

**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**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**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**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

O48ci

Oliveira, Fabiana de.

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 : UFSCar, 2008.  
170 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Direitos das Crianças. 2. Organização das Nações Unidas. 3. Direito. 4. Política. 5. Infância. 6. Crianças. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

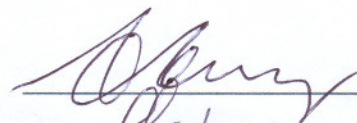
Profª Drª Anete Abramowicz

Profª Drª Tânia Regina Lobato dos Santos

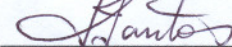
Profª Drª Eloisa Acires Candal Rocha

Profª Drª Lúcia Maria de Assunção Barbosa

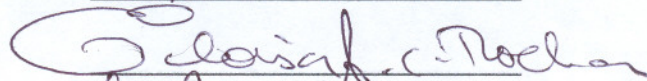
Profª Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre



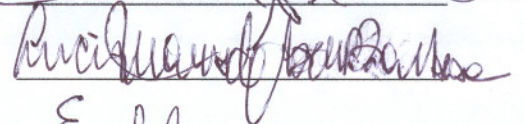
---



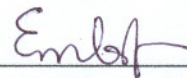
---



---



---



---

## 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 Geneva Declaration of 1924, The Child Rights Declaration of 1959 and the Convention on Child Rights of 1989. Perhaps, 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 be 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 -----	07
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 , finalmente, 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.**



## 1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA

A criança antes do século XVIII era uma figura marginal no mundo adulto, devido à indiferença pelas características próprias da infância, que levaram Phillipe Ariès (1981) a afirmar a inexistência de um sentimento da infância na Europa.

O objetivo deste capítulo é justamente discutir alguns sinais dessa indiferença por meio do discurso histórico e da demografia que apresenta uma gama de fatores como, por exemplo: a obscura noção de idade; a ausência de um termo próprio para designar a criança; o traje da época; a participação das crianças na vida adulta e também o infanticídio, o abandono e o envio das crianças às amas-de-leite. Discutir-se-á cada um desses aspectos a seguir.

A especificação da idade da criança só passou a ser um fator considerado essencial no momento em que as crianças foram para a escola e sentiu-se a necessidade de separá-las por níveis de idade em cada classe, mas isso foi uma característica do século XVIII, como será possível acompanhar nos capítulos seguintes. Antes disso, o que se encontra é uma terminologia que correspondia às ‘idades da vida’.

As ‘idades da vida’ sugeriam a idéia de uma vida bem dividida em etapas delimitadas que seguiam os planetas (em número de sete), ligavam-se também aos 12 signos do zodíaco, os ciclos da natureza ou a organização da sociedade.

A popularidade das ‘idades da vida’ foi, segundo Ariès (1981), um tema freqüente na iconografia profana e nos calendários, mas, principalmente, a partir do século XIV, deixando seus pontos marcantes até o século XVIII. Veja-se um exemplo:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, cortes de amor, as bodas ou çaçada do mês de maio. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrevaninha, perto da lareira. (ARIÈS, 1981:09).

No século XVI, quando se decidiu traduzir essas terminologias das ‘idades da vida’ para o francês, percebeu-se que essa língua não possuía tantas palavras como o latim, pois enquanto, em latim havia sete ‘idades da vida’, consoante os planetas, em francês, foi possível distinguir apenas três designações: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*.

De acordo com Ariès (1981), até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância, pois se conhecia apenas o termo *enfant* (criança). Empregava-se indistintamente a palavra *puer* e *adolescens*, já que *jeunesse* significava ‘idade média’, não havendo lugar para a adolescência.

Nos séculos XIV e XV, o termo *enfant* era utilizado como sinônimo de *valets*, *valeton*, *garçon*, *fil*, *beau fil*. Essa ambigüidade também pode ser encontrada na palavra *gars* que corresponde a menino, rapaz ou homem e que permaneceria até os tempos atuais na língua francesa (ARIÈS, 1982:11).

Os termos ligados à idéia de infância estavam relacionados à questão da dependência, correspondendo às relações feudais ou senhoriais de dependência, como, por exemplo: *fil*, *valets* e *garçons*. Um *petit garçon* correspondia a uma criança, mas também a um jovem servidor.

Somente a partir do século XVII, o uso da expressão *petit enfant* passou a designar a criança pequena da forma como é compreendida hoje. No mesmo período, as escolas de Port-Royal utilizaram abundantemente designações próprias aos seus alunos, sendo esses divididos em *petits*, *moyens* e *grands* (pequenos, médios e grandes).

No entanto, ainda faltava um termo que pudesse se referir à criança pequena no século XVIII, quando se iniciou um novo interesse pela criança, assim, a partir de outras línguas como o italiano e sua expressão *bambino*, o francês passou a utilizar *bambin*, mas foi somente

no século XIX que o francês começou a utilizar a palavra *bébé*, retirada do inglês *baby*, sendo essa, segundo Ariès (1981:14), a última etapa da história, quando a criança bem pequena, nos seus primeiros meses de vida, recebeu um nome.

Da mesma forma que havia a ausência de um termo para designar a criança pequena, o traje utilizado pelas crianças também demonstrava que não existia a consideração da particularidade da infância, pois assim que a criança deixava de usar a faixa ou o cueiro que enrolavam em seu corpo, já se vestia como um adulto, um adulto em miniatura.

A Idade Média vestia indistintamente todas as idades, a única diferença considerada referia-se à hierarquia social que podia ser verificada por meio do traje. Não havia uma separação entre crianças e adultos no mundo da moda medieval.

Assim também era a vida das crianças, que se dava misturada a dos adultos, pois ao mesmo tempo em que brincavam com bonecas, catavento, pião, essas também, especialmente os meninos das classes abastadas, praticavam o arco, jogavam cartas e xadrez e participavam de jogos adultos, como o jogo de raquetes e diversos jogos de salão, como assistir a espetáculos de lutas e de balés.

Os adultos permitiam tudo diante das crianças: do uso de uma linguagem 'grosseira' até as brincadeiras de cunho sexual, pois havia um hábito de brincar com o sexo das crianças, já que não havia a idéia de inocência infantil, logo, essa não poderia ser maculada. Não havia, portanto, uma separação entre os jogos reservados às crianças e aos adultos, eram comuns a todos. Não se pode deixar de apontar que esses jogos compartilhados constituíam um dos meios principais de estreitar os laços entre a comunidade, principalmente, durante as festas sazonais e tradicionais.

Outro dado que deve ser considerado em relação à maneira como a criança era vista antes do século XIX é o baixo nível do cuidado geral com as crianças, pois como já nos

pontuou DeMause (1991:18), “quanto mais se retrocede na história, mais provável que elas fossem mortas, abandonadas, agredidas e abusadas sexualmente”.

Segundo Postman (1999), os gregos prestavam pouca atenção à infância como uma categoria etária especial, eles nem tinham uma palavra que se aplicasse ao conceito de criança e que na época de Aristóteles, não havia restrições morais ou legais contra o infanticídio. O infanticídio era uma prática bastante disseminada, sendo comum na Grécia e em Roma, principalmente em relação às meninas, aos filhos adulterinos e às crianças deficientes.

Os recém-nascidos eram os que tinham a maior probabilidade de morrer, as taxas de mortalidade eram bastante altas, pois o número de mortos por 1000 nascidos vivos era de 150 a 300 no Ocidente; pode-se incluir os descasos em relação aos bebês, tais como: deixar as crianças em seus dejetos durante horas, enviá-las às amas-de-leite mercenárias, e também o abandono em larga escala (HEYWOOD, 2004).

Em relação às amas-de-leite, era algo muito freqüente, não somente nas famílias abastadas, o envio dos filhos às amas-de-leite, que eram mulheres pagas para amamentar crianças de outras famílias e que ficavam sob seus cuidados até a idade de dois anos.

Segundo Heywood (2004:89),

Um estudo sobre a atividade das amas-de-leite em Florença indicava que o costume estava bastante arraigado entre a classe média em meados do século XIV, pois mais de um terço das crianças da amostra tinha pais situados fora da elite dominante, incluindo artesãos, pequenos mercadores ou proprietários de terra e tabeliães.

Muitas amas-de-leite mercenárias enganavam os pais com falsos relatórios sobre a saúde da criança, amamentavam seus próprios filhos e davam às outras crianças sob sua responsabilidade leite animal ou papinhas de farinha ou de pão misturadas à água. Em decorrência disso, era grande o número de crianças que morriam sob os cuidados das amas, o que, para pais que tinham a intenção de se livrar de suas crianças, era algo bem interessante, pois enviavam as crianças e essas tinham a possibilidade de não resistir e morrer ou poderiam

ser ‘esquecidas’ com as amas-de-leite (HEYWOOD, 2004).

Estabelecendo uma comparação com o Brasil, as amas-de-leite, tal como ficaram conhecidas na Europa, não existiram, pois se deve considerar a situação histórica, fato esse que justifica a prática generalizada do aluguel ou da compra de escravas utilizadas para amamentar os filhos das famílias brancas da aristocracia rural, como indica um anúncio do Diário do Rio de Janeiro de 1850: “vende-se uma preta da nação, com bastante leite e da primeira barriga, sem cria, mui vistosa e rapariga.” (CORAZZA, 2004:178).

Na escolha da ama nos países da Europa, a recomendação necessária de suas características físicas não era compatível com as negras africanas no Brasil, pois deveria: “ter idade entre 25 e 30 anos, ser o mais parecida possível com a mãe, possuir *boa cor*, pescoço forte e peito robusto, ter respiração razoável e dentes limpos” (HEYWOOD, 2004:93), já que havia a crença de que as crianças herdavam o temperamento de quem as amamentasse. Pelas características físicas descritas, pode-se perceber que as amas do Brasil não seriam aceitas nos países da Europa.

Em relação ao assassinato de bebês, antes do reconhecimento do infanticídio como crime, era possível que muitos pais se livrassem de seus filhos sem temerem punição. Havia pais que não precisavam recorrer ao infanticídio das primeiras civilizações ocidentais, uma vez que dispunham de várias outras opções, como “montar um acidente”, já que seria difícil que alguém descobrisse o que estava por trás de um sufocamento, um afogamento, uma escaldadura ou uma queimadura mortal.

Eles poderiam optar por uma estratégia de negligência deliberada, podendo incluir a alimentação de um bebê com comida indigerível; seu envenenamento com láudano; uma doença deixada sem tratamento ou também enviar o bebê a uma ama-de-leite (HEYWOOD, 2004:101).

Um levantamento realizado em Essex na Inglaterra no século XVI apontou as seguintes causas de mortes de crianças: estrangulados (05); sufocados (02); asfixiado com almofada (01); no forno (01); surrados (03); afogados (04); enterrado (01); desnucados (03); degolados (02); golpeado (01); atirado contra o pilar da cama (01). (CORAZZA, 2004:164).

Em relação ao abandono de bebês, cuja possibilidade permitiu que os pais tivessem outra opção além do infanticídio, incluía deixar as crianças expostas nas ruas, abandoná-las nos bosques, na entrada de casas, nas portas de igrejas, deixá-las no lixo ou em terrenos baldios, vendê-las, doá-las a uma casa de religiosos ou aos ricos como servas.

De acordo com Corazza (2004:61), “no sistema infanticida, operava apenas a mão que matava e a criança morta; na exposição, além da mão que expunha e a exposta, funcionaram sempre as linhas de força das práticas culturais que atribuíam significações diversas, às vezes antagônicas entre si, e operaram atos diferentes ‘de salvação’ do corpo infantil”. Ou seja, na exposição ou abandono, acionavam-se práticas de recolhimento que possibilitariam a sobrevivência das crianças.

Dentre as causas que representavam um certo perigo para a vida das crianças, pode-se encontrar também a figura do berço, por três razões: primeira, representava uma forma de controle do corpo, pois as crianças eram sacudidas até que tonteassem ou entrassem em estupor; segunda, era também uma forma de evitar que as crianças fossem sufocadas pelo peso dos adultos; terceira, a utilização do berço também foi considerada uma medida de cunho moral, pois era uma forma de impedir a manipulação sexual das crianças pequenas durante a noite (Corazza, 2004:166).

Outras causas freqüentes de morte eram o excesso de pancadas, as mutilações ocorriam em número elevado para a utilização da criança como mendiga, em que se dava a fratura das pernas, braços e colunas, muitas vezes, levando a criança à morte. O uso de faixas

era um costume bastante disseminado, sendo também uma forma de controlar o corpo da criança, uma vez que ficavam passivas, o coração batia mais lentamente, choravam menos e dormiam mais, ficando, segundo Corazza (2004:170), “horas encostadas atrás do forno aquecido ou penduradas em ganchos cravados nas paredes, atados com cordas a cabides, metidas em bacias e caixas, manuseadas como pacotes que eram colocados em qualquer lugar onde não atrapalhassem”.

Todas essas práticas descritas acima justificariam a ausência do sentimento da infância da forma como se concebe hoje, confirmando a tese de Ariès (1981) de que, até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la.

Aqui, será demarcado 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 idéia de infância, descrita por Phillippe Ariès. Não se pode desconsiderar que sua pesquisa foi e continua sendo um marco de referência para todos aqueles que discutem o tema da infância, pois foi a partir dele que se iniciou a compreensão dessa categoria como uma construção social.

O historiador francês defendia as seguintes idéias:

- somente a partir do final do século XVII e início do XVIII, é que se verá surgir a moderna idéia 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 uma certa especificidade que se verificará, por exemplo, por meio de um vestuário próprio para sua faixa etária e da preocupação com sua saúde e 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, entre outros.

No mundo das fórmulas românicas e até o fim do século XII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim, homens de tamanho reduzido, significando que as pessoas ainda não se detinham diante da imagem da infância, que essa não tinha interesse nem mesmo realidade. A infância era um período logo ultrapassado.

Por volta do século XIII, segundo Ariès (1981), surgiram algumas representações de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno. Surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, um jovem adolescente. Esse tipo de anjos adolescentes se tornaria muito freqüente no século XIV. O segundo tipo de criança seria o modelo ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina. No início, Jesus era como as outras crianças, uma redução do adulto.

A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura numa miniatura da segunda metade do século XII, com a maternidade da Virgem Maria, a tenra infância ingressou no mundo das representações. O sentimento encantador dela permaneceria limitado ao menino Jesus até o século XIV.

Ariès (1981) apresenta um terceiro tipo de criança que apareceu na fase gótica: a criança nua, que seria a alegoria da morte e da alma, que introduziria no mundo das formas a imagem da nudez infantil. Mas, a partir do século XIV, o tema da infância religiosa não deixaria mais de se ampliar e diversificar, não se limitando somente à infância de Jesus.

Dessa iconografia religiosa da infância, de acordo com Ariès (1981), destaca-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. As cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicos, momento no qual, a criança se tornou uma das personagens mais freqüente dessas pinturas.



Por volta do século XIII, apareceram algumas representações de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno, no entanto, somente no século XV, surgiram dois tipos novos de representação da infância: o retrato e o *putto* (a criança nua).

Isso não significa que a criança estava ausente na Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, pois de acordo com o já referido historiador, não se pensava, como normalmente se pensa hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número e essa indiferença era uma consequência direta da demografia da época, por isso, as crianças eram tão insignificantes “que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos.” (ARIÈS, 1981:57).

O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha, assim, o aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou um momento muito importante na história dos sentimentos. Inicialmente, esse retrato seria uma efígie funerária. A criança não seria representada sozinha, mas sim sobre o túmulo de seus pais.

No entanto, no fim do século XVI, Áries aponta, com base nos registros de Gaignières, túmulos com efígies de crianças isoladas, sendo representadas com o traje peculiar à sua idade, de vestido e touca, mas, até o fim do século XVI, os retratos de crianças isoladas de seus pais continuaram raros.

A partir do século XVII, Ariès (1981:60) já encontra retratos de crianças isoladas que se tornaram mais numerosos e foram acompanhados de um hábito de conservar por meio da arte do pintor o aspecto fugaz da infância. A criança agora seria representada sozinha e por ela mesma, esta foi “a grande novidade do século XVII”.

Cada família queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda

eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. Foi também nesse século que os retratos de família tenderam a se organizar em torno da criança e essa passou a freqüentar instituições escolares, ou seja, foram realmente apartadas da vida adulta por meio de um processo que o historiador denominou de ‘quarentena’. (ARIÈS, 1981:60)

A família tinha sua vida totalmente voltada para a comunidade, no entanto, a partir desse momento, a família se fecha, tornando-se cada vez mais privada e substituindo funções antes desenvolvidas pela comunidade. Com a constituição da moderna idéia de infância surgiu uma nova designação de família a partir de uma visão burguesa, ou seja, juntamente com o novo sentimento da infância, criou-se também um sentimento novo de família que se voltou para a intimidade da vida privada.

Pode-se acrescentar a esses fatores também a utilização de um traje específico para vestir as crianças a partir do século XVII, que irá demarcar essa nova sensibilidade em relação à criança. Para se distinguir do adulto, a criança passou a utilizar alguns trajes já abandonados pelos adultos como, por exemplo, o vestido ou túnica longa, as fitas, o uso da gola e as mangas bufantes. No entanto, um detalhe que não se pode deixar de mencionar é que as meninas ainda demorariam um tempo maior que os meninos para se vestirem de forma distinta, de acordo com Ariès (1981).

A utilização de duas fitas largas presas ao vestido e que ficavam pendentes nas costas tornou-se um dos primeiros símbolos da infância. Uma outra tendência foi o uso de uniformes com a utilização de calças compridas e a túnica com botões do uniforme militar ou naval, dando início ao traje bem conhecido de ‘pequeno marinheiro’. As calças compridas, durante muito tempo, eram o traje dos homens do mar, depois do artesão, para, por fim, vestir as crianças.

Portanto, a descoberta da infância, segundo Ariès (1981), teve início no século XIII e

sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVII e durante o século XVIII.

No entanto, a obra deste historiador francês obteve aceitação distinta, alguns aceitaram e serviu de inspiração para outros historiadores, bem como sofreu várias críticas por aqueles que consideraram que seu trabalho apresentava falhas metodológicas, ao considerar a completa ausência do sentimento da infância no período medieval e também da não utilização de fontes que pudessem caracterizar o surgimento deste mesmo sentimento nas famílias pobres. Pode-se citar como exemplo Kuhlmann Jr (1998), que se opõe à pesquisa de Ariès, pois constata de forma diversa que os sinais do desenvolvimento de um sentimento da infância já estavam presentes no Brasil desde o século XVI.

Quando os jesuítas desenvolveram sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação, ou então, na inovação dos colégios com o Ratio Studiorum, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina. (Kuhlmann Jr, 1998:22).

### **Síntese**

Do século XVII em diante, inicia-se um processo que irá se concretizar no século XVIII com força total, a partir da invenção de um sentimento diferenciado em relação às crianças e que gerou uma separação entre o mundo adulto e infantil, diferença que até então não existia na sociedade européia, especificamente na francesa, como bem mostrou Ariès.

O século XVIII marcará também o surgimento da pedagogia, pois foi a partir da invenção da infância que se tornou possível a existência de tal ciência humana, pois a criança tornou-se um objeto de saber sob o qual se erigiu uma gama de discursos. Isso caracterizará o início de uma nova concepção de criança presente nas obras de educadores, médicos, sociólogos e filósofos, que contribuirão para a consolidação da imagem da criança moderna como será possível acompanhar a seguir.

## **2. A PEDAGOGIA A PARTIR DO SÉCULO XVIII: Os Discursos sobre a Infância**

A partir do momento em que as crianças passaram a ser consideradas em sua especificidade no século XVIII, segundo Ariès (1981), essas passaram a ser alvo dos discursos científicos, principalmente os relacionados à pedagogia.

Atrelado às práticas discursivas, que operam a partir de mecanismos de poder sobre os corpos infantis, foi possível estabelecer novos domínios de saber sobre a criança, levando também à construção de determinadas metodologias voltadas para elas. Essas práticas discursivas visam produzir a verdade sobre a criança, tornando-se discursos autorizados para falar sobre ela, para dizer como essa deve ser, como deve se desenvolver, mas como isso ocorre? Quem produz estes discursos? Para responder a esses questionamentos, serão focalizados os discursos produzidos pelos pedagogos, filósofos, médicos (higienistas), psicólogos e sociólogos a partir do século XVIII.

O objetivo deste capítulo é traçar uma espécie de mapa de alguns discursos importantes que fizeram parte da constituição de novos saberes sobre a criança, tendo como ponto de partida o século XVIII. Assim, começar-se-á com Jean Jacques Rousseau e alguns de seus sucessores, como Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Froebel. Em seguida, mostrar-se-á como o discurso médico-higienista ,com Dr. Oscar Clark, Dr. Joaquim José de Menezes Vieira e Dr. Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo Filho, adentrou a pedagogia, impondo novos modos de conceber a criança e, por fim, não se pode deixar de considerar a contribuição da psicologia, alargando o campo de intervenção da pedagogia, com o suíço, Jean Piaget e o russo, Lev Semonivic Vygotsky.

## 2.1 A criança boa/inocente de Rousseau

Para se falar de Rousseau, antes será feita uma comparação de alguns pontos de sua teoria com o pensamento de John Locke, que ajudará a compreender como a afirmação dessa nova sensibilidade em relação à criança, a partir do século XVIII, está fortemente ancorada na pedagogia proposta por Rousseau.

A partir de Locke e Rousseau, há duas maneiras de compreender a infância: uma teria a visão da incompletude, que a deixa imperfeita diante do adulto, e a outra considera essa falta de acabamento como algo extremamente positivo e que deveria 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’. O adulto é o modelo a ser perseguido, pois a criança nesta fase tenderia a uma falta moral, passível de erro e facilmente capturável pelo mal.

Em sua obra clássica, “Some thoughts concerning education” (Algumas reflexões sobre educação), Locke se apresenta como uma das influências mais importantes na alteração de atitudes em relação à infância no século XVII.

Locke encorajou uma atitude mais simpática em relação às crianças e que não existia nos períodos anteriores, pois chamava a atenção dos preceptores para que esses dedicassem uma atenção especial à educação desta criança ‘folha em branco’, para que se tornasse um cidadão ativo e civilizado, mas, para isso, o meio deveria ser organizado de tal forma que contribuísse favoravelmente aos objetivos que esta educação deveria atingir (Heywood, 2004:38).

Essa influência fará compreender a criança como *tábula rasa*, pois considera essa como um papel em branco ou uma cera de modelar que poderia ser formatada da forma como

bem se entendesse, onde a sociedade, por meio de suas instituições, inscreve 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, uma vez que a cultura era vista como uma purificação. A criança, na concepção de Locke, é desatenta e fraca, veja-se nas colocações do filósofo: “com o descuido, a desatenção e a alegria que lhe são características, as crianças precisavam de ajuda, pois eram pessoas fracas sofrendo de uma enfermidade natural” (Heywood, 2004:40).

O estado infantil leva a criança a ser portadora desta ‘enfermidade natural’, tal entendimento faz com que Locke encarcere a infância em uma imagem totalmente negativa. Tudo que é a criança, e no momento de sua infância, é desprezível, pois somente a idade adulta a tornará um sujeito racional e perfeito.

A segunda vertente sofreu inicialmente uma certa influência de Locke, mas depois propôs seu próprio entendimento e continua ocupando um maior destaque na reconstrução da infância e nas propostas pedagógicas.

Essa perspectiva considera 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 e materializada na figura de 'Emílio', livro publicado em 1762. Uma concepção romântica que considera que “todo homem nasce bom e é a sociedade que o corrompe”. Nessa interpretação, a pedagogia passará a considerar essa natureza infantil como marcada pela espontaneidade, o desenvolvimento de suas

tendências naturais e de sua curiosidade.

Rousseau considerava quatro estágios no desenvolvimento da criança: a educação de um a cinco anos (até esta idade a ênfase maior deveria ser sobre as atividades físicas); a educação de cinco a doze anos (neste período a criança deveria aprender por meio da experiência, explorando o mundo e descobrindo os primeiros elementos da linguagem, escrita e leitura – corresponderia ao estágio selvagem da humanidade); a educação de doze a quinze anos (leitura de Robinson Crusóé; o estudo da astronomia, agricultura e artes manuais – corresponderia ao estágio racional da humanidade); a educação de quinze a vinte anos (agora a ênfase recai sobre o ensino da religião natural<sup>1</sup> – corresponderia ao estágio social).

Apesar da distância que separa os dois pensadores, pode-se encontrar algo que os une: a necessidade de atenção e de intervenção do adulto no cuidado, proteção e educação da criança. Para Rousseau, essa influência adulta na vida da criança deveria protegê-la dos riscos que a sociedade pode lhe oferecer, salvaguardando a sua inocência e bondade inatas; já para Locke, esta formação da criança deveria retirá-la de seu estado de fraqueza enquanto criança e transformá-la num adulto.

Rousseau não foi um educador, entretanto, suas idéias influenciaram enormemente a educação moderna. A natureza é um componente essencial da pedagogia proposta por Rousseau, pois busca encontrar no homem tudo que seja anterior a sua condição social, visando, assim, ao homem primitivo, natural, uma vez que a civilização corromperia o homem, e por acreditar no valor do indivíduo, esse posicionamento justifica suas diferenças com os enciclopedistas.

O estado natural é uma condição que faz de todos os homens iguais pelo menos no que há de mais essencial na sua constituição, que é justamente ser homem, já que a civilização

---

<sup>1</sup> Encontrar Deus por meio da natureza, buscando excluir o elemento sobrenatural (Monroe, 1970:253).

aumenta a miséria e a desigualdade entre os homens<sup>2</sup> e, diante disso, somente o Estado representando a ‘vontade geral’<sup>3</sup>, enquanto símbolo da soberania e da coerção, poderia manter a continuidade e a coesão. Aqui não é mais a vida do homem primitivo/selvagem, mas sim de sua vida na sociedade e organizada por um governo.

Outros pontos importantes de sua pedagogia dizem respeito ao fato de que para Rousseau a atividade na criança é o ponto principal, ou seja, a aprendizagem passa pela experiência. Inovou ao reconhecer a infância como uma idade distinta do adulto, que possui caracteres particulares sobre a forma de pensar, agir, de sentir e que deve ser respeitada. A liberdade também é um aspecto considerado, mas essa deve ser bem regradada, sendo regulada pela necessidade da criança.

## **2.2 A criança pobre 'educada' de Pestalozzi**

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) era educador e foi o fundador da escola primária. Considerava o homem um ser instintivo ou animal, social e moral, mas acreditava que este nascia bom e que seu caráter era formado pelo ambiente em que vive. Diante disso, este ambiente deveria ser o mais próximo possível das condições naturais da criança, para que essa tivesse um bom desenvolvimento.

Considerava que a educação salvou o homem de seus impulsos animais e também que essa era uma forma de transformação da sociedade, uma reforma social que tiraria os pobres de sua ignorância e miséria, mudando assim o foco das discussões que estavam sendo feitas em torno da necessidade de uma revolução pautadas nas formas anteriores de Utopia para superar os males sociais.

---

<sup>2</sup> Esta discussão foi realizada por Rousseau em seu livro ‘Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os homens’.

<sup>3</sup> Em seu livro ‘O Contrato Social’, encontra-se essa discussão que influenciou a Revolução Francesa, encorajando o nascimento do nacionalismo (Mayer, 1976:308).



O objetivo dessa educação regeneradora era proporcionar um desenvolvimento natural e harmonioso de todas as aptidões da criança. A educação também não deveria se dar separada da ética nem do conhecimento de Deus. Visava a uma educação universal das massas, criando um novo conceito em educação.

Dessa forma, seu objetivo foi elaborar os métodos dessa educação baseada nas idéias de Rousseau sobre desenvolvimento infantil e que se destinava a transformar a sociedade e permitir que todas as crianças tivessem um desenvolvimento intelectual e moral.

Se a educação era entendida como um elemento de transformação social, considerava que toda criança tinha direito à educação, inclusive as mais pobres. Como um princípio inovador para a época, defendia que a educação deveria respeitar o desenvolvimento infantil.

Esse desenvolvimento infantil da criança deveria favorecer seu desenvolvimento físico, intelectual e moral, a partir de atividades selecionadas e graduadas dentro de suas capacidades. A educação intelectual baseia-se no princípio da intuição, das atividades concretas e do interesse das crianças, derivando daí seu método de ensino caracterizado pela ‘lição de coisas’, que consistia no “exercício dos sentidos, observação dos objetos e fatos do meio, nomeação e conceituação dos elementos do ambiente”(Pinazza, 2005:92).

Os princípios educacionais formulados por Pestalozzi são os seguintes:

- a relação entre o mestre e o discípulo deve ter como base o amor e o respeito mútuo;
- o professor deve respeitar a individualidade do aluno;
- a finalidade da instrução escolar deve basear-se no fim mais elevado da educação, que é favorecer o desenvolvimento físico, mental e moral do educando;
- o objetivo do ensino não é a exposição dogmática e a memorização mecânica, mas sim o desenvolvimento das capacidades intelectuais do jovem;
- o método de instrução deve ter por base a observação ou percepção sensorial (intuição)

e começar pelos elementos mais simples;

- o ensino deve seguir a ordem psicológica, ou seja, respeitar o desenvolvimento infantil (Haydt, 2003:19).

Sob a influência das idéias naturalistas de Rousseau, Pestalozzi decide se dedicar à agricultura, dando início a sua primeira experiência educacional na sua propriedade em Neuhof em 1762, transformando sua granja em um local de educação de meninos pobres e que, ao mesmo tempo, estudavam e trabalhavam, tornando-se uma escola do trabalho ou ativa. O ideal de amor é característico da pedagogia de Pestalozzi, demonstrando um amor especial pelos filhos de pais pobres, visando melhorar sua situação.

Em uma segunda fase do desenvolvimento de seu trabalho como educador, pode-se demarcar sua atuação educativa em um asilo de Stanz, em 1798, onde recolheu mais de quatrocentos órfãos de guerra. No entanto, foi em Burgdorf que esse educador deu continuidade ao que seria sua terceira fase educacional e que teve como resultado sua obra metodológica mais significativa denominada 'Como Gertrudes instrui a seus filhos', de 1801, já que considera a família como o ponto de partida para a educação, pois o modelo de escola deveria ser o lar, indicando com tal publicação a penetração do social na família.

Sua última fase foi marcada pelo Instituto de Iverdon, em 1805. Nesse momento, Pestalozzi obteve um grande êxito, sendo um momento glorioso em sua carreira de educador. Morre em fevereiro de 1827, tendo começado sua atividade de educador já aos cinquenta anos, exercendo uma forte influência no desenvolvimento educacional do século XIX e possibilitando o conhecimento de uma pedagogia baseada em suas experiências.

### **2.3 A criança 'semente' de Froebel**

A pedagogia de Friedrich Froebel (1782-1852) sofreu uma grande influência da pedagogia de Pestalozzi. As obras 'Livro das Mães' e 'Como Gertrudes ensina seus filhos' inspiraram Froebel em seus estudos da primeira infância, pois aos 23 anos foi conhecer a obra de Pestalozzi em Iverdon e lá permaneceu por dois anos.

Precisou se refugiar na Suíça, por ter sido considerado divulgador de posicionamentos liberais, sendo esse o lugar onde 'gestou' suas idéias sobre a educação da primeira infância. Regressando à Alemanha, fundou em Blankenburgo sua primeira escola para crianças pequenas, que ficou conhecida como 'Kindergarten' ou jardins-de-infância, criados por Froebel na Alemanha em 1837. Como o próprio nome já sugere, esse jardim deve cultivar as plantas que são as almas das crianças para que desabrochem em toda a sua potencialidade.

Froebel defendia a idéia de evolução natural da criança e também a espontaneidade infantil e o simbolismo como elementos fundamentais no processo educativo. Também considerava que a educação deveria respeitar as capacidades das crianças, sua liberdade e que seu desenvolvimento caracterizava-se por uma força natural que leva ao desenvolvimento, da mesma forma como coloca Rousseau um 'élan natural' que impulsiona o desenvolvimento da criança.

A educação deve se adaptar às fases de desenvolvimento da criança e propiciar o desenvolvimento das energias latentes de acordo com as particularidades da infância, considerando como essenciais os primeiros anos de vida para o desenvolvimento mental.

Deve-se considerar que há um forte sentimento religioso presente na obra de Froebel, sendo que para ele a explicação da vida e da realidade pode ser encontrada na unidade entre a natureza, o homem e o espírito absoluto que é Deus. Sendo assim, o estudo da natureza era considerado tão importante, pois poderia revelar Deus para as crianças.

O método froebeliano se pautava no jogo e no uso de três elementos: os dons e as ocupações; a jardinagem e a criação de animais; e, os jogos e os cantos. Os dons são materiais específicos, como a esfera, cubo, cilindro, mosaicos, dentre outros. As ocupações constituem-se pela atividade de tecelagem, dobradura e recorte. Os cantos devem acompanhar as atividades e são compostos por poesias e canções adaptadas para as crianças.

Froebel foi o primeiro a considerar o jogo como parte essencial da educação da primeira infância, pois é a base do processo educativo da criança, contribuindo para a passagem do mundo simbólico à realidade, já que é por meio deste que a criança constrói a primeira representação do mundo. Esses jogos são de dois tipos: os jogos livres (a criança desenvolve espontaneamente, naturalmente) e os jogos instrutivos (atividades orientadas com o emprego dos ‘dons’).

A auto-atividade livre da criança é parte essencial do pensamento froebeliano, sendo que essa é derivada do interesse de cada criança, ou seja, a criança tem o poder de decidir, pois é livre. A auto-atividade leva a criança a observar o mundo que a rodeia, a construir hipóteses, comparar, verificar, criar, descobrir dentro desse processo de busca do conhecimento. Isso lhe possibilita conhecer a natureza do mundo e também conhecer a sua própria natureza.

Nessa perspectiva, o processo educativo deveria desencadear o desejo na criança de aprender e que essa fosse uma atividade criadora, diante disso “defendeu o papel essencial desempenhado pela família, especialmente pela mãe, nos anos iniciais da vida<sup>4</sup> e, também, uma educação escolar apropriada às necessidades da criança” (PINAZZA, 2005:94). Esse processo educativo deve também se relacionar diretamente com a vida, a criança deve aprender as coisas importantes da vida vivendo-as, pois caso contrário não produzirá os efeitos desejados.

---

<sup>4</sup> Da mesma forma que Pestalozzi.

Froebel pode ser considerado o educador da primeira infância diante de todo o valor que atribuía à infância, tendo uma influência direta na educação das crianças pequenas, pois houve uma maior afirmação dos seus interesses e da consideração de sua atividade como ponto de partida para a sua educação. Propôs um método que considerava as atividades espontâneas das crianças, em jogos cooperativos e criativos para o seu desenvolvimento.

Esses discursos produzidos por Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel caracterizaram ao longo do século XVIII aquilo que cada momento histórico construiu, atribuiu e reservou para o que é ser criança e ter uma infância. Posteriormente, a pedagogia foi influenciada por outros discursos como a medicina e a psicologia.

#### **2.4 A criança sadia do discurso médico-higienista**

O discurso médico-higienista influenciou o pensamento pedagógico desde o final do século XIX (por volta de 1870) e início do XX (até a década de 1950). Alguns nomes são bem representativos dessa corrente teórica e pode-se citar os seguintes: Dr. Oscar Clark, Dr. Joaquim José de Menezes Vieira e Dr. Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo Filho.

Esse período foi marcado por um grandioso processo de higienização social visando à regeneração da população com um caráter eugenista. A eugenia foi uma forma dita 'científica' encontrada para o aprimoramento da população na Europa e também nos países da América, inclusive o Brasil. Era uma teoria racista, pois o alvo eram aqueles que carregavam a marca da degeneração: as crianças pobres, enjeitadas e negras, uma vez que constituíam uma sub-raça que precisava ser melhorada.

A escola passou a ser vista como uma forma de cura para os males sociais, sendo a única possibilidade de remediar os males ocasionados pela pobreza e a mistura de raças. As escolas então passaram a funcionar como verdadeiras clínicas e hospitais para salvaguardar a

geração futura e assegurar o desenvolvimento do país.

Uma das primeiras iniciativas em relação à higienização das crianças pobres, e conseqüentemente do melhoramento da raça brasileira por meio da educação, veio de Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo Filho, considerado o fundador da pediatria científica no Brasil.

O Dr. Moncorvo Filho é um dos pioneiros no tratamento da criança pobre/desvalida, cuja preocupação o levou a criar o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, o IPAI, em 1899, no Distrito Federal, que, segundo Gondra (2002), deu início ao movimento de ‘institucionalização de proteção à infância’, baseado nos princípios da higiene.

Essa iniciativa do Dr. Moncorvo Filho caminha no sentido apontado por Kuhlmann Jr (1998) quando o país buscava se integrar na nova ordem urbano-industrial por meio da filantropia que substituiu as antigas formas de caridade, pois o médico visava assistir e proteger a infância pobre de modo alternativo ao asilo, sendo que esse tipo de instituição ainda não se preocupava com a higiene de seus métodos.

De acordo com o médico, as crianças na Capital da República se encontravam em uma situação desoladora, pois

Cada dia se multiplicavam os quadros de desolação a que assistimos: crianças vivendo asfixiadas no confinamento das instalações e no ambiente infectado das casas de cômodos, a serem dizimadas em número assustador pelos males tão conhecidos dos clínicos brasileiros, sobretudo pelas doenças do aparelho digestivo e a tuberculose – tudo agravado pela herança alcóolica, pela miséria e pela fome, num deplorável ambiente de ignorância e de analfabetismo. (Gondra, 2002:309).

Todo esse aparato produzido pelo médico e que conferiu até um reconhecimento fora do Brasil tinha como objetivo o melhoramento da raça brasileira por meio da educação no interior de um determinado projeto civilizatório, de progresso que encontra na higiene sua aliada principal.

Um pouco depois, tem-se a atuação do Dr. Joaquim José de Menezes Viera que,

juntamente com sua esposa em 1875, cria o primeiro jardim de infância no Brasil denominado ‘Jardim de Crianças’ no Colégio Menezes Vieira, na cidade do Rio de Janeiro. O jardim atendia as crianças do sexo masculino da elite entre três e seis anos, mas também foi pioneiro na criação dos jardins para as crianças pobres. Esse projeto enquadrou-se no plano de ordenação social que visava à regeneração do Brasil.

O Jardim criado pelo Dr. Menezes Vieira utilizava como método a pedagogia de Pestalozzi e Froebel. Publicou várias obras, dentre elas: ‘Manual para os jardins-de-infância’, ‘O jornal das crianças’, ‘A família’, ‘ABC Froebel’. Por sua formação médica, dava especial atenção à higiene e à educação física, cuja ênfase pode ser explicada pela seguinte afirmação: “dolorosíssimo quadro que apresenta a nossa população escolar: um batalhão de crianças decrepitas, caminhando certo ao encontro da fatal tuberculose.” (BASTOS, 2001:59).

O mesmo quadro é apresentado por Jerry Dávila (2006) em seu livro ‘Diploma de Brancura’, no qual o autor discute as reformas educacionais ocorridas no Rio de Janeiro entre 1917 e 1945, a partir da vinculação dos temas de raça, educação e medicina. Essas reformas educacionais, na idéia de seus propositores, estavam imbuídas de um sonho de tornar o Brasil um país moderno, no entanto, a questão racial aparecia como um grande problema. Assim, para Dávila (2006), esses reformadores precisavam, de alguma forma, ‘criar brancura’ em uma massa ‘racialmente mista’. E já que o Brasil buscava o progresso, necessariamente precisava se afastar do passado e esse afastamento incluía, especificamente, também se afastar da negritude vista como algo primitivo e degenerado.

Assim, Dávila (2006) afirma que, durante o Governo de Vargas e a implementação da escola nova no Brasil com os pioneiros da educação, deu-se a transformação das escolas públicas em espaços de uma supremacia branco-européia, visando se encaixar na ciência, no progresso da modernidade. As escolas criadas buscaram produzir uma visão ideal da nação

brasileira, principalmente, sobre as crianças pobres e não-brancas, pois eram a substância da busca desse ideal. Fato esse que também representou um obstáculo para a profissionalização dos professores negros, porquanto as formas de seleção por meio de elementos sutis se transformaram em uma forma de exclusão racial dos negros no quadro do professorado nesse período.

De acordo com Dávila (2006), a ação dos reformadores educacionais não era feita somente por pedagogos, mas, principalmente, por médicos e cientistas sociais. Para dar continuidade à essa discussão, a figura do Dr. Oscar Clark é um exemplo da atuação de um médico ligado às iniciativas de higiene escolar no Rio de Janeiro durante as décadas de 1930 e 1940, período pesquisado por Dávila.

O Dr. Oscar Clark foi inspetor médico, chefe do Serviço de Inspeção Médica e Dentária Escolar da capital federal, época em que Fernando de Azevedo era Diretor Geral de Instrução Pública, no período compreendido entre 1927 e 1930. Foi responsável por criar a Clínica Escolar do 8º Distrito quando chefiou o Serviço de Escolas-Hospitais do Distrito Federal em 1943 (ROCHA, 2005:58).

Uma frase do Dr. Clark ilustra bem seu pensamento a respeito da importância de se transformar a escola em um hospital:

Na escola do século passado, trabalhava o mestre-escola; na escola dos tempos atuais, ao lado da professora, devem trabalhar a enfermeira social, a cozinheira e o médico higienista. A escola-hospital tornou-se o principal centro de civilização, a célula primordial das coletividades humanas, de que depende, de maneira direta, a grandeza dos povos e o destino das nacionalidades” (CLARK, 1937:174 apud ROCHA, 2005:60).

Em suas publicações de 1937 e 1943, respectivamente, ‘O século da criança’ e ‘Jardins de infância e escolas-hospitais’, é realizada a defesa da criação de instituições, como as escolas-hospitais, as clínicas escolares, as creches, os jardins-de-infância e as escolas para mães, cuja preocupação era justamente com as crianças pobres e sua educação, pois estavam



propensas às mais terríveis doenças que poderiam ocasionar deformidades e aleijões. A escola era considerada por ele como um “verdadeiro centro de medicina preventiva, a verdadeira oficina de medicina educativa”, visando à regeneração da raça brasileira que deveria ser saudável e produtiva (CLARK, 1943:138 apud ROCHA, 2005:61).

## **2.5 A Criança Biológica de Piaget**

A Biologia desempenhou uma grande influência na obra desenvolvida por Piaget, no entanto, além dos elementos da Biologia, pode-se encontrar também elementos da Matemática, da Filosofia e da Física. Utilizou de Darwin o conceito de adaptação que está diretamente relacionado aos conceitos de assimilação e acomodação. Fez uso do sistema lógico-matemático no desenvolvimento intelectual da criança, utilizando os conceitos de agrupamento, número, probabilidade e também do campo da Física, quando extrai elementos da mecânica e termodinâmica com a utilização do conceito de equilíbrio. Em relação à Filosofia, há uma aproximação possível com Kant e a concepção ‘construcionista do conhecimento humano’, pois para o filósofo não é possível produzir conhecimento sem atividade mental.

O desenvolvimento psicológico é descrito como o estudo do desenvolvimento das funções mentais, sendo que a partir da psicologia da criança pode-se encontrar a solução para os problemas psicológicos gerais. O desenvolvimento das funções mentais depende basicamente de quatro fatores: a maturação do sistema nervoso, o ambiente físico, o ambiente social e o processo de equilibração progressiva.

Com base em suas descobertas por meio da epistemologia genética, Piaget conquistou uma grande influência sobre os cuidados pediátricos e também dentro das escolas de educação infantil, a partir da descrição da estruturação do pensamento e da aquisição da aprendizagem.

Piaget em suas pesquisas buscou justamente construir um conhecimento a respeito do desenvolvimento do pensamento da criança, tendo como objetivos mostrar: aquilo em que a criança difere do adulto (ou seja, aquilo que falta à criança para raciocinar como um adulto normal de classe média); como se constroem as estruturas cognitivas, buscando, a partir dessa psicologia da criança, um método explicativo geral em psicologia; e também o modo de construção das estruturas lógico-matemáticas, tornando sua teoria uma epistemologia genética.

Os estudos empíricos de Piaget eram realizados por meio do método clínico. Esse método consiste em captar a lógica da criança por meio de uma conversa livre sobre um tema dirigido, visando descobrir como ela pensa sobre esse determinado assunto, quais são as suas justificativas, os seus desvios.

As categorias de análise de Piaget se constituem meticulosamente como um sistema particular de racionalidade científica e atual como sendo ambos natural e universal, pois para ele todas as crianças adquirem competências de acordo com uma seqüência universal.

Jenks (2005) apresenta duas críticas que podem ser feitas a esses posicionamentos de Piaget: primeira, seu ideal de competência cognitiva adulta é uma particularidade da filosofia do ocidente e, segunda, o objetivo do desenvolvimento cognitivo leva a pensar o mundo com os conceitos e a lógica do Ocidente. Sem contar, que as crianças conseguem desenvolver determinadas competências antes mesmo de alguns estágios descritos por Piaget.

Uma outra característica importante no pensamento de Piaget é a questão da atividade da criança. O pensamento é a interiorização da ação motora, assim, o pensamento é ação. Essas ações são móveis e reversíveis e executadas mentalmente.

Piaget acreditava que a criança iniciava sua vida cognitiva sendo pré-lógica, uma diferença fundamental que a distinguiria do adulto, pois a ausência da lógica é caracterizada

por dois fatores, a irreversibilidade e a descentralização do pensamento.

A irreversibilidade se deve à ausência inicial da descentralização, pois a criança teria um pensamento egocêntrico. A irreversibilidade acarreta as não-conservações dos objetos, dos conjuntos e das quantidades. Sendo que as operações lógico-matemáticas são ações interiorizadas, reversíveis e coordenadas em estruturas de conjunto.

O desenvolvimento do pensamento e da inteligência passaria por determinadas etapas que se caracterizariam por um tipo de estrutura mental e que resultaria em uma forma específica de conduta da criança dentro do estágio. As crianças passariam por 4 estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Os estágios são ordenados cronologicamente e hierarquicamente a partir de um *continuum* que vai desde um status mais infantil, concreto para um mais alto, adulto que constitui sua relação com o mundo.

Ao lado do desenvolvimento cognitivo, pode-se situar também o desenvolvimento moral e social da criança. Para Piaget, a criança passaria de uma moral heterônoma para uma moral autônoma. Na primeira, a criança não aceitaria regras e obedeceria ao adulto sem questioná-lo, há uma submissão total; na segunda, a criança já desenvolve uma consciência das regras, caracterizando o surgimento do respeito mútuo e da cooperação.

## **2.6 A criança 'homem novo' de Vygotsky**

Para iniciar falando de Vygotsky não se pode deixar de mencionar o acontecimento histórico da Revolução Russa, que tanto influenciou sua teoria, pois nesse contexto buscava-se a construção de uma nova sociedade e também a criação do 'homem novo'.

Esse psicólogo russo, inicialmente, foi influenciado pela teoria de Piaget, no entanto, buscou ir além do determinismo biológico, uma vez que, baseado nos princípios do socialismo, tinha o social como o fundamento para o desenvolvimento da criança. No entanto,

sua psicologia enquadra-se também no campo da psicologia genética, pois da mesma forma que Piaget, preocupou-se no estudo da gênese do pensamento humano, já que o estudo da criança vem justamente auxiliar na compreensão do comportamento humano em geral.

São inúmeras as influências na obra de Vygotsky: desde a lingüística, as teorias comportamentalistas, a epistemologia de Piaget até o pensamento marxista, utilizando os conceitos de sociedade, trabalho, utilização de instrumentos, cultura e da relação dialética entre o homem e a natureza.

Utilizou, como método de sua psicologia sócio-histórica (ou sócio-interacionista), o materialismo dialético para explicar as funções psicológicas superiores do desenvolvimento intelectual humano. Esses processos são considerados ‘superiores’, porque se referem às atividades conscientes, são intencionais.

Vygotsky contava com o apoio de Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Eles acompanharam Vygotsky até sua morte. O grupo, em seus estudos e pesquisas, buscava confirmar que o pensamento é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o instrumento principal dessa mediação, justificando, assim, a importância que Vygotsky confere à interação social no desenvolvimento humano.

O desenvolvimento se encontra em uma relação direta com o contexto sócio-cultural em que a criança está inserida, no qual a criança recebe ativamente os elementos simbólicos/culturais que seu grupo foi construindo ao longo de sua existência, como, por exemplo, comer de boca fechada, aprender a falar e andar, entre outros. Tudo isso, a criança vai aprendendo desde seu nascimento, na relação com os outros que estão a sua volta, pois esses é que medeiam sua relação com o mundo. Nesse sentido, a fala/linguagem ocupa um lugar central, já que funciona como elemento mediador.

Sobre linguagem e pensamento, Vygotsky afirma que essa relação passa por várias

mudanças ao longo da vida, no entanto, em certo momento, a linguagem e o pensamento se encontram e colocam em funcionamento o desenvolvimento psicológico de forma cada vez mais sofisticada. Sendo que, a partir do momento em que a criança entra na linguagem, o seu desenvolvimento dá um salto qualitativo, pois expressa e organiza o pensamento, distinguindo, assim, a criança dos animais.

O desenvolvimento da criança ocorre em dois níveis de acordo com Vygotsky: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o nível de desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro. A distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que ela faz com a ajuda do outro cria o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal. Da mesma forma que pensamento e linguagem estão relacionados, assim também estão aprendizado e desenvolvimento desde o nascimento da criança.

A interação é considerada um aspecto tão importante porque é por meio dela que a criança adquire os elementos da cultura e, conseqüentemente, se desenvolve, pois a aprendizagem gera desenvolvimento. É por meio dessa aprendizagem que a criança poderá ter um desenvolvimento satisfatório ou não. Assim, pode-se compreender a ênfase dada ao aprendizado escolar, pois esse introduzirá elementos novos ao desenvolvimento da criança, já que o aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal e esse é um elemento fundamental, pois ‘o bom ensino é aquele que adianta o desenvolvimento’.

### **Síntese**

A nova consideração conferida à criança possibilitou a criação de novos campos de saber sobre a infância dando início às chamadas 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.

A Pedagogia, a Medicina, a Psicologia, levam a considerar as crianças como uma categoria universal e singular, desconsiderando as variações entre as crianças impregnando de um modelo 'ideal' do que é ser criança. Esses filósofos, médicos, psicólogos e educadores citados brevemente tinham em comum a defesa da necessidade de mudança nos processos de ensino voltados para a criança, a partir de uma nova concepção de infância que se tornou preponderante a partir do século XVIII, tornando-se verdadeiros marcos de referência no pensamento educacional na formação da criança enquanto um ser sociável, saudável, educável, cidadã e produtiva, ou seja, a criança, enquanto um 'vir-a-ser', é que gerará a separação entre o mundo adulto e o mundo infantil, levando à institucionalização da criança, isto é o que se discutirá no capítulo seguinte.

### **3 A ESCOLA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CRIANÇA**

Na Idade Média, a escola e os colégios eram reservados a um número pequeno de clérigos, onde se misturavam diferentes idades, pois não havia essa distinção, tendo como princípio ‘um espírito de liberdade de costumes’, no entanto, com o início dos tempos modernos, isso foi se modificando em consequência do surgimento do moderno sentimento da infância.

O objetivo deste capítulo é contextualizar o momento em que a escola tornou-se tão importante para a afirmação da infância, tal como descrita por Ariès (1981), entretanto, juntamente com essa contextualização será feita uma discussão atrelada à criação dessa escola moderna, enquanto uma das instituições disciplinares que se formou em meio a uma grande rede em torno da criança e de seu corpo, por meio de uma ‘pedagogização do sexo da criança’ e a instituição da disciplina na produção de corpos saudáveis e produtivos.

Esse movimento, em relação à particularidade infantil e a separação dos dois ‘mundos’, adulto e infantil, acompanhou todo um processo de enquadramento da criança denominado por Ariès (1981) de ‘quarentena’, pois a escola fazia parte do projeto educacional moderno que estava atrelado ao novo sentimento da infância, que visava cuidar, proteger, moralizar e preservar a criança, ou seja, em prol da sua vida, tal como pregavam os discursos médicos, pedagógicos, psicológicos e religiosos.

A partir do século XVIII, a escola tornou-se uma instituição essencial da sociedade para a educação da infância e da juventude, porquanto se constituía na opinião dos educadores, pais, religiosos e magistrados “um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de quinze, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos” (Ariès, 1981:111).

Nesse processo, deve-se considerar dois aspectos importantes que se interconectam: o

movimento de moralização, que foi um dos responsáveis pela invenção desse moderno sentimento e a necessidade de disciplinar essa população infantil, pois, segundo Ariès (1981:180), “o estabelecimento definitivo de uma regra da disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento”.

Esse enquadramento das crianças tinha como objetivo isolá-las e prover sua formação moral e intelectual. No entanto, de acordo com Foucault (2002), a escola, mesmo fechando os indivíduos, não exclui, mas apenas fixa as crianças a um aparelho de saber, da mesma forma que a fábrica fixa os operários a um aparelho de produção. Mesmo que o objetivo dessas instituições seja separar os indivíduos, seu objetivo primeiro “é fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens”, da mesma forma que a escola, a fábrica ou a prisão visa ligar o indivíduo a um processo de produção, formação ou correção (Foucault, 2002:114). Por isso, Foucault (2002) considera de forma oposta a ‘reclusão’ e o ‘seqüestro’, pois quando se fala em reclusão no século XVIII, necessariamente, se está fazendo referência à exclusão dos considerados ‘marginais’ e o seqüestro, já no século XIX, refere-se a uma forma de inclusão e normalização dos indivíduos.

Essa moral, que foi se constituindo no final do século XVIII, justifica as colocações de Foucault (2006), de que na escola fala-se de sexo o tempo todo. Basta observar-se a forma como a escola era organizada e perceber-se-á essa preocupação constante em controlar o corpo das crianças: os dispositivos arquitetônicos, os regulamentos de disciplina e toda a organização interior, pois “o espaço da sala, a forma das mesas o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separação de cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” (FOUCAULT, 2006:34).



A disciplina organiza o espaço escolar, porquanto confere um lugar a cada indivíduo, evita os agrupamentos para diminuir seus efeitos (deserção, aglomeração, vadiagem), para assim vigiar o comportamento de cada um, pois é preciso individualizar os corpos, para segmentar uma massa humana, informe, em unidades individuais, alcançáveis e controláveis. Por isso, os indivíduos são classificados da seguinte maneira, segundo Foucault (2002 a: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.

A ordenação por fileiras foi uma das grandes novidades no funcionamento das instituições disciplinares durante o século XVIII, de acordo com Foucault (2002a :125) , pois “começou a definir a grande reforma de repartição dos indivíduos na ordem escolar”. Serão encontradas filas por todos os lados: na sala, nos corredores, nos pátios, o que refletirá na colocação do aluno a partir de seu desempenho, assim, ora ele ocupará um lugar na fila, ora ocupará outro, dependendo da forma como o indivíduo se comporta e isso será medido pela norma.

O poder disciplinar age a partir de uma anatomia política do corpo segundo o princípio da norma. De acordo com Foucault (2002a.), 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” (FOUCAULT, 2002a.:88).

Segundo Costa (1983), a norma – diferentemente da lei que se configura como um poder essencialmente punitivo, coercitivo, que tem 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.” (COSTA, 1983:50).

Para Veiga-Neto (2003:90), 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.

A norma fará a escola funcionar como um pequeno tribunal, pois se utiliza de uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2002 a.:149).

A organização do espaço é um elemento muito importante porque organiza o múltiplo, impõe-lhe uma ordem, controla cada aluno separadamente e também devido a uma utilização econômica do tempo. O controle do tempo é um dos elementos-chave na disciplina, pois é preciso que haja uma qualidade do tempo empregado, que produz uma regularidade no tempo disciplinar, impondo uma rotina escolar.

O exercício da disciplina também exige um dispositivo que assegure a vigilância dos indivíduos. A arquitetura será organizada de forma que não mais será vista e nem terá como objetivo vigiar o exterior, mas sim, controlar o interior. O panóptico é uma forma de arquitetura que visa justamente cumprir esse objetivo da vigilância: vigiar sem ser visto. No panóptico, o princípio da masmorra é invertido, pois essa teria três funções: trancar, privar de luz e esconder. Na nova disposição da arquitetura, utiliza-se somente a primeira função e

exclui-se as outras duas, já que “a plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegida. A visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 2002 a.:166).

O panóptico<sup>5</sup>, segundo Foucault (2002:162), é uma forma de poder que repousa sobre algo totalmente diferente, que o autor chamou de exame, que se constitui como “uma vigilância sobre os indivíduos por alguém que exerce um poder e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber.” (FOUCAULT, 2002:86).

O exame coloca os indivíduos num campo de vigilância e os captura em uma rede de anotações, ‘um poder de escrita’ que acompanha um registro intenso e gera uma acumulação documentária. Faz de cada indivíduo um caso, pois permite sua descrição, medida, classificação e normalização: “a função do registro é fornecer indicações de tempo e lugar, dos hábitos das crianças, de seu progresso na piedade, no catecismo, nas letras de acordo com o tempo na escola, seu espírito e critério que ele encontrará marcado desde sua recepção.” (FOUCAULT, 2002 a.:158).

Um saber que tem por característica determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não e se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que deve ou não fazer, constituindo o indivíduo como efeito e objeto do poder e como efeito e objeto do saber.

A ‘pedagogização do sexo da criança’ parte do princípio de que toda criança se dedica a uma atividade sexual e que isso traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais. A ‘guerra ao onanismo’ teve uma duração de quase dois séculos no Ocidente (FOUCAULT, 2006: 115).

---

<sup>5</sup> É uma forma de arquitetura.

Essa ‘guerra ao onanismo’ pode ser verificada nos escritos de Foucault (2001) quando o filósofo apresenta uma análise do momento em que a família e a criança passaram a ser objeto de poder e de saber por meio do dispositivo da sexualidade, que ocorrerá no século XVIII, o mesmo período descrito por Ariès (1981) para demarcar o moderno sentimento da infância . Toda essa trama girará em torno da questão do incesto e da criança masturbadora e que produzirá dois tipos de famílias.

Essa criança masturbadora, que era considerada um indivíduo anormal, dará vida ao surgimento de um novo personagem no século XVIII, o delinqüente (o anormal, o indisciplinado). Esse sujeito que possui um defeito moral em sua própria constituição e que possui uma tendência à criminalidade<sup>6</sup> será diagramado a partir de um aparato de controle por meio da medicina, da psiquiatria e do judiciário. Novamente aqui, a criança continua sendo um objeto de saber, por meio do qual se erigem novos discursos.

A discussão em torno do anormal se fará por meio de um aparato de poder que se pauta numa ‘disciplina para a normalização’ no domínio da sexualidade e, para isso, fará a junção do poder judiciário e do saber psiquiátrico para o controle desse indivíduo. Um poder que não é repressivo, mas que é produtivo, pois fabrica sujeitos, fabrica determinados tipos de famílias.

A partir do século XVIII, de acordo com Foucault (2001), a sexualidade da criança e do adolescente passa a ser vista como um problema e, a partir disso, a família é chamada à vigilância desses corpos contra a masturbação e isso produzirá o estabelecimento de novas relações familiares. Esses corpos infantis precisam ser controlados, pois a masturbação pode trazer conseqüências para o corpo, tornando-o doente (somatização) e também criminoso; tem-se também a medicalização do problema.

---

<sup>6</sup> Esta tendência inata à criminalidade reporta às teses eugenistas descritas nos discursos médico-higienistas do capítulo anterior.

Assim, a constituição de um novo tipo de família, a família moderna, a família conjugal, restrita, aquela já descrita anteriormente por meio da pesquisa de Ariès (1981), só pode ser possível, segundo Foucault (2001:337), graças a essa ‘caça à masturbação’, já que uma das condições de coagular a família conjugal foi tornar os pais responsáveis pela vida e o corpo dos seus filhos e isso ocorreu por intermédio do discurso médico.

Essa problematização da sexualidade da criança só tem sentido a partir do momento que se agrega a questão do ‘incesto’. Uma vez que se instaurou essa ‘cruzada anti-masturbação’, a discussão do desejo dos pais pelos filhos foi invertida, pois o desejo passou a ser algo que partia das próprias crianças por seus pais, eram elas que os desejavam incestuosamente, tornando aceitável por parte da família a teoria psicanalítica do incesto.

No entanto, Foucault (2001) pontua que suas colocações não se referem a qualquer família, mas sim à família burguesa. Porém, ao mesmo tempo em que ocorria a ‘cruzada anti-masturbação’ dentro da família burguesa, também havia uma outra cruzada em relação à família popular do proletariado urbano, mas esta adquire outras características.

Essa cruzada em relação às famílias populares se constituiu como uma campanha em prol do casamento, pois, por razões econômicas e de policiamento, era interessante um controle político, de não-mobilidade e de não-agitação da classe operária.

Após a constituição da família por meio da campanha do casamento, ocorreu também uma outra campanha dirigida agora à relação entre pais e filhos, que deveria ser pautada por um cuidado no interior do espaço familiar, no sentido de evitar as misturas entre adultos e crianças, de procurar uma organização do espaço de tal forma que minimizasse o contato a partir das diferenças entre os indivíduos, as idades e os sexos, fazendo com que houvesse uma distribuição espacial diferenciada, visando justamente prevenir o incesto dos pais e irmãos mais velhos contra as crianças, o que difere totalmente da ‘cruzada anti-masturbação’ que

ocorreu na família burguesa (FOUCAULT, 2001).

No caso da família burguesa, a sexualidade da criança é que era perigosa e pedia a coagulação da família; no caso da família operária, o problema era o adulto, sua sexualidade é que era considerada perigosa e, por isso, exigia a repartição da família e, conseqüentemente, exigia intervenções externas diferentes, pois aos perigos da sexualidade infantil, sobre a qual os pais se debruçavam, vem responder a intervenção e a racionalidade médica. Em compensação, no outro caso, a sexualidade, ou antes, a sexualização da família a partir do apetite incestuoso e perigoso dos pais ou dos mais velhos “chama um poder externo, mas desta vez, não é de tipo médico: é de tipo judiciário. É o juiz ou o policial (...) é a assistente social, é todo esse pessoal que deve intervir na família para conjurar esse perigo de incesto que vem dos pais ou dos mais velhos.” (FOUCAULT, 2001:345-346).

Dessa forma, a psicanálise aparecerá como uma técnica de ‘gestão do incesto infantil’ nas famílias burguesas e como técnica de policiamento da família popular, pois não irá administrar os desejos incestuosos das crianças, mas protegê-las e, conseqüentemente, retirá-las desse ambiente pernicioso da família. Assim, de acordo com Foucault (2001:347), não há duas sexualidades (uma burguesa e outra popular), mas sim “há dois modos de sexualização da família ou dois modos de familiarização da sexualidade, dois espaços familiares da sexualidade e do interdito sexual”.

Esse controle social do corpo tinha como objetivo formar o corpo do indivíduo, pois esse já não era mais objeto de suplício e de penas, mas se transformou em algo que deveria ser cuidado, reformado, treinado, corrigido para obter determinadas qualidades e aptidões para extrair daí um corpo útil, com força de trabalho.

Uma mecânica de funcionamento do poder técnico-político que tem como centro a disciplina já descrita anteriormente nas práticas escolares. A disciplina aumenta a força do

corpo, ela é produtiva, uma vez que visa produzir corpos saudáveis, robustos. Foucault (1984) situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX e atingiram seu apogeu no início do século XX. Porém, as disciplinas passaram por uma crise, após a Segunda Guerra Mundial, dando passagem às sociedades de controle<sup>7</sup> (DELEUZE, 1992). O início da sociedade de controle não anunciou o fim da escola enquanto um equipamento coletivo de homogeneização e disciplinamento, porém, provocou uma crise nessa instituição que, até então, era vista como um espaço único (maior) de controle, cedendo lugar a outros dispositivos espalhados por todo o tecido social.

Vê-se então que a institucionalização das crianças e os discursos da pedagogia, da medicina e da psicologia nada mais são que movimentos de controle dos corpos infantis que ficam respaldados, ou melhor, justificados pela necessidade de proteção e cuidado que a moderna idéia de infância trouxe atrelada consigo e produzindo, a partir disso, uma criança dependente, frágil, imatura e que se não controlada poderia se deixar levar pelos vícios da masturbação, que a tornaria doente e um futuro delinqüente.

Apesar desse discurso da normalização estar calcado num poder sobre a vida, não se pode deixar de considerar que a vida também produz mecanismos de resistências a esse poder, um ‘poder da vida’ que faz ‘fugir’ esses modelos ‘de comportamento’, ‘de estética’, ‘de ser’, que são inculcados/transmitidos pela normalização. No entanto, desde o momento em que nascem, as crianças estão inseridas em instituições que se baseiam nesse poder normalizador, justamente por essas se enquadrarem no que Foucault denominou de instituições de seqüestro (escola, fábrica, quartel, hospital).

As instituições de atendimento à infância em sua origem visavam ao controle e à

---

<sup>7</sup> A lógica do controle não precisa mais de instituições de confinamento para ser exercida, pois há uma proliferação de dispositivos, como a tecnologia eletrônica, as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação; a ascensão da mídia e da indústria de propaganda exercem desde o nascimento do indivíduo suas técnicas de subjetivação e de controle.

disciplinarização da criança. Tais instituições não estavam ligadas ao sistema de educação, mas, inicialmente, estiveram a cargo da caridade, para depois transferirem-se para a filantropia, e então à área da saúde e da assistência ao ‘menor’, visando justamente diminuir e, talvez, resolver os problemas sociais gerados pela pobreza que ocasionava, por sua vez, problemas à saúde da criança e a jogava na marginalidade.

As instituições que mais de perto atuaram na área de atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil, através de creches, foram, de acordo com Vieira (1988), o Departamento Nacional da Criança – DNCr (a partir de 1940), o Ministério da Educação e Saúde, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

A LBA foi criada em 1942 e seus objetivos previam o desenvolvimento de serviços de assistência social, estabelecendo convênios com creches. Era um programa nacional, atendia prioritariamente a população pobre e era orientado por uma concepção *preventiva e compensatória* de atendimento infantil (CAMPOS E FERREIRA, 2001:37).

A FUNABEM foi instituída em 1964, substituindo o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM). Sua criação, de acordo com Campos e Ferreira (2001), resultou de uma luta iniciada ainda na década de 1940 por pessoas vinculadas ao governo e à Igreja, que visavam a uma reformulação no atendimento do menor abandonado, cuja educação e recuperação era vista por esses setores como inadequada. A FUNABEM era orientada por uma concepção *correcional-repressiva*, apoiada na construção de centros de internamento para crianças e adolescentes.

As duas instituições, LBA e FUNABEM, atuavam em paralelo, estabelecendo convênios com creches, no entanto, a partir dos questionamentos sobre o atendimento executado pela FUNABEM, propõe-se uma divisão de competências: a FUNABEM atenderia



somente as crianças em situação de risco pessoal e social.

Como se pode observar, essas instituições de atendimento à infância tinham um cunho educativo-corretivo e eram, de acordo com Vieira (1988), propostas como um dispositivo para disciplinar mães e educar crianças nos preceitos da puericultura visando a normalização da relação mãe/filho nas classes populares.

Kuhlmann Jr. (1998) também se refere a essa 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 cumpriram uma função apaziguadora.” (KUHLMANN Jr.,1998:28) . 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.” (KUHLMANN JR.,1998:28).

A educação compulsória da criança desde o momento do seu nascimento se configura como um aumento do nível do controle institucional sobre a criança. Esse enquadramento da criança baseado na idéia de proteção visa também à sua exclusão do mundo do trabalho, das ruas e de outros espaços para sua recolocação em espaços mais ‘protegidos’, uma proteção do corpo infantil para a produção de uma criança saudável, educada, cidadã, impedindo, assim, que essa se torne um dos produtos marginais, ocasionados pelo desenvolvimento vertiginoso do capital que, muitas vezes, antes de consumi-la, joga-a na marginalidade, na miséria. Isso é sobre o que se tratará no próximo capítulo.

## **Síntese**

A escolarização da criança prolongou o período da infância e a tirou do trabalho, pois,

devido aos discursos que produziram e afirmaram o moderno sentimento de infância, essa deveria ser protegida, cuidada e preservada. Não há lugar melhor que a escola para a ‘conservação das crianças’, com todo o seu aparato de funcionamento por meio da normalização e disciplinarização dos indivíduos..

A escola enquanto uma instituição disciplinar por excelência funciona também como um ‘dispositivo da sexualidade’, que cuida do corpo da criança, porquanto, como já foi mostrado anteriormente, o grande problema que girava em torno da criança era justamente evitar que essa maculasse sua inocência infantil e que evitasse que a ‘doença’ do onanismo infantil se transformasse em um problema social, pois essa criança deveria ter suas energias guardadas para que futuramente se tornasse um corpo produtivo, uma força útil.

## **4 UMA VISÃO AFIRMATIVA DA INFÂNCIA: A FILOSOFIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

O objetivo deste capítulo é mostrar como a Sociologia, e seu conceito de ‘socialização’, e a Filosofia Clássica, com seu conceito de ‘corrupção da natureza infantil’, imprimiram um conceito negativo de criança como um ser frágil, dependente, imaturo e a infância, como um período que logo deve ser superado e também de preparação para a vida adulta, mas que, posteriormente, foi questionado e produziu novos discursos sobre a criança e a infância, retirando-a deste lugar ‘menor’, ‘subalterno’, ‘dependente’ e ‘submissa’ ao mundo social do adulto.

### **4.1 A Sociologia da Infância: histórico e caracterização da área**

Nos últimos dez ou vinte anos, a atenção da opinião pública em direção às crianças e aos jovens tem crescido consideravelmente, como exemplifica Sgritta (1997) com o interesse da comunidade científica. Os comitês e equipes de observação têm sido estabelecidos no nível nacional e internacional, os institutos oficiais de estatística têm finalmente recolhido dados sobre a condição da infância.

Nesse sentido, pode-se incluir uma abertura no campo das idéias sociológicas que, até então, não tinham 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.

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 um 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.

Os sociólogos da infância de um modo geral concebem o conceito de socialização a partir de um entendimento diferente do conceito utilizado por Durkheim, pois essa socialização estaria atrelada a uma visão vertical, segundo a qual a criança absorve o mundo adulto com suas regras e valores por meio da ação de uma geração sobre a outra (PLAISANCE, 2004; JAMES E JAMES, 2004; PROUT, 2005, entre outros).

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”.

Émile Durkheim (1858-1917) ocupa uma posição ‘fundante’ dentro da sociologia francesa e, de alguma forma, se aproxima aos escritos de Augusto Comte e Platão, devido ao seu entendimento sobre a sociedade e a moral.

Platão, que não separava sua filosofia da política e da moral, buscava construir uma sociedade, uma cidade longe da desordem, daí a importância concedida à Constituição, sendo que essa sempre deveria estar atrelada à ciência como um meio de salvação para o homem e a cidade.

Comte, um republicano com idéias liberais, também previa, a partir da ciência, uma solução para os problemas da sociedade, visando, baseado nessa, uma reorganização social e moral. Considera a especificidade do social e apresenta a sociedade como um sistema com vida própria que independe das estratégias e vontade dos atores sociais.

Durkheim também buscava essa salvação da sociedade por meio da ciência e reconhecia como válido somente o procedimento empírico a partir de uma visão conservadora da sociedade por meio do positivismo. No entanto, o tema da ciência é indissociável do social. Para esse sociólogo, o mundo social está baseado em um modelo naturalista/biológico, em

que a cabeça seria o Estado, o corpo, os indivíduos e os membros seriam constituídos pelas instituições.

A sociedade é vista como uma realidade moral, controlada por normas e regras morais, evitando uma situação de anomia, definindo assim o limite entre o ‘normal’ e o ‘patológico’, sendo que esse ‘normal’ tenderia para um ideal.

O social pode ser definido por sua exterioridade (que independe das condições particulares nas quais os indivíduos se encontram) e também pela coerção que ele exerce sobre os indivíduos. Por isso, a sociologia para ser ciência deve tratar os fatos sociais como coisas (exteriores e coercitivas).

O indivíduo, de acordo com Durkheim (1983:61),

não é aquilo que ele é, mas o que vale e, inversamente, aquilo que lhe cumpre ser. O que faz com que tenha ele mais, ou menos, direitos, tais direitos e, não tais outros, decorre não de sua tal, ou qual, constituição e, sim, da sociedade lhe atribuir este, ou aquele, valor, dar-lhe, ao que o respeite, maior, ou menor, apreço, já que tudo quanto o toca, a toca.

A preocupação de seus escritos era determinar a natureza do vínculo social, sendo que a sociedade é considerada uma totalidade orgânica, havendo uma prioridade da sociedade sobre o indivíduo (coerção social). Para o sociólogo, existe uma ‘consciência coletiva’, constituída por representações, valores, ideais e sentimentos, comuns a todos os indivíduos da sociedade, pois essa pode ser definida como um sistema complexo e solidário (coesão social) em que cada indivíduo desempenha sua função.

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, entre outros, colocando a primazia do social sobre o indivíduo, como um tipo de condicionamento. O conceito de socialização segundo Cuche (2002:102), passa a ser utilizado a partir dos anos trinta, ou seja, tem uso relativamente recente nas ciências sociais e que leva a um debate fulcral dentro desse campo, que diz respeito à maneira como o indivíduo se torna membro de

uma sociedade e como define sua identidade.

Nesse sentido, de acordo com Plaisance (2005), as concepções atuais sobre a socialização das crianças concordam que essa se dá por meio de múltiplas negociações com seus pares (crianças-crianças) e também com os adultos, contribuindo para a construção da identidade do sujeito.

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”.

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, 2005:393).

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. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, porquanto 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, religião), já que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças, por isso pode-se falar em *infâncias* no plural (SARMENTO, 2005 e JAMES & JAMES, 2004).

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 entre outros.

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. No entanto, Montandon (2001) cita nesse período a presença expressiva de cinco sociólogos americanos: Willian I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimbal Young.

Nas publicações em língua francesa, tem-se 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, 2001:10).

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: de um lado, os sociólogos da família e de outro, os sociólogos da educação. Os

primeiros organizaram um primeiro evento voltado para as questões da infância em 1995, visando tornar a criança um parceiro ou ator dentro da estrutura familiar. Os segundos 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, 2001:11).

Em Portugal, de acordo com Sarmento (2005), esse campo está em constituição, mas já há 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 vem apresentar questionamentos muito relevantes sobre o modo como até então as crianças eram consideradas no campo da Psicologia, da Medicina, da Pedagogia e até da própria Sociologia (SARMENTO, 2005 E 2006, PROUT, 2005).

Sirota (2001) e Montandon (2001) apresentam as principais temáticas desenvolvidas pelos sociólogos no último quarto de século, que podem ser classificadas em quatro grandes temáticas: as relações entre gerações; as relações entre as crianças; aqueles que abordam as crianças como um grupo de idade; e, por último, aqueles que estudam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

- as relações entre gerações: as pesquisas que enfocam essa perspectiva consideram as relações das crianças com seus pais e adultos em geral. Os pesquisadores buscam romper com a abordagem clássica da socialização e consideram as crianças como atores sociais que influenciam os valores parentais e que essa relação indica sinais de mudança dentro desses valores familiares;



- as relações entre as crianças (interações e cultura das crianças): nesse caso, as investigações se pautam nas trocas, nas brincadeiras e nas relações das crianças entre si, ou seja, visam compreender esse mundo infantil. Corsaro foi um dos primeiros a estudar as interações entre os pares utilizando métodos etnográficos, buscando apreender o ponto de vista das crianças, considerando que essas reproduzem a cultura adulta, mas também se apropriam e inovam (um movimento de reprodução e interpretação);
- as crianças como grupo de idade (categoria geracional): as pesquisas nessa perspectiva consideram que as crianças formam uma categoria geracional e que essa é preenchida e esvaziada por essa população, no entanto, o segmento sempre permanece. Buscam entender a posição da infância como um grupo social e sua posição nos diversos contextos de vida e diante das estruturas políticas e econômicas;
- as crianças e os dispositivos institucionais: historicamente esses trabalhos têm girado em torno de verificar como as crianças se adaptam às instituições criadas para elas, ou seja, o efeito das instituições sobre a vida das crianças. No entanto, atualmente esses trabalhos atribuem um papel mais ativo às crianças, distanciando-se dos trabalhos de feição mais clássica dentro da sociologia.

Esses trabalhos foram mudando o campo da infância dentro da sociologia, principalmente as pesquisas voltadas para compreender as relações entre as crianças que inconformados com a perspectiva reprodutiva da socialização buscaram novos caminhos.

Para além do entendimento da infância, enquanto um espaço estrutural ocupado pelas crianças, deve-se considerar também as diversas experiências das crianças que ocasionam uma abertura na idéia de geração, que passa a ser fraturada por outros processos estruturais que ganham um potencial nas diversas experiências das crianças no mundo social (JAMES E JAMES, 2004).

Nesse sentido, 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 a infância é ao, mesmo tempo, comum para todas as crianças enquanto um espaço estrutural permanente, ocupado pelas crianças como uma coletividade, mas também é fragmentada pela diversidade de vida, de contextos experienciados pelas crianças.

Apesar das diferenças entre os sociólogos da infância, Sirota (2001:13) apresenta alguns pontos que podem ser considerados semelhantes 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;
- 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.

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”. Nesse sentido, de acordo com Corsaro (2005), seu trabalho foi passando de uma pesquisa sobre crianças *para* uma pesquisa *com* as crianças.

Fazer pesquisa *com* as crianças é tirá-las do 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 em sua análise e divulgação, pois para Alderson (2005:420) “as crianças são pesquisadoras e sempre co-produtoras de dados”.

As crianças 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, elas devem ter seus direitos preservados, devendo ser vistas como “atores na construção social e na determinação de suas vidas” (ALDERSON, 2005:424).

A pesquisa etnográfica é muito utilizada pelos sociólogos da infância, mas há também as abordagens macrossociais 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 na vida cotidiana das crianças, ser uma delas tanto quanto podia”.

O adulto precisa se tornar um ‘adulto atípico’<sup>8</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 falas 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 encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas. (ALDERSON, 2005:423).

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por Willian Corsaro.

Delgado e Müller (2005:354) levantam as principais dificuldades que precisam ser ultrapassadas e que estão relacionadas nas pesquisas com 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.

No entanto, algumas 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?

Alguns pesquisadores não concordam com a separação entre a consideração das crianças como atores sociais (agentes) e as estruturas sociais, pois “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).

O conceito de socialização é importante dentro da Sociologia da Infância, mas há outro que é inerente à discussão e muito caro aos sociólogos da infância: o conceito de geração. Será

a partir desse conceito que se poderá operar uma 'virada conceitual' do entendimento da criança e da infância dentro da Sociologia, considerando a criança um ator social e a infância uma categoria geracional.

A criança habita a geração por meio da cultura e a remete não mais ao adulto como fazia o conceito de socialização, mas agora a remete ao contexto social/cultural. Isso possibilita resgatar a criança de um lugar 'menor', 'dependente', 'passivo', em que o conceito de socialização a encerrava, pois parte-se do princípio de que as crianças produzem culturas dentro de seu contexto social e, a partir disso, infletem a cultura adulta numa ação compartilhada e não apenas de absorção dessa cultura.

#### **4.2 A 'virada conceitual' do entendimento da infância em Manuel Sarmiento**

Manuel Sarmiento(2005) compreende a sociologia da infância a partir de duas categorias sociológicas que se referem aos conceitos de geração e alteridade, por meio dos quais se propõe a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biológicas 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 elas.

O sociólogo busca retirar a infância dos lugares ocultos em que a criança foi colocada pelas teorias tradicionais, associadas à socialização e à naturalização da infância por meio das perspectivas biológicas, como, por exemplo, a psicologia do desenvolvimento.

Essas vertentes 'tradicionais' teriam encerrado as crianças num lugar 'menor', atribuindo-lhe características, como fraqueza, dependência, imaturidade, passividade. Ou seja, essas diferentes representações caracterizam-se principalmente pelos traços de negatividade, pois, a partir de um olhar adultocentrado, esta é considerada a partir do que lhe falta, da

ausência, da incompletude.

A infância em Sarmiento(2005) é concebida como uma categoria social de tipo geracional que liga às crianças aos seus contextos sociais/culturais e que é marcada pelas diferenças de gênero, classe, etnia, e as crianças são vistas como atores sociais de pleno direito e que têm a capacidade de atribuir sentido às suas ações e ao mundo que as rodeia.

A inversão do discurso da negatividade atrelada à infância far-se-á pela consideração das crianças como atores sociais e não como meros componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, o que implica o reconhecimento da capacidade desses atores sociais de produção simbólica e na constituição de representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas que diferem das dos adultos, pois essa é a marca da geração.

A cultura da infância, enquanto um sistema simbólico de apreensão do mundo a partir de um viés específico infantil e diferenciado dos adultos, é compreendida a partir do conceito de geração que engloba dois aspectos: a diversidade e a alteridade.

A diversidade ocorre no movimento intra-geracional, ou seja, na diversidade de vida e contextos entre as próprias crianças, justificando a utilização no plural de cultura da infância; e a alteridade se daria num contexto inter-geracional, envolvendo a relação adulto e criança, pois as culturas infantis não são exclusivas do universo infantil, mas também de todas as influências do mundo que as rodeia, envolvendo, portanto, um movimento de reprodução e interpretação do mundo adulto.

O conceito de culturas da infância é um elemento fundante dentro da categoria geracional. Por isso, o conceito de geração possui uma natureza essencialmente cultural e histórica. Sarmiento mostra a importância dentro da Sociologia da Infância de se fazer um resgate do conceito de geração.

O resgate se mostra importante, pois, segundo Sarmiento (2005), o uso desse conceito

historicamente diluiu os fatores de estratificação e ocultou as diferenças e desigualdades de classe, mas pode-se acrescentar também a raça, a etnia e a religião.

Esse resgate sugerido por Sarmiento impõe necessariamente a consideração dentro da geração dos efeitos de classe, gênero, raça. Ou seja, dentro da complexidade dos fatores de estratificação social, tais fatores não podem ser diluídos, mas considerados em sua especificidade.

De acordo com Sarmiento (2005), o nome mais expressivo na análise do conceito de geração está presente em Karl Mannheim. Para esse sociólogo, o conceito de geração pode ser assim definido:

a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum que permanece ao longo do respectivo curso de vida. (SARMENTO, 2005:364)

Pode-se perceber que o conceito vem carregado de uma significação histórica e cultural e é isso que interessa à sociologia da infância quando busca compreender a ação de cada geração em interação com as anteriores e as precedentes.

O conceito de geração é utilizado de forma variada entre os sociólogos da infância. Jens Qvortrup, por exemplo, faz uso desse conceito retirado de Mannheim, no entanto, mobiliza deste somente os aspectos estruturais, deixando em segundo plano a dimensão histórica, pois apenas os aspectos estruturais atrelados à demografia e à economia lhe interessam (SARMENTO, 2005:364).

Nessa perspectiva assumida por Qvortrup, a infância se faz independente das crianças. A geração se constituiria deste movimento constante de ser preenchida e esvaziada pelas crianças que ora entram e ora saem como um resultado da variação etária. De acordo com Sarmiento (2005:365) “esta perspectiva estruturalista tende a privilegiar na análise as relações intergeracionais e a secundarizar as relações intrageracionais e os aspectos culturais e

simbólicos da infância.

Leena Alanen, diferentemente de Qvortrup, busca compreender o conceito de geração como uma variável dependente e não independente. Como isso se daria? Alanen compreende geração como “um grupo de idade construído pelos respectivos atores, no quadro das respectivas interações e dos processos de construção simbólica dos seus referenciais de existência” (SARMENTO, 2005:365). Isso não se dá por um abandono às dimensões estruturais, mas numa perspectiva de inter-relação aos aspectos internos, à geração que diz respeito aos processos de simbolização do mundo adulto por parte das crianças.

Visando a uma ampliação da perspectiva estruturalista de Qvortrup e da visão interacionista proposta por Alanen, Sarmiento julga possível a reconstrução do conceito de geração por meio de sua historicização, da não-dissociação das dimensões estruturais e interacionais e dos elementos sincrônicos e diacrônicos no processo de construção social da infância, considerando que as dimensões (estruturais e interacionais) variam em cada momento e o peso de cada uma das variáveis é diferente.

Nesse sentido, para Sarmiento, ‘geração’ é uma categoria sociológica que procura compreender as interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a geração-grupo de idade (as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida) e, no plano diacrônico, a geração-grupo de um tempo histórico definido (o modo como os atores de uma determinada faixa etária desenvolvem práticas sociais diferenciadas em cada período histórico concreto). (SARMENTO, 2005:367).

Diante disso, o projeto científico da sociologia da infância tem como objetivo compreender “as mútuas implicações da infância enquanto um grupo de idade nas sucessivas infâncias historicamente datadas e suas relações com os adultos.” (SARMENTO, 2005:367).

O que o sociólogo busca 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 enquanto os ‘múltiplos-outro’ perante os adultos.

O mecanismo para essa mudança não pode ser realizado fora do conceito de alteridade, pois essa é a categoria-chave para se compreender o campo de ação das crianças dentro da categoria geracional, ou seja, as suas ‘culturas da infância’.

Por ‘culturas da infância’, Sarmiento entende que são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares.” (CORSARO E ELDER, 1990 apud SARMENTO, 2005:373).

Essas culturas infantis não são o produto exclusivo do mundo simbólico da infância, pois não é, de acordo com Sarmiento, um universo fechado e autônomo, por ser permeável 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 o vídeo-game e também a utilização de computadores e da internet. (SARMENTO, 1997).

A imersão das crianças no universo simbólico e a reprodução interpretativa desse universo realizam-se por meio da influência de vários planos, segundo Sarmiento (2007:06):

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

cultural.

As culturas da infância são o produto desses planos que se implicam mutuamente nas relações sociais, considerando as relações inter e intrageracionais. Esse processo é criativo, mas também reprodutivo. Nesse sentido, pode-se 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, 2005:373).

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, através do padrão de suas ações.

A partir disso, pode-se compreender por meio dessa perspectiva que as crianças infletem o mundo social em que vivem de maneira singular, ao produzirem ‘culturas infantis’ que são constituídas a partir de um movimento de produção e reprodução da cultura que Corsaro (1997) denomina “reprodução interpretativa”, pois as crianças fazem uma interpretação singular do mundo adulto (social), sendo um elemento distintivo da categoria geracional (SARMENTO, 2003:04).

Esse movimento que as crianças fazem de interpretação do mundo adulto se efetivaria por meio de duas atividades realizadas pelas crianças, que dizem respeito ao brincar e ao desenho infantil, pois ambas dariam pistas sobre seus modos de entendimento e de criação do

mundo que as rodeia, bem como as formas que utilizam para dele se apropriar.

O brincar é algo associado exclusivamente às crianças, por ser considerado o oposto do trabalho, da mesma forma que a cultura sempre foi vista como algo pertencente ao adulto e as crianças seriam apenas meras reprodutoras dessa cultura, no entanto, a cultura que aparece nas brincadeiras e nos desenhos das crianças representam o modo como se relacionam 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 no qual 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.

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. Isso significa dizer que nenhuma criança brinca se não for ensinada a fazê-lo.

Pode-se dizer que há uma forma quase que universal para o desenvolvimento de certas brincadeiras, um ‘padrão lúdico’, mas existem variações quando se consideram os aspectos sociais, étnicos, de gênero, regionais. Nesse sentido, “o jogo simbólico, desenvolvido 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.” (SARMENTO, 2003:15).

A criança possui uma capacidade de adaptação dos objetos às suas brincadeiras e para isso usa sua imaginação, fantasia e criatividade. O objeto utilizado na brincadeira não perde suas características, mas é transformado e re-significado pelo imaginário infantil. As crianças ao brincarem reproduzem e constroem relações de gênero, pois ser menina e menino é algo

diferente, aprendido e produzido culturalmente.

Sarmento (2005:375) fala de uma ‘gramática das culturas infantis’, a partir da qual as crianças revertem a lógica da gramática do mundo adulto, mas “essa alteração da lógica-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 co-existente com uma organização lógico-formal do discurso, que permite à criança percorrer simultaneamente o mundo real e o imaginário.”

Essa gramática das culturas da infância gira em torno de quatro pilares, segundo Sarmento (2003:12):

- a interatividade: as culturas da infância são, prioritariamente, culturas de pares, ou seja, as crianças produzem e partilham valores, idéias em interação com seus pares, permitindo a elas se apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo;
- a ludicidade: o jogo simbólico é um dos elementos principais das culturas da infância;
- a fantasia do real: está presente no jogo simbólico das crianças, é o seu mundo de ‘faz de conta’, no qual a realidade e o imaginário se mesclam;
- a não-literalidade: é a não-linearidade temporal, pois o tempo da criança desloca-se da realidade cronológica dentro da temporalidade estabelecida no jogo simbólico.

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, e retira elementos dos programas que assiste na televisão, das histórias que lhe são contadas ou que ela própria lê.

Outra forma de significação do mundo pelas crianças se dá por meio dos desenhos produzidos por elas. Geralmente, as crianças gostam que os adultos adivinhem o que elas desenharam, mas esses 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.

O desenho representaria uma forma de interação e significação do mundo, constituindo-se numa maneira de expressão simbólica das crianças a partir da qual aprendem regras, valores de uma determinada cultura. Dessa forma, de acordo com Sarmiento (2007:14) “não se trata de estudar o desenho como um sintoma (seja do inconsciente ou do nível de desenvolvimento), mas de analisar uma produção simbólica de um ato social onde se exprimem modos específicos de interpretação do mundo.”

### **Síntese**

A Sociologia da Infância chega abrindo um novo caminho para o entendimento sobre a criança e que, conseqüentemente, mudará a visão que se tem da infância. Essa abertura no campo das idéias sociológicas concedeu uma atenção específica às crianças enquanto uma categoria e fenômeno social, retirando-as de uma concepção uniforme da infância derivadas da Psicologia, da Pedagogia, da Medicina e da própria Sociologia.

Nessa perspectiva, a criança não é mais considerada um produto da socialização, já que também interferirá no mundo social adulto, configurando-se como uma reprodução interpretativa, como apontou Corsaro. Assim, a criança em sua atividade também é produtora de cultura, mas isso variará, pois dentro de sua categoria geracional, considerando as variações do contexto social devem ser consideradas como o gênero, sexualidade, etnia, raça, classe, religião.

### **4.3 A idéia de infância na Filosofia Clássica**

A idéia de infância nos filósofos vem carregada de um sentido negativo em relação à condição infantil, pois tal 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.

Nessa 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 purificação para tirar a criança desse estado inferior.

Essa idéia 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 que a criança ainda não é um homem, por isso está sempre próxima do mal.

A criança pode ser comparada aos animais em sua selvageria, pois não possui razão nem senso moral. Sendo, portanto, um ‘ser do erro e da paixão’. A infância seria a idade do ‘erro e do vício, do preconceito e da paixão’.

A criança nessa perspectiva nunca pode deixar de enganar-se, pois o erro e o vício são como uma sentença que pesa sobre sua condição em razão da sua própria natureza, que se faz submissa aos sentidos e desejos. A imagem da criança é representada pela maldade, perversidade, impulsividade, desordem, cólera, entre outros.

De acordo com Charlot (1983:114), pode-se resumir a representação filosófica da infância em quatro princípios:

- a criança é um ser que sua razão não pode guiar. Durante a infância, ‘não tínhamos ainda o inteiro uso de nossa razão’ (Descartes), não possuíamos a faculdade de decisão, ‘senão sob uma forma imperfeita’ (Aristóteles);
- a criança não é guiada por sua razão, mas por seus sentidos. Enganamo-nos porque julgamos, sendo criança, ‘coisas que se apresentaram a nossos sentidos, quando ainda não tínhamos ainda o inteiro uso de nossa razão’ (Descartes). A parte dominante da alma da criança é ‘o desejo’ (Platão, Aristóteles). A criança é um ser corporal e afetivo;

- à criança falta uma experiência coerente. Não apenas sua vida, excessivamente curta, não lhe proporcionou suficientes experiências, mas ainda é incapaz de interpretar corretamente as que pode ter;
- porque lhe faltam razão e experiência, a criança deve ser guiada pelos adultos, racionais e experimentados. A criança é, por natureza, destinada a obedecer ao adulto (Aristóteles). ‘As crianças estão, por natureza, em estado de incapacidade, e os pais são seus tutores naturais’ (Kant). Acrescento aqui, não somente os pais, mas qualquer adulto sente-se no direito de ser um tutor da criança, de lhe dar ordens, etc.

De acordo com Charlot (1983), há duas grandes concepções pedagógicas que se baseiam na corrupção humana, no entanto, a diferença é que para uma delas essa corrupção é primeira, pois considera a natureza humana ‘naturalmente corrompida’ e para a outra, essa 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 tem-se, respectivamente, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova<sup>9</sup>.

Nas duas pedagogias, a infância aparece como “a idade em que o homem é eminentemente educável e corruptível” (Charlot, 1983:116). Por isso, não se pode dizer que a pedagogia tradicional ignora a criança e a pedagogia nova é que a celebra. A única coisa que as separa é o entendimento da natureza infantil.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e o objetivo da educação é retirar a criança desse estado de selvageria natural que caracteriza a infância, por isso é uma pedagogia da antinatureza, da disciplina, pois precisa desenraizar os impulsos naturais da criança, justificando assim, a exigência de silêncio e imobilidade, andar

---

<sup>9</sup> A pedagogia nova, a partir de Rousseau, pretende fundar-se num estudo da criança, o qual reprova a pedagogia tradicional não ter efetuado, no entanto, segundo Charlot (1983:117), “essa reprovação é, aliás, injusta, pois a pedagogia tradicional elabora, ela também, uma idéia de infância”.

em filas e aprender regras (CHARLOT, 1983:117).

Será visto como alguns filósofos, como Platão, Sócrates e Kant, explicitaram um conceito de infância, designaram um lugar para ela e pensaram na sua educação.

Entre os filósofos gregos, Platão é o que mais se destaca na construção de um lugar para a infância, principalmente, sobre suas influências no pensamento educacional. Para esse filósofo, a educação tem um fundamento político e será ela que determinará o futuro da *pólis*. Diante disso, não há transformação política sem transformação educacional, por isso, o futuro da *pólis* depende da educação da infância.

Com base em Kohan (2007:106), apresentam-se as características que Platão atribui à infância:

- a possibilidade frente à realidade: uma criança é, antes de qualquer outra coisa, um membro potencial da *pólis*, a possibilidade do futuro cidadão. Quanto menor a criança, essa se encontra mais vazia, mas ao mesmo tempo cheia de possibilidades enquanto um material maleável para receber as formas que um educador desejar lhe imprimir;
- a inferioridade frente às superioridades: por serem crianças, essas diferentemente dos adultos não alcançam as formas superiores da alma humana, por isso, elas são inferiores aos adultos;
- a exterioridade perante à interioridade: a exclusão da criança de lugares considerados exclusivos dos adultos, como a política, a ética, etc. Platão coloca as crianças juntamente com as mulheres, os escravos, que em sua inferioridade são separados e ficam fora dos limites da *pólis*;
- o material para os sonhos políticos: a educação da infância é o principal meio de se levar adiante a sua utopia política, ou seja, é por meio da educação que se transformará a longo prazo a *pólis*.



O adulto é o modelo a ser perseguido pela criança, pois já é um ser humano perfeito e imutável e a educação da infância viria aproximar a criança desse ideal que se configura como o melhor para a *pólis* e seus habitantes.

Da mesma forma que Platão, Aristóteles considera a criança como um ‘adulto em potência’, pois só alcançará sua completude e finalidade na fase adulta. Assim, a infância é um período marcado pela falta, pelo inacabamento, pela imperfeição. Veja-se uma passagem da *Ética a Nicômaco*, citada por Kohan (2007:108):

Por outro lado, cada um julga bem sobre as coisas que conhece e é um bom juiz de tudo aquilo que conhece; de cada coisa em particular, quem é instruído nela e, de modo mais absoluto, quem é instruído a respeito de todas as coisas. Por isso, a criança não tem um bom ouvido para a política. Pois ela é inexperiente sobre as ações da vida e os discursos delas partem e sobre elas versam; ademais, por deixar-se levar pelos seus sentimentos, escutará em vão e sem proveito, pois a finalidade da política não é o conhecimento, mas a ação (práxis). E não faz diferença que seja uma criança em relação à idade ou ao caráter, pois o defeito não está no tempo, mas em viver e perceber cada coisa segundo a paixão. Para tais seres o conhecimento se torna inútil, da mesma maneira que para os incontinentes; ao contrário para os que produzem seus desejos segundo a razão saber sobre essas coisas resulta muito proveitoso.

O problema principal que a criança carrega em si é a falta de razão como já foi pontuado anteriormente. Aristóteles compara, assim, as crianças aos loucos, aos escravos e a todos os excluídos da política.

Kant, por seu turno, considera a infância como um estado de ‘menoridade’, pois ela também é considerada um ser sem razão, sem conhecimento, ou seja, representa o oposto das luzes, pois uma vida sem conhecimento e razão é obscura (KOHAN, 2007:109).

#### **4.4 Uma outra infância afirmada pela Filosofia em Agambem**

Como foi visto, a infância na filosofia clássica é um período a ser logo superado, pois é a idade da não-razão, da falta, da incompletude. Para realizar o debate sobre ‘uma outra infância afirmada pela filosofia’, será necessário debruçar-se sobre algumas colocações de Giorgio Agambem sobre infância, experiência e linguagem, visando compreender como esse

filósofo retirou a infância dessa negatividade à qual sempre esteve associada na filosofia. Valter Kohan realizou este debate e duas obras suas servirão de apoio: ‘Infância: entre Educação e Filosofia’ e ‘Infância, estrangeiridade e ignorância’.

Agambem se utilizará de dois conceitos que se interconectam: experiência e linguagem. São esses conceitos que possibilitarão a passagem da infância negativa para uma infância positiva afirmada pela filosofia, pois, de acordo com Agambem, a infância é uma experiência muda, *in-fância*: “como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre o humano e o lingüístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é experiência”. (AGAMBEM, 2005:62).

A discussão realizada por Agambem gira em torno da relação entre experiência e linguagem, pois se o homem fosse desde sempre falante não haveria a possibilidade de existir nem conhecimento, nem infância, nem história.

Agambem utiliza um conceito que é o *experimentum linguae* que não se baseia em uma gramática, mas se arrisca num vazio, numa afonia, se configurando como a impossibilidade de falar a partir de *uma* língua.

O infantil residirá nessa diferença que existe entre ato e potência, ou seja, entre discurso e língua. Mas a respeito dessa língua, Agambem não está se referindo a um modelo de língua que dominou a cultura, entendida como um estado ou patrimônio que cada povo transmite, mas é antes uma *ilatência*, ou seja, é algo que não está oculto e que é dado, que é descoberto, é desocultado, mas “o homem ainda não tentou verdadeiramente assumir esta ilatência e fazer experiência do seu ser falante.” (AGAMBEM, 2005:17).

A linguagem enquanto algo vazio e impresumível se configura como o lugar da infância, pois somente as crianças podem primeiro aprender a falar. Um adulto não pode aprender a falar sem antes ter sido criança, pois a linguagem permanece ligada a uma condição

infantil e a uma exterioridade, segundo Agamben (2005).

Antes de ser adulto, o homem foi criança e uma criança não-falante para depois adquirir sua linguagem e sair do mundo infantil, pois a ‘mudez’ caracterizaria esse período como uma força, potência e imanência. De acordo com Agamben, a infância é a ausência de linguagem, sendo que a adulez se configura como uma impossibilidade de se inscrever na linguagem, pois já está inserido nela. Dessa forma, somente a criança e somente elas podem aprender a falar (KOHAN, 2007:112).

Ao contrário da etimologia da palavra latina que designa infância, como *(in)-fans*, aquele que não fala, ou seja, aquele em que há uma ausência de linguagem, Agamben inverte essa falta, essa ausência e tira a infância desse lugar da não-fala, pois, como já foi dito anteriormente, a entrada na linguagem só se faz por meio da infância.

A ausência nessa perspectiva não significa falta, carência, mas é a própria condição. O conceito de infância proposto por Agamben tem duas conseqüências principais na forma de se conceber 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, 2005:246).

Quando se atrela a aprendizagem da linguagem à condição infantil, pode-se vislumbrar a inversão da negatividade da infância, pois se se abandonar a infância, conseqüentemente, se abre mão da possibilidade de entrar na linguagem por dois motivos: seja porque se renuncia a essa possibilidade, seja porque já se está dentro dela (KOHAN, 2007:112).

Sem a infância, estar-se-ia condenados a viver em estado de natureza/selvageria, pois não se teria a possibilidade de adentrar na cultura, pois aprender a falar se caracteriza como um rito de passagem da natureza à cultura.

Essa passagem da natureza à cultura é a condição fundante para a transformação em seres históricos, pois a infância é a condição da história e da experiência. Justamente pelo fato de não se falar desde ‘sempre’, é que se torna possível aprender a falar na infância, pois a linguagem não é dada por natureza. (KOHAN, 2007:113).

Essa experiência da linguagem e a sua relação com a infância não se configuram dentro de um período cronológico, pois sempre se estará aprendendo a falar, já que essa experiência não é finita. Assim, adultos e crianças podem viver esta experiência da linguagem, não importa a idade.

A infância nessa perspectiva possibilita pensar o novo, uma vez que a experiência está sempre aberta diante do ser humano, pois “quando acreditamos saber tudo, nos voltamos à natureza (...) Sem experiência da infância, somos natureza inerte, pois experiência e infância são condições de possibilidade da existência humana.” (KOHAN, 2005:244).

Esse posicionamento traz muitas implicações para o campo educacional, pois, de acordo com Kohan (2005), pode-se efetuar uma restauração da infância, aberta às situações de experiência, ao novo, ao devir, ou seja, uma outra infância, a ‘infância da experiência’.

Nesse sentido, haveria um abandono da preocupação em ‘preparar as crianças para o futuro’ ou para o ‘mercado de trabalho’ ou para ‘a democracia’, porque o que necessariamente importaria é a consideração da própria infância concebida como ‘experiência da diversidade’, da ‘novidade’, do ‘inesperado’. (KOHAN, 2005:247).

A tarefa da educação é então não deixar a infância, a experiência, ou seja, busca-se recuperar a infância e não permitir que ela se perca novamente. Como bem pontua Kohan (2005), essa infância está relacionada à emancipação. Historicamente, tal emancipação foi pensada como algo que se dá, pensando na perspectiva da filosofia clássica, pois esta era dada por meio da educação e considerada a salvação das crianças de seu estado de selvageria.

Para Kohan, a emancipação não é algo que se confere à pessoa, pelo contrário, é um movimento que a própria pessoa realiza. Nesse sentido, uma educação emancipatória é aquela que possibilita ao próprio indivíduo emancipar-se, liberta-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, 2005:254).

Pensando no caso da infância, as crianças são o exemplo da figura máxima de ‘tutelado’, pois ‘é um dos símbolos mais fortes da ausência de liberdade’ (Kohan, 2005:249). A sociedade adulta fundou uma autoridade sobre a criança como se essa relação fosse algo natural diante desse pequeno ser humano que precisa ser controlado, em nome da proteção de que necessita devido a sua fragilidade e debilidade.

Essa infância, segundo Kohan (2005:249), se faz emancipatória, pois “abre as portas a uma experiência múltipla de nós mesmos. Permite uma experiência da infância, um encontro com a linguagem, a história. Na medida em que ela é experiência, é inerentemente transformadora do que somos, sem importar a idade”.

Kohan não busca uma idealização da infância como a busca de uma natureza perdida, muito menos propõe a ‘confusão das idades’. Esse posicionamento filosófico supõe um posicionamento político. O que o filósofo propõe é uma nova política do pensamento que se baseia na igualdade e na diferença, pela não-hierarquia e pela não-representatividade, pois como já pontuou Foucault (1993:78) “ninguém está habilitado a falar ou pensar por ninguém”.

É a afirmação de uma política que busca a transformação, por isso se faz num movimento de inquietude, de não-conformismo, pela busca de fazer devir outra coisa, pois

recusa-se a aceitar as coisas como são. (KOHAN, 2005:250).

A infância, então, seria essa ‘figura do começo’, do contínuo nascer, da possibilidade do porvir, aberta sempre ao novo, ao inesperado. A infância é “a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente; a asseveração de que não há nenhum caminho pré-determinado que uma criança (ou adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é um exercício imanente de forças.” (KOHAN, 2005:252).

### **Síntese**

A Filosofia Clássica e a sua visão da criança como um ser fraco, que age impulsivamente, por ainda não ter a capacidade de discernir que um adulto possui, implica considerar a infância como um período de erro e de vício que logo deve ser ultrapassado, pois o ideal é sair o mais rápido possível da infância, porquanto a meta é o adulto.

A retirada da criança desse lugar de corrupção e erro pode ser encontrada na obra de Agambem (2005), que toma como base a infância e nada mais que ela, não no que ela poderá se tornar, mas somente em deixar que as crianças sejam crianças a partir da idéia da experiência da infância. Isso se torna possível em Agambem quando ele faz a grande inversão de que há toda uma positividade na ausência de linguagem da criança, ao mesmo tempo lhe confere a possibilidade de ser a primeira a entrar na linguagem.

A Filosofia e a Sociologia da Infância fazem pensar por meio de uma política do pensamento que não se quer representado, mas, como bem coloca Deleuze (1992), que seja um “pensamento sem imagem”, pois já se tem uma representação dominante do que seja a criança e a infância e que está atrelada a um modelo a-singular de formar crianças dóceis, sociáveis, educadas, cidadãs e produtivas, mas que precisa ser ‘esvaziado’.

Assim, ao contrário dos discursos da Pedagogia, da Psicologia, da Medicina, a Filosofia e a Sociologia da Infância não buscam na criança o que ela poderá se tornar nem procuram acelerar esse processo.

As condições do momento atual têm jogado as crianças cada vez mais cedo em situações que, além de acelerar esse processo de adultização, também estão lhes permitindo serem consumidas pela globalização, pois suas condições de vida estão mais agravadas, por estarem sendo cada vez mais exploradas, mortas, desnutridas, prostituídas e imersas em seu atual papel de consumidores ativos, tudo atrelado ao desenvolvimento vertiginoso da moderna tecnologia de informação, que gera uma ‘compressão espaço-temporal’ jamais vista, além do consumismo. Essa discussão será feita no próximo capítulo, Infância Global.

## 5 INFÂNCIA GLOBAL

Como se está discutindo os conceitos de criança e infância a partir do alargamento do campo teórico do contexto global das políticas da ONU, faz-se necessário relacionar a presente análise a contextos mais amplos como o momento econômico, pois segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003:21) “muitas discussões sobre a primeira infância ocorrem em um vazio social, político, econômico e filosófico, como se as crianças pequenas existissem à parte do mundo”. E também como será visto a seguir, o capitalismo produz categorias de infância diferenciadas que se denominam ‘infância do consumo’ e ‘infância pobre’, justificando a importância de se discutir esse aspecto na pesquisa.

Atualmente, há, em termos gerais, dois tipos de infância: um grupo de consumidores potenciais, tanto ou mais que um adulto, capturados por uma das conseqüências do movimento globalizante; que, ao mesmo tempo, também contribuiu para o agravamento das condições de vida da criança pobre, pertencente ao segundo tipo, e dos fenômenos que geralmente a acompanham, como a marginalidade, maltrato, abuso sexual, trabalho escravo e assassinato.

Nesse sentido, de acordo com Penn (2002):

Muitos autores associaram as políticas neoliberais (particularmente quando introduzidas abruptamente) ao crescimento da pobreza e ao sofrimento das crianças”, pois estas são mais diretamente afetadas pela pobreza como também são particularmente susceptíveis a cortes nos serviços de infra-estrutura como, por exemplo, nas áreas da saúde e educação gerando um número expressivo de crianças que morrem ao nascer ou logo depois, estimado em 7 milhões em todo o mundo. Muitas das que sobrevivem têm acesso limitado ao atendimento em educação e saúde, sendo que o maior índice encontra-se entre as meninas dos países asiáticos pobres. Vários dos produtos consumidos são decorrentes do trabalho infantil nos países em desenvolvimento, o número de crianças vivendo na rua tem crescido e também ocorre um aumento de doenças endêmicas, como a tuberculose e a Aids (PENN, 2002:08).



Poder-se-ia caracterizar esse momento atual de grandes transformações e agravamento das situações de sofrimento e exploração como o que Beck (1999) denomina ‘sociedade de risco’, com as transformações da passagem da sociedade industrial para a sociedade moderna, cujas conseqüências podem ser descritas como um aumento do risco social numa escala global associada a fatores ambientais, pelo aumento do belicismo, a proliferação nuclear, as desigualdades econômicas e sociais e aos conflitos regionais e mundiais.

Nessa época de capitalismo global, com um sistema econômico que produz desemprego e que não considera as políticas redistributivas, pois assim se configura em sua constituição, parece se estar quebrando a aliança histórica entre o mercado, o Estado-Providência e a democracia, características do Estado nacional na modernidade, que visava à coesão social por meio de políticas universalistas do Estado-Providência, associadas à cidadania e aos direitos humanos numa sociedade atravessada pela desigualdade e exclusão social.

O Estado Keynesiano, segundo Santos (2006:269), baseado no pleno emprego, na redistribuição e primazia da política social, está perdendo campo para o Estado Schumpeteriano, caracterizado pela inovação, competitividade, menos centralizado e menos cosmopolita, que privilegia a política econômica em detrimento à política social, consistindo no movimento do *welfare state* para o do *workfare state*.

No entanto, esse modelo de regulação social não vigorou plenamente em todos os países, como é o caso de Brasil e Portugal, pois nunca houve um pacto social democrático, a não ser numa minoria de Estados no Atlântico Norte e, sobretudo, na Europa Ocidental. Santos (2006) designa os processos vividos por Portugal como um ‘quasi-Estado-Providência’, mas que se encontra numa situação paradoxal, pois vive uma crise do Estado-Providência sem nunca ter tido um Estado-Providência.

Essa crise acarreta um ‘esvaziamento político’ do conceito de cidadania, principalmente entre os grupos marginalizados na sociedade e também na ‘erosão’ da proteção institucional e os indivíduos são convocados a serem responsáveis por seus destinos, tornando-se gestores individuais de suas trajetórias sociais.<sup>10</sup> (SANTOS, 2006).

Nesse sentido, de acordo com Dale e Robertson (2001:127), o Estado procura reconstruir a base da sua legitimação despolitizando o poder do próprio Estado em benefício dos indivíduos e dos grupos, por meio de um mecanismo-chave que está presente no discurso neoliberal: ‘*homo-economicus*’, ‘espírito empreendedor’, ‘sujeito empreendedor’, ‘responsabilidade’ e ‘competição’. Somando-se a esse discurso está o que os autores chamam de ‘efeito difusão’ dos mercados livres onde a acumulação é considerada legítima.

No entanto, como colocam os autores, nem todos os serviços do Estado podem ser despolitizados através da criação de mercados, diante isso, para regular as próprias contradições da teoria neoliberal, a solução dirige-se à responsabilidade comunitária, sendo que a própria idéia de ‘comunidade’ foi reconstruída pelo Estado, visando “garantir que os interesses da comunidade teriam, sempre que necessário, prioridade sobre o interesse individual enquanto instituição governativa.”<sup>11</sup> (DALE E ROBERSON, 2001:128).

Para regular e atribuir responsabilidades buscando a redução do problema da legitimação do Estado, a comunidade, os mercados e o complexo sistema de auditorias criadas pelo Estado funcionam como meios poderosos para a garantia do controle e coesão social. (DALE E ROBERTSON, 2001).

Dessa forma, detendo-se nos impactos negativos gerados pela globalização social e

---

<sup>10</sup> Dale e Robertson (2001:133) usam a expressão ‘gerir o self’ como uma das características do discurso e das práticas neoliberais; a noção de ‘elf’ como gestor de escolhas.

<sup>11</sup> Dale e Robertson (2001:131) apresentam, como exemplo da comunidade enquanto instituição governativa, o funcionamento dos mercados no setor da educação na Nova Zelândia, mostrando que aumentou a competição entre as escolas, visando ganhar um número cada vez maior de ‘consumidores’, transformando esse espaço num verdadeiro ‘clube de famílias semelhantes e da mesma classe social, cujo único interesse comum é a proteção dos privilégios educativos’, gerando, assim, escolas excluídas que são encaradas como riscos.

econômica, pode-se considerar que os países periféricos vêem sua situação agravada pelas políticas de ajustamento estrutural.

O aumento das desigualdades sociais gera uma vida mais sofrida para as crianças que são as mais afetadas pela pobreza e também produz uma infância de risco, pois o risco social das crianças é resultante das estruturas sociais que o favorecem e o promovem.

A lógica do capital desconfigura toda a construção teórica produzida pelos vários discursos já apresentados anteriormente sobre a infância, desde a Pedagogia, a Medicina, a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, pois cada um em sua perspectiva criou um bolsão cultural de proteção de crianças educadas, felizes, sadias, sociáveis, cidadãs, evitando que essas se desviassem deste projeto 'idealizado' de infância, para não se tornarem, por exemplo, um produto marginal do tráfico, resultado da ação do capital que se mostra em toda a sua dureza na vida das crianças.

Esses discursos pedagógicos, médicos, psicológicos, sociológicos e filosóficos buscam prevenir/controlar a possibilidade de transformação das crianças em crianças-risco. Essas crianças classificadas a partir de um "desvio" da norma têm a possibilidade de fazer *fugir*, fazer *vazar* os modelos de comportamento, de estética, de sexualidade, de ser.

O Capital e sua biopolítica atuam sobre a vida e se configuram como uma forma de soberania que abocanha tudo, pois são inclusivos, sendo que, ao mesmo tempo, em que buscam preservar a vida da criança enquanto 'capital humano do futuro', também jogam-na no risco devido sua própria constituição, produzindo a criança-risco.

### **5.1 Infância do consumo**

Essa infância é aquela que poderia ser encontrada desde a classe média e alta, pois se refere àquelas crianças que estão em contato permanente com as tecnologias e a possibilidade

de compra, que se tornam verdadeiros clientes de produtos que vão desde o vestuário, brinquedos, jogos eletrônicos até computadores.

Para Jobim e Souza (2005:92), um novo tipo de barbárie estaria regendo as relações humanas atualmente a partir de um ‘infanticídio tolerado’ e, poderia acrescentar, pós-moderno “referente aos efeitos devastadores da cultura de consumo na vida cotidiana”.

A mídia tem um papel preponderante na expansão dessa cultura consumista, conseguindo, como efeito de seu poder, não vender somente produtos, mas também modos de ser, estilos, status, pois os signos ganham autonomia em relação ao seu objeto. E, é claro, produz subjetividades infantis a partir desse referencial, um processo que daria ‘felicidade’, mas que acaba a cada momento em que se compra o objeto do desejo e recomeça em seguida quando se passa a desejar outro. Nesse sentido, a criança adquiriu um novo status, o de cliente e isso acarretou novos modos de ser e viver essa infância.

Dornelles (2005) fala de uma ‘cyber-infância’, localizada na globalização contemporânea e que é afetada pelas novas tecnologias (DVD/Internet, novas mídias, vídeo-games etc). A autora apresenta espaços atualmente produzidos especialmente para essa infância como, por exemplo, as *lan houses*, produtos de consumo e lazer específicos para as crianças.

As crianças pobres também fazem parte de alguma maneira dessa infância, pois mesmo não consumindo os produtos, consomem as idéias, os modelos de comportamento, as imagens, as linguagens, entre outros.

No entanto, Dornelles (2005) coloca algumas questões: será que da mesma forma que as crianças pobres que vivem à margem, enclausuradas, também não fazem parte desse contexto as crianças da ‘cyber-infância’? Ou seja, ambas estariam vivendo uma espécie de marginalização ou seria a produção de outra infância? São duas ordens de exclusão que se

juntam a partir do momento em que a marginalização provocada pela pobreza e o confinamento das crianças da cyber-infância estariam gerando um tipo de enclausuramento, seja pela desigualdade social ou mesmo pelos produtos tecnológicos.

Para Jobim e Souza (2005), a própria infância pode se configurar como um elemento capaz de ‘desencantar o feitiço da cultura do consumo’. Isso seria possível, pois as crianças podem reconstruir e re-significar alguns conceitos e objetos não fixados pela cultura do consumo: “a criança mostra que é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que as realidades física e social podem adquirir” (JOBIM E SOUZA, 2005:98).

## **5.2 Infância pobre**

A outra infância seria a da criança pobre, que está na realidade totalmente à margem, desnutrida, explorada, em orfanatos, reformatórios. Dornelles (2005:73) fala de uma ‘infância ninja’, ao se referir à infância pobre. O termo ‘ninja’ é utilizado pela autora para lembrar daquele desenho infantil das ‘tartarugas ninjas’, ao dar um exemplo de crianças encontradas vivendo em bueiros no centro de Porto Alegre.

Crianças que vivem da exclusão, de uma vida que as exclui desde o nascimento com os altos índices de mortalidade infantil, de desnutrição. Crianças consumidas pela pobreza, tendo que trabalhar desde cedo e, muitas vezes, até se prostituir, ou melhor, serem prostituídas, pois são exploradas, literalmente consumidas pelos efeitos da globalização, sendo seus produtos marginais, e não se pode esquecer do fato de que a maioria dessas crianças pobres no Brasil são negras, já que são herdeiras de um passado de escravidão que gera conseqüências em suas vidas até hoje.

Como veio de um passado escravista não muito distante, pode-se deduzir que a intervenção do Estado brasileiro na infância não é um fato muito antigo, pois a título de comparação, pode-se citar que a obrigatoriedade escolar na França foi instituída em 1881, sendo que, no Brasil, nesse período ainda não havia sido sancionada a Lei Áurea de 1888. Houve uma lei antes, ainda durante o período escravista, envolvendo a questão da infância negra, que poderia na visão de alguns ter beneficiado as crianças negras, já que essas eram os sujeitos da referida lei, trata-se da Lei do Ventre Livre de 1871.

Uma lei que, no entanto, não contribuía com a emancipação das crianças negras, pois como essas não poderiam viver sua liberdade sem seus pais, acabavam ficando nas fazendas e tornando-se da mesma forma propriedade do senhor da fazenda. Dados que são confirmados pela pesquisa de Fonseca (2001). A Lei do Ventre Livre (1871-1888) foi utilizada por Fonseca (2002) como parâmetro para o desenvolvimento da pesquisa, a partir da qual foi possível verificar que houve uma articulação entre libertação e educação, sendo que essa 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.”* (FONSECA, 2001, p.13).

A partir da Lei do Ventre Livre, todas as crianças passaram a ser consideradas livres, no entanto, deveriam permanecer, segundo Fonseca (2002:19), até os oito anos, sob a posse dos senhores de suas mães e, quando chegassem 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, que passaram a ser apresentadas ao Ministério da Agricultura. 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 com 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.

A partir de relatos de viajantes europeus ao Rio de Janeiro, no período de 1800 a 1850, Mott (1979) reconstituiu as condições em que eram mantidas as crianças escravizadas. O estudo trata, por exemplo, de seu relacionamento com a mãe, com seus senhores, das atividades de trabalho que realizava, do valor que lhes era atribuído para compra e venda, uma vez que eram consideradas mercadorias.

Segundo as descrições de viajantes, os senhores tratavam as crianças escravizadas consideradas, até seus cinco ou seis anos de idade, como uma espécie de animalzinho doméstico, com certo afeto. A partir dessa idade, as crianças passavam a desempenhar atividades consideradas como trabalho: descascar mandioca, descaroçar algodão e arrancar ervas daninhas.

Nas ilustrações desenhadas pelos viajantes, os meninos maiores são representados, entre outras tarefas: carregando algum objeto pertencente a seu dono, por exemplo, guarda-chuva, trouxa de roupa, velas para pagar promessas; levando recados; fazendo pequenas compras. Já as meninas aparecem levando objetos da sua senhora, ajudando na cozinha, a servir a mesa ou cuidando de crianças filhas dos senhores. A preferência dos proprietários de crianças escravizadas era por crianças mestiças, tidas como mais inteligentes e preferidas para o serviço doméstico. Com sua venda, obtinha-se melhor preço.

Por volta dos doze anos, as meninas e os meninos escravizados eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e à sexualidade. Muito raramente tinham acesso à alfabetização. Assim, pode-se ver que se a infância branca no Brasil só passou a ser celebrada após a República, a infância negra sofreu e ainda sofre um descaso devido às desigualdades de uma sociedade, na qual o racismo sobrevive como um ranço.

A partir da República, vê-se uma intervenção maior do Estado no governo da infância. Serão apresentadas algumas ações do governo brasileiro em relação à infância a partir da obra de Nunes (2003), no entanto, como já foi ressaltado anteriormente, dirigem-se às crianças brancas considerando o período citado, já que as crianças negras nem eram consideradas ‘sujeitos’ pela mentalidade daqueles que justificaram tal procedimento de escravização de seres humanos.

Em 1891, a Assembléia Nacional promulgava o direito da criança à instrução primária gratuita, no entanto, isentava os ‘extremamente pobres’, contribuindo para o aumento da desigualdade entre brancos e negros, já que se havia saído recentemente de uma estrutura escravista que, com seu fim, não promoveu 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, poder-se-ia 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 (2003:115) “a entrada direta do Judiciário no tratamento da criança pobre” e, pode-se acrescentar, negra. Em 1923, houve a criação do Juizado de Menores e, quatro anos depois,



em 1927, a promulgação da Lei 17.943 pelo Poder Judiciário, dando-se a criação do primeiro Código de Menores.

As pesquisas estatísticas sobre rendimento escolar com um recorte racial, que são recentes, possibilitaram verificar o desenvolvimento educacional das crianças negras. A partir dos resultados encontrados, verifica-se que há uma questão racial presente na escola que se manifesta de diversas maneiras. Entre essas manifestações, há um efeito especialmente perverso para as crianças negras, que diz respeito ao menor desempenho escolar delas em relação às crianças brancas. Os resultados estatísticos mostram as dificuldades que as alunas negras e os alunos negros enfrentam para permanecer na escola, apresentando uma trajetória escolar diferenciada em relação aos alunos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os negros<sup>12</sup>.

É bem comum ouvir colocações do tipo: ‘tal criança não teve infância’. Geralmente, tal frase está associada à falta de espaço para a brincadeira, o não ir à escola, ou seja, partindo-se de um entendimento de que a infância é o lugar do não-trabalho, da brincadeira. Dessa forma, muitas crianças negras, que, em sua maioria, fazem parte da população mais pobre de Brasil, continuam sem infância, algo similar aos que seus antecessores passaram no período da escravidão, mas agora tal exclusão, escamoteada pelo mito da democracia racial, explicaria toda a situação a partir do fator ‘classe’, desconsiderando a questão racial como um fator estruturador das relações sociais. Serão vistos a seguir alguns dados do Unicef, considerando o recorte racial e as diferenças que ocasionam nos dados.

Segundo Kofi A. Anan (Secretário-Geral das Nações Unidas)<sup>13</sup>, o relatório do Unicef, ‘Situação Mundial da Infância 2005’, mostra claramente que, para cerca de 50% dos dois bilhões de crianças que vivem no mundo real, a infância é total e brutalmente diferente do

---

<sup>12</sup> Rosenberg (1987; 1991); Hasenbalg (1987); Hasenbalg e Silva (1990); Kappel, Carvalho e Kramer (2001).

<sup>13</sup> Prólogo do Relatório ‘Situação Mundial da Infância 2005: Infância Ameaçada’.

ideal que se busca. “A pobreza nega à criança sua dignidade, ameaça sua vida, os conflitos e violência roubam-lhe a possibilidade de uma vida segura. O HIV/Aids mata seus pais e também as próprias crianças” (Unicef, 2005:12).

De acordo com o relatório ‘Situação Mundial da Infância 2005: infância ameaçada’<sup>14</sup>, houve alguns avanços em relação à infância, como, por exemplo, a adoção da Convenção sobre os direitos da Criança em 1989 e os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (no período de 1990 e 2015), que contemplam ações específicas para esse segmento, no entanto, isso está sendo ameaçado por três causas principais que tornam as crianças suas maiores vítimas: pobreza, conflitos armados e HIV/Aids.

Segundo o relatório, milhões de crianças são gravemente destituídas de bens e serviços básicos que lhes permitiriam sobreviver; milhões de crianças crescem em famílias e comunidades destruídas pelos conflitos armados e também nos países africanos ao sul do Saara, o HIV/Aids provocou o aumento da mortalidade infantil, redução da expectativa de vida, tendo como resultado milhões de órfãos.

Em relação aos conflitos armados<sup>15</sup>, segundo o Relatório, as crianças são sempre as primeiras a serem afetadas, pois mesmo que não sejam recrutadas (crianças-soldados), mortas ou feridas, podem ficar órfãs, serem raptadas, podem ser submetidas à violência sexual e exploração ou serem expostas a artefatos explosivos abandonados que matam e mutilam milhares de crianças. As estimativas de mortes em decorrência de conflitos armados desde 1990 têm os seguintes números: dos 90% de mortes, 80% foram de mulheres e crianças.

A infância de acordo com o Relatório está sendo ameaçada por um terceiro fator<sup>16</sup>: o HIV/Aids. Até o final de 2003, cerca de 15 milhões de crianças menores de 18 anos ficaram

---

<sup>14</sup> Capítulo 1: Infância Ameaçada. p.01-07.

<sup>15</sup> Capítulo 3: Crianças envolvidas em conflitos. p.01-12.

<sup>16</sup> Capítulo 4: Crianças que ficam órfãos ou vulneráveis em decorrência do HIV/Aids. p.01-09.

órfãs devido à doença, sendo que, oito em cada dez dessas crianças negras vivem na África ao Sul do Saara. O adoecimento dos pais leva essas crianças a chefiar a casa, a trabalhar para prover o sustento, cuidar dos irmãos mais novos e, conseqüentemente, a ficar fora da escola. As crianças negras historicamente estão em situação menos favorável que as demais quer seja no Brasil ou na África, pois o fator 'cor' acentua a não-possibilidade de viver uma vida mais digna.

O Unicef divulgou um relatório recente sobre a situação mundial da infância denominado 'Situação Mundial da Infância 2006: excluídas e invisíveis'<sup>17</sup>, no qual, pode-se encontrar dados semelhantes aos do relatório de 2005, pois nesse também são apresentadas as causas básicas da exclusão: pobreza (mortalidade infantil, falta de escolas), conflitos armados e HIV/Aids.

As crianças, segundo o Relatório de 2006, são 'invisíveis' devido aos seguintes fatores: ausência ou perda de uma identificação formal; proteção inadequada do Estado para com as crianças que não contam com cuidados por parte dos pais; exploração por meio do tráfico e trabalho forçado; trabalho perigoso e conflitos armados. Entre as crianças afetadas, estão aquelas que não foram registradas, que são refugiadas, órfãs, crianças de rua e crianças em prisões.

Há também um outro relatório do Unicef, mas, especificamente, com dados das crianças brasileiras, denominado 'Situação da Infância Brasileira 2006: Crianças de até 6 anos – O direito à sobrevivência e ao desenvolvimento'<sup>18</sup>. O relatório tem seis capítulos denominados 'violações', referindo-se à mortalidade, violência, desnutrição, HIV/Aids, educação e registro. Embora o Relatório afirme que a situação tenha melhorado, ainda apresenta dados que são preocupantes em relação às crianças brasileiras, os quais são os

---

<sup>17</sup> Dados consultados no site [www.unicef.br](http://www.unicef.br) em 20/01/2006.

<sup>18</sup> Dados consultados no *site* [www.unicef.br](http://www.unicef.br) em 22/01/06.

apresentados abaixo.

A taxa de mortalidade infantil ainda está alta. O Brasil tem a 3ª maior taxa da América do Sul (26,6 por mil nascidos vivos em 2004), sendo que há diferenças entre os filhos de mães brancas e os filhos de mães negras e indígenas, pois em 2000, entre os filhos de mulheres brancas, a taxa era 39,7% menor que entre os filhos de mulheres negras e 75,6% menor que entre filhos de mulheres índias (p.04). O Relatório conclui que “a raça, além da classe, é um outro fator determinante” (p.04 – capítulo 1). A desnutrição tem diminuído, mas a situação ainda não é das melhores, pois, quando comparada com a dos países desenvolvidos, as taxas ainda permanecem altas (p.02-capítulo 3).

Acidentes e agressões são as principais causas de morte de crianças de 1 a 6 anos no Brasil, respondendo por um quarto dos óbitos segundo o Relatório (p.02 – capítulo 2). As causas apresentadas são: o uso de violência física (castigos, palmadas, surras), os acidentes (quedas, seqüelas de queimaduras, afogamento, acidentes de trânsito), as negligências, a síndrome do bebê sacudido e os abusos, incluindo o sexual e as omissões que levam à morte (p.02). Violências recentes, que acontecem com as crianças desde a Antigüidade, como já foi apresentado no projeto.

O Brasil, segundo o Relatório, estaria avançando na redução do número de crianças que nascem com HIV/Aids, mas a atenção às que perdem os pais em decorrência da doença ainda está em fase inicial (p.02- capítulo 4). No começo da década de 1980, foram notificados 9.975 casos em crianças de até 5 anos e em 1999, o Ministério da Saúde estimou que havia cerca de 30 mil órfãos em decorrência da Aids materna (p.03). Em 2000, houve 214 casos de Aids em bebês com menos de 1 ano e já em 2003, foram 83 (p.03).

Em relação à educação, no Brasil, menos da metade de meninos e meninas de até 6 anos freqüenta creche e pré-escola, sendo que a qualidade muitas vezes ainda deixa a desejar

(p.02- capítulo 5). Não há, segundo o Relatório, uma diferença marcante de gênero no acesso à educação infantil e quando se avalia a etnia, a mais prejudicada é a indígena (p.03).

## **Síntese**

Para alguns autores, a representação da infância atual seria a de uma 'infância em crise' ou o 'fim da infância'<sup>19</sup>. No entanto, apresenta-se o posicionamento contrário a essa tese, pois essa idéia de 'morte da infância' traz consigo uma desconsideração da diversidade de experiências de vida das crianças e também de sua atividade na apresentação de elementos novos ao seu comportamento e à cultura, como mostrou a Sociologia da Infância, pois as crianças não são receptores passivos, isso é essencial para a compreensão da produção e reprodução da infância nos vários processos de mudança que a afetam.

Imagine-se essas duas imagens extraídas de situações em que as crianças estavam vivendo em situação de guerra:

- imagem 1: num campo de refugiados albaneses no Kosovo, duas crianças brincam com uma boneca Barbie entre os adultos com seus olhares apreensivos, desolados e resignados (SARMENTO, 2003, p.01);
- imagem 2: uma criança entre as ruínas da cidade de Bié, em Angola, jogando futebol, indiferente à desolação a sua volta. O esférico com que se entretinha – imaginando-se o Eusébio ou o Pelé da época, como qualquer criança de qualquer outra parte do mundo – era, à falta de melhor, os restos de uma caveira humana: “não é por maldade. O crânio estava disponível, perto e seco. Tu e eu conhecemos as balizas da humanidade: crânios enterram-se, bolas são redondas. À criança ninguém deu oportunidade para tanto”

---

<sup>19</sup> Neil Postman em sua obra, O desaparecimento da infância, tem o objetivo de mostrar de onde veio a idéia de infância e por que agora estaria desaparecendo.

(MENDES<sup>20</sup>, 1999:386 apud SARMENTO, 2003: 02).

Apesar de todo esse cenário em que as crianças estavam inseridas, em contextos diferentes, seja pelas situações de guerra, de consumismo, de fome e de explorações de todo tipo, ainda assim, diante de todas essas situações adversas, o que as une é a possibilidade de por meio do jogo e da brincadeira conseguirem se desplugar por alguns momentos e criarem um mundo diferente. A ONU em seus objetivos busca criar este mundo diferente, um mundo melhor para as crianças. No próximo capítulo, será iniciada a análise dos documentos desta agência para a criança global.

---

<sup>20</sup> Pedro Rosa Mendes em seu livro “A Baía dos Tigres”.

## **6 A ONU E A INFÂNCIA**

A Liga das Nações precedeu a criação da ONU. Foi criada em 1919 e dissolvida por volta de 1942 após não ter conseguido evitar a Segunda Guerra Mundial. A Organização das Nações Unidas (ONU) nasceu oficialmente em 24 de outubro de 1945, data de promulgação da Carta das Nações Unidas, que é uma espécie de Constituição da entidade, assinada na época por 51 países, entre eles o Brasil. O surgimento desta agência marcará o início do percurso de construção dos direitos para a criança.

Criada logo após a 2ª Guerra Mundial, o foco de atuação da ONU é a manutenção da paz e o desenvolvimento em todos os países do mundo. Atualmente, é uma instituição formada por 191 Estados soberanos, os membros são unidos em torno da ‘Carta da ONU’, um tratado internacional que enuncia os direitos e deveres dos membros da comunidade internacional.

A ONU é constituída por seis órgãos principais: a Assembléia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado. Há também organismos especializados que trabalham em diversas áreas, como saúde, agricultura, aviação civil, meteorologia e trabalho, como, por exemplo: OMS (Organização Mundial da Saúde), OIT (Organização Internacional do Trabalho), Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional).

Esses organismos, juntamente com as Nações Unidas e outros programas e fundos tais

como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), compõem o Sistema das Nações Unidas. Essas entidades têm seus próprios pressupostos e órgãos de direção e estabelecem suas próprias normas e diretrizes, atuam prestando assistência técnica e outros tipos de ajuda prática em quase todas as esferas de atividade econômica e social.

Atualmente, a ONU é chefiada por Ban Ki-Moon, o oitavo secretário-geral das Nações Unidas, eleito no ano de 2007. A ONU recebe várias críticas em relação a sua atuação de mantenedora da paz entre os países e passa-se até a questionar sua validade como foi feito com a Liga das Nações, pois não tem conseguido evitar conflitos como, por exemplo, a invasão dos Estados Unidos ao Iraque em 2003.

Outra crítica diz respeito ao Conselho de Segurança que possui direito de veto, impedindo a interferência da ONU, pois o Conselho é formado por dez membros rotativos eleitos por dois anos e por cinco membros permanentes que são os seguintes: Estados Unidos, Rússia, China, França e Inglaterra (somente esses cinco possuem o poder de veto).

Além das questões voltadas para a segurança, a ONU desenvolve várias ações relacionadas aos direitos humanos, inclusive para a criança que passou a ser uma de suas preocupações com a criação, inicialmente, de um programa denominado Fundo Emergencial para a Infância no pós-guerra, fornecendo assistência a milhões de crianças e que, em 1946, transformou-se no Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Em 1948, a Assembléia Geral da ONU adotou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que também contribuiu para continuar pensando na questão da criança, pois considerava que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos sem distinção de qualquer espécie, tendo direito à vida, à liberdade e à segurança. Instituiu também que todo homem teria direito à instrução que seria gratuita pelo menos nos graus elementares e



fundamentais.

Em relação às crianças, a primeira versão de um documento oficial sobre seus direitos foi formulada por Eglantine Jebb<sup>21</sup>. Em fevereiro de 1923, a Declaração foi adotada pela *International Save Children Union*, instituição também criada por Eglantine (que mais tarde se tornou o *International Union for Child Welfare*), que recebeu o título de ‘Declaração de Genebra’. E em 27 de setembro de 1924, a Declaração foi adotada pela Liga das Nações, sendo o primeiro instrumento jurídico internacional a respeito da criança, mas sem valor de lei.

Em 1959, vinte e cinco anos após a incorporação da Declaração de Genebra, a ONU lançou o segundo documento de proteção e cuidado em relação à criança denominado Declaração Universal dos Direitos da Criança, incluindo de maneira específica o direito da criança à educação, aos cuidados de saúde e à proteção especial, mas também não tinha força de lei junto aos países membros, pois era apenas uma declaração. Visava criar uma proteção mais ampliada que a Declaração anterior, mas também devido aos motivos de guerra no período da Segunda Guerra Mundial.

No ano de 1978, o Governo da Polônia, durante a 34<sup>a</sup> Sessão da Comissão dos Direitos do Homem, apresentou uma proposta no sentido de que as Nações Unidas adotassem uma Convenção sobre os Direitos da Criança.

Essa proposta da Polônia consistia em uma homenagem a Janusz Korczak (Henryk Goldszmit)<sup>22</sup>, um médico pediatra e educador que se tornou conhecido internacionalmente, pois recusou-se a salvar sua própria vida, tendo como motivo sua devoção à causa das

---

<sup>21</sup> Internacionalmente, em prol da criança, vê-se inicialmente a ação de uma mulher fundadora da instituição *Save the Children*, em 1906, seu nome é Eglantine Jebb. Após a Primeira Guerra Mundial, Eglantine tornou-se a mulher com o melhor conhecimento a respeito dos direitos das crianças, pois ajudou no combate à miséria vivida no pós-guerra por milhares de crianças em toda a Europa.

<sup>22</sup> Paralelamente ao seu trabalho de médico, começou a organizar colônias de férias para crianças de famílias operárias e órfãs.

crianças quando, em 1942, acompanhou um grupo de 200 órfãos retirados do gueto de Varsóvia até o campo de concentração de Treblinka, onde foi morto.

O texto apresentado era bem semelhante ao da Declaração de 1959 e foi alvo de muitas críticas e não se chegou a um consenso, pois muitos declararam que a linguagem do texto não era apropriada, que não lidava com uma série de direitos e que por isso o texto era omissivo em muitos sentidos.

No ano de 1979, a Comissão dos Direitos do Homem decidiu submeter o texto polaco a um exame detalhado e a um conjunto de modificações e, para isso, decidiu criar um Grupo de Trabalho com uma composição ilimitada sobre a questão da Convenção sobre os direitos da criança.

Essa composição ‘ilimitada’ do Grupo de Trabalho visava que todos os Estados membros da Comissão dos Direitos do Homem nele pudessem participar e que todos os outros Estados pudessem enviar observadores, os quais teriam o direito de fazer intervenções. A fase de redação foi muito complicada devido às diferenças entre os Estados membros relacionadas às questões de religião, liberdade de opinião, às minorias étnicas, entre outros.

Entre os anos de 1980 e 1987, o Grupo de Trabalho reuniu-se uma vez por ano, tendo concluído seu trabalho em 1989, ano em que a Convenção foi adotada. A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada em 20 de novembro de 1989, essa data foi decretada pela ONU como Dia Universal da Criança.

No ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional, entrando em vigor em 02 de setembro de 1990. De acordo com o documento oficial, a Convenção é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, pois foi ratificado por 192 países, entre eles, o Brasil<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> O Brasil assinou a Convenção em 26 de janeiro de 1990 e a ratificação ocorreu em 24 de setembro de

O artigo 1º da Convenção considera como criança “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”.

Os artigos contemplam o direito das crianças em relação a: educação; o seu pleno desenvolvimento e sobrevivência; crescer junto à família; ter seus direitos respeitados sem distinção alguma; todas as ações relativas às crianças devem considerar primordialmente os seus interesses; ser protegida contra a transferência ilegal para o exterior; proteção contra todo tipo de violência, inclusive abuso sexual; redução da mortalidade infantil; proteção contra todo trabalho que possa ser perigoso ou que interfira em sua educação; comprometimento dos Estados Partes em respeitar as normas do direito humanitário internacional, aplicáveis em casos de conflitos no que dizem respeito às crianças.

## **6.1 A metodologia da pesquisa**

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados três documentos da ONU: a Declaração dos Direitos da Criança<sup>24</sup> de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e formulou-se a seguinte questão de pesquisa:

**- Qual é a concepção de criança e infância que foi sendo criada ao longo dos documentos da ONU ?**

E propôs-se os seguintes objetivos:

- Analisar os sentidos que a ONU foi construindo ao longo de sua existência acerca da infância;
- Investigar a concepção de criança e infância produzida;

---

1990.

<sup>24</sup> Também conhecida como Declaração de Genebra.

- Explorar e analisar as práticas da ONU relativas à idéia de infância presente nos documentos.

Busca-se com esta investigação desenvolver um trabalho genealógico documentando a ascensão da categoria infância e criança no espaço social e teórico ao longo do século XX, visando recuperar a irrupção dos sentidos produzidos acerca da infância por meio das práticas adotadas sobre as crianças<sup>25</sup> na história da ONU, a partir de seus documentos.

A metodologia utilizada consistiu em descrever as práticas adotadas, nesse caso específico, pautou-se nas práticas presentes nos documentos da ONU para a criança, pois o método, de acordo com Foucault, consiste em compreender que “as coisas não passam das objetivações de práticas determinadas. O engano tinha sido tomar o objeto da prática como um objeto natural, bem conhecido, sempre o mesmo, pois os atos humanos são sempre raros e datados.” (VEYNE, 1998:254).

Esse método supõe uma análise histórica do objeto, pois a genealogia descreve as práticas que variam, uma vez que os homens, ao longo dos séculos, pensavam coisas diferentes do mesmo objeto. Buscou-se descrever quais foram essas ações, e que estão presentes nos documentos da ONU, que ocasionaram avanços, mudanças sociais e transformações culturais. Ou seja, há uma formação de saberes sobre a criança a partir de uma formação de um campo discursivo.

Dessa forma, para se descrever e analisar essa variação de práticas que a ONU desenvolveu em relação ao objeto desta pesquisa ao longo de sua existência, faz-se necessário constituir um campo para tentar perceber as variações, as mudanças, os temas envolvidos.

Esse campo pode ser entendido a partir de Foucault como um espaço de poder-saber

---

<sup>25</sup> As práticas adotadas pela ONU atingem diretamente o corpo das crianças e produzem a partir disto determinados sentidos sobre a infância. A criança, então é o sujeito social que recebe a ação e a infância é o lugar de produção de sentidos.

que disputa a constituição de um discurso ‘legítimo’, ‘científico’ sobre as crianças e justifica a intervenção em seus corpos por meio de práticas de preservação de suas vidas.

A partir de 1924, com a criação do primeiro documento da ONU para a infância, considera-se que se formou um campo de conhecimento constituído de saberes e práticas sobre a infância. Nesse sentido, buscou-se compreender dentro do campo dos direitos da criança se há uma manutenção das práticas ou se ocorreu uma ampliação ou transformação desse campo na história da ONU.

Está-se considerando a área dos direitos da criança como um campo onde se produz conhecimento; um conhecimento acerca da criança e da infância, sendo que sua produção é estabelecida dentro de um jogo entre os agentes nele envolvidos, considerando-se também as condições externas e outros campos.

Explorou-se a constituição desse campo com suas diversas práticas a partir da utilização dos três documentos da ONU desde 1924 até 1989, como já foi colocado anteriormente. Os documentos são constituídos da seguinte forma: a Declaração dos Direitos das Crianças de 1924 contém 7 princípios e a Declaração de 1959, 10 princípios (mas que são basicamente os mesmos da Declaração de 1924, tendo sido ampliados) e a Convenção sobre os direitos das crianças de 1989 possui 41 artigos que se referem à primeira parte do documento.

A Convenção é composta por mais duas outras partes que são, respectivamente: os artigos que definiram a criação do Comitê dos Direitos da Criança, que visa examinar o cumprimento das obrigações assumidas pelos Estados Partes; e os artigos restantes dizem respeito à abertura às assinaturas e ratificações da Convenção, mas a presente pesquisa se deteve na primeira parte do documento, que diz respeito especificamente à infância.

Os dados relacionados aos documentos foram divididos em duas categorias de análise, retiradas dos termos-chave que foram sendo encontrados ao longo da exploração dos

documentos. Essa exploração dos documentos foi feita por meio da realização de um levantamento bibliográfico, para saber da existência dos tipos de documentos que a ONU havia produzido para a infância. A internet foi o principal meio de realização deste levantamento, sendo que o *site* do Unicef possui basicamente todos os documentos da ONU para a infância em seu banco de dados.

Em seguida, fez-se uma classificação do que foi encontrado, considerando os Relatórios do Unicef<sup>26</sup> e da Unesco para a infância, que, basicamente, constituem-se de dados estatísticos sobre a situação das crianças no mundo e também há relatórios específicos sobre o Brasil. No entanto, para se uniformizar os tipos de documentos utilizados, decidiu-se selecionar as Declarações e a Convenção porque traduzem especificamente os posicionamentos da agenda da ONU para a infância no mundo, pois constituiu-se como um guia jurídico e prescritivo e não apenas dados quantitativos como é o caso dos relatórios.

A partir disso, organizou-se 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.

Foram encontrados os seguintes termos-chave: (1) proteção; (2) saúde e sobrevivência; (3) educação; (4) deficiência; (5) família; (6) desenvolvimento da criança; (7) registro; (8) trabalho infantil; (9) brincar; (10) protagonismo infantil; (11) minorias étnicas; (12) conflito com a lei.

---

<sup>26</sup> Dados dos relatórios foram utilizados na presente pesquisa.

A seguir, é apresentado um quadro com os termos-chave encontrados:

<i>Termos-chave</i>
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

Esses termos-chave estão sendo compreendidos enquanto ‘campos’ que foram sendo criados ao longo dos anos pela ONU, constituindo a criança ‘portadora de direitos’. Após cada quadro com os termos-chave, há uma explicação do que foi encontrado.

## 1 Proteção

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>Proteção contra todo tipo de discriminação</i>	“a criança deve ser protegida independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou crença (princípio 1)	“todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, <b>cor, sexo, língua, religião, opinião política</b> ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou <b>social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição quer sua ou de sua família</b> ” (princípio 1)	“os Estados Partes comprometem-se a respeitar e garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas a sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política da criança, de seus pais <b>ou representantes legais</b> , ou de sua origem nacional, <b>étnica</b> ou social, fortuna, <b>incapacidade</b> , nascimento ou de qualquer outra situação” (artigo 2º (1))
<i>Proteção contra todo tipo de violência e exploração</i>	“a criança deve ser protegida contra qualquer exploração” (princípio 6 (1))	“a criança gozará proteção contra quaisquer formas de <b>negligência, crueldade</b> e exploração. Não será jamais <b>objeto de tráfico</b> , sob qualquer forma” (princípio 9)	“os Estados Partes tomam todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança contra todas as formas de <b>violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono</b> ou tratamento negligente, <b>maus tratos</b> ou exploração, incluindo a <b>violência sexual</b> ” (artigo 19º (1)) “tais medidas de proteção devem incluir, consoante o caso, processos eficazes para o <b>estabelecimento de</b>



<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			<b>programas sociais</b> destinados a assegurar o <b>apoio necessário à criança e àqueles cuja guarda está confiada, bem como outras formas de prevenção</b>

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			<b>e para identificação, elaboração de relatórios, transmissão, investigação, tratamento e acompanhamento</b> dos casos de maus tratos, infligidos à criança acima descritos compreendendo igualmente, se necessário, <b>processos de intervenção judicial</b> ” (artigo 19º (2)) “os Estados Partes adotam todas as medidas adequadas, incluindo medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas para <b>proteger as crianças contra o consumo ilícito de substâncias psicotrópicas</b> , tais como definidos nas convenções internacionais aplicáveis, e para prevenir a utilização de crianças na produção e no tráfico ilícitos de tais substâncias” (artigo 33º) “os Estados Partes comprometem-se a <b>proteger a criança contra todas as formas de exploração e de violência sexuais</b> . Para esse efeito, os Estados Partes devem,

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			nomeadamente, tomar todas as medidas adequadas, nos planos nacional, bilateral e multilateral para impedir: a) que a criança seja incitada ou coagida a dedicar-se a uma atividade sexual ilícita; b) que a criança seja explorada para fins de prostituição ou de outras práticas sexuais ilícitas; c) que a criança seja explorada na produção de espetáculos ou de material pornográfico” (artigo 34º)

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			<p>“os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas, nos planos nacional, bilateral e multilateral, <b>para impedir o rapto, a venda ou o tráfico de crianças</b>, independentemente do seu fim ou forma” (artigo 35º)</p> <p>“os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a fazer respeitar as normas de direito humanitário internacional que lhes seja aplicáveis <b>em caso de conflito armado</b> e que se mostrem relevantes para a criança” (artigo 38º (1))</p> <p>“os Estados Partes devem tomar as medidas possíveis na prática para <b>garantir que nenhuma criança com menos de 15 anos participe diretamente nas</b></p>

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			<p>hostilidades” (artigo 38º (2))</p> <p>“os Estados Partes devem <b>abster-se de incorporar nas forças armadas as pessoas que não tenham a idade de 15 anos.</b> No caso de incorporação de pessoas de idade superior a 15 anos e inferior a 18 anos, os Estados Partes devem incorporar prioritariamente os mais velhos” (artigo 38º (3))</p>

A utilização da palavra ‘proteção’ aparece como o principal termo-chave nessa categoria, englobando os temas associados à discriminação, violência e exploração da criança. Os direitos de proteção, juntamente com os direitos de provisão, foram os primeiros direitos sociais delegados à criança.

Uma das explicações possíveis de terem sido esses os primeiros direitos associados à infância pode ser refletido a partir do questionamento sobre o excerto retirado do livro de Janusz Korczak e também pelo próprio verbo ‘proteger’, o termo-chave dessa categoria, pois esse verbo significa ‘ter a seu cuidado os interesses de’, ‘tomar defesa de’, ‘auxiliar’, ‘socorrer’, ‘apoiar’, ‘preservar’, ‘guardar’; o que justifica a presente reflexão sobre o significado desse vocábulo, pois a criança ‘por ser criança’, a partir da idéia dominante construída sobre sua natureza infantil, deve sempre ser protegida, guardada, defendida, socorrida, preservada, porquanto é considerada a partir de características que a tornam frágil: ‘inocência’, ‘impotência’ e principalmente ‘dependência’.

Toda a consideração da criança a partir dessa natureza infantil está baseada em seus aspectos biológicos e é feita tendo como referência o adulto, pois esse seria a norma. O adulto

é aquele que já teria superado toda fraqueza, impotência e dependência e, por isso, possuiria o status de ‘protetor’, de ‘cuidador’ da criança.

Nessa relação que é estabelecida, o adulto torna-se uma figura indispensável à vida da criança. Não se está aqui questionando a validade de a criança ser protegida contra toda forma de discriminação e abuso, o que não faria sentido, mas sim a forma como a dependência e a subjetividade de um ser considerado ‘menor’ é produzida em relação ao ‘grande-outro’, o ‘guardião’, o ‘defensor’.

Esse ‘grande –outro’ se arroga o direito de exercer uma autoridade ilimitada sobre essa criança. Essa figura adulta pode ser os pais, os professores, os gestores, ou seja, todo o resto da sociedade que tenha saído do período pueril. Todos se acham no direito de dar ordens às crianças e de lhes dizer o que é melhor, como devem fazer, como devem se comportar, e até lhes ‘bater’, ‘gritar’, abusar. Uma relação considerada natural, mas que torna a criança um ser extremamente discriminado na sociedade, como é o caso dos pobres, dos loucos, dos negros, entre outros.

No entanto, para além da questão biológica, há também a questão social, pois as crianças nascem e crescem em um ambiente que não foi feito para elas, mas sim para os adultos, fazendo com que esses ou a sociedade crie técnicas, meios, ou seja, formas de atendimento à necessidade infantil de proteção e cuidado, como é o caso dos documentos da ONU. Eles se configuram como uma resposta social à idéia que se tem produzida da criança enquanto fraca e imatura e de uma infância que necessariamente deve ser protegida para ser feliz.

Diante disso, os documentos da ONU, em relação à proteção da criança contra toda forma de discriminação, violência e exploração ,se revestem de todo discurso existente sobre esses assuntos, providenciando que nenhum tipo de discriminação ou exploração fique

desconsiderado ou esquecido.

Essa agência abarca todos os discursos que permeiam a sociedade e também aqueles relacionados aos aspectos mundiais, nesse sentido, ela é inclusiva quando se utiliza de tais discursos presentes nas variadas esferas da vida social.

Enquanto a Declaração de 1924 só tratava da discriminação envolvendo as questões de nacionalidade e crença, a Declaração de 1959 abrangeu outras, como raça, cor, sexo, língua, opinião política, origem social, riqueza e nascimento e a Convenção de 1989 enfocou dois novos aspectos que dizem respeito à etnia e à incapacidade, pois todos os outros possíveis já haviam sido incorporados nas anteriores.

Em relação aos artigos referentes à proteção contra todo tipo de violência e exploração, a Declaração de 1924 trata de qualquer tipo de exploração sem especificar, no entanto, a Declaração de 1959 especifica as formas, citando a negligência, a crueldade e o tráfico de crianças. Já a Convenção de 1989 vai especificar de forma ainda mais detalhada, ao tratar dos seguintes aspectos: violência mental, dano, abandono, maus tratos, violência sexual, consumo de substâncias psicotrópicas, conflitos armados e também prevê programas sociais de apoio às crianças e respectivas famílias ou representantes legais, que tenham sofrido qualquer um desses abusos, bem como também a investigação de ocorrência dessas situações com a possibilidade de abertura de processo judicial. De um documento para outro, pode-se notar que há uma ampliação dos aspectos de proteção, constituindo-se assim um campo; essa ampliação acaba funcionando como uma rede, pois captura a criança em todos os aspectos que a podem envolver.

## **2. Família**

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>a família</i>	“a criança deve ser auxiliada respeitando-se a integridade da família” (princípio 2)	“criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num <b>ambiente de afeto e de segurança moral e material</b> ; salvo circunstâncias excepcionais, <b>a criança de tenra idade não será apartada da mãe.</b> À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar <b>cuidados especiais às crianças sem família</b> e aquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol <b>da manutenção dos filhos de famílias numerosas</b> ” (princípio 6 (1))	“Os Estados Partes respeitam as responsabilidades, direitos e deveres <b>dos pais</b> e, sendo caso disso, <b>dos membros da família alargada ou da comunidade nos termos dos costumes locais, dos representantes legais ou de outras pessoas que tenham a criança legalmente a seu cargo</b> , de assegurar à criança, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades, a orientação e os conselhos adequados ao exercício dos direitos que lhe são reconhecidos pela presente Convenção” (artigo 5º)  “ <b>quando a separação</b> resultar de medidas tomadas por um Estado Parte, <b>tais como a detenção, a prisão, exílio, expulsão ou morte</b> (incluindo a morte ocorrida no decurso de detenção, independentemente de sua causa) <b>de ambos os pais ou de um deles</b> , ou da criança, o Estado Parte, se tal lhe for solicitado, dará aos pais, à criança ou, sendo esse o caso, a um outro membro da família informações essenciais sobre o local onde se encontram o membro ou membros da família, a menos que a divulgação de tais informações se mostre prejudicial ao bem-estar da criança. Os Estados Partes comprometem-se, além disso, a que a apresentação de um pedido de tal natureza não determine em si mesmo conseqüências

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			<p>adversas para a pessoa ou pessoas interessadas (artigo 9º (4)).</p> <p>“nos termos da obrigação decorrente para os Estados Partes ao abrigo do nº 1 do artigo 9º, todos os pedidos formulados por uma criança ou por seus pais para entrar num Estado Parte ou para o deixar, <b>com o fim de re-unificação familiar</b>, são considerados pelos Estados Partes de forma positiva, com humanidade e diligência. Os Estados Partes garantem, além disso, que a apresentação de um tal pedido não determinará conseqüências adversas para os seus autores ou para os membros de suas famílias (artigo 10º (1))</p> <p>“uma criança <b>cujos pais residam em diferentes Estados Partes</b> tem o direito de manter, salvo circunstâncias excepcionais, relações pessoais e contatos diretos regulares com ambos. Para esse efeito, e nos termos da obrigação que decorre para os Estados Partes ao abrigo do nº 2 do artigo 9º, os Estados Partes <b>respeitam o direito da criança e de seus pais de deixar qualquer país, incluindo o seu</b>, e de regressar ao seu próprio país. O direito de deixar um país só pode ser objeto de restrições que, sendo previstas na lei, constituam disposições necessárias para proteger a segurança nacional, a ordem pública, a saúde ou moral públicas, ou os direitos e liberdades de</p>

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			outrem, e se mostrem compatíveis com os outros direitos reconhecidos na presente Convenção (artigo 10º (2)).

<i>Termo-chave</i>	<b>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</b>	<b>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</b>	<b>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</b>
		“os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar aos pais” (princípio 7 (2))	“os Estados Partes diligenciam de forma a assegurar o reconhecimento do princípio segundo o qual <b>ambos os pais</b> têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe principalmente aos pais e, sendo caso disso, aos <b>representantes legais</b> ” (artigo 18º (1)) “os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas para <b>garantir à crianças cujos pais trabalhem</b> o direito de beneficiar dos serviços e instalações de assistência às crianças para os quais reúnam as condições requeridas” (3).



É interessante notar como o conceito de família foi sendo alargado ao longo dos documentos, pois, enquanto em 1924, falava-se de uma família em seu sentido genérico, a partir de 1959, a família passa a ser considerada de forma mais ampla, pois não se menciona somente os pais, mas também qualquer outra pessoa que possa estar cuidando dessa criança, como, por exemplo: outros membros da família, da comunidade ou qualquer outro representante legal.

É preciso considerar que a ampliação desse campo se deu mais especificamente com a consideração das famílias numerosas em 1959 e com a Convenção em 1989, pois incluiu também as famílias cujos pais possam estar ausentes, seja por motivo de prisão, exílio, morte ou separação dos cônjuges, justificando assim a consideração nos documentos de outras pessoas que possam estar responsáveis pela criança, não necessariamente os pais biológicos.

Vê-se que há aqui também a incorporação de um discurso sobre as famílias que não mais se pauta em um entendimento daquela família nuclear, fechada em si mesma, cujo modelo é bem conhecido, composta pela figura do pai que trabalha, da mãe que fica em casa cuidando dos filhos, e mais duas crianças, cuja vestimenta sempre lembra que são estudantes; mas o discurso mudou e agora as famílias, como as compostas por vários membros, como avós, tios, ou aquelas chefiadas por mulheres e denominadas famílias monoparentais, também são consideradas modelos de família, pois o entendimento do padrão hegemônico já não mais é utilizado, no entanto, isso não significa que esse tipo de família seja realmente considerado ‘normal’ e ‘sadio’ para o desenvolvimento da criança.

Apesar da incorporação dos discursos sobre outros tipos de famílias, ainda há nos documentos a consideração da família como parte essencial para um desenvolvimento sadio da criança, precisando para isso de um ambiente de afeto e que assegure a essa segurança moral e material, pois baseia-se em um paradigma paternalista e em atitudes familiaristas em suas

políticas e ações, produzindo, assim, tipos diferentes de intervenções para as famílias burguesas e pobres.

A figura da família é considerada fundamental nesse paradigma paternalista, por ser o lugar de conservação das crianças, de conservação de seus corpos. Donzelot (1986), em seu livro 'A polícia das famílias', mostrou que, por meio da criança, a família foi atingida em seu cerne. Ocorreu um movimento denominado pelo autor de 'conservação das crianças' a partir de meados do século XVIII, no entanto, essa conservação seguirá caminhos opostos quando relacionada à família rica e à família pobre.

Nas famílias ricas, ocorreu uma ligação entre elas e os médicos que elaboraram uma série de livros sobre a arte de cuidar na primeira infância, sobre criação, educação e medicação das crianças, ou seja, houve uma preocupação com a proteção do corpo (economia do corpo).

Por outro lado, nas famílias pobres, tratava-se de entrar o abandono de crianças em hospícios para menores, de controlar as uniões livres e de impedir a vagabundagem dos indivíduos, principalmente, das crianças, visando em tudo isso, segundo Donzelot (1986:27), "não mais assegurar proteções discretas, mas sim, de estabelecer vigilâncias diretas", ou seja, tratava-se de um controle sobre o corpo (economia social).

Aqui, tem-se a intervenção externa dentro da família, a partir de dois modelos que configurarão modos diferentes de compreender essa família e a criança que faz parte dela, produzindo os normais e os desviantes.

### 3. Desenvolvimento da criança

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>desenvolvimento da criança</i>	princípio 3 (DDC/1923): a criança deve ser colocada em condições de se desenvolver de maneira normal, quer material, quer moral, quer espiritualmente.	princípio 2 (DDC/1959): a criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e <b>social</b> , de forma sadia e normal e <b>em condições de liberdade e dignidade</b> levando-se em conta sobretudo, os melhores interesses da criança. Princípio 6 (DDC/1959): para o <b>desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade</b> a criança precisa de amor e compreensão.	artigo 27º (2) (CDC/1989): <b>cabe principalmente aos pais e às pessoas que tem a criança a seu cargo</b> a responsabilidade de assegurar, dentro das suas possibilidades e disponibilidades econômicas, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança. artigo 27º (1) (CDC/1989): os Estados Partes reconhecem à criança o direito a um nível de vida suficiente, de forma a permitir o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social. “nos termos da presente Convenção, <b>criança é</b>

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			<b>todo o ser humano menor de 18 anos</b> , salvo se, nos termos da lei for aplicável, atingir a maioria mais cedo” (artigo 1º)

Os documentos da ONU se pautaram também na questão do desenvolvimento da criança, no entanto, tal desenvolvimento está atrelado a uma concepção sadia e normal da criança, a partir de um desenvolvimento ‘completo e harmonioso’ de sua personalidade, de acordo com a Declaração de 1959. A Convenção de 1989 pontua que esse desenvolvimento é responsabilidade dos pais, como prover as condições necessárias, mas dentro de suas condições econômicas. Isso retira de alguma forma a responsabilidade dos Estados Partes em relação a essa questão.

Considera-se a infância a partir de uma visão extraída de um campo externo presente nos documentos por meio da psicologia do desenvolvimento, marcada por um paradigma adultocentrado, por uma perspectiva biológica relacionadas ao desenvolvimento e maturidade da criança.

A Convenção de 1989 considera que ‘criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei for aplicável, atingir a maioridade mais cedo’, englobando todas as crianças dentro dessa faixa etária, delimitando a infância dentro de um período marcado biologicamente.

A psicologia do desenvolvimento é um dos campos científicos de grande influência no desenvolvimento de uma concepção biológica de criança e infância e que afeta diretamente vários campos, como, por exemplo, a pedagogia, a medicina, a ONU e também nosso entendimento sobre a criança.

Esse entendimento da infância, por meio das perspectivas biológicas, produz necessidades específicas e universais, desconsiderando as variações entre as crianças e tem considerado a criança como um ser imaturo, dependente, imperfeito, incompetente, tudo que esteja ligado a uma negação da criança que é compreendida a partir de um ‘vir a ser’ do adulto.

A infância é compreendida em termos de desenvolvimento biológico e cognitivo por meio do conceito de maturação extremamente importante para a psicologia do desenvolvimento, ocasionando uma ‘naturalização’ da infância, que acaba por minar algumas intenções da Convenção de 1989, em particular, ao buscar a extensão dos direitos civis e políticos às crianças como será visto com a análise do termo-chave 10 (‘protagonismo infantil’).

#### 4 Saúde e Sobrevivência

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>saúde da criança</i>	“a criança doente deve ser tratada” (princípio 4 (1))	“a criança terá direito a crescer e criar-se com saúde, para isto, <b>tanto a criança como a mãe</b> , serão proporcionados cuidados e	“os Estados Partes reconhecem à criança o direito a gozar do melhor estado de saúde possível e a beneficiar de serviços

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
		proteção especiais, inclusive adequados <b>cuidados pré e pós-natais</b> ” (princípio 4 (1))	médicos e de <b>reeducação. Os Estados Partes velam pela garantia de que nenhuma criança seja privada do direito de acesso a tais serviços de saúde</b> ” (artigo 24º (1))
<i>sobrevivência da criança</i>	“a criança que tem fome deve ser alimentada; o órfão e o abandonado devem ser recolhidos” (princípio 4 (2))	“a criança <b>terá direito</b> à alimentação, habitação e <b>recreação</b> (princípio 4 (2))	“Os Estados Partes reconhecem à criança o <b>direito inerente à vida</b> ” (artigo 6º (1))  “Os Estados Partes asseguram na máxima medida possível a <b>sobrevivência da criança</b> ” (artigo 6º (2))
<i>direito à previdência social</i>	“a criança deve beneficiar-se plenamente de medidas de previdência e de seguros sociais” (princípio 6)	“a criança <b>gozará</b> os benefícios da previdência social” (princípio 4)	“os Estados Partes reconhecem à criança o <b>direito</b> de beneficiar da segurança social e <b>tomam todas as medidas</b> necessárias para assegurar a plena realização deste direito, nos termos da sua legislação nacional” (artigo 26º (1))  “as prestações, se a elas houver lugar, devem ser atribuídas <b>tendo em conta os recursos e a situação da criança e das pessoas responsáveis</b> pela sua manutenção, assim como qualquer outra consideração relativa ao pedido de prestação feito pela criança ou em seu nome” (artigo 26º (2))

Esse termo-chave diz respeito à manutenção da vida da criança e faz parte dos direitos sociais e envolve aspectos relacionados à provisão. A produção de um corpo saudável é a base desses artigos que visam possibilitar um desenvolvimento sadio da criança. A partir da

Convenção de 1989, houve uma expansão deste direito

Os Relatórios do Unicef sempre estão se reportando à questão da desnutrição infantil associada à pobreza; das diarreias ocasionadas por falta de saneamento básico e água potável, que matam tantas crianças no mundo.

Há um relatório do Unicef, mas especificamente com dados das crianças brasileiras, denominado ‘Situação da Infância Brasileira 2006: Crianças de até 6 anos – O direito à sobrevivência e ao desenvolvimento’<sup>27</sup>. O relatório tem seis capítulos denominados ‘violações’ se referindo à mortalidade, violência, desnutrição, HIV/Aids, educação e registro. Embora o Relatório afirme que a situação tenha melhorado, ainda apresenta dados que são preocupantes em relação às crianças brasileiras, são os apresentados abaixo.

O Brasil, segundo o Relatório, estaria avançando na redução do número de crianças que nascem com HIV/Aids, mas a atenção às que perdem os pais em decorrência da doença ainda está em fase inicial (p.02- capítulo 4). No começo da década de 1980, foram notificados 9.975 casos em crianças de até 5 anos (p.03). Em 2000, houve 214 casos de Aids em bebês com menos de 1 ano e já em 2003, foram 83 (p.03).

O Brasil tem a 3<sup>a</sup> maior taxa de mortalidade infantil da América do Sul (26,6 por mil nascidos vivos em 2004), sendo que há diferenças entre os filhos de mães brancas e os filhos de mães negras e indígenas, pois em 2000, entre os filhos de mulheres brancas, a taxa era 39,7% menor que entre os filhos de mulheres negras e 75,6% menor que entre filhos de mulheres índias (p.04). O Relatório conclui que “a raça além da classe, é um outro fator determinante” (p.04 – capítulo 1). A desnutrição estaria diminuindo, mas a situação ainda não é das melhores, pois quando comparadas às dos países desenvolvidos, as taxas ainda permanecem altas (p.02- capítulo 3).

---

<sup>27</sup> Dados consultados no *site* [www.unicef.br](http://www.unicef.br) em 22/01/06.

Apesar do reconhecimento dos direitos, a saúde e sobrevivência da criança ainda continuam precárias, no entanto, em relação aos documentos analisados, o direito aos cuidados de saúde também constitui um campo, pois houve um alargamento entre os documentos, uma vez que em 1924, a Declaração pontuava genericamente que a criança deveria ser tratada, no entanto, em 1959, a criança passa a ter o direito de ter sua saúde cuidada e tal direito se estende a sua mãe, ao incluir os cuidados pré e pós-natais. A Convenção de 1989 assegura esses direitos e trata de reeducação a essa criança se for necessário; essa reeducação visa atender aqueles envolvidos com substâncias psicotrópicas.

Os cuidados de saúde são garantidos visando à sobrevivência da criança e se encontram associados à necessidade alimentação e habitação que, por sua vez, também inclui o direito à previdência social que consta desde a Declaração de 1924.

Tal direito foi reafirmado nos documentos posteriores como um direito da criança e que deve ser respeitado, no entanto, como coloca a Convenção de 1989, esse direito está condicionado à legislação específica de cada Estado e também à situação e aos recursos da criança e de seus responsáveis, porque no contrato social e geracional, no interior das relações de força, o adulto é quem se beneficia da previdência social e não especificamente a criança, à exceção de situações específicas como já foi apontado, pois são sempre consideradas desiguais perante os adultos pela consideração de sua ‘menoridade’; recebendo menos transferências públicas e participando de níveis de renda mais baixos, por não haver uma divisão dos recursos sociais, como fica confirmado pela atual situação de vida das crianças.

## 5 Educação

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
--------------------	---	---	---



<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>direito à educação</i>	<p>“a criança deve ser educada” (princípio 7)</p> <p>“a criança deve ser educada no sentimento de que as suas melhores qualidades devem ser postas ao serviço dos seus irmãos” (princípio 7 (1))</p>	<p>“a criança terá direito a receber educação, que será <b>gratuita e compulsória</b> pelo menos no <b>grau primário</b>” (princípio 7)</p> <p>“a criança ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua <b>cultura geral</b> e capacitá-la a, em <b>condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões</b>, sua capacidade de <b>emitir juízo</b> e seu senso de <b>responsabilidade moral e social</b>, e a tornar-se um <b>membro útil</b> da sociedade” (princípio 7 (1))</p>	<p>“os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades: a) tornam o <b>ensino primário obrigatório</b> e gratuito para todos; b) encorajam a organização de diferentes sistemas de <b>ensino secundário, geral e profissional</b>, tornam estes públicos e acessíveis a todas as crianças e tomam <b>medidas adequadas</b>, tais como a introdução da gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade; c) tornam o <b>ensino superior</b> acessível a todos, em função das capacidades de cada um, por todos os meios adequados; d) tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças; e) tomam todas as medidas para encorajar a <b>frequência escolar</b> regular e a redução das taxas de <b>evasão escolar</b>” (artigo 28º (1))</p> <p>“os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas para velar para que a <b>disciplina escolar</b> seja assegurada de forma compatível com a dignidade humana da criança e nos termos da presente Convenção” (artigo 28º (2))</p> <p>“os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: a) promover</p>

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			o desenvolvimento da <b>personalidade</b> da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas <b>potencialidades</b> ; b) inculcar na criança o <b>respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas</b> ; c) inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num <b>espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais, religiosos e com pessoas de origem indígena</b> ” (artigo 29º (1))

A educação faz parte do conjunto dos direitos sociais. Foi um dos primeiros direitos outorgados às crianças. Ir à escola faz parte da vida da criança como algo inerente a sua constituição, daí a justificativa da escolaridade compulsória, pois há um discurso existente desde a produção do sujeito infantil no início do século XVIII que sempre associa a criança a esse espaço e que foi incorporado pela ONU.

A Declaração de 1924 somente diz que a criança deve ser educada. A Declaração de 1959 pontua o direito a uma educação gratuita e compulsória pelo menos no grau primário, já a Convenção estende esse direito ao ensino de segundo grau e superior.

A escola continua sendo o espaço por excelência da formação do cidadão, com o fim de educá-lo ‘para o serviço aos seus irmãos’, como coloca a Declaração de 1924, sendo reafirmado pela Declaração de 1959 que diz da formação da criança enquanto um ‘membro útil para a sociedade’.

Para a consecução desse objetivo, a Convenção de 1989 apresenta a necessidade de uma disciplina escolar, utiliza o verbo ‘inculcar’ na criança

o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua; preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais, religiosos e com pessoas de origem indígena; e promover o respeito da criança pelo meio ambiente. (artigo 28º (2))

A produção de um ‘membro útil para a sociedade’ engloba a compreensão da criança enquanto cidadã, consumidora (capital humano do presente) e capital humano do futuro, por isso, todos esses documentos da ONU funcionam como um mecanismo que busca a preservação da vida das crianças, pois essas carregam a perpetuidade da nação, do povo, dos meios de produção.

A criança em toda a sua vivência marginal num mundo adulto é concebida como o ‘futuro do mundo’, a ‘tábua de salvação’, no entanto, precisa ser ‘moldada’, precisa ser ensinada a controlar seus ‘impulsos naturais’, pois se rende facilmente aos seus desejos, daí decorre a importância da escola e de sua disciplinarização.

Nesse sentido, de acordo com Wintersberger (2002),

O trabalho infantil não foi abolido devido aos riscos à saúde e desenvolvimento das crianças, mas sim devido ao desenvolvimento do capitalismo que considerou mais rentável explorar as crianças indiretamente na escola enquanto capital humano futuro do que nas fábricas clandestinas que as exploravam. (WINTERSBERGER, 2002:04).

Produz-se a criança enquanto cidadã, no entanto, isso se dá por meio de uma educação homogeneizadora, pois a escola é o lugar de produção de um ‘povo’, de um ‘povo infantil’. É

uma pedagogia baseada na homogeneidade e unidade, que cria uma identidade, pois a idéia de ‘povo’ sempre carrega em si os conceitos de nação e raça a partir dos regimes de verdade que produzem um tipo de infância universal e ocidental. A escola funciona como uma matriz de transmissão de conhecimentos e de determinadas competências para aqueles que ‘nada sabem’, efetuando, assim, a passagem da ignorância ao saber, da barbárie à civilização.

## 6. Deficiência

<b>Termo-chave</b>	<b><i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i></b>	<b><i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i></b>	<b><i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i></b>
<i>deficiência</i>	“a criança deficiente deve ser auxiliada” (princípio 4 (1))	“a criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o <b>tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos</b> pela sua condição peculiar” (princípio 5)	“os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, <b>favoreçam a sua autonomia</b> e facilitem a sua <b>participação ativa na vida da comunidade</b> ” (artigo 23º (1)) “os Estados Partes reconhecem à criança deficiente o direito de beneficiar-se de cuidados especiais e encorajam e asseguram, na medida dos recursos disponíveis, <b>a prestação à criança</b> que reúna as condições requeridas e <b>àqueles que a tenham a seu cargo</b> de uma <b>assistência correspondente ao pedido formulado</b> ” (artigo 23º (2)) “atendendo às necessidades particulares da criança deficiente, <b>a assistência fornecida será gratuita sempre que tal seja possível, atendendo aos recursos financeiros dos pais ou daqueles que tiverem a criança a seu cargo</b> , e é concebida de maneira a que a criança

<b>Termo-chave</b>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			deficiente tenha efetivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à <b>preparação para o emprego</b> e a atividades recreativas, e beneficie destes serviços de forma a assegurar uma <b>integração social tão completa quanto possível</b> e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual” (artigo 23º)

Foi no processo de formação dos movimentos sociais em prol de novos direitos e que se intensificaram após a 2ª Guerra Mundial que se abriu o caminho para a incorporação dos direitos da criança deficiente nos documentos da ONU.

A ONU possui dois documentos específicos sobre os deficientes: o primeiro data de 1975 e o segundo é de 1982, respectivamente, a Declaração de Direitos do Deficiente Mental e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos.

Desde a Declaração de 1924, a criança deficiente aparece, no entanto, não se configura como um direito, pois nesse documento, especificamente, refere-se que a criança deficiente deve ser auxiliada, sem, contudo, especificar como esse auxílio deve ser realizado. Tal ‘auxílio’ na Declaração de 1959 aparece como o tratamento (cuidados especiais) e, também, a educação dessa criança.

A Convenção de 1989 vai além quando confirma o direito da criança e indica a necessidade de uma assistência que deve possibilitar a essa criança autonomia e participação ativa na comunidade, incluindo preparação para o trabalho e atividades recreativas, visando sua integração social, entretanto, há uma ressalva quando se trata da questão do atendimento

gratuito, pois esse ocorrerá sempre que possível, considerando a situação econômica da criança e dos responsáveis por ela.

É interessante notar como esses documentos buscam incluir todos os tipos de questões presentes que podem afetar a criança, por isso, a deficiência também deveria estar presente como uma preocupação a ser observada. Sendo que, em cada documento com o passar dos anos, vai-se inovando trazendo sempre novas questões relativas ao assunto, tornando-o cada vez mais completo no sentido de tentar satisfazer todas as necessidades que podem envolver a vida da criança.

## 7 Registro

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>direito a um nome e nacionalidade</i>		“desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade” (princípio 3)	“a criança é registrada imediatamente após o nascimento e tem desde o nascimento direito a um nome, o direito a adquirir uma nacionalidade e, sempre que possível, o direito de conhecer os seus pais e de ser educados por eles” (artigo 7º (1))

O direito a um nome e nacionalidade faz parte do conjunto dos direitos civis que, pela primeira vez, aparecem em 1959. Isso já demonstra o início de uma nova compreensão da criança que não se vê atrelada somente aos direitos de provisão.

Esse direito consta na Declaração de 1959, afirmando que ‘desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade’ e foi ampliado quando a Convenção de 1989 pontuou que ‘a criança imediatamente após o nascimento deve ser registrada e sempre que possível terá direito de reconhecer seus pais’.

O direito a uma nacionalidade consolida a idéia de produção de uma identidade

peçoal, mas também nacional, que é a base para a formação da idéia de pertença do sujeito a um lugar e a um povo-nação.

O registro funciona como uma inscrição da criança num sistema. Ela passa a existir a partir da designação de um número de identificação que contém seus dados pessoais: número, nome da criança, nome dos pais, data de nascimento, cor, peso, entre outros.

O Unicef divulgou um relatório recente sobre a situação mundial da infância denominado ‘Situação Mundial da Infância 2006: excluídas e invisíveis’<sup>28</sup>. As crianças, segundo o Relatório de 2006, são ‘invisíveis’, devido aos seguintes fatores: ausência ou perda de uma identificação formal; proteção inadequada do Estado para com as crianças que não contam com cuidados por parte dos pais; exploração por meio do tráfico e trabalho forçado; trabalho perigoso e conflitos armados. Entre as crianças afetadas estão aquelas que não foram registradas, que são refugiadas, órfãs, crianças de rua e crianças em prisões.

Como se pôde perceber ‘a ausência ou perda de uma identificação formal’, ou seja, a falta do registro, torna a criança ‘invisível’ de acordo com o Relatório. A inscrição é necessária para o controle sobre os corpos infantis.

A sociedade vai se organizar em torno da criança a partir de um movimento que começa na família e se estende ao Estado e a outros segmentos, como é o caso da ONU. O seu corpo tornou-se alvo de uma intervenção e, por isso, passou a ser organizada, medida, descritas e calculada, e o objetivo é o de controlar essa população por meio de uma biopolítica que busca saber e controlar a longevidade, a natalidade, a morbidade, a saúde pública, a habitação, ou seja, todos esses problemas que giram em torno da população infantil.

## **8. Trabalho Infantil**

---

<sup>28</sup> Dados consultados no *site* [www.unicef.br](http://www.unicef.br) em 20/01/2006.

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>trabalho infantil</i>		“não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral” (princípio 9 (1))	“os Estados Partes reconhecem à criança o direito de ser protegida contra a <b>exploração econômica ou da sujeição a trabalhos perigosos</b> ou capazes de comprometer sua educação, prejudicar a sua saúde ou o seu desenvolvimento físico, mental, <b>espiritual</b> , moral ou <b>social</b> ” (artigo 32º (1))

O trabalho na cultura ocidental é formalmente designado ao adulto, enquanto em outras culturas o trabalho ‘infantil’ nem sempre está associado à exploração da criança. No entanto, em nossa sociedade, o trabalho infantil, antes dos 14 anos, é sempre considerado uma exploração da criança, mas isso não impossibilita que milhares de crianças continuem trabalhando, principalmente, as meninas nos afazeres domésticos e no cuidado dos irmãos menores.

O entendimento da especificidade infantil, a partir dessa perspectiva, consiste em proteger a criança do trabalho, pois a criança é frágil e a infância é um período que necessariamente deve ser feliz, mas para isso só há lugar para o brincar e a escola, pois somente o ofício de aluno é permitido. A escola enquanto uma ‘quarentena’<sup>29</sup> tem como função proteger esse indivíduo.

Pode-se ver essas disposições já em 1959, as quais foram reafirmadas em 1989 com a Convenção: “os Estados Partes reconhecem à criança o direito de ser protegida contra a

<sup>29</sup> Como já apontou Ariès (1981).



exploração econômica ou da sujeição a trabalhos perigosos ou capazes de comprometer sua educação, prejudicar sua saúde ou o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social.” (artigo 32º (1)).

Na sociedade ocidental, a criança está apartada dos meios de produção, sendo marginalizada economicamente. A criança é sem-trabalho no sentido de ser apartada dessa atividade, mas adquiriu o status de ‘cliente’, de ‘consumidora’. As crianças estariam sendo atualmente visibilizadas pelo seu atual papel de consumidoras ativas, atrelado ao desenvolvimento vertiginoso da moderna tecnologia de informação, gerando uma ‘compressão espaço-temporal’ jamais vista e o consumismo.

## 9. Brincar

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>brincar</i>		“a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (princípio 7 (3))	“os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos <b>tempos livres</b> , o direito de <b>participar em jogos</b> e atividades recreativas próprias de sua idade e de participar livremente na <b>vida cultural e artística</b> ” (artigo 31º (1))

A idéia de criança está sempre atrelada ao brincar, pois a infância é vista como um período no qual as crianças são livres de responsabilidades, uma vez que não trabalham e, por isso, somente brincam, porque o trabalho estaria reservado aos adultos. Assim, o direito ao brincar foi reservado às crianças, porquanto infância= brincar e adulto=trabalho.

Nos documentos da ONU em 1959, havia uma associação entre o brincar para ‘educar’, visando à formação da criança: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se,

visando os propósitos mesmos da educação; a sociedade e as autoridades públicas empenham-se em promover o gozo deste direito (princípio 7 (2)). O brincar, enquanto um espaço infantil, mas também de produção de sujeitos.

Em 1989, a Convenção amplia este princípio enquanto um direito da criança à recreação apartada do ‘trabalho escolar’, do ‘ofício de aluno’: “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar de jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (artigo 31º (1)). A Psicologia contribui significativamente para a produção dessa criança brincante, ao associar a espontaneidade infantil da criança ao jogo, sendo esse considerado algo inerente à criança, como uma atividade livre e espontânea.

## 10 Protagonismo Infantil

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>liberdade de opinião</i>			“os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de <b>expressar livremente sua opinião sobre as questões que lhe respeitem</b> , sendo devidamente tomadas em <b>consideração as opiniões da criança</b> , de acordo com sua idade e maturidade” (artigo 12º (1))
<i>liberdade de pensamento, de consciência e de religião</i>			“os Estados Partes respeitam o <b>direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião</b> ” (artigo 14º (1)) “os Estados Partes respeitam <b>os direitos e os deveres dos pais e, sendo caso disso, dos representantes legais, de orientar a criança no exercício deste direito</b> , de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades” (artigo 14º (2)) “a liberdade de manifestar a sua religião ou as suas convicções só <b>pode ser objeto de restrições previstas na lei e que se mostrem necessárias</b> à proteção da segurança, da saúde pública, ou da moral e das liberdades e direitos fundamentais de outrem” (artigo 14º (3))
<i>liberdade de expressão</i>			“a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e idéias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (artigo 13º (1)).

Termo-chave	Declaração dos Direitos da Criança de 1924	Declaração dos Direitos da Criança de 1959	Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989
<i>liberdade de associação</i>			<p>“os Estados Partes reconhecem <b>os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica</b>” (artigo 15º (1))</p> <p>“o exercício deste direito só <b>pode ser objeto de restrição previstas na lei e que sejam necessárias</b>, numa sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou da segurança pública, da ordem pública, para proteger a saúde ou a moral públicas ou os direitos e liberdades de outrem” (artigo 15º (2))</p>
<i>considerar o melhor interesse da criança</i>			<p>“todas as decisões relativas às crianças, adotadas por <b>instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos</b>, terão principalmente em conta o <b>interesse superior da criança</b>” (artigo 3º (1))</p> <p>“os Estados Partes garantem que <b>a criança não é separada de seus pais contra a vontade desta</b>, salvo se as autoridades competentes decidirem, sem prejuízo de revisão judicial e de harmonia com a legislação e o processo aplicáveis, que essa separação é necessária no <b>interesse superior da criança</b>” (artigo 9º (1))</p> <p>“os Estados Partes respeitam o <b>direito da criança separada de um ou de ambos os seus pais de manterem relações pessoais e contatos diretos com ambos</b>, salvo se tal se mostrar contrário ao <b>interesse superior da criança</b>” (artigo 9º (2))</p> <p>“os Estados Partes que</p>

<b>Termo-chave</b>	<b>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</b>	<b>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</b>	<b>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</b>
			reconhecem e o permitem a <b>adoção</b> asseguram que o <b>interesse superior da criança</b> será a <b>consideração primordial neste domínio</b> ” (artigo 21º)

As crianças tiveram que esperar até a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 para virem entre seus direitos a contemplação dos direitos de participação. Essa foi a grande novidade desse documento da ONU em relação aos outros dois anteriores.

A Convenção pontua que a criança tem direito à liberdade de opinião, de pensamento, de consciência e religião, de expressão e de associação. Outro ponto importante a ser considerado é a questão do ‘melhor interesse da criança’, pois essa deve sempre ser ouvida e consultada em situações de decisões que envolvem sua vida, como, por exemplo: instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos; na separação de seus pais; e nos processos de adoção.

Tal novidade trazida pela Convenção inclui no campo dos direitos da criança um discurso externo associado ao paradigma da Sociologia da Infância, que compreende a criança como um ator social, ou seja, como um agente, um sujeito autônomo que tem direitos de participação a serem considerados na sua vida em sociedade.

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.

Essa visão faz com que haja uma certa dose de dificuldade para se pôr em prática esses

artigos preconizados pela Convenção, pois ainda é muito forte a questão da necessidade de proteção dessa criança que é ‘menorizada’ pelo seu aspecto biológico.

Não se está 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 com relação à criança enquanto um ser que só tem 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 esses direitos presentes na Convenção ganhem uma conotação mais fragilizada em sua execução, tornando-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 vá além de suas necessidades físicas e biológicas, para a partir disso respeitá-la, considerando suas competências, para que se comece a vê-la como um sujeito que pode agir e intervir dentro deste mundo social do qual faz parte, de sua realidade.

Esta visão negativa da vulnerabilidade da criança que se sabe ser real pode levá-la a uma privação da realização de outros direitos que também lhe competem. De acordo com Sarmiento 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, que, entre os direitos em que há menos progresso em sua consideração, é o que se refere à participação.

No entanto, como aponta Sgritta (1997:378), confirmando as colocações de Sarmiento e Pinto (1997), a necessidade de satisfazer os direitos das crianças à proteção envolve a negligência de seus direitos de liberdade, do direito de não-interferência pelos outros, do direito

de autonomia em relação aos seus próprios interesses ou o direito de participação na vida política de sua sociedade, ou seja, a garantia de alguns direitos reservados à criança dentro deste pacote dos três Ps (direitos de proteção, provisão e participação) vem acompanhada de uma parcial ou absoluta exclusão de outros, pois as crianças não são consideradas agentes ou portadoras de direitos, mas indivíduos passivos, pois estão atreladas à imagem da infância a imaturidade, a incompletude do desenvolvimento cognitivo, a incompetência e a falta de responsabilidade.

De acordo com Hendrick (1997 apud JAMES e JAMES, 2004:36),

A aparente benevolência das reformas do século XIX e o estabelecimento dos direitos das crianças para o seu bem-estar e provisão educacional funciona ironicamente para incapacitar e privar as crianças como cidadãs. Estas políticas 'progressistas' deixam as crianças separadas do mundo público dos adultos para colocá-las num tipo particular de exclusão social derivada da idade.

A resposta para tal situação é a consideração da criança a partir de sua 'menoridade' que justifica ser ela naturalmente privada 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 (SARMENTO, 2006).

## 11 Minorias étnicas

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>minorias étnicas</i>			“nos estados em que existam <b>minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas</b> ou <b>pessoas de origem indígena</b> , nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria língua” (artigo 30º)

O discurso sobre as diferenças considerando as minorias aparecerá somente em 1989 com a Convenção. A Convenção de 1989 afirma que “nos estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria língua.” (artigo 30º).

Apesar de esse documento fazer esta consideração em relação às minorias étnicas, o artigo fica de certa forma um pouco vago em relação que tipo de minorias realmente o documento está abarcando, pois, especificamente, ele cita somente as crianças indígenas e as minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas, dando o direito de qualquer criança que se enquadre nas situações descritas possa sempre ter sua língua preservada.

No entanto, o documento acaba sendo omissivo nesse item ao remeter somente ao ‘direito de ter sua própria língua’, sem pontuar em momento algum problemas existentes em relação a esses povos considerados ‘minorias étnicas’ e que envolvem diretamente as crianças como, por exemplo: a mutilação genital feminina em alguns países africanos; a liberdade de consciência, expressão e religião nos países islâmicos.



Os documentos tratam de uma proteção ampla em relação à criança e também lhe concedem o direito à liberdade de expressão e religião, mas tratam do assunto como se ele fosse visto da mesma forma para todos os países. Contudo, há especificidades no entendimento relacionado a essas questões e que não estão presentes nos documentos que acabam se assemelhando em alguns países, especialmente os do Ocidente, produzindo assim uma tendência universalizante e, conseqüentemente, homogeneizadora.

Diante disso, surgem muitas dificuldades para pôr em prática as determinações da Convenção, já que a infância deve ser considerada em seus diferentes contextos econômicos, políticos, raciais e culturais. Mas, a Convenção articula os direitos associados com uma infância que possui um status coletivo social não-diferenciado a partir de um entendimento baseado numa natureza universal da infância.

Segundo Gaitán (2005:195), apesar de a Convenção fazer referência expressa ao respeito às crianças que pertencem às minorias étnicas, religiosas, lingüísticas ou indígena, prevalecem os paradigmas e categorias do modelo de desenvolvimento ocidental, o que constitui um fator de dificuldade para sua aplicação universal e explica em parte o alcance desigual que tem nas sociedades em desenvolvimento.

## 12 Conflito com a lei

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
<i>conflito com a lei</i>			<p>“os Estados Partes garantem que: a) <b>nenhuma criança será submetida à tortura ou a penas de tratamento cruéis, desumanos ou degradantes. A pena de morte e a prisão perpétua</b> sem possibilidade de libertação <b>não serão impostas por infrações cometidas por pessoas com menos de 18 anos</b>; b) nenhuma criança será privada de sua liberdade de forma ilegal ou arbitrária: <b>a captura, detenção ou prisão de uma criança devem ser conformes à lei</b>, serão utilizados unicamente como medida de último recurso e terão a duração mais breve possível; c) <b>a criança privada de liberdade deve ser tratada com humanidade e o respeito</b> devidos à dignidade da pessoa humana e de forma consentânea com as necessidades das pessoas de sua idade. Nomeadamente, <b>a criança privada de liberdade deve ser separada dos adultos</b>, a menos que, no superior interesse da criança, tal não pareça aconselhável, e tem o direito de manter contato com a sua família através de correspondência e visitas, salvo em circunstâncias excepcionais; d) <b>a criança privada de liberdade tem o direito de aceder rapidamente à assistência jurídica</b> ou a</p>

<i>Termo-chave</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1924</i>	<i>Declaração dos Direitos da Criança de 1959</i>	<i>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989</i>
			outra assistência adequada e o direito de impugnar a legalidade da sua privação de liberdade perante um tribunal ou outra autoridade competente, independente e imparcial sobre tal matéria” (artigo 37º)

Em 1985, a ONU estabeleceu as Regras Mínimas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regra de Beijing), destinadas à aplicação de jovens infratores, justificando o aparecimento da criança-risco somente na Convenção de 1989.

O cuidado, proteção e reeducação das crianças ‘desviantes’ ou ‘crianças-risco’ foram contemplados em 1989 com a Convenção, que diz o seguinte no artigo 40º (1):

Os Estados Partes reconhecem à criança suspeita, acusada ou que se reconheceu ter infringido a lei penal o direito a um tratamento capaz de favorecer o seu sentido de dignidade e valor, reforçar o seu respeito pelos direitos do homem e as liberdades fundamentais de terceiros e que tenha em conta a sua idade e a necessidade de facilitar a sua reintegração social e o assumir de um papel construtivo no seio da sociedade.

Ao mesmo tempo em que as práticas relacionadas às crianças pela ONU produzem a criança saudável e educável, seus dispositivos criam também outros tipos de subjetividades, como é o caso da criança em conflito com a lei (a criança-risco) e que a partir da norma define os normais e os anormais, os desviantes e os que se comportam dentro da norma estabelecida.

No momento atual, com a crise da Sociedade Disciplinar e o início da Sociedade de Controle, pode-se encontrar não mais medidas que levam ao aprisionamento dessa criança-risco, em conflito com a lei, mas visam a sua reeducação a partir de medidas sócio-educativas:

Um conjunto de disposições relativas, nomeadamente, à assistência, orientação e controle, conselhos, regime de prova, colocação familiar, programas de educação geral e profissional, bem como outras soluções alternativas às institucionais, serão previstas de forma a assegurar às crianças um tratamento adequado ao seu bem-estar e

proporcionado a sua situação e à infração (artigo 37º).

A criança-risco está sempre associada à idéia de criança pobre e que vive em uma família 'desestruturada', contribuindo para a generalização da idéia de que essas medidas são produzidas exclusivamente para as crianças pobres.

## **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”**

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. Demarca-se esse período, porque, 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, que passaram a organizar congressos sobre a infância desde o ponto de vista social, médico, pedagógico, policial, higiênico.

Essa 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 toma a infância como 'capital humano do futuro', mas na verdade não foi uma grande novidade, pois essa agência abarcou os discursos que já vinham sendo produzidos

há muito tempo. A novidade estaria no fato de essa agência ter organizado todos estes temas que já vinham sendo discutidos em torno de tratados jurídicos, que adquiriram um sentido global, universalizante. A idéia 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, porquanto se sabe que há uma grande quantidade de pessoas fora de qualquer cidadania, como os miseráveis, por exemplo.

Isso 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. Deve-se considerar também a mudança dos contextos, pois nos últimos anos passou-se por transformações que também influenciaram a inclusão de outros segmentos da sociedade historicamente excluídos. Pode-se 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). Tais fatores contribuíram 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 a compreensão de que os direitos do homem não podiam se pautar na compreensão de um homem genérico, mas sim considerá-lo especificamente, levando em conta a diversidade dos contextos em que os

homens se inserem, justificando um tratamento diferenciado para as mulheres, os idosos, as crianças, os deficientes, por possuírem 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, houve a ampliação e reformulação desses direitos com a Declaração e a Convenção sobre os Direitos da Criança pela ONU.

Na análise dos dados, foram encontrados 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 são 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.

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 deve-se considerar que a incorporação desses 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, preocupou-se com as conseqüências do conflito para a criança em relação à fome, à saúde, à 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. 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 pelos termos-chave estabelecidos que não constavam na primeira e que foram incluídas na segunda (de 1959) como, por exemplo, os 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, ampliou-as e acrescentou novos temas, visando à proteção e o bem-estar da criança. Pode-se

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 1924 e 1959, passa-se a falar em ‘ouvir as crianças’ e ‘considerar o seu melhor interesse’. A criança 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. Reconhece-se definitivamente e assegura-se juridicamente o ‘sentimento da infância’, a criança passa, então, a ser considerada em sua particularidade. Nesse sentido, a Sociologia da Infância tem grande importância para se fazer essa 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 atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta, permanecendo durante um longo período presas à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança, levando-as 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 possibilitaram 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 desloca o discurso histórico sobre a infância, que vinha sendo feito desde Ariès (1981), para o discurso jurídico, pois mais do que a especificidade da criança, como bem afirmou o discurso histórico, o discurso jurídico partirá dessa especificidade, tomando a criança como ‘portadora de direitos’. Essa 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 da 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 esse 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) dará as pistas de como se formou algo como o poder judiciário. O poder judiciário teria sofrido uma evolução, pois com o passar do tempo as regras do direito não estariam somente ligadas aos aspectos jurídicos, mas também à norma, pois do sistema de provas passou-se ao inquérito e desse ao exame para a procura e produção da verdade. O exame demarcaria um outro momento no qual se estaria em uma sociedade normalizadora que se utiliza de tecnologias de poder centrada na produção da vida. Antes do surgimento dessa

sociedade normalizadora, teve-se, 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 em que se organiza toda essa teoria é o problema da soberania.

Essa 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) apresenta dois tipos de regulamento judiciário: a prova e o inquérito. E, a partir desses dois sistemas, o filósofo mostra 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, porque, 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 interrompe 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, porquanto 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.

Esse 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 dessas práticas descritas anteriormente e a 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”.

Essa 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 se sabe a verdade e procura sabê-la; consulta os 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).

Tem-se 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 certo 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, sendo, 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”.

Dessa 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 certa 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, ter-se-á 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 vigiam 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.” (FOUCAULT, 2002:81).

A lei penal deve, de acordo com 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 (FOUCAULT, 2002:81).

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.” (FOUCAULT, 2002:81).

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) (FOUCAULT, 2002:85).

Dessa feita, como afirma 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).

Essas técnicas e táticas de dominação serão 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.

Dessa forma, é precisamente ao lado da ONU e sua organização jurídica em relação à criança, que se verá o intercambiar-se da 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 a: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, pode-se 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. Dessa forma, não se busca a origem dessa 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 tem 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 ao 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.

Pode-se designar que a prática adotada por essa 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 sim à 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 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 transforma 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 essa 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 desse e possam desenvolver um corpo apto com força de trabalho, porquanto são o ‘capital humano do futuro’.

Uma prática que é produtiva, porque fabrica subjetividades, incide sobre os corpos infantis e 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 precisa 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).

Dessa 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, na 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, porque “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, sustentada pela *patria potestas* que conferia um poder absoluto ao soberano sobre a vida e a morte, foi substituída a partir da época Clássica, uma vez que 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.

Nesse 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, justificado 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, na qualidade de consumidoras, e também, enquanto ‘acumulação do capital’ – o adulto produtivo – não importando a cor, o sexo, a nacionalidade, porque, segundo Foucault (2002 a: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 foi considerada a partir de uma certa utilidade política e econômica e, conseqüentemente foi 'colonizada' por técnicas globais de controle utilizados pela ONU na 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 e o desenvolvimento do capital tendo como conseqüência o deslocamento do discurso histórico que produziu a moderna concepção de infância no século XVIII.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ‘Por uma infância dos direitos’**

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. Pode-se designar que a prática adotada por esta agência em relação à criança é a prática do Pastor, configurando-se como uma prática de governo, ou seja, o ‘governo’ das crianças.

A partir da análise dos três documentos produzidos por essa agência, busca-se realizar uma genealogia das práticas descritas na produção da idéia de criança e infância. Essas práticas têm por estratégia teórica e política salvaguardar a infância como ‘capital humano do futuro’ e puderam ser descritas por meio dos seguintes termos-chave encontrados nos documentos: (1) proteção; (2) saúde e sobrevivência; (3) educação; (4) deficiência; (5) família; (6) desenvolvimento da criança; (7) registro; (8) trabalho infantil; (9) brincar; (10) protagonismo infantil; (11) minorias étnicas; (12) conflito com a lei.

Essas práticas são produtivas, pois fabricam subjetividades, incidem sobre os corpos infantis e 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, que trata esse conjunto específico da população enquanto um problema econômico e político visando gerir suas vidas.

Pode-se dividir em três tipos os direitos presentes nos documentos da ONU: direitos sociais, civis e políticos. Esses direitos ficaram mais visíveis nas semelhanças e diferenças encontradas durante a análise e que foram as seguintes: 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 preocupou-se com a garantia dos direitos da criança, em preservá-la da fome, cuidar da sua saúde, a necessidade de um abrigo, centrando-se, assim, nos direitos de provisão. No entanto, a Declaração de 1959 deu uma maior ênfase ao bem-estar da criança, incluindo desenvolvimento, proteção e educação. E, por fim, a Convenção de 1989 combinou direitos de provisão, proteção e participação. Esse último conjunto de direitos é que marcam a grande inovação da Convenção em relação aos documentos anteriores, por isso, é considerada a ‘Constituição’ dos direitos da criança.

A pesquisa tomou como ponto de partida o século XVIII, período no qual se teve a invenção do moderno sentimento da infância, no entanto, o século XX, foi o momento no qual ocorreu um deslocamento do discurso da história sobre o sentimento da infância descrito por Ariès, pois a ONU introduziu o discurso jurídico na produção da criança ‘portadora de direitos’ e da infância como ‘capital humano do futuro’. Ao fazer a inversão nesse discurso, a ONU separa a criança do âmbito da família, como fazia o sentimento da infância, e concedeu-lhe o estatuto jurídico de ‘portadora de direitos’, ‘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, uma vez que se configurarão como o efeito dessa intrincada rede de poderes constituída pela ONU.

Esse discurso jurídico é um discurso heterogêneo, já que se faz por meio de outros discursos como se pôde observar. Há o discurso do capital que acaba prevalecendo diante dos demais, na busca de salvaguardar a infância na produção de uma força útil no futuro. A Sociologia da Infância ajudou a compreender a criança enquanto ‘portadora de direitos’ e

também o discurso pedagógico, pois essa criança deve ser educada para se tornar uma cidadã produtiva no futuro.

Apesar da incorporação dos discursos da Sociologia da Infância, que enfocam 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, ao considera-la 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 esse ser, que só tem necessidades, que só pode ser ‘dependente’ de um adulto, pois falta-lhe ‘acabamento’, maturidade para tomar decisões e assumir responsabilidades em seu próprio nome, fazendo com que esses direitos de participação presentes na Convenção ganhem uma conotação mais fragilizada em sua execução, tornando-se difícil de realizar concretamente.

Nesse sentido, precisa-se construir uma concepção de criança e de infância que não seja prisioneira da noção de desenvolvimento e de socialização que a fragiliza e a vê de forma negativa, como um vir-a-ser e que não esteja presa à ‘forma-homem’ dominante: homem, adulto, branco, adulto, produtivo, 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 com base naquilo em que ela pode se tornar, por isso, a infância se configuraria como um período no qual a criança teria a oportunidade de se desenvolver de forma protegida, segura, sadia; essa teria a possibilidade de se tornar um capital humano do futuro. Daí dizer-se que esse seria um período no qual ocorreria o acúmulo

de possibilidade do capital para o futuro.

Nesse sentido, não se considera a infância como ‘experiência da diversidade’, da ‘novidade’, do ‘inesperado’, como coloca Kohan (2005:247), porque 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 seria a consideração da própria infância, visando recuperá-la e não permitir que se perca novamente. Por isso, justifica-se o título deste tópico, pois, nesse sentido, não se deve falar em direitos da infância, mas sim em uma infância dos direitos, quando essa é a própria mola propulsora da experiência da infância.

Agambem 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 da 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 se deveria 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 a 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 impossibilitam pensar a criança enquanto um ‘sujeito da

experiência', que vive situações, acontecimentos, que 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.

## 8 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.

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org). *Educação da Infância Brasileira: 1875-1983*. Campinas (SP): Autores Associados, 2001. p.31-80.

BECK, Ulrich. *World Risk Society*. Cambridge, UK: Polity Press. 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987. Obras Escolhidas.

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.

CAMPOS, Maria Malta; FERREIRA, Isabel M. & rosenberg, Fúlvia. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez. Fundação Carlos Chagas, 2001.

CHARLOT, Bernard. A idéia de infância. In: \_\_\_\_\_. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 99-149.

CORAZZA, Sandra. Mara. *História da Infância Sem Fim*. Ijuí: Ed. Unijuí. 2ª ed. 2004.

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

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Revista Educação & Sociedade*. N. 91. Vol. 26. Mai/ago. 2005. p.443-464.

COSTA, J. F., (1983). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2ª ed.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: Bauru. Editora da



Universidade do Sagrado Coração. 2002. 2ª edição.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter & PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALE, ROBERTSON, Susan & DALE, Roger. Regulação e Risco na governação da educação: gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. In: *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n. 15. p. 117-147. 2001.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.

\_\_\_\_\_. *L'immanence: une vie...* In: *Philosophie*, nº 47, junho de 1995, p.03-06. (Versão brasileira publicada na edição no 27 (2): 10-18, jul./dez. 2002 de *Educação & Realidade*).

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix., (1996). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34. vol. 3. 120p.

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.

DE MAUSE, Lloyde. *Historia d e la Infância*. Madrid: Alianza Editorial. 1991.

DONZELOT, Jacques. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2ª ed. 1986.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

DURKHEIM, Émile. *Lições de Sociologia: a Moral, o Direito e o Estado*. São Paulo: T. A. Queiroz. Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. *O Pequeno Príncipe*. São Paulo: Agir, 1978.

- 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, 2002<sup>a</sup>.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN JR, Moysés (orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la Infancia*. Madrid: Editorial Sintesis. 260p. 2005.
- GOMES, Romeu. Análise dos dados em Pesquisa Qualitativa. In: Minayo, Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis (RJ): Vozes. 23<sup>a</sup> ed. 1994.
- GONDRA, José G. Higienização da infância no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (org). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p.110-133.
- \_\_\_\_\_. Filhos da sombra: os 'engeitados' como problema da 'Hygiene' no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.125-142.
- HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (org)., (2000). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34. p.357-372.
- HARDT, M. & NEGRI, A., (2002). *Império*. Rio de Janeiro: Record. Trad. Berilo Vargas.
- HAYDT, Regina. C. *Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2005.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan. 2004.
- JENKS, Chris. *Childhood*. London: Routledge. 2005.

- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 2a edição.  
Tradução de Valério Rohden e Udo Moosburger.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. 172p.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MANACORDA, Mario A. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1970.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 33-60. março/2001.
- NUNES, B. F., (2003). *Sociedade e Infância no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000. 222p.
- PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n.115, p. 07-24. Trad. Fúlvia Rosemberg. 2002.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002. 24ª edição/2ª reimpressão.
- PINAZZA, Mônica Apezato. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-

escola oficial paulista: das inspirações originais não-escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, Ana Lúcia G. de & MELLO, Sueli A. *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p.85-100.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: \_\_\_\_\_. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, Abril. 2004.

PONTES, Fernando Augusto Ramos & MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A Transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. In: *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16 (1), P. 117-124.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia. 1999.

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.

ROCHA, Heloísa P. A higienização da infância no 'Século da Criança'. In: FARIA, Ana Lúcia G. & MELLO, Sueli A. (orgs). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas (SP): Autores Associados, 2005. p.57-84.

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.

\_\_\_\_\_. *Imaginário e Culturas da Infância*. Texto foi produzido no âmbito das atividades do Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da

*infância*”, Projeto POCTI/CED/49186/2002 , financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Baseia-se numa conferência proferida no âmbito das Jornadas “Educação e Imaginário”, realizadas na Universidade do Minho, Portugal, em Março de 2003.

\_\_\_\_\_. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Texto mimeografado. Portugal: Braga. Universidade do Minho. 2007. p. 01-24.

\_\_\_\_\_. Culturas infantis e Interculturalidade. In: DORNELLES, Leni (org). *Culturas da Infância*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007. p.01-18.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VERA, M. Vasconcellos & SARMENTO, Manuel (orgs). *(In) visibilidade da infância*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p.01-19.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (orgs), (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Sociedade Gráfica. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Coleção Infans.

SCHEPER-HUGHES Nancy & SARGENT, Carol. Introduction: the cultural politics of childhood. In: \_\_\_\_\_. *Samll Wars: the cultural politics of childhood*. Los Angeles: University of California Press. p.01-34.1998.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 07-31. março/2001.

SOUZA, Solange. Jobim. (org). Infância, Violência e Consumo. In: \_\_\_\_\_. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2ª ed. p.91-98. 2005.

UNICEF RELATÓRIO ‘*Situação Mundial da Infância 2005: a infância ameaçada*’ pelo Unicef (meio eletrônico) e consultado em 04/01/2005.

UNICEF RELATÓRIO ‘*Situação Mundial da Infância 2006: excluídas e invisíveis*’, divulgado pelo Unicef (meio eletrônico) e consultado em 20/01/2006.

UNICEF RELATÓRIO ‘*Situação da Infância Brasileira 2006: crianças de até 6 anos – o*

*direito à sobrevivência e ao desenvolvimento*’, divulgado pela Unicef (meio eletrônico) e consultado em 22/01/2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

VIEIRA, L. M. F., (1998). Mal necessário: creches no Departamento Nacional da criança (1940-1970). In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. N.67. p.03-16.

VIRNO, Paul. *Gramática da Multidão: para uma análise das formas de vida contemporâneas*. Tese. Universidade de Calábria. Tradução: Leonardo Retamoso Palma. 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WYNESS, Michael. *Childhood and Society: an introduction to the Sociology of Childhood*. United Kingdom: Palgrave MacMillian. 2006.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)