palavras soltas, que se pautava em questionamentos que podiam ser facilmente respondidos a partir do que já estava diretamente apresentado no texto, portanto, não exigia o estabelecimento de relações com outros contextos e outros conhecimentos prévios que as crianças já possuíam.

As práticas de leitura propiciadas pelas professoras alfabetizadoras pautam-se em apenas uma forma do letramento que se aproxima do modelo autônomo considerando a escrita como algo superior à fala por ser considerada "mais organizada" e também como algo universal e independente, não admitindo outras práticas, sendo esta única funcionando como a "norma" e todos os que desviam desse modelo são considerados fracassados pela escola, pois geralmente as crianças "bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar" (TERZI, 1995, p.94).

A oralidade é quase ausente nas atividades de leitura propostas pelas professoras, essa frase pode soar estranha quando falamos de leitura e oralidade, mas da forma como a escola trabalha com a escrita não resta lugar para a oralidade, desconsiderando que oralidade e escrita não são excludentes.

Segundo Terzi (1995) por conta das práticas decorrentes de sala de aula, "as crianças não usam o conhecimento da língua oral como suporte para tentar entender o funcionamento da língua escrita" (TERZI, 1995, p.92). Nesse sentido, nosso trabalho também caminhou nessa direção ao constatar o processo de aquisição da leitura a partir das práticas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras não estão propiciando "diferentes modos de participação (...) nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido" (LEMOS, apud ROJO, 1995, p.70).

### 5. Considerações Finais

O objetivo do nosso trabalho não é fazer uma crítica ao trabalho desenvolvido pelas professoras, pois nas duas escolas, eram consideradas professoras alfabetizadoras de sucesso. Nossa reflexão caminha em outro sentido de questionarmos não do ensino da técnica do código da escrita que as professoras tinham êxito com seus alunos, mas a limitação dos textos utilizados nas atividades de leitura, textos a partir dos quais as crianças eram alfabetizadas.

A professora "A" utilizava textos empobrecidos, no entanto, a professora "B" utilizava textos mais completos, no

entanto, a forma de trabalhar o texto leva-a a ter o mesmo tipo de abordagem que a outra professora que "cobrava" dos alunos apenas a relação fonema-grafema e a responder questionários que não levavam os alunos a refletirem sobre o uso social da leitura e da escrita, pois essa limitação ora dos textos utilizados, ora da metodologia utilizada, não contribui para a formação de leitores e escritores que realmente possam utilizar de forma efetiva a leitura e não somente decodificar, mas também de produzir uma leitura com sentido, com compreensão e, da mesma forma, com a escrita, que o aluno possa ser capaz de escrever e se fazer entender por meio de sua escrita, pois senão continuaremos formando "letores" e "copistas" utilizando as palavras de Barbosa (1997).

Na perspectiva de formação de um aluno que possa aprender a escrever e se comunicar a partir de sua escrita e ler a partir de uma leitura eficiente para além de decodificar, mas também compreender, estabelecer relações, tirar conclusões, opinar sobre o texto lido, se faz necessário aliar a alfabetização ao letramento.

A nossa discussão também confirma o que pesquisas envolvendo letramento tem identificado enquanto a aproximação do modelo escolar ao modelo autônomo de letramento. No entanto, a escola também deve se pautar no modelo de letramento que as crianças trazem de seus contextos e que se aproxima do modelo ideológico de letramento e enquanto uma das agências principais de letramento necessita caminhar no sentido do que Kleiman (1995) e os pesquisadores do letramento chamam de "empowerment through literacy" que se refere a "potencializar pelo letramento" (KLEIMAN, 1995, p.08).

Nesse sentido, é preciso ir além do desenvolvimento da consciência fonológica e buscar nas atividades de leitura realizadas a participação dos alunos em práticas discursivas letradas e eventos de letramentos que possam levá-los a contextualizar as leituras que são utilizadas em sala de aula, leituras essas que devem fazer sentido como as situações comunicativas que os alunos já falam e dominantes da linguagem oral fazem e que ao saírem da escola estarão envolvidos em práticas sociais cada vez mais complexas e que exigirão comportamentos que deverão se adequar a cada situação.

Referências

- BARBOSA, José Juvêncio. Os fabricantes do sentido. In: AZEVEDO, Maria A. & MARQUES, Maria L. *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. SEF/MEC, 1995.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. *The social Construction of literacy*. Cambridge: University Press, 2006.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses*. 2ª ed. London: Routledge Falmer, 2005, 218p.
- \_\_\_\_\_. The new literacy studies: From socially situated to the work of the social. In D. BARTON, M. HAMILTON; R. IVANIC (Eds.) *Situated Literacies*. London: Routledge, 2000, p. 180-196.
- \_\_\_\_\_. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge, 1999, 176p.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social de escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995. p.15-63.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, Eni P. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir H. *Estado de Leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1999. p.47-59.
- ROJO, Roxane H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, Ângela (org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social de escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995. p.65-90.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.
- STREBET, B. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. Teleconferência UNESCO. Letramento e Diversidade. Brasil, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984, 243p.
- TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios literados. In: KLEIMAN, Ângela (org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social de escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995. p.91-117.
- TFOUNI, Leda V. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, Maria Amélia & MARQUES, Maria Lúcia. *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1997. p.51-70.
- TÔRRES, C. M. E. *A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL- Unicamp, 2009.



# III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: políticas e desafios na produção da pesquisa

22 a 24 de agosto de 2012 • Aracaju [SE]

BUSCA POR NOME DE AUTOR(A)

## POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA

SELECIONE O AUTOR(A)

FABIANA DE OLIVEIRA

BUSCAR

Clique e aguarde o AcrobatReader® abrir o arquivo [conteúdo e diagramação dos trabalhos; exclusiva responsabilidade dos autores]

TÍTULO DO TRABALHO

EDUCAÇÃO E CUIDADO DA CRIANÇA NEGRA NO BRASIL: AS RELAÇÕES ENTRE ESCRAVIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

GRUPO DE PESQUISA

ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS DA DIFERENÇA

COORDENADOR(A)

ANETE ABRAMOWICZ



Necessário Adobe AcrobatReader. Caso não tenha, clique aqui.

## EDUCAÇÃO E CUIDADO DA CRIANÇA NEGRA NO BRASIL: AS RELAÇÕES ENTRE ESCRAVIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

*Ana Cristina Juvenal da Cruz – UFSCar*  
*a\_amhara@yahoo.com.br*

*Fabiana de Oliveira – UNIFAL-MG*  
*bi-reis@hotmail.com*

*Maria Walburga dos Santos – UFSCar*  
*walburga@uol.com.br*

*Tatiane Cosentino Rodrigues – UFPE*  
*tatiane.cosentino@gmail.com*

**Resumo:** Nos últimos anos ocorreram mudanças importantes no debate contemporâneo sobre a questão racial no cenário político brasileiro, com reverberação no debate educacional. No entanto, a discriminação racial ainda é uma constante na nossa realidade, o que dificulta a concretização de uma sociedade mais igualitária e justa, e reflete numa educação que também se mostra desigual, principalmente quando pensamos na situação das crianças pequenas, sobretudo as negras. A própria história da infância reflete uma discriminação quanto às crianças negras. As crianças são apresentadas como seres desprovidos de “fala”; são sempre os adultos que dizem sobre elas, e dessa história contada, falou-se, desde o princípio, de uma criança genérica, universal, branca, e europeia. Sendo assim, a criança negra foi triplamente excluída: pela sua condição infantil; pela sua condição social; e pela sua raça/etnia. Raça e etnia são adotadas aqui como categorias analíticas, a partir das quais é possível apreender de que maneira as crianças vivem suas infâncias marcadas pela dimensão étnica e racial. Assim, incide sobre o processo de socialização da criança negra duas condições: o trabalho e o pertencimento étnico-racial. No período escravocrata as crianças negras eram consideradas adultas para a realização de trabalhos domésticos e eram vistas pelo seu escravizador apenas por seu valor comercial. Porém, em momentos distintos houve alguma preocupação com a educação dessas crianças. Como viemos de um passado escravista não muito distante, podemos deduzir que a intervenção do Estado brasileiro na assistência à infância não é um fato muito antigo. Historicamente as políticas de assistência às crianças negras envolvem dois elementos centrais: a pobreza e a consideração dos desvalidos como “perigosos”. Houve uma legislação ainda durante o período escravista, envolvendo a questão da infância negra, que poderia na visão de alguns ter beneficiado as crianças negras, já que estas eram os sujeitos da referida lei, a Lei do Vente Livre de 1871. Uma lei que não contribuía com a emancipação das crianças negras, pois como estas poderiam viver sua liberdade sem seus pais, estas acabavam ficando nas fazendas e tornando-se da mesma forma ainda cativa. Assim, buscaremos responder algumas questões: como as crianças negras foram historicamente representadas? Como eram vistas? Quais trabalhos eram obrigadas a desenvolver? Quando foram inseridas na escola? Que tipo de assistência tiveram antes e após a Abolição? Que instituições as acolhiam? Compreender o lugar ocupado pela criança negra, a partir da análise da sua socialização, escravização e escolarização, propicia uma reflexão sobre os desafios colocados para alcançarmos uma educação mais justa e democrática.

**Palavras-Chave:** Criança Negra, Escolarização, Socialização.

## Introdução

Este texto integra uma das linhas de pesquisa do *Grupo de Estudos sobre a Criança, a Infância e a Educação Infantil: políticas e práticas da diferença*. O grupo tem como objetivo central compreender a experiência da infância, de que modo as crianças são subjetivadas em suas diferenças, de que maneira elas se representam e são representadas, e ainda como atuam de forma autônoma no social.

Etnia e raça são conceitos e recortes que pautam os trabalhos do grupo de pesquisa, uma vez que tomamos a criança em sua pluralidade: crianças negras, brancas, indígenas, japonesas e muçulmanas, por exemplo, não são iguais. Cada criança guarda uma especificidade, traz no corpo uma diferença que adquire sentidos diversos no campo social. Compreender o lugar que ocupa essas crianças nos força a analisar os significados que essas diferenças adquirem no campo social.

Neste sentido, uma especificidade do grupo tem sido o foco sobre a criança negra, compreendendo que atuam sobre essa criança duas dimensões principais: a de sua condição de criança e do seu pertencimento étnico-racial. Raça e etnia atuam como conceitos de análise que operam como categorias de análise social. Pretendemos apresentar aqui, uma introdução sobre a representação histórica da criança negra, no seu processo de escolarização e socialização. Partimos do pressuposto de que duas dimensões operam sobre essa criança: o trabalho e o pertencimento étnico-racial. No período escravista a criança negra, desde muito pequena, era usada como mão-de-obra escrava, condição determinada pelo seu pertencimento étnico-racial.

Durante um longo período o domínio das linhas de historiográficas com enfoque econômico definiu um papel passivo para o escravizado de ascendência africana, caracterizando a escravidão como um sistema coeso e petrificado, no qual o lugar do negro era somente o de cativo. Entretanto, as leituras contemporâneas têm atribuído uma função ativa ao escravizado, colocando-o como um personagem que não apenas atuava na estrutura da escravidão, mas também alterava a dinâmica do escravismo.

Alinhamo-nos a essas novas perspectivas no campo da história, complementando com estudos sobre infância, em especial a sociologia da infância, que tem sido nosso referencial. O enfoque dado neste texto e nos trabalhos do grupo de pesquisa não é o de realizar um estudo exaustivo da história da escravidão, mas sim compreender a história social da criança negra brasileira.

Os estudos contemporâneos da infância fizeram a crítica do lugar periférico dado às crianças em outras temáticas gerais. Jovino (2010) afirma que as pesquisas historiográficas sobre a escravidão mantiveram fora de suas análises as mulheres e as crianças escravizadas. A autora identifica que as crianças negras exerciam um papel mediador entre os diferentes extratos sociais. Sua condição de criança permitia circular entre diferentes espaços atuando às vezes como tradutora, pois muitas falavam as línguas dos senhores e dos escravizados.

A abordagem que conferimos começa na análise da situação da criança negra durante a escravidão no Brasil. Conforme dito acima, a abordagem terá como foco a observação da situação da criança negra na sua condição de escrava e trabalhadora. Posteriormente, serão verificadas as políticas de assistência e cuidado, que para as crianças negras tiveram como fundamento a assistência à pobreza e a necessidade da adoção de políticas que promovessem o controle social dos “desvalidos”, pois estes eram tidos como “perigosos” em potencial.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é compreender o lugar ocupado pela criança negra, a partir da correlação das seguintes categorias: escravização, escolarização e socialização, visando entender os processos de educação e cuidado dados a essa criança. Busca-se a partir de uma análise histórica retomar o percurso pelo qual a criança negra se insere nesses processos de educação e cuidado. A inserção tardia da criança negra reflete na condição contemporânea da infância negra. Compreender esse processo propicia uma reflexão sobre os desafios colocados para alcançarmos uma educação mais justa e democrática.

#### **As relações entre escravização, escolarização e socialização da criança negra no Brasil**

A história contada sobre a “invenção” da infância moderna, na verdade, é a história sobre o surgimento de um novo sentimento da infância, fenômeno esse considerado inexistente pelo historiador Ariès (1981), no entanto, o historiador apesar de toda a consideração e relevância de sua obra para a história da infância, nos apresentou uma infância genérica, universal e europeia, portanto, branca, pois da forma como aparece nos livros que tratam de tais aspectos, não há nenhum recorte que faça diferenciações considerando a questão racial.

Devemos também considerar que segundo Ariès (1981) a criança passou a ser considerada em sua especificidade em finais do século XVII e início do XVIII, consolidando-se tal ideia mais recentemente da forma como a concebemos hoje no século XIX, e neste período as crianças negras já viviam processos bem diferenciados em regime escravo, nas senzalas e servindo de ‘amos’ aos ‘sinhozinhos’ e ‘sinhazinhas’. Desde pequenos já serviam para pequenos trabalhos como poderemos ver com a citação de autores mais adiante que trataram da criança negra neste momento histórico.

No período escravocrata as crianças negras ainda com pouca idade já eram consideradas adultas para a realização dos trabalhos domésticos e eram vistas pelo seu “senhor” apenas por seu valor comercial, no entanto, em momentos distintos houve a preocupação com a educação dessas crianças como os artigos apresentados a seguir mostrarão.

Mott (1979), a partir da análise de cerca de oitenta obras cujos autores estiveram no Rio de Janeiro entre 1800 e 1850 do contexto da sociedade escravocrata da época, os dados referentes à situação da criança negra, a partir dos trechos de relatos dos viajantes europeus os quais revelam as condições em que eram mantidas as crianças.

A maior parte das crianças encontradas no Rio de Janeiro, no período de 1800 a 1850, era segundo Mott (1979), proveniente da África. A relação entre o senhor e a criança escrava, até cerca de cinco ou seis anos, era muitas vezes descrita pelo viajante de acordo com Mott (1979), como sendo afetuosa, pois as crianças eram consideradas como espécies de bichinhos domésticos.

Porém, a partir da idade descrita acima, a criança escravizada já aparecia desempenhando alguma atividade como, por exemplo: descascar mandioca, descaroçar algodão e arrancar ervas daninhas. Os meninos apareciam carregando alguma coisa: guarda-chuva, trouxa de roupa, velas para pagar promessas do dono, levavam recados, faziam pequenas compras etc, já as meninas são representadas nas ilustrações carregando as coisas da senhora, ajudando na cozinha, a servir a mesa ou cuidando de crianças. A alfabetização dos escravos, não era em geral, desejada por seus proprietários.

De acordo com Mott (1979), a preferência do proprietário era por crianças mulatas, pois eram consideradas mais inteligentes e preferidas para o serviço doméstico e obtinham melhor preço. Por volta dos doze anos as meninas e os meninos escravos

eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e à sexualidade. Por outro lado, Ferreira e Bittar (1999) em sua pesquisa realçaram outro aspecto ocorrido durante o período colonial: a educação de crianças negras nos colégios jesuíticos.

Os colégios das primeiras letras de acordo com Ferreira e Bittar (1999) ocupavam um espaço físico central nas fazendas da Companhia de Jesus, já que essas escolas eram um importante meio para a realização do ritual da catequese com o objetivo de conversão ao cristianismo, desta forma, em função da catequese, os filhos das famílias escravas também foram submetidos à escolarização.

O princípio educativo que embasava as atividades pedagógicas dessas escolas era segundo Ferreira e Bittar (1999), o *Ratio Studiorum*, que tinha como característica principal a organização de um processo de ensino-aprendizagem baseado na concepção mnemônica do ensino (exercícios de memória, repetição, sadismo pedagógico e disciplina).

Assim, as crianças negras nas fazendas da Companhia de Jesus, sofriam de acordo com Ferreira e Bittar (1999, p. 480), “dois tipos simultâneos de violência: primeiro, porque eram geradas em ventres escravos e, portanto, nasciam marcadas pela maldição da escravidão; e segundo, porque estavam submetidas a um processo de aculturação gerado pela visão de mundo preconizada pela Contra-Reforma”.

Nesse sentido, quando consideramos as primeiras instituições de cuidado à infância pobre e desvalida, as crianças negras ainda permaneciam fora desse sistema como, por exemplo, no caso da roda de expostos que foi uma das primeiras instituições de atendimento à infância abandonada segundo Marcilio (1997), inventada na Europa Medieval, sendo uma das instituições brasileiras de mais longa data, sobrevivendo aos três grandes regimes do Brasil: Colônia, Império e República.

Inicialmente mesmo as crianças que eram recolhidas das ruas, deveriam ser declaradas à Câmara Municipal, as crianças recebiam uma matrícula e a pessoa que recebia a criança recebia o valor de três oitavas de ouro por mês, no entanto, as crianças negras foram impedidas de serem atendidas por esse sistema como era o caso da cidade de Mariana, em Minas Gerais, pois a Câmara Municipal exigia para o recebimento do exposto a certidão de nascimento e também uma certidão de “brancura” expedida por um médico, pois tinha o propósito de “não criar mestiços, mulatos, negros, cabras, crioulos” (CORAZZA, 2004, p.68). Um impedimento totalmente negligente quando

consideramos os altos índices de crianças negras e mulatas como pode ser verificado pelos dados referentes à natalidade no Brasil na virada do século XVIII, pois de acordo com Corazza (2004) “81,3% das crianças livres eram mulatas e 86% das crianças negras que nasciam eram ilegítimas, contra 33% das brancas” (CORAZZA, 2004, p. 69).

Segundo Corazza (2004) as crianças deixadas nas Rodas no Brasil foram em sua grande maioria os filhos das escravas, pois assim, passariam para a condição de “libertos”. O número de expostos nessa condição diminuiu após a Lei do Ventre Livre, pois era uma forma de esconder as crianças nascidas dos senhores de escravos, bem como após a lei, as escravas não corriam o perigo de serem vendidas como amas-de-leite e assim serem separadas de seus filhos.

De acordo com Kuhlmann Jr (2007), um artigo publicado no jornal denominado “A Mãe de Família” e assinado pelo Dr K. Vinelli, este apresentou a Lei do Ventre Livre como um problema para as senhoras que passariam a se responsabilizar também pela educação das crianças de suas escravas:

“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 não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturazinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra!” (KUHLMANN JR, 2007, p.80).

Essa Lei não apresentou nenhum impacto na vida das crianças, pois efetivamente não se concretizou, pois segundo Fonseca (2002) em sua pesquisa de caráter histórico apresentou as práticas educacionais dirigidas aos afrodescendentes nascidos livres de mães escravas no período da Lei do Ventre Livre (1871-1888), a partir da qual houve uma articulação entre libertação e educação, sendo que esta última chegou a ser tratada como uma dimensão complementar do processo de abolição do trabalho escravo, cujo objetivo era “minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativeiro na condição de cidadãos livres” (*ibid*, p.13).

A partir da Lei do Ventre Livre, todas as crianças passaram a ser consideradas livres, no entanto, deveriam permanecer segundo Fonseca (2002, p. 19) até os oito anos sob a posse dos senhores de suas mães e, quando chegasse a essa idade, o senhor

decidiria se ficaria com a criança até completar vinte e um anos ou a entregaria ao Estado mediante indenização de seiscentos mil réis.

Segundo Fonseca (2002) a partir do momento em que a lei foi aprovada começaram as propostas para a constituição de associações para a educação das crianças nascidas livres passaram a ser apresentadas ao Ministério da Agricultura. Essas associações recolheriam as crianças, pois o governo não tinha uma estrutura capaz de recebê-las como, por exemplo: “a *Colônia Orphanológica Izabel, situada em Pernambuco e fundada em 1877 e a Colônia Orphanológica Blasiana fundada em 1881, no município de Santa Luzia, Província de Goiás*”. Todas criadas pela Associação Protetora da Criança Desamparada (*ibid*, p.20).

No entanto, para surpresa geral, de acordo com Fonseca (2002) seis anos após a primeira geração de crianças completar a idade que possibilitaria ao senhor escolher entre ficar como a criança ou entregá-la ao Estado, o número total de crianças nascidas livres de escravas existentes em todo o Brasil era de 403.827, sendo que dessas, apenas 113 haviam sido entregues ao Estado, que significa segundo o autor “que quase a totalidade das crianças nascidas livres foram educadas nos mesmos moldes que os trabalhadores de escravos” (*ibid*, p.19). Levando o autor a concluir que a educação foi um dos elementos considerados durante o processo de abolição do trabalho escravo, porém, “devido aos interesses escravistas predominantes no Império, essa política não teve impacto estrutural no modelo de abolição que terminou por se consolidar em 1888” (*ibid*, p.34).

A partir da República vemos uma intervenção maior do estado no governo da infância. Passaremos a apresentar algumas ações do governo brasileiro em relação à infância a partir da obra de Nunes (2003), no entanto, como já ressaltamos anteriormente dirige-se às crianças brancas considerando o período citada, já que, as crianças negras nem eram consideradas ‘sujeitos’ pela mentalidade daqueles que justificaram tal procedimento de escravização de seres humanos.

Em 1891, a Assembleia Nacional promulgava o direito da criança à instrução primária gratuita, no entanto, isentavam os ‘extremamente pobres’, contribuindo para o aumento da desigualdade entre brancos e negros, já que havíamos saído recentemente de uma estrutura escravista que, com seu fim não ocorreu uma efetiva integração do negro na sociedade brasileira. Ainda em 1891, Deodoro da Fonseca promulgou o

decreto-lei número 1.313, que regularizava o trabalho infantil nas fábricas do Rio de Janeiro, fixando limite de idade e jornada de trabalho.

Já em 1921 poderíamos dizer que a criança negra passou a ser ‘considerada’, no entanto, a partir do problema da delinquência que vem atrelado à questão social e conseqüentemente à questão racial também. A Lei 4.242 do Judiciário modificou o Código Civil de 1917 com o objetivo de definir ‘menor abandonado’, que marcou segundo Nunes (2003, p.115) “a entrada direta do Judiciário no tratamento da criança pobre” e podemos acrescentar, negra. Em 1923, houve a criação do Juizado de Menores, quatro anos, em 1927, temos a promulgação da Lei 17.943 pelo Poder Judiciário houve a criação do primeiro Código de Menores

As creches surgiram na Europa ao longo do século XIX, no quadro da nova ordem urbano-industrial capitalista, em contraposição as outras formas de atendimento à infância, como os sistemas de amas-de-leite, as rodas de expostos e os internatos (KUHLMANN JR, 1991). Passa-se então, a exercer de uma nova forma a filantropia, diminuindo drasticamente as formas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos (MARCILIO, 1997).

Desta forma, as instituições de educação infantil surgiram na primeira metade do século XIX, muitas delas propostas na perspectiva assistencialista de atendimento exclusivo aos pobres e os jardins-de-infância destinados especialmente às crianças ricas com uma perspectiva de cunho educacional. Mas de acordo com Kuhlmann Jr (1991), o assistencialismo também representaria uma proposta educativa para as classes populares:

O primeiro jardim criado no Brasil foi o Jardim de Crianças no Colégio Menezes Vieira, fundado pelo médico Joaquim José Menezes Vieira, mostrando o papel que os médicos-higienistas desempenharam na educação do nosso país. Esse jardim atendia apenas os meninos entre 3 e 6 anos, filhos da elite carioca. Somente em 1899 foi fundado de acordo com Kuhlmann Jr (1991) o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro que atendia crianças pobres e conseqüentemente as crianças negras, e foi inaugurada também a primeira creche brasileira para filhos de operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ).

As creches surgiram como um dispositivo para disciplinar as mães e educar crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normalização da relação

mãe/filho nas classes populares. Kuhlmann Jr. (1998, p. 28) se refere a esta questão da disciplinarização e controle da população pobre a partir de uma proposta educacional de baixa qualidade prevendo uma educação mais moral do que intelectual, pois “a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada (...) As instituições cumpriam uma função apaziguadora” (ibid). Assim, “o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares” (ibid).

Segundo Rosemberg (1984), o final da década de 1960 e o início de 1970 corresponderam em vários países, a um novo ciclo de expansão das creches, inclusive com revisão de seu significado; esta nova etapa tem sua origem em reivindicações de movimentos sociais urbanos, entre eles os feministas. Ainda de acordo com a autora, no Brasil, esse ciclo de expansão ocorreu a partir da segunda metade da década 1970, tendo muito contribuído para sua emergência a participação dos movimentos de mulheres. No entanto, a maioria das crianças que precisa de creche está fora delas e o maior percentual é de crianças negras, ou seja, o sistema ainda inviabiliza a entrada das crianças negras nas instituições de educação infantil como pode ser verificado pelos dados estatísticos das pesquisas.

Kappel, Carvalho e Kramer (2001), em sua pesquisa sobre o perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentavam creches, pré-escolas e escolas a partir dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida do IBGE concluíram que no que se refere à cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o de pretas/pardas, o que segundo as pesquisadoras “configura um contexto onde a discriminação está presente, confirmando resultados de outras pesquisas realizadas” (KAPPEL, CARVALHO E KRAMER, 2001, p. 46).

Rosemberg (2002) também vem confirmando tal fato: “o acesso de crianças brancas é maior que o acesso de crianças não brancas (consideradas as crianças pretas, pardas e indígenas) se as crianças estiverem na idade correta de frequentar a educação infantil”. Considerando o total de crianças na educação infantil, a autora compara nosso sistema de ensino a um funil: “você tem uma entrada muito pequena na creche e pré-escola, um aumento espetacular no ensino fundamental e uma diminuição progressiva. Estamos no Brasil numa situação em que nós temos menos crianças frequentando a creche do que adultos frequentando o ensino superior” (ROSEMBERG, 2002, p. 02).

Vemos então, a existência de dispositivos visando uma reeducação e controle, ou seja, o objetivo era corrigir e evitar os comportamentos desviantes geralmente associado aos negros. Assim, como aponta Foucault (2002, p. 84) “a penalidade no século XIX, de maneira cada vez mais insistente tem em vista menos a defesa geral da sociedade que o controle e a reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos”. Toda penalidade do século XIX passa a ser um controle sobre o que os indivíduos podem fazer, do que estão na iminência de fazer, tendo a periculosidade como a grande noção da criminologia e da penalidade em fins do século XIX (FOUCAULT, 2002, p. 85).

Nesse sentido, quando pensamos sobre o processo de socialização da criança negra antes da sua inserção na instituição escolar, o trabalho era a forma principal de socialização dessa criança, mas a partir do momento em que ingressa na escola essa socialização passa a ocorrer nesse novo lugar que se configura como um equipamento de ensino que não acolhe a sua diferença, a sua particularidade cultural e que em diversas situações lhe impossibilita a permanência por se basear em um único modelo de indivíduo e de cultura a partir de um protótipo de infância.

A escola possui uma clausura de sentido, pois faz parte e a produção hegemônica de modelos. Assim, essas pesquisas com suas respectivas contribuições vão compondo um objeto de estudo e de análise para a compreensão das relações interraciais e também para a formulação de propostas para o fortalecimento de uma sociedade plural, da diferença e conseqüentemente o enfrentamento e a superação do racismo. Isso favorece a formação de práticas de resistência para os negros, pois estes devem poder se olhar e afirmar a sua diferença, ou seja, uma subjetividade que seja própria de cada um ao invés de deixar permanecer “o outro no lugar de mim” (BLANCHOT, 1980, *apud* PELBART, 2000:09). É uma luta diria Foucault (1984, *apud* PELBART, 2000:12), contra as formas de ‘assujeitamento’, isto é, “recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos”.

#### **Referências Bibliográficas**

ARIÈS, P., (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.

FERREIRA JR, A. & BITTAR, M., (1999). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.196. v.80. p.472-481.

FONSECA, M. V. da., (2001). As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: *Revista Negro e Educação*, n.1. p.11-36.

FOUCAULT, M. (2002). *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

JOVINO, Ione da Silva. *Crianças negras em imagens do século XIX*. 2010. 131f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C. & KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 16. Rio de Janeiro: Editores Associados, 2001. p.35-47.

KUHLMANN JR, M., (1991). Instituições Pré-Ecolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n.78. p.17-26.

KUHLMANN JR, M., (2007). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

MARCILIO, M. L. A roda de expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, M. C. (org.), (1997). *História da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. p.51-76.

MOTT, M. L. B., (1979). Acriança escrava na literatura de viagens. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.31. p.57-68.

NUNES, B. F., (2003). *Sociedade e Infância no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

PELBART, P. P., (2000). *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras.

ROSEMBERG, F. (2002). *Dilemas da educação infantil brasileira contemporânea*. Palestra apresentada no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil, no período de 10 a 13 de julho em Campo Grande.

Publicações Ano/2011

## EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo

CEP 13084-008 | Campinas-SP

Telefone (55) (19) 3289-5930 | Fax (55) (19) 3289-5930

Vendas (55) (19) 3249-2800

*e-mail*: [editora@autoresassociados.com.br](mailto:editora@autoresassociados.com.br)

Catálogo *on-line*: [www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"

*Bernardete A. Gatti*

*Carlos Roberto Jamil Curry*

*Dermeval Saviani*

*Gilberta S. de M. Jannuzzi*

*Maria Aparecida Motta*

*Walter E. Garcia*

Diretor Executivo

*Flávio Baldy dos Reis*

Coordenadora Editorial

*Érica Bombarði*

Assistente Editorial

*Rodrigo Nascimento*

Revisão

*Giselle Tachelli*

Diagramação

*Percurso Visual Editorações*

Capa

*Maisa S. Zagria*

Imagem da capa

*Fotografia @ photos.com*

Arte-final, Projeto Gráfico da Coleção

*Rodrigo Nascimento e Érica Bombarði*

Impressão e Acabamento

*Gráfica Paym*



[www.abdr.org.br](http://www.abdr.org.br)  
[abdr@abdr.org.br](mailto:abdr@abdr.org.br)  
Denuncie a cópia ilegal

# Sociologia da infância no Brasil

Ana Lúcia Goulart de Faria  
Daniela Finco  
(orgs.)

*Coleção 30 Aniversário do Nosso Tempo*

AUTORES  
ASSOCIADOS



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

## SUMÁRIO

Sociologia da infância no Brasil / Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Fincó (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2011 – (Coleção políticas do nosso tempo; 102)

Bibliografia.

ISBN 978-85-7496-279-5

1. Crianças – Brasil – Condições sociais. 2. Crianças – Brasil – História. 3. História social. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Fincó, Daniela. III. Série.

11-09560

CDD - 305.230981

Índice para catálogo sistemático:

1. Brasil: Infância: História social: Sociologia

305.230981

Impresso no Brasil – setembro de 2011

Copyright © 2011 by Editora Autores Associados LTDA.

### APRESENTAÇÃO

Ana Lúcia Goulart de Faria & Daniela Fincó . . . . . 1

### CAPÍTULO 1

A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância . . . . . 17

Anete Abramowicz

A criança e a cidade . . . . . 17

Sociologia da infância e invenção . . . . . 23

Ainda uma palavra. Asas e desejo. . . . . 33

Referências bibliográficas . . . . . 35

### CAPÍTULO 2

Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações . . . . . 37

Maria Leticia Barros Pedrosa Nascimento

A constituição do campo . . . . . 38

Os estudos sociais da infância . . . . . 42

Um estado da arte . . . . . 45

Pesquisa sobre infância e sociologia da infância . . . . . 48

Algumas considerações para finalizar . . . . . 51

Referências bibliográficas . . . . . 52

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que revogou o Decreto-lei n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

\*Dos crimes contra a propriedade intelectual

Violação de direito autoral

Art. 184. Violar direito autoral

Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.

1ª Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o representa, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o representa: Pena – reclusão de um a quatro anos e multa.”

### CAPÍTULO 3

A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil . . . . . 55

*Daniela Finco e Fabiana de Oliveira*

Introdução . . . . .	55
Por uma sociologia da pequena infância brasileira . . . . .	60
Construção social das identidades e convívio com as diferenças na infância . . . . .	62
Corporalidades, afetividades e expectativas diferenciadas . . . . .	64
Classificação, estereotipação e normatização dos corpos . . . . .	68
Brincadeiras e transgressões, controle do comportamento e micropenalidades . . . . .	72
Considerações finais . . . . .	76
Referências bibliográficas . . . . .	79

### CAPÍTULO 4

A Educação das crianças Sem-Terrinha nas Cirandas Infantis: a construção de uma alternativa em movimento . . . . . 81

*Edna R. A. Rossetto*

Introdução . . . . .	82
A luta pela terra: contextualizando o projeto educativo do MST . . . . .	83
As Cirandas Permanentes e a construção do coletivo infantil no MST . . . . .	88
As Cirandas Infantis Itinerantes e a participação das mulheres nas instâncias do MST . . . . .	91
Para continuar dialogando sobre potencial emancipatório das Cirandas . . . . .	100
Referências bibliográficas . . . . .	103

### CAPÍTULO 5

A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência . . . . . 105

*Peterson Rigato da Silva*

Introdução . . . . .	105
Educação infantil: espaço somente de mulheres? . . . . .	107
As identidades docentes na educação infantil: um processo em construção . . . . .	112
A história não acabou... . . . .	115
Referências bibliográficas . . . . .	118

## PREFÁCIO

Caros leitores, caras leitoras,

**F**este livro representa em alguma medida a força que as pesquisas sobre as crianças, a infância e a sua educação, e, em particular, a educação infantil tomou no Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas.

Para a nova geração de pesquisadores e pesquisadoras, talvez a ênfase dada à necessidade de pesquisar as crianças e sua educação, ou a urgência de tomar as crianças como informantes qualificados, sobre a constituição da infância nas diferentes instâncias sociais, possam soar até como algo já conhecido. Cabe lembrar, no entanto, que a presença desta perspectiva científica atual é o reflexo de um intenso debate e do movimento de pesquisadores e pesquisadoras que desde os anos de 1980 vinham buscando abrir caminho para uma perspectiva de investigação que considerasse as determinações estruturais e as dimensões contextuais definidoras dos processos educativos com crianças pequenas.

Um tempo de luta por conquistas sociais básicas pelos direitos das crianças e, mais que isso, pela construção de uma sociedade mais justa, mobilizava espaços acadêmicos comprometidos politicamente com os caminhos da infância brasileira.

Este movimento orienta, sobretudo pesquisadores da área da educação, a buscar um diálogo disciplinar de forma que não man-

SILVA, I. de O. e; LUZ, Iza R. da & FARIA FILHO, Luciano M. (2010). "Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações". *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, n. 43, pp. 84-97, jan./abr.

SIROTA, R. (2001). "Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar". *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, pp. 7-31, mar.

## CAPÍTULO 3

# A SOCIOLOGIA DA PEQUENA INFÂNCIA E A DIVERSIDADE DE GÊNERO E DE RAÇA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Finco\*  
Fabiana de Oliveira\*\*

*Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.*

*Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.*

SANTOS, 2004, p. 318

## Introdução

Este texto é oriundo do diálogo entre os resultados de duas pesquisas que revelam o cotidiano e as experiências de vida das crianças pequenas, em creche e pré-escola, e evidenciam as influências das diferenças de gênero e das diferenças raciais na constituição das identidades das crianças.

Uma das pesquisas que será trazida para este diálogo é a tese de doutorado de Daniela Finco intitulada *Educação infantil, espaços de confronto e convivio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transmitem as fronteiras de gênero*, que apresenta o resultado de um estudo realizado em uma pré-escola

\* Professora do curso de pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* Guarulhos-SP. Doutora em educação pela Faculdade de Educação da USP. E-mail: dfinco@unifesp.br.

\*\* Professora do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: bi-reis@hotmail.com.

municipal de educação infantil da rede municipal de São Paulo. A utilização do gênero, na pesquisa de Daniela Finco, como categoria de análise implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais, compreender como são produzidas pelas culturas e sociedades nas relações entre homens e mulheres. Portanto, como nos diz Scott, gênero pode ser entendido como a “organização social da diferença sexual”. Gênero, segundo Joan Scott (1995), é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, meninos e meninas. O estudo interpretou as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais. Tratou-se de investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, que envolveu crianças de 3 a 6 anos de idade e suas professoras e recorreu aos registros das observações em caderno de campo e às entrevistas realizadas com professoras, ao longo de oito meses de pesquisa em campo.

Em outra pesquisa é a dissertação de mestrado de Fabiana de Oliveira, *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*, que trata de uma investigação na creche sobre as práticas educativas e o tratamento da questão racial envolvendo as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e suas professoras, realizada em uma creche municipal no interior de São Paulo, em um bairro periférico da cidade. A pesquisa de Fabiana de Oliveira, que trata das práticas educativas em relação às crianças negras, optou por utilizar o termo “raça” em vez de “etnia”, pois o componente que entra é a cor da pele, elemento usado para as classificações raciais, seguindo assim, a mesma terminologia de Guimarães (2002), já que também compartilha da ideia de que não existem raças biológicas, mas, sim, raças sociais permanentes. Dessa forma, optou pela utilização do termo “raça” enquanto categoria analítica, pois, de acordo

com Guimarães (2002, p. 52), as “raças sociais” são “epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana e que não têm chances de desaparecer”. Apesar de já ter ficado provado pela genética que não existem raças biológicas, as classificações raciais continuam a ser feitas com base na ideia de raças superiores e inferiores. A pesquisa utilizou a observação da rotina na instituição; entrevistas com as professoras e o registro em um diário de campo, por um período de seis meses.

As pesquisas, com suas especificidades, analisaram as relações sociais e práticas educativas ocorridas na creche e na pré-escola com o objetivo de verificar as maneiras pelas quais produziam e revelavam a questão racial e a questão de gênero<sup>1</sup>. Assim, o desafio deste texto é compreender as interações estabelecidas entre adultos e crianças em duas instituições de educação infantil a partir da interface entre as categorias de gênero e raça. Destacamos, nas análises dos contextos educativos investigados, um estudo do dia a dia da creche e outro da pré-escola, interpretado como uma “categoria da vida cotidiana” (BONDIOLO, 2004, p. 64), que evidenciam práticas educativas baseadas no controle, regulação e normatização dos corpos infantis. Nossos dados revelam principalmente as formas diferenciadas nas quais as professoras se relacionam com as meninas e os meninos, com as crianças negras e crianças brancas, o que se tornou fundamental para compreender que a segmentação dos lugares e das vivências forma um primeiro conjunto de características dos modos de socialização das crianças pequenas nas instituições de educação infantil.

Nosso objetivo é o de problematizar a condição das crianças pequenas, meninas, meninos, crianças negras e crianças brancas, vivendo em instituições de educação infantil, a partir de questões que envolvem diversidade cultural e diferença, etnocentrismo e estereótipo, preconceito, discriminação e desigualdade, que consideramos

1 Toda vez que nos referimos à creche analisada, estamos referindo-nos aos resultados da pesquisa de Oliveira (2004), e quando nos referimos à pré-escola, estamos tratando dos resultados da pesquisa de Finco (2010).

conceitos que nos fornecem instrumentos analíticos para abordar as complexas relações de gênero e raça na educação da infância.

Este texto busca contribuir para a reflexão acerca do campo da sociologia da infância no Brasil, alertando para a questão da diversidade que as crianças brasileiras nos apresentam, principalmente a relação entre a questão de gênero e raça presentes nas instituições de educação infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. O grande desafio está em dar visibilidade a uma criança concreta, que difere de uma criança homogeneizada. Está em conhecer as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares, que podem ser pobres, negras, meninos ou meninas, com marcas regionais e dialetais, e acabaram sendo excluídas da história. Buscamos, dessa forma, contribuir para o aprofundamento e o questionamento das concepções a respeito das crianças pequenas brasileiras e da educação infantil pública, numa perspectiva de gênero e de raça, para a construção de uma pedagogia da infância que respeite a construção das identidades das crianças pequenas e que não transforme suas diferenças em desigualdades.

Para relacionar nossos estudos sobre gênero e sobre raça, foi importante destacarmos as diferentes bases e contextos nos quais tais conceitos surgem. O conceito de gênero nasce com a luta feminista nos anos de 1970, para questionar as diferenças de comportamentos, competências, preferências de homens e mulheres baseado pela biologia e anatomia de seus corpos. O conceito começou a ser usado para se contrapor ao determinismo biológico, na época designado como sexo, para a ênfase na construção social de homens e mulheres, traduzida como significados de gênero. Já a utilização do conceito de “raça” em referência aos seres humanos é nova, segundo Berndt (1994), pois inicialmente se baseava em fatores religiosos, políticos ou de nacionalidade. As teorias racistas tiveram início no século XVI, na época da conquista da América. Essas teorias justificavam a escravização e a dominação a partir do entendimento da existência de raças superiores e inferiores. A ideia de raça ainda persiste e continua informando o modo como nos relacionamos uns com os outros a

partir dessa informação veiculada e sustentada historicamente sobre a inferioridade e superioridade de determinados grupos.

O desafio de atrelar tais conceitos, a partir dos resultados de nossas pesquisas, nos faz enxergar algumas similaridades, pois tanto raça quanto gênero são partes constitutivas de muitas experiências cotidianas das crianças pequenas. Porque, desde que nascem, as identidades das crianças vão sendo constituídas a partir desses parâmetros, sendo ambos uma construção social, cultural e histórica. Portanto, compreendemos raça e gênero como duas categorias “relativamente autônomas”. Lembramos, como coloca Apple (2001), que tanto classe como gênero e raça têm suas próprias histórias e são relativamente autônomas, mas podem estar implicadas e relacionadas entre si.

As informações encontradas em nossas pesquisas justificam a importância de questionar e problematizar as práticas educativas no sentido de buscarem uma valorização das diferenças das crianças, desconstruindo todo tipo de preconceito e concebendo a criança como um “sujeito de direitos” no campo das políticas públicas. Discutir a questão dos direitos a uma educação infantil de qualidade demanda compreender que tanto a infância quanto as instituições dedicadas à infância, em relação à época que vivemos, passam por grandes mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. Assim, é necessário estar atento para a complexidade desta nossa época; para as mudanças que ocorrem no mundo; e para suas implicações para a primeira infância e para suas instituições. Além disso, é preciso também atentar para como os movimentos sociais baseados em raça, etnia e gênero e suas questões políticas influenciam na vida das crianças, pois essas são parte do mundo e estão no mundo, suas vidas são construídas por meio da interação com muitas forças e por meio de relacionamento com muitas pessoas e instituições.

Na verdade, parece-nos que muitas discussões da primeira infância ocorrem em um vazio social, político, econômico e filosófico, como se as crianças existissem à parte do mundo, como se conceitos como qualidade e desenvolvimento da criança fossem a-históricos e isen-

tos de valor e contexto, e como se as necessidades e problemas das instituições dedicadas a primeira infância são tão frequentemente solicitadas a tratar (desigualdade, exclusão, descolamento) houvessem surgido inesperadamente [DAHLBERG; MOSS & PENCKE, 2003, p. 21].

Desse modo, são muitas as questões que nos provocam a fazer esse diálogo e a buscar alternativas para compreender as crianças pequenas como uma construção social, dentro das pesquisas no campo da educação infantil. A partir dos aportes da sociologia da infância, discutiremos a importância de se questionar a ideia de criança e infância como algo natural, um dado biológico, para se pautar em uma compreensão cultural e social da criança e da infância que considera, portanto, suas similaridades, mas também suas singularidades, ou seja, aquilo que as une, mas também que as diferencia.

### **Por uma sociologia da pequena infância brasileira**

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas. A construção social da infância aponta um novo paradigma de estudos. Para construir esse novo paradigma, é necessário levar em conta algumas variáveis: infância é uma construção social, que não pode ser inteiramente separada de outras variáveis, como classe social, sexo, pertencimento étnico<sup>2</sup>.

Nos últimos anos, temos visto um aumento considerável do interesse de pesquisadores e pesquisadoras pelas crianças, no entanto, a partir de outras bases que diferem da visão biológica, psicológica e sociológica até então dominantes. Nesse último campo, temos visto ocorrer uma abertura, pois até o momento não tinham reservado às crianças uma atenção específica, pois sempre eram estudadas como um fenômeno

interligado à escola e à família e atrelada à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta.

Outra noção da infância, diferentemente do desenvolvimento psicológico individual da criança, pressupõe sua trajetória enquanto criança, histórica, social, política e cultural. Uma infância que é, "ao mesmo tempo, unida por um conjunto de experiências comuns e partilhadas, e ainda, ao mesmo tempo, é fragmentada pela diversidade de vidas das crianças"<sup>3</sup> (JAMES & JAMES, 2004, p. 7) nos diferentes contextos sociais, que recusa uma concepção uniforme e homogênea de infância.

Assim, abertura no campo sociológico a partir de outro conceito de socialização possibilitou o surgimento da sociologia da infância e uma nova perspectiva de compreensão da criança como um ator social. E, 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).

No mesmo sentido que a sociologia da infância, a pedagogia da infância nos leva a refletir sobre as relações envolvendo adultos e crianças travadas no interior das instituições educativas considerando a criança um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um "vir-a-ser", um sujeito imaturo e sem direito à voz e participação na sociedade adulta. Uma criança que participa de uma coletividade, mas que deve ter seus direitos garantidos, sendo primeiramente respeitada em suas diferenças, considerando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros, e recebendo uma educação de qualidade.

2 Ressaltamos o estudo pioneiro no Brasil, de Florestan Fernandes (1976), que focalizou a criança em suas pesquisas na década de 1940, trazendo registros inéditos de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir de observação sobre grupos de crianças, considerando suas diferenças sociais e culturais.

3 Tradução das autoras.

Portanto, discutir as interações entre adultos e crianças no espaço da educação infantil requer a análise relacional entre infância, gênero, raça, idade e geração, ou seja, requer a análise da questão do poder contido nas relações que permeiam os processos de socialização. Desse modo, diante das contribuições recentes do campo da sociologia da infância, enfrentamos o desafio de tentar compreender os desejos e as lógicas de meninas e meninos e brasileiros, e de usar essas informações em seu favor, para que suas diferenças se explicitem sem que sejam transformadas em desigualdades.

### **Construção social das identidades e convívio com as diferenças na infância**

Ao olhar para as questões relativas às diferenças, podemos afirmar que a socialização da criança pequena se amplia com o convívio na educação infantil. Assim, a entrada das crianças pequenas na educação infantil pode significar um importante passo no processo de socialização delas, pode significar um espaço de convívio com outras crianças e adultos, um espaço para viver a infância. Ao mesmo tempo, pode significar um processo de rejeição às diferenças que as crianças anunciam (ABRAMOWICZ, 2003) e a construção negativa de sua autoimagem. No convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança.

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta. Pesquisas apontam que a desigualdade de gênero (CARVALHO, 2003; VIANNA & UNBEHAUM, 2006;

SILVA, 2010), presente em nossa sociedade, afeta até mesmo as pesquisas sobre o desempenho e o desenvolvimento cognitivo de meninas e meninos. Meninas e meninos sofrem diferentes formas de violências ao longo da infância e do processo de constituição de suas identidades. Um processo semelhante acontece no processo de construção do pertencimento racial, no processo de construção das identidades da criança negra. Pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas formas de discursos e práticas segregadoras, que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima das crianças negras.

As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e muitas vezes nociva para os que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos (AFONSO, 1995; SILVA, 1995; SILVA & MONTEIRO, 2000; CAVALLERIO, 2000; SOUZA, 2002). É importante destacar que tanto as crianças negras quanto as crianças brancas têm suas identidades construídas a partir da categoria raça. Os estudos teóricos sobre branquidade mostram que o discurso “silencioso” operante da branquidade garante seu poder justamente por ser uma “presença ausente” (APPLE, 2001). Os reflexos dessa invisibilidade traduzem-se em um poderoso instrumento que informa o comportamento dos brancos e dos “outros” considerados racializados.

Diante dessas questões, compreendemos que ultrapassar as desigualdades de gênero e de raça pressupõe compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças, reduzindo-as às características físicas, tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis. Apresentamos a seguir as diferentes formas como essas desigualdades e hierarquias permeiam as práticas educativas e nas relações entre adultos e crianças pequenas dentro das instituições de educação infantil pesquisadas.

## Corporalidades, afetividades e expectativas diferenciadas

Ao discutir a questão das relações de gênero e de raça, destacamos a dimensão afetiva da educação e do cuidado da creche e da pré-escola. Cuidar do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem educadas em suas singularidades. O cuidado e a educação são princípios indissociáveis e norteadores das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil. Porém os dados das nossas pesquisas chamam a atenção pelo fato de que as demonstrações de afeto e cuidado não são manifestadas para todas as crianças indistintamente. Apontam também para o uso diferenciado da linguagem, com mensagens estereotipadas e preconceituosas que permeiam as interações entre adultos e crianças, influenciando na construção da autoconfiança, da autoestima e da autoimagem em relação à beleza, e na construção das identidades raciais e de gênero e nos comportamentos sociais das crianças pequenas.

As observações revelam que as relações afetivas entre as professoras e as crianças, como dar o colo, afagar o rosto, os cabelos, elogiar, atender ao choro, consolar nos momentos de conflitos, angústias e medo, que deveriam ser dispensados a todas as crianças, acontecem de forma diferenciada, para meninas e meninos e para as crianças negras e crianças brancas. Foi possível observar que as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados nos pequenos gestos nas relações e nas práticas de organização do dia a dia na educação infantil.

As práticas educativas da creche analisada revelavam a questão racial como um importante critério que influenciava a organização do trabalho cotidiano na creche e apontava diferenças na relação adulto-criança; sendo que as professoras demonstravam um determinado “carinho” que podemos chamar de “paparciação”<sup>4</sup> por parte

das professoras em relação a determinadas crianças, uma prática da qual as crianças negras estavam na maior parte do tempo “fora”. Foi possível identificar, no cotidiano da creche, a forma diferenciada como a professora se relaciona afetivamente com as crianças negras e brancas, no oferecimento ou não do colo, principalmente no momento da chegada, no cumprimento com carinho e beijo, o abraço e/ou sem um contato carinhoso. Essas situações ocorreram várias vezes ao longo da pesquisa de campo. Algumas crianças chegavam chorando e ganhavam colo, no entanto, com as crianças negras, era diferente. Principalmente no momento da chegada na creche, quando eram deixadas pelas mães ou outros familiares, as crianças negras eram menos beijadas pelas professoras:

Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: Mariana (loira, 2 anos) chegou chorando, então Nice (professora branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou Paulo (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas.

Essa situação ocorreu da mesma forma, só que com outra professora, quando Bruno (negro, 1 ano) chegou chorando e Marti o encostou em sua perna e disse para ele não chorar. Depois chegou Luciana (loira, 1 ano), também chorando, mas o procedimento foi outro: a professora a pegou no colo até que parasse de chorar [OLIVEIRA, 2004, p. 85].

Também é possível identificar um complexo processo de expectativas nas interações entre as professoras e crianças que orienta e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, de forma sutil, transmitindo mensagens e expectativas quanto ao tipo de comportamento e de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo, como aponta a fala da professora na pré-escola: “As meninas, eu costume chamá-las de princesas, é uma relação mais meiga, mais doce. E os meninos são os meus rapazes” (Professora Mara – branca).

4 O termo “paparciação” foi descrito por Ariès (1981, p. 158) quando o autor apresentou o surgimento de um novo sentimento da infância em que “a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça se torna uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”.

As professoras relacionam-se com meninas e meninos de maneiras distintas. A conversa com a menina, elogiando sua meiguice, a justificativa da atividade sem capricho do menino; a forma como o adulto separa um conflito, defendendo e protegendo a menina da agressividade dos meninos. Nessas relações torna-se possível perceber como as expectativas são diferenciadas para as meninas e os meninos. Assim, os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. Esse minucioso processo repete-se, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma “verdadeira” menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência.

Além disso, a forma como as professoras chamam meninas e meninos também evidencia diferentes expectativas em relação ao seu comportamento e às suas características corporais. Na creche, situações semelhantes aconteciam em relação as crianças negras e brancas. Os atributos físicos considerados ‘bonitos’ eram sempre associados às crianças brancas: as meninas preferidas pelas professoras eram caracterizadas como “princesas” ou “filhas”:

As meninas preferidas pelas professoras eram caracterizadas como “princesas” ou como “filhas”, de acordo com os exemplos: as crianças vão chegando, mas a professora só beija Larissa (loira, 1 ano) e diz: “oi, minha princesa”. Nesse mesmo dia, no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: “que linda você é”.

No berçário, Rute (professora Rute, branca), ficava brava com Willian (negro, 8 meses), pois ele tirava as presilhas do cabelo de Natália (branca, 8 meses), e por isso a professora dizia: “não judia da minha princesa, não faz isso com a minha filha” [OLIVEIRA, 2004, p. 88].

Os exemplos anteriores ilustram de forma clara a maneira como as crianças negras e brancas têm suas identidades constituídas a partir da raça, pois informam as crianças um modelo ideal de beleza

comparando-as às princesas e filhas, demonstrando o modo como as professoras brancas representam a si próprias a partir do seu grupo racial branco e que influencia a relação com os demais, “os outros” que estão fora desse grupo.

É comum o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, empregados por adultos. Os apelidos eram uma constante no dia a dia da creche, expressavam um processo de comunicação no qual a linguagem era utilizada para classificar as crianças que de alguma forma desviavam da “norma”. As crianças negras eram chamadas por seus apelidos em sua presença, e na sala das crianças de 3 anos, estas já chamavam seus colegas por esses apelidos conferidos pelas professoras da creche:

Luciano (negro, 1 ano), por causa de seu tamanho tinha os seguintes apelidos: “esquilo”, “espírito de gente” e “coisa miúda”;

Bruno (negro, 1 ano), devido ao seu peso era chamado de “bolo fofo” e “batatão”;

Vitor (negro, 1 ano), era chamado de “zup trup”, que segundo as pajens significava “terremoto”, “furação”;

Adriano (negro, 3 anos), seu apelido era “periquito”;

Pedro. R. (negro, 2 anos), “Amado Batista”, as professoras diziam: “ele está mais para Amado Batista do que para Paulo Ricardo [OLIVEIRA, 2004, p. 96].

As cenas descritas apontam a necessidade do reconhecimento e valorização das diferenças baseada na disponibilização de oportunidades para meninos e meninas e no combate ao uso de apelidos estereotipados, comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças. No processo cotidiano de educar e cuidar, os estereótipos e mensagens pejorativas relacionadas ao gênero e à raça vão sendo impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina, ser branco e ser negro.

As relações na educação infantil, além de estarem permeadas pelo adultocentrismo, também sofrem com a existência de um etnocentrismo, caracterizado pelos julgamentos tidos como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal”, os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. Aqui percebemos como etnocentrismo se relaciona com o conceito de estereótipo, que consiste na generalização e atribuição de valores negativos a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os lugares a serem ocupados. Em nossa sociedade, as atividades e experiências diferenciadas para homens e mulheres, meninos e meninas, explicitam padrões de comportamento e valores de nossa sociedade androcêntrica e racista, que se articulam para a construção bipolarizada do feminino e do masculino, do branco e do negro, bem como para a castração do sentido de totalidade dos corpos.

### **Classificação, estereotipação e normatização dos corpos**

As crianças pequenas, meninas e meninos, negras e brancas, desde muito cedo, são educadas a constranger seus corpos. Falar de uma “educação do corpo” (SOARES, 2004) é falar de um lento processo civilizatório, da lenta e complexa mudança de sensibilidade, da tolerância ou intolerância por atitudes e práticas humanas. Podemos perceber que o corpo é o texto que revela trechos bem marcados da história de uma dada sociedade.

É importante perceber como as características físicas e os comportamentos esperados para os meninos e para as meninas também podem ser reforçados, de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia da educação infantil. A forma como a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice, ou quando justifica a atividade sem capricho do menino; o fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza da sala e ao menino para carregar algo; a forma como o

adulto separa um conflito, defendendo e protegendo a menina da agressividade dos meninos — tudo isso torna possível perceber como as expectativas são diferenciadas para as meninas e os meninos. O que é valorizado para a menina não é valorizado para o menino e vice-versa.

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o masculino e para o feminino. Muitas vezes a escola orienta e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas de forma sutil, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo, manipulando sanções e recompensas sempre que tais expectativas sejam ou não satisfeitas. Esse tratamento diferenciado informava-nos sobre a socialização das crianças na creche investigada que estava pautada na forma como o corpo da criança negra era considerado nos diversos momentos do dia que estavam relacionados aos estereótipos de raça e gênero:

Na sala das crianças de um ano de idade, um menino negro (Ricardo, 1 ano e 8 meses) vai até a prateleira que pode ser alcançada pelas crianças e dentre todos os brinquedos elege para brincar uma bolsa rosa de plástico. As duas professoras conversam e interrompem seu bate-papo quando olham e veem o menino negro com a bolsa rosa e uma delas chama o menino e diz o seguinte: “negão com essa bolsa rosa é meio estranho, não dá muito certo”. Ele não deixou a bolsa e saiu de perto delas.

Dulce (professora branca) trouxe duas bonecas tipo “barbie” que estava na sala dos bebês, quando Marli (também professora) viu as bonecas, ela me chamou e disse para que eu observasse o que iria acontecer. Ela pegou as bonecas e disse: “Davi (negro, 1 ano), olha as loiras”, e imediatamente Davi estende a mão para pegar as bonecas, então Marli diz: “ele adora uma loira, não pode ver” (risos). Depois ela pergunta: “elas são bonitas?”, ele responde que sim [OLIVEIRA, 2004, p. 89].

Associada à ideia da professora de que menino não pode brincar com uma bolsa rosa, tem também a concepção sobre o jeito que um “negão”, deve ser, que não pode estar associado a algo feminino, como uma bolsa rosa. Podemos perceber na expressão da professora quando disse “negão” a presença de toda uma masculinidade conferida à palavra, bem como a ideia de que todos os homens negros “gostam de mulheres loiras”.

Entre os diversos preconceitos de nossa sociedade, é importante destacar que a nossa sociedade se funda sobre dois estereótipos relacionados aos negros: seus dotes físicos para as atividades atléticas e sexuais, bem como sua capacidade para a música e dança, especificamente para o samba. Nessa configuração, as práticas sociais e discursivas colocaram o negro no lugar de “objeto sexual” e do “jogador” ou “sambista”. Isso faz parte de um imaginário criado por nossa sociedade a partir de um estereótipo sobre o homem negro.

Os estereótipos podem levar a um preconceito, configurando-se como um preconceito relacionado a certos grupos e consequentemente a uma conduta que pode violar os direitos de outras pessoas baseados em critérios de raça, sexo, religião, gerando a discriminação. Os estereótipos são uma maneira de “biologizar” as características de um grupo. É uma generalização de características subjetivas para um determinado grupo, no caso dos estereótipos negativos, impondo-lhes o lugar de inferior; o lugar de incapaz.

No cotidiano da educação infantil, são inúmeras as expressões que reforçam os estereótipos. Tensões entre corpo e infância também aparecem na maneira como os corpos de meninas e meninos, crianças negras e brancas são socialmente classificados e hierarquizados, determinando papéis sociais e estabelecendo relações de poder. As relações entre professoras e crianças mostraram muitas vezes o esforço de sujeição das crianças pequenas, evidenciando como os corpos são conformados de um modo profundo e desigual, como são capturados pela rede de discursos e práticas educativas, cotidianamente. “Máscula”, “abrutalhada”, “agressiva”, “afeminado”, “delicado”, “dengoso”. Essas são marcas atribuídas aos corpos que escapam das

fronteiras de gênero, são gestos ambíguos para uma instituição que possui, intrinsecamente, uma organização que atua definindo, em seus espaços e tempos, símbolos do que significa ser feminino e ser masculino, como descreve a professora da pré-escola:

Ela era uma menina muito masculinizada, até na própria postura física, abrutalhada, de cabelo curtinho, bem máscula, olhando era um menino. Suas atitudes também eram de menino, ela batia bem, batia mesmo, era umas das que batiam melhor, pior que os meninos, nem os meninos se metiam com ela, a molecada apanhava dela. Ela só trazia brinquedo de bonecos, desses caras bombados, com armas, carros, nunca ela trouxe uma boneca. No festa do carnaval ela chegou vestida de Odalisca, então ela veio de sandália, e como ela só usava bota, ela não conseguia andar, se firmar com a sandália. Durante a festa, o baile e o desfile, ela sentou num cantinho onde tinha uma árvore e ali ela ficou, não saiu durante toda a festa. Era visível, ela estava acabada, arrasada, ela não queria por aquela fantasia, mas a mãe falou “ela não queria, mas eu pus, ficou tão bonitinha...”, se ela pudesse, ela arrancava aquilo tudo e ficava pelada, aquilo foi muito forte para a menina (Professora Miriam - branca) [Pinco, 2010, p. 108].

Outra relação conflitante identificada pelas professoras ocorria quando os meninos preferiam ficar ou brincar a maior parte do tempo com outras meninas, em vez de estarem com outros meninos. Estar a maior parte do tempo com meninas ou brincar sempre com elas atribua-lhes características “afeminadas” como “jeitinho de falar”, ou ser mais “sossegado”, conforme a fala da professora da pré-escola investigada:

Era um menino com lado afeminado mais aflorado, que só brincava com meninas, com brincadeiras de meninas. E a gente até falava, vai brincar com seus amigos, mas ele estava sempre com as meninas, era sempre assim. Ele tinha, sabe, um jeito diferente dos outros meninos,

era desligado, era mais sossegado (Professora Ana Maria - branca)  
[FINCO, 2010, p. 153].

Podemos ver que é um processo de socialização de gênero e de raça, que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual, marcadas pela condição de menina e de menino, branco ou negro. Assim, os diferentes jeitos de ser criança são indicações que sugerem uma razão da existência de tantas pedagogias voltadas para uma “educação do corpo” que busca civilizá-lo, normatizá-lo e sexualizá-lo.

O que podemos perceber, a partir dos dados das pesquisas, é um processo de socialização de gênero e de raça, que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual, marcadas por situações de conflitos relativas à constituição das identidades, marcadas pela condição de menina e de menino, de negro ou branco. Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para a expressão de seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto, no homem, no branco enquanto categorias molares, mas também se constituindo a partir de movimentos de força contrários a essa iniciação que se faz nas instituições de educação à criança pequena.

### **Brincadeiras e transgressões, controle do comportamento e micropenalidades**

É por meio das brincadeiras que a convivência com as diversas formas de ser e de relacionar ganham potencialidade. A brincadeira possui uma qualidade social de trocas: descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados. As brincadeiras de transformação do corpo eram importantes momentos para meninos e meninas: brincar de rodar com saia, brincar de maquiar o rosto e colorir os lábios com batom, brincar de ter cabelos compridos, usar

colar, chapéu, óculos e brinco... As brincadeiras que enfeitam o corpo, brincadeiras que transformam o corpo encantam as crianças, meninas e meninos. Porém, se as meninas podem fazê-las de forma “muito natural”, para os meninos esse desejo representa para as professoras motivo de atenção.

As cenas de brincadeiras descritas repetiam-se sempre que alguma brincadeira desvia do que é considerado “normal” dentro dos padrões propostos pelas professoras. A possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade. Assim uma professora da pré-escola analisada relata o caso e suas percepções de transgressões das fronteiras de gênero – meninas e meninos cujos corpos que insistiam em escapar e fugir:

Tenho um caso de um menino que quer vestir vestido de noiva. À primeira vez ele chegou e disse “coloca em mim este vestido de noiva?” Eu falei “nossa, esse vestido de noiva?” Ele me disse, “é, é!” Então eu coloquei, deixei, não falei nada, né. Ele ficou rodando para lá e para cá com aquele vestido todo rodado, ficou um tempão com o vestido, gostando muito. Ai já numa segunda vez eu falei “pega outra fantasia, você pega sempre a mesma, tem outras tão bonitas!”. Ele insistiu, queria pôr e eu coloquei o vestido nele na segunda vez. Mas, na terceira vez, eu juro que não pus... falei “ah, vai lá pegar outra fantasia, essa não!”, e ele foi lá e voltou com uma fantasia de rumbreira, aquelas coisas cheias de babados, ah, meu Deus! Eu ainda tentei dizer “mas isso não te serve”, sabe, tentei fazer com que ele esquecesse da fantasia, mas não adiantou, é muito difícil ele ir lá e pegar uma coisa que seja de menino, ele se atrai pelas fantasias de menina. Quando chega na brinquedoteca, ele vai logo nas fantasias. Chegou um dia, que ele vestiu o vestido e me disse que ia se casar com o Pedro, para mim foi o basta. Quer dizer que ele tinha a ideia que ali de noiva ele ia se casar com o Pedro, ele poderia falar que iria se casar com a Julia, sei lá, aí ainda tudo bem. Mas não, ele dizia que ia se casar com o Pedro, ele era a noiva mesmo no caso. As outras crianças não deram muita atenção... para ele com o vestido, não

ligaram... Uma menina um dia passou e disse "ih, tia, olha!" ele riu, mas já foi andando e foi brincar com outra coisa. E para ele também não tem problema nenhum, ele riu também, para ele está tudo bem. Agora é difícil dele pegar o vestido. Às vezes dá uma luz nele e ele pega o vestido, mas não é uma coisa constante, todo dia. O que ele gostava mesmo era a roupa que chamava a atenção dele (Professora Mara - branca) [PINCO, 2010, p. 138].

No caso das brincadeiras com as fantasias, enquanto para as meninas havia todo um processo de encorajamento, por meio de elogios, como "que linda princesa", para os meninos era possível perceber um tipo de desencorajamento, pois diante de algumas dificuldades da brincadeira, como, por exemplo, a dificuldade de vestir uma fantasia apertada, acabavam desistindo e preferindo outras brincadeiras. Foi possível identificar um mecanismo de "incentivos" e "desencorajamento" perante a forma como as crianças brincavam. Um mecanismo que desencorajava os meninos a brincarem eram os vestidos e os objetos femininos.

Identificamos variadas formas de práticas de micropenalidades, reprovação de postura e de comportamentos e castigo/punição do corpo nas brincadeiras e transgressões das crianças pequenas. O corpo negro na creche investigada era considerado "travesso". Em todas as salas havia um "furação", conceituado de acordo com as professoras como "um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas", ou seja, sempre era visto como o vilão da sala. Com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um "furação negro":

Durante qualquer refeição no refeitório, Vítor (negro, 1 ano) era posto no cadeirão, pois de acordo com Marii (professora), "ele não dá sossego". (Irene, loira, 1 ano) estava brincando com o fogãozinho, Marii (professora) veio me dizer: "você viu que linda a I, ela brinca que é uma gracinha". Em seguida Vítor se dirigiu até o fogão, Marii fez o seguinte comentário: "acabou a brincadeira da Irene". Vítor

(negro) chega e começa a pegar as panelinhas, Irene reclama, então, Marii vai até lá e diz: "deixa ela brincar, vai para lá". E me disse: "ele estraga tudo". E se dirige a ele novamente: "se não parar, você vai para o berço, negroço".

No berçário a cena foi semelhante. Natália (branca, 9 meses) e Vagner H. (loiro, 9 meses), estavam brincando na cabaninha com bolinhas, Willian (negro, 9 meses) estava no tapete e também resolveu ir até lá, então, Rute (professora) disse: "acabou a brincadeira". Ou seja, só porque Willian (negro, 9 meses) dirigiu-se para onde as outras crianças estavam isso já significaria o fim da brincadeira [OLIVEIRA, 2004, p. 90].

Na investigação com as crianças na creche analisada, as "micropenalidades" do corpo são relacionadas às características negativas que são atreladas ao corpo negro. O corpo gordo, o corpo suado, o corpo sujo – são infinitas as classificações e critérios para o processo de estereotipação e exclusão das crianças negras que resultam em vivências diferenciadas, e na diminuição dos contatos e das possibilidades de interação e brincadeiras:

Num certo dia, no parque, Nice (professora das crianças de 2 anos) pegou Vítor (negro) e o colocou dentro de uma caixa de papelão. Em seguida, Bruno (negro) também quis entrar. Ela o pegou e disse: "nossa, eu não aguento, que menino pesado", e deixou-o no chão, sem colocá-lo dentro da caixa. Marii (professora das crianças de 1 ano) disse: "ele é que acaba com a minha coluna".

No berçário, Rute (professora) estava brincando com Natália (branca) e Vagner H. (branco) de suspendê-los, quando Willian (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma. Rute disse: "você não, você é muito pesado".

Marii (professora) fez o seguinte comentário: "olha como o Davi (negro) fica suado no sol". Depois de algum tempo, após ter se referido ao suor do menino, este vem até Marii, que estava sentada no chão, e tenta abraçá-la, mas quando foi encostar em seu rosto, ela disse:

"nossa, você está todo suado". Ela sempre enfatizava a questão de Davi (negro) ficar suado quando permanecia sob o sol [idem, p. 86].

São variadas, complexas e intrincadas as formas de opressão e discriminação presentes em nossa sociedade, a discriminação de gênero e racial, atreladas a outras formas de preconceitos sexuais, classistas e de idade, as quais subordinam a lógica das demais formas de discriminação (SANTOS, 2004). Podemos perceber que essas formas de opressão e de discriminação estão na base de um processo de diferenciação, comparação e classificação das crianças a partir de diferenças que carregam, ou melhor, que lhes foi determinada a partir de um padrão homogenizador. Um padrão que anula a pluralidade e constitui práticas de exclusão e supressão de toda forma de diferença/alteridade das crianças pequenas. Assim, ao investigar, conhecer e compreender as práticas educativas, as relações e as interações de adultos e crianças no interior de instituições de educação infantil, podemos discutir questões relacionadas à constituição das identidades, à circulação de preconceitos, aos modos de lidar com a diversidade, às relações de autoridade, isto é, à distribuição de poder entre crianças e adultos.

Os dados apresentados justificam a importância de se discutirem as práticas educativas que geralmente se pautam em modelos adultocêntricos e em ideias advindas de uma sociedade ainda enraizada em preconceitos. E assim, nossa sociedade e nosso sistema capitalista confiam à escola uma tarefa: a de iniciar a criança ao saber e aos valores da sociedade contemporânea (GUATTARI, 1985). É crucial a iniciação que consiste em extrair da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão, e em adaptá-la também aos valores, significações e comportamentos dominantes.

### **Considerações finais**

O entrecruzamento de diferentes olhares nos revelou importantes questões e aponta muitos desafios. Permitiu-nos a percepção das

diversas formas como meninas e meninos e como crianças negras e crianças brancas sofrem e vivenciam os preconceitos. Pois ser homem ou mulher, branco ou negro, estão relacionadas a diferentes questões em nossa sociedade. Segundo Rosenberg (2001), a busca de compreensão simultânea das hierarquias de gênero, raça e classe no Brasil tem se baseado, muitas vezes, em modelo paritário e cumulativo. Porém, não é um modelo cumulativo que possibilita analisar tais questões, considerado limitado por conta da complexidade da realidade educacional, segundo Rosenberg (1996, p. 59), pois não são dinâmicas redutíveis umas às outras. Por exemplo, "a busca de superação da subordinação de classe pode ignorar ou mesmo apoiar-se em subordinações de gênero e raça".

Dessa forma, espera-se uma associação linear entre os eixos de desigualdade, porém tal modelo associativo não dá conta da complexidade e das contradições observadas nas instituições educacionais nas quais as dinâmicas de gênero, raça, classe e idade não são redutíveis umas às outras, evidenciando, muitas vezes, um movimento não sincrônico, não cumulativo de desigualdades e resistência a elas.

Portanto, o que interessa ressaltar neste texto é o fato de que para além da constatação que existe entre as variadas formas de discriminação e hierarquias, com semelhanças e especificidades entre si, existe o fato de serem crianças e de estarem a uma condição desigual de poder e de oportunidades. Sendo assim, a sociologia da pequena infância ajuda-nos a compreender essas crianças, essas diversidades, esses sujeitos sociais que devem ser respeitados, ser ouvidos, mesmo quando ainda não falam. Isso pode dar pistas para os adultos sobre uma forma de interação pedagógica e de políticas públicas a partir das quais adultos e crianças possam trocar saberes e experiências principalmente considerando as suas diversidades de vida e contextos, seus desejos e sonhos.

As relações entre adultos e crianças e entre crianças nos fazem refletir sobre a necessidade da construção de uma pedagogia das diferenças, na qual é de fundamental importância pensar em uma outra forma de relações e organização dos tempos, dos espaços e das

práticas cotidianas. Podemos dizer que esse espaço coletivo de convívio entre crianças de várias idades, meninos e meninas, de origens culturais diversas e entre adultos e crianças pode ter dado origem a uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, à qual pretendemos dar continuidade e na qual a criança é a protagonista. (FARIA, 1999, p. 69). Uma pedagogia da pequena infância que possa reconhecer e respeitar as diferenças das crianças e de seus contextos de vida, bem como compreendê-las enquanto "atores sociais" que também infletem o mundo adulto a partir das suas formas de ser, a partir das culturas infantis.

O espaço da educação infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças, de uma educação que permita e favoreça a diversidade. As diferenças enriquecem o ambiente coletivo das instituições de educação infantil e contribuem para que as crianças tenham a possibilidade de construir uma visão positiva sobre a diversidade de vida e contextos, bem como o respeito pelas diferenças relacionadas às questões de gênero e raça, caso as profissionais inseridas nessas instituições também possam construir um 'novo olhar'. Essa outra forma de olhar para a relação adulto-criança na educação infantil pode ajudar-nos na reflexão sobre o significado do processo de escolarização para se pensarem outras formas de relações e outras práticas perante a diversidade que as crianças nos apresentam.

As crianças pequenas participam dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea. E as diferenças que as crianças nos mostram são elementos importantes para compreendermos os modos como as infâncias contemporâneas são construídas. Assim, é necessário reconhecer as vivências diferenciadas de meninas e meninos, crianças negras e brancas na educação infantil, a qual evidencia desigualdades que precisam ser superadas para garantir às crianças plena cidadania. O enfrentamento das situações de desigualdade de gênero e raça na educação da infância demanda múltiplos olhares, que busquem suscitar reflexões que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças,

diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

### Referências bibliográficas

- APONSO, L. (1995). "Gênero e processo de socialização em creches comunitárias". *Cadernos de Pesquisa*, n. 93, pp. 12-21.
- APPLE, M. W. (2001). "Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais". *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, pp. 61-67, jan.
- ARIËS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.
- BERND, Z. (1994). *Racismo e antirracismo*. São Paulo, Moderna, 1994 (Coleção Polêmica).
- BONDIOLI, A. (Org.). (2004). *O tempo no cotidiano escolar: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo, Cortez.
- CARVALHO, M. P. de. (2003). "Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 29, n. 1, pp. 185-193.
- CAVALLEIRO, E. dos S. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo, Contexto.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. & PENCE, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- FARIA, A. L. G. de. (1999). "A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil". *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 69, pp. 60-91.
- FERNANDES, F. (1976). "As 'trocinhas' do Bom Retiro". In: FERNANDES, F. *Foldore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Vozes, pp. 153-258.
- FINCO, D. (2010). *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transitam as fronteiras de gênero*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GUATTARI, F. (1985). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. de Suely Belinha Rolnik. 2. ed. São Paulo, Editora Brasiliense.
- GUIMARÃES, A. S. A. (2002). *Classes, raça e democracia*. São Paulo, Editora 34.
- JAMES, A. & JAMES, L. A. (2004). *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York, Palgrave Macmillan.

MOLLO-BOUVIER, S. (2005). "Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica". *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 391-404, maio/ago.

OLIVEIRA, F. (2004). *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ROSEMBERG, F. (1996). "Educação infantil, classe, raça e gênero". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, pp. 58-65, fev.

\_\_\_\_\_. (2001). "Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990". *Cadernos Pagu* (16), Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero, pp. 151-198.

SANTOS, B. de S. (2004). *Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro*. Coimbra, Conferência de abertura ao VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.

SCOTT, J. W. (1995). "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, n. 2, pp. 71-99, jul./dez.

SILVA, C. R. da. (2010). *A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da "cultura do respeito"*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, C. D. (1995). *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte, Mazza Edições.

SILVA, P. B. G. & MONTeiro, H. M. (2000). "Combate ao racismo e construção de identidades". In: ABRAMOWICZ, A. & MELLO, R. R. (orgs.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, Papirus, pp. 75-99.

SOARES, C. L. (org.) (2004). *Corpo e história*. 2. ed. Campinas, Autores Associados.

SOUZA, Y. C. de. (2002). *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre, Mediação.

VIANNA, C. P. & UNBEHAUM, S. (2006). "Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil". *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95, pp. 407-428, maio/ago.

## CAPÍTULO 4

### A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS SEM- -TERINHA NAS CIRANDAS INFANTIS A CONSTRUÇÃO DE UMA ALTERNATIVA EM MOVIMENTO

Edna R. A. Rossetto\*

*Essa ciranda não é minha só,  
Ela é de todos nós,  
Ela é de todos nós.  
Para se dançar ciranda,  
Juntamos mão com mão,  
Fazendo uma roda,  
Cantando essa canção.  
Lia de Itamaracá\*\**

\* Membro do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente doutoranda pela mesma universidade.

\*\* Essa é uma música de roda que a partir de 1961 tomou conta das festas folclóricas do Recife, conhecidas nacionalmente como Cirandas de Lia, gravadas em 1973 pelo Quinteto Violado para Discos Marcus Pereira, em música popular do Nordeste. Em 1975, Mestre Capiba compôs "Minha ciranda", gravada por Lia de Itamaracá e Claudionor Germano no LP Cirandas e, mais recentemente, no CD Capiba — Acervo Funarte (Funarte, Rio de Janeiro, 1997). Fonte: *Enciclopédia da Música Brasileira*, São Paulo, Art Editora; Publifólia.

A 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação irá realizar-se este ano com um tema de mais alta relevância para a sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades econômicas, sociais, de gênero, de raça, entre outras. Tem, assim, a intenção de envolver a comunidade acadêmica na discussão dos problemas que o Brasil precisa enfrentar na atualidade, reafirmando o compromisso de nossa Associação com a produção e divulgação do conhecimento em educação que promova a mudança social e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Após 18 anos sendo realizada na região sudeste do Brasil, a Reunião Anual da ANPEd ocorre na cidade da Natal, Rio Grande do Norte, orientada pela necessidade de contribuir para o fortalecimento da pós-graduação em Educação nas regiões norte e nordeste. Além disso, inova-se ao buscar um formato que se adequa às exigências resultantes do crescimento quantitativo e qualitativo de nossa área, bem como à diversificação que tal crescimento apresenta. É com o espírito de mudança e renovação que a 34ª RA busca promover o encontro de pesquisadores e pesquisadoras em Educação das mais diversas partes desse imenso Brasil para expor seus resultados de estudos e pesquisas e debater o destino da pós-graduação e sua inserção na realidade brasileira.

Entre os dias 2 e 5 de outubro estarão reunidos pesquisadores e pesquisadoras em Educação, docentes e discentes dos 108 Programas de Pós-Graduação em Educação deste país, além de convidados especiais que, com suas experiências e reflexões, deverão enriquecer o debate educacional. São eles pesquisadores estrangeiros de distintos países, tanto da América Latina (Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Guatemala, Nicarágua) quanto dos Estados Unidos e Europa (França, Inglaterra e Portugal), além de pesquisadores que se dedicam a outras áreas do conhecimento. Incluem-se, ainda, entre nossos interlocutores, representantes de segmentos da sociedade civil organizada e do governo em seus distintos âmbitos.

Mais uma vez, esperamos congregamos pesquisadores docentes e discentes da pós-graduação em educação do país reunidos em nossos 23 Grupos de Trabalho (GTs). Nossa programação para os quatro dias de evento foi cuidadosamente organizada pela Diretoria, em estreita colaboração com os Coordenadores de GTs, e contou ainda com o apoio inestimável do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por meio de uma comissão organizadora local.

Nossa expectativa é de que esta reunião contribua ainda mais para a consolidação da ANPEd na comunidade científica nacional e internacional, por sua efetiva atuação a favor da afirmação da pesquisa e da pós-graduação em educação no país e na Região. Nesse sentido, vale destacar a presença de vários convidados estrangeiros em sessões especiais, sessões conversas e colóquios, bem como nas duas conferências que teremos. A afirmação da ANPEd como uma sociedade científica tem sido marcada nos últimos dois anos pelas suas múltiplas ações e ramificações, ultrapassando as fronteiras de nossa área específica. Por meio de intercâmbios e articulações políticas com outras entidades, associações e movimentos, temos marcado

# 34ª Reunião Anual anped

Educação Justiça Social  
Pôsteres

Apresentação

Trabalhos

Pôsteres

Minicursos

Trabalhos  
Encaminhados

Sessões  
Especiais

Programação

Exposição  
de Livros

Outras  
Atividades

Organização

Solenidade

- GT 02 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
- GT 03 - MOMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
- GT 04 - DIDÁTICA
- GT 05 - ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL
- GT 06 - EDUCAÇÃO POPULAR
- GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS
- GT 08 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- GT 09 - TRABALHO E EDUCAÇÃO
- GT 10 - ALFABETIZAÇÃO, LECTURA E ESCRITA
- GT 11 - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
- GT 12 - CURRÍCULO
- GT 13 - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
- GT 14 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- GT 15 - EDUCAÇÃO ESPECIAL
- GT 16 - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
- GT 17 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
- GT 18 - EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS
- GT 19 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
- GT 20 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- GT 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS
- GT 22 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL
- GT 23 - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO
- GT 24 - EDUCAÇÃO E ARTE

## Posteres

192 - GT07

A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM E AS ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS ENTRE E DOS BEBÊS NO CONTEXTO COLETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joselma Salazar de Castro

RESUMO  
ÍNTegra

850 - GT07

A cultura midiática na educação infantil: compartilhando experiências com meninos e meninas

JULIANE DI PAULA QUEIROZ ODININO  
VANDA CRISTINA MORE MININI

RESUMO  
ÍNTegra

824 - GT07

Narrativas das experiências de crianças pequenas no contexto de uma "Casa Lar" do município de Florianópolis - SC.

Roseli Nazaró

RESUMO  
ÍNTegra

923 - GT07

A Sociologia da Infância no Brasil - algumas temáticas nas publicações de 1970 a 1990.

ANDREA BRAGA MORUZZI  
FABIANA DE OLIVEIRA

RESUMO  
ÍNTegra

# 34<sup>a</sup> Reunião Anual ANPED

Apresentação

Educação Justiça Social

Trabalho

GT 02 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

GT 03 - MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

GT 04 - DIDÁTICA

GT 05 - ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

GT 06 - EDUCAÇÃO POPULAR

GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

GT 08 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GT 09 - TRABALHO E EDUCAÇÃO

GT 10 - ALFABETIZAÇÃO, LÍNGUA E ESCRITA

GT 11 - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

GT 12 - CURRÍCULO

GT 13 - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

GT 14 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

GT 15 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

GT 16 - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

GT 17 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

GT 18 - EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

GT 19 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

GT 20 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

GT 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS

GT 22 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

GT 23 - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

GT 24 - EDUCAÇÃO E ARTE

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL – ALGUMAS TEMÁTICAS NAS  
PUBLICAÇÕES DE 1970 A 1990

Andrea Braga **Moruzzi** – UFSCar

Fabiana de **Oliveira** – UNIFAL

Agência Financiadora: FAPESP

**Contextualização da pesquisa e do debate teórico da Sociologia da Infância.**

Este trabalho é o resultado parcial de uma pesquisa em andamento que tem como foco central realizar uma genealogia da sociologia da infância brasileira. Para tanto, está sendo realizado um levantamento e análise da produção bibliográfica publicada a partir de 1942<sup>1</sup> e estão previstas entrevistas que serão realizadas com alguns autores nacionais vinculados à temática da criança, da infância, da educação infantil e da sociologia da infância.

Partimos do entendimento de que as concepções de criança e infância são noções construídas, que mudam ao longo dos tempos e se encontram em permanente reelaboração. Nota-se que as instituições e as ordens discursivas daqueles que “falam” sobre a criança e a infância variam nos tempos: ora é a biologia, a medicina, a psicologia e ora é o campo jurídico, a pedagogia e a sociologia.

Percebe-se que a infância foi e ainda continua sendo concebida a partir de uma perspectiva psicológica, com ênfase naquela centrada na noção de desenvolvimento e do comportamento, que a considera como um fenômeno natural, universal e biológico desconsiderando seu contexto sócio-cultural em detrimento do seu desenvolvimento físico e emocional. Esse entendimento da infância produz e cria necessidades específicas e universais desconsiderando as variações entre as culturas, as classes sociais, a raça, o gênero e a etnia.

A sociologia tardiamente toma a criança como objeto de estudo utilizando-se de metodologias e perspectivas teóricas em um esforço de buscar e compreender aquilo que as *crianças dizem e pensam a partir delas mesmas, buscando inverter a ordem discursiva, bem como a perspectiva do nosso olhar, ‘via de regra’ adultocêntrico e etnocêntrico.*

A sociologia da infância também disputa os conceitos com destaque à compreensão do plural ou singular da infância e ao tomar a criança como ator social se esforça para entender as crianças em suas singularidades de gênero, raça, classe social e etnia, buscando a maneira pela qual ela inflete e se subjetiva, como criança, nos vários espaços sociais que habita. A partir desta vertente sociológica, a infância pode ser compreendida como uma categoria que é construída socialmente e culturalmente em contextos específicos, e criança, como o ator social

---

<sup>1</sup> Partiu-se das considerações de Florestan Fernandes no que diz respeito aos estudos sobre os grupos infantis e sua cultura, como um marco inicial no Brasil da discussão sobre a cultura da infância, a partir de uma perspectiva sociológica.

que integra essa categoria. Desse modo, parece-nos mais apropriado renunciarmos aos conceitos universais de valores, o que nos libera para pensarmos na criança as maneiras de *subjetivar-se*, e também como capaz de interpretar e de dar outros sentidos às relações que vivenciam com o mundo, com as outras crianças e os adultos.

Com este esforço teórico pretendemos entender a perspectiva brasileira de compreensão da criança e da infância já que a criança brasileira e uma sociologia da infância no Brasil trazem necessariamente contextos e temáticas particulares, diferentes da sociologia da infância de língua francesa e inglesa. Ainda que a sociologia da infância no Brasil seja informada e influenciada pelos países que compuseram este campo, há que se compor a especificidade deste no Brasil, ressaltando nossas especificidades. Desse modo, por esta pesquisa pretende-se entender quem fala e o que se fala sobre a criança e a infância dentro de *um determinado período que se considera constituinte da sociologia da infância, de modo que se possa compreender a especificidade da Infância e da Criança brasileira, por meio do levantamento e da análise dos discursos e dos saberes que contribuem para a construção das noções de criança, infância, cultura infantil, presentes no material recolhido e das relações etárias, sociais, étnicas, raciais e de gênero em relação à criança e infância*<sup>2</sup>.

Inserido neste contexto, o presente trabalho, pretende apresentar os resultados iniciais da pesquisa a partir do levantamento e análise de algumas das publicações periódicas encontradas entre os anos de 1970 a 1990<sup>3</sup>. Neste recorte temporal, procuramos apresentar de forma introdutória, os discursos e saberes que contribuíram para a constituição do campo da sociologia da infância brasileira, a partir do mapeamento das temáticas e debates mais recorrentes, conforme será apresentado a seguir.

#### **A Sociologia da Infância Brasileira nas publicações periódicas de 1970 a 1990 – primeiros mapeamentos:**

A Análise dos artigos encontrados no período delimitado permite traçar as seguintes temáticas para a Sociologia da Infância brasileira:

---

<sup>2</sup> Está previsto para a presente pesquisa a realização de entrevistas com os autores encontrados referente às universidades USP/SP, UNICAMP/SP, PUC/SP, Fundação Carlos Chagas, PUC/RJ, UERJ/RJ, UFSC/SC, UFMG/MG, UFRS/RS para que os pesquisadores identifiquem os artigos, as temáticas, as metodologias, as epistemologias, as influências, para que possamos cartografar o movimento de constituição do campo da sociologia da infância no Brasil.

<sup>3</sup> Observou-se, a partir do levantamento das produções periódicas de autores brasileiros que compõem o campo da sociologia da infância, que as primeiras publicações datam da década de 1970, de modo que, o presente trabalho procura esboçar um mapa a partir desse período até 1990. Os autores citados foram selecionados por apresentarem publicações nessas duas décadas.

- **Gênero e raça** - pesquisas envolvendo questões de gênero, análises comparativas entre homens e mulheres, meninos e meninas, utilizando índices escolares. Representações sociais presentes na literatura a respeito do gênero e da raça. Problematização das desigualdades sociais promovidas pelas diferenças de gênero e raça. Estudo dos grupos oprimidos.
- **Infância/ criança** - Debate sobre o “significado social da infância” apresentado em diferentes textos. As representações das crianças e da infância na literatura. Discussão sobre o surgimento da criança enquanto “categoria social” do ponto de vista econômico, criança consumidora e não produtora de cultura. Emergência de novas representações sociais para as crianças e a infância, expressões de uma possível Sociologia da Infância. Educação Infantil compreendida como espaço de compartilhamento e produção de cultura infantil. Relacionamento e produção de cultura entre seus “pares”. Localização das praças e os parques infantis construídos em São Paulo nos anos 30 como locais que possibilitam essa produção.
- **Movimentos sociais/ políticas públicas:** Importância dos movimentos sociais na conquista e formulação de políticas públicas para educação infantil. Entrelaçamento dos temas movimentos sociais e políticas públicas com gênero e raça. Mapeamento das condições, expectativas e desafios para educação infantil por meio da análise das políticas públicas. Instituições de educação Infantil: história e políticas públicas.
- **Alfabetização:** a alfabetização de crianças em idade pré-escolar – debate que envolve os conceitos carência/privação (carências cultural e carência nutricional).
- **Desigualdades Sociais:** Entrelaçamento com o tema políticas públicas para educação infantil; discussão sobre as propostas distintas para a elite e para os pobres. Crítica aos programas de educação compensatória e de preparação para o ensino fundamental. Defesa da democratização da educação pré-escolar e a definição clara dos objetivos e funções da pré-escola. A função social da creche: superação das desigualdades sociais. Debate entre proteção e educação.

#### **Considerações Finais:**

Este trabalho procurou mapear de forma introdutória o campo da sociologia da infância brasileira, destacando as principais temáticas e debates recorrentes entre os anos de

1970 a 1990. De modo geral, observou-se que: a temática do gênero compõe este campo, uma vez a creche e a educação infantil são conquistas feministas no Brasil. Diferentes trabalhos ressaltam as diferenças de gênero, de raça ou dos grupos oprimidos, e as desigualdades sociais promovidas pelo tratamento dado a estas diferenças. Emerge nesse sentido pesquisas que tentam problematizar a função da educação infantil, estudando sua história, dimensionando o acesso, evidenciando as desigualdades de atendimento e de permanência. Buscam-se políticas públicas que melhorem estas estruturas. Repensa-se a escola, a educação infantil, a alfabetização das crianças, suas produções e suas culturas. Evidencia-se a criança concreta, a criança brasileira, imersa nesse contexto no qual nasce a Sociologia da Infância brasileira.

#### Referências:

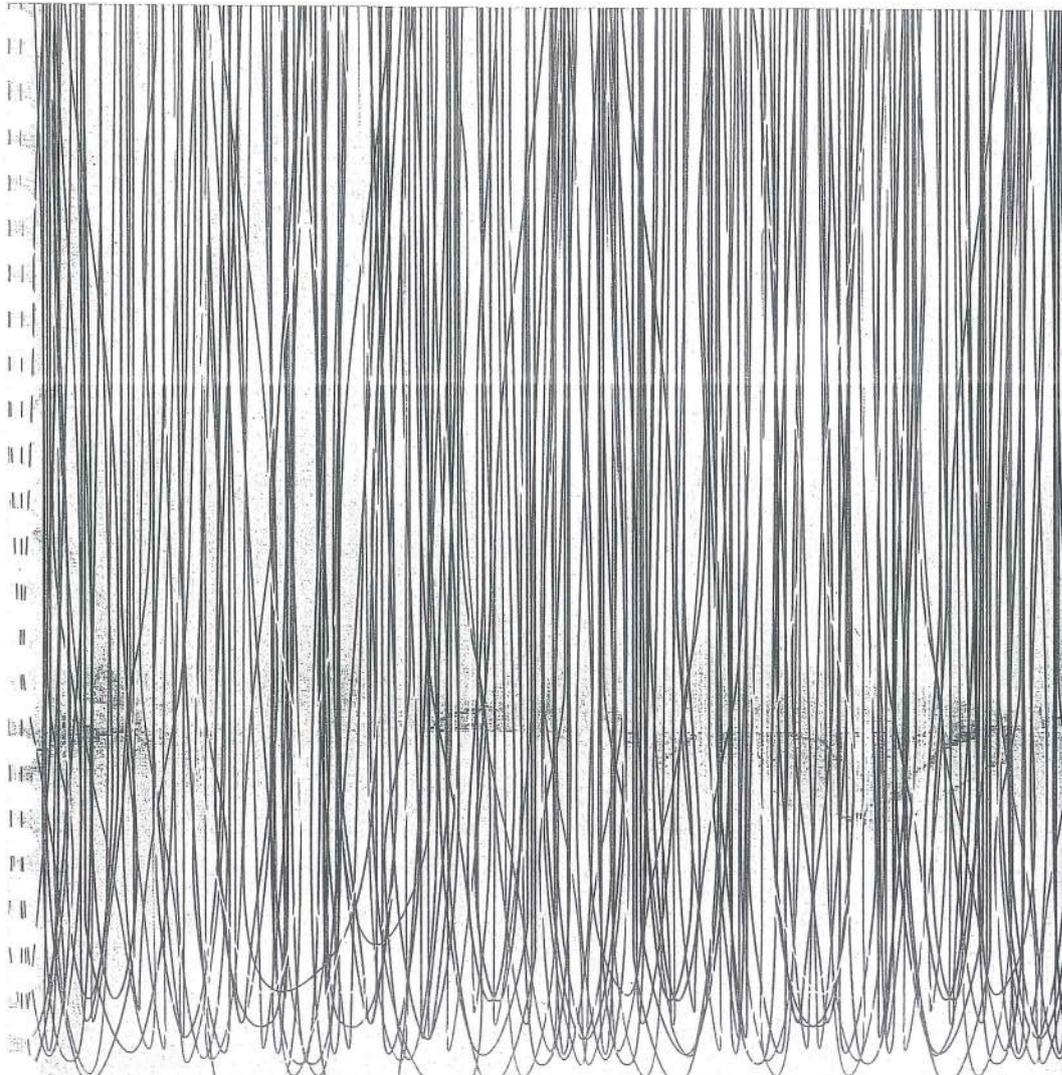
- FERNANDES, F. *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- JAMES, A. & JAMES, A. L. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan. 243 p. 2004.
- KISHIMOTO, T. M. A Pré-Escola na República. *Pro-Posições (Unicamp)*, Campinas/Unicamp, v. 3, p. 55-66, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. É importante alfabetizar a criança na pré-escola? *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 27-41, 1981.
- KISHIMOTO, T. M. Os jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, v. 64, p. 57-60, 1988.
- KRAMER, S. & ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n.52: 103-107, Fev. 1985.
- KRAMER, S. O papel social da pré-escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n.58: 77-81, Ago. 1986.
- KRAMER, S. Privação Cultural e educação compensatória. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n.42: 54-62, Ago. 1982.
- KRAMER, S; BRANDÃO, Z. & ABRAMOVAY, M. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n. 39: 43-45, Nov. 1981.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.33-60. Mar/2001.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, Abril. 2004.
- QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F. & PRADO, P. D. *Por uma Cultura da Infância*. Campinas (SP): Autores Associados. 2a ed. p.19-48. 2005.

- ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 15, p. 76-86, 1975.
- ROSEMBERG, F. Ano 2.000: educação da pequena infância. São Paulo em Perspectiva <sup>ICB</sup>, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 32-35, 1989.
- ROSEMBERG, F. Creches domiciliares: argumentos ou falácias? . Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 56, p. 73-81, 1986.
- ROSEMBERG, F. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. Tempo Brasileiro, São Paulo, n. 63, 1980.
- ROSEMBERG, F. Educação para quem ? Ciência e Cultura (SBPC), v. 28, n. 12, p. 66-71, 1976.
- ROSEMBERG, F. Eu consumo, tu me consomes. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 31, p. 41-48, 1979
- ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e abertura política no Brasil: o caso das creches. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 51, p. 73-79, 1984.
- ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 63, p. 19-22, 1987.
- ROSEMBERG, F. Um psicólogo na literatura infantil. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 17, p. 5-7, 1976.
- ROSEMBERG, F. O adulto, a criança e a literatura. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 62, n. 141, p. 7-15, 1977.
- SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.07-31. Mar/2001.

## Publicações Ano/2010

# Educação em Revista

Volume 26 | número 02 | agosto 2010



**Educação em Revista**  
Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal de Minas Gerais

v.26 | n.02

**Universidade Federal de Minas Gerais**

Reitor

Clélio Campolina Diniz

Vice-Reitora

Rocksane Norton

**Faculdade de Educação**

Diretora

Samira Zaidan

Vice-Diretor

Antônio Júlio Menezes Neto

**Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação**

Coordenador

Marlucy Alves Paraiso

Vice-Coordenador

Eduardo Fleury Mortimer

# Educação em Revista

---

**EDUCAÇÃO EM REVISTA/ Universidade Federal de Minas Gerais.**  
Faculdade de Educação – n. 1 (1985). Belo Horizonte: FAE/UFMG,  
v.26, n.02, ago. 2010.

Quadrimestral

ISSN 0102-4698

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG.

Índice de autores e assuntos: n.7 (1-6), n.13 (n.1-11)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 370 (5)

Catálogo da Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG

Indexada em/Indexéé dans

BBE: Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

GeoDados - [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

IREJIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa  
(do Centro de Estudios sobre la Universidad da Universidad Nacional Autónoma do México) -  
[www.cesu.unam.mx/iresie](http://www.cesu.unam.mx/iresie)

SciELO - Scientific Electronic Library Online - [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

Agosto - 2010  
Belo Horizonte - MG  
Periodicidade quadrimestral

Educação em Revista    Belo Horizonte - MG    v. 26 | n. 02    p. 01-416    agosto 2010

Comissão editorial  
Eduardo Fleury Mortimer (Editor)  
Marildes Marinho  
Marluay Alves Paraiso

**Conselho consultivo**

Alfredo Veiga Neto - ULBRA  
Ana Luiza Bustamante Smolka - UNICAMP  
Bernard Charlot - UFS  
Bruno Pucci - UNIMEP  
Cecília Maria Goulart - UFF  
Clarice Nunes - UFF  
Dario Fiorentini - UNICAMP  
Dermeval Saviani - UNICAMP  
Diana Vidal - USP  
Eliane Marta Teixeira Lopes - UNINCOR  
Eisje Rockwell - Centre de Investigación y de Estudios Avanzados, México  
Fernando Hernández - Universidad de Barcelona, Espanha  
Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg - FCC  
Jean Hébrard - Centre de Recherche sur le Brésil Contemporain, França  
Luz Carlos de Freitas - UNICAMP  
Luciola Licínio de Castro P. Santos - UFMG  
Marília Spósito - USP  
Nadir Zago - UFSC  
Osmar Fávoro - UFF  
Wagner Rodrigues Valente - UNIFESP  
Walter Esteves Garcia - CNPq

**Secretária**

Sandra Mara Oliveira Barros

**Revisão língua portuguesa**

Ana Elisa Ribeiro e Ernane Henrique de Oliveira

**Revisão língua inglesa**

Neyse Sanguineto e Ernane Henrique de Oliveira

**Capa, projeto gráfico e editoração**

Fernanda Moraes

**SUMÁRIO | SUMMARY**

**EDITORIAL | EDITORIAL** 07

**ARTIGOS | ARTICLES**

Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares  
*For another archetype of school: the need to change curriculum policies and practices*  
José Carlos Morgado 15

Um centro de educação e formação de adultos que aprende 43

*A centre of adult education and development that learns*

Amando Paulo Ferreira Loureiro

Poemas na escola: análise de textos de alunos 65

*Poems in school: analysis of students texts*

Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschii

Algumas aprendizagens construídas durante a brincadeira de pipa: o que está em jogo 89

*Some learning constructed during kite flying: what is at stake*

Maria de Fátima Aranha Queiroz e Mello

Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância 117

*Education and body care: biopolitics in childcare*

Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandes Vaz

A construção dos tempos escolares: 135

*The construction of school times*

Claudia da Mota Dardos Parente

Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev 157

*A critical analysis of the contemporary pedagogical ideas in the light of A. N. Leontiev's theory*

Nadia Mara Eidt

Capital e interior: manifestações em prol da instrução pública em Ouro Preto e

Uberlândia (MG) nos anos iniciais da República Brasileira 189

*Capital and hinterland: manifestations in favor of the public education in Ouro Preto and Uberlândia (MG) in the starting years of the Brazilian Republic*

Wenceslau Gonçalves Neto

Infância, raça e "parapicação" 209

*Childhood, race and spoiling kids*

Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz

Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso 227

*Families and differentiated access to high-prestige public schools: a case study*

Márcio da Costa

## Referências bibliográficas

- CAMARA Municipal de Ouro Preto. *Livro de Atas da Intendência – 1890-1894*. Ouro Preto: 1890-1894, Livro 0894 (Arquivo Municipal de Ouro Preto).
- CAMARA Municipal de S. Pedro de Uberlândia. *Atas da Câmara*. Uberlândia: 1891-1894, v. 25 (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).
- CAMARA Municipal de S. Pedro de Uberlândia. *Leis, Decretos, Regulamentos*. Uberlândia: 1892, Livro 1 (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bastidores do Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau. O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. *Anais*, IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 7 a 10 de maio de 2007.
- JOSÉ, Otiliano. *A propaganda republicana em Minas*. Belo Horizonte: Edições da Revista Brasileira de Estudos Políticos, 1960.
- MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República consentida: cultura democrática e científica do final do Império*. Rio de Janeiro: Editora FGV/EDUR, 2007.
- MINAS GERAIS. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1891*. Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Geraes, 1892.
- MINAS GERAIS. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Geraes, 1893.
- MINAS GERAIS. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1893*. Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Geraes, 1894.
- PESSOA, Reynaldo Carneiro (Org.). *A idéia republicana no Brasil, através dos documentos*. São Paulo: Alfa-Omega, 1973.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.
- SILVEIRA Neto. *Instituições republicanas mineiras*. Belo Horizonte: Lemn, FDUFG, 1978.
- VIANNA, Paulo Domingues. (Org.). *Constituição Federal e Constituições dos Estados*. Rio de Janeiro: editora [ilegível], 1911.

Endereço para correspondência:  
 Universidade Federal de Uberlândia  
 Av. João Naves de Ávila s/n  
 Campus Santa Mônica  
 Santa Mônica  
 38408-100  
 Uberlândia – MG

Data de recebimento: 09/12/2008  
 Data de aprovação: 30/10/2009

## INFÂNCIA, RAÇA E "PAPARICAÇÃO"

Fabiana de Oliveira\*  
 Anete Abramowicz\*\*

**RESUMO:** Atualmente, o campo das discussões que se referem às relações étnico-raciais vem se ampliando em um espaço político-educacional considerável e que contribui para desmontar um forte campo discursivo que se hegemonizou como verdade e que afirmava a existência de uma democracia racial. Este artigo é o resultado de uma pesquisa desenvolvida numa instituição de educação infantil durante um semestre letivo, com visitas diárias. A coleta de dados foi realizada, utilizando os seguintes recursos: observação, realização de um diário de campo e entrevistas com as profissionais da creche. O objetivo foi analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial. A presente pesquisa constitui mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil, desde a educação infantil, visando ao enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo. **Palavras-chave:** Infância; Creche; Relações Raciais.

## CHILDHOOD, RACE AND SPOILING KIDS

**ABSTRACT:** Currently the field of discussions on ethnic-racial relationship is expanding into a political-educational space that contributes to dismantle a strong discursive field that became hegemonic as truth and stated the existence of a racial democracy. This article is the result of a qualitative research developed at an infant school during a school term with daily visits. The data collection was performed using the following resources: observation, preparation of a field diary and interviews with professionals of the nursery school. The objective was to analyze the educational practices that occur in the nursery schools, verifying the ways in which these practices produce and reveal a racial issue. This research is subsidy for the questioning of racial relationship in Brazil since the early stages of child education aimed at coping with teaching practices of homogeneity and racism.

**Keywords:** Childhood; Nursery Schools; Racial Relationship.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Docente Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

E-mail: biveis@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: anetebr@ufscar.br

## Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir a maneira como as práticas educativas que ocorriam no trabalho cotidiano da creche pesquisada, com crianças de zero a três anos, visibilizavam a questão racial na relação adulto/criança.

As fontes de pesquisa utilizadas foram coletadas em uma creche no interior de São Paulo<sup>2</sup> e discutidas com base no referencial teórico apoiado nos estudos sobre infância e raça. O conceito de raça, apesar de ser controverso<sup>3</sup> também nas ciências sociais, tende a, cada vez mais, se consolidar como categoria analítica, na medida em que há um acirramento sem precedentes das lutas étnicas e raciais na contemporaneidade.

A relevância do desenvolvimento da pesquisa pautou-se na exiguidade de trabalhos envolvendo creche e relações raciais, além de constituir mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil desde a educação infantil, visando ao enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo, pois isso ainda se faz presente e é ensinado cotidianamente para as crianças, a partir de uma mecânica e de uma micropolítica de funcionamento da escola.

Faremos uma discussão inicial baseada em alguns trabalhos produzidos na área da educação, com o recorte racial, visando a mostrar como a questão racial é um aspecto que está presente no meio escolar e acaba se tornando elemento curricular, mesmo que os professores não tenham clareza dessa ocorrência. Dessa forma, os processos de subjetivação que ocorrem na escola constituem a criança negra de maneira subalterinizada e inferiorizada. Evidente que, de alguma maneira, a criança negra resiste a esses modelos negativos de construção de sua identidade, que serão analisados minuciosamente neste artigo, com base na análise do cotidiano da creche pesquisada. Esse movimento entre as forças ativas de constituição dos sujeitos e de subjetividades e as múltiplas formas de resistências a esse processo é tratado neste artigo, de maneira a se visualizar a relação entre o que foi chamado por Foucault<sup>4</sup> de biopolítica, que é a relação entre o poder sobre a vida e o poder da vida na produção de maneiras de se viver.

Nas pesquisas sobre as questões raciais, a escola é apresentada, de modo geral, como tendo base conservadora e excludente, ao se pautar em um modelo de currículo denominado de “embranquecido” diante da

ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados, além do silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais (OLIVEIRA, 1992; SILVA; BARROS, 1997; GUSMÃO, 1999; SILVA, P. B. G.; MONTEIRO, 2000).

Estudos tem mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecer na escola, apresentando as maiores taxas de evasão e repetência. Tem-se concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intrascolares, pois mesmo quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor do que o dos alunos brancos na escola (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG, 1987; HASENBALG; SILVA, 1990).

Essa temática foi abordada com base em estudos referentes às séries iniciais do primeiro grau do ensino fundamental, mas esses mesmos aspectos podem ser encontrados desde a mais tenra idade, com as crianças da educação infantil, como mostram algumas pesquisas e o reflexo disso no processo de constituição da identidade.

Kappel, Carvalho e Kramer (2001), em pesquisa sobre o perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentavam creches, pré-escolas e escolas, baseados nos resultados da pesquisa sobre padrões de vida do IBGE, concluíram que, no que se refere à cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o de pretas/pardas, o que, segundo as pesquisadoras, “configura um contexto em que a discriminação está presente, confirmando resultados de outras pesquisas” (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p. 46).

Rosemberg (2002, p. 2) também vem confirmando esse fato: “o acesso de crianças brancas é maior que o acesso de crianças não brancas (consideradas as crianças pretas, pardas e indígenas) se as crianças estiverem na idade correta de frequentar a educação infantil”. Considerando o total de crianças na educação infantil, a autora compara nosso sistema de ensino a um funil: “você tem uma entrada muito pequena na creche e pré-escola, um aumento espetacular no ensino fundamental e uma diminuição progressiva. Estamos no Brasil numa situação em que nós temos menos crianças frequentando a creche do que adultos frequentando o ensino superior” (ROSEMBERG, 2002, p. 2).

A obra de Cavalleiro (2000), cujo objetivo era analisar a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família, no que se

refere ao reconhecimento da questão racial na construção da identidade dessas crianças, mostrou um contexto bastante delicado, no qual crianças negras estão internalizando determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade. A pesquisa é reveladora de um silêncio envolvendo a questão racial na escola e também na família, o que acaba não oferecendo um repertório para que essa criança enfrente os preconceitos presentes na sociedade e também no espaço escolar, pois a questão é ocultada nas duas instituições.

Assim, as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa. Os dados obtidos pela autora mostram que há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial, algo que foi confirmado também pelos resultados obtidos no espaço da creche pelas pesquisadoras e que será discutido mais adiante.

A escola veicula, em conjunto com outros equipamentos centrais e difusores de sentido e de estética, entre eles a mídia, um modelo estético hegemônico, bem como um modelo de "saúde" que é veiculado e produzido incessantemente como o melhor, o único, o bonito e o que deve ser perseguido por todos. Esse modelo estético é difundido de maneira capilar por todos, inclusive as crianças pequenas, das quais este artigo pretende se ocupar.

Esse fato indica que a escola atua de maneira a realizar uma inclusão diferenciada das crianças. Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas.

Souza (2002) aponta que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial. Em

contrapartida, o educador infantil, segundo Souza (2002), depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, algumas vezes utilizando práticas do senso comum que podem, segundo a autora, até mesmo reforçar o racismo.

Afonso (1995), em pesquisa sobre diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias de Belo Horizonte e Contagem, constatou que, embora comportamentos discriminatórios em relação às crianças de dada cor tenham sido pouco observados, as educadoras relataram vários casos de discriminação entre as crianças e de suas dificuldades de intervir para pôr fim à discriminação. Segundo a pesquisadora, não se tratava de uma discriminação assumida, mas de um "mal-estar" relativo à cor, que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo.

Alguns exemplos são citados por Afonso (1995), em artigo sobre esse "mal-estar" relativo à cor:

uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra, a educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança "que é claro que não, todo mundo é igual"; um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava "de casinha" e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou "a de pele mais escura" fazia o papel de empregada doméstica, ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis; a linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: "cabelo ruim" ou "mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta". (AFONSO, 1995, p. 17)

Podemos concluir que as crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial, entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de "dobra do fora" — de maneira tal que não sabemos mais o que é fora e o que é o dentro, que é a característica de uma dobra aberta, o fora, em dado momento, se transforma em dentro. Esse processo de subjetivação faz com que as crianças negras e brancas "dobrem" o fora e, no fora, o negro, em qualquer dimensão, ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado. Dessa maneira, as crian-

gas negras também dobram esse fora e acabam vindo a si mesmas como ruins, feias e todos os atributos com os quais a sociedade ocidental designa o diferente, o outro.

No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição com base nas concepções e nos valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também, é claro, da mídia, que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens e ideias que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros.

Há décadas, o Movimento Negro e outros movimentos sociais como o de mulheres, por exemplo, propõem uma educação no sentido de que todos se vejam incluídos. Isso será muito importante tanto para as crianças negras quanto para as brancas, pois os alunos negros encontram na escola uma fonte para o desenvolvimento de uma possibilidade positiva de pertencimento, e os alunos brancos terão oportunidade de adquirir abertura maior para as diferenças.

Isso implica, por parte da escola e dos educadores/professores, uma nova postura frente aos seus alunos de diferentes classes sociais, raças, gêneros, religiões, etc., com diversas formas de entendimento de mundo, o que leva à necessidade de trabalhar com as diferenças no ambiente escolar, em contraposição à visão hegemônica de aluno que, na maioria das vezes, não corresponde ao aluno que se tem em sala de aula, pois há uma questão racial que perpassa a instituição escolar desde a educação infantil, como as pesquisas apresentadas mostraram.

Na realidade, a escola brasileira funda-se na ideia de escola única e igual para todos, mantendo, de forma oculta, uma ética de indiferença em relação às diferenças, já que a convicção na qual ela se apoia é a de ser indiferente aos territórios, à cultura de origem das famílias, ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola.

A seguir, são apresentados os dados que deram origem ao presente artigo e que foram coletados na creche, para analisarmos como a questão racial aparece nesse espaço que acolhe crianças ainda tão pequenas e apresentam a necessidade de os educadores possuírem um saber específico para tratar da questão racial no ambiente escolar.

## A pesquisa

A pesquisa que originou o presente artigo se caracteriza como um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa. O estudo está relacionado à creche e envolve a análise das práticas pedagógicas e o tratamento da questão racial na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade. Diante disso, foi proposto o seguinte objetivo: realizar uma análise das práticas pedagógicas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras como elas produzem e revelam a questão racial.

A pesquisa foi realizada em uma creche no interior de São Paulo, durante um semestre letivo, com visitas diárias. A escolha da instituição foi realizada intencionalmente, elegendo-se aquela que continha maior número de crianças negras.

Para atender ao objetivo proposto, a metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula na creche, acompanhada de entrevistas com as profissionais da instituição (professoras e diretora da creche) e a produção de um diário de campo.

Das profissionais da creche, 100% eram mulheres que, em 65% dos casos, atuavam como professoras, sendo que o restante ocupava outros cargos: diretora, faxineira, cozinheira e ajudante de serviços gerais. A creche era composta por um total de doze profissionais, entre as quais havia quatro profissionais negras (35%), sendo apenas uma professora. As outras três ocupavam cargos que se encontram na base da pirâmide profissional e salarial, atuando como cozinheira, faxineira e ajudante de serviços gerais. Suas idades variavam entre 33 e 54 anos. A escolaridade entre as professoras era de 90% com segundo grau, sendo que, deste total, apenas uma tinha curso de mestrado/nível médio<sup>5</sup>.

O Quadro 1 mostra a relação das funcionárias da creche, considerando nome fictício, idade, raça, atuação, escolaridade, tempo de serviço na creche e faixa etária em que atua.

Quadro 1: Relação das funcionárias da creche com nome, idade, raça, área de atuação, tempo de serviço e faixa etária infantil em que atuam

Nome*	Idade (anos)	Raça	Atuação	Escolaridade	Tempo de serviço na creche (anos)	Faixa etária em que atua
Rute	39	branca	professora	2º grau	5	Bergário
Dulce	39	branca	professora	2º grau	3	1 ano
Mari	41	branca	professora	1º grau	15	1 ano
Shirley	37	branca	diretora	3º grau	4	
Dire	54	branca	professora	2º grau	15	bergário
Nice	38	branca	professora	2º grau	10 (meses)	2 anos
Raquel	33	negra	professora	2º grau/Magistério	3	3 anos
Rosinha	40	branca	professora	3º grau	2	2 anos
Vânia	45	negra	cozinheira	1º grau incompleto	5	
Aida	35	negra	fazadeira	2º grau	3	
Rosa	41	negra	serviços gerais	1º grau incompleto	5	

Os participantes da pesquisa foram crianças (total de 61, sendo que 14 eram negras e 47, brancas) e 8 adultos (7 professoras e a diretora). Foram realizadas observações diárias, nos períodos da manhã e da tarde, durante um semestre letivo, para saber como as crianças estavam sendo cuidadas pelas profissionais brancas e negras inseridas na instituição escolhida para a pesquisa, pois a comparação ou contraponto na relação entre as profissionais da creche e as crianças negras e brancas era crucial para a pesquisa.

As observações na creche foram feitas durante o período de um semestre letivo, num total de 19 semanas, somando 228 horas, estando-se na instituição três vezes por semana, em sistema rotativo por meio do qual se passava por cada sala uma vez por semana.

O diário de campo foi utilizado para descrever as seguintes situações: expressão verbal (falas valorativas ou depreciativas), prática não-verbal (attitudes que demonstrem aceitação ou rejeição do contato físico), maneira como o espaço é utilizado, rotina das crianças e atividades pedagógicas.

Como a pesquisa tratava das práticas educacionais em relação às crianças negras, optou-se por utilizar o termo “raça” em vez de “etnia”, pois o componente que entra é a cor da pele, elemento usado para as classificações raciais, seguindo, assim, a mesma terminologia de Guimarães (2002, p. 52) na qualidade de uma categoria analítica, pois, de acordo com o autor, as “raças sociais” são “epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana e que não têm chances de desaparecer”. Apesar do que já ficou provado pela genética de que não existem raças

biológicas, as classificações raciais continuam a ser feitas baseadas na ideia de raças superiores e inferiores.

#### A paparicação no tratamento diário da creche como aspecto da diferenciação no relacionamento entre adultos e crianças nas relações raciais

A questão racial apareceu nas práticas pedagógicas ocorridas na creche em situações que demonstravam determinado “carinho”, que optamos por chamar de “paparicação”, por parte das professoras em relação a determinadas crianças, estando as negras, na maior parte do tempo, “fora” ou excluídas.

O termo “paparicação” foi utilizado anteriormente por Ariès (1981), marcando o surgimento de uma nova mentalidade em relação à criança a partir do século XVIII, na Europa, especificamente no contexto francês, que possibilitou a construção da moderna ideia de infância descrita pelo historiador. Não podemos desconsiderar que sua pesquisa foi e continua sendo um marco para todos aqueles que discutem o tema da infância, pois foi a partir dele que se iniciou a compreensão dessa categoria como construção social.

O historiador francês defendia as seguintes ideias:

• somente a partir do final do século XVII e início do XVIII é que vemos surgir a moderna ideia de infância, quando o historiador situa o início de um sentimento em relação à criança denominado por ele de “paparicação” (primeiro sentimento da infância);

• esse movimento acontecerá nas classes sociais mais abastadas (na aristocracia), em que as crianças foram sendo consideradas a partir de certa especificidade, que se verificará, por exemplo, por meio de um vestuário próprio para sua faixa etária e da preocupação com a saúde e a educação (segundo sentimento da infância);

• até a Idade Média, as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”, as crianças aprendiam tudo com os adultos, na convivência direta nos trabalhos, nas festas, etc.

O termo “paparicação” pode ser definido como o surgimento de um novo sentimento da infância em que “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para

o adulto” (ARIEËS, 1981, p. 158). No entanto, era caracterizado pelo autor como “um sentimento superficial”, que ocorria em seus primeiros anos de vida e que “originariamente, pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças”. A passagem destas pela família era muito breve e insignificante, pois se não morressem e sobrevivessem a esse período (da papaparticipação), logo seriam misturadas aos adultos e a única diferença que poderia existir entre eles era o tamanho.

No caso da presente pesquisa, “papaparticipação” também assume o mesmo caráter superficial descrito por ArieËs. Na creche, correspondia a uma prática ou a um tratamento diferenciado em relação às crianças, justamente por algumas ganharem essa papaparticipação e outras, não.

As crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática da papaparticipação, em um processo de exclusão que não está sendo entendido como ato de segregação, mas como o recebimento de um carinho diferenciado, com menor papaparticipação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que não estavam entre os “preferidos”. Vejamos:

• *Ganhar ou não o colo da professora*: uma situação que ocorreu várias vezes. Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: M. (loura, 2 anos) chegou chorando, então Nice (professora branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou P. (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Essa situação ocorreu da mesma forma, só que com outra professora, quando B. (negro) chegou chorando e Marti encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar. Depois chegou L. (loura) também chorando, mas o procedimento foi outro: a professora a pegou no colo até que parasse de chorar;

• Durante a pesquisa, também pode-se perceber que as meninas preferidas pelas professoras eram caracterizadas como “princesas” ou como “filhas”, de acordo com os exemplos: as crianças vão chegando, mas a professora só beija L. (loura, 1 ano) e diz: “oi, minha princesa”. Num outro dia, no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: “que linda você é”.

• Várias vezes, no refeitório, quando todas as crianças se encontravam para fazer as refeições, sempre se presenciava as professoras beijando algumas crianças: Marti (professora, branca) passa e beija G. e H. (ambas louras) e diz: “não são lindas?”. J. (negra, 3 anos), da mesma sala

que as duas meninas citadas, estava sentada ao lado de G. (loura) e, no entanto, passou despercebida aos olhos da professora.

Os dados mostraram que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em uma heterogeneidade do corpo, baseando-se num todo social homogêneo:

• Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido. Vejamos: Situação 1 – durante o tempo em que ocorreu a coleta de dados na creche, foi possível perceber que as professoras beijavam somente determinadas crianças. Na chegada das crianças no período da manhã, de 13 horas a 14 horas, havia cinco crianças brancas e cinco crianças negras (num total de dez), sendo que, desse total, apenas duas crianças eram negras (uma de 2 anos e uma de 1 ano). Situação 2 – quando I. (branco, 1 ano) chegava, era sempre recebido com beijos e ouvia: “ai, que lindo”, da mesma forma que J. V. (branco, 1 ano): “olha o J., ele não é lindo”? É lindo e não me dá um pingão de trabalho”. Situação 3 – Outra situação ocorreu quando entramos no parque e algumas crianças da sala de 2 anos andavam de velotrol. No entanto, como os brinquedos não são em número suficiente para todos, havia sempre alguém chorando. Então Nice (professora) disse para J. A. (louro) deixar R. (negro) dar uma volta. Aquele se levantou e passou o velotrol. A professora disse: “esse menino é uma gracinha. É o homenzinho da tia”. J. A. sorri e sai.

• Um corpo negro gordo substituído de algumas brincadeiras com a professora, devido ao seu peso, e também considerado causa de problemas na coluna. Vejamos: Situação 1 – Num certo dia, no parque, Nice (professora das crianças de 2 anos) pegou V. (negro) e o colocou dentro de uma caixa de papelão. Em seguida, B. (negro) também quis entrar. Ela o pegou e disse: “nossa, eu não aguento, que menino pesado”, e deixou-o no chão, sem colocá-lo dentro da caixa. Marti (professora das crianças de 1 ano) disse: “ele é que acaba com a minha coluna”. Situação 2 – No berçário, Rute (professora) estava brincando com N. (branca) e V. H. (branco) de suspender-las, quando W. (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma. Rute disse: “você não, você é muito pesado”.

• Um corpo negro suado tende a ser rejeitado, pois o suor tem algo que pode ser associado ao ato de misturar, de trocar, no qual “um”

lança de si odores e vapores que acabam fazendo do outro também "um", a partir da unidade que passa para os dois corpos, como se um contami- nasse o outro com o que tem de mais particular, no caso do negro, sua negritude. Além da questão do corpo, o cheiro faz parte de uma cuida- dosa construção racista sobre o que é um corpo esteticamente aceitável, na qual ao negro cabe uma concepção depreciativa do corpo. Vejamos: Marti (professora das crianças de 1 ano) fez o seguinte comentário: "olha como o D. (negro) fica suado no sol". Depois de algum tempo, após ter se referido ao suor do menino, este vem até Marti, que estava sentada no chão, e tenta abraçá-la, mas quando foi encostar em seu rosto, ela disse: "nossa, você está todo suado". Ela sempre enfatizava a questão de D. (negro) ficar suado quando permanecia sob o sol.

É preciso considerar que há certa positividade em estar fora dessa prática da paparicação, pois o âmbito relacional também pode se transformar em um aparelho de captura e controle que não é positivo nem mesmo para as crianças brancas. No entanto, devemos construir uma prática pedagógica que não faça diferenciações entre as crianças.

É importante destacar que a escola pública se funda sobre dois princípios básicos: a disciplina e o higienismo. Nessa configuração, as prá- ticas sociais e discursivas colocaram o negro no lugar de "mal-cheiroso" e do "indisciplinado". Vejamos: Situação 1 — Outra forma que também classificamos como pejorativa foi a maneira como as professoras se refe- riam ao modo como R. (negro) comia. Nice (professora branca), respon- sável pelas crianças de 2 anos, diz para R.: "ai, R., que lambança você faz para comer". E vem me dizer que R. (negro), além de querer comer com a mão, ainda come rápido e faz a maior lambreca. Em outra ocasião, no refeitório, Marti (professora branca), responsável pelas crianças de 1 ano, veio dizer, com cara de nojo: "olha o jeito que o R. come. Nossa!". J. (loiro, 2 anos) também fazia a maior bagunça para comer, no entanto, Nice (professora branca) só dizia: "não pode derrubar a comida assim". O menino citado era chamado de "loiro" por todos na creche, tanto que, quando cheguei, perguntei seu nome para as crianças da sala, pois ele ainda não falava, e as crianças disseram "Loiro". Nice (professora) então disse: o nome dele é J., mas nós só chamamos ele de "Loiro". Situação 2 — Outro estereótipo também corrente na creche é que as travessuras sem- pre estavam associadas às crianças negras, pois elas eram as "vilãs" da his- tória. Na creche, em toda sala havia um "furacão". O "furacão" pode ser

conceituado, de acordo com as professoras, como "um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas", ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um "furacão negro". Situação 3 — Em outra ocasião, estávamos no refeitório e V. (negro) estava sentado à mesa com as outras crianças, aliás coisa rara de se ver. No entanto, antes de o menino terminar de comer, Marti o colocou no cadeirão. Não enten- demos o motivo, pois ele estava comportado, ao contrário de I. (branco), que tirou o tênis e jogou em cima da mesa, em seguida, levantou-se e cor- reu pelo refeitório. Marti foi atrás e disse para ele ficar quieto. Diante da situação, Raquel (professora negra) veio e se sentou ao lado de I. (branco), dizendo: "vamos ficar quieto, que negócio é esse de ficar correndo, não deixa eu ficar brava", "só assim, para ele ficar sentado". Marti nem cogitava a possibilidade de colocá-lo no cadeirão, que era uma forma de castigar as crianças pelos seus atos. I. (branco) estava sempre livre de tal castigo, parecendo ser uma questão de pele, diante desse tratamento diferenciado.

Dessa forma, há uma atualização "moderna" desses princípios e uma capilaridade nas práticas educativas que refazem constantemente essa lógica, que é, sobretudo, racista e discriminatória. São crianças diante de adultos que tem o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classi- ficação, ou seja, é uma relação de poder que se exerce por meio das prá- ticas ocorridas diariamente e que atuam no corpo e nos desejos. De acor- do com Foucault (1987), o poder é uma prática social constituída históri- camente e que intervem materialmente, atingindo a realidade mais concre- ta dos indivíduos, o corpo.

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator iden- tificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil, o racis- mo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária. Mas devemos considerar que essas situa- ções também podem ser encontradas nas crianças e nos adolescentes do ensino fundamental e médio.

Nas brincadeiras na educação infantil, esse racismo aparece quando as crianças negras são as empregadas domésticas, quando as crianças brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras, etc.

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos “papapicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariado ou repugnado.

### Considerações finais

A ideia central que direcionou este trabalho foi analisar as práticas educativas que ocorriam na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras como tais práticas produziam e revelavam a questão racial.

Os dados coletados na creche mostraram que havia uma comparação/classificação entre as crianças. A questão racial apareceu na relação das professoras com as crianças negras na forma da “exclusão” de certa participação que ocorria com determinadas crianças, das quais as negras estavam, na maior parte do tempo, “fora”, em situações como as seguintes: recusa do contato físico em determinados momentos, recebimento de elogios relacionados à beleza e ao “bom comportamento” e estereótipos na relação professora/criança negra.

As práticas educativas descritas, apesar de se referirem às crianças negras em específico e que poderiam ser analisadas somente a partir do critério racial, não são semelhantes, pois, como já foi descrito, o poder disciplinar atua sobre os corpos com base na individualização. As práticas em relação a crianças negras, crianças negras e gordas e criança negra suada diferem entre si, pois, em determinado momento, cada uma delas ocupava uma posição, com base nas classificações: a criança bonita, a criança educada, o furacão, o gordo que não podia participar de determinadas brincadeiras e o “lambão”.

No entanto, ressaltamos neste artigo não somente a denúncia de situações de discriminação que são lamentáveis, mas a positividade das crianças, que, de alguma forma, eram “excluídas” do “carinho” das professoras. Essas crianças poderiam ficar livres de determinadas práticas educativas baseadas numa relação entre professora/criança na qual a “papapicagem” era o eixo central. É evidente que, do ponto de vista da constituição do bebê e da criança negra, essa prática traz consequências,

no entanto, precisamos entender que o âmbito relacional é um aparelho de captura e controle do qual tais crianças estão fora. Assim, as crianças negras estavam “excluídas” de serem tratadas como bibelôs, bonecas, estando livres desse afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona, tal como um abraço de urso, que acolhe e mata. As crianças negras tem, em potência, a possibilidade de desfrutar da exuberância e da capacidade disruptiva de serem diferentes.

Apesar das práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético, as professoras diziam trabalhar como se não houvesse diferença, pois “todos são iguais”, ou seja, havia um apagamento/apaziguamento das diferenças no discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da “democracia racial” e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade.

Precisamos de uma educação que não seja prisioneira do discurso da igualdade, para que, segundo Jódar e Gómez (2002, p. 34), “diante da vergonha de ser Homem e da exigência de educar para não repetir o Auschwitz (ADORNO, 1998), uma resposta possível é devir-outro, o outro de Homem”. Ou seja, uma educação que não esteja presa à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão.

Isso é o que Katz (1995, p. 93), chamou de “crianceira”, dando-lhe o seguinte significado: “crianceira onde afetos se recusam à inscrição, afetos errantes em seus encontros, afetos-criança. Afetos que não se quetem plisio-neiros de algum sistema. Nem de si próprios, em busca do novo e criativo, permanentemente”. É o que Deleuze denominou “devir-criança” como uma forma de resistência aos agenciamentos empreendidos pelos adultos.

De acordo com Jódar e Gómez (2002, p. 35), “devir é sempre experimentar e explorar a alteridade da forma do ser Homem”, é um processo que não reivindicava um estado identitário, codificado, mas que evoca uma indiscernibilidade na qual “não seja possível distinguir-se de *uma* criança” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 35). Esse “uma” sendo usado como forma de quebrar qualquer generalidade, tratando-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada. Assim, experimentar e explorar o “devir-criança” como um modo diferente de se fazer educação, além de pensar a criança, ou seja, a noção de educação e criança, tendo como base a infância, na qualidade de experiência propulsora da educação.

Dessa forma, conforme Jódar e Gómez (2002, p. 35), “introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente

te promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar “para” as crianças (...). Ao contrário, esse ‘para’ é um processo em devir. Devir duplamente e em paralelo, entre uns e outros, em direção à alteridade de ambos”. Cada um tem como marca a sua “estranheira”, então faz-se necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da “norma”, não tentando trazer o “diferente” para o âmbito do “mesmo” a partir de um apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o “racismo”.

Os dados da pesquisa remetem à discussão de como um saber específico envolvendo a questão racial é importante para que os profissionais que atuam na escola, desde a educação infantil, tenham clareza de suas atitudes, questionem suas práticas pedagógicas cotidianas, que, muitas vezes atreladas a um fazer acrítico, reforçam situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática, visando a que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive de aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas e raciais. Ou seja, os professores necessitam escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar práticas educadoras que acolham e produzam diferença, como estratégia pedagógica:

Em suma, precisamos, não o mapa de um outro mundo, mas a cartografia do outro de todo mundo – aquilo que faz deste mundo um outro, liberando-nos, como queria Kafka, “das cadeias da existência cotidiana”. Podem irromper a partir daí, resistências inéditas e vozes inauditas, aptas a dobrar-nos diferentemente. (PELBART, 2000, p. 63)

#### Notas

<sup>1</sup> Pesquisa do Projeto Negro e Educação financiada pela Fundação Ford, pela Ação Educativa e pela ANPED.

<sup>2</sup> Esta pesquisa, desenvolvida na cidade de São Carlos, tem como resultado a dissertação de mestrado *Um Estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*, de Fabiana de Oliveira, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> D.<sup>a</sup> Anete Abramowicz, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>3</sup> O industrialismo, como sistema de organização econômica e social surgido da Revolução Industrial, nos legou, entre várias outras coisas, tanto a influência do aspecto material sobre o moral e intelectual quanto a “promessa” de superação de todos os parâmetros presentes nas organizações socioeconômicas anteriores. É por isso que os

cientistas sociais têm mantido, por muitos anos, que a industrialização e as forças da modernização tenderiam a diminuir o significado de raça e etnicidade em sociedades heterogêneas. Eles pensavam que, com o desmantelamento de pequenas unidades sociais particularistas e a emergência de grandes e extensas instituições burocráticas impessoais, as lealdades pessoais (e dos povos) e identidade seriam primariamente direcionadas para o estado nacional mais do que para comunidades raciais e étnicas. O desenvolvimento oposto, no entanto, parece ter caracterizado o mundo contemporâneo (SILVERIO, 2009, mimeo).

<sup>4</sup> Ver FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

<sup>5</sup> Dados obtidos por meio das entrevistas com as profissionais da creche.

<sup>6</sup> Nomes fictícios.

<sup>7</sup> A utilização desse conceito no contexto brasileiro serve apenas como categoria analítica para pensarmos a questão das relações estabelecidas na creche entre adultos e crianças, e não com o intuito de transpor para a nossa realidade a discussão teórica do historiador sobre a construção social da ideia de infância a partir do século XVIII.

<sup>8</sup> Exclução: a palavra não está sendo utilizada para designar um ato de segregação em relação às crianças negras, mas referindo-se ao recebimento de um carinho diferenciado, tal com a menor participação.

#### Referências bibliográficas

- AFONSO, I. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*, n. 93, p.12-21, 1995.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, n.63, 1987, p. 24-26.
- HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.73, p. 5-12, 1987.
- JÓDAR, F.; GÓMEZ L. *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação*. *Revista Educação & Realidade*. Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre, v.27, n. 2, p. 31-46, 2002.
- KAPPEL, M. D. B.; CARYVALHO, M. C.; KRÄMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 35-47, 2001.
- KATZ, C. S. Criançeta: “o que é ser criança?”. *Cadernos de Subjetividade*. Núcleos de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC São Paulo: Número Especial, p. 90-96, 1996.
- PELBART, Peter P. *Literatura e Loucura*. In: PELBART, Peter P. *4 Vertigens por um fio*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

- ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 19-23, 1987.
- ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 25-34, 1991.
- ROSEMBERG, F. *Dilemas da educação infantil brasileira contemporânea*. Palestra apresentada no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil, 10 a 13 de julho, Campo Grande, p. 1-10, 2002. (texto digitalizado)
- SILVÊNIO, Valter R.; SOUZA, Karina A. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. *Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica. (No prelo)
- SOUZA, Y. C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Meditação, 2002.

Endereço para correspondência:  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)  
Departamento de Ciências Humanas  
Rua Gabriel Monteiro – Centro  
37130-000  
Alfenas – MG

Data de recebimento: 10/12/2008  
Data de aprovação: 14/01/2010

## FAMÍLIAS E ACESSO DIFERENCIADO A ESCOLAS PÚBLICAS PRESTIGIADAS: UM ESTUDO DE CASO\*

Márcio da Costa\*

**RESUMO:** Este trabalho traz resultados de uma pesquisa realizada em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro que desfrutaram de reputações contrapostas. Foram realizadas observações, entrevistas e *snippets* em três pares de escolas, em regiões distintas da cidade, segundo critério de demanda por parte da população e de prestígio diante da burocracia educacional. A pesquisa busca conhecer mecanismos pelos quais a reputação das escolas se constrói e mantém, com base na percepção de que essa reputação é relevante na distribuição de oportunidades escolares e se associa intimamente a fatores de estruturação social. Hierarquias são destacadas em um ambiente que é tradicionalmente pensado como homogêneo: as escolas “comuns” das redes públicas. A literatura pertinente é trazida, especialmente aquela que trata de escolhas escolares e de diferenciação entre e intraescolas. Neste artigo, foram selecionados resultados que destacam a força dos condicionantes familiares na compreensão do fenômeno em foco.

**Palavras-chave:** Escola Escolar; Hierarquias Escolares; Quase-mercado Educacional; Oportunidades Educacionais; Sociologia da Educação; Sistemas Educacionais.

### FAMILIES AND DIFFERENTIATED ACCESS TO HIGH-PRESTIGE PUBLIC SCHOOLS:

#### A CASE STUDY

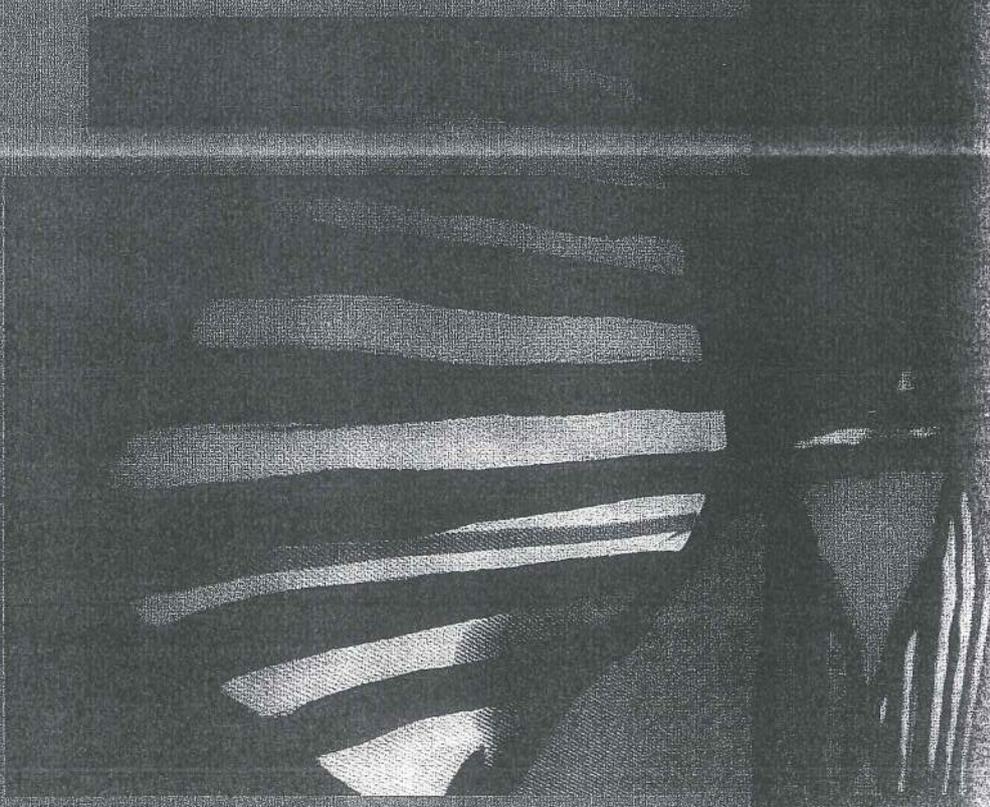
**ABSTRACT:** The article brings up results from a piece of research carried out in six municipal schools holding opposed reputations. We accomplished structured observations, interviews and questionnaires in three very different areas of Rio de Janeiro. The demand for the schools and the perception of the educational bureaucracy were the criteria for their schools' selection. The research seeks to understand how the school prestige arises and is sustained, considering that this prestige is a relevant factor for the distribution of educational opportunities and is strongly tied to social hierarchies and stratification. We highlight hierarchies and social inequalities within social contexts that are usually thought of as homogenous: the “ordinary” public schools. The pertinent literature was reviewed with special attention to school choice and segmentation among and within schools. Some results were selected stressing the strength of the family conditioning to help comprehending the phenomenon under our focus.

**Keywords:** School choice; School Hierarchies; Educational Quasi-market; Educational Opportunities; Sociology of Education; Educational Systems.

\* Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: marccosta@terra.com.br



Coleção  
Cultura  
Negra e  
Identidades



**Educação e raça**  
perspectivas políticas,  
pedagógicas e estéticas

Anete Arrimadas  
Nilma Lino Gomes

(Orgs.)

Copyright © 2010 As organizadoras

COORDENADORA DA COLEÇÃO CULTURA NEGRA E IDENTIDADES  
Nilma Lino Gomes

CONSELHO EDITORIAL  
Marta Araújo (Universidade de Coimbra); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR); Renato Emerson dos Santos (UERJ); Maria Nazareth Soares Fonseca (PUC Minas); Kabengele Munanga (USP)

CAPA  
Alberto Bitencourt  
(sobre *Imagem de Síchng*)

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA  
Conrado Esteves

REVISÃO  
Graça Lima

EDITORA RESPONSÁVEL  
Rejane Dias

Revisado conforme o Novo Acordo Ortográfico.

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica, sem a autorização prévia da Editora.

#### AUTÊNTICA EDITORA LTDA.

Rua Almorés, 981, 8º andar. Funcionários  
30140-071, Belo Horizonte, MG  
Tel: (55 31) 3222 68 19  
TELEFAX: 0800 283 13 22  
www.autenticaeditora.com.br

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e raça : perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas / Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes, organizadoras. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Cultura Negra e Identidades ; 18)

Vários autores.  
ISBN 978-85-7526-513-0

1. Ação afirmativa 2. Desigualdade social 3. Discriminação na educação 4. Diversidade cultural 5. Educação – Brasil 6. Igualdade na educação 7. Multiculturalismo 8. Negros – Brasil 9. Política e educação 10. Preconceitos 11. Abramowicz, Anete. II. Gomes, Nilma Lino. III. Série.

10-09339

CDD-306.430981

Índices para catálogo sistemático:  
1. Brasil : Relações étnico-raciais :  
Sociologia educacional 306.430981

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
<b>PARTE I – PERSPECTIVAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS: RAÇA E CONHECIMENTO</b>	
A implementação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford: uma experiência brasileira de ação afirmativa – <i>Fúlvvia Rosenberg</i> .....	15
Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania – <i>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</i> .....	37
<b>PARTE II – PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS E ESTÉTICAS: RAÇA, PROCESSOS, EDUCAÇÃO E PESQUISA</b>	
Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas – <i>Nilma Lino Gomes, Fernanda Silva de Oliveira, Kelly Cristina Cândida de Souza</i> .....	57
A criança negra, uma criança e negra – <i>Anete Abramowicz, Fábia de Oliveira, Tatiane Cosentino Rodrigues</i> .....	75
A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial – <i>Valter Roberto Siverio, Karina Almeida de Souza</i> .....	97
<b>OS AUTORES</b> .....	121

## A CRIANÇA NEGRA, UMA CRIANÇA E NEGRA

Anete Abramowicz

Fabiana de Oliveira

Tatiane Cosentino Rodrigues

### *Contextualizando a pesquisa*

A partir de uma síntese das pesquisas elaboradas e publicadas sobre a criança negra, apresentamos neste artigo uma proposta de classificação do estágio atual de desenvolvimento dessas pesquisas no Brasil, apresentando uma possibilidade teórica de pensar essa produção a partir de duas categorias.

Denominamos *a criança negra* como aquela que, de certa forma, faz parte da *primeira fase* das pesquisas realizadas sobre esse tema e denominamos *uma criança e negra* como uma proposta de *segunda fase* das pesquisas. A criança negra corresponde a um momento da pesquisa sobre raça que denunciava o racismo existente na escola, na sociedade e que estava expresso nos indicadores econômicos e educacionais de todos os níveis de ensino. As pesquisas dessa primeira fase demonstraram que raça é uma categoria explicativa e, desse modo, não derivam de nenhuma outra instância, seja ela econômica, por exemplo, que a determine. Ou seja, trabalhar no interior da temática da diferença é um esforço teórico de tornar composível pensar raça, gênero, classe social, sem derivá-las em uma instância determinante. No entanto, trabalhar no interior da temática raça traz o problema recorrente do essencialismo que torna “natural” e “inato” algo histórico, cultural e social. São algumas questões que atravessam as pesquisas sobre diferença que procuraremos discutir ao pensar a infância.

O uso do artigo *a*, dessa primeira fase, refere-se à ideia de que as crianças negras, de maneira geral, nas pesquisas foram pensadas de maneira universal como todas as crianças negras.

Pudemos observar, de maneira em relação a essa primeira fase, que os trabalhos aqui citados neste estado da arte tornaram visível a dimensão racial, já que a temática estava “nem oculta e nem visível”. Os trabalhos, ao visibilizarem tal dimensão, explicitam a perspectiva que denominamos de denunciante e indicativa. Indicam processos racistas e, ao fazê-lo, de certa maneira, os denunciaram. Parte significativa dos trabalhos e pesquisas em educação foi desenvolvida com o intuito de mostrar e ao mesmo tempo tirar do silenciamento as práticas escolares racistas, que não são poucas; há uma mecânica racista que funciona em toda a engrenagem escolar.

Há um trabalho que indicamos como estando na fronteira entre a primeira e a segunda fase das pesquisas sobre criança negra que pretendemos destacar, pois de alguma maneira ele se encontra na passagem da criança negra para uma criança e negra.

O trabalho foi realizado em uma creche por uma pesquisadora negra, Fabiana de Oliveira, na sala do berçário, e descrevia a forma de tratamento das educadoras dos bebês negros. A dissertação apontava a diferença de tratamento aos bebês: quando a criança era negra, ficava pouquíssimo tempo no colo das professoras, diferentemente da criança branca e, ao mesmo tempo, ocorria uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças; cada criança negra era acompanhada de algum apelido. Essa dissertação, em sua primeira parte, vai ao encontro das inúmeras pesquisas que vêm sendo realizadas neste caráter que chamaremos de denúncia, ou faz parte do esforço que vem sendo realizado no sentido de tornar essa temática alvo legítimo de saber.

O que a segunda parte do trabalho mostra é que, apesar das consequências negativas para o processo de subjetivação das crianças negras, ou seja, elas percebem que são tratadas de maneira diferenciada pelas professoras, elas não vão ao colo, por exemplo, podemos dizer que, de alguma maneira, como um aspecto positivo, as crianças negras estariam livres deste tipo de “afeto” (ser carregada no colo, ser beijada por exemplo) que é quase um abraço de urso, pois acolhe e mata.

as crianças que não pertencem a uma ordem hegemônica de estética e saúde “dominante” a qual exclui os diferentes, mas também, mata aquelas crianças brancas pertencentes à ordem dominante do corpo, já que é um tipo de afeto desnecessário para o processo educativo, pois é realizado para diferenciar as crianças; é um abraço racista que ama a “si próprio”. Ou seja, pretendemos defender aqui a ideia de que o negro, em sua positividade presente na diferença, está livre para construir outras coisas, já que faz “fugir” (sempre algo escapa e/ou foge das organizações binárias, segundo Delenze) ordens hegemônicas de saúde, estética cujo modelo é centrado no adulto branco, ocidental, heterossexual; é nessa fronteira que pretendemos fazer alguns apontamentos na direção de uma criança e negra.

A segunda fase denominamos uma criança e negra que é um esforço de tornar compossível pensar raça,<sup>1</sup> gênero, sexualidade e classe social como categorias “minoritárias”. Nessa fase há clareza da potência, da possibilidade e da inevitabilidade de atravessar a realidade social a partir da ideia de raça. O aditivo e tomamos emprestado de Stuart Hall. A utilização do aditivo foi construída a partir do trabalho de Stuart Hall (2003) que discute negro não como uma categoria essencializada, “da qual pensamos estar seguros, de que esta será mutuamente libertadora e progressista em todas as dimensões” (Hall, 2003, p. 347). Quer dizer que o fato de ser negro não é por si só razão suficiente para se estar sob uma perspectiva digamos disruptiva que a perspectiva negra carrega como possibilidade.

A ideia de uma criança negra refere-se à passagem de uma visão que pensa a criança para uma visão que vê *uma* criança. A criança: única e universal para *uma* criança: impessoal, singular e múltipla.

### *Diferença e cultura*

A contemporaneidade tem se caracterizado como um momento no qual as diferenças estão sendo exaltadas e até cultuadas como a cultura

<sup>1</sup> Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro brasileiro se reapropriou do conceito de raça, para além de qualquer conotação biológica e científica do termo, como uma maneira, ao mesmo tempo, de resistência e resposta ao processo de subalternização no qual os negros foram e são colocados nas hierarquias sociais e de trabalho e também como uma categoria sociológica e analítica de interpretação da realidade social.

negra: suas músicas, suas danças, seu jeito de ser, o estilo do cabelo etc. No entanto, essa exaltação da cultura negra vem acompanhada também de uma nova forma de racismo que se veste de uma nova roupagem, pois se organiza a partir de uma *inclusão diferenciada*. A cultura é usada para cumprir o papel que a biologia desempenhava.

Para Hardt e Negri (2002), estaríamos passando da sociedade moderna para a pós-moderna e do imperialismo ao Império. O momento atual sugere a emergência da categoria *multidão* em contraposição à *de povo* que se encontra em crise juntamente com o Estado-Nação.

O Império abole as fronteiras, *não existe um fora* para o mercado mundial, ele é inclusivo, aproveitando toda forma de diferença. O conceito pós-moderno de multidão possui um potencial de engajamento e mudança, em suas formas plurais, baseadas na diferença, uma multiplicidade, por isso, “toda nação precisa fazer da multidão um povo” (HARDT; NEGRI, 2002, p. 120) já que a multidão tudo faz vaziar.

O Império “não cria divisões, mas reconhece as diferenças existentes ou potenciais, festeja-as e administra-as dentro de uma economia de comando. O triplo imperativo do Império é incorporar, diferenciar e administrar” (HARDT; NEGRI, 2002, p. 220). Ou seja, incluir as diferenças significa tirar o potencial das diversas subjetividades constituintes.

Hall (2003) inicia o capítulo “Que negro é esse na Cultura Negra?”, questionando: “que tipo de momento é este para se colocar a questão da cultura popular negra?” e responde, citando Cornel West que propôs uma genealogia do que seria esse momento a partir de três eixos: o primeiro é o deslocamento dos modelos europeus de alta cultura da Europa enquanto sujeito universal da cultura; o segundo é o surgimento dos EUA como potência mundial e, consequentemente, como centro de produção e circulação global de cultura e, terceiro, é a descolonização do Terceiro Mundo, marcado culturalmente pela emergência das sensibilidades descolonizadas.

É isso se deve ao fato da natureza do período de globalização cultural atualmente em processo; segundo Hall, o pós-moderno registra certas mudanças estilísticas no que ele chama de *dominante cultural* que também representou uma mudança no terreno da cultura, pois há

uma “ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, culturais e, sobretudo, raciais” (HALL, 2003, p. 337).

Dessa forma, o que Hall está denominando “Pós-moderno global” poderíamos considerar como uma analogia com o que Hardt e Negri chamaram de “Império”, pois, nas duas formas de utilização, os termos apresentam uma nova forma de percepção das diferenças e do racismo.

O momento atual faz emergir a discussão sobre a questão da identidade e da pluralidade. Para o entendimento da identidade negra, Hall (2003) enfoca o jogo da diferença para mostrar a natureza intrinsecamente hibridizada de toda a identidade e das identidades diaspóricas em especial, ou seja, a identidade como uma costura de posição e contexto e não uma essência. Por isso, este artigo se propõe a discutir uma criança e negra ao invés de criança negra como uma identidade essencializada.

Segundo Gilroy (2001), a questão da identidade e não identidade tem adquirido um significado histórico e político especial no Reino Unido já que suas comunidades negras estão de algum modo unificadas pela experiência da migração do que pela memória da escravidão.

Essa “unificação” das comunidades negras teve como “matéria-prima” as músicas do mundo Atlântico Negro, que essas populações capturaram e adaptaram às suas novas circunstâncias, que não era etnicamente marcado, mas que favorecia a elaboração de uma cultura conectiva. E, a partir disso, segundo Gilroy (2001), a ideia de cultura racial autêntica ora tem sido contestada, ora desconsiderada.

Para Hall (2003), a cultura popular negra foi “sobre-determinada” de duas formas: parcialmente por suas heranças e também por suas condições diaspóricas e isso quer dizer que o autor está entendendo que essa cultura não existe em sua forma pura, mas sim hibridizada. Uma estética diaspórica com suas estratégias dialógicas e suas formas híbridas formadas a partir da história, da mudança e das intervenções políticas.

Dessa forma, a validade da utilização do conceito de diáspora está “em sua tentativa de especificar a diferenciação e a identidade de um modo que possibilite pensar a questão da comunidade racial fora de referências binários restritivos, particularmente aqueles que contra-põem essencialistas e pluralistas” (GILROY, 2001, p. 239).

A música, segundo Gilroy (2001, p. 241), é particularmente importante na ruptura dessa oposição entre essencialistas e pluralistas, pois essa é abordada pelo autor mais como um “mesmo mutável” do que como um mesmo imutável, por isso, “a tradição pode ser chamada de tradição, é uma tradição em movimento incessante, uma formação caótica, viva e inorgânica, um mesmo mutável”.

Hall cita Gilroy para nos apresentar um novo tipo de posição cultural a partir de uma lógica diferente da diferença e que justifica a utilização em nosso trabalho do aditivo e em criança e negra: “os negros da diáspora britânica devem, neste momento histórico, recusar o binário negro ou britânico. Eles devem recusar porque o “ou” permanece o local de contestação constante, quando o propósito da luta deve ser, ao contrário, substituir o “ou” pela potencialidade de um “e”, o que significa a lógica do acoplamento, em lugar da lógica da oposição binária” (Hall, 2003, p. 241).

Assim, a música negra não pode, de acordo com Gilroy (2001), ser reduzida a um diálogo fixo entre um eu racial pensante e uma comunidade racial estável [...] “O chamado original está se tornando mais difícil de localizar e não mais se converge a um local etnicamente codificado” (Gurov, 2001, p. 221).

Por isso, de acordo com o autor, a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas e de sua história cultural e ainda continua sendo um instrumento utilizado pelos militantes negros culturais (Gurov, 2001). Assim, a escravidão prendia o negro, a estética o libertava e era uma forma de resistência e consolação. A vida como “obra de arte”, já diria Deleuze (1992), referindo-se a Foucault.

No interior desse campo de pensamento, os negros podem ser pensados como uma categoria ‘minoritária’ que não se refere à quantidade, mas à possibilidade de devir, que é a possibilidade de fazer fugir ordens hegemônicas de estética, de saúde, de trabalho, arte etc. Por isso, de acordo com Deleuze e Guattari (1997, p. 87), “por maioria nós não entendemos uma quantidade relativamente maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco, adulto-macho. Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso”. Por isso, não

há um devir-homem, pois esse é a figura molar por excelência utilizada para avaliar e validar todos os demais e os devires são moleculares.

No entanto, atrelada à categoria raça, temos também a categoria infância, pois ambas possuem uma característica semelhante, pois conseguem fazer *devir outra coisa* às noções generalizantes e binarizantes de branco/preto e adulto/criança e, por isso, podem se configurar como uma potência micropolítica.

Apesar de ter clareza que criança e infância são dois conceitos distintos, para este trabalho em que pretendemos discutir o aditivo e, ou seja, uma criança e negra, tomaremos o conceito de infância e criança de maneira indistinta.

### Criança negra

O estudo foi realizado a partir de um levantamento (via internet) sobre a produção científica elaborada a respeito da criança negra entre os anos de 1980 e 2007, utilizando textos que indicaram no título ou na abordagem envolvendo a categoria de análise criança negra.

Durante o levantamento, tivemos mais facilidade em encontrar o tema em artigos de periódicos, mas também incluímos dissertações e alguns livros publicados. As fontes consultadas foram:

**Tabela 1 – Distribuição de trabalhos em periódicos, livros e dissertações**

Periódicos/Revistas/Livros/Dissertações	Número de artigos	%
Cadernos de pesquisa	19	28,4%
Dissertações	13	19,4%
Livros	15	22,4%
Revista Brasileira de Educação	1	1,5%
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1	1,5%
Revista Negro e Educação	8	11,9%
Revista Raça	1	1,5%
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100,0%</b>

Entre os periódicos consultados, o que apresentou um maior número de artigos sobre a questão racial foi o *Cadernos de Pesquisa* com 19 artigos sobre a criança negra. Entretanto, apesar de este periódico apresentar um número relativamente maior em relação aos outros consultados, segundo Souza (2001), que realizou sua pesquisa com o objetivo de interpretar o discurso pedagógico relativo à questão racial publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas durante as décadas de 1980 e 1990, grande parte dos textos examinados foi publicada nos meses de maio ou novembro, revelando assim “a ênfase dada às datas reservadas para a comemoração da ‘libertação dos escravos’ e ‘morte de Zumbi’, o que mostra uma descontinuidade da reflexão que envolve relações raciais e educação” (Souza, 2001 *apud* CAVALLERO, 2001, p. 42).

Souza (2001) reconhece a contribuição da Fundação Carlos Chagas para a discussão da temática racial em educação; no entanto, o que a pesquisadora ressalta é que o trabalho realizado é incipiente para duas décadas, a partir de um conjunto de 42 artigos, dos quais 30 compõem o caderno n. 63 (1987), que é uma edição especial, na qual, seus artigos são frutos dos debates promovidos durante o seminário *O Negro e a Educação*, realizado em dezembro de 1986.

Antes da escolha dos Cadernos de Pesquisa para o desenvolvimento de sua pesquisa, Souza (2001) encontrou uma quantidade irrisória em outros periódicos (Revista Educação e Sociedade; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista da Faculdade de Educação – FEUSP), da mesma forma que a presente pesquisa, revelando que a produção sobre a questão racial e a educação, principalmente sobre a criança negra, objeto deste estudo, ainda continua incipiente em nosso país.

As crianças historicamente foram excluídas da história e suas vidas sempre foram contadas pelos adultos; no entanto, conhecemos a história do nascimento de uma determinada infância branca apresentada pelo historiador francês Philippe Ariès. A criança negra encontra-se em um mutismo maior em relação à criança branca que de alguma forma sempre foi retratada.

De forma geral, a criança negra tem sido apresentada pelas pesquisas a partir de um protótipo de infância na qual ela se caracteriza

por uma baixa estima, utiliza um equipamento de ensino que não acolhe a sua diferença, a sua particularidade cultural e que em diversas situações lhe impossibilita a permanência por se basear em um único modelo de indivíduo e de cultura. Essas pesquisas encontradas fazem a denúncia da clausura de sentido do qual a escola faz parte além de se constituir em um equipamento produtor e centralizador de sentidos e de produção hegemônica de modelos.

A escola é apresentada nas pesquisas como tendo uma base conservadora e excludente ao se pautar por um modelo de currículo que poderíamos denominar “embranquecido”<sup>2</sup> diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados e também o silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais (GUSMÃO, 1999; OLIVEIRA, 1992; SILVA, MONTEIRO, 2000, p. 80; SILVA, BARROS, 1997; CAMPOS JR., 1999; GONÇALVES, 1987; TEODORO, 1987; THEODORO, 2000).

O livro didático é apontado nas pesquisas raciais como sendo um veículo que pode gerar consequências negativas na autoimagem da criança negra pela veiculação de estereótipos relacionados ao povo negro que geralmente é apresentado de forma caricaturada e desempenhando papéis subalternos; no entanto, apresentamos também outras pesquisas que utilizaram livros que não correspondem a essas características citadas anteriormente, pois contribuem com suas imagens e mensagens de texto de forma positiva para as crianças negras (NEGRÃO, 1987; PRATO, 1987; TRIUMPHO, 1987;<sup>3</sup> SILVA, 1987; LIMA, 2000, p. 96; SILVA, 2000, p. 18; LOPES, 1987; ANDRADE, 2000).

A forma como os livros didáticos e suas possíveis consequências na autoestima das crianças negras são apresentados, nos leva à ideia de causa-consequência, mas o livro didático é apenas uma das formas

<sup>2</sup> Felizmente, atualmente tivemos um grande avanço ocasionado pela alteração trazida à Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Algo ainda a se concretizar, no entanto, é um passo extremamente positivo na constituição de um ensino mais democrático e plural.

<sup>3</sup> Triunpho faz parte dos Agentes da Pastoral Negros, que são pessoas engajadas na comunidade negra que lutam contra toda forma de racismo, a partir de sua própria identidade de fé.

de representação utilizadas e, por isso, não deve ser visto como algo preponderante quando esse aparece de forma isolada.

No entanto, o que nos mostrou os autores utilizados no levantamento bibliográfico sobre a criança negra, é que os livros didáticos ou mesmo infanto-juvenis devem ser utilizados de forma crítica, pois podem contribuir de forma negativa para a autoestima da criança negra e de seu pertencimento racial; no entanto, podemos encontrar livros que podem ser muito úteis no fortalecimento de uma autoimagem positiva para essa criança.

Estudos têm mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência. As pesquisas têm concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intrascolares, pois mesmo quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam uma trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor que o dos alunos brancos na escola (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG, 1987, p. 26; HASENBALG, SILVA, 1990; ROSEMBERG, 1991; KAPPEL, CARVALHO, KRAMER, 2001<sup>4</sup>; ANDRADE, DACHS, 2007).

Até o momento, tratamos desta temática abordando estudos referentes às séries iniciais do ensino fundamental, mas esses mesmos aspectos enfocados anteriormente podem ser encontrados desde a mais tenra idade com as crianças na educação infantil, como nos mostram algumas pesquisas e que nos fazem refletir sobre o nosso papel enquanto educadores, nossas concepções e crenças e o reflexo disso na construção da identidade das crianças negras.

Há um número reduzido de pesquisas no Brasil que analisaram a questão racial na creche (com crianças de 0 a 3 anos). As pesquisas realizadas apontam para a existência da problemática racial no espaço da educação infantil (CAVALLEIRO, 2000; GODOY, 1996; AFONSO, 1995; SOUZA, 2002).

Podemos concluir que as crianças, aos 4 anos de idade, já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e consequentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial. No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição a partir das concepções e valores dos profissionais envolvidos com essas crianças e, também, é claro, a mídia que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens, ideias e ideais estéticos que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros.

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um 'pacto' que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos.

A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia.

Assim, as crianças negras estão tendo diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa que está relacionada com a dimensão histórica do contexto da escravidão e de suas consequências posteriores na vida dos negros brasileiros que coopera para a construção de estigmas; se esse fato não for considerado, acaba por naturalizar a baixa estima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade (PEREIRA, 1987; LOPES, 1995; ROMÃO, 2001, CERQUEIRA, 2005).

A criança negra não encontra na escola modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva, pois geralmente a maior parte do corpo docente é branca e com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial. No entanto, essa é uma

<sup>4</sup> Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 16. Rio de Janeiro: Editores Associados, 2001. p. 35-47.

característica não só dos professores brancos, mas também de muitos professores negros alheios à questão racial no cotidiano escolar.

O preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam “*branquear-se*”.

A ideologia do branqueamento está sendo entendida da mesma forma que Silva (2000, p. 16) a concebe:

[...] a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores tidos como bons e perfeitos.

Dessa forma, o que as pesquisas sugerem como uma ferramenta de combate ao racismo é que tal questão não continue sendo ocultada na instituição escolar, devendo possibilitar um espaço permanente para discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas, visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que são tão presentes no ambiente escolar (ROMÃO, 2001; RAMOS, 2002; SILVA, 2000).

Destacamos o artigo de Rosenberg e Rocha (2007) que, de alguma forma, corrobora com a nossa classificação ao mostrar que as pesquisas sobre as relações raciais têm se caracterizado como denúncia contra o racismo, conforme anunciamos como a primeira fase das pesquisas. Desse modo, o artigo das autoras pretende aprofundar o debate sobre classificação e denominação de *cor/raça* no Brasil contemporâneo, trazem para o debate a voz de crianças e adolescentes sobre a denominação de *cor/raça* entre alunos de escolas públicas paulistas. Segundo os autores, o artigo produzido associa dois objetivos, o político: de dar voz e escutar a voz de crianças e adolescentes sobre a pertença racial e acadêmico: entender o conhecimento sobre o sistema de classificação racial para idades que em regra não são atingidas pelos inquéritos nacionais. Além disso, segundo os autores, a pesquisa realizada visa contribuir para o volume crescente de estudos sobre relações raciais no Brasil que dedicam pouca atenção às crianças e adolescentes, já que parte substantiva dos

estudos sobre crianças negras, no Brasil, preocupa-se com a *produção e reprodução de preconceito racial e seu impacto na construção de sua identidade racial* (ROSENBERG; ROCHA 2007, p. 771).

Na avaliação dos autores, os resultados obtidos com a aplicação dos questionários revelam que se pode responder ao MEC/INEP que crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos poderiam responder adequadamente ao quesito *cor/raça* do questionário Censo Escolar. Alguns poderiam mesmo participar de um debate na própria escola sobre conceitualização e classificação racial (2007, p. 795), em consonância com as concepções contemporâneas, especialmente enfatizadas pela Sociologia da Infância, de que crianças e adolescentes são considerados atores sociais e sujeitos de direito a expressar opinião e identidade.

### *Uma criança e negra*

Essas pesquisas, com suas respectivas contribuições, vão compondo um objeto de estudo e de análise para a compreensão das relações inter-raciais e também para a formulação de propostas sobre formação de professores, material didático, formulação de currículos, formação/produção de políticas de Ação Afirmativa para o fortalecimento de uma sociedade plural, da diferença e consequentemente o enfrentamento e a superação do racismo. Isso favorece a formação de práticas de resistência para os negros, pois esses devem poder se olhar e afirmar a sua diferença.

Atrelada à categoria *raça*, temos também a categoria *infância*, pois as duas categorias têm uma característica semelhante, pois podem fazer ‘*de vir outra coisa*’ às noções generalizantes e binarizantes de *branco/preto* e *adulto/criança*, pois diferem do modelo homogeneizante da figura molar por excelência e, por isso, podem se configurar como uma potência micropolítica.

Nesse sentido, Deleuze nos fala do *de vir-criança* enquanto uma linha molecular e minoritária, não no sentido quantitativo, mas no sentido de uma força intensiva, de um movimento e de uma processualidade que pode trazer alguma novidade. Esse *de vir* que Deleuze caracteriza enquanto uma linha molecular pode vir a fazer fugir ordens hegemônicas sejam discursivas ou não, bem como jeitos de ser e de viver, e

ao mesmo tempo pode anunciar diferenças e outras coisas. O conceito de devir não é um conceito simples em Deleuze; ele aparece em vários de seus textos, mas o que é interessante nesta ideia é que as crianças em seu devir que nada tem a ver com uma temporalidade cumulativa e linear, ou seja, que desembocaria em um vir-a-ser adulto têm um caráter disruptivo nas diferenças que anunciam, já que suas linguagens, seus sentidos, e suas estéticas estão mais separadas das teias de poder.

Devir-criança é uma linha que não se confunde com as crianças, pois alguns adultos também podem ser atravessados por esse devir, pois, como diz Deleuze: “saber envelhecer, não é ficar jovem, mas extrair de sua idade as particularidades, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude desta idade”. Deleuze<sup>6</sup> diagrama dois devires: o devir-mulher e o devir-criança: [...] “existe um devir-mulher, um devir-criança que não se assemelham à mulher ou à criança como entidades molares bem distintas (embora a mulher ou a criança possam ter posições: possivelmente privilegiadas, mas somente possíveis, em função de tais devires)”. Podemos de alguma maneira pensar o devir como um acontecimento e como uma experiência.

Há vários autores da infância que de alguma maneira se referem a esse devir quando falam da criança, “seu jeito desarrazado”, um “devir-vagabundo” (BELLOTTI, 1987), “suas criancieras” (KATZ, 1999), “uma libido perversa-polimorfã” (CAMBI, UIVERI, 1988); essa possibilidade de devir é uma potência da infância que vale a pena entender e aproveitar. Kohan, nessa mesma direção, propõe um esforço filosófico no sentido de tirar a infância do lugar do sem, daqueles a que tudo falta, os que não têm, os não habilitados, os incapazes, os infantis, os excluídos da ordem social. Em seu livro *Infância, estrangeridade e ignorância* (2007), ele faz um esforço de pensar a infância desde uma outra marca, coincidindo com a ideia de minoria de Deleuze, como

força, afirmação, presença, digamos, positivamente. Nesse esforço ele aproveita a ideia de pensar a infância na direção do filósofo italiano Giorgio Agamben, a infância como experiência, na sua relação com a linguagem e a História.

É nesse sentido que Agamben diz que é a infância que se inscreve na linguagem, a aprendizagem da linguagem é um dispositivo da infância e não do adulto, “se abandonamos a infância, abandonamos também a possibilidade de entrar na linguagem, seja porque renunciamos a essa possibilidade, seja porque já estaremos dentro dela” (KOHAN, 2007, p. 112). Dessa forma, essa possibilidade teórica entende a infância como experiência que nada tem a ver com a idade e, ao contrário da sua etimologia: “sem fala”, é a infância o momento primeiro da linguagem, e não outro, por isso é também história. E, seguindo esse percurso filosófico afirmativo da infância, aparece ao mesmo tempo a sua força: “a infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa”. Essa é a força da infância, a diferença, a estrangeirice, o devir.

Negro no interior desse pensamento também faz fugir determinadas ordens quando pensado como uma força minoritária, molecular, positiva e não essencialista. Essa possibilidade de pensamento poderia vir a compor um segundo momento das pesquisas sobre negro, não só centrada na denúncia. Mas nas possibilidades de inversão e de produção de outras coisas sob a chave do negro, daquilo que ele difere e faz diferir.

Se tomarmos um exemplo, na obra de Gilroy há uma primeira inversão importante que ele faz em relação, por exemplo, à noção do trabalho que é categoria fundante das teorias, entre elas, a marxista; diz ele: “já sugeri aqui um grau de convergência com outros projetos rumo a uma teoria crítica da sociedade, particularmente o marxismo. Entretanto, onde a crise vivida e a crise sistêmica se juntam, o marxismo atribui prioridade à última, ao passo que a memória da escravidão insiste na prioridade da primeira; sua convergência também é solapada pelo simples fato de que, no pensamento crítico dos negros no Ocidente, a autocriação social por meio do trabalho não é a peça central das esperanças de emancipação. Para os descendentes de escravizados, o trabalho significa apenas servidão, miséria e subordinação”.

<sup>5</sup> No original: “savoir vieillir, n’est pas rester jeune, c’est extraire de son âge les portiques, les villasses et lentours, les fins qui constituent la jeunesse de cet âge” (DELEUZE, GUATTARI, 1980, p. 340).

<sup>6</sup> No original: “il y a un devenir-enfant, qui ne ressemble pas à la femme ou à l’enfant comme entités molaires bien distinctes (quoique la femme ou l’enfant puissent avoir des positions privilégiées possibles, mais seulement possible, en fonction de tels devirements)” (DELEUZE, GUATTARI, 1980, p. 337).

O trabalho não é categoria fundamental quando se pensa negro; é a estética, por exemplo.

Na realidade ao tomarmos criança e negro e menina e pobre, por exemplo, complexificamos o entendimento da realidade e é o que precisamos fazer nesse momento - olhar ao mesmo tempo em várias ramificações. É a possibilidade de recriar novos sentimentos que englobam o encantamento de si e a volta do prazer em se reconhecer a partir da perspectiva de um novo olhar, e verdadeiramente se encontrar por meio da pluralidade e diferenciação, livrando-se dessa clausura subjetiva.

Uma diferença que indica uma beleza negra tão cheia de particularidades, que difere os cabelos na sua textura (enrolado, crespo, liso), as peles e seus diversos tons, o nariz que em cada um assume uma feição, ao rosto que alguns possuem mais alongados, outros menores.

Vamos nos "re-olhar", nos "re-definir" a partir das nossas próprias diferenças, pois essas, ao mesmo tempo em que são extremamente particulares, são também universais, pois todos nós somos diferentes, ou seja, uma subjetividade que seja própria de cada um ao invés de deixar permanecer "o outro no lugar de mim" (BLANCHOT, 1980, *apud* PELBART, 2000, p. 9). É uma luta, diria Foucault (1984, *apud* PELBART, 2000, p. 12), contra as formas de 'assujeitamento', isto é, "recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos".

*"Só me interessa o que não é meu"*

O manifesto antropofágico de Oswald de Andrade em 1928 já colocava a questão do outro. Não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar; a antropofagia era esse movimento na temática sobre o outro, comer o outro para poder criar algo que era "outro" e, somente assim, novo. Pois novo nessa perspectiva é a capacidade de outrar-se.

### *Considerações finais*

A escola ainda ocupa um papel preponderante na formação dessa criança, pois, segundo Guattari, o que conta não é a técnica, é o efeito

da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Esse efeito diz respeito a todas as nossas crenças e valores que diariamente incutimos nos nossos alunos. Ou seja, a criança percebe o que fazemos e não só aquilo que a gente diz que faz.

Diariamente dizemos com palavras ou atos que gostamos mais de certas pessoas, pois são azuis e não vermelhas; o dia está bonito, pois não há nuvens; aquele aluno é ótimo, pois fica quieto; aquela criança é tão linda que eu até levaria para casa.

Geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético.

Esse discurso da igualdade tenta construir uma equidade entre os alunos a partir de uma quimérica democracia racial a partir da ideia de que vivemos em uma sociedade harmoniosa racialmente e que o possível preconceito existente se refere à questão de classe social e não à cor da pele ou raça, fato que dificulta a discussão do assunto que ainda se encontra como um *tabu* na nossa sociedade, não devendo ser falado, não devendo ser discutido.

A escola encontra-se presa a esse modelo estrutural, pois temos um arquétipo de políticas públicas e de formação excludente de se entenderem e pensarem as diferenças. Dessa forma, geralmente, 'negamos o múltiplo' e utilizamos um padrão, em geral, único para avaliar e validar todos os demais; no entanto, os que não fazem parte dele são 'excluídos', 'deixados de fora'; por isso, precisamos romper com ele, pois esse abre precedentes para o racismo, já que as diferenças em relação ao padrão são vistas como algo negativo.

Isso também passa pelas nossas concepções do que seja o melhor aluno, o pior aluno, o mais quieto, o mais bagunceiro, o que vai passar de ano, o que vai ser alguma coisa na vida e o que não vai virar nada. A isso atribuímos certas características que acabam se transformando em clausuras, difíceis de o aluno escapar. São clausuras, pois atribuímos um sentido como se fosse a verdade e são estereótipos.

Fomos formados para trabalhar com um aluno 'ideal', hipotético; no entanto, esse não encontramos, mas nos deparamos na maioria das vezes

com alunos que não chegam 'limpinhos' na escola; que não usam roupas e tênis novos; que não aprendem tudo com a maior rapidez; são impacientes com o que ensinamos e achamos ser o essencial para a vida dele.

Procuramos sempre nos unir a algo com que nos identificamos, a algo que seja familiar para nós, mas, quando não há essa identificação na relação entre 'iguais', ou seja, quando o 'outro' não é uma cópia de mim, quando ele não se encaixa nos meus padrões, quando ele foge das minhas convicções, então, há uma redução do outro ao mesmo, constituindo-se em práticas de exclusão e supressão de toda forma de diferença/alteiridade e, ao mesmo tempo, assemelhando-se, segundo Ortega (2000, p. 72), às estratégias políticas nacionalistas, xenófobas, chauvinistas e racistas.

Dessa forma, o que ocorre é uma essencialização das diferenças que leva às classificações entre as crianças a partir de rotulações. Precisamos, no nosso trabalho cotidiano, incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças.

Essa seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um 'mesmo' de mim; segundo Pelbart (1993, p. 11), "é brincar de desfazer certas ordens cristalizadas no espelho do Tempo", buscando, assim, outras formas de vida, já que as opções que nos são dadas encontram-se por vezes pobres e sem possibilidades.

A diversidade precisa ser produzida, mas, de acordo com Pelbart, "não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenças, incitá-las, criá-las, produzi-las [...] recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único, ou a uma dimensão predominante" (PELBART, 1993, p. 23).

### Referências

ABRAMOWICZ, A.; SILVERIO, V. *Educação e diferença Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.

AFONSO, L. Gênero e Processo de Socialização em Creches Comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*, n. 93. 1995. p. 12-21.

ANDRADE, I. P. de. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2000. p. 111-118.

ANDRADE, C. Y. de; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa*, n. 131, p. 399-422.

ÂRRIES, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Paris: Seuil, 1973 (1960).

BARBOSA, I. M. F. Socialização e Identidade Racial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. 1987. p. 54-55.

BELOTTI, E. G. *Educar para a submissão*. Tradução de Epluraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1987.

BOTEGA, G. P. *Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz no município de Paulo Lopes*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

CAMBI, F.; ULLIVIERI, S. *Historia da infância na Itália liberal*. Firenze: La Nuova Italia. 1988.

CAMPOS JR., Pe. João. *A criança negra na escola*. São Paulo: Salesianas. 1999.

CAVALLIERO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto. 2000.

CAVALLIERO, E. S. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus. 2001.

CERQUEIRA, V. S. A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar. In: *Negro e Educação: identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2005.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34. 1997

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. Paris, Éditions Minuit, 1980.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1996. v. 3. 120p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Devir-Intenso, Devir-Animal e Devir-Imperceptível*. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34. 1997. v. 4. p. 11-14.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 26. ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Gral. 1983.
- GILROY, P. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro: Ed. 34/UCAM. 2001.
- GODOY, E. A. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo à luz da teoria piagetiana*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- GONÇALVES, L. A. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, 1987, p. 27-29.
- GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsões políticas do desejo*. 2. ed. Tradução de Suely Belinla Rolnik, Brasileira. 1985.
- GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, 1999, p. 41-75.
- HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 357-372.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record. Tradução de Bérilo Vargas. 2002.
- HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, 1987, p. 24-26.
- HASENBALG, C. A.; SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, 1990, p. 5-12.
- JÓDAR, F.; GÓMEZ L. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Revista Educação & Realidade: Dossier Gilles Deleuze*. Porto Alegre. 2002, v. 27, n. 2, p. 31-46.
- KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. In: *Revista Brasileira de Educação*. 2001, n. 16, p. 35-47.
- KATZ, C.S. Criança: O que é criança. *Cadernos de Subjetividade: Núcleo de Estudos e pesquisas da subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC, São Paulo: Número Especial, jun. 1996, p. 90-96*
- KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a Educação. *Revista Educação & Realidade: Dossier Gilles Deleuze*. Porto Alegre. 2002, v. 27, n. 2, p. 123-130.
- LIMA, H. P. (2000). Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2000, p. 95-110.
- LOPES, H. T. Educação e Identidade. *Cadernos de Pesquisa*. 1987, n. 63, p. 38-40.
- NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*. 1987, n. 63, p. 86-87.
- OLIVEIRA, R. de. *Identidade do negro brasileiro: implicação para educação de mulheres e homens negros e brancos*. Conferência realizada no Seminário em Educação: O negro brasileiro: educação e cultura, realizado na PUC/RS. 1988.
- OLIVEIRA, R. de. *Dissertação de mestrado que utilizou informações de documentos de inventário "Salve 13 de maio?"*. Dissertação de Mestrado. PUC. 1992.
- ORTEGA, F. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2000.
- PELBART, P. P. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras. 2000.
- PEREIRA, J. B. B. A criança negra: identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisa*. 1987, n. 63, p. 41-45.
- PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*. 1987, n. 63, p. 88-92.
- RAMOS, L. H. da S. Na margem negra do Rio: pesquisa numa escola do subúrbio carioca. *Revista Negro e Educação*. 2002, n. 2, p. 117-130.
- ROCHA, E. J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, n. 132, p. 759-799.
- ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Summus. 2001, p. 161-178.
- ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. 1987, n. 63, p. 19-23.
- ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*. 1991, n. 77, p. 25-34.
- SILVA, A. C. Estereótipos e Preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão do 1º grau - Nível I. *Cadernos de Pesquisa*. 1987, n. 63, p. 96-98.
- SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2000, p. 13-30.
- SILVA, C. A. da; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L. A. D. De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus. 1997, p. 27-46.
- SILVA, C. D. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições. 1995.
- SILVA, I. S. *O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.
- SILVA, M. J. L. da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2000, p. 119-136.

## A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção

Anete Abramowicz\*

Fabiana de Oliveira\*\*

### Resumo

Este artigo pretende discutir a história da construção do campo da Sociologia da Infância na Europa e nos países anglo-saxões para, a partir daí, propor algumas possibilidades e inflexões teóricas necessárias para se pensar sobre uma Sociologia da Infância no Brasil. A partir de um debate no interior da Sociologia da Infância procurar-se-á entender o que significa falar da criança e da infância a partir da base estabelecida por este campo, que consagra à criança o papel de sujeito e protagonista da história, e dos processos de socialização. Ou seja, a criança é compreendida como sujeito social capaz de se atribuir significados, sentidos e cultura própria e inusitada. O presente artigo visa ainda desenvolver uma reflexão acerca da utilização da Sociologia da Infância no Brasil, pois diferentemente do contexto europeu, nosso país apresenta especificidades que devem ser consideradas a partir deste referencial teórico e metodológico na pesquisa com crianças. A proposta do artigo pauta-se na consideração das diferenças, levando-se em conta a relação entre a questão racial, de gênero, sexualidade e classe social que devem ser pensadas como linhas que atravessam o debate sobre a criança e a infância, a partir delas mesmas. As temáticas da diferença, diversidade e alteridade são essenciais para entendermos o que vem sendo chamado de "cultura da infância", bem como o entendimento da criança enquanto "ator social".

**Palavras-chave:** Sociologia da Infância no Brasil. Criança e infância. Diferenças. Educação Infantil.

### The sociology of childhood in Brazil: a field under construction

### Abstract

This article discusses the history of Childhood Sociology in Europe and in the Anglo-Saxon countries to propose, from this point of view, some possibilities and the necessary theoretical inflections to think about Childhood Sociology in Brazil. From a debate within the Childhood Sociology, we intend to understand the meaning of speaking about children and childhood from the base established by

\* Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e da Pós-graduação em Educação e Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, Brasil.

\*\* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Alfenas, Minas Gerais, Brasil.

this field, that gives to the child both the roles of subject and protagonist of history and socialization processes. That is, the child is understood as a social subject able to assign meanings and their own unusual culture. This paper aims to develop a reflection about the use of the Childhood Sociology in Brazil because, unlike the European context, our country has specific characteristics that should be considered from this theoretical and methodological frame in research on children. The purpose of the article is guided into taking in account the differences, considering the relationship among racial issues, gender, sexuality and social class that should be thought as lines running through the debate about children and childhood, from their point of view. The themes of difference, diversity and otherness are essential to understand what is being called a "culture of childhood", as well as the understanding of children as 'social actor'.

**Keywords:** Childhood Sociology in Brazil. Children and childhood. Differences. Early childhood education.

#### A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção

Criança e infância não são idéias novas. No século XIX muda a visão da infância que passa a ter um olhar médico, já que a mortalidade infantil, a pobreza e o trabalho infantil são evidentes. Depois disso as grandes estatísticas ajudarão a ver a condição da criança. A concepção biológica sobre a criança pasteuriza, assepsia, esteriliza, mede, esquadrinha, normatiza e normaliza a criança e prescreve uma infância. A Psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. A idade será uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, delimitará os "desviantes", as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva da normalidade e aqueles que se desviam. As crianças crescerão tendo o adulto como foco e sob o seu controle. As estatísticas complexifica-se-ão e haverá divisões por gênero, saber-se-á que disciplina é aquela que mais aprende as meninas e os meninos, por raça e etnia.

Na história da representação da criança o pequeno Jesus, infinitamente representado, será o modelo exemplar e moral: piedoso, inocente e assexuado. A criança será representada como um anjo, nua e assexuada, nua e sem nudez, já que a imagem de santidade, ingenuidade e pureza se sobreporão e não se verá a nudez das crianças: todas nuas.

Virão os pedagogos, os primeiros socialistas do século XIX e prescreverão trabalho e educação, trabalho como a base da humanidade. O debate sobre cuidar, educar e ensinar chegará até a atualidade na disputa sobre o saber, o controle e a educação das crianças. A criança será educada no interior

do que é ter uma infância, mas na direção de se tornar um adulto que se constituirá em um povo<sup>1</sup> e uma nação.

Em 1920 nos Estados Unidos,<sup>2</sup> 1932 na França<sup>3</sup> e em 1947 no Brasil com o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre as trocinhas do Bom Retiro, as crianças, sua infância e sua cultura serão descritas pelos sociólogos.

Mas será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para "disputar" este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância sairão do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente.

De acordo com Montandon (2001), foi, sobretudo nos Estados Unidos durante os anos 1920, que o interesse pelos estudos da criança obteve um avanço. Foi por volta do final do século passado que, em meio a um contexto de industrialização crescente e também de urbanização e imigração, emergiu um interesse pelos problemas da criança, principalmente relacionados às questões do trabalho infantil, deficiência mental e delinquência juvenil. Nesse início, os sociólogos pouco se manifestaram, houve uma presença maior nesse campo dos filantropos e reformadores sociais, juntamente com médicos e psicólogos que intensificaram as discussões envolvendo a infância.

A Sociologia, até então, não tinha reservado às crianças uma atenção específica, pois estas sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta. A partir dos anos 1980, os trabalhos sociológicos sobre a infância se multiplicaram. Várias publicações foram feitas em revistas especializadas, como era o caso da *Sociological Studies of Children*, e outras que não eram especializadas em assuntos da infância, e ainda, as obras que começaram a aparecer, como foi o caso das publicações de Corsaro, Cunningham, James, Prout, Jenks e Qvortrup, Sirota e Pinto entre outros.

Quais são as inflexões propostas pela Sociologia da Infância que merecem destaque para podermos pensar uma Sociologia da Infância no Brasil?

Este campo teórico aparece a partir da inflexão da concepção de socialização, que vinha sendo pensada até então segundo os aportes durkheimianos. Os sociólogos se voltavam para o estudo das influências desta

socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. Especialmente a *Sociologia da Educação* permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem no silêncio, "mudas", ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto.

Esta inflexão permite pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro. A partir desta primeira inflexão, outras foram realizadas e, dessa forma, permitiram o surgimento de novas temáticas, bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias.

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, 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 existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas, pois são espaços em que geralmente as crianças estão livres do olhar adulto.

É importante destacar que o processo de socialização pensado e construído como uma maneira asséptica e indolor de produzir crianças e configurar infâncias é um processo nem simples, nem fácil e nem mesmo indolor. A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõem sobre a criança, para produzi-las. A partir dos pressupostos da Sociologia, este processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando etc.

Do ponto de vista epistemológico, a Sociologia da Infância não utiliza expressamente uma teoria, um autor, mas aproveita de um

movimento da sociologia interacionista, do movimento da fenomenologia, e dos *approches* construcionistas que fornecem os paradigmas teóricos desta nova construção do objeto. Há uma leitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas que leva a reconsiderar a criança como ator social. (SIROTA, 1998)

Além da leitura crítica da idéia de reprodução social.

Do ponto de vista metodológico a etnografia, na maioria dos trabalhos, aparece como suporte essencial para entender o ponto de vista da criança, pois esta é uma tarefa árdua. A ênfase é na alteridade e não, por exemplo, nas crianças pobres; portanto, não é Antropologia. A Sociologia da Infância proclama a necessidade de ferramentas metodológicas que se conectem com os "devires" imprevisíveis, já que as crianças, em determinados momentos, rompem com aquilo que para nós é natural e necessário. Qual é o ponto de vista que temos que adotar para entender o ponto de vista das crianças, desde a mais tenra idade?

Há muitas questões que vem sendo aprofundadas a partir desta inflexão do conceito de socialização: a própria concepção de sujeito e a questão dos processos de subjetivação dos atores sociais. Apesar de podermos considerar que há um certo retorno da temática do sujeito, já que o estruturalismo o secundarizou, é preciso ainda precisar: quem é este sujeito? Qual sua autonomia? Descrever os processos de assujeitamento e os processos de subjetivação – qual é a força do sujeito? E o sujeito, criança? Qual é o lugar do desejo na Sociologia da Infância? O sujeito da Sociologia da Infância francesa pode ser o mesmo de uma Sociologia da Infância no Brasil?

A noção de sujeito na Sociologia da Infância ainda é incerta. Por um lado, há os autores chamados construtivistas como Giddens e/ou Bourdieu, cuja noção de sujeito segue o percurso marxista, fundado na máxima de que os homens fazem a história a partir de determinadas condições. Mas este ainda é um campo aberto, pois a noção de sujeito é também disputada, bem como os processos de subjetivação. O que é a subjetividade infantil já que: "é desde a infância que se instaura a máquina de subjetividade capitalista, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos que ela terá que se inserir"? (GUATTARI, ROLNIK, 2007, p. 58).

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.

É importante enfatizar de que não basta trocar o axioma: a criança não é essencial ou natural para o axioma – a criança é social e histórica. A definição sobre a criança e a infância, em muitos artigos pesquisados, é obscura, na medida em que aparece como uma simples inversão de axioma: como é este processo social e histórico de construção de crianças e de infâncias?

A questão da idade, até então pensada como algo natural e biológico, *sofre também uma inflexão e do ponto de vista histórico e social* passa a ser denominada com o conceito de geração (MANNHEIM, 1990), no entanto, esta inversão; não produz diferenças em geral, pois geração e idade passam a ser quase que tomadas como sinônimas. O mesmo acontece com os trabalhos de gênero cuja diferença em relação ao sexo não é levada em conta; fala-se de gênero, mas são trabalhos sobre mulheres. Tanto a noção de idade como a de geração têm servido às hierarquizações, às classificações, às distinções e às relações de poder, que de certa maneira a idéia de experiência impediria. O conceito de geração possibilita entender o caráter relacional do conceito de infância, visto que pretende pensar a relação entre a infância e a idade adulta.

A Sociologia da Infância opera também a mudança no ofício (*Métier*) do aluno para o *métier* da criança, já que há um esforço de desescolarizar a criança no entanto, pensar sob a perspectiva de *métier* comporta prescrições normativas e comportamentais, a partir de um certo conhecimento científico das necessidades e disposições da criança. Por exemplo, a prescrição de que brincar faz parte do “ofício” da infância faz com que, em determinados trabalhos, as crianças que não brincam sejam entendidas como sem-infância, o contrário do que preconiza a Sociologia da Infância. Pois a infância é reproduzida todo o tempo, e também durante a guerra, quando as crianças são capazes de, por exemplo, ao colocar um pedaço de pano na boca de um canhão, “fazer fugir” a guerra, transformando canhão em balança e, de certa forma, exercitando a infância.<sup>4</sup> E há aquelas crianças, em geral meninos, que são soldados na guerra – o que é esta infância? A Sociologia da Infância preconiza também, como o feminismo, enquanto um movimento político, já que entende as crianças como porta-vozes competentes de suas próprias histórias e vidas e das relações sociais (MAYALL, 2007). É importante descrever este “corredor” qual a criança percorre ao sair de sua casa e entrar na escola, por exemplo, esta passagem entre o ofício da infância para o ofício de aluno, que tipos de socialização, individualização, processos de subjetivação estão postos nesta passagem, na perspectiva da criança?

Na realidade há muitas dificuldades para aqueles que pretendem realizar estudos sobre a criança e a infância, que se complexificam na medida em que temos que produzir formas de entender e de escutar o que as crianças dizem. Por vezes o cardápio de sentidos de que dispomos é insuficiente para compreender estas falas. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade.

Nesse sentido, todos falam de diversidade e de diferença e propõe-se o multiculturalismo como uma pedagogia possível para compor o diverso; no entanto, a proposta multicultural é, de certa forma, um tipo de relação, na medida do possível consensual, que se estabelece entre aqueles que já estão com aqueles que já foram capazes de produzir alguns sentidos e compor cultura, e como podemos fazer com aqueles que ainda não estão, com aqueles que não

entendemos? Concordamos com Rutheford de que as diferenças de culturas não pode ser uma coisa para se encaixar numa moldura universalista.

O primeiro elemento de reflexão é que uma vez que o que está sendo questionado é a possibilidade ou suposição de que todas as formas de diversidade cultural sejam passíveis de compreensão com base num conceito particular universal, seja este o de 'humanidade, classe ou raça'. Por quê? Porque qualquer tentativa de compreensão a partir de um conceito particular universal pode ser a um só tempo muito perigosa e muito limitadora na percepção dos modos pelos quais as práticas culturais constroem seus próprios sistemas de significação e organização social. (RUTHERFORD, 1996, p. 36)

E isso vale também para entendermos o que vem sendo chamado de "cultura da infância". A contemporaneidade tem se caracterizado como um momento no qual as diferenças estão sendo exaltadas e até cultuadas, por exemplo, como a cultura negra: suas músicas, suas danças, seu jeito de ser, o estilo do cabelo etc. No entanto, essa exaltação da cultura negra vem acompanhada também de uma nova forma de racismo que se veste de uma nova roupagem, pois se organiza a partir de uma *inclusão diferenciada*. A cultura é usada para cumprir o papel que a Biologia desempenhava.

E isso se deve ao fato da natureza do período de globalização cultural atualmente em processo; segundo Hall, o pós-moderno registra certas mudanças estilísticas no que ele chama de *dominante cultural* que também representou uma mudança no terreno da cultura, pois há uma "ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, culturais e, sobretudo, raciais" (HALL, 2003, p. 337). O momento atual faz emergir a discussão sobre a questão da identidade e da pluralidade.

Quais são 'ao nosso ver' as dificuldades para se estudar a criança e a infância? A criança não é só o presente que ela inscreve em si, ela traz o passado, isto é um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, anunciam também e são portadoras de um futuro, do *devir*, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade. A infância é um encontro entre os tempos e as gerações, e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico e do tempo intempestivo. Pensar a criança e sua infância é pensar a contemporaneidade que, segundo Agamben (2009), é a luz e a sombra de uma determinada época. Ou seja, o que a criança fala, diz e age, a maneira pela qual ela subjetiva o mundo, nos diz de um presente que conhecemos e podemos decifrar, mas também nos é obscuro, por isto contemporâneo. Agamben no texto *Qu'est-ce que le contemporain?* diz: (2009, p. 28) "o contemporâneo é aquele que fixa o olhar sobre o seu tempo para perceber não as luzes, mas a obscuridade. Todos os tempos são obscuros para aqueles que enfrentaram a

contemporaneidade. O contemporâneo é então aquele que sabe ver esta obscuridade, na medida em que mergulha sua pena de escritor nas névoas" (tradução nossa).<sup>5</sup>

Fazer Sociologia da Infância, de uma certa maneira, é ser contemporâneo que, segundo Agamben (2009)<sup>6</sup> é, ao mesmo tempo, "não se deixar cegar pelas luzes do século e conseguir perceber nelas a sua parte sombria, sua sombra íntima". E também "é uma ação de coragem: pois isto significa ser capazes não somente de fixar o olhar sobre a obscuridade de uma época, mas também de perceber nesta obscuridade uma luz, que dirigida em nossa direção, afasta-se infinitamente" (tradução nossa).<sup>7</sup>

Quais são os pontos a nosso ver importantes para pensar uma sociologia da infância no Brasil.

Se tomarmos, por exemplo, a função social da criança africana, ali a noção de indivíduo não tem valor por si só, o indivíduo não tem existência própria, ele existe em função da sociedade, a criança interessa enquanto ela pode interessar a sociedade, a morte é morte social e não individual. "Ser criança, jovem, adulto ou velho, é mais ocupar uma posição no espaço social e institucional que manifestar um estado dado de maturação" (EZÉMBÉ, 2009, p. 112). Na África "um velho que morre é uma biblioteca que queima" – estes velhos adultos que tradicionalmente detêm um poder imutável "a maldição de um velho sobre um jovem significa a morte social deste último" (EZÉMBÉ, 2009, p. 113). Portanto no processo de socialização, o papel dos adultos é totalmente diferente nestas sociedades. Há um debate posto pelos psiquiatras e psicólogos africanos sobre se há o Édipo nestas sociedades:

nas entrevistas com diferentes psiquiatras e psicólogos africanos mostram que eles se referem muito pouco à noção do complexo de Édipo, que eles consideram um 'assunto de branco', apesar de que outros consideram que isto está se modificando como efeito da urbanização, da aculturação e os quadros tradicionais de proteção da família estão se modificando. (EZÉMBÉ, 2009, p. 137)

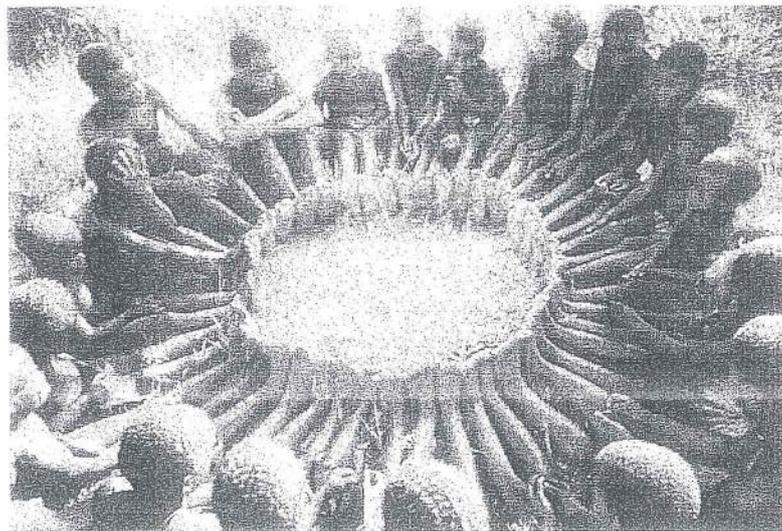
O que significa isso? Significa que não há possibilidade de se fazer Sociologia da Infância da mesma maneira, com os mesmos aportes teóricos e metodológicos em sociedades tão distintas. Se a criança africana é um coletivo, como pensar a autoria social? Qual a concepção de sujeito na base desta sociedade?

As crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, e isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido a partir delas mesmas. Ao mesmo tempo em que não são elas que escrevem sua própria história e nem são elas que registram suas imagens, as crianças têm sua

história contada e retratada por outros. E, ao estudarmos a história das crianças, percebemos o lugar protagonista que ocupam, especialmente na função de mediação: entre, por exemplo, o estado e a construção civilizatória no interior da idéia do "povo" e as famílias; durante o século XIX, entre a língua de origem escrava e o português, entre a moral e as regras hegemônicas de higiene, saúde e aquelas que vivem ou viveram em seu cotidiano etc.

Se pudéssemos pensar em uma história da criança negra, por exemplo, perceberíamos que durante a escravidão no Brasil elas tinham uma importância mediadora; por um lado as crianças tornavam-se bilíngües, pois eram detentoras da língua imposta pelo mundo hegemônico dos senhores e acessavam o linguajar falado, nos locais de circulação: becos, mercados, bicas etc. Por outro lado, a função de "moleque de recado" atribuída às crianças, ainda hoje é evocada como desqualificadora de *status* e encobre múltiplas atividades desenvolvidas pelos meninos negros no meio urbano, inclusive levar e trazer recados efetivamente, mais orais do que escritos, já que uma parcela ínfima da população detinha habilidades da escrita.

O que queremos dizer é sobre a necessidade de pensar o que tem sido o processo de socialização das crianças mas, sobretudo, pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias no sentido de pensar uma outra forma de educação com crianças pequenas.



"Só me interessa o que não é meu. Lei do homem.  
Lei do antropófago"

### Por uma Educação da Infância no Brasil

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da idéia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente onde se vai chegar, em que as crianças possam ficar sós, pensar, grunhir, falar etc.?

Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração. Mas isso num movimento não de conversão em lucro para o capital, que tem sido hábil em lhes retirar o que têm de único e talvez último, que são sua potência e sua vida. A diferença precisa ser retirada da cena em que foi satanizada para ser recolocada na multidão, na qual a paisagem é indefinida, em que não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que, mesmo porque ela é nômade, quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu.

A educação de crianças pequenas as coloca no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isto que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é a mãe, nem tia; a colega não é a irmã; e brincar de casinha não é imitar papai-e-mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à idéia de mulher, de casal e de povo. Nesta educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Talvez valha a pena aproveitar a idéia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação com a criança, no espaço público, em que as afectibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir-criança. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009)

Ana Lucia Goulart de Faria (2002) fala de uma educação macunaímica e, colocando-se ao lado do Movimento Antropofágico, considera como primeira manifestação do que poderia ser chamado de pensamento pós-colonialista no Brasil. Aliando-se à idéia defendida em 1976 por Fúlvvia Rosemberg, a autora considera o adultocentrismo como uma forma de colonização e vê na brincadeira infantil – não a capturada pela Pedagogia como estratégia de aprendizagem, educação e, sobretudo controle, mas sim a expressão do protagonismo infantil de um exercício da capacidade inventiva da criança, já que a capacidade de criar também deve ser produzida. Segundo as palavras da Ana “eu digo que é (quase) a única ação humana completa que não separa o pensar do fazer. É a imaginação sendo exercitada”.

Achamos necessário também que a Educação Infantil seja capaz de compor uma educação pós-colonialista, aproveitando-se, de maneira antropofágica, daquilo que está posto como inventividade e diferença no campo da Educação. Não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar – na Antropofagia, este movimento na temática sobre o outro, comer o outro para poder criar algo que era “outro” e somente assim, novo, pois novo nesta perspectiva é a capacidade de outrar-se.

Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio que o lugar do diferente tem sido colocado, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças.

Esta seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um “mesmo” de mim, que segundo Pelbart (1993, p.11) “é brincar de desfazer certas ordens cristalizadas no espelho do Tempo”, buscando assim, outras maneiras de vida, já que as opções que nos são dadas encontram-se por vezes pobres e sem possibilidades.

A diversidade precisa ser produzida, mas de acordo com Pelbart,

não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las [...] recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único, ou a uma dimensão predominante. (PELBART, 1993, p. 23)

#### Referências

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em Educação Infantil. *Pró-Posições*. UNICAMP, v. 20, n. 3(60), set./dez. 2009.

AGAMBEN, N. *Nudité*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2009.

ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. *A reconfiguração da escola*. Entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas: Editora Papirus, 2009.

BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxells: P. I. Peter Lang, 2007.

FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura – por uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez e Editora da Unicamp, 2. ed. 2002.

GUATTARI, F. *La Révolution moléculaire*. Paris: Encres, Recherches, 1977. pulsações políticas do desejo. Tradução Suely Belinha Rolnik, Editora Brasiliense. 1985. 2. ed.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica*. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

Éducation et Sociétés. *Revue Internationale de Sociologie de L'Éducation*. DeBoeck Université, 1998, N. 2.

EZÉMBÉ, F. *L'enfant africain et ses univers*. Paris: Éditions Kharthala, 2009.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MANNHEIM, K. *Le Problème des générations*. traduzido do alemão [1928], Paria: Nathan, 1990.

MAYALL, B. Sociologies de l'enfance. In: BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxells: P. I. Peter Lang, 2007.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60. mar./2001.

\_\_\_\_\_. La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise. In: *Éducation et Société* n. 2, 1998.

PELBART, P. P. *A Nau do Tempo Rei*. 7 Ensaio sobre o tempo da Loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

RUTHERFORD, J. O terceiro espaço. Uma entrevista com Hommi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 35-41, 1996.

ROSEMBERG, F. Educação pra quem? *CIÊNCIA E CULTURA* v. 28 (12), 1976, apud FARIA, A. L. G. de: *Anais do congresso luso-afro-brasileiro em Braga 2009*.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 07-31, mar./2001.

\_\_\_\_\_. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution, in *Éducation et Sociétés*. *Revue Internationale de Sociologie de L'Éducation*. DeBoeck Université, 1998, n. 2.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Paris: PUR, 2006.

A imagem nos foi enviada por Ana Lucia Goulart de Faria e foi retirada do *site*: [vozdoseven2.weblog.com.pt](http://vozdoseven2.weblog.com.pt). <http://mmg.photobucket.com/image/meninosafrianos/Seven2005/diversos5/circlelo4.jpg.html>

#### Notas

<sup>1</sup> "Povo" e "multidão" remetem ao campo no qual o debate sobre a educação está inserido, já que figuram como conceitos decisivos para a compreensão da política e da esfera pública. Para Virno (2001), a noção do povo prevaleceu à de multidão, cujo conceito se esvaziou e se "perdeu". Não mais se falou em multidão: Hobbes prevaleceu sobre Espinosa. Sabemos o que significa viver sob a égide da idéia de povo e fazer da educação a base para sua construção. A idéia de povo gera conseqüências como o Estado, Estado-Nação, Estado centralizado, território, língua hegemônica, raça etc. Caminha, portanto, para a produção do uno. A educação que subsidia e contribui para a formação do povo segue a centralidade, a homogeneidade e a adoção de modelos de educação mais apropriados para essa produção". (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009)

<sup>2</sup> "...Os sociólogos, pouco presentes no início deste movimento, se manifestaram de maneira muito espetacular a partir dos anos 20, notadamente cinco figuras da sociologia americana: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Bruggess e Kimball Young. Estes pesquisadores foram os pioneiros, se olharmos as análises que Ambert (1986) realizou sobre o lugar que ocupam as crianças nos trabalhos clássicos de sociologia, o número de páginas consagrados às crianças (a exceção de Durkheim na Educação Moral) é ínfima". MONTANDON, *La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise*, in *Éducation et Société*, p. 92) Tradução livre das autoras.

<sup>3</sup> Marcel Mauss apresentou uma comunicação sobre a sociologia da infância em um congresso ocorrido em 1937, redescoberto e publicado por Fournier, Gradhiva, em 1996. (SIROTA, 1998).

<sup>4</sup> A idéia da infância é entendida por nós como aquela que "carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento, vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade. Dessa forma, como experiência pode também atravessar, ou não, os adultos. Há pessoas que são mais ou menos atravessadas por ela. É a infância que pode vir a propiciar os devires enunciados neste artigo. Devir não como um vir-a-ser, pois já vimos que nada tem a ver só com futuro, com uma cronologia qualquer, mas sim com aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, potência de vida, o poder da vida se opondo ao poder sobre a vida. Pois o espaço da criação também deve ser produzido, numa espécie de produção de produção do espaço de criar". (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009)

<sup>5</sup> «Le contemporain est celui qui fixe le regard sur son temps pour en percevoir non les lumières, mais l'obscurité. Tous les temps sont obscurs pour ceux qui en éprouvent la contemporanéité. Le contemporain est donc celui qui sait voir cette obscurité, qui est en mesure d'écrire en trempant la plume dans les ténèbres».

<sup>6</sup> AGAMBEN, . *Nudités*. 2009, Éditions Payot & Rivages.

<sup>7</sup> «Seul peut se dire contemporain celui qui ne se laisse pas aveugler par les lumières du siècle et parvient à saisir en elles la part de l'ombre, leur sombre intimité» (p. 29) e também "une affaire de courage: parce que cela signifie être capables non seulement de fixer le regard sur l'obscurité de l'époque, mais aussi de percevoir dans cette obscurité une lumière qui, dirigée vers nous, s'éloigne infiniment».

<sup>8</sup> Manifesto Antropófago escrito por Oswald de Andrade e publicado em maio de 1928.

Anete Abramowicz – Fabiana de Oliveira

Correspondência

Anete Abramowicz – Rua Virgílio Pozzi 91, CEP: 13564-040 – São Carlos (SP).

*E-mail:* anatabra@ufscar.br

Recebido em 12 de novembro de 2009

Aprovado em 22 de dezembro de 2009



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  
Daniel Mill  
Denise Abreu-e-Lima  
Joice Lea Otsuka  
Valéria Sperduti Lima

Coordenadora do Curso de Pedagogia  
Claudia Raimundo Reyes

UAB-UFSCar  
Universidade Federal de São Carlos  
Rodovia Washington Luis, km 235  
13565-905 - São Carlos, SP, Brasil  
Telefax (16) 3351-8420  
www.uab.ufscar.br  
uab@ufscar.br

**Anele Abramowicz**  
**Andrea Braga Moruzzi**  
(organizadoras)

Conselho Editorial  
José Eduardo dos Santos  
José Renato Cury  
Nivaldo Nale  
Paulo Reali Nunes  
Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

EDUFSCar  
Universidade Federal de São Carlos  
Rodovia Washington Luis, km 235  
13565-905 - São Carlos, SP, Brasil  
Telefax (16) 3351-8137  
www.editora.ufscar.br  
editora@ufscar.br

# O plural da infância

aportes da sociologia

**- Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

**Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

**Equipe de Revisão Linguística**

Lutz Gustavo Oliveira Silva

Paula Sayuri Yanagiwara

Sara Nairme Vidal Vital

Thaise Traidi Bortoleto

Vanessa Aparecida de Oliveira

**Equipe de Edição Eletrônica**

Izís Cavalcanti

Rodrigo Rosalis da Silva

**Equipe de Ilustração**

Ana Carla Santana Gomes Moreira

Jorge Luis Aves de Oliveira

**Capa e Projeto Gráfico**

Luis Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

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 (20ª)  
CDU – 37

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
INTRODUÇÃO .....	11
Andrea Braga Moruzzi	
UNIDADE 1: Instituições	
Andrea Braga Moruzzi	
Gabriela Guarneri 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
-----	-------------------------	----

## 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 (Pediatría), 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 viatórias 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 consequentemente 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 comportos. 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

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

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.

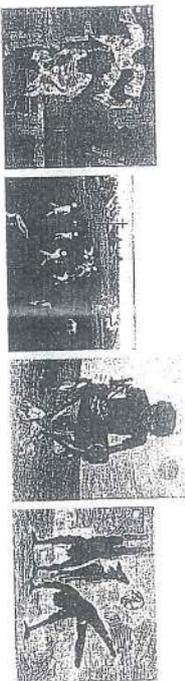


Figura 1 Quadros de Portinari, da esquerda para a direita, *Moleques Pulando Cebra* (1958a), *Futebol* (1935), *Menino com estilingue* (1958b), *Meninos brincando* (1955).

## 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 atividades 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 & Sarmento (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 inersão das crianças no universo simbólico e a reprodução interpretativa desse universo realizam-se por meio da influência de vários planos segundo Sarmento (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 intrageneracionais. 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 produziriam 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: William 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 Sarmento (2005), esse campo está em construção, 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 frequentemente reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coação 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 técnicas que constroem 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 Farfa (2006), desde meados de 1970, no interior dos movimentos feministas identifica-se "o papel da infância na construção da

realidade social, analisando o nexo 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, Eloisa 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. Ahete 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 propósitos diversos recortes no estudo sobre as crianças, suas infâncias e suas culturas. Podemos observar um número significativo de trabalhos teóricos que visam diluir 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. Daí-íhes ouvimos. 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 Arlès, Walter Benjamin e Vigotsky, apoiados em estudos como os de Sônia Kramer, Eloisa Rocha, Maria Luiza Machado, Moisés Kuhmann Jr., Tizuko Kishimoto, Maria Malta Campos, Ana Lúcia Goulart de Faria e Flávia 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 Sarmento, Régine Sirota e Cléopâtre Montandon. Sarmento 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 tornam 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

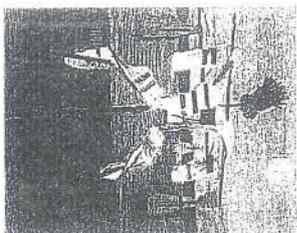


Figura 2. *Espanhinho*, de Portinari (1959).

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 socialável, 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 tábua 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.

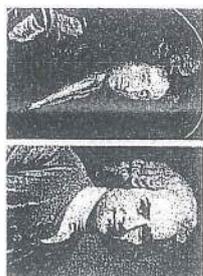


Figura 3. À esquerda, John Locke (1632-1704), nascido em Wrington, Inglaterra, e à direita, Rousseau (1712-1778), nascido em Genebra, Suíça.

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 corrrompe". 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 biológica tem considerado a criança como um ser inato, 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 aduloocêntrico e etnocêntrico?!

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 adulo-cêntrica tem impossibilitado compreender a criança como um ator social que age no contexto em que vive e que, consequentemente, 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 recheemos 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 vazão 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, contrape-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 indistintamente 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 reproduzidas 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.

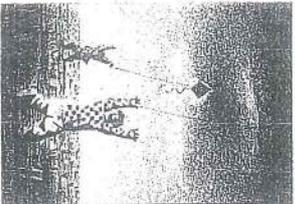


Figura 4 Meninos soltando pipa, de Portinari (1946).

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." Refletir 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 aconselharão-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. Crianças, 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/foto/6302608.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. Reortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-núheres 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/ies/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 Gato*. 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.
- \_\_\_\_\_. *Espaninho*. 1959. 1 quadro, tinta a óleo sobre madeira, 41 cm x 33 cm.
- PROUT, A. *The future of childhood*. Oxon: Routledge Falmer, 2005.
- SAINTEXUPÉRY, 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 LETURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. Anais... Campinas: ALB, 2005. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/SantosSolangeEstalislaudos.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.
- \_\_\_\_\_. *Geneções 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 dialógico.
- SCHMITT, R. *Mas eu não faio 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.cead.ufsc.br/~neo06/pangela.PDF>>. Acesso em: 24 mar. 2010.
- FARIÁ, 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.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  
Centro de Educação e Humanidades (CEH)  
Faculdade de Educação (FE)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED)  
Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI)

**V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação:**

**"Devir-criança da filosofia: infância da educação"**

**Anais em CD-Rom**

Rio de Janeiro, RJ

Setembro de 2010

**V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação:**

**"Devir-criança da filosofia: infância da educação"**

## **Anais em CD-Rom**

Organizadores:

Danilo Augusto Santo Melo,  
Fernando Felipe Duarte,  
Pablo de Vargas Guimarães e  
Walter Omar Kohan

Capa: Alberto Bittencourt

Gravado no Rio de Janeiro, no ano de 2010.

ISBN 978-85-88769

Vários autores.

## OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: A GOVERNAMENTALIDADE E A BIOPOLÍTICA

Fabiana de Oliveira  
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

### Resumo

A idéia central que direcionou este trabalho foi analisar os sentidos que a ONU foi construindo ao longo de sua existência acerca da idéia de infância e de criança. Podemos designar que a prática adotada por esta agência em relação à criança é a prática do Pastor, configurando-se como uma prática de governo, o 'governo das crianças', a governamentalidade. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos três documentos da ONU: a Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

A partir da análise dos três documentos produzidos por esta agência buscamos realizar uma genealogia das práticas descritas na produção da idéia de criança e infância. Estas práticas têm por estratégia teórica e política salvaguardar a infância como 'capital humano do futuro'.

A pesquisa tomou como ponto de partida o século XVIII, a sociedade disciplinar, período no qual Phillipe Ariès identifica e constrói como o nascimento do sentimento da infância, que é o reconhecimento da particularidade da criança, no entanto, no século XX há um deslocamento ou uma inflexão discursiva da idéia de criança e infância, na medida em que a ONU introduz um discurso jurídico e a criança passa a ser 'portadora de direitos' e a infância é preservada, pois se constitui como 'capital humano do futuro'. Ao fazer a inversão neste discurso, a ONU separa a criança do âmbito da família, necessário para a produção do sentimento da infância e concede-lhe um estatuto jurídico de 'portadora de direitos' e 'ator social'.

A criança 'portadora de direitos' e a infância enquanto 'capital humano do futuro' se constituem como uma noção jurídico-disciplinar, pois se encontram no cruzamento da dupla referência, jurídica e disciplinar, ou seja, a soberania e a normalização que ela produz, pois se configurarão como o efeito desta intrincada rede de poderes constituída pela ONU.

Este discurso jurídico é um discurso heterogêneo, pois se faz por meio de outros discursos como a incorporação dos discursos da Sociologia da Infância que enfoca a criança como 'ator social', participante da estrutura da sociedade, isso não desfaz a consideração da criança a partir da inferiorização das suas capacidades que são avaliadas pelo seu aspecto biológico considerando-a imatura, desprotegida e dependente do adulto produzindo uma ambivalência entre a infância protegida, mas dependente e a criança cidadã, protagonista.

Neste sentido precisamos construir uma concepção de criança e de infância que não seja prisioneira da noção de desenvolvimento e de socialização que a fragilizam e a vêm de forma negativa, como um vir-a-ser e que não esteja presa à forma-homem dominante (adulto, branco, heterossexual, cristão).

A ONU considera a criança naquilo que ela pode se tornar, por isso, a infância se configuraria como um período no qual esta criança tendo a oportunidade de se desenvolver de forma protegida, segura, sadia; esta teria a possibilidade de se tornar um 'capital humano do futuro'. Experimentar e explorar a própria infância como um modo diferente de se fazer os direitos da criança e também de pensar a própria criança, ou seja, que a noção de direitos e criança "devenham outra coisa", tendo como base a

infância e nada mais que ela, enquanto experiência propulsora da política dos direitos da criança.

Deleuze nos fala do devir-criança enquanto uma linha molecular e minoritária e o que é interessante nesta idéia é que as crianças em seu devir que nada tem a ver com uma temporalidade cumulativa e linear, ou seja, que desembocaria em um vir-a-ser adulto tem um caráter disruptivo nas diferenças que anunciam, já que suas linguagens, seus sentidos, e suas estéticas estão mais separadas das teias de poder.

Podemos de alguma maneira pensar o devir como um acontecimento e como uma experiência. A experiência do *outro do homem*, é pensar em *uma* criança, a partir da singularidade que o artigo indefinido evoca e que foge a qualquer binarismo e estados identitários, mas que evoca a diferença da própria infância.

Pensar a criança a partir dessas diferenças é retirá-las dos regimes de verdade que produzem um tipo de infância universal, ocidental e que impossibilita pensar a criança enquanto um 'sujeito da experiência' que é pura potência, diferença, encontro, afetação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos. Infância. Devir. Biopolítica.

## CHILDREN'S RIGHTS: THE GOVERNMENTALITY AND BIOPOLITICS

### Abstract

This study aims to analyze the meaning that United Nations (UN) was developing throughout its existence about childhood and child. We can designate that this agency adopted concerning the child the Shepherd practice, configured as a government practice, the "children government", and the governmentality. For the research development, we used three UN documents: "The Declaration of the Child's Rights" from 1924, "The Declaration of the Child's Rights" from 1959, and "The Convention on the Child's Rights" from 1989.

Analyzing the three documents, we seek for describing practices genealogy concerning the meaning production about children and childhood. These practices have the theoretical and political strategy to safeguard the children as "future human capital".

This research had as its starting point the disciplinary society in the eighteenth century, period in which Phillippe Ariès identifies and establishes as the birth of the childhood feeling, which is the child particularity recognition. However, in the twentieth century there is a discursive displacement or an inflection from child and childhood idea, to the extent that the UN introduce a legal discourse, becoming the child the 'bearer of rights', being the childhood preserved, because the children are like "future human capital". Doing the reversal in this speech, the UN separate the child from the family, needed to produce the childhood feeling, giving to child a legal status of 'bearer of rights' and 'social actor'.

The child 'bearer of rights' and childhood as 'future human capital' are constituted as a legal-disciplinary concept, since it lies at the double reference intersection, producing the sovereignty and the normalization, shaping as the effect of this intricate power network constituted by the UN.

This legal discourse is a heterogeneous discourse, because it is done through other speeches like the incorporation of the Childhood Sociology discourses that focuses on children as 'social actor', being society structure part. This does not undo the child consideration from her/his capabilities inferiority, which are evaluated from her/his biological aspect, considering her/him immature, helpless, and adult dependent,

producing ambivalence between the protected childhood but dependent and the citizen child as protagonist.

In this sense, we need to raise a children conception and childhood that is not a concept prisoner of development and socialization that weaken them, seeing the child by a negative way, as a coming-to-be and who is not tied to a dominant man form (adult, white, heterosexual, Christian).

The UN see the child from the way as she/he can become, therefore, that childhood is configured as a period in which the child must have the opportunity to develop in a protected, safe, and healthy way. Then the child would have the option to become a 'future capital human'. We seek to experience and explore the childhood meaning from a different way, considering the children's rights and also to think the child by herself/himself, becoming another think from the child rights concept, based just on the childhood and nothing else, but experience while driving the child's political rights.

Deleuze speaks of child-becoming while molecular line and minority, who has nothing with a cumulative and linear temporality, that they would end in a come-to-be adult. This idea is interesting, because the child-becoming has a disruptive character in the differences in advertising, since their languages, their senses, and their aesthetics are more separated from the power webs.

We somehow can think the becoming as an event and as an experiment. The *other man* experience is to think about a child from the uniqueness that the indefinite article mentions and eludes all binary and states identity, but that evokes the own childhood difference.

Thinking the child from these differences is to remove her/him from the truth regimes that produce a kind of universal childhood and western, and preclude the child as an 'experience subject' that is pure power, difference, meeting, and affectation.

**KEYWORDS:** Rights. Childhood. Becoming. Biopolitics.

### Contextualização da pesquisa<sup>1</sup>

A presente investigação visou desenvolver uma reflexão acerca da ascensão das categorias criança e infância especialmente no plano jurídico a partir do alargamento do campo teórico do contexto global das políticas da ONU.

O presente trabalho se agrega a muitos outros já realizados que se contrepõem à ideia de 'natureza infantil', genérica e supostamente universal, partindo do pressuposto de que essa ideia foi produzida e que, conseqüentemente, também produz um tipo de criança e um tipo de infância.

*Nesse sentido, a pesquisa caminha na direção do questionamento das formas de se pensar sobre a criança e a infância não como algo natural, mas como algo produzido/fabricado. A criança e a infância se constituem respectivamente como uma categoria social e construída historicamente.*

O objetivo da pesquisa é investigar a produção da idéia de criança e infância pela ONU considerando as estratégias utilizadas para colocá-la na agenda mundial. Para isso foram utilizados como objeto de investigação três documentos produzidos por esta agência: A Declaração de Genebra de 1924<sup>2</sup>, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Os documentos da ONU talvez não nos apontem exatamente uma concepção de criança e infância, mas nos dará indícios de como a criança e a infância daí derivadas deveriam se transformar.

A ONU está sendo entendida como um dispositivo de governmentação das crianças enquanto uma população específica gerida por meio do biopoder e da norma que se utiliza do Direito e de seu discurso jurídico (materializado por meio das Declarações para a criança) para regulamentar, controlar, medir, classificar e produzir subjetividades infantis, pois de acordo com Foucault (2002:11) "entre as práticas sociais em que a análise histórica permite localizar a emergência de novas formas de subjetividade, as práticas jurídicas, ou mais precisamente, as práticas judiciárias, estão entre as mais importantes" e que definem tipos de subjetividade, formas de saber e regimes de verdade que estão ligados a um controle político e social no momento da

<sup>1</sup> Este artigo é o resultado da pesquisa de Doutorado intitulada "A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e da infância como 'capital humano do futuro'" sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anete Abramowicz da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>2</sup> Antiga Liga das Nações.

formação da sociedade capitalista no final do século XIX.

A compreensão da noção de Direito está sendo entendida a partir de Foucault não como algo ligado estritamente ao aspecto jurídico, mas a partir de uma perspectiva mais ampla que o associa à norma, um conceito bastante utilizado pelo filósofo e que se caracteriza como uma tecnologia de poder centrada na vida, cujas funções são sobretudo reguladoras e produtoras de individualidades. A noção de Direito também não se resume apenas às leis, mas também ao conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam o direito como é o caso da ONU.

Desta forma, o poder está sendo entendido a partir de dois pontos que se interconectam: as regras do direito (o discurso jurídico) que delimitam formalmente o poder e os efeitos de verdade produzidos por esse mesmo poder que recaem sobre a criança e buscam gerir sua vida por meio das técnicas de poder, do direito e da verdade. Um poder que está além da repressão, pois ele é produtivo, 'inventivo' de novas formas de vida e da produção de novos saberes e de regimes de verdade (Foucault, 2002).

O pressuposto que orienta o trabalho é o papel central do biopoder no estabelecimento das relações de poder. Desta forma, se a criança se constitui como o interesse principal, as estratégias, ou melhor, as práticas em que ela está inserida são a matéria-prima para a investigação, mas não se trata de qualquer prática, pois as que mais interessam estão relacionadas ao cálculo, medida, descrição e organização dessa população visando seu controle e a preservação da vida a partir do governo da população infantil.

A criança passa a ser vista enquanto um setor específico da sociedade e que possui características que lhe são próprias, o que demanda também ações específicas visando seu controle, o aumento de sua utilidade e sua reforma moral, no entanto, não será algo que afetará somente as crianças, mas também se estabelecerá um controle sobre as famílias, principalmente às consideradas desviantes tendo a norma como referência a partir de um processo de classificação e categorização que acentua as diferenças.

### **Percurso metodológico**

Esta investigação teve como objeto de análise três documentos da ONU: a Declaração de Genebra de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

A metodologia utilizada consistiu em descrever as práticas presentes nos

documentos da ONU, pois há uma formação de saberes sobre a criança e a infância a partir da formação de um campo discursivo.

A partir de 1924<sup>3</sup> com a criação do primeiro documento da ONU para a infância consideramos que se formou um campo de conhecimento constituído de saberes e práticas sobre a criança e a infância. Neste sentido, buscamos compreender dentro do campo dos direitos da criança se há uma manutenção das práticas ou se ocorreu uma ampliação ou transformação deste campo na história da ONU produzindo um imaginário social acerca das idéias de criança e infância.

Os documentos são constituídos da seguinte forma: a Declaração dos Direitos das Crianças (ou Declaração de Genebra) de 1924 contém 7 princípios e a Declaração de 1959 possui 10 princípios (mas que são basicamente os mesmos da Declaração de 1923, no entanto foram ampliados) e a Convenção sobre os direitos das crianças de 1989 possui 41 artigos que referem-se à primeira parte do documento.

A partir disso, organizamos o material por meio de leituras e fichamentos. Os fichamentos contêm os apontamentos dos termos-chaves que foram sendo encontrados nos documentos, pois havia a recorrência de determinados assuntos que se relacionavam.

Os termos-chaves estabelecidos foram criados a partir de um princípio único de classificação por meio dos assuntos recorrentes nos documentos, sendo que no conjunto todos os princípios e artigos foram incluídos, mas considerando que nenhum artigo ou princípio fosse colocado em mais de uma categoria.

Encontramos os seguintes termos-chaves: 1. proteção; 2. família; 3. desenvolvimento da criança; 4. saúde e sobrevivência; 5. educação; 6. deficiência; 7. registro; 8. trabalho infantil; 9. brincar; 10. protagonismo infantil; 11. minorias étnicas; 12. conflito com a lei. A partir destes termos-chaves buscamos compreender as práticas demandadas pela ONU para as crianças nos três períodos históricos demarcados a partir dos documentos de 1924, 1959 e 1989.

**“O discurso jurídico da ONU e a produção da criança 'portadora de direitos' e da infância enquanto 'acumulação do capital': o movimento de conservação dos**

---

<sup>3</sup> Neste período a agência era chamada de Liga das Nações, tendo sua nomenclatura alterada a partir de 1945.

### **corpos infantis”**

A moderna invenção do sentimento da infância no século XVIII demarca um período no qual a criança passa a ser considerada em sua especificidade. O conceito do moderno sentimento da infância é produto do discurso histórico de produção da verdade sobre a infância no Ocidente até o século XIX. Demarco este período, pois a partir da criação dos documentos da ONU para a criança, a disputa de produção da verdade sobre a idéia de infância será colocada em outro lugar.

De acordo com Khulmann Jr (1998) desde 1851 vários países, inclusive o Brasil, já se organizavam para discutir e propor ações sobre determinadas questões, inclusive sobre a infância. O Pan-Americanismo funcionava como a Organização dos Estados Americanos (OEA) atualmente e se tratava de uma aliança entre os países latinos e americanos e que passaram a organizar congressos sobre a infância desde o ponto de vista social, médico, pedagógico, policial, higiênico, etc.

Esta organização de congressos e exposições sobre o tema da infância visava dar um tratamento mais científico à questão da assistência no século XIX, no entanto, um século mais tarde, a ONU torna a infância como 'capital humano do futuro', mas na verdade não foi uma grande novidade, pois esta agência abarcou os discursos que já vinham sendo produzidos há muito tempo. A novidade estaria no fato de esta agência ter organizado todos esses temas que já vinham sendo discutidos em torno de tratados jurídicos que adquiriram um sentido global, universalizante, assim, a ideia do direito é a grande novidade na história discursiva sobre a criança e a infância.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem produzida pela ONU é o grande modelo de Declaração para as demais que foram construídas posteriormente, pois abriu a possibilidade sem precedentes de se incorporar todos os 'seres humanos' sem distinção de raça, cor, credo religioso ou político, classe, riqueza, poder, gênero, geração, nacionalidade, deficiência ou situação econômica, política, social ou cultural que puderam ser constituídos enquanto sujeitos portadores de direitos, pois sabemos que há uma grande quantidade de pessoas fora de qualquer cidadania como, os miseráveis, por exemplo. Isso nos ajuda a esclarecer a incorporação nos documentos da ONU para a criança de questões, como a introdução dos direitos da criança deficiente, da proteção de seus direitos independente de qualquer situação em que esteja inserida, da sua raça, etnia, etc. Temos que considerar também a mudança dos contextos, pois nos últimos anos passamos por transformações que também influenciaram a inclusão de outros

segmentos da sociedade historicamente excluídos. Podemos citar os seguintes fatores: novas formas de acumulação de capital; mudança nos processos de produção; fim das fronteiras dos Estados-nação; aumento dos conflitos sociais (gênero, étnico, racial, religioso, etc). Tudo isso contribuiu para o aparecimento de novos direitos e da inserção de novos grupos dentro deste campo de direitos como é o caso das crianças.

Tudo isso contribuiu de acordo com Norberto Bobbio (2004) para o entendimento de que os direitos do homem não podiam se pautar na compreensão de um homem genérico, mas sim considerá-lo especificamente considerando a diversidade dos contextos em que os homens se inserem, justificando um tratamento diferenciado para as mulheres, os idosos, as crianças, os deficientes, pois possuem necessidades específicas.

A ONU constrói a partir de seus documentos uma 'tendência universalizante' ou 'globalizante' dos discursos sobre os direitos da criança que foi iniciada em 1924 com a Declaração de Genebra adotada pela Liga das Nações e, posteriormente em 1959 e 1989 tivemos a ampliação e reformulação desses direitos com a Declaração e a Convenção sobre os Direitos da Criança pela ONU.

Na análise dos dados encontramos os seguintes pontos de semelhanças e diferenças entre os documentos da ONU:

- fala-se pela primeira vez em 1989 sobre a criança em conflito com a lei;
- o brincar e a proteção do trabalho infantil reconhecidos somente em 1989;
- o protagonismo infantil: aparecimento dos direitos de participação em 1989;
- a questão da proteção aparecerá desde 1924 e será ampliada até 1989;
- *utilização de um conceito ampliado de família;*
- direito à educação somente a partir de 1959;
- aparecimento dos direitos civis somente a partir de 1959: direito a um nome e nacionalidade;
- as minorias étnicas aparecerão somente em 1989.

Os direitos presentes nos documentos da ONU podem ser divididos em: direitos sociais, civis e políticos. De acordo com Marshall (1992 apud Gaitán 2005:188) os direitos sociais, civis e políticos foram sendo reconhecidos em uma ordem cronológica, respectivamente nos séculos XVIII, XIX, e XX. Também devemos considerar que a incorporação destes direitos acompanhou um movimento que primeiro favoreceu os homens, depois as mulheres, para em seguida alcançar também as crianças.

Os direitos civis dizem respeito aos direitos associados à liberdade individual, de

pensamento, de expressão, de propriedade privada, fazer contratos e direito à justiça; os direitos políticos englobam o direito de participar no exercício político como membro de um corpo investido de autoridade político ou com eleitor; e, por último, os direitos sociais que garantem o mínimo de bem-estar econômico, segurança e participação na distribuição dos bens sociais (educação, serviços sociais).

No caso das Declarações e da Convenção da ONU, os direitos atribuídos às crianças foram também seguindo uma ordem cronológica, pois a Declaração de 1924 após a Primeira Guerra Mundial se preocupou com as conseqüências do conflito para a criança em relação à fome, à saúde, necessidade de abrigo, centrando-se assim, nos direitos de provisão; a Declaração de 1959 fazendo parte de outro momento histórico deu uma maior ênfase ao bem-estar da criança incluindo desenvolvimento, proteção e educação. A Convenção de 1989 combinou direitos de provisão, proteção e participação, sendo que esse último conjunto de direitos é o que marca a grande inovação da Convenção em relação aos documentos anteriores, por isso, é considerada a 'Constituição' dos direitos da criança.

Houve um avanço na compreensão dos direitos das crianças em relação a sua proteção de 1924 para 1959, pois como foi possível perceber pelas categorias estabelecidas que não constavam na primeira e que foram incluídas na segunda (de 1959) como as categorias referentes à preservação da identidade/honra da criança e sobre o trabalho infantil, temas importantes que demonstram a relevância que a criança vai adquirindo na legislação, pois seus direitos se expandiram dos relacionados somente à proteção, saúde e sobrevivência, educação, para lhe conferir direitos civis relacionados à preservação da sua identidade/honra.

A Convenção sobre os Direitos da Criança considerou as categorias citadas acima, as ampliou e acrescentou novos temas visando à proteção e o bem-estar da criança, podemos citar os seguintes direitos considerados somente por esta legislação de 1989: liberdade de opinião, expressão e associação e direito de ser ouvida; direito à brincadeira e ao lazer; minorias étnicas; considerar o melhor interesse da criança; as crianças em conflito com a lei. Houve uma ampliação ainda maior dos direitos da criança, incluindo agora os direitos políticos de participação que não se faziam presentes nas Declarações de 24 e 59, agora fala-se em 'ouvir as crianças' e 'considerar o seu melhor interesse', a criança que agora tem o direito de fala, pensamento e opinião.

O discurso jurídico não somente afirma o lugar da infância, a particularidade da criança, mas o assegura na medida em que produz a criança como portadora de direitos,

superando assim o debate sobre o sentimento da infância, pois na medida em que para se ter direito é preciso constituir alguém como 'sujeito e ator social', se desprende a criança da família colocando o debate em outro patamar no interior da idéia de autonomia da criança em relação aos adultos, reconhecendo definitivamente e assegurando juridicamente o 'sentimento da infância', a criança passa a ser considerada em sua particularidade.

Neste sentido, a Sociologia da Infância tem grande importância para fazermos esta reflexão, pois constituiu a criança como 'ator social' e, consequentemente, 'portador de direitos'. A Sociologia ainda não tinha reservado às crianças uma atenção específica, pois sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atrelada à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta, permanecendo durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança levando estas a permanecerem em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto.

A partir da proposição de um outro modelo de socialização baseado numa concepção interacionista foi possível considerar a criança "como sujeito social que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade" (Mollo-Bouvier, 2005:393). A abertura no campo sociológico e a utilização de um outro conceito de socialização possibilitou o surgimento da Sociologia da Infância e uma nova perspectiva de compreensão da criança como um ator social.

A ONU ao carregar este discurso produz a criança 'portadora de direitos' com a criação dos seus três documentos para a criança (Declaração de Genebra de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os direitos da Criança de 1989) e deslocará o discurso histórico sobre a infância, que vinha sendo feito desde Ariès, para o discurso jurídico, pois mais do que a especificidade da criança como bem afirmou o discurso histórico; o discurso jurídico partirá desta especificidade tomando a criança como 'portadora de direitos'. Esta jurisprudência tem por estratégia teórica e política salvaguardar a infância como 'capital humano do futuro'. Assim, o que está em jogo não são os elementos da história, pedagogia, medicina, filosofia ou sociologia ou psicologia, mas a economia a acumulação do capital que começa na infância, pois o discurso jurídico se pauta também na economia.

O discurso jurídico toma o corpo da criança e este deve ser cultivado, formado, reformado, corrigido e controlado para que possa desenvolver determinadas aptidões, qualidades para o trabalho futuro, ou seja, é a formação de um corpo como força de

trabalho.

Foucault (2002) nos dará as pistas de como se formou algo como o poder judiciário. Este poder judiciário teria sofrido uma evolução, pois com o passar do tempo às regras do direito não estariam somente ligadas aos aspectos jurídicos, mas também à norma, pois do sistema de provas passamos ao inquérito e deste ao exame para a procura e produção da verdade. O exame demarcaria um outro momento no qual estaríamos em uma sociedade normalizadora que se utiliza de tecnologias de poder centrada na produção da vida. Antes do surgimento dessa sociedade normalizadora tivemos segundo Foucault (2005:30) nas sociedades ocidentais, desde a Idade Média, a elaboração de um pensamento jurídico que se fez em torno do poder régio para lhe dar justificação.

A personagem central em torno do pensamento jurídico ocidental é a figura do rei. Assim, o papel essencial da teoria do direito é o de fixar a legitimidade do poder, sendo que, o problema que se organiza toda essa teoria é o problema da soberania.

Esta teoria da soberania está ligada a um tipo de poder que se exerce sobre a terra e seus produtos, ou seja, sobre os bens e as riquezas. Foucault (2002) nos apresenta dois tipos de regulamento judiciário: a prova e o inquérito. E, a partir desses dois sistemas, o filósofo nos mostrará também que a verdade é uma invenção.

No sistema judiciário da prova não havia uma ação pública, ou seja, não havia intervenção de nenhum representante da autoridade; ocorria uma espécie de luta entre os indivíduos, pois segundo Foucault (2002:56) “o direito não é diferente de uma forma singular e regulamentada de conduzir uma guerra entre os indivíduos e de encadear os atos de vingança”; é sempre possível chegar a um acordo que interrompia a série de vinganças com um pacto. Os dois adversários recorrem a um árbitro que vai estabelecer uma soma de dinheiro para o resgate da paz, da vida de um dos adversários, pois não há resgate de uma falta, mas somente dano e vingança. Não há também o estabelecimento de quem disse ou não a verdade, pois não se buscava a verdade, mas se buscava provar quem detinha maior força e importância. Assim, o indivíduo aceita a prova ou renuncia a ela.

Este sistema de práticas judiciárias desaparecerá no fim do século XII e no curso do XIII, e, a partir de toda a segunda metade da Idade Média irá ocorrer uma transformação destas práticas descritas anteriormente e à criação de outras formas de justiça. De acordo com Foucault (2002:62) “o que se inventou foi uma determinada maneira de saber, uma condição de possibilidade de saber, cujo destino vai ser capital

no mundo”.

Esta modalidade de saber é denominada de inquérito e possui algumas características: o poder político é o personagem essencial; o poder se exerce primeiramente fazendo perguntas, questionando; não sabe a verdade e procura sabê-la; consulta aos notáveis, pessoas consideradas capazes de saber devido à situação de riqueza, idade, notabilidade; deixa-se que coletivamente digam o que consideram ser a verdade (Foucault, 2002:69).

Temos a partir do inquérito um tipo de estabelecimento da verdade que teve sua origem com a Igreja que o utilizou na gestão de seus próprios bens, somente depois passou a ser um objeto de origem administrativa utilizado pelo rei.

Esse tipo de inquérito originou a partir dos séculos XIV e XV novos tipos de procedimentos que buscaram estabelecer a verdade por meio de um número de testemunhos cuidadosamente recolhidos nos campos da Geografia, da Astronomia e, mais tarde na Medicina, Botânica e Zoologia, pois o inquérito se configurava como uma forma de saber, mas é ao mesmo tempo segundo Foucault (2002:73) “um processo de governo, uma técnica de administração, uma modalidade de gestão; em outras palavras, o inquérito é uma determinada maneira do poder se exercer”.

Desta forma, o velho sistema da prova deu lugar ao inquérito, pois “um dos meios mais importantes de assegurar a circulação de bens na Alta Idade Média era a guerra, a rapina, a ocupação de terra, de um castelo ou de uma cidade. Estamos em uma fronteira fluida entre o direito e a guerra, na medida em que o direito é uma maneira de continuar a guerra” (Foucault, 2002:63).

O inquérito é um tipo de poder que está ligado à teoria da soberania e que se exerce sobre a terra e seus produtos, sobre os bens e a riqueza, mas a partir do final do século XVIII e início do XIX teremos o aparecimento de uma nova mecânica do poder que não se estabelecerá por meio do inquérito, mas sim por meio do exame que tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir sobre aqueles que vigia, um saber; um poder que se exercerá sobre os corpos e sobre o que eles fazem, é o modelo constituído pela sociedade disciplinar.

A formação da sociedade disciplinar pode ser caracterizada segundo Foucault (2002:81) pelo aparecimento de um fato: a reforma (a reorganização do sistema judiciário e penal nos diferentes países da Europa e do mundo). A partir disso, a infração (o crime) passou a não ter nenhuma relação com a falta moral ou religiosa, mas se transformou em uma ruptura com a lei estabelecida no interior de uma sociedade pelo

lado legislativo do poder político. Assim, “o crime não é algo aparentado com o pecado e com a falta; é algo que danifica a sociedade; é um dano social, uma perturbação, um incômodo para toda a sociedade (...) é o inimigo social” (ibid, p.81).

A lei penal deve segundo Foucault (2002:82) reparar o mal ou impedir que males semelhantes possam ser cometidos contra o corpo social, decorrendo daí quatro tipos possíveis de punição: deportação, exclusão no próprio local, trabalho forçado e, por fim, a pena de talião. No entanto, esses projetos de penalidade foram substituídos pelo aprisionamento (ibid).

A prisão, de acordo com Foucault (2002:84) pertence ao projeto teórico da reforma da penalidade do século XVIII, surgindo no início do século XIX como uma instituição de fato. E, a partir disso, “a penalidade no século XIX, de maneira cada vez mais insistente tem em vista menos a defesa geral da sociedade que o controle e a reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos” (ibid).

Toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle sobre o que os indivíduos podem fazer, do que estão na iminência de fazer, tendo a periculosidade como a grande noção da criminologia e da penalidade em fins do século XIX (Foucault, 2002:85).

Diante disso, segundo Foucault (2002:85) “a instituição penal não podia estar inteiramente em mãos de um poder autônomo: o poder judiciário”. O controle dos indivíduos a partir de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais como, por exemplo: a polícia (para a vigilância), e as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas e pedagógicas (para a correção) (ibid).

Assim, de acordo com Foucault (2002:86) “é assim, que no século XIX, desenvolve-se em torno da instituição judiciária uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc (...) com a função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades”. Essa forma de penalidade não pertence ao universo do Direito, é uma idéia nascida paralelamente à justiça, pois é uma prática dos controles sociais (Foucault, 2002:99).

Diante disso, “é preciso estudar o poder fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição do Estado; trata-se de analisá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação” (Foucault, 2005:40).

Estas técnicas e táticas de dominação podem ser encontradas no poder disciplinar que já não é de modo algum descrito por meio dos termos da soberania. No entanto, essa teoria da soberania não deixou de existir após o século XVIII, pois “uma vez que as coerções disciplinares deviam ao mesmo tempo exercer-se como mecanismos de dominação e ser escondidas como exercício efetivo do poder, era preciso que fosse apresentada no aparelho jurídico e reativada, concluída, pelos códigos judiciários, a teoria da soberania” (Foucault, 2005:44).

O direito da soberania e a mecânica da disciplina são totalmente heterogêneos, mas o poder irá se exercer justamente no limite dessa heterogeneidade por meio “de um discurso público da soberania e uma mecânica polimorfa do poder” (Foucault, 2005:45).

No entanto, as disciplinas possuem um discurso próprio, mas um discurso que não se refere ao judiciário, mas sim, à norma, pois seu discurso é alheio ao da lei. As disciplinas “são criadoras de aparelhos de saber e de campos múltiplos de conhecimentos (...) elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização, e elas se referirão necessariamente a um horizonte teórico que não será o edifício do direito, mas o campo das Ciências Humanas” (Foucault, 2005:45).

Assim, de acordo com Foucault (2005) as técnicas da disciplina invadiram o direito e os procedimentos de normalização colonizaram cada vez mais os procedimentos da lei e configuraram o que o filósofo denominou de sociedade disciplinar ou normalizadora.

Desta forma, é precisamente ao lado da ONU e sua organização jurídica em relação à criança que nós veremos intercambiar-se a mecânica da disciplina e o princípio do direito. O desenvolvimento de todo um aparato de controle, proteção, cuidado e gestão de vidas ocorre no encontro desses dois campos heterogêneos da disciplina e da soberania.

Para Foucault (2005:47) “soberania e disciplina, legislação, direito da soberania e mecânicas disciplinares são duas peças constitutivas dos mecanismos gerais de poder em nossa sociedade”. A criança 'portadora de direitos' e a infância enquanto 'capital humano do futuro' se constituem como uma noção jurídico-disciplinar, pois se encontram no cruzamento da dupla referência, jurídica e disciplinar, ou seja, a soberania e a normalização que ela produz.

Com a sociedade disciplinar descobre-se o corpo como objeto e alvo de poder e, esse poder é produtivo, ele produz subjetividades; produz corpos, pois se manipula, se modela, se treina, se controla. Segundo Foucault (2002<sup>a</sup>:117) na segunda metade do

século XVIII “o soldado tornou-se algo que se fabrica: de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa”.

No século XX podemos situar a produção da criança como 'portadora de direitos' e da infância enquanto 'capital humano do futuro' por meio dos documentos jurídicos da ONU para essa população infantil que passou a existir. Desta forma, não buscamos a origem desta criança, mas sua invenção. Essa subjetividade infantil foi inventada por meio de relações de poder, ou seja, é um efeito das tecnologias de poder.

A ONU possui uma certa prática em relação às crianças que as objetiva enquanto um 'povo-criança' visando seu cuidado e proteção. No entanto, essa prática não se deve a humanitarismo, mas sim, ao conjunto da história (desenvolvimento técnico-científico; controle da população; as crianças como as cidadãs do futuro) que efetivou uma mudança de prática política.

Podemos designar que a prática adotada por esta agência em relação à criança é a prática do Pastor que, segundo Foucault (1997) é uma prática que está associada ao cuidado e que ao mesmo tempo em que individualiza não perde o foco que é o próprio rebanho. É uma prática de 'governo' que não está associada à ação do Estado, mas a ação de um indivíduo sobre o outro (Foucault, 1993).

O Pastor enquanto aquele que apascenta, vigia e controla essa população infantil exposta a inúmeras situações de risco a partir de um quadro de marginalização social e que procura evitar que as crianças se transformem no próprio risco (crianças-risco), pois o capitalismo gera desigualdade e exclusão social, produzindo essas práticas de risco, a partir das quais as crianças são subjetivadas e transformadas no próprio risco. Donzelot (1986) utiliza as terminologias 'infância em perigo' para designar aquilo que pode ameaçar a infância e 'infância perigosa' para se referir àquilo que pode torná-la perigosa.

O capitalismo ao mesmo tempo em que joga as crianças no risco e as transformam no próprio risco faz dois movimentos inversos: primeiro, produz a 'criança-risco' como o 'outro', como negação absoluta; num momento posterior, utilizando-se de suas medidas de proteção e assistência transforma esta criança em 'portadora de direitos', ou seja, produz a criança como uma identidade negativa e depois recusa essa negatividade para dar ao capitalismo um sentido positivo de ação.

Assim, os Estados e os organismos internacionais como é o caso da ONU, diante de possíveis ameaças e perigos à sociedade propõem medidas de assistência e proteção, medidas de controle visando assegurar o impacto que o próprio capitalismo gera sobre as crianças, pois precisa conservá-las do tráfico, por exemplo, para que elas não se

transformem em mercadoria deste e possam desenvolver um corpo apto com força de trabalho, pois são o 'capital humano do futuro'.

Uma prática que é produtiva, pois fabrica subjetividades, incide sobre os corpos infantis e que está associada a um poder que exalta a vida em dois sentidos: o corpo-máquina e o corpo-espécie. A primeira diz respeito a uma técnica disciplinar: 'é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. A segunda tecnologia não diz respeito ao corpo, mas à vida, pois é 'uma tecnologia que agrupa os efeitos das massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva, que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos' (Foucault, 2005:297).

Desta forma, o primeiro gira em torno do adestramento/disciplinamento do corpo e o segundo que surgiu mais tarde se pauta no controle da população como um todo, de sua preservação, cuja estratégia política é denominada por Foucault (2005) de biopoder, que controla as taxas de nascimento, de mortalidade, o número de crianças fora da escola, desnutridas, abandonadas, estabelecendo intervenções e operando no âmbito da organização social, pois 'uma das grandes novidades nas técnicas de poder do século XVIII, foi o surgimento da 'população' como problema econômico e político' (Foucault, 2006:31).

Um poder que atua a partir da Norma e não pela lei do gládio tomará concretamente a criança tornando-a uma idéia histórica complexa. A Lei do gládio sustentado pela *patria potestas* que conferia um poder absoluto ao soberano sobre a vida e a morte foi substituído a partir da época Clássica, pois o Ocidente conheceu um novo tipo de mecanismo de poder, o biopoder.

Um poder que segundo Foucault (2006:148) está destinado a 'produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las'. Diante desse fato, o objetivo é gerir essa população por meio de uma biopolítica que busca saber e controlar a longevidade, a natalidade, a morbidade, a saúde pública, a habitação, todos esses problemas que giram em torno da criança.

Neste sentido, a ação da ONU em relação à criança se insere no conjunto de dispositivos existentes para a regulação das populações infantis por meio do controle e normalização que passa a se configurar como uma nova forma de conceber esse segmento populacional com o intuito de gerir e controlar justificados pela preservação de sua vida, ou seja, em prol da vida para torná-la mais produtiva, saudável e feliz.

A criança 'portadora de direitos' e a infância enquanto 'capital humano do futuro' se configurarão como o efeito dessa intrincada rede de poderes constituída pela ONU enquanto uma organização que possui um poder polimorfo, pois detém um poder econômico, político e judiciário.

Uma trama de subjetivação, que lhe confere um dado lugar, uma subjetividade e práticas que a governam e que produzirão a criança 'normal', sadia, educada, 'brincante', cuidada no seio de uma família que lhe assegure um ambiente de afeto e com segurança moral e material e a criança 'anormal' (em conflito com a lei; a criança-risco; ou delinqüente).

Ao mesmo tempo em que o dispositivo separa as crianças por meio da norma entre 'normais e anormais', ele as une, as homogeneiza enquanto 'capital humano do presente', como um grupo que consome (ou seja, enquanto consumidoras), e também, enquanto 'acumulação do capital' (o adulto produtivo) que não importa a cor, o sexo, a nacionalidade, pois segundo Foucault (2002<sup>a</sup>:154) "o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças ajustando-as umas às outras".

O mecanismo de captura da criança pela ONU, ou seja, o governo das crianças, pois foram consideradas a partir de uma certa utilidade política e econômica e, conseqüentemente foi 'colonizada' por técnicas globais de controle e produção de um determinado tipo de corpo infantil que está sendo entendido aqui como a produção da criança 'portadora de direitos' e a infância enquanto 'capital humano do futuro' calcados no discurso jurídico que tem como base a economia, o desenvolvimento do capital tendo como conseqüência o deslocamento do discurso histórico que produziu a moderna concepção de infância no século XVIII.

#### 'Por uma infância dos direitos'

A ideia central que direcionou esse trabalho foi analisar os sentidos que a ONU foi construindo ao longo de sua existência acerca da ideia de infância e de criança. Podemos designar que a prática adotada por esta agência em relação à criança é a prática do Pastor, configurando-se como uma prática de governo, o 'governo' das crianças.

A partir da análise dos três documentos produzidos por esta agência buscamos realizar uma genealogia das práticas descritas na produção da ideia de criança e infância. Estas práticas têm por estratégia teórica e política salvaguardar a infância como 'capital

humano do futuro'. Estas práticas são produtivas, pois fabricam subjetividades, incidem sobre os corpos infantis e que estão associadas a um poder que exalta a vida em dois sentidos: adestramento/disciplinamento do corpo e o controle da população infantil por meio do biopoder enquanto um problema econômico e político visando gerir a vida deste conjunto específico da população.

A criança 'portadora de direitos' e a infância enquanto 'capital humano do futuro' se constituem como uma noção jurídico-disciplinar, pois se encontram no cruzamento da dupla referência, jurídica e disciplinar, ou seja, a soberania e a normalização que ela produz, pois se configurarão como o efeito dessa intrincada rede de poderes constituída pela ONU.

Este discurso jurídico é um discurso heterogêneo, pois se faz por meio de outros discursos como pudemos observar. Há o discurso do capital na busca de salvaguardar a infância na produção de uma força útil no futuro; a Sociologia da Infância nos ajudou a compreender a criança enquanto 'portadora de direitos' e também o discurso pedagógico, pois esta criança deve ser educada para se tornar esta cidadã produtiva no futuro.

Apesar da incorporação dos discursos da Sociologia da Infância que enfoca a criança como 'ator social', participante da estrutura da sociedade, isso não desfaz a consideração da criança a partir da inferiorização das suas capacidades que são avaliadas pelo seu aspecto biológico considerando-a imatura, desprotegida e dependente do adulto produzindo uma ambivalência entre a infância protegida (dependente) e a criança cidadã, participativa.

O problema é a visão esmagadoramente assistencialista da criança presente nos documentos da ONU, enquanto este ser que só têm necessidades, que só pode ser 'dependente' de um adulto, pois lhe falta 'acabamento', maturidade para tomar decisões e assumir responsabilidades em nome de si própria fazendo com que estes direitos de participação presentes na Convenção adquiram uma conotação mais fragilizada em sua execução.

Neste sentido precisamos construir uma concepção de criança e de infância que não seja prisioneira da noção de desenvolvimento e de socialização que a fragilizam e a vêem de forma negativa, como um vir-a-ser e que não esteja presa à forma-homem dominante: homem, adulto, branco, adulto, heterossexual, cristão, etc. A construção da criança enquanto cidadã, sociável, com seu desenvolvimento sadio passa por esse projeto da forma-homem, pois é preciso moldá-la, controlá-la e, até mesmo, adestrá-la.

A ONU considera a criança naquilo que ela pode se tornar, por isso, a infância se configuraria como um período no qual esta criança tendo a oportunidade de se desenvolver de forma protegida, segura, sadia; esta teria a possibilidade de se tornar um capital humano do futuro. Daí dizer que esse seria um período no qual ocorreria este acúmulo de possibilidade do capital para o futuro.

Neste sentido, não se considera a infância como 'experiência da diversidade', da 'novidade', no 'inesperado' como nos coloca Kohan (2005:247), pois assim haveria um abandono da preocupação em 'preparar as crianças para o futuro' ou para o 'mercado de trabalho' ou para 'a democracia', pois o que necessariamente importaria é a consideração da própria infância e não permitir que ela se perca novamente. Por isso, justificamos o título deste tópico, pois neste sentido não devemos falar em direitos da infância, mas sim, em uma infância dos direitos quando esta é a própria mola propulsora desta experiência da infância.

Agambem (2005) toma como base a infância e nada mais que ela, não é o que ela poderá se tornar, mas somente em deixar que as crianças sejam crianças. Isso se torna possível em Agambem quando ele faz a grande inversão de que há toda uma positividade na ausência de linguagem da criança, pois ao mesmo tempo lhe confere a possibilidade de ser a primeira a entrar na linguagem.

Experimentar e explorar a própria infância como um modo diferente de se fazer os direitos da criança e também de pensar a própria criança, ou seja, que a noção de direitos e criança "devenham outra coisa", tendo como base a infância e nada mais que ela, enquanto experiência propulsora da política dos direitos da criança. Não deveríamos pensar em direitos às crianças que busquem torná-la um adulto produtivo ou qualquer coisa que seja, mas somente em deixar que as crianças sejam crianças.

Pensar a criança a partir dessas diferenças é retirá-la do efeito da técnica exercida sobre seus corpos que as homogeneiza em nome da preservação de sua vida e, ao mesmo tempo cria os desviantes. É retirá-las dos regimes de verdade que produzem um tipo de infância universal, ocidental e que impossibilita pensar a criança enquanto um 'sujeito da experiência' que vive situações, acontecimentos, é encontro, é afetação, é exposição a isso tudo. Um sujeito aberto ao acontecimento, que afeta e é afetado, que toca e é tocado, que transforma e é transformado. Assim, são as crianças, pura potência, diferença e também experiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan. 1981.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 5ª impressão.
- BUJES, Maria. Isabel. E. (2002). *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.
- DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix., (1996). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34. vol. 3. 120p.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- \_\_\_\_\_. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002ª.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- GOMES, Romeu. Análise dos dados em Pesquisa Qualitativa. In: Minayo, Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis (RJ): Vozes. 23ª ed. 1994.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 33-60. março/2001.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação & Sociedade*. N. 91. Vol. 26. Mai/ago. 2005. p.361-378.



II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças  
e infâncias: Perspectivas Metodológicas

08 a 10 de setembro de 2010 • UERJ, Rio de Janeiro [RJ]

BUSCA POR NOME DE AUTOR(A)

## CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA

SELECIONE O AUTOR(A)

FABIANA DE OLIVEIRA

BUSCAR

Clique e aguarde o AcrobatReader® abrir o arquivo [conteúdo e diagramação dos trabalhos: exclusiva responsabilidade dos autores]

TÍTULO DO TRABALHO

UMA REFLEXÃO ACERCA DO CAMPO EM CONSTRUÇÃO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL.

GRUPO DE PESQUISA

ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS DA DIFERENÇA

QUADRO DE ENDEREÇO

ANETE ABRAMOWICZ

 Necessário Adobe AcrobatReader: Caso não tenha, clique aqui.

## A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUNS APORTES<sup>1</sup>

Anete ABRAMOWICZ<sup>2</sup> - UFSCar - anetabra@ufscar.br

Fabiana de OLIVEIRA<sup>3</sup> - UNIFAL/MG - bi-reis@hotmail.com

### Resumo

Este artigo pretende discutir a história da construção do campo da sociologia da infância na Europa e nos países anglo-saxões para, a partir daí, propor algumas possibilidades e inflexões teóricas necessárias para a se pensar sobre uma sociologia da infância no Brasil. No interior da sociologia da infância procurar-se-á entender o que significa falar da criança e da infância a partir da base estabelecida por este campo que consagra à criança o papel de sujeito e protagonista da história e dos processos de socialização. Ou seja, a criança é compreendida como sujeito social capaz de atribuir significados, sentidos, cultura própria e inusitada. O presente artigo visa desenvolver uma reflexão acerca da utilização da Sociologia da Infância no Brasil, pois diferentemente do contexto europeu, nosso país apresenta especificidades que devem ser consideradas por meio deste referencial teórico e metodológico na pesquisa com crianças. A proposta do artigo pauta-se na consideração das diferenças, levando-se em conta a relação entre a questão racial, gênero, sexualidade e classe social que devem ser pensadas como linhas que atravessam o debate sobre a criança e a infância, a partir delas mesmas. As temáticas da diferença, diversidade e alteridade são essenciais para entendermos o que vem sendo chamado de "cultura da infância", bem como o entendimento da criança enquanto "ator social". Em 1920 nos EUA, 1932 na França e em 1947 no Brasil com o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre as trocinhas do Bom Retiro, as crianças, sua infância e sua cultura foram descritas por diferentes e diversos sociólogos que começaram a constituir este campo. Mas será na década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para "disputar" este saber, que de alguma maneira pertencia à psicologia e à medicina que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância sairão do interregno que estavam colocadas. A sociologia da infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da sociologia da educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da antropologia. No Brasil, a sociologia como campo começará a se constituir na década de 1990, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos, prioritariamente. A criança não é só o presente que ela inscreve em si, ela traz o passado, um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, anunciam também e são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade. A infância é um encontro entre os tempos e as gerações, e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico e do tempo intempestivo. Pensar a criança e sua infância é pensar a contemporaneidade que, segundo Agamben (2009) é a luz e a sombra de uma

<sup>1</sup> Artigo revisado da publicação: A sociologia da infância no Brasil. Educação/ Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Vol. 35, n.1, Jan/abr. 2010.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e da Pós- Graduação em Educação e Sociologia da UFSCar.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

determinada época. Fazer Sociologia da Infância, de uma certa maneira, é ser contemporâneo que segundo Agambem (2009) é, ao mesmo tempo, "não se deixar cegar pelas luzes do século e conseguir perceber nelas a sua parte sombria, sua sombra íntima". E também "é uma ação de coragem: pois isto significa ser capazes não somente de fixar o olhar sobre a obscuridade de uma época, mas também de perceber nesta obscuridade uma luz, que dirigida em nossa direção, afasta-se infinitamente". (tradução livre das autoras).

**Palavras- Chave:** Sociologia da infância no Brasil; criança e infância; diferenças; educação infantil.

Criança e infância não são idéias novas. No século XIX muda a visão da infância que passa a ter um olhar médico já que mortalidade infantil, a pobreza, o trabalho infantil se evidenciam. Depois as grandes estatísticas ajudarão a ver a condição da criança. A concepção biológica sobre a criança pasteuriza, assepsia, esteriliza, mede, esquadrinha, normatiza e normaliza a criança e prescreve uma infância. A psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará standarts para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. A idade será uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, delimitará os "desviantes", as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva da normalidade e aqueles que se desviam. As crianças crescerão tendo o adulto como foco e sob o seu controle. As estatísticas complexificar-se-ão e haverá divisões por gênero, se saberá que disciplina é aquela que mais aprende as meninas e os meninos, por raça e etnia.

Na história da representação da criança o pequeno Jesus, infinitamente representado, será o modelo exemplar e moral: piedoso, inocente e assexuado. A criança será representada como um anjo, nua e assexuada, nua e sem nudez já que a imagem de santidade, ingenuidade e pureza se sobreporão e não se verá a nudez das crianças: todas nuas.

Virão os pedagogos, os primeiros socialistas do século XIX e prescreverão trabalho e educação, trabalho como a base da humanidade. O debate sobre cuidar, educar e ensinar chegará até a atualidade na disputa sobre o saber, o controle e a

educação das crianças. A criança será educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de se tornar um adulto que se constituirá em um povo<sup>4</sup> e uma nação.

Em 1920 nos EUA<sup>5</sup>, 1932 na França<sup>6</sup> e em 1947 no Brasil com o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre as trocinhas do Bom Retiro, as crianças, sua infância e sua cultura serão descritas pelos sociólogos.

Mas será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à psicologia e à medicina que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância saíram do interregno que estavam colocadas. A sociologia da infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da sociologia da educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da antropologia. No Brasil a sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos, prioritariamente.

De acordo com Montandon (2001), foi, sobretudo nos Estados Unidos, durante os anos 1920, que o interesse pelos estudos da criança obteve um avanço. Foi por volta do final do século passado que, em meio a um contexto de industrialização crescente e também de urbanização e imigração, emergiu um interesse pelos problemas da criança, principalmente, relacionados às questões do trabalho infantil, deficiência mental e delinquência juvenil. Nesse início, os sociólogos pouco se manifestaram, houve uma

---

<sup>4</sup> “Povo” e “multidão” remetem ao campo no qual o debate sobre a educação está inserido, já que figuram como conceitos decisivos para a compreensão da política e da esfera pública. Para Viro (2001), a noção do povo prevaleceu à de multidão, cujo conceito se esvaziou e se “perdeu”. Não mais se falou em multidão: Hobbes prevaleceu sobre Espinosa. Sabemos o que significa viver sob a égide da idéia de povo e fazer da educação a base para sua construção. A idéia de povo gera conseqüências como o Estado, Estado-Nação, Estado centralizado, território, língua hegemônica, raça etc. Caminha, portanto, para a produção do uno. A educação que subsidia e contribui para a formação do povo segue a centralidade, a homogeneidade e a adoção de modelos de educação mais apropriados para essa produção”. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009)

<sup>5</sup> ...”Os sociólogos, pouco presentes no início deste movimento, se manifestaram de maneira muito espetacular a partir dos anos 20, notadamente cinco figuras da sociologia americana: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Bruggess e Kimball Young. Estes pesquisadores foram os pioneiros, se olharmos as análises que Ambert (1986) realizou sobre o lugar que ocupam as crianças nos trabalhos clássicos de sociologia, o número de páginas consagrados às crianças (a exceção de Durkheim na Educação Moral) é ínfima”. MONTANDON, La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise, in *Éducation et Société*, p.92) Tradução livre das autoras.

<sup>6</sup> Marcel Mauss apresentou uma comunicação sobre a sociologia da infância em um congresso ocorrido em 1937, redescoberto e publicado por Fournier, Gradhiva, em 1996. (Sirota, 1998).

presença maior nesse campo dos filantropos e reformadores sociais, juntamente com médicos e psicólogos que intensificaram as discussões envolvendo a infância.

A sociologia, até então, não tinha reservado às crianças uma atenção específica, pois essas sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta. A partir dos anos 1980, os trabalhos sociológicos sobre a infância se multiplicaram. Várias publicações em revistas especializadas, como era o caso da *'Sociological Studies of Children'*, e outras que não eram especializadas em assuntos da infância, e ainda, as obras que começaram a aparecer, como foi o caso das publicações de Corsaro, Cunningham, James, Prout, Jenks e Qvortrup, Sirota e Pinto entre outros.

Quais são as inflexões propostas pela sociologia da infância que merecem destaques para podermos pensar uma sociologia da infância no Brasil?

Este campo teórico aparece a partir da inflexão da concepção de socialização, que vinha sendo pensada até então segundo os aportes durkheimianos. Os sociólogos se voltavam para o estudo das influências desta socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. Especialmente a sociologia da educação, permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança levando estas a permanecerem no silêncio, 'mudas', ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto.

Esta inflexão permite pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro. A partir desta primeira inflexão, outras foram realizadas, e desta forma, permitiram o surgimento de novas temáticas bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias.

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, locais onde os pesquisadores poderiam encontrar mais facilmente seus sujeitos de investigação. Cabe perguntar se, em que 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 existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas, pois são espaços em que geralmente as crianças estão livres do olhar adulto.

É importante destacar que o processo de socialização pensado e construído como uma maneira asséptica e indolor de produzir crianças e configurar infâncias não é um processo nem simples, nem fácil e nem mesmo indolor. A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõem sobre a criança, para produzi-las. A partir dos pressupostos da sociologia, este processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando etc.

Do ponto de vista epistemológico a sociologia da infância não utiliza expressamente uma teoria, um autor, mas aproveita de um “movimento da sociologia interacionista, do movimento da fenomenologia, e dos “*approches*” construcionistas que fornecem os paradigmas teóricos desta nova construção do objeto. Há uma leitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas que leva a reconsiderar a criança como ator social” (Sirota, 1998), além da leitura crítica da idéia de reprodução social.

Do ponto de vista metodológico a etnografia, na maioria dos trabalhos, aparece como suporte essencial para entender o ponto de vista da criança, esta é uma tarefa árdua. A ênfase é na alteridade e não, por exemplo, nas crianças pobres. A SI proclama a necessidade de ferramentas metodológicas que se conectem com os “*devires*” imprevisíveis já que as crianças, em determinados momentos, rompem com aquilo que para nós é natural e necessário. Qual é o ponto de vista que temos que adotar para entender o ponto de vista das crianças, desde a mais tenra idade?

Há muitas questões que vem sendo aprofundadas a partir desta inflexão do conceito de socialização: a própria concepção de sujeito e a questão dos processos de subjetivação dos atores sociais. Apesar de podermos considerar que há um certo retorno da temática do sujeito, já que o estruturalismo o secundarizou, é preciso ainda precisar quem é este sujeito? Qual sua autonomia? Descrever os processos de assujeitamento e os processos de subjetivação, qual é a força do sujeito? E o sujeito, criança? Qual é o

lugar do desejo na sociologia da infância? O sujeito da sociologia da infância francesa pode ser o mesmo de uma sociologia da infância no Brasil?

A noção de sujeito na sociologia da infância ainda é incerta. Por um lado, há os autores chamados construtivistas como Giddens e/ou Bourdieu, cuja noção de sujeito segue o percurso marxista, fundado na máxima de que os homens fazem a história a partir de determinadas condições. Mas este ainda é um campo aberto, pois a noção de sujeito é também disputada, bem como os processos de subjetivação. O que é a subjetividade infantil, já que: “é desde a infância que se instaura a máquina de subjetividade capitalista, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos que ela terá que se inserir”? (Guattari, Rolnik, 2007, p.58).

A partir da sociologia da infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, pois mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc), pois os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.

É importante enfatizar de que não basta trocar o axioma: a criança não é essencial ou natural para o axioma: a criança é social e histórica. A definição sobre a criança e a infância em muitos artigos pesquisados, é obscura, na medida em que aparece como uma simples inversão de axioma, como é este processo social e histórico de construção de crianças e de infâncias?

A questão da idade até então pensada como algo natural, biológica sofre também uma inflexão e do ponto de vista histórico e social passa a ser denominada com o conceito de geração (Mannheim artigo publicado em 1928), no entanto, esta inversão, não produz diferenças, em geral, pois geração e idade passam a ser quase que tomadas como sinônimas. Tanto a noção de idade, como a de geração tem servido às hierarquizações, as classificações, as distinções e as relações de poder, que de certa maneira a idéia de experiência, impediria. O conceito de geração possibilita entender o

caráter relacional do conceito infância, pois pretende pensar a relação entre a infância e a idade adulta.

A sociologia da infância opera também a mudança no ofício (“métier”) do aluno para o métier da criança, já que há um esforço de desescolarizar a criança, no entanto, pensar sob a perspectiva de métier comporta prescrições normativas e comportamentais, a partir de um certo conhecimento científico das necessidades e disposições da criança. Por exemplo, a prescrição de que brincar faz parte do “ofício” da infância, faz com que em determinados trabalhos, as crianças que não brincam sejam entendidas como sem-infância, o contrário do que preconiza a Sociologia da Infância. Pois a infância se produz todo o tempo, também durante a guerra, quando as crianças são capazes de, por exemplo, ao colocar um pedaço de pano na boca de um canhão, “fazer fugir” a guerra, transformando canhão em balança e de certa forma, exercitar a infância<sup>7</sup>. E há aquelas crianças, em geral meninos, que são soldados na guerra, o que é esta infância? A Sociologia da Infância preconiza também, como o feminismo, enquanto um movimento político, já que entende as crianças como porta vozes competentes de suas próprias histórias e vidas e das relações sociais (MAYALL, 2007). É importante descrever este “corredor” o qual a criança percorre ao sair de sua casa e entrar na escola, por exemplo, esta passagem entre o ofício da infância para o ofício de aluno que tipos de socialização, individuação, processos de subjetivação estão postos nesta passagem, na perspectiva da criança?

Na realidade há muitas dificuldades para aqueles que pretendem realizar estudos sobre a criança e infância, que se complexificam na medida em que temos que produzir formas de entender e de escutar o que as crianças dizem. Por vezes o cardápio de sentidos de que dispomos é insuficiente para compreender estas falas. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade.

---

<sup>7</sup> A idéia da infância é entendida por nós como aquela que “carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento, vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade. Dessa forma, como experiência pode também atravessar, ou não, os adultos. Há pessoas que são mais ou menos atravessadas por ela. É a infância que pode vir a propiciar os devires enunciados neste artigo. Devir não como um vir-a-ser, pois já vimos que nada tem a ver só com futuro, com uma cronologia qualquer, mas sim com aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, potência de vida, o poder da vida se opondo ao poder sobre a vida. Pois o espaço da criação também deve ser produzido, numa espécie de produção de produção do espaço de criar”. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009)

Neste sentido, todos falam de diversidade e de diferença e propõe-se o multiculturalismo como uma pedagogia possível para compor o diverso, no entanto, a proposta multicultural é de certa forma, um tipo de relação, na medida do possível consensual que se estabelece entre aqueles que já estão, com aqueles que já foram capazes de produzir alguns sentidos e compor cultura, como podemos fazer com aqueles que ainda não estão, com aqueles que não entendemos? Concordamos com Rutherford de que as diferenças de culturas não pode ser uma coisa para se encaixar numa moldura universalista. “O primeiro elemento de reflexão é que uma vez que o que está sendo questionado é a possibilidade ou suposição de que todas as formas de diversidade cultural sejam passíveis de compreensão com base num conceito particular universal, seja este o de “humanidade”, “classe” ou “raça”. Por quê? Porque qualquer tentativa de compreensão a partir de um conceito particular universal “pode ser a um só tempo muito perigosa e muito limitadora na percepção dos modos pelos quais as práticas culturais constroem seus próprios sistemas de significação e organização social” (Rutherford, 1996, p.36). E isto vale também para entendermos o que vem sendo chamado de “cultura da infância”. A contemporaneidade tem se caracterizado como um momento no qual as diferenças estão sendo exaltadas e até cultuadas como a cultura negra: suas músicas, suas danças, seu jeito de ser, o estilo do cabelo etc. No entanto, essa exaltação da cultura negra vem acompanhada também de uma nova forma de racismo que se veste de uma nova roupagem, pois se organiza a partir de uma *inclusão diferenciada*. A cultura é usada para cumprir o papel que a biologia desempenhava.

E isso se deve ao fato da natureza do período de globalização cultural atualmente em processo; segundo Hall, o pós-moderno registra certas mudanças estilísticas no que ele chama de *dominante cultural* que também representou uma mudança no terreno da cultura, pois há uma “ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, culturais e, sobretudo, raciais” (Hall, 2003, p. 337). O momento atual faz emergir a discussão sobre a questão da identidade e da pluralidade.

Quais são, a nosso ver, as dificuldades para se estudar a criança e a infância? A criança não é só o presente que ela inscreve em si, um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, ela traz, também, um passado (a história que carrega ao nascer), e anuncia também e são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade. A infância é um encontro entre os tempos, as gerações, e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico, da

experiência e do tempo intempestivo. Pensar a criança e sua infância é pensar a contemporaneidade que, segundo Agamben (2009) é a luz e a sombra de uma determinada época. Ou seja, o que a criança fala, diz e age, a maneira pela qual ela subjetiva o mundo, nos diz de um presente que conhecemos e podemos decifrar, mas também, nos é obscuro, por isto contemporâneo. Agamben no texto: “*Qu’est-ce que le contemporain?*” diz à p. 28: « o contemporâneo é aquele que fixa o olhar sobre o seu tempo para perceber não as luzes, mas a obscuridade. Todos os tempos são obscuros para aqueles que enfrentaram a contemporaneidade. O contemporâneo é então aquele que sabe ver esta obscuridade, na medida em que mergulha sua pena de escritor nas névoas<sup>8</sup>».

Fazer Sociologia da Infância, de uma certa maneira, é ser contemporâneo que segundo Agamben<sup>9</sup> é, ao mesmo tempo, «não se deixar cegar pelas luzes do século e conseguir perceber nelas a sua parte sombria, sua sombra íntima». E também “é uma ação de coragem: pois isto significa ser capazes não somente de fixar o olhar sobre a obscuridade de uma época, mas também de perceber nesta obscuridade uma luz, que dirigida em nossa direção, afasta-se infinitamente<sup>10</sup>”. (tradução livre das autoras)

Quais são os pontos a nosso ver importantes para pensar uma sociologia da infância no Brasil.

Se tomarmos, por exemplo, a função social da criança africana, ali a noção de individuo não tem valor por si só, o individuo não tem existência própria, ele existe em função da sociedade, a criança interessa enquanto ela pode interessar a sociedade, a morte é morte social e não individual. “Ser criança, jovem, adulto ou velho, é mais ocupar uma posição no espaço social e institucional que manifestar um estado dado de maturação” (EZÉMBÉ, 2009, p. 112). Na África “um velho que morre é uma biblioteca que queima” estes velhos adultos que tradicionalmente detém um poder imutável “a maldição de um velho sobre um jovem significa a morte social deste último”

---

<sup>8</sup> «Le contemporain est celui qui fixe le regard sur son temps pour en percevoir non les lumières, mais l’obscurité. Tous les temps sont obscurs pour ceux qui en éprouvent la contemporanéité. Le contemporain est donc celui qui sait voir cette obscurité, qui est en mesure d’écrire en trempant la plume dans les ténèbres».

<sup>9</sup> AGAMBEN, . *Nudités*. 2009, Éditions Payot& Rivages.

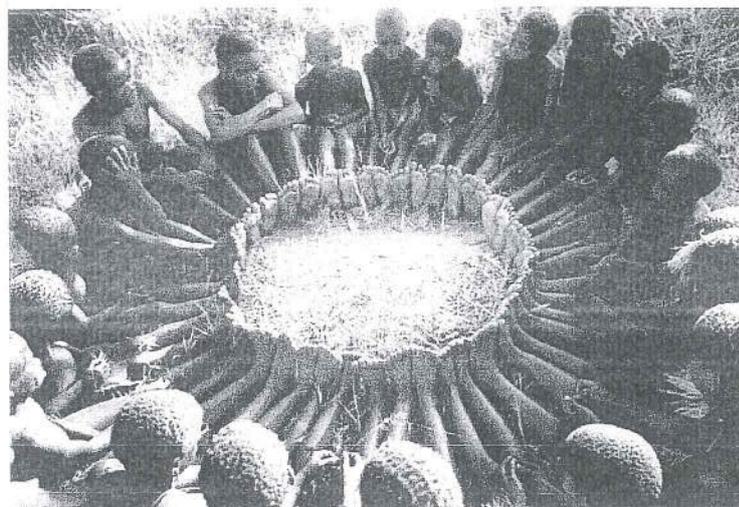
<sup>10</sup> «Seul peut se dire contemporain celui qui ne se laisse pas aveugler par les lumières du siècle et parvient à saisir en elles la part de l’ombre, leur sombre intimité” (p. 29) e também “une affaire de courage: parce que cela signifie être capables non seulement de fixer le regard sur l’obscurité de l’époque, mais aussi de percevoir dans cette obscurité une lumière qui, dirigée vers nous, s’éloigne infiniment».

(EZÉMBÉ, 2009, p. 113), portanto o processo de socialização, o papel dos adultos é totalmente diferente nestas sociedades. Há um debate posto pelos psiquiatras e psicólogos africanos sobre se há o Édipo nestas sociedades: “nas entrevistas com diferentes psiquiatras e psicólogos africanos mostram que eles se referem muito pouco a noção complexo de Édipo, que eles consideram um ‘assunto de branco’, apesar de que outros consideram que isto esta se modificando como efeito da urbanização, da aculturação e os quadros tradicionais de proteção da família, estão modificando” (EZÉMBÉ, 2009, p.137). O que significa isto? Significa que não há possibilidade de se fazer SI da mesma maneira, com os mesmos aportes teóricos e metodológicos em sociedades tão distintas. Se a criança africana é um coletivo, como pensar a autoria social? Qual a concepção de sujeito na base desta sociedade?

As crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, e isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido a partir delas mesmas. Ao mesmo tempo em que, não são elas que escrevem sua própria história e nem são elas que registram suas imagens, as crianças têm sua história contada e retratada por outros. E ao estudarmos a história das crianças percebemos o lugar protagonista que ocupam, especialmente na função de mediação: entre, por exemplo, o estado e a construção civilizatória no interior da idéia do “povo” e as famílias, durante o século XIX, por exemplo, entre a língua de origem escrava e o Português, entre a moral e as regras hegemônicas de higiene, saúde e aquelas que vivem ou viveram em seu cotidiano e etc.

Se pudéssemos pensar em uma história da criança negra, por exemplo, perceberíamos que durante a escravidão no Brasil elas tinham uma importância mediadora; por um lado as crianças tornavam-se bilíngües, pois eram detentoras da língua imposta pelo mundo hegemônico dos senhores e acessavam o linguajar falado, nos locais de circulação; becos, mercados, bicas etc. Por outro lado, a função de “moleque de recado” atribuída às crianças, ainda hoje, evocada como desqualificadora de status, encobre múltiplas atividades desenvolvidas pelos meninos negros no meio urbano, inclusive levar e trazer recados efetivamente, mais orais do que escritos, já que uma parcela ínfima da população detinha habilidades da escrita.

O que queremos dizer é sobre a necessidade de pensar o que tem sido o processo de socialização das crianças, mas, sobretudo, pensar outros e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias no sentido de pensar uma outra forma de educação com crianças pequenas.



*“Só me interessa o que não é meu. Lei do homem.  
Lei do antropófago”<sup>11</sup>.*

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da idéia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente onde se vai chegar, em que as crianças possam ficar sós, pensar, grunhir, falar etc.?

Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração. Mas isso num movimento não de conversão em lucro para o capital, que tem sido hábil em lhes retirar o que tem de único e talvez último, que são sua potência e sua vida. A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que, mesmo porque ela é nômade, quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu.

A educação de crianças pequenas as coloca no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isto que o espaço público pode ser aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de

<sup>11</sup> Manifesto Antropófago escrito por Oswald de Andrade e publicado em maio de 1928.

acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é a mãe, nem tia; a colega não é a irmã; e brincar de casinha não é imitar papai-e-mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à idéia de mulher, de casal e de povo. Nesta educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Talvez valha a pena aproveitar a idéia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação com a criança, no espaço público, em que as afectibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir-criança”. (Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues, 2009)

Ana Lucia Goulart de Faria fala de uma educação Macunaímica e colocando-se ao lado do movimento antropofágico considera como primeira manifestação do que poderia ser chamado de pensamento pós-colonialista no Brasil; e aliando-se à idéia defendida em 1976 por Fúlvia Rosemberg considera o adultocentrismo como uma forma de colonização e vê na brincadeira infantil, não aquela capturada pela pedagogia como estratégia de aprendizagem, educação e, sobretudo controle, mas como a expressão do protagonismo infantil de um exercício da capacidade inventiva da criança, já que a capacidade de criar também deve ser produzida.

Achamos necessário também que a educação infantil seja capaz de compor uma educação pós-colonialista, aproveitando-se, de maneira antropofágica daquilo que esta posto como inventividade e diferença no campo da educação. Não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar, a antropofagia, era este movimento na temática sobre o outro, comer o outro para poder criar algo que era “outro” e somente assim, novo. Pois novo nesta perspectiva é a capacidade de outrar-se.

Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio que o lugar que o diferente tem sido colocado, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças.

Esta seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um ‘mesmo’ de mim, segundo Pelbart (1993, p.11) “é brincar de desfazer certas ordens cristalizadas no espelho do Tempo”, buscando assim, outras

formas de vida, já que as opções que nos são dadas encontram-se por vezes pobres e sem possibilidades.

A diversidade precisa ser produzida, mas de acordo com Pelbart “não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las (...) recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único, ou a uma dimensão predominante” (Pelbart, 1993, p. 23).

### Referencias Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A, LEVCOVITZ, D., RODRIGUES, T. *Infâncias em Educação Infantil*. Na Revista Pró-Posições. UNICAMP: v.20, n.3(60), set./dez. 2009.
- AGAMBEN, . *Nudités*. Paris: Éditions Payot& Rivages, 2009
- ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. *A Reconfiguração da escola. Entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas: Editora Papirus, 2009.
- BROUGÈRE, G. VANDENBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxells: P.I. Peter Lang, 2007.
- Faria, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura- por uma pedagogia da educação infantil*. SP: Cortez e Editora da Unicamp, 2ª edição, 2002
- GUATTARI, F. *La Révolution moléculaire*. Paris: Encres, Recherches, 1977. pulsações políticas do desejo. Tradução Suely Belinha Rolnik, Editora Brasiliense. 1985. 2a edição.
- Éducation et Sociétés. Revue Intenationale de Sociologie de L'Éducation. DeBoeck Université, 1998, N. 2.
- EZÉMBÉ, Ferdinand. *L'enfant africain et ses univers*. Paris: Éditions Kharthala, 2009.
- HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.
- Mannheim K. (1990), *Le Problème des générations*, traduzido do alemão [1928], Paris, Nathan.
- MAYALL, B. . Sociologies de l'enfance. In :BROUGÈRE, G. VANDENBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxells : P.I. Peter Lang, 2007.
- MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n° 112, p. 33-60. março/2001.
- MONTANDON, La sociologie de l'enfance: l 'essor des travaux en langue anglaise, in *Éducation et Société* n° 2, 1998.
- PELBART, P. P. *A Nau do Tempo Rei. 7 Ensaios sobre o tempo da Loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

RUTHERFORD, J. "O terceiro espaço. Uma entrevista com Hommi Bhabha" in *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.24, p.35-41, 1996.

ROSEMBERG, F.. Educação pra quem? *CIÊNCIA E CULTURA* vol 28 (12), 1976, apud FARIA, A.L.G. de: Anais do congresso luso-afro-brasileiro em Braga 2009

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 07-31. março/2001.

SIROTA, R. «L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution» in *Éducation et Sociétés*. Revue Intenationale de Sociologie de L'Éducation. DeBoeck Université, 1998, N. 2.

SIROTA, R. (org.) – *Éléments pour une sociologie de l 'enfance*. Paris, PUR, 2006.

Imagem nos enviada por Ana Lucia Goulart de Faria retirada do site:

[vozdoseven2.weblog.com.pt](http://vozdoseven2.weblog.com.pt)

<http://mmg.photobucket.com/image/meninosafrianos/Seven2005/diversos5/circlelo4.jpg.html>

Publicações Ano/2009



REITOR Targino de Araújo Filho  
VICE-REITOR Pedro Manoel Galetti Junior  
DIRETOR DA EDUFSCAR Oswaldo Mário Serra Truzzi

EDUFSCAR - Editora da Universidade Federal de São Carlos

CONSELHO EDITORIAL José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

SECRETÁRIA EXECUTIVA Maria Cristina Priore

Maria da Graça Nicoletti Mizukami  
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali  
(Organizadoras)

**Teorização de práticas pedagógicas:  
escola, universidade, pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Editora da Universidade Federal de São Carlos  
Via Washington Lane, km 435  
13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Tel/Fax (16) 3331-8132  
<http://www.editora.ufscar.br>  
[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)



**EDUFSCAR**  
São Carlos, 2009

© 2009, dos autores

*Capa*

Gustavo Duarte

*Projeto gráfico*

Vitor Massola Gonzales Lopes

*Preparação e revisão de texto*

Marcelo Dias Saes Peres

Priscilla Del Fiori

*Editoração eletrônica*

Patrícia dos Santos da Silva

Ficha catalográfica elaborada pelo Dept. da Biblioteca Comunitária da UFSCar

TJ114p

Teorização de práticas pedagógicas : escola, universidade, pesquisa / organizadoras: Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. — São Carlos : EDUFSCar, 2009. 203 p.

ISBN: 978-85-7600-162-1

1. Educação. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Conhecimento pedagógico do conteúdo. 4. Aprendizagem profissional da docência. 5. Base de conhecimento. 6. Professores - desenvolvimento profissional. I. Mizukami, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

CDU: 370 (209)

CNU: 37

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.



Dedicamos esta coletânea à  
Soraiha Miranda de Lima  
(em memória)

## Sumário

Apresentação	9
Capítulo 1	
Políticas públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação	17
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	
Capítulo 2	
Pressupostos para a formação crítico-reflexiva de professores de ciências na sociedade do conhecimento	35
Fabrizio do Nascimento	
Capítulo 3	
Explorando conceitos geométricos no ensino fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas com o uso do software Cabri-Géomètre II	73
Evandro Antonio Bertoluci e Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	
Capítulo 4	
Práticas de alfabetização de professoras iniciantes	107
Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami	
Capítulo 5	
Educação de jovens e adultos: práticas e concepções de professoras que ensinam Matemática	127
Fernanda Miglioranza e Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	

Capítulo 6  
Arte-educação: caminhos lúdicos para o  
desenvolvimento do ser

Fabiola Maria Monaco e Maria da Graça Nicoletti Mizukami

153

Capítulo 7

O que as práticas educativas na creche podem  
nos revelar sobre a questão racial?

Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz

175

## Apresentação

**T**eorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa com- põe a série intitulada *Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência* publicada pela EdUFSCar, que objetiva apresentar relatos de pesquisa e ensaios teóricos importantes para o debate educacional atual em relação à formação de professores. É composta de capítulos de autoria de pesquisadores da UFSCar e de outras instituições do Ensino Superior. Este volume tem como eixo aglutinador dos trabalhos a caracterização de práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas de diferentes níveis, modalidades e componentes curriculares, bem como diversas e possíveis teorizações sobre elas. Para tanto, apresenta inicialmente um ensaio sobre políticas públicas e desenvolvimento profissional de professores tendo a escola como foco de formação, o qual oferece um panorama geral da pesquisa na área, coloca questões importantes em relação a níveis de tradução de políticas públicas em práticas pedagógicas, dilemas e formas de enfrentamento de profissionais da escola básica, bem como focaliza pontos centrais a serem enfrentados pelas diferentes agências formadoras, quer se pense em formação inicial de professores, quer de programas de formação continuada. Processos formativos

PENNA, M. Orientação geral para a área de artes e sua viabilidade. In: PENNA, M. et al. *É esse o ensino de artes que queremos? Uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 31-56.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical* - ABEM, Porto Alegre, n. 7, set. 2002.

STRAZZACAPPA, M. M. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes – construindo caminhos*. São Paulo: Papirus, 2001. p. 39-78.

## Capítulo 7

### **O que as práticas educativas na creche podem nos revelar sobre a questão racial?**

Fabiana de Oliveira  
Anele Abramowicz<sup>2</sup>

#### **Contextualização**

A escola é apresentada de um modo geral nas pesquisas sobre as questões raciais como uma base conservadora e excludente ao se pautar em um modelo de currículo que se poderia denominar “embranquecido” diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados e, também, do silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais (OLIVEIRA, 1992; SILVA et al., 1997; GUSMÃO, 1999; SILVA & MONTEIRO, 2000; etc.).

Estudos têm mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecer na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência. As pesquisas têm concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>2</sup> Docente do DME e do PPGE-CECH-UFSCar, área de Processos de Ensino e Aprendizagem.

quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim os negros, muitas vezes, apresentam uma trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor que dos alunos brancos na escola (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG, 1987; HASENBALG & SILVA, 1990).

Até o momento, tratou-se dessa temática abordando estudos referentes às séries iniciais do ensino fundamental que, quando atrelados à questão racial, levam a temas como o fracasso escolar entre as crianças negras, mas esses mesmos aspectos enfocados anteriormente podem ser encontrados desde a mais tenra idade com as crianças da pré-escola, como mostram algumas pesquisas que alertam para a presença da questão racial como fator estruturador do espaço escolar. No entanto, com crianças menores, a questão racial aparece com outra roupagem que não o fracasso escolar, mas como um "fracasso" afetivo, pois há diferenças de tratamento relacionado à questão afetiva entre crianças negras e brancas.

Kappel, Carvalho & Kramer (2001), em sua pesquisa sobre o perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentavam creches, pré-escolas e escolas, com base nos resultados da pesquisa sobre padrões de vida do IBGE, concluíram que no que se refere à cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o de pretas/pardas, o que segundo as pesquisadoras "configura um contexto onde a discriminação está presente, confirmando resultados de outras pesquisas realizadas" (*idem*, p. 46).

Rosenberg (2002, p. 2) também vem confirmando tal fato: "o acesso de crianças brancas é maior que o acesso de crianças não brancas (consideradas as crianças pretas, pardas e indígenas) se as crianças estiverem na idade correta de frequentar a educação infantil". Considerando o total de crianças na educação infantil, essa autora compara nosso sistema de ensino a um funil: "você tem uma entrada muito pequena na creche e pré-escola, um aumento espetacular no ensino fundamental e uma diminuição progressiva. Estamos no Brasil numa situação em que nós temos menos crianças frequentando a creche do que adultos frequentando o ensino superior" (*idem*).

Na obra de Cavalleiro (2000), encontra-se uma pesquisa realizada no espaço da educação infantil, especificamente na pré-escola, cujo objetivo era analisar a socialização das crianças negras na escola e na família no que se refere ao reconhecimento da questão racial na constituição da identidade dessas crianças.

Essa autora mostra um contexto bastante delicado, pelo qual as crianças negras estão internalizando determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade. A pesquisa é reveladora de um silêncio envolvendo a questão racial na escola e também na família, que acaba não oferecendo um repertório para que essa criança enfrente os preconceitos presentes na sociedade e também no espaço escolar, pois a questão é ocultada nas duas instituições.

Assim, as crianças negras estão tendo diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa. Os dados obtidos por essa autora mostram que existe um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, com base numa linguagem não verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento étnico. Algo que foi confirmado também pela presente pesquisa, que é objeto deste capítulo, no espaço da creche e que será discutido mais adiante.

Stevenson (1967) buscou analisar a interação entre crianças negras e brancas na cidade de Austin (Texas). As observações indicaram que a percepção das diferenças raciais não resultou, necessariamente, em uma conduta negativa entre os membros de outras raças, mas atrapalhou o processo de autoidentificação da criança. Isso não impede, porém que a criança reaja com hostilidade em relação aos indivíduos que possuem características raciais diferentes da sua. Por exemplo, um menino branco que brinca próximo a um menino negro e sem motivo aparente diz: "eu não gosto de negro e você é negro".

Isso faz supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir desta idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com um sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de iniciar uma intervenção pedagógica visando à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas.

Souza (2002) aponta em seu estudo que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial. Em contrapartida, o educador infantil, segundo Souza (2002), depara-se frequentemente

com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, algumas vezes utilizando práticas do senso comum que podem, segundo essa autora, até mesmo reforçar o racismo.

Afonso (1995), em sua pesquisa sobre diferenças na socialização de meninas e meninos em creches comunitárias de Belo Horizonte e Contagem, constatou que, embora comportamentos discriminatórios em relação às crianças de uma dada cor tenham sido pouco observados, as educadoras relataram vários casos de discriminação entre as crianças e de suas dificuldades em intervir para pôr fim à discriminação. Segundo a pesquisadora, não se tratava de uma discriminação assumida, mas de um *mal-estar* relativo à cor, que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo.

Alguns exemplos citados por Afonso (1995, p. 17) em seu artigo sobre esse "mal-estar" relativo à cor:

Uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra, a educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança "que é claro que não, todo mundo é igual"; um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava "de casinha" e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou "a de pele mais escura" fazia o papel de empregada doméstica, ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis; a linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: "cabelo ruim" ou "mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta".

Pode-se concluir que as crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial.

No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição com base em concepções e valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também,

é claro, a mídia que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens e ideias que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros.

Assim, em vez de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, a socialização escolar pode se transformar em um fator negativo na constituição de sua autoimagem. E o silêncio, que não é só silêncio, pois se configura como uma prática (omissão, abafamento) que envolve a questão racial na instituição escolar, acaba favorecendo o entendimento da diferença como desigualdade.

Dessa forma, é possível perceber que, aliado à necessidade de continuar lutando pela expansão de vagas e pela permanência e sucesso da criança negra na escola, há também um fator adicional que deve ser considerado: a questão racial que também perpassa a instituição escolar definindo relações, sucessos e fracassos. Nesse aspecto, cita-se a atuação do Movimento Negro, que tem como uma de suas bandeiras a educação com base num recorte racial que interfere no desenvolvimento educacional e na autoestima da criança negra, como foi visto nos dados citados anteriormente.

Há décadas, o Movimento Negro vem lutando por políticas públicas corretivas para a população negra ao invés de políticas universalistas, tendo como justificativa as desigualdades entre negros e brancos no sistema educacional e, também, no mercado de trabalho. A educação é uma de suas preocupações fundamentais, justamente porque a escola se configura como um espaço de formação e socialização dos sujeitos, visando, com base nisso, o enfrentamento das desigualdades no nosso sistema educacional, começando pela educação infantil, tendo como objetivo a construção de uma sociedade mais democrática, na qual todos possam igualmente ter seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Atualmente, o campo das discussões étnico-raciais vem se ampliando e ganhando um espaço que até então não existia, um reconhecimento de que nós não somos uma democracia racial e que, por isso também, reconheceu-se que o problema do negro na nossa sociedade não passa somente pelo fator de classe, mas também pelo fator racial. Daí a necessidade de ações afirmativas, como é o caso da Lei nº 10.639, principalmente na área da educação, visando à reparação

pelo reconhecimento e pela valorização da história e cultura do negro, tendo como objetivo a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

O Movimento Negro, dessa forma, vem propondo uma educação com o intuito de que todos se vejam incluídos. Isso será muito importante tanto para as crianças negras como para as brancas, pois os alunos negros encontrarão na escola fontes para o desenvolvimento de uma autoestima positiva e de pertencimento, os alunos brancos terão a oportunidade de adquirir uma abertura maior para as diferenças e, assim, brancos e negros poderão ter suas relações étnico-raciais redefinidas de acordo com os objetivos do Parecer "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

Isso implica, por parte da escola e de educadores/professores, uma nova postura frente a seus alunos oriundos de diferentes camadas da sociedade com diversas formas de entendimento de mundo, o que leva à necessidade de produzir diferenças no ambiente escolar em contraposição à visão hegemônica de aluno que, na maioria das vezes, não corresponde ao aluno que se tem em sala de aula, pois há uma questão racial que perpassa a instituição escolar desde a educação infantil, a partir da pré-escola, como as pesquisas apresentadas mostraram. A seguir, serão apresentados os dados que deram origem ao presente capítulo e que foram coletados na creche para se analisar como a questão racial aparece nesse espaço que acolhe crianças ainda tão pequenas.

### **A pesquisa de campo: raça e educação infantil**

Como mostram as pesquisas, a questão racial aparece desde muito cedo na relação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Aqui, buscou-se analisar as práticas educativas ocorridas na creche com o objetivo de verificar de que maneiras essas práticas produziam e revelavam a questão racial na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade. Além disso, em razão da exiguidade de trabalhos envolvendo este segmento educacional (a creche) e as relações raciais, este trabalho é mais um subsídio para o questionamento dessas relações no Brasil, desde a educação.

A metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula na creche, acompanhada de entrevistas com as profissionais dessa instituição e a produção de um diário de campo. A pesquisa foi realizada em uma creche municipal da cidade de São Carlos (SP), durante um semestre letivo. A escolha da instituição foi realizada intencionalmente, elegendo a que continha maior número de crianças negras.

Depois disso, analisou-se como essas crianças estavam sendo cuidadas pelas profissionais brancas e negras inseridas na instituição escolhida para a pesquisa, pois a comparação ou o contraponto na relação entre as profissionais da creche e as crianças negras e brancas foi crucial.

Os estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze serviram como apoio teórico para analisar as práticas educativas ocorridas na creche. Quanto aos estudos sobre relações raciais, foram utilizados Paul Gilroy e Stuart Hall, buscando articular essas contribuições teóricas na compreensão do tratamento da questão racial.

A questão racial apareceu nas práticas educativas ocorridas na creche em situações que demonstravam um determinado "carinho", pelo que se optou chamar de "paparicação", por parte das pajens<sup>3</sup> em relação a determinadas crianças, das quais as negras estavam excluídas na maior parte do tempo.

O termo paparicação foi utilizado anteriormente por Ariès (1981, p. 158), quando o autor apresentou o surgimento de um novo sentimento em relação à infância, pelo qual "a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornava-se uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto". No entanto, esse afetividade era caracterizado pelo autor como "um sentimento superficial" que ocorria em seus primeiros anos de vida, e esse sentimento "originariamente pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças" (*idem*). A passagem destas pela família era muito breve e insignificante, pois se não morressem e sobrevivessem a esse período (da paparicação) logo passariam a viver em outra casa que não a de sua família.

No caso da presente pesquisa, paparicação também assume o mesmo caráter superficial descrito por Ariès. Na creche, correspondia a um tratamento

<sup>3</sup> Denominação adotada na cidade para as educadoras da creche no ano em que foi realizada a pesquisa.

diferenciado em relação às crianças justamente por algumas ganharem essa papariação e outras não.

### Alguns dados: amostras de diferenciação no relacionamento entre adultos e crianças a partir das relações raciais

As situações observadas e registradas na pesquisa que exemplificam o recebimento de um “carinho” diferenciado conferido às crianças negras e brancas estão organizadas nos seguintes itens: na hora da chegada (o cumprimento), recusa ao contato físico, elogios pelo bom comportamento e beleza física e estereótipos em relação às crianças negras, como podem ser verificados a seguir:

Na hora da chegada (o cumprimento):

- Durante o tempo em que ocorreu a coleta dos dados na creche, foi possível perceber que as pajem beijavam somente determinadas crianças. Na chegada delas no período da manhã, de 13 crianças (8 brancas e 5 negras), a pajem beijava 7, sendo que desse total eram apenas 2 crianças negras (num total de 5 na sala das crianças de 1 ano) (p. 82 da dissertação).<sup>4</sup>

Recusa ao contato físico:

- Num certo dia no parque, Nice! (pajem das crianças de 2 anos) pegou V. (negro) e o colocou dentro de uma caixa de papelão, em seguida B. (negro) também quis entrar, ela o pegou e disse: “*nos- sa, eu não aguento, que mentiroso pesado*”. E o deixou no chão sem

- colocá-lo dentro da caixa, Marii (pajem das crianças de 1 ano) disse: “*ele é que acaba com a minha coluna*” (p. 83 da dissertação).
- No bergário, Rute (pajem) estava brincando com N. (branca) e V. H. (branco) de suspendê-los, quando W. (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma, Rute disse: “ *você não, você é muito pesado*” (p. 83 da dissertação).
- A outra situação de recusa ao contato físico aconteceu no parque. Marii (pajem das crianças de 1 ano) fez o seguinte comentário: “*olha como o D. (negro) fica suado no sol*”, depois de algum tempo após ter se referido ao suor do menino, este vem até Marii, que estava sentada no chão, e tentou abraçá-la, mas quando foi encostar em seu rosto ela disse: “*nossa, você está todo suado*”. Ela sempre enfatizava a questão de D. (negro) ficar suado quando permanecia no sol (p. 83 da dissertação).
- *Ganhar ou não o colo da pajem*, uma situação que ocorreu várias vezes: algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto com determinadas crianças era diferente: M. (loira, 2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem branca) a pegou no colo até que parasse de chorar, depois chegou P. (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem. B. (negro) chegou chorando, Marii encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar (p. 83 da dissertação).

As crianças eram elogiadas por sua beleza e também pelo seu “bom comportamento”:

- Quando I. (branco, 1 ano) chegava era sempre recebido com beijos e sempre podia ouvir: “*ai que lindo*”, da mesma forma que J. V. (branco, 1 ano): “*olha o J., ele não é lindo? É lindo e não me dá um pingão de trabalho*” (p. 84 da dissertação).

4 Oliveira, F. *O que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*, 112 p. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

5 Todos os nomes são fictícios e, quando há referência às crianças, foi utilizada a letra inicial de cada nome.

- Outra situação ocorreu quando todos estavam no parque e algumas crianças da sala de 2 anos andavam de *velotrol*, mas como não são em número suficiente para todos, sempre alguém ficava chorando; então, Nice (pajem) disse para J. A. (loiro) deixar R. (negro) dar uma volta; ele se levantou e passou o *velotrol*; a pajem disse: “*esse menino é uma gracinha. É o homenzinho da tia*”. J. A. sorri e sai (p. 84 da dissertação).
- Num outro dia no parque, uma das pajens que fica com os bebês menores de 1 ano (Rute) dirigiu-se à primeira autora fazendo o seguinte comentário: “*olha que linda!*”. A pajem estava se referindo a G. (loira, 2 anos). Outras duas estagiárias, também brancas, ouviram o comentário e afirmaram o que havia sido dito: “*ai que linda, ela é linda mesmo*”. Durante todo tempo em que a autora esteve na creche nunca ouviu ninguém dizer que uma das crianças negras era linda (p. 84 da dissertação).
- Durante a pesquisa, a autora também pôde perceber que as meninas preferidas pelas pajens eram caracterizadas como “*primas*” ou como “*filhas*”, de acordo com os exemplos: as crianças vão chegando, mas a pajem só beija L. (loira, 1 ano) e diz: “*oi minha princesa*”. Num outro dia no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: “*que linda você é!*” (p. 84 da dissertação).
- No berçário, Rute (pajem branca) ficava brava com W. (negro), pois ele tirava as presilhas do cabelo de N. (branca) e, por isso, a pajem dizia: “*não judia da minha princesa, não faz isso com a minha filha*” (p. 84 da dissertação).
- Várias vezes no refeitório, quando todas as crianças se encontravam para fazer as refeições, a autora sempre presenciou as pajens beijando algumas crianças: Marii (pajem branca) passa e beija G. e H. (todas as duas, loiras) e diz: “*não são lindas?*”. J. (negra, 3 anos), da mesma sala que as duas meninas citadas anteriormente, estava sentada ao lado de G. (loira) e, no entanto, passou despercebida aos olhos da pajem (p. 84-85 da dissertação).

Q: que as práticas educativas na creche podem nos revelar sobre a questão racial?

- Em outra situação, Marii e Dulce (pajens), depois do almoço, quando J. e M. (todas as duas loiras, 2 anos) passavam em direção à sala, beijaram-nas e expressaram um enorme sorriso, as meninas também sorriram (p. 85 da dissertação).
- Num outro dia ao se despedir das crianças durante o almoço, G. (loira, 2 anos) fez-lhe a seguinte pergunta: “*voce já vai embora?*”. A autora respondeu que sim e, então, Marii (pajem branca) faz o seguinte comentário: “*ai que linda, não dá vontade de levar para casa*” (p. 85 da dissertação).

Estereótipos:

- Marii (pajem branca), em várias situações, começava a cantar um samba e dizia para D. (negro) dançar. Ela só se referia a D., e cantava: “*samba D., samba D.*”. Num outro dia o rádio estava ligado, mas as músicas que estavam tocando não tinham nada a ver com samba, mas mesmo assim ela cantava o sambinha de sempre e dizia para o menino sambar (p. 85 da dissertação).
- Outra forma como Marii se referia a D. (negro) era “*negão*” ou “*neguinho*” (p. 85 da dissertação).
- Em outra ocasião, Marii brincava de fazer cócegas em D. (negro, 1 ano) e o chamava de “*neguinho gostoso*”, em seguida foi brincar da mesma forma com I. (branco) e dizia: “*cadê meu branquinho lindo?*” (p. 85 da dissertação).
- Dulce (pajem branca) trouxe duas bonecas tipo *Barbie* que estavam na sala dos bebês. Quando Marii viu as bonecas, chamou a autora e disse para ela observar o que iria acontecer. Ela pegou as bonecas e disse: “*D. (negro, 1 ano), olha as loiras!*”, e imediatamente D. entende a mão para pegar as bonecas, então Marii diz: “*ele adora uma loira, não pode ver?*” (risos). Depois ela pergunta: “*elas são bonitas?*”, ele responde que sim (p. 85 da dissertação).
- Uma outra forma que a autora também classificou de pejorativa foi a maneira como as pajens se referiam ao modo de R. (negro) comer. Nice (pajem branca), responsável pelas crianças de 2 anos,

diz para R: “*ai R., que lambança você faz para comer*”. E disse a autora que R. (negro), além de querer ficar comendo com a mão, ainda come rápido e faz a maior lambreca. Numa outra ocasião no refeitório, Marli (pajem branca), responsável pelas crianças de 1 ano, disse a autora com a maior cara de nojo: “*olha o jeito que o R. come. Nossa!*”. J. (loiro, 2 anos) também fazia a maior bagunça para comer; no entanto Níce (pajem branca) só dizia: “*não pode derrubar a comida assim*”. Esse menino, citado anteriormente, era chamado de “loiro” por todos na creche, tanto que, ao chegar, a autora perguntou o nome dele para as crianças da sala, pois ele ainda não falava e as crianças disseram “loiro”, Níce (pajem) então disse: “*o nome dele é J., mas nós só chamamos ele de ‘loiro’*” (p. 85-86 da dissertação).

- Outro estereótipo também corrente na creche é que as travessuras sempre estavam associadas às crianças negras. Em toda sala da creche havia um “furacão”, o qual pode ser conceituado de acordo com as pajens como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro” (p. 86 da dissertação).
- Antes de conhecer V. (negro, 1 ano), Marli (pajem branca), responsável pelas crianças de 1 ano, já havia mencionado a forma como o menino se comporta, concluindo que ele é terrível. Quando V. (negro) chegou, passados alguns minutos, começou a arrastar os berços, a pajem ficou brava com ele, que imediatamente saiu e procurou outra coisa para se divertir. A autora fez o seguinte comentário: “*nossa, ele consegue arrastar o berço*” (estava dando ênfase na força física). Então, Marli diz: “*o você não sabe do que ele é capaz, ele é terrível*” (p. 86 da dissertação).
- Durante qualquer refeição no refeitório, V. (negro) era posto no cadeirão, pois de acordo com Marli, “*ele não dá sossego*”. Diante dessa situação, a autora começou a observar que I. (branco, 1 ano) não fazia nada de menos terrível que V. (negro), pois observando o comportamento de I. (branco) percebeu que ele também fazia as

mesmas coisas que V. (negro); no entanto, o tratamento recebido diante de suas travessuras diferia do empregado a V. (negro). As travessuras realizadas pelos dois eram as mesmas: empurrar berços, subir na mesa, arrastar as cadeiras, bater nos colegas, etc. No entanto, o diferencial entre eles era a cor (p. 86-87 da dissertação).

- Dulce (pajem branca) costumava chamar V. (negro) de “*zup trup*”. A autora perguntou o que significava, e ela disse que “*é no sentido de terremoto, que destrói tudo*” (p. 87 da dissertação).

Num certo dia durante o almoço, Marli veio disse a autora que o I. (branco) não para quieto durante o almoço, que ele só quer andar pelo refeitório. Então, esta aproveitou para fazer o seguinte comentário e ver a reação de Marli: “*até que o V. (negro) ficou bem comportado hoje. Se o I. (branco) não ficar quieto, daqui a pouco ele tem que ficar no cadeirão*”. Então, ela comenta: “*até que V. ficou quieto*”. E em relação a I. (branco), ela disse: “*se ele continuar andando sem parar aí não vai ter jeito*”. A autora interpretou essa frase da seguinte maneira: o I. (branco) não para quieto, no entanto, todo dia Marli dá uma chance para ver se ele se comporta, ou seja, ela vai protelando essa situação ao máximo. Ao contrário de V. (negro), que não tem nenhuma chance de mostrar que está mais comportado, pois, independentemente de qualquer coisa, ele vai para o cadeirão (p. 87 da dissertação).

- Em outra ocasião, todos estavam no refeitório e V. (negro) estava sentado à mesa com as outras crianças, aliás, coisa rara de se ver. No entanto, antes de o menino terminar de comer, Marli o colocou no cadeirão, a autora não entendeu por que, pois ele estava comportado, ao contrário de I. (branco), que tirou o tênis e jogou em cima da mesa. Em seguida, levantou-se e correu pelo refeitório, Marli foi atrás dele e só disse para ele ficar quieto; diante da situação, Raquel (pajem negra) veio e sentou-se ao lado de I. (branco), dizendo: “ *vamos ficar quieto, que negócio é esse de ficar correndo, não deixa eu ficar brava*”, só assim, para ele ficar sentado. Marli nem cogitava a possibilidade de colocá-lo no cadeirão. E o cadeirão era uma forma de castigar as crianças

pelos seus atos, mas I. (branco) estava sempre livre de tal castigo, parecendo ser uma questão de cor da pele diante desse tratamento diferenciado (p. 87 da dissertação).

- Na sala das crianças de 2 anos, ocorre a mesma situação. Nice, logo no início, quando a autora chegou à creche, disse a ela que R. (negro) é impossível. Ela diz: “o R. não tem limites”. A autora percebeu também que R. (negro) não estava na lista dos preferidos de Marli (responsável pelas crianças de 1 ano), pois, no dia em que Nice faltou, Marli a substituiu e, num certo momento em que todos estavam folheando algumas revistas, R. (negro) estava embaixo da mesa, quietinho. Depois de notar sua ausência, Marli o encontra embaixo da mesa, fica brava com ele e diz à autora: “esse menino não tem limite, ele é um furacão, desde o berçário, ele nunca se interessou por nada e continua do mesmo jeito” (p. 87-88 da dissertação).

- Num outro dia no refeitório, Nice estava saindo com suas crianças e Dulce fez o seguinte comentário: “acho que o R. (negro) está mais quieto”. Nice diz: “ele está é cada vez pior” e Marli completa: “esse aí não tem jeito, diz que na casa dele é pior ainda” (p. 88 da dissertação).

Até no berçário há um furacão negro. Quando a autora chegou à sala pela primeira vez, Rute (pajem branca) disse a ela que W. (negro) “é um furacão, ele não para quieto e fica tentando se apoiar em tudo para ficar em pé”. Num certo dia, W. (negro) estava se apoiando no carrinho em que N. (branca) estava dormindo; então, Dirce (pajem branca) foi até lá e o retirou de perto do carrinho, mas, em seguida, ele voltou a se apoiar no carrinho. Por isso, Dirce disse: “você não vai parar? Então vai ficar aqui um pouco”, e o colocou de castigo em um berço (aqui o berço concretamente se caracterizou como prisão, cujo objetivo era tolher os movimentos da criança). Até os movimentos parecem ser proibidos. A situação se repetiu com V. H. (branco), que também estava se apoiando no carrinho em que L. (branca) estava dormindo e Dirce se aproximou dele dizendo em tom de brincadeira: “ah, ah,

ah, não pode subir”. Ela sorri para V. H. e o coloca no tapete. Aqui também parece sinalizar um tratamento diferenciado para brancos e negros, considerando que, em relação à criança branca, a pajem amenizou suas ações em contraposição a sua atitude com W. (negro) (p. 88 da dissertação).

- I. (loira, 1 ano) estava brincando com o fogãozinho. Marli (pajem) disse à autora: “você viu que linda a I., ela brinca que é uma gracinha”. Em seguida, V. (negro, 1 ano) se dirigiu ao fogão, e Marli fez o seguinte comentário: “acabou a brincadeira da I.”. V. (negro) chega e começa a pegar as panelinhas, I. reclama, e Marli vai até lá e diz: “deixa ela brincar, vai para lá”. E disse: “ele estragou tudo”. E se dirige a ele novamente: “se não parar você vai para o berço, negroço” (p. 88-89 da dissertação).

- No berçário, a cena foi semelhante. N. (branca) e V. H. (loiro) estavam brincando na cabaninha com bolinhas, W. (negro) estava no tapete e também resolveu ir até lá. Então, Rute disse: “acabou a brincadeira”. Ou seja, só porque W. (negro) dirigiu-se para onde as outras crianças estavam isso já significaria o fim da brincadeira (p. 89 da dissertação).

### **Buscando compreender os dados: as práticas educativas como práticas de poder e controle – papariação, falta e discurso igualitário**

Na análise das práticas educativas ocorridas na creche em relação à questão racial buscou-se apreender as suas manifestações nas diversas práticas discursivas (fundamentadas em enunciados científicos, concepções pedagógicas e filosóficas, princípios religiosos, literários) e não discursivas (técnicas físicas de controle corporal, regulamentos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições, técnicas de organização arquitetônica) que se articulam e se combinam e subjetivam a todos.

As práticas discursivas e não discursivas, segundo Foucault (1987), são lidas, analisadas e entendidas como práticas de poder. Estas, que são práticas de

subjetivação, atuam com base no princípio da individualização, pois segmentam uma massa humana informe em unidades individuais, alcançáveis e controláveis.

Por isso, os indivíduos são classificados da seguinte maneira, segundo Foucault (1987, p. 125):

cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades; outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos.

Assim, o poder disciplinar age conforme uma anatomia política do corpo segundo o princípio da norma. De acordo com Foucault (2002, p. 88), o século XIX assistiu à invasão progressiva do espaço da lei pela tecnologia da norma, ditando “o que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer, determinando se o indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra” (*idem*).

Segundo Costa (1983, p. 50), a norma, diferentemente da lei que se configura como um poder essencialmente punitivo, coercitivo, tendo como mecanismo fundamental a repressão, embora possa incluir em sua tática também o momento repressivo, visa prioritariamente prevenir, tendo a regulação como mecanismo de controle que estimula, incentiva, extrai ou exalta comportamentos e sentimentos tidos como aceitáveis. “Pela regulação os indivíduos são adaptados à ordem do poder não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas, sobretudo, pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais” (*idem*).

Para Veiga-Neto (2003, p. 90), a norma “é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre eles. E ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessiva, insuperável”. Diante disso, tal diferença passa a ser considerada um desvio.

Os dados coletados na creche mostraram que havia certa comparação/classificação entre as crianças, pois a questão racial apareceu na relação das

crianças com as crianças negras por meio da “exclusão”<sup>6</sup> de certa papaparticipação que ocorria com determinadas crianças, entre as quais as negras estavam na maior parte do tempo “fora” dessa prática, com base nas seguintes situações, descritas anteriormente: recusa ao contato físico em determinados momentos, o recebimento de elogios relacionados à beleza e ao “bom comportamento” e os estereótipos presentes na relação pai/mãe/criança negra.

No entanto, as práticas educativas descritas anteriormente, apesar de se referirem especificamente às crianças negras e que poderiam ser analisadas somente pelo critério racial, não são semelhantes, pois, como já foi descrito anteriormente, o poder disciplinar atua sobre os corpos mediante uma individualização. As práticas em relação às crianças negras/crianças negras e gordas/criança negra suada diferem umas das outras, pois cada criança ocupava ora uma posição, ora outra, conforme as classificações: a criança bonita, a criança educada, o furação, o gordo que não podia participar de determinadas brincadeiras, o lambão, o negruço, etc.

Por meio das disciplinas, aparece o poder da norma. Segundo Foucault (1987, p. 153),

as marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmas um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras.

Assim, os dados mostraram que a creche funcionava conforme práticas educativas com base em toda uma micropenalidade do corpo, fundamentando-se num todo social homogêneo:

6 A palavra ‘exclusão’ não está sendo utilizada para designar um ato de segregação das crianças negras, mas se refere ao recebimento de um carinho diferenciado, com uma menor papaparticipação.

- Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido.
- Um corpo negro gordo excluído de algumas brincadeiras com a pajem em razão de seu peso e, também, de ser considerado causa de problemas na coluna.
- Um corpo negro suado que tende a ser rejeitado, pois o suor tem algo que pode ser associado ao ato de misturar, de trocar, no qual “um” lança de si odores, vapores que acabam fazendo do outro também “um” pela umidade que perpassa para os dois corpos, como se um contaminasse o outro com o que tem de mais particular, no caso do negro, sua negritude.

Portanto, as crianças que eram classificadas por um “desvio” da norma tinham o poder de fazer “fugir”, fazer “vazar” os modelos de comportamento, de estética, utilizados no tratamento diário da creche, pelos quais todos os outros eram avaliados e validados ou não.

Dessa forma, de acordo com Veiga-Neto (2003, p. 90), “a norma é satirante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal”. Assim, a criança nessa relação com o adulto está submetida a um tipo de relacionamento fundamentado na dependência e submissão das primeiras em relação às últimas e, também, na prática de subalternização do adulto em relação à criança e do branco em relação ao negro.

Os apelidos que também eram uma constante no dia a dia da creche expressavam um processo de comunicação no qual a linguagem era utilizada para classificar as crianças que de alguma forma se desviavam da norma, como mostram os exemplos:

- L. (negro, 1 ano), por causa de seu tamanho, tinha os seguintes apelidos: “esquilo”, “espírito de gente” e “coisa miúda”;
- B. (negro, 1 ano), em razão de seu peso, era chamado de “bolo fofo” e “batatão”;
- V. (negro, 1 ano) era chamado de “zup trup”, que segundo as pajens significava “terremoto”, “furação”;

O que as práticas educativas na creche podem nos revelar sobre a questão racial?

- A. (negro, 3 anos), cujo apelido era “periquito”;
- P. R. (negro, 2 anos), “Amado Batista”. As pajens diziam: “ele está mais para Amado Batista do que para Paulo Ricardo”;
- B. (branco, 3 anos), por causa do seu peso era chamado de “Faustão”;
- P. (branca, 3 anos) tinha o apelido de “taturaná” em razão de ter so-brancelhas grossas;
- H. (branca, 3 anos), era chamada de “loira do banheiro”, porque sempre era a última a sair do banheiro;
- G. (branca, 3 anos), era chamada de “lambisgoia” por causa de sua estrutura física, muito magra.

De acordo com Silva (1995, p. 57), o apelido é um contexto de fala em que as mensagens verbais expressam a tentativa de domínio de uma pessoa sobre a outra. E as crianças eram chamadas por seus apelidos em sua presença, e, na sala das crianças de 3 anos, estas já chamavam seus colegas por esses apelidos conferidos pela pajem responsável por eles, que era negra.

No entanto, quando as pajens chamavam as crianças pelos apelidos, estas também de forma simultânea se desqualificavam, pois a partir do momento em que cuidavam de “esquilos”, “batatões”, “aturanas”, “lambisgoias”, também se minaturizavam diante de suas próprias práticas, que faziam das crianças “seres menores” com o sentido de hierarquicamente inferiores, dependentes e subalternos. Isso é o que Silveira (2001) denominou em sua pesquisa como “apequenzacão” das crianças, ao constatar que existe um processo que transforma a criança em algo pequeno ou menor, sem importância e infantilizada. Essa autora também concluiu que as profissionais ainda eram marcadas pela noção de pequeno, ou seja, a professora produz (por meio de sua prática) e sofre (por ser considerada uma profissional que pertence a uma “subordem”) essa apequenzacão.

São crianças diante de adultos que têm o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classificação, ou seja, é uma relação de poder que se exerce por meio das práticas ocorridas diariamente e que atuam no corpo e nos desejos. De acordo com Foucault (1987), o poder é uma prática social constituída

7 Amado Batista e Paulo Ricardo são nomes de cantores.

8 Fausto Silva (Faustão), apresentador de televisão.

historicamente que intervem materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos, o seu corpo.

No entanto, essas crianças, que de alguma forma eram “excluídas” do “carinho” das pajens por não interessarem tanto a elas como certas crianças, es-tariam livres de determinadas práticas educativas superficiais fundamentadas numa relação entre pajem/criança na qual a “paparicação” era o eixo central.

Isso pode parecer negativo, mas não é, pois o âmbito relacional também é um aparelho de captura e controle, por isso é preciso ver a positividade de estar fora dessa prática. Assim, as crianças negras estavam “excluídas” de ser tratadas como bibelôs, bonecas, estando livres desse afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona.

O problema é o que as pessoas e a sociedade fazem com isso, pois se alguém está fora, então, pelo sentido que geralmente se dá às coisas, essa pessoa deveria ser triste, sentir-se mal-amada, rejeitada, o que acaba se transformando em carências fabricadas.

Durante as entrevistas realizadas com as pajens, estas, quando questionadas sobre o que a creche oferecia para as crianças, de forma geral apresentaram como resposta o cuidar (relacionado a banho e alimentação) e também o carinho (paparicação) como eixo da relação de trabalho entre adulto e criança, ou seja, cria-se um imaginário da criança pobre como aquela que precisa da “paparicação”, visando suprir carências afetivas e materiais, como se pode veri-ficar pelas falas:

Respostas mais frequentes:

- a) Atenção, carinho, alimentação, higiene – 83,6%.
- b) A creche oferece o cuidado, mas também a parte pedagógica – 16,4%.

De acordo com o que as pajens disseram a respeito do que a creche ofere-ce para as crianças, é possível perceber também a forma como as famílias são vistas por elas. Com base nos dados, conclui-se que as famílias e as crianças são “povos faltantes”, ou seja, que tudo falta para as crianças em virtude do pouco tempo dos pais, porque trabalham ou mesmo por negligência da parte de alguns.

Em entrevista, a diretora da creche disse o seguinte a respeito das crianças: *“o cuidar e o educar têm que andar juntos e estar buscando uma autonomia maior dessas crianças, porque, independentemente do meio social onde elas estão inseridas, a autonomia delas eu acho que é imprescindível, para que elas aprendam realmente a conhecer, a se cuidar sozinhas e a não ficar dependentes, uma da mãe que trabalha o tempo todo fora, outra da mãe que não quer dispensar seu tempo a ela”.*

As falas evidenciam uma ênfase das pajens e da própria diretora na “ca-rência afetiva” e “material”, ou seja, lidam com uma “criança carente” que deve ter na creche o que as pajens supõem que não encontram em casa e, por isso, estabelecem uma relação na qual a paparicação é seu eixo central. A ideia de “compensar carências” ainda está presente como um ranço do assistencialismo, e, como consequência disso, a instituição também se torna produtora de ca-rências e, ao mesmo tempo, provedora dessas faltas.

A creche estaria esvaziada do seu caráter público e político<sup>9</sup> e tornando-se cada vez mais privada, fraternal e doméstica. No entanto, a fraternidade supri-me a distância entre os homens e transforma a diversidade em singularidade, anulando a pluralidade, pois a fraternidade supõe a condição de irmãos entre os homens, ou seja, cria uma situação identificatória, de igualdade, tendo como modelo de organização a família e o parentesco. Adquire, assim, um caráter al-tamente discriminatório, porque quando não há essa “identificação” na relação entre os “iguais”, ou seja, quando o “outro” não é uma cópia de mim, como era o caso da creche, então há uma redução do outro ao mesmo, constituindo-se em práticas de exclusão e supressão de toda forma de diferença/alteridade. Ao mesmo tempo, assemelha-se, segundo Ortega (2000, p. 72), às estratégias políticas nacionalistas, xenófobas, chauvinistas e racistas. Isso é o resultado da busca pela “segurança” em relação a tudo o que temos, por isso se exclui o que é desconhecido, o que causa estranheza, o que não nos é próximo e familiar, com o que não nos identificamos.

9 O conceito de ‘político’ está sendo entendido, segundo Arendt, como espaço público, o espaço do agir humano, por isso não liga o espaço público ao Estado, pois para ele não há nenhum local privilegiado para a ação política, isto é, existem múltiplas possibilidades de ação sem, contudo, necessitar de um suporte institucional (ORTEGA, 2000, p. 23).

Essas crianças, que de alguma forma não estavam entre as “preferidas” e consequentemente estavam “fora” da prática da participação, tinham a possibilidade de escapar ao controle produzido pelo âmbito relacional e se transformar em outra coisa diferente do modelo homogeneizante, pois de acordo com Delenze (1992 *apud* JÓDAR & GÓMEZ, 2002, p. 32), “se os nômades nos interessam tanto, é porque são um *devenir*, e não fazem parte da história, estão excluídos dela, mas se *metamorfoseiam* para reaparecer de outro modo, sob formas inesperadas nas linhas de fuga de um campo social” (grifos nossos).

No entanto, apesar das preferências das pajens por algumas crianças, quando questionadas a respeito da consideração ou não da questão racial e das diferenças de um modo geral no desenvolvimento do seu trabalho, elas deram respostas que mostraram que atuam como se não houvesse distinção. Como mostraram as falas, essa é a perspectiva de trabalho com o diferente que geralmente a instituição escolar utiliza, sendo a resposta mais frequente:

• São todos iguais – 100%.

No entanto, esse discurso da igualdade traz consigo algumas consequências, pois de acordo com Gonçalves (1987, p. 29), “à medida que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito da diferença, acabam mutilando a particularidade cultural de um segmento importante da população brasileira”, assim a afirmação de que “todos são iguais” encaminha-se na tentativa de homogeneização das crianças. As pajens trabalhavam como se não houvesse diferenças com base num discurso da igualdade entre as crianças, apesar de adotarem práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético.

Esse discurso da igualdade tenta construir uma equidade entre os alunos segundo uma quimérica democracia racial, pela ideia de que o preconceito existente se refere à questão de classe social e não à cor da pele ou raça. Ideia oriunda das obras de Gilberto Freyre, que afirmava haver uma convivência cordial, harmônica e *fraterna* entre negros e brancos no Brasil.

De acordo com Hofbauer (1999, p. 220), na concepção de Freyre, “os pilares da Igreja Católica e da família patriarcal do engenho fizeram com que as relações entre as três raças e/ou culturas do Brasil apresentassem uma convi-

vência harmoniosa”, o que levava Freyre a ver a miscigenação de forma positiva, pois “é vista como uma espécie de ‘ponte’ capaz de ligar e superar as diferenças entre as raças (culturas) e serve, ao mesmo tempo, como prova da suposta harmonia racial no país”. Ideia que ainda sobrevive como um ranço na nossa sociedade como pôde ser verificado nas falas das entrevistadas.

Segundo Ortega (2000, p. 65),

a estratégia discursiva contida na proclamação de uma fraternidade universal (“todos são irmãos”) conduz amide a negar o status de humanidade aos indivíduos não pertencentes à mesma raça, nação ou religião, dando lugar à seguinte afirmação pseudo-universal: “somente meus irmãos são homens, os demais, animais ou feras”, pois, para poder atingir um status de universalidade, a fraternidade deve ser, em primeiro lugar, particular; exemplar; isto é, europeia e masculina.

Mas é preciso ressaltar, ainda, que as pajens também são subjetivadas conforme um modelo de políticas públicas e de formação excludente de se entender e pensar as diferenças, já que, segundo Kohan (2002, p. 128), “há um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Pensamos como as maiorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade e também educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo”.

Diante disso, na creche havia uma essencialização das diferenças que levava às classificações das crianças somente pelos binarismos branco ou preto, tendo o predomínio do primeiro para avaliar e validar todos os demais, e caracterizando as diferenças como desvio.

Hall (2003, p. 345), com base numa nova lógica de se entender as diferenças, utiliza Paul Gilroy para recusar o binário *negro ou britânico*, sugerindo a troca do *ou* pelo *e*, já que, no primeiro caso, permanece um local de contestação constante e, no segundo, a lógica do acoplamento vem substituir a lógica da oposição binária.

Nesse ponto, entra-se na discussão que diz respeito ao entendimento da identidade. Para Hall (*idem*), a conjunção *e* nos possibilita não esgotar todas as

nossas identidades, já que se pode ser, segundo o autor, negro e britânico, ou seja, a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade. Gilroy (2001) também entende a identidade como um *mesmo mutável*.

Dessa perspectiva, as pajens ainda não incorporaram em seu trabalho cotidiano o discurso das diferenças não como desvio, mas como algo enriquecedor de sua prática e das relações entre as crianças, possibilitando desde cedo o enfrentamento de práticas de racismo e a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, à construção de uma sociedade plural.

### **Finalizando sem concluir: uma educação infantil para além da "paparicação", da "falta" e do "discurso igualitário"**

Na relação entre as pajens e as crianças ocorria algo que se denomina "paparicação", sendo que as negras estavam na maior parte do tempo fora dessa prática, em um processo de exclusão que não está sendo entendido como um ato de segregação, mas como o recebimento de um carinho diferenciado, com uma menor paparicação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que também não estavam entre as "preferidas".

É preciso considerar que há uma positividade em estar fora dessa prática da paparicação, pois o âmbito relacional também pode se transformar em um aparelho de captura e controle, que não é positivo nem mesmo para as crianças brancas.

Apesar das práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético, as pajens diziam trabalhar como se não houvesse diferença, "todos são iguais". Havia um apagamento/apaziguamento das diferenças com base no discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da ideia da "democracia racial" e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade.

Durante as entrevistas com as pajens, as falas evidenciaram uma ênfase na "carência afetiva" e "material" das crianças, que produzia práticas vinculadas à ideia de criança "faltante", ou seja, uma visão de criança pobre como aquela em quem predomina a falta. Assim, a creche se constitui em um equi-

pamento coletivo público prisioneiro de práticas de caráter cada vez mais "privado" e "doméstico".

O caráter "doméstico" ao qual a creche parece estar presa tem como princípio a fraternidade. No entanto, ela diminui a distância entre as pessoas, pois é sempre interpretada em termos de parentesco, de uma comunidade identificatória. Entretanto, quando essa identificação não ocorre, ou seja, quando o *outro* não é uma cópia de *min mesmo*, há uma supressão/um anulamento das diferenças e isso é altamente discriminatório, e a possibilidade de se transformar com o *outro*, de se abrir para o *novo* é descartada.

A questão do "tempo" aparece de forma constante no cotidiano da creche por meio da rotina que submete as crianças ao ritmo determinado pelo adulto: o tempo para falar, para dormir, para as refeições, para orar, para a brincadeira, para a tarefa, mediante uma regularidade das atividades e do tempo (FOUCAULT, 1987).

É por essa organização diária que está pautada a socialização das crianças inseridas nessa instituição que ainda se encontra presa, segundo Faria & Palhares (1999), a um modelo rígido de escola, casa e hospital. É uma instituição que tem como base a casa (espaço doméstico), a escola (processo de escolarização e socialização), o hospital (os cuidados com o corpo) e a prisão (o berço como uma forma de controle), que, conseqüentemente, produz um determinado tipo de indivíduo, de criança e de aprendiz por meio da disciplina do corpo, padronização dos movimentos e homogeneização das formas de ser criança.

Isso se refere a uma prática assistencial e a uma visão dos pobres como aqueles que devem ser educados com base numa moral, já que essa prática assistencial (que é uma prática de produção de sujeitos) não significa apenas alimentar e higienizar, mas enquadrar os pobres às regras que fazem funcionar a sociedade disciplinar. A forma correta de comer, de sentar-se à mesa, de agradecer a Deus pelo alimento, de pentear o cabelo, de se higienizar significa supressão das diferenças, ou seja, a necessidade de todos se comportarem conforme o que convencionalmente se estipulou como correto a ser seguido.

Diante disso, é preciso pensar outras formas de entender essa instituição para além da casa e, as pajens, para além de substitutas das mães. Não se tem a fórmula, mas uma das condições diz respeito à forma de se pensar a criança

também para além da triade: pobreza/falta/paparicação, pois, segundo Abramowicz (2003, p. 15),

as categorias de infância e pobre têm servido na área das Ciências Humanas, sobretudo para a desqualificação, por um lado, das crianças que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres que são aqueles em quem predomina a falta: falta educação, falta moradia, falta consciência, massa amorfa, senso comum e finalmente o fracasso escolar, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta.

É necessário ter uma educação que não seja prisioneira do discurso da igualdade, para que, segundo Jódar & Gómez (2002, p. 34), “diante da verdade de ser Homem e da exigência de educar para não repetir Auschwitz (ADORNO, 1998), uma resposta possível é devir-outro, o outro de Homem”. Ou seja, uma educação que não esteja presa à forma homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão.

Isso é o que Katz (1996, p. 93) chamou de “crianceria”, dando-lhe o seguinte significado: “crianceria onde afetos se recusam à inscrição, afetos errantes em seus encontros, afetos-criança. Afetos que não se querem prisioneiros de algum sistema. Nem de si próprios, em busca do novo e criativo, permanentemente”. É o que Deleuze denominou “devir-criança” como uma forma de resistência aos agenciamentos empreendidos pelos adultos.

De acordo com Jódar & Gómez (2002, p. 35), “devir é sempre experimentar e explorar a alteridade da forma do ser Homem”, é um processo que não reivindica um estado identitário, codificado, mas que evoca uma indiscernibilidade na qual “não seja possível distinguir-se de uma criança” (*idem*). Esse “uma” sendo usado como uma forma de quebrar qualquer generalidade, tentando-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada.

Por isso, de acordo com Guattari (1985, p. 53), “o que conta na creche não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças”. Um trabalho que muitas vezes se desenvolve com base numa modelagem, num adestramento da criança aos saberes e aos valores da sociedade dominante, e para

fazer o inverso disso seria preciso “recusar fazer cristalizar a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo psicológico estereotipado” (*idem*).

Assim, experimentar e explorar o “devir-criança como um modo diferente de se fazer educação e também de pensar a própria criança, ou seja, que a noção de educação e criança devenham outra coisa” (JÓDAR & GÓMEZ, 2002, p. 35), tendo como base a infância, como experiência propulsora da educação.

Dessa forma, parafraseando Jódar & Gómez (*idem*),

introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar ‘para’ as crianças (...). Ao contrário, esse ‘para’ é um processo em devir. Devir duplamente e em paralelo, entre uns e outros, em direção à alteridade de ambos.

Cada um tem como marca a sua “estrangeirice”, então se faz necessário pensar formas de ver a diferença não por um desvio da “norma” e também não tentando trazer o “diferente” para o âmbito do “mesmo” com base num apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o “racismo”.

## Referências

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. Pro-posições. *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP*, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, 2003.
- AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*, n. 93, p. 12-21, 1995.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, 120 p.

- \_\_\_\_\_. *Devir-intenso, devir-animal e devir-imperceptível*. In: \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4, p. 11-14.
- FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 62).
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.
- \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- GILROY, P. *O Atlântico negro*. Rio de Janeiro: Editora 34/UCAM, 2001.
- GONÇALVES, L. A. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 27-29, 1987.
- GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução de Sueli Belinha Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 41-75, 1999.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 24-26, 1987.
- HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 5-12, 1990.
- HOFBAUER, A. Uma história de branqueamento ou o negro em questão. 1999. Tese (Doutorado em Ciência Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- JÓDAR, F.; GÓMEZ L. *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação*. *Revista Educação & Realidade*. Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 31-46, 2002.
- KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 35-47, 2001.
- KATZ, C. S. *Crianceria: "o que é ser criança"*. *Cadernos de Subjetividade: Núcleos de estudos e pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC, São Paulo*, n. esp., p. 90-96, 1996.
- KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação. *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, 2002.
- OLIVEIRA, R. Dissertação de mestrado que utilizou informações de documentos de inventário "Salve 13 de maio?". 1992. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- ORTEGA, F. *Para uma política da amizade*. Arendt, Derrida e Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ROSENBERG, F. *Relações raciais e rendimento escolar*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 19-23, 1987.
- SILVA, C. A. et al. De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997. p. 27-46.
- SILVA, C. D. *Negra, qual é o seu nome?*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- SILVA, P. B. G.; MONTEIRO, H. M. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). *Educação: Pesquisas e Práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 75-99.
- SILVEIRA, D. B. A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais...* 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.
- SOUZA, Y. C. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- STEVENSON, H. W. *Studies of racial awareness in young children*. Washington: Naeyc, 1967.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



**Educação Infantil: balanço  
de uma década de luta**

Anais do V Congresso Paulista de Educação Infantil

08 a 11 de Setembro de 2009 | São Paulo-SP

ISSN 2175-571X

**Início**

**Apresentação**

**Programação**

**Organização**

**Conferências | mesas redondas | simpósios**

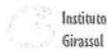
**Comunicações e painéis**

**Sair**

**Realizadores:**



**Apoiador:**



## 636 - UMA ANÁLISE DOS CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA PRESENTES NOS DOCUMENTOS DA ONU A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: DA MUDEZ AO DIREITO DE VOZ?<sup>22</sup>

Fabiana de OLIVEIRA<sup>23</sup>  
UEPA

**RESUMO:** A presente investigação visou desenvolver uma reflexão sociológica acerca da produção da idéia de infância e de criança construída pela ONU utilizando como objeto de estudo os documentos produzidos por esta agência e como método a análise documental buscando a realização de um estudo de cunho interpretativo. A partir da análise dos documentos pudemos demarcar duas grandes vertentes na construção dos sentidos produzidos sobre a criança e a infância por esta agência no século XX: a primeira, está atrelada ao entendimento da criança em sua forma 'fraca e imatura' e que por isso, justificaria em seus documentos iniciais a prevalescência dos aspectos de cuidado e proteção; já num segundo momento, temos a incorporação dos direitos de participação, o que define um momento ímpar na efetivação dos direitos das crianças e na invenção do conceito de criança enquanto 'sujeito de direitos' na sua categoria 'forte', com direito à voz. A criança sai de uma categoria 'fraca' e negativa para uma categoria 'forte' e positiva. O entendimento desta categoria 'nova' será buscado na discussão realizada por meio do campo teórico da Sociologia da Infância. A partir desta perspectiva, parte-se do pressuposto de que a infância é resultado de uma construção social e que é acompanhada de continuidades e mudanças. Esta produção e reprodução da infância é ocasionada por vários fatores, e dentre estes temos a influência do Direito materializado nas políticas sociais e que possui uma forte função normativa como é o caso das políticas da ONU para criança.

**Palavras-chave:** Criança, Infância, ONU, Direitos, Sociologia da infância

### **Introdução/ Justificativa**

A presente investigação visou desenvolver uma reflexão sociológica acerca da produção da idéia de infância e de criança construída pela ONU<sup>24</sup> utilizando como objeto de estudo os documentos produzidos por esta agência e como método a análise documental buscando a realização de um estudo de cunho interpretativo.

O interesse em pesquisar os documentos da ONU para a criança surgiu pois esta agência produz um conjunto de enunciações/discursos materializados por meio de tratados e convenções que são difundidos internacionalmente, ou seja, possuem um 'estatuto de verdade', representando assim, um saber autorizado e universal sobre a criança, justificando assim, a relevância em discutir tal temática.

A partir da análise dos documentos pudemos demarcar duas grandes vertentes na construção dos sentidos produzidos sobre a criança e a infância por esta agência no século XX: a primeira, está atrelada ao entendimento da criança em sua forma 'fraca e

<sup>22</sup>Este artigo é o resultado da pesquisa desenvolvida durante o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anete Abramowicz.

<sup>23</sup>Professora do Departamento de Educação Especializada da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

<sup>24</sup>Organização das Nações Unidas (ONU).

imatura' e que por isso, justificaria em seus documentos iniciais a prevalescência dos aspectos de cuidado e proteção; já num segundo momento, temos a incorporação dos direitos de participação, o que define um momento ímpar na efetivação dos direitos das crianças e na invenção do conceito de criança enquanto 'sujeito de direitos' na sua categoria 'forte', com direito à voz. A criança sai de uma categoria 'fraca' e negativa para uma categoria 'forte' e positiva. O entendimento desta categoria 'nova' será buscado na discussão realizada por meio do campo teórico da Sociologia da Infância.

A partir desta perspectiva, parte-se do pressuposto de que a infância é resultado de uma construção social e que é acompanhada de continuidades e mudanças ao longo do tempo e variando de uma cultura para outra. Esta produção e reprodução da infância é ocasionada por vários fatores, e dentre esses fatores temos um elemento-chave muito importante de acordo com James e James (2004) que é o Direito materializado nas políticas sociais e possui uma forte função normativa como é o caso das políticas da ONU para a criança.

Desta forma, estamos compreendendo que o Direito é um elemento-chave no processo de mudança social e é intrínseco à produção, regulação e reprodução da infância ao longo do tempo e que funciona para formatar uma idéia particular de criança e infância como uma forma de ordenamento do social, ou seja, é um instrumento de mediação entre a estrutura e a agência dos atores sociais (James e James, 2004:64).

A ONU, com suas políticas para a infância, está sendo aqui entendida como um organismo que opera essa administração simbólica da infância que pode ser entendida de acordo com Sarmiento (2003:79) como um 'processo pelo qual cria-se representações sociais sobre as crianças, a partir de sistemas periciais (universidades, centros de investigação e, no presente caso, acrescentamos também a ONU) e com base nas ciências da infância (psicologia, pedagogia, sociologia da infância, etc) difundindo-se através de revistas, jornais, programas televisivos, etc de forma a 'dissolverem-se' no senso comum, se transformando em orientações prescritivas que objetivam a 'criança normal' e regulam os comportamentos das crianças'.

Essa administração simbólica da infância constrói imagens e mitos dominantes em cada época. Não estamos questionando aqui a ajuda oferecida às crianças, mas o modo como a intervenção é realizada e os objetivos pretendidos que produzem um imaginário social a partir de todo o discurso jurídico produzido pela ONU por meio de seus documentos.

Os processos que dirigem as mudanças sociais refletem a evolução das práticas sociais e a modificação destas de geração em geração, como consequência, o Direito também é adaptado em decorrência das novas exigências.

Pudemos perceber com a análise dos dados retirados dos documentos da ONU que a partir de 1923, data o primeiro documento adotado até 1989, data do último documento produzido, ocorreram mudanças na legislação proposta e nas políticas sugeridas, influenciando novas formas de entendimento sobre a criança e a infância.

## **Metodologia**

Esta investigação teve como objeto de análise três documentos da ONU: a Declaração de Genebra de 1923, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

A metodologia utilizada consistiu em descrever as práticas presentes nos documentos da ONU, pois há uma formação de saberes sobre a criança e a infância a partir da formação de um campo discursivo.

A partir de 1923 com a criação do primeiro documento da ONU para a infância consideramos que se formou um campo de conhecimento constituído de saberes e práticas

sobre a criança e a infância. Neste sentido, buscamos compreender dentro do campo dos direitos da criança se há uma manutenção das práticas ou se ocorreu uma ampliação ou transformação deste campo na história da ONU produzindo um imaginário social acerca das idéias de criança e infância. Os documentos são constituídos da seguinte forma: a Declaração dos Direitos das Crianças (ou Declaração de Genebra) de 1923 contém 7 princípios e a Declaração de 1959 possui 10 princípios (mas que são basicamente os mesmos da Declaração de 1923, no entanto foram ampliados) e a Convenção sobre os direitos das crianças de 1989 possui 41 artigos que referem-se à primeira parte do documento.

A partir disso organizamos o material por meio de leituras e fichamentos. Estes fichamentos contêm os apontamentos dos termos-chaves que foram sendo encontrados nos documentos, pois havia a recorrência de determinados assuntos que se relacionavam.

Os termos-chaves estabelecidos foram criados a partir de um princípio único de classificação por meio dos assuntos recorrentes nos documentos, sendo que no conjunto todos os princípios e artigos foram incluídos, mas considerando que nenhum artigo ou princípio fosse colocado em mais de uma categoria.

Encontramos os seguintes termos-chaves: 1. proteção; 2. família; 3. desenvolvimento da criança; 4. saúde e sobrevivência; 5. educação; 6. deficiência; 7. registro; 8. trabalho infantil; 9. brincar; 10. protagonismo infantil; 11. minorias étnicas; 12. conflito com a lei.

### **Discussão dos dados**

A Declaração Universal dos Direitos do Homem produzida pela ONU é o grande modelo de Declaração para as demais que foram construídas posteriormente, pois abriu a possibilidade sem precedentes de se incorporar todos os 'seres humanos' sem qualquer distinção enquanto sujeitos portadores de direitos, mas sabemos que há uma grande quantidade de pessoas fora de qualquer cidadania.

Tudo isso contribuiu de acordo com Bobbio (2004) para a compreensão de que os *direitos do homem não podiam se pautar na compreensão de um homem genérico, mas sim considerá-lo especificamente a partir da diversidade de contextos em que os homens se inserem, justificando um tratamento diferenciado para as mulheres, os idosos, as crianças, os deficientes, pois possuem necessidades específicas.*

A ONU constrói a partir de seus documentos uma 'tendência universalizante' ou 'globalizante' dos discursos sobre os direitos da criança que foi iniciada em 1923 com a Declaração de Genebra adotada pela Liga das Nações e em 1959 a ampliação e reformulação desses direitos com a Declaração dos Direitos da Criança pela ONU, no entanto, como declarações não passavam de 'sugestões' dadas aos governos que poderiam ser cumpridas ou não, pois estas não funcionavam como instrumentos com força de lei como aconteceu com a Convenção sobre os direitos da Criança de 1989 que foi o primeiro instrumento jurídico adotado pela organização, podendo ser qualificado como o mais importante em termos de impacto no discurso internacional sobre a criança. *No entanto, as Declarações possuem sua importância por demarcarem um novo período para as crianças a partir de sua incorporação na agenda do Direito Internacional produzindo e formatando novas concepções sobre a criança, a infância e a noção de 'sujeito de direitos' ao longo do tempo.*

Na análise dos dados encontramos os seguintes pontos de semelhanças e diferenças entre os documentos:

- fala-se pela primeira vez em 1989 sobre a criança em conflito com a lei;
- o brincar e a proteção do trabalho infantil reconhecidos somente em 1989;
- o protagonismo infantil: aparecimento dos direitos de participação em 1989;

- a questão da proteção aparecerá desde 1923 e será ampliada até 1989;
- utilização de um conceito ampliado de família;
- direito à educação somente a partir de 1959;
- aparecimento dos direitos civis somente a partir de 1959: direito a um nome e nacionalidade;
- as minorias étnicas aparecerão somente em 1989.

A Declaração de 1924 após a Primeira Guerra Mundial preocupou-se com as conseqüências do conflito para a criança em relação à fome e à saúde centrando-se assim, nos direitos de provisão; a Declaração de 1959 fazendo parte de outro momento histórico deu uma maior ênfase ao bem-estar da criança incluindo desenvolvimento, proteção e educação. A Convenção de 1989 combinou direitos de provisão, proteção e participação. Este último conjunto de direitos é o que marca a grande inovação da Convenção em relação aos documentos anteriores, por isso, é considerada a 'Constituição' dos direitos da criança.

Houve um avanço na compreensão dos direitos das crianças em relação a sua proteção de 1924 para 1959, pois como foi possível perceber pelas categorias estabelecidas que não constavam na primeira e que foram incluídas na segunda (de 1959) como as categorias referentes à preservação da identidade/honra da criança e sobre o trabalho infantil, temas importantes que demonstram a relevância que a criança vai adquirindo na legislação, pois seus direitos se expandiram dos relacionados somente à proteção, saúde e sobrevivência, educação, para lhe conferir direitos civis relacionados à preservação da sua identidade/honra.

A Convenção sobre os Direitos da Criança considerou as categorias citadas acima, as ampliou e acrescentou novos temas visando à proteção e o bem-estar da criança, podemos citar os seguintes direitos considerados somente por esta legislação de 1989: liberdade de opinião, expressão e associação e direito de ser ouvida; direito à brincadeira e ao lazer; minorias étnicas; considerar o melhor interesse da criança; as crianças em conflito com a lei. Houve uma ampliação ainda maior dos direitos da criança, incluindo agora os direitos políticos de participação que não se faziam presentes nas Declarações de 24 e 59, agora fala-se em 'ouvir as crianças' e 'considerar o seu melhor interesse', a criança que agora tem o direito de fala, pensamento e opinião.

O discurso jurídico não somente afirma o lugar da infância, a particularidade da criança, mas o assegura na medida em que produz a criança como portadora de direitos, superando assim o debate sobre o 'sentimento da infância' apresentado por Phillipe Ariès, pois na medida em que para se ter direito é preciso constituir alguém como 'sujeito e ator social', se desprende a criança da família colocando o debate em outro patamar no interior da idéia de autonomia da criança em relação aos adultos. Reconhece-se definitivamente e assegura-se juridicamente o 'sentimento da infância', a criança passa a ser considerada em sua particularidade. Neste sentido, a Sociologia da Infância tem grande importância para fazermos esta reflexão, pois compreende a criança como 'ator social' e, conseqüentemente, 'portador de direitos'.

A Sociologia ainda não tinha reservado às crianças uma atenção específica, pois sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atrelada à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta, permanecendo durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança levando estas a permanecerem em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto. No entanto, com a proposição de um outro modelo de socialização baseado numa concepção interacionista foi possível considerar a criança "como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade" (Mollo-Bouvier, 2005:393). A abertura no campo sociológico e a utilização de um outro conceito

de socialização possibilitou o surgimento da Sociologia da Infância e uma nova perspectiva de compreensão da criança como um ator social.

A ONU ao carregar este discurso da Sociologia da Infância produz a criança 'portadora de direitos' e tem por estratégia teórica e política salvaguardar a infância como 'capital humano do futuro'. Assim, o que está em jogo é a acumulação do capital que começa na infância, pois o discurso jurídico se pauta na economia.

Assim, a ONU propõe medidas de assistência e proteção, medidas de controle visando assegurar o impacto que o próprio capitalismo gera sobre as crianças, pois precisa conservá-las do tráfico, por exemplo, para que elas não se transformem em mercadoria deste e possam desenvolver um corpo apto com força de trabalho, pois podem se tornar o 'capital humano do futuro'.

Neste sentido, a ação da ONU em relação à criança se insere no conjunto de dispositivos existentes para a regulação das populações infantis, ou seja, sua "administração simbólica" por meio do controle e normalização que passa a se configurar como uma nova forma de conceber esse segmento populacional com o intuito de gerir e controlar justificados pela preservação de sua vida para torná-la mais produtiva, saudável e feliz.

Isso justificaria a tendência de reconhecer nos documentos da ONU a consideração da igualdade entre as crianças a partir de um entendimento universal dessa categoria geracional desconsiderando a diversidade de vida e de contextos em que estão inseridas, sendo que são sempre consideradas desiguais perante os adultos pela consideração de sua 'menoridade' apesar da incorporação dos direitos de participação.

A criança em nossa sociedade participa de forma muito incipiente das tomadas de decisões seja dentro de sua família ou na instituição escolar, pois é vista a partir de uma inferiorização das suas capacidades que são avaliadas pelo seu aspecto biológico considerando-a imatura, desprotegida e dependente do adulto produzindo uma ambivalência entre a criança protegida (dependente) e a criança participativa.

Esta visão faz com que haja uma certa dose de dificuldade para se pôr em prática estes artigos preconizados pela Convenção, pois ainda é muito forte a questão da necessidade de proteção desta criança que é 'menorizada' pelos seu aspecto biológico.

Não estamos querendo dizer que a criança não deva ser protegida ou que não deva haver um equilíbrio entre os direitos de proteção e participação, não é isso. O problema é a visão esmagadoramente assistencialista da criança enquanto este ser que só têm necessidades, que só pode ser 'dependente' de um adulto, pois falta-lhe 'acabamento', maturidade para tomar decisões e assumir responsabilidades em nome de si própria fazendo com que estes direitos presentes na Convenção ganhem uma conotação mais fragilizada em sua execução tomando-se uma verdadeira abstração.

Os direitos de proteção e participação não são incompatíveis a partir do momento em que houver uma mudança na compreensão da criança que vai além de suas necessidades físicas e biológicas, para a partir disso respeitá-la considerando suas competências para começarmos a vê-la como um sujeito que pode agir e intervir dentro deste mundo social da qual faz parte, de sua realidade. Nestes documentos da ONU podemos perceber a tendência de reconhecer a igualdade entre as crianças a partir de um entendimento universal dessa categoria geracional que tem similaridades, mas que é caracterizada também pela diversidade de vida e de contextos em que estão inseridas.

Esta visão negativa da vulnerabilidade da criança que sabemos que é real pode levá-la a uma privação da realização de outros direitos que também lhe competem. De acordo com Sarmento e Pinto (1997) a tradicional distinção entre os direitos de proteção, provisão e participação se configura como uma poderosa operação analítica que permite comprovar quando relacionada à aplicação do cumprimento de realização dos direitos da crianças, comprovar que entre os direitos que há menos progresso em sua consideração é

o que se refere à participação.

A resposta para tal situação é a consideração da criança a partir de sua 'menoridade' que justifica serem naturalmente privadas do exercício de direitos políticos ocasionando sua invisibilidade da cena política e também enquanto atores políticos concretos e que contribui para a administração simbólica da infância (Sarmiento, 2006).

Neste sentido precisamos construir uma concepção de criança e de infância que não seja prisioneira da noção de desenvolvimento e de socialização que a fragilizam e a vêm de forma negativa, como um vir-a-ser e que não esteja presa à forma-homem dominante: homem, adulto, branco, adulto, heterossexual, cristão, etc. A construção da criança enquanto cidadã, sociável, com seu desenvolvimento sadio passa por esse projeto da forma-homem, pois é preciso moldá-la, controlá-la e, até mesmo, adestrá-la.

A ONU considera a criança naquilo que ela pode se tornar, por isso, a infância se configuraria como um período no qual esta criança tendo a oportunidade de se desenvolver de forma protegida, segura, sadia; esta teria a possibilidade de se tornar um capital humano do futuro. Daí dizer que este seria um período no qual ocorreria este acúmulo de possibilidade do capital para o futuro.

Neste sentido, não se considera a infância como 'experiência da diversidade', da 'novidade', no 'inesperado' como nos coloca Kohan (2005:247), pois assim haveria um abandono da preocupação em 'preparar as crianças para o futuro' ou para o 'mercado de trabalho' ou para a democracia', pois o que necessariamente importaria é a consideração da própria infância visando recuperar a infância e não permitir que ela se perca novamente. Neste sentido não devemos falar em direitos da infância, mas sim, em uma infância dos direitos quando esta é a própria mola propulsora desta experiência da infância, reconhecendo que as crianças não são meros receptores, e sim, atores sociais que produzem culturas e que por meio disto nos informam como devemos pensar as políticas e seus interesses.

Experimentar e explorar a própria infância como um modo diferente de se fazer os direitos da criança e também de pensar a própria criança, tendo como base a infância e nada mais que ela, enquanto experiência propulsora da política dos direitos da criança.

Pensar a criança a partir dessas diferenças é retirá-las dos regimes de verdade que produzem um tipo de infância universal, ocidental e que impossibilita pensar a criança enquanto um 'sujeito da experiência' que vive situações diferenciadas dentro do seu próprio grupo geracional relacionado às questões de classe, raça/etnia, religião, gênero, etc.

#### Referências Bibliográficas

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.419-442, Maio/Ago. 2005.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.351-360, Maio/Ago. 2005.

JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan. 243 p. 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.391-404, Maio/Ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.33-60. Mar/2001.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, Abril. 2004.

PROUT, Alan. *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. Great Britain: RoutledgeFalmer. 167p. 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias. *Por uma Cultura da Infância*. Campinas (SP): Editora Autores Associados. 2ª ed. p.19-48. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. & SARMENTO, M. J. (orgs). *(In) Visibilidade da Infância*. Rio de Janeiro: Vozes. p.01-20. 2006.

SGRITTA, Giovanni B. Inconsistencies: childhood on economic and political agenda. *Childhood*. 4 (4): 375-404. 1997.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.07-31. Mar/2001.

\*\*\*\*\*

Publicações Ano/2008

# Sociologia

CIÊNCIA&VIDA

ano II número 17

## HÁ 100 ANOS...

Cultura japonesa ultrapassou locais de imigração expressiva e influenciou todo o Brasil

## ENTREVISTA

Stuart Ewen e a estratégia dos EUA para provocar medo e se beneficiar com isso

## IRREVERÊNCIA

Sérgio Buarque de Holanda e a personalidade que deu vida à sua sociologia

## EDUCAÇÃO E REFORMA TRIBUTÁRIA

Na coluna de Cesar Callegari

## EM DEBATE NESTA EDIÇÃO:

- Trabalho infantil
- Consumo e corpo na minoridade
- A República de Crianças

# Uma mãozinha para o FUTURO

Dossiê discute a infância e diagnósticos auxiliares na formação de VERDADEIROS CIDADÃOS

EXERCÍCIOS: ENCARTE TRAZ RELAÇÃO ENTRE SOCIOLOGIA E COTIDIANO



EDITORA ESCALA



NÚMERO 17 - PREÇO R\$ 7,90

ISSN 1980-8747

9 771 980 874004



**DIRETORA:** Ethel Santaella; **REDAÇÃO:** Editora Chefe: Jussara Goyano; Editora: Gláucia Viola; Estagiário: Anderson Fernandes de Oliveira; **Diretora de Arte:** Monique Bruno Elias; **Assistente de Arte:** Lucas de Oliveira; **Produção Gráfica:** Carolina Venturini, Gilberto Netto; **Revisão:** Ilá Coimbra; **Colaboraram nesta edição:** Cathia Abreu, João Carlos Agostini, Rodrigo Estramunho de Almeida, Rodrigo Gallo (texto), Adriana Malmone Aguilhar, Andréa B. Moruzzi, Anete Abramowicz, Carolina Rodrigues de Souza, Diana Leviovitz, Fabiana de Oliveira, Gabriela G. de C. Tebet, Tatiane Cosentino Rodrigues (Especial Infância); Anete Abramowicz (coordenação Especial Infância); Ádima Domingues da Rosa, César Callegari, Nildo Viana, Robson dos Santos, Sérgio Mattos, Vinicius Ortiz de Camargo (colunistas); Luziana Sant'ana Simões (Caderno de Exercícios); **MARKETING:** Coordenação: Adriana Lima Assistente de Arte: Priscila Fosco; Estagiário: Felipe Reina; **COMERCIAL:** comercial.ciencia@escala.com.br; Tel/Fax: (11) 3855-2179; Gerente: Sumara Del Vecchio; Assistente: Luciane Freitas, Rosângela Cândido; **Executivo de Negócios Agências:** Daniel Resende. **Executivos de Negócios Diretos:** Adriana Paula, Alessandra Nunes, Catia Maria e Marta Castilheiras.

Número 17, ISSN 1980-8747



www.escala.com.br

Av. Profª Ida Kolb, 551, Casa Verde, CEP 02518-000, São Paulo (SP), Brasil Tel.: (+55) 11 3855-2100 Fax: (+55) 11 3951-7313 Caixa Postal: 16.381, CEP 02599-970, São Paulo, SP, Brasil

**VENDAS DE REVISTAS E LIVROS**  
(+55) 11 3855-1000 sacweb@escala.com.br

**ATACADO - REVISTAS E LIVROS**  
(+55) 11 4446-7060 atacado@escala.com.br

**CENTRAL DE ATENDIMENTO**  
Tel.: (+55) 11 3855-1000 Fax: (+55) 11 3857-9643  
atendimento@escala.com.br

Distribuição com exclusividade para todo o BRASIL, Fernando Chinaglia Distribuidora S.A. Rua Teodoro da Silva, 907. Tel.: (+55) 21 3879-7766. Números anteriores podem ser solicitados ao seu jornaleiro ou na central de atendimento ao leitor, ao preço do número anterior, acrescido dos custos de postagem.

Disk Banca: Sr. Jornaleiro, a Distribuidora Fernando Chinaglia atenderá os pedidos dos números anteriores da Editora Escala enquanto houver estoque.

Filiada à



www.sner.org.br



**IMPRESSÃO E ACABAMENTO**  
Oceano Indústria Gráfica Ltda.

Nós temos uma  
ótima impressão do futuro

## Infância(s) do Brasil

Sob o “vir-a-ser” escondem-se mais perspectivas do que comumente avistamos no desenvolvimento de uma criança. Ela não é só um “futuro adulto” ou “futuro líder” de nosso País, mas também uma criatura cheia de especificidades, singularidade e pluralidade, concomitantemente, fatores que devemos levar em conta muito além do que ela possa se tornar. Não importa o que será, mas o que é, para que ela se desenvolva com cidadania. É necessário um olhar aguçado, focado, certo das características próprias deste ser para apoiar a criação de políticas públicas que passem pelas instituições primeiras responsáveis pela formação infantil e garantam à criança sua integridade e seu lugar social.

É sob essa ótica que a Sociologia da Infância trata questões como família, educação e trabalho infantil. Não por acaso a abordagem ganha destaque nesta edição, que chega às bancas com maior número de páginas para receber um dossiê especial com artigos de importantes especialistas da área, sob coordenação da prof. Anete Abramowicz.

Ainda neste número, impossível deixar de homenagear o centenário da imigração japonesa para o Brasil, a considerar toda sua contribuição para que a sociedade brasileira se desenvolvesse como tal. Da agricultura aos hábitos alimentares, muito de nosso cotidiano passa pelo trabalho e dia-a-dia de japoneses, nisseis e sanseis. Confira também o perfil de Sérgio Buarque de Holanda cujo legado intelectual nos brindou um misto de erudição e irreverência.

Boa leitura!

Jussara Goyano

# Sociologia da infância

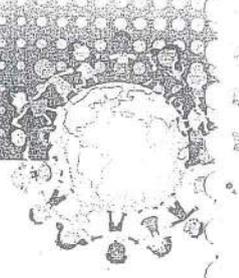
A abertura no campo das idéias sociológicas reservado às crianças possui uma atenção específica e discute o tema enquanto categoria e fenômeno social

por FABIANA DE OLIVEIRA



FABIANA DE OLIVEIRA é mestre e doutoranda em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui estágio de Doutorado na Universidade do Minho (Portugal).

## Abordagens macrossociais e quantitativas



**N**os últimos dez ou vinte anos, a atenção da opinião pública em direção às crianças e aos jovens tem crescido consideravelmente como nos exemplifica Sgritta (1997): com o interesse da comunidade científica, os comitês e equipes de observação estabelecidos no nível nacional e internacional, os institutos oficiais de estatística têm finalmente recolhido dados sobre a condição da infância.

Neste sentido, podemos incluir uma abertura no campo das idéias sociológicas que, até então, não tinham reservado às crianças uma atenção específica, pois sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atrelada à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta.

Essa abertura no campo sociológico a partir de um outro conceito de socialização possibilitou o surgimento da Sociologia da Infância e uma nova perspectiva de compreensão da criança como um ator social e a infância como uma categoria geracional. Segundo Sirota (2001:04) "a redescoberta da Sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a considerar a criança como ator".

A PARTIR DOS ANOS 80, os trabalhos sociológicos sobre a infância se multiplicaram em várias publicações em revistas especializadas como a *Sociological Studies of Children* entre outras que não eram especializadas

em assuntos da infância, e ainda, as obras que começaram a aparecer, como foi caso das publicações de Willian Corsaro, Allison James, Alan Prout e Jens Qvortrup.

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 grupos de trabalho criados na Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF).

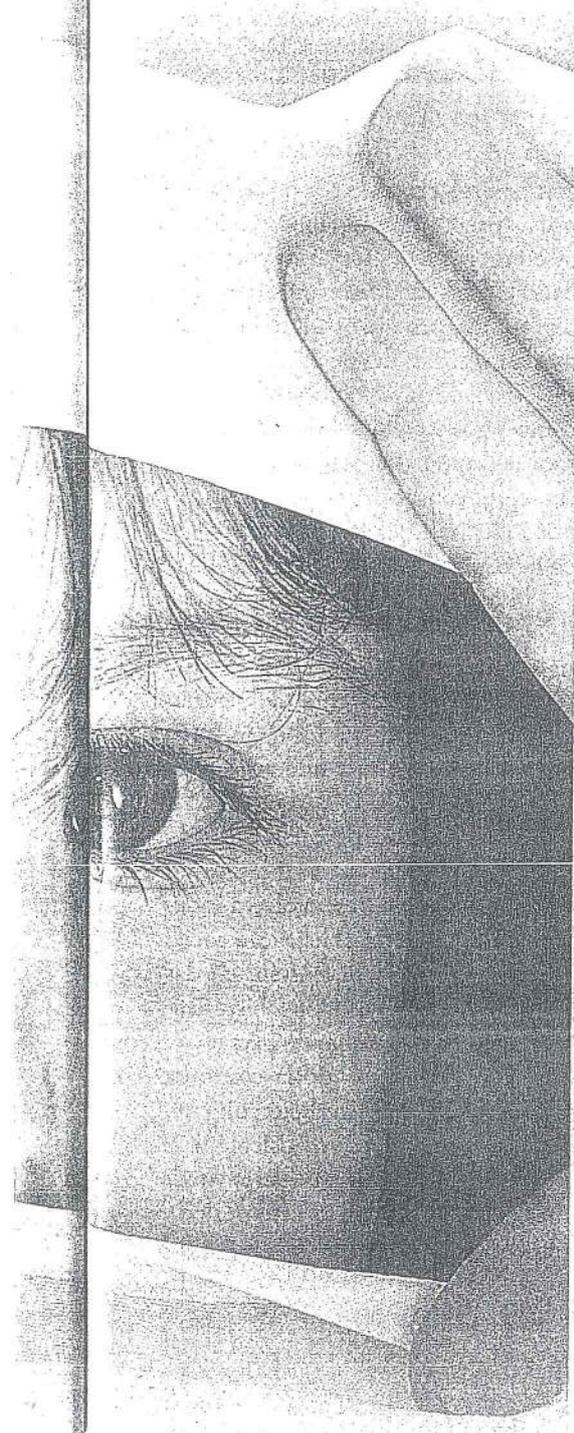
---

Vertente recusa  
uma concepção  
uniforme da infância,  
por isso podemos  
falar em infâncias  
no plural

---

É um campo recente, existe há pouco mais de uma década, mas que vem nos apresentar 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.

Esta vertente recusa uma concepção uniforme da infância, pois mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como uma categoria do tipo geracional própria, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados como a classe social, o gênero, a etnia, a religião, a estética etc, pois os diferentes espaços estruturais as diferenciam, por isso podemos falar em *infâncias* no plural.



SHUTTERSTOCK

Qvortrup não considera o uso do conceito de infância no plural, pois para ele, é uma estrutura constante, universal e característica de todas as sociedades, pois as crianças vivem dentro desta área definida em termos de tempo, espaço, economia e outros critérios relevantes, mas que possui um número de características em comum que devem ser consideradas e generalizadas (Qvortrup, 1994 apud James e James, 2004:20).

Para James e James (2004) o que tem sido central para o desenvolvimento dos estudos da infância e também para a política cultural da infância é o reconhecimento de que ela é ao mesmo tempo comum para todas as crianças enquanto um espaço estrutural permanente, ocupado por elas como uma coletividade, mas também é fragmentada pela diversidade de vida das crianças (veja quadro *Pontos importantes*).

Os sociólogos da infância de um modo geral concebem o conceito de socialização a partir de um entendimento

diferente do utilizado por Durkheim, pois esta 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.

---

A infância foi e continua sendo concebida a partir de uma perspectiva psicológica

---

Segundo Plaisance (2004:225) "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", no entanto, "as concepções contemporâneas da socialização insistem, pelo con-

trário, na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus pares e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito".

Desta 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, 2005:393).

ESSA NOVA PERSPECTIVA de compreender o estudo da criança levamos a "reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridade 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 uma esforço teórico desconstrucionista da sociologia da infância" (Sarmiento, 2005:373).

Sarmiento (2005:363) compreende a Sociologia da infância a partir de duas categorias sociológicas que se referem aos conceitos de geração e alteridade por meio dos quais "propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas (...) que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles".

A infância foi e ainda continua sendo concebida tradicionalmente a partir da perspectiva psicológica, centrada na noção de 'desenvolvimento', que considera este período um fenômeno universal e biológico que constribe as competências e habilidades das crianças e

### Pontos importantes

Apesar das diferenças entre os sociólogos da infância, Sirota (2001:13) 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.

Alguns pesquisadores que não concordam com a separação entre a consideração das crianças como atores e as estruturas sociais pensam que é preciso considerar os dados concernentes à ação e à experiência das crianças, situando-as nas obrigações da organização social. Os trabalhos dos teóricos modernos da Sociologia, de Giddens entre outros, servem freqüentemente como referência" (Montandon, 2001:21).

## Abordagens macrossociais e quantitativas

desconsidera seu contexto cultural em detrimento do seu desenvolvimento físico e emocional (James e James, 2004; Prout, 2005).

Esse entendimento por meio das perspectivas biológicas produzem necessidades específicas e, conseqüentemente, universais em 'prol do melhor interesse da criança', mas são construídas socialmente e que variará entre as culturas, no entanto, é um aspecto desconsiderado por tal perspectiva que contribui também para o que Sarmiento (2005) denomina de 'negatividade consituente da infância', pois as crianças têm sido lingüística e juridicamente consideradas pelo prefixo da negação e pelas interdições sociais que se justifica pela idéia de menoridade (Woodhead, 1996 apud James e James, 2004:18).

PARA JAMES E JAMES (2004) isto acarreta um constrangimento à vida das crianças que se configura por meio da formatação e controle de sua experiência social da



FOTOS: SHUTTERSTOCK

Mesmo considerando a homogeneidade entre as crianças como uma categoria do tipo geracional própria, a heterogeneidade também deve ser considerada (classe social, gênero, etnia, religião, estética etc.), pois os diferentes espaços estruturais as diferenciam permitindo falar em infâncias no plural.

infância pelos adultos, de forma específica por meio das leis (do Direito).

As crianças produzem culturas infantis, no entanto, segundo Quinteiro (2005:21) "pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças (...) há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável".

Por isso, de acordo com Delgado e

Müller (2005:351) "o campo da Sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, ao propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos". Neste sentido, de o trabalho foi passando de uma pesquisa sobre crianças para uma pesquisa com as crianças.

Fazer pesquisa com as crianças é tirá-las do

Os sociólogos da infância de um modo geral concebem o conceito de socialização a partir de um entendimento diferente do utilizado por Durkheim, pois esta 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.



### Metodologia de pesquisa

Questões são colocadas por Sirota (2001:22) sobre alguns problemas que permanecem em aberto para se colocar em prática as novas questões teóricas e metodológicas suscitadas pela Sociologia da Infância:

- Como tratar os obstáculos epistemológicos suscitados pela apreensão da categoria criança, como categoria social em sentido pleno, a fim de se afastar de uma visão mais ideológica?
- Sobre quais metodologias se apoiar para alcançar as experiências das crianças e dar conta delas?
- Qual é o peso dos efeitos da geração e dos contextos específicos?
- Em que medida a criança é produto?
- Como se constrói a cultura da infância?

seu antigo - e desde sempre - papel de seres passivos, de objetos da pesquisa, pois elas podem passar a contribuir para a criação dos questionários, a sugerir a melhor forma que uma questão pode ser formulada e compreendida pelos pares, podem também ajudar na coleta dos dados, bem como, de sua análise e divulgação. Para Alderson (2005:420) "as crianças são pesquisadoras e sempre co-produtoras de dados". Elas devem sempre ser consultadas sobre a sua participação na pesquisa, se querem ou não participar, considerando a questão ética e a velha relação de poder entre adultos e crianças, pois devem ter seus direitos preservados e serem vistas como "atores na construção social e na determinação de suas vidas".

A pesquisa etnográfica é muito utilizada pelos sociólogos da infância, mas há também as abordagens macrosociais e quantitativas. A etnografia requer dos pesquisadores uma expropriação de seu 'ser adulto' para se integrar na identidade de uma outra cultura, ou seja, tornar-se parecido, com o sujeito pesquisado, assim, Corsaro (2005:446) faz a seguinte colocação "estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar

O adulto precisa se tornar um "adulto atípico" para ser aceito no grupo de crianças e tentar compreender seus mundos, suas culturas, sua forma de compreensão do mundo, ou seja, sair de uma lógica adulta para entrar na lógica da criança.



IMAGENS: SHUTTERSTOCK

na vida cotidiana das crianças, ser uma delas tanto quanto podia".

O ADULTO PRECISA se tornar um 'adulto atípico'<sup>1</sup> para ser aceito no grupo de crianças e tentar compreender seus mundos, suas culturas, sua forma de compreensão do mundo, ou seja, sair de uma lógica adulta para entrar na lógica da criança. Essa mudança de ênfase na questão metodológica, com esse movimento de 'dar' voz às crianças 'creditar suas falas, como válidas, pode "resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-la de pesquisas

1 - Termo utilizado por William Corsaro.



encobertas, invasivas, exploradoras o abusivas” (Alderson, 2005:423).

Delgado e Müller (2005:354) levantam as principais dificuldades que precisam ser ultrapassadas e que estão relacionadas nas pesquisas com

---

Podemos situar a pesquisa de Florestan Fernandes como o pioneiro nesses estudos sobre a cultura da infância

---

crianças: fugir da lógica adultocêntrica para buscar os significados que as crianças atribuem ao mundo e não a perspectiva do adulto; a entrada no campo, considerando que as crianças

são sujeitos ativos, portanto, não objeto de pesquisa, mas sujeitos desse processo, são investigadoras também; e, por último a questão da ética na pesquisa com as crianças (veja quadro *Metodologia de pesquisa*).

A Sociologia da Infância no Brasil é um campo que está sendo delineado aos poucos com algumas pesquisas e universidades de referência na discussão sobre o tema. Podemos situar a pesquisa de Florestan Fernandes como o pioneiro nesses estudos sobre a cultura da infância com o seu trabalho denominado *As trocinhas do Bom Retiro*, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as nossas pesquisas realmente reconheçam a criança como este ator social e co-participante da investigação e não somente objeto da pesquisa. ©



## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.419-442, Maio/Ago. 2005.
- CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.
- DELGADO, Ana Cristina Coll & MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.351-360, Maio/Ago. 2005.
- FERNANDES, Florestan. *As “trocinhas” do Bom Retiro* in: *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. p. 153-258
- JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan. 243 p. 2004.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.91, p.391-404, Maio/Ago. 2005.
- MONTANDON, Cléopâtre. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.33-60. Mar/2001.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, Abril. 2004.
- PROUT, Alan. *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. Great Britain: RoutledgeFalmer. 167p. 2005.
- QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. In: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias. *Por uma Cultura da Infância*. Campinas (SP): Editora Autores Associados. 2a ed. p.19-48. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.
- Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELLOS, V. & SARMENTO, M. J. (orgs). *(In) Visibilidade da Infância*. Rio de Janeiro: Vozes. p.01-20. 2006.
- SGRITTA, Giovanni B. *Inconsistencies: childhood on economic and political agenda*. *Childhood*, 4 (4): 375-404. 1997.
- SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.07-31. Mar/2001.



FABIANA DE OLIVEIRA é pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Possui Doutorado-Sanduíche em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho (Braga/Portugal). Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará.

Período caracterizado pelo desenvolvimento

# Cultura da Infância: pensamento e linguagem

As formas de representação podem ser exemplificadas pelo brincar, os jogos infantis e os desenhos produzidos que se caracterizam como formas simbólicas de interpretação do mundo e também de aprendizagem

por FABIANA DE OLIVEIRA

**A** infância foi e ainda continua sendo concebida tradicionalmente a partir de uma perspectiva psicológica, como um período de desenvolvimento da criança, que considera a infância como 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 conseqüentemente como um período sociável, educador e 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 perspectiva predominantemente biológica tem considerado a criança como um ser imaturo, dependente, imperfeito, incompleto, etc, tudo que esteja ligado a uma negação da criança que é compreendida a partir de um 'vir a ser' do adulto e como "aquela que falta".

FOTOS: SHUTTERSTOCK

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'. Esta noção vai ao encontro do sentido etimológico da palavra, os sem fala, infantis, que precisam de proteção e cuidado. O adulto é o modelo a ser perseguido, pois a criança nesta fase tenderia a uma falta de moral, passível de erro e facilmente capturável pelo mal.

Essa influência na Pedagogia nos fez - durante a Filosofia tradicional e o início do século XX - 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. Esta é a criança de 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.

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 nesta criança.

A **INFÂNCIA** se caracterizaria pela não-corrupção. Esta é a criança de Rousseau, possuidora uma natureza boa e inocente. Nessa interpretação, a Pedagogia passará a considerar essa natureza infantil como marcada pela espontaneidade.

Apesar da segunda vertente inter-

De modo geral na perspectiva sociológica, histórica ou antropológica o brincar é entendido como algo que se aprende e não como algo natural. Isto significa dizer que nenhuma criança brinca se não for ensinada a fazê-lo

pretar e analisar a criança de forma mais positiva, isso não altera o fato de que ambas as correntes de pensamento desconsideraram, ou melhor, camuflam a significação social da infância em detrimento dos aspectos biológicos e psicológicos.

Esse entendimento da infância por meio da perspectiva biológica produz necessidades específicas e universais desconsiderando as variações entre as culturas. Sendo assim, essa perspectiva predominantemente biológica tem considerado a criança como um ser imaturo, dependente, imperfeito, incompleto, etc, tudo que esteja ligado a uma negação da criança que é compreendida a partir de um 'vir a ser' do

---

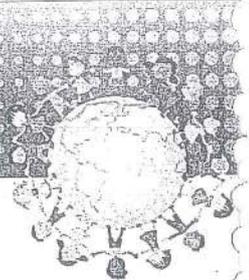
O brincar é associado exclusivamente às crianças, por ser considerado o oposto do trabalho

---

adulto e como "aquela que falta".

A Sociologia da Infância vem problematizar essa abordagem psicológica, mas ainda se constitui um campo recente de estudos da temática com pouco mais de uma década. Esse novo posicionamento além de possibilitar compreender criança como um ator social e a infância como uma categoria geracional, 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 freqüentemente re-

## Período caracterizado pelo desenvolvimento



duzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coerção social a partir de Durkheim, no entanto, as concepções contemporâneas da socialização insistem, pelo contrário, na construção do ser social por meio de negociações com seus pares (criança-criança e criança-adulto) e que cria culturas.

A CRIANÇA PASSA a ser compreendida como portadora de cultura e como um ator social, deste modo, o conceito de alteridade em Sarmiento ganha sentido, pois é o reconhecimento das crianças como os múltiplos-outro, perante os adultos.

Esse movimento que as crianças fazem de interpretação do mundo adulto, acontece por meio de duas atividades realizadas pelas crianças que, dizem respeito ao brincar e ao desenho infantil. Ambos nos dão pistas sobre seus modos de entendimento e de criação do mundo que as rodeia, bem como as formas que utilizam para dele se apropriar, adequá-lo e criar um contexto 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 reproduzoras dessa cultura. No entanto, a cultura que aparece é criada, experimentada nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos como formas de relação com o mundo.

Há várias formas de se compreender o brincar a partir de diferentes correntes de pensamento como, por exemplo, no campo da Psicologia que pode ser considerado uma atividade livre e espontânea da criança, ou então, tender ao trabalho quando se sai do espontâneo e parte-se para uma intencionalidade.

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. Isto significa dizer que nenhuma criança brinca se não for ensinada a fazê-lo. Faz parte da infância ocidental a cultura da brincadeira e do brincar que também é atravessada pela classe social, raça, etnia e gênero.

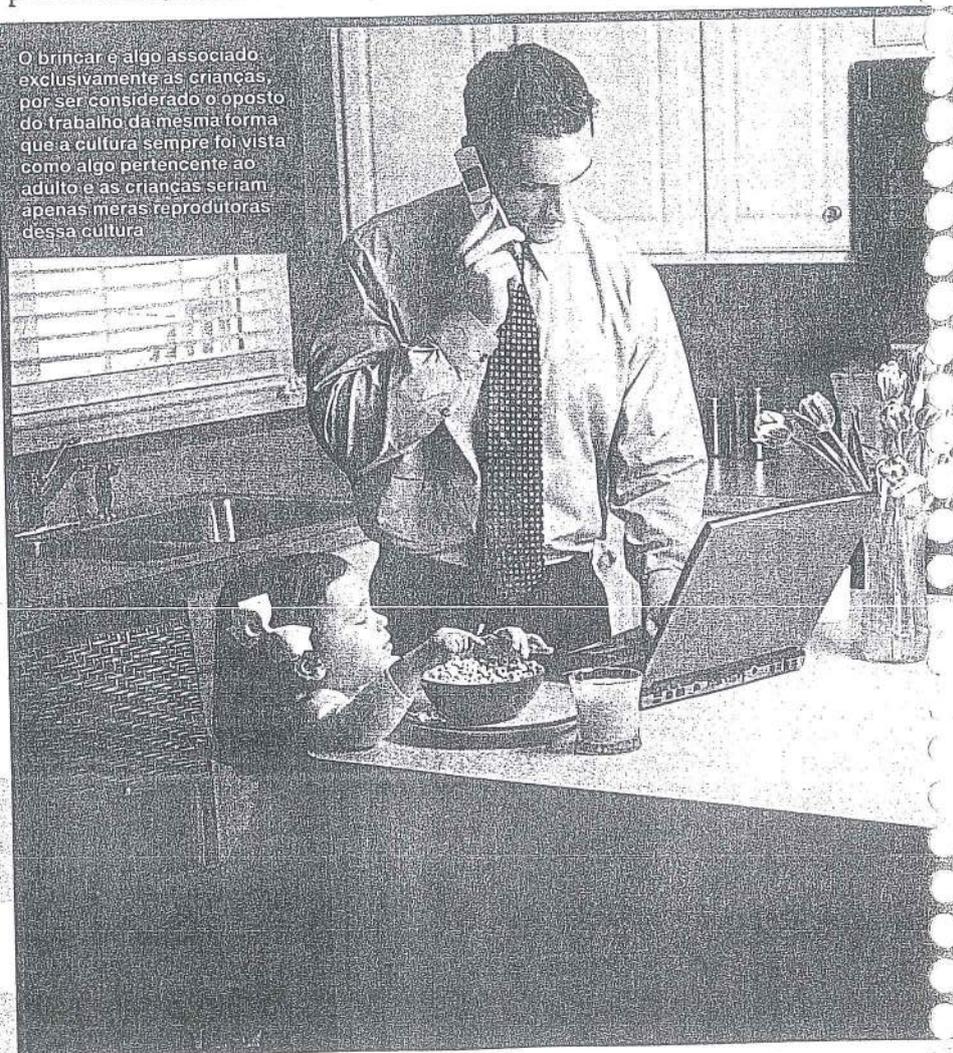
Pode-se dizer que há uma forma quase que universal para o desenvolvimento de certas brincadeiras, um 'padrão lúdico', mas existem variações

quando consideramos os aspectos sociais, étnicos, de gênero, regionais. Neste sentido, "o jogo simbólico, desenvolvida pela criança desde as suas experiências primordiais e progressivamente inserido nas interações grupais e construído coletivamente pelos pares, insere-se na experiência de vida e favorece a sua apreensão do mundo" Sarmiento, (2003:15).

A criança possui uma capacidade de adaptação dos objetos às suas brincadeiras e para isso usa sua imaginação, fantasia e criatividade, pois o cabo da vassoura pode ser o 'cavalo' ou, entre as meninas, o que se caracteriza como

SHUTTERSTOCK

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 reproduzoras dessa cultura.



algo bem corriqueiro e já considerado como parte do universo infantil feminino é o uso da boneca pela menina como sua 'filhinha'. O objeto utilizado na brincadeira não perde suas características, mas é transformado e re-significado pelo imaginário infantil. As crianças ao brincarem re-produzem e constroem relações de gênero, pois ser menina e menino é algo diferente e aprendido culturalmente.

formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, essa alteração é patente na organização discursiva das culturas da infância e é coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, que permite à criança percorrer simultaneamente o mundo real e o imaginário".

Por meio do brincar a criança produz, mas 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 e também da leitura que vai fazendo das coisas que vive e do mundo.

Sarmento (2005:375) nos fala de uma 'gramática das culturas infantis' a partir da qual as crianças revertem à lógica da gramática do mundo adulto, mas "essa alteração da lógica-

ALÉM DAS BRINCADEIRAS tradicionais como, por exemplo, a cabra-cega, o pião, a peteca, as bolinhas de gude, a amarelinha, entre tantas outras que poderíamos designar como produções das próprias crianças e introduzidas ao seu universo infantil, há também as produções culturais criadas pelos adultos para as crianças como é o caso dos pro-

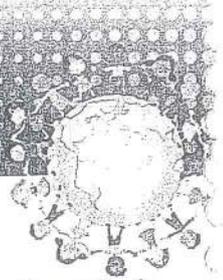
Brincando a criança produz, mas também reproduz a sua realidade a partir de suas vivências com seus pares ou com os adultos, mas também retira elementos dos programas que assiste na televisão, das histórias que lhe são contadas ou que ela própria lê, e também dos personagens dos seus jogos eletrônicos e também da leitura que vai fazendo das coisas que vive e do mundo

O que se caracteriza como algo bem corriqueiro e já considerado como parte do universo infantil feminino é o uso da boneca pela menina como sua 'filhinha'



SHUTTERSTOCK

## Período caracterizado pelo desenvolvimento



mentos da indústria cultural: o vídeo game e a Barbie, por exemplo.

Desta forma, as culturas da infância são resultados da “convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais” (Sarmiento, 2005:373).

Outra forma de significação do mundo pelas crianças é por meio dos desenhos produzidos por elas. Geralmente elas 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

### A análise dos desenhos infantis pode nos dar pistas para compreender as representações e as invenções da criança

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. Respondera-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 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando”.

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, valores e inventam uma determinada cultura. A análise dos desenhos infantis pode nos dar pistas muito interessantes para compreender as representações e as invenções que a criança faz do mundo.

As culturas das crianças são produzidas a partir da relação com seus pares, e assim, lhes possibilitam se apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que as rodeiam. A criança é o ator social, o ser concreto que ocupa a categoria infância e que produz uma cultura específica para a significação e entendimento de sua realidade que difere do adulto. ©

### REFERÊNCIAS

- CORSARO, Willian. *The Sociology of childhood*. California: Pine Forge, 1997.
- EXUPÉRY, Antoine de Saint. *O Pequeno Príncipe*. São Paulo: Agir, 1978.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. 172p.
- PONTES, Fernando Augusto Ramos & MAGALHÃES, Celina Maria Collino. *A Transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação*. In: Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16 (1), p. 117-124.
- SARMIENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. In: Revista Educação & Sociedade, N. 91, Vol. 26, Mai/ago, 2005, p. 361-378.
- Imaginario e Culturas da Infância*. Texto foi produzido no âmbito das atividades do Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”, Projeto POCTV/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Baseia-se numa conferência proferida no âmbito das jornadas “Educação e Imaginario”, realizadas na Universidade do Minho, Portugal, em Março de 2003.

O desenho infantil representa uma forma de interação e significação do mundo, constituindo-se numa expressão simbólica das crianças a partir da qual aprendem regras, valores e inventam uma determinada cultura

Publicações Ano/2007

# IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação

III Congresso Nacional do Fórum  
Português de Administração Educacional

## O Governo da Escola: Os Novos Referenciais, as Práticas e a Formação

Certificamos que FABIANA OLIVEIRA participou, com a apresentação da comunicação intitulada A PRÁTICA DOS GESTORES ESCOLARES E AS NOVAS EXIGÊNCIAS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO MEDIANTE A LEI 10.639: O DEBATE ENTRE CLASSE SOCIAL E RAÇA no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional "O Governo da Escola: Os Novos Referenciais, as Práticas e a Formação" realizado em Lisboa, Portugal, de 12 a 14 de Abril de 2007, numa organização conjunta do Fórum Português de Administração Educacional e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Brasil).

Lisboa, 14 de Abril de 2007



A Comissão Organizadora

**“A prática dos gestores escolares e as novas exigências do sistema educacional brasileiro mediante a Lei 10.639: o debate entre classe social e raça”**

**Fabiana de Oliveira (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/Brasil)**

**Anete Abramowicz (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/Brasil)**

Este texto integra a temática 'Perfis, Estatutos e Práticas dos Gestores Escolares' e trata de analisar e problematizar a função do gestor escolar e as novas exigências do sistema educacional brasileiro mediante a Lei 10.639 de 2003 e, desta forma, pretende analisar e discutir de que maneira ocorreu a renovação do debate sobre as categorias analíticas classe social e raça, que se insere no contexto de uma sociedade em mudança social e cultural na qual os grupos historicamente discriminados lutam por sua inclusão sem perder as características que lhes conferem distinção.

Atualmente o campo das discussões que se referem às relações étnico-raciais vem se ampliando a partir das lutas dos movimentos sociais, especialmente, do movimento negro e vem ganhando um espaço na arena político-educacional não desprezíveis, e deste modo, esse novo campo (entendido a partir de Bourdieu como espaço de luta de construção de hegemonias e verdades) desmonta um forte ideário discursivo que se hegemonizou como verdade que afirmava a existência de uma democracia racial.

A suposta democracia racial brasileira sustentada por trabalhos – históricos - acadêmicos/científicos importantes, pela mídia, pela propaganda etc, além da forte presença marxista no debate educacional cuja categoria chave, analítica, explicativa é a questão da classe social, agregando-se a isto as discussões entre as políticas universais e focais, torna o debate sobre a raça e a etnia, de uma enorme complexidade, na medida em que desmonta em várias frentes, discursos e práticas construídas e sedimentadas como verdades.

A partir da irrupção da questão racial, a sociedade brasileira precisou reconhecer que o problema do negro na nossa sociedade não passa somente pelo fator de classe, mas também, pelo forte racismo existente. Daí empreendeu-se uma luta pública e política na qual as ações afirmativas foram implementadas, entre elas, destaca-se a Lei 10.639/03, na área da educação, que visa a reparação a partir de um reconhecimento e valorização da história e cultura do negro tendo como objetivo a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

A escola possui um discurso da 'igualdade' no tratamento com seus alunos, o que favorece ao apagamento/apaziguamento das diferenças a partir desse discurso ainda presente como um resíduo da “democracia racial” e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade a partir da idéia de que vivemos em uma sociedade harmoniosa racialmente e que o possível preconceito existente se refere à questão de classe social e não à cor da pele ou raça.

Desta forma a população brasileira vive uma situação no mínimo inusitada. Por um lado, existe um discurso construído sobre a idéia de que nós seríamos um povo único, porque fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem que teria gerado tanto o brasileiro um ser culturalmente mesclado quanto nossa singularidade enquanto nação. Por outro lado, vivenciamos em nossas relações cotidianas inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas que, normalmente, estão ancoradas em concepções

estereotipadas sobre as nossas diferenças inatas, principalmente, em relação a alguns segmentos da população como, por exemplo, os indígenas e os descendentes de africanos.

A partir dos anos 1980 tanto o discurso ideológico que tem no seu núcleo central a idéia de que vivemos em uma democracia racial quanto a representação de nossa singularidade como nação vêm passando por profundas alterações. Em especial porque o profundo processo de miscigenação e mestiçagem realmente existente não foi suficiente para apagar o tratamento hierárquico construído socialmente no período colonial no qual o elemento branco de origem européia seria superior e todos os outros grupos inferiores.

Os movimentos sociais, feminista e de mulheres, negro e indígena, entre outros, passaram a demandar, a partir de seus traços distintivos normalmente alvo de preconceitos e discriminações, tanto o reconhecimento de suas especificidades quanto o direito à diferença.

Assim, a diferença, real ou imaginária, de que são portadores tem sido a base para o enfrentamento político de sua condição de subalternidade. Dito de outra forma, a politização da diferença é o meio através do qual a denúncia de tratamento desigual ganha visibilidade e, ao mesmo tempo, o caminho para o reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história de uma dada sociedade.

A emergência de movimentos sociais não deixa de ser um dos principais indicadores de que estes grupos, e conseqüentemente os indivíduos a eles pertencentes, sofrem com o que podemos denominar de um déficit de cidadania em suas sociedades o que tem estimulado tanto a ampliação de suas organizações por demandas específicas quanto, em vários estados nacionais, mudanças da matriz de políticas públicas ao reconhecerem que tais grupos necessitam ser tratados desigualmente para atingirem a tão reivindicada igualdade de tratamento nas várias esferas da vida social.

Há décadas o Movimento Negro vem lutando por políticas públicas para a população negra, tendo a educação como uma de suas preocupações fundamentais, justamente por que a escola se configura como espaço de formação e socialização dos sujeitos, visando a partir disso o enfrentamento das desigualdades no nosso sistema educacional e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, tendo como objetivo a construção de uma sociedade mais democrática, na qual, todos possam igualmente ter seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

A aprovação da Lei 10.639 foi o resultado de uma luta também travada pelo Movimento Negro, já que desde a sua criação, a educação foi uma de suas 'bandeiras', pois uma das principais instituições sociais, por muitos considerada como a instituição chave das sociedades democráticas, é a escola que sempre aparece como a instituição capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social.

No final do século XX e início do século XXI o ideal libertário que alimentou a crença na qual a abertura da escola para as massas culminaria com a emancipação delas tem dado lugar ao ideal igualitário. O ideal igualitário tem sido uma bandeira utilizada pelos grupos excluídos tanto na luta em direção à expansão e extensão dos direitos sociais e culturais, quanto na luta em direção ao reconhecimento de suas diferenças inatas a partir das quais certos grupos são identificados socialmente e discriminados de forma negativa.

A entrada em cena, na segunda metade do século XX, desses movimentos sociais denominados

identitários tem provocado algumas mudanças importantes na forma como a política pública educacional vinha sendo concebida durante a primeira metade do século XX, exemplo disso é a aprovação da Lei, objeto da presente discussão.

A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira de 20 de dezembro de 1996 cujo objetivo foi incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', além de propor, interferir e estabelecer uma outra relação étnico-racial no interior da escola.

Assim, está estabelecido no art. 26-A da Lei, que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e propõe em seus artigos primeiro e segundo respectivamente que:

x o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;

x os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e Histórias Brasileiras.

A Resolução nº 1 de 17/06/04 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do Conselho Nacional de Educação propõe em seu art. 2º e em seu parágrafo primeiro respectivamente que:

x as Diretrizes Curriculares constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática;

x a Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

No entanto, a escola e, conseqüentemente, sua gestão, ainda encontram-se presas a um modelo estrutural configurado por um arquétipo de políticas públicas e de formação excludente de se entender e pensar as diferenças. Questionar essa estrutura e esse modelo de política constitui-se numa luta que se iniciou recentemente com a aprovação da Lei, mas que exige diante da urgência das disparidades no sistema educacional brasileiro entre negros e brancos uma ação efetiva por parte da escola, especificamente, de seus gestores.

A importância para o desenvolvimento de tal discussão se pauta na ausência de trabalhos envolvendo a atuação do gestor escolar e as relações étnico-raciais, além de constituir mais um subsídio para o questionamento das relações étnico-raciais no Brasil visando ao enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo, assim a figura do gestor é de fundamental importância para transformar tal

quadro escolar.

A escola é apresentada de um modo geral nas pesquisas sobre as questões raciais como tendo uma base conservadora e excludente ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar “embranquecido” diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros e as diferenças sejam contemplados e agregadas ao silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais (Silva e Barros, 1997; Gusmão, 1999; Silva, P. B. G. e Monteiro, 2000; Abramowicz e Silvério, 2005 etc).

Estudos têm mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência. As pesquisas têm concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível sócio-econômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam uma trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor que dos alunos brancos na escola (Rosemberg, 1987; Hasenbalg e Silva, 1990).

Assim, podemos perceber que aliado à necessidade de continuar lutando pela expansão de vagas e da permanência e sucesso da criança negra na escola, há também um fator adicional que deve ser considerado: a questão racial. Isso envolve por parte do gestor a construção partilhada de um projeto político-pedagógico aberto a discussão da diversidade da qual nosso país é constituído e que se faz presente no ambiente escolar, pois o gestor não pode ficar alheio ao que acontece na escola.

É algo novo que requer estratégias novas, outras grades curriculares e a inclusão de saberes específicos voltados para a questão das relações étnico-raciais e para aspectos do continente africano visando a valorização desse povo e de seus descendentes, por um lado. E por outro, a questão da raça redefine valores e temas na qual a educação se constrói como por exemplo: trabalho, liberdade, democracia etc.

A função do gestor escolar enquanto um mobilizador e articulador de propostas atentas aos problemas colocados pelo cotidiano da escola e também pelas transformações sociais ocorridas na sociedade como, é o caso da Lei 10.639 de 2003, é uma figura imprescindível para que uma mudança de paradigma aconteça.

Isso se faz urgente diante dos dados estatísticos que apresentam níveis de desigualdades elevados dos alunos negros em relação aos alunos brancos quer seja sobre os números envolvendo a repetência, evasão e sucesso escolar, já que um dos objetivos do trabalho dos gestores visa necessariamente a melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente a promoção e sucesso da aprendizagem dos alunos.

Esses dados nos remetem à discussão de como um saber específico envolvendo a questão racial é importante para que os profissionais que atuam na escola tenham clareza de suas atuações, que questionem suas práticas pedagógicas cotidianas que, muitas vezes atreladas ao senso comum reforçam situações de racismo que tanto interferem na constituição de uma auto-estima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática visando que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive de aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas.

A prática educativa voltada para as questões raciais tem sua especificidade e exige determinados saberes. Este seria um conjunto de saberes específicos, necessários à prática do gestor-educador e que devem a partir da Lei passar a estruturar a ‘cultura docente’ destes profissionais que ainda não o possuem em sua

grande maioria, pois em seus cursos de formação esses conteúdos não são objeto de aprendizagem sistemática.

Esse é um dos desafios colocados aos educadores de um modo geral, mas também aos gestores na elaboração de estratégias e ações conjuntas, no processo permanente de qualificação e atualização, pois a partir da aprovação da Lei precisam partir de um questionamento permanente de suas relações estabelecidas com os alunos e entre os próprios alunos baseados em atitudes preconceituosas por meio de atitudes veladas ou explícitas que expressem sentimentos de superioridade de um grupo sobre o outro, e também de um questionamento de suas práticas inclusive no que diz respeito à utilização do livro didático e de literatura infanto-juvenil que requer uma postura crítica, pois estes podem conter estereótipos em relação aos negros e interferem na construção de uma auto-estima positiva por parte das crianças negras.

No entanto, isso passa pela revisão dos valores e padrões considerados aceitáveis pela instituição escolar, padrões estes que geralmente como apontam as pesquisas, os alunos negros não conseguem atingir ocasionado por mecanismos intraescolares .

O gestor atento ao que acontece na escola precisa contribuir para a mudança dessas manifestações, mas da mesma forma que o aluno, eles também são produzidos a partir de práticas racistas, já que vivemos em uma cultura racista, muitas vezes negada, mas presente. No entanto, pensando na aquisição de um saber específico sobre a questão racial, estes podem produzir outras práticas pedagógicas buscando desfazer ordens cristalizadas de homogeneização e padronização.

Algumas estratégias poderiam ser usadas na instituição escolar para lidar com o racismo como, por exemplo, o diálogo, as atitudes de respeito dos adultos em relação aos alunos, atividades em que aparecem crianças negras e brancas, trazer a importância da África como exemplo de país, trabalhar em atividades em que as diferenças sejam o foco mais importante da educação etc.

Desta forma, o trabalho dos profissionais da educação, especificamente dos gestores escolares devem considerar que na escola da mesma forma que na sociedade as relações são perpassadas pela questão racial envolvendo situações de racismo e discriminação.

Os gestores, como intelectuais na escola além de desempenharem o papel de educadores e também de formadores em relação aos professores de sua escola possuem assim, um papel relevante na objetivação dessa problematização no cotidiano escolar, pois se busca com a Lei 10.639 uma alteração do sentido e na concepção de escola vigente, mas que coloca muitas implicações para a gestão escolar.

É importante também entender que a mudança de uma cultura escolar da qual o racismo é uma "engrenagem" de funcionamento da escola, necessita ser revista ao mesmo tempo em que o discurso da democracia racial deve ser reformulado. Além de ter velado a persistência<sup>1</sup> do racismo e desigualdade racial o discurso da democracia racial também permitiu a operacionalização no interior do sistema educacional brasileiro, desde a sua origem, de um discurso racionalista modernizante tributário das teorias raciológicas nas quais as contribuições das culturas indígenas e negras, por serem inferiores, deveriam ser apagadas. Viabilizou a substituição do extermínio físico pelo simbólico, sendo a

---

1 Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, a partir da década de 1970, analisam a persistência de desigualdades raciais a partir de dados censitários e estudos quantitativos.

educação um dos principais instrumentos desse processo.

### Rediscutindo os objetivos da educação

Como podemos definir os objetivos da educação hoje? Nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e cristão? Que perfil valorizamos? Por que as crianças negras ainda são chamadas de 'macacas' e 'macumbeiras', são excluídas dos papéis centrais nas apresentações festivas? Tem sua religião banalizada e sua história restrita ao período da escravidão?

Parece oportuno citar alguns indicadores que nos mostram que todos os esforços em garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, praticamente universalizado, e em criar condições de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio não foram suficientes para provocar uma mudança nas disparidades entre negros e brancos. Segundo informações do Censo e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) produzidos pelo IBGE, em 2001, os indicadores de analfabetismo, cuja taxa entre a população negra de 15 anos ou mais é de 18,7%, é de 7,7% entre os brancos. Analisando o analfabetismo funcional, condição em que estão incluídos todos aqueles que não possuem, ao menos as quatro primeiras séries do ensino fundamental, encontramos uma taxa de 36% na população negra, contra 20% na população branca.

Quanto às taxas de escolarização que indicam o acesso à escola, na faixa etária de 5 a 19 anos, há um dado positivo. As estatísticas do IBGE não mostram grandes diferenças entre brancos e negros, embora ainda estejamos longe de universalizar a educação nesse segmento populacional, o que já ocorreu em países com grau de desenvolvimento equivalente ao do Brasil. A grande diferença, contudo, vem quando analisamos a média de séries concluídas. Aqui se constata que, enquanto para os brancos tem-se uma média de sete séries concluídas, a população negra conclui apenas cinco séries em média. Isso mostra que, se de um lado, o acesso melhorou para todos, a permanência na escola até a conclusão do ensino fundamental é mais difícil para os negros do que para os brancos.

Quanto às informações de desempenho escolar, os dados do INEP, advindos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mostram que o desempenho dos brancos é maior que o dos negros. No caso da prova de Língua Portuguesa na 4ª série, por exemplo, essa diferença é de cerca de 18% em favor do primeiro grupo. Os resultados do Saeb também apontam para o branqueamento das turmas ao longo da trajetória escolar. Assim é que, por exemplo, tendo por participantes no exame, enquanto na 3ª série ocorre o inverso, sobem de 42,4% para 51% dos participantes, respectivamente nas séries indicadas.

Esses são alguns exemplos de informações que nos mostram o quanto estamos distante de uma democracia racial no país, principalmente no que se refere ao acesso e permanência na

educação. Além disso, esses indicadores sugerem que as políticas públicas de educação continuam a possuir um viés racial discriminatório, enraizado no projeto de homogeneização cultural das primeiras décadas do século XX que carrega um conteúdo depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundas do mundo ocidental.

No entanto, as linhas de continuidade convivem com a possibilidade de rompimento desse paradigma eurocêntrico, de re-significação da prática educativa e rediscussão dos objetivos da política educacional.

A superação de tais paradigmas, hoje, na sociedade brasileira, deve e muito à luta dos grupos e movimentos sociais feministas, étnico-raciais e outros que têm no seu cotidiano e nas mais diferentes formas de organização política colocado em rediscussão os objetivos da educação, provocando alterações na legislação educacional e conseqüentemente na formulação de políticas públicas de educação. A superação de tais paradigmas também depende no mesmo grau de importância, de nossas atitudes cotidianas, das piadas que reproduzimos, dos adjetivos que utilizamos para definir o outro e à indiferença com que reagimos diante de situações de discriminação.

Admitir que temos um olhar carregado de preconceitos e nos dispormos a discutí-lo parece ser um bom começo.

É no âmbito deste quadro que entendemos que o gestor deva quais interferir naquilo que o professor concebe como raça e diferença na medida em que entendemos que os professores, não só eles, subjetivam as concepções que estão de certa maneira no “fora”, dobrando-as, nesse processo de subjetivação para “o dentro” de tal forma que já não se sabe o que é dentro e/ou fora. É neste sentido, que entendemos que a escola tem uma mecânica racista, pois funciona com os elementos que constituíram a idéia de “povo” e de raça brasileira e que são racialmente determinados a partir de uma idéia difundida de democracia racial que é necessário abandoná-la. Questionar este modelo de pensamento, construir prática, também teóricas, que mudam os axiomas e paradigmas presentes no ideário da sociedade brasileira, buscando a especificidade da educação e do professor neste processo, é o que pretendemos apontar neste artigo como ponto de partida para a prática da diferença

#### **Referências Bibliográficas**

- ABRAMOWICZ, A. & SILVÉRIO, V. R. *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da Ciência*. Editora UNESP.
- GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.107. 1999. p.41-75.

HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.73. 1990. p.05-12.

Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira de 20 de dezembro de 1996 cujo objetivo foi incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'.

LÜCK, H. (org). Gestão escolar e formação de gestores. In: *Em Aberto*. Brasília, v. 17. n. 72. fev/jun.2000.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. 1987. p.19-23.

SILVA, C. A. da; BARROS, F; HALPERN, S; SILVA, L. A. D. De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papyrus. 1997. p.27-46.

SILVA, P. B. G. & MONTEIRO, H. M. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWICZ, A. & MELLO, R. R. (orgs). *Educação: Pesquisas e Práticas*. Campinas: Papyrus. 2000. p.75-99.

Artigo publicado na íntegra em anais  
de evento científico nacional, na área  
do concurso