



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**Yara Yonara da Silva Lima**

**NAS TRINCHEIRAS DO ENFRENTAMENTO: UM ESTUDO  
DE CASO - PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES  
VOLTADAS PARA A CRIANÇA VÍTIMA DE VIOLÊNCIA  
DOMÉSTICA**

**BELÉM  
2009**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**Yara Yonara da Silva Lima**

**NAS TRINCHEIRAS DO ENFRENTAMENTO: UM ESTUDO DE CASO  
- PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS PARA A  
CRIANÇA VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais – área de concentração Sociologia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kátia Marly Leite Mendonça

**BELÉM  
2009**

# **YARA YONARA DA SILVA LIMA**

## **NAS TRINCHEIRAS DO ENFRENTAMENTO: UM ESTUDO DE CASO - PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS PARA A CRIANÇA VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

**Banca Examinadora:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Marly Leite Mendonça (Orientadora)**  
**Instituição: UFPA**

---

**Prof. Dr. Daniel Chaves de Brito (Examinador )**  
**Instituição: UFPA**

---

**Prof. Dr. Celso Antônio Coelho Vaz (Examinador Externo)**  
**Instituição: UFPA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Angélica Motta Maués (Examinador Suplente)**  
**Instituição: UFPA**

**Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009**

As crianças vitimizadas no silêncio de seus lares, pois são a razão deste trabalho.

A minha mãe, Maria Zoraide, que há muito me ensinou a zelar e valorizar o tempo da infância .

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, três vezes Santo, por ter me concedido forças e sabedoria para realização deste sonho há muito esperado. A ELE toda honra e toda glória!

A Professora Dr<sup>a</sup> Kátia Marly Leite Mendonça, não só por ter acolhido a solicitação para ser minha orientadora, mas principalmente pela sensibilidade analítica, dedicação e pelas constantes provas de apoio nos momentos de desesperança acadêmica; e também por ser exemplo de “humana docência”. A você a minha eterna gratidão.

Expresso minha consideração a todos os professores que atuam no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, pelos preciosos momentos de interlocução. Especialmente aos professores Celso Vaz e Daniel Brito pelo julgamento consistente na minha qualificação, sem o qual esta dissertação faltaria de precisão teórico-empírica.

Aos professores Samuel Sá e Romero Ximenes, meus mestres queridos, por terem acreditado desde o início na minha capacidade em realizar este mestrado. Muitíssimo obrigado!

Ao Paulo e a Rosângela da Secretária do PPGCS, pelos inúmeros préstimos sempre gentilmente concedidos.

Aos colegas da turma de mestrado, Suzana, Reginaldo, Miranda, Richard, Silvio e Jonas, pela amizade, carinho e apoio. Vocês sempre estarão no meu coração.

Aos membros da Banca de Defesa, pelas contribuições na melhoria do trabalho.

As professoras pesquisadas pela acolhida e colaboração para a realização da pesquisa empírica.

Ao professor José de Almeida, por ter aceitado gentilmente a revisão deste trabalho.

Aos companheiros, Max Borges (xerox) e o Ferreira (ciber), pelas constantes ajudas nos momentos de atribulações.

A Edileuza Pillette (Dila), muito especialmente, por estar presente nos momentos mais árduos deste trabalho. Obrigada amiga, pelo apoio sincero, pelas leituras e sugestões que enriqueceram a minha produção. A você meu amor e gratidão!

Além de minha eterna gratidão a minha família, contudo em especial aos meus irmãos Herculy, Pierre, Zoraya, Soraya, Sorayma, pelo apoio incondicional na elaboração deste trabalho, que suportaram as ausências, os maus humores e as lágrimas. Vocês fazem parte desta conquista.

As minhas queridas sobrinhas Suzanne, Helyde e Ana Beatriz pelo conforto e ajuda na digitação de alguns materiais, bem como a Ana Clara que com sua presença muito relaxou os momentos de tensão. A vocês todo meu amor.

A minha madrinha, Maria Emilia Taveira e a tia Jacira, pelo conforto e orações a mim dispensados.

A minha mãe, Maria Zoraide, cujo amor foi do início ao fim dessa trajetória, fonte de paz, abrigo, consolo, fé e esperança!

A Odozina Braga e Maria Célia Sales Pena da Coordenadoria de Educação que possibilitaram a pesquisa de campo.

E a todos e todas que me acompanharam, direta ou indiretamente, do início ao fim desta trajetória. MUITÍSSIMO obrigada.

“Que nenhuma criança ou adolescente jamais seja pasto de maus tratos”

João de Jesus Paes Loureiro

“Não me posso sentir quite em relação a infância pelo fato de amar meus filhos; não estou quite com relação aos outros, porque não os amam como os meus, de um modo tão individual, mas sempre de certa maneira coletiva e estatística”

Paul Ricouer

“O sofrimento que surge na infância deixa sequelas profundas e limita o adulto que podemos chegar a ser. Uma criança maltratada é uma criança solitária, isolada, que espera ajuda, espera que alguém intervenha para pôr fim em seus sofrimentos.”

Maria Inês Bringiotti

## RESUMO

O presente trabalho traz como tema a violência doméstica contra a criança, diz respeito às práticas discursivas docentes face à criança maltratada, buscando desvelar os limites e as possibilidades do enfrentamento dos maus tratos infantis domésticos no espaço escolar. Para Tanto, foi realizado um estudo de caso de práticas e vivências de um grupo de professoras da educação infantil de uma unidade escolar da rede pública municipal de Belém, o qual foi desenvolvido através de entrevistas semi estruturadas, no período compreendido entre Março e Junho de 2009. Portanto, categorias como: infância, historicidade dos maus tratos, responsabilidades, reconhecimento, ética, entre tantos outros, embasaram este estudo, caracteristicamente teórico e empírico. Tendo a hermenêutica como fio teórico-metodológico inspirada nos princípios hermenêuticos do agir humano de Paul Ricoeur. As análises das narrativas docentes indicam que em determinado contextos e circunstâncias a responsabilidade civil perante a criança maltratada perde intensamente o seu sentido prático normativo e somente uma responsabilidade ética calçada no reconhecimento positivo das crianças, tem sustentado uma ação docente de enfrentamento dos maus tratos, este que como pretendemos sinalizar são imprescindíveis para a construção de uma cultura de respeito e defesa da dignidade humana das crianças.

Palavras-chaves: Infância -maus tratos- ética –reconhecimento – responsabilidade.

## **ABSTRACT**

This study brings up the topic of domestic violence against children, concerns the discursive practices that teachers face the abused child, seeking to uncover the limits and possibilities of addressing the domestic abuse of children in school. For both, we performed a case study of practices and experiences of a group of teachers of early childhood education in a school building in public schools in Belem, which was developed through semi-structured interviews in the period between March and June 2009. Portant, categories such as: childhood, history of abuse, responsibility, recognition, ethics, among many others, served as the basis this study, theoretical and characteristically empiric. Tend hermeneutics as wire-methodological framework inspired by the hermeneutic principles of human action from Paul Ricoeur. As analysis of teacher narratives indicate that in certain contexts and circumstances liability abused children lose their sense intensely practical legal and ethical responsibilities only a sidewalk on the positive recognition of children, has held a teaching activity to face ill-treatment , we intend that this signal is essential to building a culture of respect and human dignity of children.

Keywords: Childhood-abuse-ethics-recognition - responsibility.

## **LISTA DE SIGLAS**

**Art.** – Artigo

**CAP** – Capítulo

**CF** – Constituição Federal

**COED** – Coordenadoria de Educação

**DAENT** – Distrito do Entroncamento

**DASAC** – Distrito da Sacramentoa

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação

**SPCC** – Sociedade de Prevenção da Crueldade Contra as Crianças

**ONU** – Organizações das Nações Unidas

**UEI** – Unidade de Educação Infantil

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	54
Figura 2.....	56

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	8
<b>ABSTRACT</b> .....	9
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	10
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b> .....	19
<b>1 INFÂNCIA E MAUS TRATOS: Uma breve lembrança</b> .....	19
1.1 “HÁ UM MUNDO CHAMADO INFÂNCIA” .....	20
1.1.1 Os Sentidos da Infância .....	20
1.2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA.....	26
1.2.1 Quando Não Havia Infância. ....	26
1.3 O PRIMADO DA INFÂNCIA .....	32
1.3.1 A Infância na Europa.....	32
1.3.2 A Infância no Brasil.....	39
<b>CAPÍTULO II</b> .....	48
<b>2 O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA: entre a lei e a ética</b> .....	48
2.1 “IMAGENS DO PASSADO” .....	48
2.1.1 Infância Vitimizada .....	48
2.1.2 A Criança Vítima: O apelo à proteção.....	55
2.2 O DESAFIO DO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA.....	59
2.2.1 A Criança Cidadã.....	64
2.2.2 O Desafio da Proteção a Criança.....	69
<b>CAPÍTULO III</b> .....	73
<b>3 A PESQUISA DE CAMPO: Fios e Tramas do enfrentamento dos maus tratos</b> .....	73
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	73
3.1.1 A Abordagem Teórica Metodológica .....	73

3.1.2 As Narradoras .....	76
3.1.3 O Locus da Pesquisa.....	76
3.1.4 Em Campo .....	77
3.2 ANÁLISE E RESULTADOS.....	80
3.2.1 O Pensamento Docente sobre maus tratos.....	80
3.2.2 A Ação Docente: O Enfrentamento dos maus Tratos.....	87
3.2.3 O Sentimento Docente face a Criança Maltratada.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
<b>ANEXOS</b>	

## **INTRODUÇÃO: A Construção da Obra**

Quanto a mim, trago este elemento de convicção de que, em suma, a palavra, não somos nós que a pronunciamos; a primeira palavra jamais é nossa [...]. Mas o essencial é poder falar de maneira a ser compreendido por todos (Paul Ricouer, 2006).

Cada pessoa na sua inserção no mundo acadêmico escolhe a base sobre a qual tecerá a obra dos seus discursos teórico-empíricos; cada base a leva a pensar mais algumas questões em detrimento de outras, como também imprime em cada obra a marca do seu construtor. Há quem escolha como alicerce a antropologia, a psicologia ou a ciência política. A presente obra trás impressas minhas marcas da sociologia.

Como Ariadne gostaria de puxar alguns fios da minha história e com eles tecer um pano de fundo da construção da presente pesquisa. Desde o início do curso de Ciências Sociais em 1999 na Universidade Federal do Pará, já estava absolutamente firme o desejo de enveredar nos caminhos da Sociologia da Infância, já naquela época chamava-me atenção à problemática da violação dos direitos fundamentais da criança. Minha primeira aproximação com a problemática da violência doméstica contra criança teve lugar nos períodos das disciplinas Métodos e Técnicas Aplicadas à Pesquisa Social I e II, naquele curso, quando a elenquei como possível temática para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Mas como não tínhamos condições para levar adiante tal estudo decidi deixá-lo em suspensão.

Durante o período da pesquisa de meu TCC, cuja temática fora a do fracasso escolar, abre-se para mim uma segunda aproximação com a problemática da violência doméstica contra a criança, pois muitas das crianças pesquisadas eram duplamente vitimizadas: na escola, com o fracasso escolar e na família, com os maus tratos. Suas histórias de vidas me exigiam estudos, e essa necessidade me instigou a “mergulhar” nesta temática, procurando maiores informações a cerca disso, tanto em livros como nos eventos. Mas o momento de inflexão só ocorreria quando participei da Conferência Municipal da Criança, ouvindo os relatos, conhecendo as estatísticas assustadoras da vitimização doméstica. Estudiosa da Sociologia da Infância e professora da educação infantil, a idéia de pesquisar a violência doméstica contra a criança no mestrado foi um caminho natural. Posso dizer que a dissertação de mestrado me permitiu a realização daquilo para o que sempre dirige meus

melhores esforços e dedicação, a infância violada, possibilitando-me contribuir, ainda que minimamente, com a questão do combate dos maus tratos infantis na família.

Não disponho de tempo e espaço para mencionar sequer em linhas gerais todos os percalços enfrentados para implementação da pesquisa. Basta dizer que desde o início tive que superar diversos obstáculos institucionais para conseguir a autorização da pesquisa de campo na SEMEC. A palavra “difícil” nem de longe defini com exatidão o processo que custou a prorrogação do meu período de pesquisa.

Este trabalho que aqui apresentamos, discute à luz do reconhecimento, a exigência ética do enfrentamento da violência doméstica contra a criança, com o objetivo de contribuir com a necessária e urgente construção de uma cultura de respeito e defesa da dignidade humana das crianças. Para tanto investigamos os processos de produção de olhares, dizeres e fazeres docentes faces os maus-tratos da criança em ambiente familiar, por meio das narrativas de cinco professoras da educação infantil, cuja agir cuidativo partem do cotidiano de uma unidade escolar da rede pública municipal em Belém, localizada no Barreiro, bairro com elevado índice de violência e insegurança. Metodologicamente, trata-se de um estudo descritivo interpretativo que tem por base uma abordagem qualitativa compreendendo entrevistas semiestruturadas realizado individualmente, para melhor compreensão daquilo que os sujeitos participantes da pesquisa pensam, dizem e fazem. Para tanto, é necessário eleger a hermenêutica como instrumento teórico metodológico de análise do material discursivo uma vez que a pesquisa esta circunscrita no campo das interações e ações construídas no/pelo cotidiano, num determinado tempo e espaço. Dessa feita, as narrativas das professoras foram analisadas como texto, seguindo o modelo de interpretação textual inspirada na hermenêutica de Paul Ricoeur (1987) que faz uma conexão entre a ação e texto, interpretando os múltiplos significados, em torno dos quais toda a trama discursiva se agrega. Considerou-se a hermenêutica ricoueriana como a mais adequada para o mapeamento de ditos e feitos, tendo em conta que nos ensina que as narrativas nos revelam outros mundos (dos atores pesquisados), e que as mesmas sendo provisórias, nos mostram o real e o possível; e que aos escutarmos sensivelmente seus significados, compreendemos melhor nossa realidade e a partir dessa compreensão pode-se vislumbrar novas possibilidades do real vivido. Trata-se de um tema polêmico e multifacetado, já bastante pensado e interpretado nas ciências humanas, mas sua discussão é de enorme relevância, a julgar, entre outros, pelos resultados obtidos na primeira fase da pesquisa quando configuramos a construção social do sentimento da infância,

os quais indicam que abusos sexuais, negligências, abandonos e castigos físicos encontram todos eles no reconhecimento negativo da criança um dos seus mais sistemáticos suportes.

A criança, mais do que indefesa e vulnerável, é sujeito de todos os direitos inerentes à pessoa humana, e como tal deve ser respeitada e protegida. A reconstrução do conceito de infância/criança levou o direito a construir princípios e normas que visam à proteção da pessoa da criança, daquilo que é o seu maior atributo: ser pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Este atributo evoca uma proteção especial a qual se encontra declarada nos dispositivos internacionais e regulamentada no ECA. Os maus tratos na infância acarretam graves violações de valores e garantias fundamentais mais sublimes no ordenamento jurídico, como por exemplo, o princípio máximo da dignidade humana. O cumprimento desse dever – promessa da modernidade a ser cumprida para a criança vítima de maus tratos – demanda exercícios de reflexão lastreada no direito e na ética. É, pois, neste contexto do reconhecimento da criança que se situa e se justifica a possibilidade de debater o enfrentamento da violência doméstica contra a criança.

De partida, deixamos claro que não nos ocuparemos aqui da problemática da violência doméstica contra a criança em seus termos causais, nosso interesse se orienta, preferencialmente, para elaboração de um recorte teórico que nos permita analisar os limites e as possibilidades do enfrentamento da problemática supracitada revista no contexto do interhumano. Dado este fim, realizamos uma pesquisa teórica e empírica, buscando ancoragem em elementos teóricos de autores de diferentes campos do conhecimento (Sociologia, Psicologia, Filosofia, entre outros), lidos e decifrados no interior da própria discussão dialética do caráter doloroso e angustiante da violência perpetrada contra a criança no silêncio dos lares. Partimos da premissa de que a violência doméstica contra a criança, não obstante a forma e circunstância em que se materializa, tem com enorme recorrência precedendo, acompanhando ou sucedendo a negação da cidadania da criança vitimizada. Nesta empreitada muitas questões me moviam, das quais permaneceram essências: Como e em que situações as professoras enfrentam o problema dos maus tratos das crianças no ambiente familiar nas suas atribuições rotineiras de educar e cuidar? Que concepções e imagens de infância, criança e maus tratos perpassam, orientam e estruturam os olhares, dizeres, e fazeres docentes no cotidiano escolar sobre a criança maltratada? Partimos da seguinte hipótese: As formas de enfrentamento dos maus tratos infantis, individuais ou coletivos, devem ser lidas para além da responsabilidade civil do professor, uma vez que tal

demanda tem paradoxalmente exigido a redefinição dos ofícios docentes, colocando em cheque um conjunto de posicionamentos e estratégias de cuidar e educar no cotidiano escolar e por conta disso faz do enfrentamento dos maus tratos uma tarefa temporal e pessoal que pode ou não ser assumida de modo consciente e conseqüente.

Desta forma o objetivo geral da presente dissertação é ,pois, compreender como e em que medida a demanda paradoxal do enfrentamento da violência doméstica contra a criança é percebida e respondida no cotidiano docente, buscando desvelar os limites e as possibilidades das ações empreendidas. E os objetivos específicos foram:

a) Identificar nas práticas discursivas das professoras de educação infantil possíveis permanências e transformações nas concepções e imagens de infância, criança e maus tratos.

b) Analisar o processo de reconhecimento da criança a partir da historicidade dos maus tratos com vista de refletir a cerca da dimensão ética do enfrentamento dos maus tratos infantis no âmbito familiar.

c) Investigar o que as professoras de educação infantil dizem e fazem diante da criança vitimizada, apreendendo os sentidos que estruturam os modos pelos quais enfrentam a problemática dos maus tratos infantis em âmbito familiar.

No primeiro capítulo buscamos aprender a historicidade dos maus-tratos contra a criança, para tanto tomarmos como ponto de partida o desenvolvimento histórico do significado de infância, criança e família, ressaltando os efeitos desses significados (histórico-socialmente construído) sobre as maneiras pelas quais os indivíduos idealizam e tratam as crianças.

No segundo capítulo, nos propomos focalizar a proteção integral da criança na contemporaneidade articulados à filosofia ética, que demanda uma reflexão lastreada nos direitos fundamentais tutelados pela criança, compreendendo o reconhecimento como à pedra de toque capaz de substantivar o princípio ético da proteção da criança a ser promovido e plasmado em todos os espaços sociais.

No terceiro capítulo, por fim, será dada atenção particular a problemática dos dizeres e dos fazeres dos professores face à criança vítima de violência doméstica na busca de uma compreensão de como se vê, se sente e se enfrenta os maus-tratos infantis no espaço

escolar, abordaremos ainda em torno dos quais imagens se organizam suas práticas discursivas, entrevedo neles, os possíveis limites e possibilidades do enfrentamento dos maus tratos na família pela ação docente; Em seguida apresento as minhas considerações finais, a bibliografia utilizada e os anexos.

As análises das narrativas docentes empreendidas indicam que em determinado contextos e circunstâncias a responsabilidade civil perante a criança maltratada perde intensamente o seu sentido prático normativo e somente uma responsabilidade ética calçada no reconhecimento positivo das crianças, tem sustentado uma ação docente de enfrentamento dos maus tratos, este que como pretendemos sinalizar são imprescindíveis para a construção de uma cultura de respeito e defesa da dignidade humana das crianças.

## CAPÍTULO I

### 1- INFÂNCIA E MAUS TRATOS: Uma breve lembrança.

“Mas recordar uma época em que aquilo que hoje é quase evidente ainda tinha o brilho e o ineditismo do desconhecido confere relevo mais nítido a alguma características de nossas concepções fundamentais de nós mesmos e do mundo, concepções estas que, por sua familiaridade, normalmente permanecem abaixo do limiar da consciência clara.” (NOBERT ELIAS).

Até que ponto o modo como pensamos e sentimos a infância e a criança pode ajudar a compreender o fenômeno dos maus tratos infantis?

Que importância pode ter para a presente pesquisa a lembrança da história social da infância?

Se hoje a prevenção e o enfrentamento dos maus tratos contra a criança, enquanto proposta e exigência ético-legal, não assumem um lugar de destaque nos discursos dos professores e não se sustenta nas práticas de cuidado e educação, requer-se, portanto, e isso é fundamental, uma perspectiva que, ao focalizar a situação presente, de cuja problemática partimos, reflita sobre as estruturas imagéticas que conferem sentido e significado ao dizer e ao fazer docente. A seguinte passagem retirada do trabalho do filósofo David Kennedy (1999) ilustra bem o conteúdo desse argumento, pois adverte que:

A desconstrução das imagens que nós com tanta frequência temos por fundacionais em nosso enfoque contemporâneo perante as crianças tem implicações na maneira como construímos o mundo para elas e em nossos relacionamentos do dia-a-dia, nossas estruturas institucionais, nossa teoria e nossa prática educacional, e em nossas ponderações sobre política, bem como na formulação destas (KENNEDY, 1999, p.54).

Esta é a razão pela qual a lembrança da história social da criança assume um interesse especial nesta pesquisa porque, por um lado, nos permite ressignificar as concepções e imaginários dominantes de infância/criança construídas e reconstruídas no transcurso do tempo e, por outro, fornece subsídios para identificarmos no presente valores e referências herdadas de um passado longínquo ou recente, que em determinados casos e situações limitam a validade e a viabilidade de uma intervenção institucional: nosso encontro com a

criança, seja como pais, professores e/ou responsáveis têm implicações na forma como as protegemos, como as amparamos em suas necessidades e seus sofrimentos.

Tomamos, pois, essa rememoração como um instrumento crítico para a compreensão dos desdobramentos e o peso de tais heranças no cuidar e no educar das crianças pequenas, possibilitando, assim desvelar (é o que pretendemos pôr em discussão) os limites e as possibilidades do enfrentamento da violência doméstica contra crianças nos espaços de educação infantil, tidos como deveres de ofício da prática docente cotidiana.

Contudo, dentro do escopo deste capítulo não podemos ter a pretensão de discutir, com exaustividade, uma temática dessa envergadura. Nosso esforço é mais modesto, tentaremos traçar nas próximas páginas um breve resgate da historização dos processos de sociabilidade sobre os quais a idéia de infância/criança se construiu e se constituiu, cujas raízes, diga-se de passagem, podem ser retrospectivamente mapeadas desde a antiguidade. É desnecessário lembrar que há uma multiplicidade de explicações, neste sentido, para direcionar tal percurso histórico, optamos por aquelas que efetivamente alcançaram alguma tradição, por isso, as análises que aqui tecemos devem muito a vários estudos hoje já clássicos, mas o notável trabalho de três autores é particularmente importante: Norbert Elias, Philippe Ariès e Gilberto Freyre.

## **1.1 “HÁ UM MUNDO CHAMADO INFÂNCIA”**

### **1.1.1 Os Sentidos da Infância**

Mas, o que se deve entender exatamente por “infância”? O que é uma criança?

Considerando-se que o termo “infância” não é um unívoco, cabe, de antemão, uma breve referência a duas questões a que sua definição nos remete por si mesma.

A primeira delas diz respeito às habituais imagens e concepções (re)construídas, organizadas, conduzidas e cristalizadas no conjunto de sociabilidades cotidianas, cuja dimensão simbólica, no mais das vezes, nos faz pensar e sentir a infância como se fosse algo natural e familiar, mais até, como algo óbvio e banal. Por isso, faz sentido então

questionarmos os significados dos termos “infância” e “criança”, pois como bem sublinhou o filósofo David Kennedy (1999), “sob a superfície de sensata familiaridade (que coisas poderiam ser mais singelas do que uma criança?) há para o adulto um “outro” marginal, o não-eu em forma primitiva, e, como tal, uma tela natural para projeções” (KENNEDY, 1999, p.134).

Infância, tal como hoje concebemos e conhecemos é, até certo ponto, tributária de antigas tradições. Segundo estudiosos, na “lentidão dos séculos” pluralidades de imagens – frequentemente contraditórias – foram elaboradas para se definir normativamente infância/criança: adulto em miniatura, “tabula rasa”, “bom selvagem”, passiva, heterônoma, inocente, amoral. Segundo Kennedy (1999) para quem as crianças foram durante um longo período mantidas “à sombra do Iluminismo”, de Aristóteles passando por Santo Agostinho, Descartes até Derrida, as concepções e imagens construídas em torno e sobre as crianças encontram-se na fronteira onde as linhas do humano, do animal e do divino convergem.

É digno de nota que a própria palavra “infância” evocava, nos primórdios dos tempos modernos, um sentimento inferiorizante, cujo sentido etimológico, derivado do latim *infantia*, significa literalmente “incapacidade de falar”. Ora, não menos curioso e significativo, é o fato de que, em termos metafísicos, não ter linguagem significava ser alguém sem razão e, portanto, sem capacidade de pensar, compreender, conhecer, raciocinar. E assim, por muito tempo a infância foi considerada, por excelência, o *locus* da incapacidade. A criança era tida como incapaz – e por não falar, era subestimada, descredenciada de sua capacidade de ter pensamento, sabedoria, raciocínio, como nos conta Ghiraldelli (2001). Não por acaso, a criança era considerada incapaz até a idade dos sete anos, quando passava a ter o domínio da língua e já estava apta a começar a estudar ou a trabalhar, logo, adquiriam foro de adulto. Na idade média os sete anos – a idade razão, da consciência e da responsabilidade – marcavam o fim da infância (POSTMAN, 1999; HEYWOOD, 2004). Observando esse comportamento medieval, Postman (1999) explica o porquê dessa escolha:

Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer. E isto nos ajuda a explicar por que a Igreja Católica escolheu os sete anos como a idade em que era de supor que se passava a conhecer o certo e o errado, a idade da razão. (POSTMAN, 1999 p.28)

É possível dizer que tais imagens, que refletem (e refletem) no tipo ideal de criança<sup>1</sup>, têm por traço comum a desqualificação tácita e expressa da infância – no mundo adultocêntrico ser criança é, antes de tudo, ser deficiente, imperfeito, fraco, incompleto, “menor” no corpo e no espírito diante dos adultos. Para Colin Heywood (2004), historiador inglês, é somente no século XVIII que os adultos do Iluminismo começaram a tomar consciência da singularidade do mundo infantil e, apesar de que as concebiam como seres em potência, começaram a reconhecê-las como forma particular do gênero humano.

A segunda questão está associada ao fato de que a definição de “infância”, em seus usos mais corriqueiros, em suas percepções mais abrangentes e consensuais, envolve implícita e explicitamente uma concepção dualista da natureza infantil – construída ora biologicamente, ora socioculturalmente.

Para Ariès (1981) e Heywood (2004) a idéia de infância não se relaciona aos aspectos propriamente biológicos, mas à “idéia de dependência”, pois, segundo eles, a criança só saía da infância quando conseguia bastar-se ou, no mínimo, tornar-se menos dependente.

De nossa parte, entendemos que tanto ontem como hoje, dificilmente discursamos sobre infância sem adentrar mais ou menos, de uma forma ou de outra, na esfera do biológico. Afinal, crianças aqui ou alhures tendem a engatinhar, andar e falar, em geral, numa mesma idade, isto é, numa etapa biologicamente programada. Tal peculiaridade da infância humana independe das diferenças culturais e históricas dos contextos em que as crianças estão inseridas.

Aqui uma pergunta se impõe: qual o elemento determinante e suficiente para responder por si só de forma satisfatória “o que é infância?” Ou na verdade, cultura e natureza são, por assim dizer, aspectos diferentes e indissociáveis na formação da criança?

Norbert Elias (1994a), na obra *A Sociedade dos Indivíduos* apresenta descrições interessantes dessa dualidade, as quais lançam luz sobre as ambivalências que gravitam a própria idéia de infância e criança. Conforme os trechos a seguir:

---

<sup>1</sup> Um tipo ideal de criança que tem por suposto um ideal imaginário de infância implícito e opaco, historicamente condicionado pelo ideal burguês, o qual em indistintos tempos e espaços infundem valores e regula condutas e comportamentos intergeracionais.

O recém nascido não é mais que o esboço preliminar de uma pessoa. Sua individualidade adulta não provém, necessariamente e por um caminho único, daquilo que percebemos como suas características distintivas [...] ela exhibe não mais que os limites e a posição da curva de dispersão em que pode residir a forma individual do adulto. O modo como essa forma realmente se desenvolve como as características maleáveis da criança recém-nascida se cristalizam, gradativamente, nos contornos mais nítidos do adulto, nunca depende exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas. (ELIAS, 1994 a, p.28)

Como podemos perceber, Elias (1994a) nos convida a refletir à cerca da concretude humana, para além de uma dinâmica ditada por um substrato biológico transhistórico e supra cultural, sendo que suas problematizações não sucumbem ao mero reducionismo sociológico. Bem ao contrário! Não privilegia a ordem natural tampouco o faz com a ordem cultural, ao prosseguir em seus argumentos utiliza a metáfora da “rede humana” para lembrar que nas mesmas tais ordens são como dois fios “intensamente interdependentes”. Nas suas palavras:

Cada gesto e cada ato do bebê não são produtos do seu “interior” nem do seu “ambiente”, nem tampouco de uma interação entre um “dentro” e um “fora” originalmente distintos, mas constituem uma função e um precipitado de relações, só podendo ser entendidos - como a imagem do fio numa trama - a partir da totalidade da rede [...] É a ordem desse entrelaçamento incessante e sem começo que determina a natureza e a forma do ser humano individual (ELIAS, 1994a, p. 35-6).

Na leitura do trecho acima fica evidente a preocupação e o esforço do autor em libertar o pensamento da condição humana daquilo que, a seu ver, já é uma compulsão: dicotomizar de modo infundado natureza-cultura/sociedade - indivíduo. A partir de suas colocações precisas, torna-se impossível pensar a infância como uma fase essencialmente natural dos seres humanos.

Boa parte dos estudiosos da temática da construção do mundo da criança assume essa mesma linha de reflexão em suas perspectivas teóricas. Como Elias dizem que não inferiorizam as características biológicas, mas pretendem nos lembrar de como e quanto às práticas humanas (sociais, científicas e educacionais) invadem e transformam as estruturas ditas naturais. Wartofsky (1999), por exemplo, contrapondo-se aos grandes sistemas explicativos (tal como o de Piaget) defende que a constituição histórica da realidade humana da infância é, em última instância, produto eminentemente sociocultural, “uma vez que o desenvolvimento humano avança para além da evolução biológica da espécie. A evolução cultural substitui então os mecanismos biológicos de adaptação e os traços da espécie,

biologicamente constituídos” (WARTOFSKY, 1999 p. 97). Ou, como bem resumiu José Sanchez Parga: “La pregunta que es un niño de ninguna manera plantea una cuestión inocente, ya que no se puede responder a ella, sin tener en cuenta todo aquello que la condiciona” (PARGA, 2005, p.136).

Depois de se ter reconhecido a criança como um ser individualizado, pensa Ghiraldelli (2001), torna-se fácil perceber e falar de “infância natural” como algo dependente de uma construção histórica. Para esse autor, essa inflexão nas novas descrições da infância deve muito ao historicismo desenvolvido no século XX, na chamada história das mentalidades da qual, diga-se de passagem, Philippe Ariès é, sem dúvida nenhuma, um dos seus grandes representantes. Ainda segundo Ghiraldelli (2001), o prenúncio dessa idéia aparece nos discursos e nas práticas de alguns ocidentais já no fim do século XVIII, e de modo mais decisivo no decorrer do século XIX, período histórico onde a infância é descrita como algo historicamente criado. E como exemplo mais representativo dessa inflexão, cita o clássico conto *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, onde se demonstra os elementos necessários para que o boneco de pau se transforme num “menino verde”, e ao fazê-lo, pensa ele, a infância aparece, antes de qualquer outra coisa, como algo constituído pela confluência de várias culturas, diferentes e inteiramente contingenciais, das quais as mais decisivas seriam a escola e a cidade. Este olhar embrionário da infância como um construto histórico, um século mais tarde, foi de modo abrangente redimensionando por Philippe Ariès (1981) na sua historiografia da infância. Com Ariès (1981) na sua obra clássica *História Social da Criança e Família*, o termo “infância” designa uma categoria social que a modernidade inventou – invenção prática intermitente, a partir das novas concepções, discussões e sentimentos a cerca do que fazer com as crianças.

Pragmaticamente, em que pese essa fluidez conceitual, é possível encontrar uma zona de consenso entre as definições, qual seja: a idéia de que a infância não é um período naturalmente pronto e acabado; a sua vivência não é fortuita, há uma combinação de diversos elementos (biológicos, sociais e psicológicos), e o tom e o colorido desse processo não é ditado por leis naturais, mas, de fato, pela história singular que cada criança vive e, também, constrói. Em outras palavras, e em termos fenomenológicos, deles podemos extrair a compreensão de que a infância, em princípio, pode ser dita e feita de diferentes formas e ser vivida de diversos modos, tão diferentes e diversos quanto são as crianças com quais nos relacionamos no cotidiano. Sobre isso, Marx Wartofsky esclarece:

as crianças querubínicas da pintura e da literatura vitoriana não são crianças consumidas pelo trabalho nas fabricas inglesas. A Alice de Lewis Carrall vive num mundo radicalmente diferente daquele do “astuto trapaceiro” em *Oliver Twest* de Dickens. Por isso, “pode-se dizer que a construção da criança pelo mundo não é um modelo homogêneo sequer dentro de uma determinada sociedade, pois diferenças de classe social, raça e sexo com frequência acarretam diferenças de oportunidades, liberdade e expectativas. Essas diferenças contribuem para configurar infâncias e crianças diferentes” (WARTOFSKY, 1999, p.122).

Contudo, o paradoxal continua a ser o fato de que é demasiadamente tentador entender a “infância”, ou “ser-uma-criança” de algum modo universal ou transhistórico e supra cultural, posto que a despeito de toda a diversidade sócio-cultural e histórica, há o compartilhamento “ostensivamente universal” de traços evoluídos da espécie humana.

Apenas traçamos em grandes linhas esta reconstituição histórica-filosófica, e, é certamente verdade que muito mais poderia ser apreendido. Antes de finalizarmos esta seção, porém, cabe, aqui, uma última tentativa de observação: tendo em mente este panorama geral exposto e levando-se em conta o desafio da tarefa hermenêutica, admitimos que as respostas aqui indicadas tanto quanto outras mais que a elas pudessem ser somadas, são, enfim, possibilidades de respostas. Justamente, por isso, não discutimos quanto ao maior ou menor teor de verdade contido em cada abordagem teórica. Por quê? Como Ghiraldelli (2001), entendemos que não há uma “superdescrição”, cuja definição seja capaz de responder o que é, verdadeira e objetivamente, a infância.

“Mas então”, podem perguntar-nos, “toda e qualquer descrição de infância é legítima?” Absolutamente, não! E é em virtude disso que, para os propósitos dessa discussão, enfrentaremos tais questões a partir da perspectiva de uma abordagem sócio-histórica da infância, que nos possibilita focalizar a sua especificidade cultural, social, histórica, e não puramente a sua universalidade. Atenhamo-nos a essa abordagem não porque acreditamos que não haja aspectos universais, mas por acreditar que a universalidade tenha, hoje, como ontem, naturalizado, homogeneizado em tal grau as crianças, que pouca atenção tendo sido dada aos arranjos sociais perversos que em um determinado tempo e espaço marcam o tempo da infância. Consequentemente, temas e problemas mais prementes de nosso tempo (como o caso da violência doméstica contra a criança), que afetam as infâncias, não são debatidos com a devida prioridade que merecem. Sendo assim, a priori, uma definição genérica de infância é dispensável. Nessa medida, então, seria mais apropriado falar-se em “infâncias” e não “infância” no singular. Um esforço necessário para que milhares de crianças não fiquem a

margem das nossas discussões e, pior, dos nossos cuidados e proteção. Após essas ponderações, a questão que se impõe é: como e quando a infância foi inventada? Vejamos como essa invenção se processou na história ocidental.

## 1.2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

### 1.2.1 Quando Não Havia Infância.

Iniciaremos essa discussão com a abordagem desenvolvida por Ariès (1981), por se tratar de um pensador que alicerça, é bem verdade, boa parte das discussões históricas das mentalidades. A historiografia elaborada por ele tem como traço marcante a percepção de infância como um conceito surgido na sociedade moderna, e construído historicamente. É de Ariès (1981) a tese de que na Idade Média o sentimento de infância estava ausente, o qual, em que pese ter sido descoberto já no século XIII, só seria particularmente significativo no fim do século XVI e durante o século XVII. Baseando-se na iconografia e na arte observamos que a família medieval não tinha uma função afetiva e socializante, por consequência a presença da criança no ambiente familiar, amiúde e em geral, dava-se de forma muito breve e insignificante. Com isso, o tempo de ser criança era demarcado pela maior ou menor dependência física para com seus cuidadores, passado este período, estava credenciado a entrar no mundo adulto. Conforme os trechos a seguir:

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente nas grandes comunidades de homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias (ARIÈS, 1981 p. 275)

Com efeito, em outros trabalhos se confirmam que nas famílias do *Ancièn Regime*, sejam estas aristocráticas ou populares, não impunham uma distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil (ELIAS, 1994; POSTMAN, 1992; GÉLIS, 1991; HEYWOOD,

2004). Aliás, diga-se de passagem, não havia a idéia de “mundo da criança” resultando disso que sua educação e socialização e, inclusive sua própria sobrevivência, não ocorria na intimidade do lar sob auxílio e a responsabilidade dos seus pais. Pelo contrário, educava-se, socializava-se e sobrevivia participando sem distinção de trabalho, dos jogos e demais atividades dos adultos da casa e da comunidade, o que significa dizer que até então não havia uma divisão explícita entre a esfera íntima e a pública. Tais questões apontam que a criança era percebida como parte de um corpo coletivo, sobre a qual se sustentava uma imagem de “criança pública”. Reforçamos que a idéia de assegurar a individualidade das crianças por serem estas pessoas especiais necessitadas de cuidado e atenção particular, era de toda estranha aos adultos da era medieval. Como nos mostra Postman:

O que podemos dizer, então, com certeza é que no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil [...] Imersa num mundo oral, vivendo na mesma esfera social dos adultos, desembaraçados de instituições segregadas, a criança da Idade Média tinha acesso a quase todas as formas de comportamento comum a cultura. O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exato na capacidade de fazer amor e guerra (POSTMAN, 1999 p. 29-30).

Como salientamos anteriormente, a criança, contendo vestígios ainda da primeira infância, já era completamente mergulhada na vida social, numa espécie de rede social de apoio, criação e aprendizado, em que, ia paulatina e intermitentemente, incorporando valores, hábitos, costumes, regras e conhecimentos. Nas palavras de Ariès (1981), torna-se um “homem jovem”. Elias (1994 b) em seu monumental estudo pioneiro, *O Processo Civilizador*, em 1939, já apresentava com muita eficácia uma análise dessa estrutura familiar, em que sugere que havia uma “pressão formativa”, da qual os pais:

São apenas instrumentos amiúde inadequados, os agentes primários do condicionamento. Através deles milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins. (ELIAS, 1994 b, p.145)

Em tal processo, pondera Ariès (1981), a infância em si não despertava as sensibilidades dos adultos, e por ser considerada uma fase sem importância, as crianças durante séculos estavam presentes, porém, invisibilizadas. Conforme o autor, é no século XIII que a criança nos seus primeiros anos de vida, e de modo “demasiado terno e egoísta”, será objeto de um sentimento mais explícito, embora superficial, o qual chama de “paparicação”.

Esta denominação caracterizava aqueles momentos de distração, onde as criancinhas, tal qual um animalzinho ou “macaquinho impudico”, eram vistos e tratados como “brinquedos encantadores”. Respeitados esses períodos, já o sabemos, a criança passava a representar um adulto em miniatura, o autor confirma tal tese nas passagens em que, por exemplo: fala dos hábitos de vestir (a criança era vestida como os outros homens e mulheres do seu tempo e de sua classe); dos jogos de azar (crianças jogando cartas e dados); ou ainda, e não menos importante, das brincadeiras sexuais. Quanto à “precocidade do despertar sexual das crianças” as palavras seguintes de Ariès (1981) parecem bem ilustrativas: Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais. Esse sentimento era totalmente estranho a antiga sociedade. (ARIÈS, 1981 p. 125).

É particularmente importante para os fins desta discussão, destacar a questão das brincadeiras sexuais. De fato, vários autores são unânimes em afirmar que alguns comportamentos que hoje julgamos como “abuso sexual”<sup>2</sup> da criança era, nas sociedades medievais, hábitos espontâneos e corriqueiros, até certo ponto, perfeitamente naturais (ARIÈS, 1981; POTSMAN, 1982; ELIAS, 1994; MOTT, 2005). Os gestos, de um modo em geral, as relações sociais, não estavam ainda moldadas por escrúpulos de decência e pudor para com as crianças. Em relação a estas, não havia preocupação moral e educativa, seja por parte da família ou da comunidade. Ao concentrar-se nesse padrão de comportamento, Ariès (1981) e Potsman (1982) ponderam que as pessoas de todas as classes sociais se permitiam com “consciência limpa” brincadeiras, jogos e conversas sexuais com as crianças ou perto delas, e que isso era uma prática familiar. Para a maioria das pessoas era desconhecida, ou em certos casos e situações pouco importantes, a idéia de inocência infantil<sup>3</sup>. E, se por acaso, nos sentirmos demasiadamente sensibilizados e chocados com tamanhas permissividades, “anomalias sexuais”, os mesmos autores ressalvam que não devemos nos sujeitar à possíveis anacronismos, já que, em suas opiniões, tais práticas não continham em si intenções maliciosas. Desta feita, dentro de um espírito antropológicamente relativista, defende a seguinte premissa: “A atitude diante da sexualidade, e sem dúvida a própria sexualidade,

---

<sup>2</sup> É importante esclarecer que o termo “abuso sexual” é mais apropriado do que o de “pedofilia”, pois a literatura pertinente esclarece que grande parte da violência sexual contra crianças não é praticada por pedófilo (em termos clínicos), isto é, nem todo abusador sexual infantil é necessariamente um pedófilo.

<sup>3</sup> Segundo Ariès (1981) a idéia de inocência infantil é tributária do legado rousseauro, mas faz parte da história do século XX.

variam de acordo com o meio, e, por conseguinte, segundo as épocas e as mentalidades” (ARIÈS, 1981 p. 129).

Elias (1994 b) amplia essa questão do despudor mostrando que os adultos podiam exprimir seus impulsos, emoções e pensamentos sexuais abertamente e sem estardalhaços devido à ausência de um sentimento de vergonha, de pudor e de ofensa mais elevado. Ele sustenta que as pulsões estavam relativamente livres, e, em decorrência disso, a esfera da vida sexual não estava sobrecarregada de tabus e sigilos, portanto, colocar as crianças desde a tenra idade a par desse lado da vida era a coisa mais natural. Segundo Elias, na “lentidão dos séculos” se forjou uma nova moralidade a qual, por razões que por ora não discutiremos, banuiu a sexualidade para um enclave particular, isolada no “reino do segredo” (o âmbito familiar), silenciada “atrás das paredes da consciência”. O trecho a seguir, ilustra bem esta ponderação:

Só aos poucos, e mais tarde, é que uma associação mais forte de sexualidade, com vergonha e embaraço, e a correspondente restrição do comportamento, se espalha mais ou menos uniformemente por toda a sociedade. E só quando cresce a distância entre adultos e crianças é que o esclarecimento de questões sexuais se torna um “problema agudo”. (ELIAS, 1994 b, p. 179)

Sobre este aspecto, cabe aqui uma última observação, qual seja: embora os estudos de Ariès (1981) e Elias (1994 a/b) forneçam alguns subsídios quanto aos valores morais e sexuais das sociedades medievais, eles erroneamente deixam entre parênteses os exemplos, por certo, de numerosas práticas sexuais abusivas entre adultos e crianças (por exemplo, estupros e incestos) presentes na cultura sexual do Ancien Régime, como bem nos mostrou o psichistoriador De Mause (1976). A opção, simplesmente, pelos jogos sexuais – não que estes não sejam importantes – foi, por assim dizer, uma falta de precisão, para eles, e uma oportunidade de reconstrução histórica perdida, para nós.

De volta à nossa discussão, restaria enfatizar, ainda, que tais estudos da história da infância ao sustentarem a existência desse sentimento de “indiferença” para com as crianças, no imaginário, no discurso e no cotidiano medieval, nos induz a pensar que as gerações mais novas estavam sujeitadas a toda sorte de constrangimentos e abusos. Entretanto, a despeito dessa indiferença dos adultos em relação às crianças (mesmo que e principalmente na qualidade de pais), no afã de dissipar possíveis equívocos analíticos, Ariès (1981) apressa-se em esclarecer:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1994 p. 156)

Até aqui, temos tratado de rememorar minimamente a infância medieval. Agora vale à pena chamar atenção para o fato de que, em que pese os pressupostos comuns, nas últimas décadas, foram produzidas várias reinterpretações da obra consagrada de Ariès. Para além de seu legado e de suas implicações para o historicismo contemporâneo (ou precisamente por isso) este trabalho se tornou alvo de dezenas de questionamentos à cerca das suas incoerências e limitações. Neste sentido, é cabível encerrar esta seção fazendo uma brevíssima incursão nos novos escritos que o criticam, pois as críticas, como bem ressalva Ariès (1981 p. 14) no prefácio da obra supracitada, são “mais instrutivas do que as aprovações ou as concordâncias”. Vamos a elas.

Jacques Gélis (1991), também outro importante representante do historicismo francês, afirma que a tese original da inexistência do “sentimento de infância” em tempos antigos ou medievais (a qual, deve-se frisar, é de longe a tese mais problemática e polêmica) não se sustenta quando contraposta às inúmeras imagens de crianças, de famílias afetuosas, de brinquedos e roupas especificamente infantis presentes em outras fontes historiográficas. Em seu entendimento, a partir ou desde o final do século XIV, têm-se sinais de afirmação do sentimento de infância, a priori, nos lares abastados, os quais, respondendo a toda uma série de preocupações (de ordem religiosa, pública, por exemplo), davam testemunho de um desejo cada vez mais constante de preservar a vida da criança, bem como de uma considerável intimidade convival, algo que o autor encontrará em cidades italianas, como Florença, em pleno século XIV. E mais: a evolução do sentimento de infância não é linear e ascendente como sugerem as descrições de Ariès, porque para Gélis (1991) é impossível haver uma cronologia precisa, uma vez que a evolução desse fenômeno não se realizou em todo momento e lugar no mesmo ritmo, porém, é bem verdade, sob influência de forças políticas e sociais, sendo, por tanto, esta tese de Ariès (1981) notoriamente abstrata: “A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, como vimos, os pais se preocupam com a saúde e a cura de seu filho”.

Essa argumentação vem ao encontro das de Michel Rouche (1989) e Madelene Foisil (1991), que em artigos publicados também na coleção *História da Vida Privada* confirma a existência de um “sentimento de infância” na Idade Média. Rouche (1991), por exemplo, ao escrever sobre o comportamento social difundido entre os séculos V e IX, apresentam registros da vida privada que comprovam os laços de afeição entre pais e filhos pequenos, exemplos que sugerem que criancinhas, no mais das vezes, viviam em condições bem melhores do que os mocinhos e rapazinhos, tratados a bastonadas com habitual frequência. Foisil (1991), por sua vez, ao pesquisar os livros de *Raison* percebe que, de fato, há poucos indícios de crianças, sobre ela não encontrou narrativas significativas ou retratos. E nos convida a refletir: “Seria isso prova de indiferença?”. Uma resposta veemente vem logo em seguida – não há “discurso afetivo”, o que há é amor à criança, o que a autora diz ter constatado várias vezes. Diante disso ressalva que mesmo não havendo um “sentimento de infância”, não podemos conjecturar claramente a respeito de uma provável indiferença dos adultos para com as crianças. Assim sendo, impõe-nos a necessidade de compreender que não se trata de insensibilidade, mas de uma sensibilidade diferente da nossa.

Outro aspecto que merece referência é a crítica à proposição que defende o sentido unidirecional do “sentimento de infância” – este teria primeiro se desenvolvido entre as classes abastadas e só depois se espreado lentamente entre as classes populares como norma universal. Nesse sentido, Dominique Julia (1996), representante da famosa história dos vencidos, apresenta um interessante contraponto sobre a evolução, do pensar e do sentir a infância e a criança nos estratos sociais populares. Seu trabalho, que se refere ao período final da Guerra dos Trinta Anos, apresenta uma sugestiva análise da infância pobre. A autora busca construir uma história que refute a idéia – aceita e defendida por Ariès e por outros<sup>4</sup> – que as famílias pobres custaram a desenvolver a idéia de infância em um sentido moderno, logo, de família também. Um intento de difícil realização, observa, dada a dificuldade de acesso aos registros diretos da vida privada das classes populares, que, pelas adversidades sociais enfrentadas, deixaram poucos testemunhos escritos. No seu caso, só conseguiu colher fragmentos, ainda assim significativos para traçar – à semelhança de outros historiadores – as suas premissas. Julia sugere, por exemplo, que por piores que possam ter sido as vicissitudes das famílias pobres em sua luta ininterrupta pela sobrevivência (precariedade econômica,

---

<sup>4</sup> Sobre este aspecto diz Ariès: “Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com crianças afastadas da casa dos pais”. (ARIÈS, 1981, p.271).

moradia minúscula e super povoadas), as mesmas não devem nos levar à conclusão de que tais famílias fossem, de todo, desprovidas de afeição e acolhida para com as suas crianças. Ou ainda que as crianças pobres, nos séculos XVII e XVIII, em sua maioria, estivessem impossibilitadas de encontrar nelas um provimento afetivo.

Com base nos dados colhidos, a mesma autora alerta para se evitar análises estereotipadas e preconceituosas acerca da experiência particular de infância dessas famílias, pois o desafio de sobreviver impõe como consequência, entre tantas outras, a criação de uma rede social de cuidado e aprendizado, tecida e erguida numa trama de coabitação sucessiva e desterritorializada, na qual as formas de relações afetivas entre adultos e crianças, podemos supor, assumem formas e conteúdo singulares, cuja complexidade desafia os esquemas de análises tradicionais ou modelos teóricos anacrônicos. A autora exemplifica a prática de enviar aos cuidados de amas-de-leite e a morte de recém-nascidos e de crianças por falta de cuidados higiênicos, como atos quase sempre conceituados de negligência ou indiferença. Segundo Julia, ao considerá-los atos negligentes ou indiferentes, deixamos invisibilizada na cena social a vontade e a luta incessante de tantos homens e mulheres para manter e cultivar seus sentimentos de família, de infância.

Consideradas as divergências de análise, esses estudiosos parecem concordar que o tornar-se criança está longe de ser uma abstração ou uma generalização empírica. Com isso em mente, passemos agora à análise de um tempo social onde o sentimento de infância foi crescentemente e cada vez mais explicitamente “alongado”.

### 1.3 O PRIMADO DA INFÂNCIA

“E, desde que as crianças eram expulsas do mundo dos adultos, fazia-se necessário achar outro mundo para elas habitarem, Esse outro mundo ficou conhecido como infância” (NEIL POSTMAN,1999)

Nas páginas que seguem faremos tão somente um esboço traçado de forma muito breve, pois a riqueza e amplitude desse processo histórico não nos permitem resgatar e descrever a totalidade dos aspectos constitutivos desse passado, assim, nosso esforço é apenas de rememorar alguns poucos fatos históricos que configuram as diversas condições de ser e viver a infância na Europa e no Brasil.

#### 1.3.1 A Infância na Europa

Diversos autores, entre os quais, Gélis (1991), Kennedy (1981), Postman (1982) e Heywood (2004), são unânimes em afirmar, que a infância, enquanto categoria social tem um surgimento razoavelmente recente; ainda que iniciado no século XIII atinge consistência e vigor durante o século XVII, período em que as imagens de crianças tornaram-se mais significativas e numerosas, imagens estas que em nada lembram a “indiferença” característica dos séculos anteriores: dos tratados de medicina e de educação à correspondência privada; da arte à iconografia, todas essas fontes, em considerável grau, tinham as crianças como personagem central – traços indicadores de mudanças ocorridas nas atitudes, nos cuidados, na educação, nos sentimentos.

De fato, a partir do fim do século XVII, uma mudança sem precedentes alterou, de modo notável, porém não súbito, o estado de ser e viver, no ocidente, no curso do qual, “(...) a criança relativamente subsocializada, instintivamente imoderada, é isolada e vista cada vez mais como uma pessoa cuja característica mais notável é não ser adulto” (KENNEDY, 1999 p. 137). Aqui, uma pergunta logo se põe: se se mudou a forma como os adultos construíram e reconstruíram o sentido e o significado de infância, o que impulsionou e plasmou o curso e o percurso dessa mudança? Qual, enfim, o pano de fundo que redesenhou as fronteiras entre o mundo da criança e o mundo do adulto? Certamente, uma resposta adequada exige que nos remetamos ao contexto da época.

Ariès (1981) define esse novo *modus operandi* como uma “revolução escolar e sentimental”, a qual explica e sustenta através de duas abordagens distintas e complementares: primeiro, o reconhecimento da importância de um ensino especialmente reservado à infância exigiu a criação e expansão, da escolaridade – a seu ver um acontecimento crucial – que, possibilitou o “enclausuramento das crianças nas escolas (essas são suas palavras), as quais, uma vez enclausuradas nesses ambientes, ficavam forçosamente separadas dos adultos, por conta disso tiveram um alargamento do seu tempo de infância – doravante circunscrito no trajeto escola-casa. Finalmente, a família do século XVIII transformou-se num lugar eminentemente de afeto às crianças, essa função afetiva revelava-se antes, e sobretudo, “através do interesse psicológico e da preocupação moral” – leia-se cuidado e preocupação constante dos pais com a educação, carreira e futuro dos seus filhos. Nas suas palavras:

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no meio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. [...] a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. (ARIÈS, 1981 p. 277)

Com o entrelaçamento desses dois sentimentos - infância e família – o ser criança foi profundamente modificado, modificações estas evidenciadas nos pequenos e grandes detalhes da sua dramaturgia social – é assim, que no século XVII, e a partir dele, algumas crianças já possuíam um vestuário adequado para a sua idade; deixam de ser representadas como adultos em miniaturas; expressam-se numa linguagem própria; recebem um nome exclusivo. (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 1982)

Resta ainda saber como Ariès (1981) explica o pano de fundo das tamanhas mudanças. Segundo o autor, essa evolução das práticas e dos sentimentos modernos estava embasada em uma nova concepção moral da criança, esta mesma recolocada pelo que chamou de “cristianização dos valores” que editou os pressupostos morais e disciplinadores para a escola e para a família. Em outras palavras, essa evolução deve-se a uma profunda reforma moral de caráter religioso, cuja preocupação maior era com a “disciplina e racionalidade dos costumes”, feitos e difundidos, pelo menos, com um duplo objetivo: substituir a “promiscuidade das antigas hierarquias” que misturava e indistinguia crianças e adultos, pobres e ricos, por um lado, e fazer das crianças “pessoas honradas, probas e homens racionais”, por outro.

Por essa razão, afirma que esse “sério e autêntico sentimento de infância”, exprime “a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte o dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda”. (ARIÈS 1981, p. 186). Sem o qual dificilmente a infância teria alcançado o seu primado, nem a criança o seu estatuto. Sem este sentimento, insiste Ariès (1981), a criança do século XVII teria permanecido tal qual aquelas dos tempos medievais: “o pequeno ser cômico e gentil com o qual as pessoas se distraíam com afeição, mas também com liberdade – quando não com licença – sem preocupação moral ou educativa”. (ARIÈS, 1981 p. 183).

Por isso, Ariès afirma categoricamente que a evolução decorrida nos tempos modernos, ao contrário do que pensam, não significou o triunfo do individualismo. Simplesmente porque, a seu ver, o sentimento de família e sociabilidade são, por definição, incompatíveis – um só se desenvolve a custa do outro. A intensificação da consciência da infância somada a da família, demandava duas palavras-chaves – intimidade (física e moral) e privacidade. De tal modo, aquele equilíbrio outrora existente e conservado entre família e sociedade, não resistiu à evolução dos costumes, bem como aos progressos da vida íntima e privada, engendrados pelos processos civilizatórios típicos do mundo ocidental. Tanto que, assim sustenta o autor, bastou que o sentimento de família – “conjugal” – se espraiasse por “todas” as camadas sociais e se impusesse “tiranicamente às consciências”, para que a antiga sociabilidade sucumbisse de todo aos crescentes e inevitáveis progressos difundidos pela racionalidade moderna e modernizante. E sentencia veementemente: “A família tornou-se uma sociedade fechada onde seus membros gostam de permanecer [...], toda evolução de nossos costumes contemporâneos tornam-se incompreensível se desprezamos esses prodigiosos crescimento do sentimento da família. Não foi o individualismo que triunfou, foi a família” (ARIÈS, p.273-274).

Seguindo o pensamento de Ariès poder-se-ia afirmar, logo, que a primazia desses dois sentimentos – infância/família – são igualmente reflexos simultâneos de um mesmo momento histórico (século XVIII), tecidos e erguidos, primeiramente, num mesmo meio (a burguesia esclarecida), dessa feita, estreitamente ligados às demais revoluções (sócias, políticas e econômicas) ocorridas no surgimento da modernidade.

Esses pressupostos foram explicitamente endossados, embora por vias bem diferentes, por novas abordagens sobre a infância. Gélis (1991), por exemplo, apresenta uma concepção similar a defendida por Ariès (1981), entretanto, com ênfase bem distinta. Pois,

argumenta que novas práticas educativas exercidas na escola e complementadas na família se constituíram em verdadeiras ferramentas para moldar as mentes das crianças, e que as mesmas deveriam servir aos propósitos imperativos do individualismo. Na linha de Elias, ele insistiu que mente e corpos infantis foram modelados pela sociedade moderna através do ensino constante de hábitos sociais e aplicação de regime disciplinar. Assim sendo:

devemos interpretar a afirmação do “sentimento de infância” no século XVII – quer dizer, nosso sentimento de infância – como sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedentes da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquela da linhagem e da comunidade substituiu-se o da família nuclear (GÉLIS, 1991 p. 328).

Postman (1982), por sua vez, apoiando-se também nos estudos de Elias e desenvolvendo uma conclusão em geral similar a de Áriès, entende que as crianças foram separadas num mundo a parte (o da infância) por que em determinadas circunstâncias sociais, culturais e históricas passou a ser essencial civilizá-las para ser o tipo de pessoas que esses novos tempos exigiam, para tanto, pais e professores deveriam disciplinar rigorosamente as suas inclinações naturais, consideradas pelos moralistas da época perigosas e perversas para o processo de civilização européia projetado pela burguesia nascente. Ele sugere, então, que quanto mais se diferenciava infância da idade adulta, maior o aperfeiçoamento das estruturas simbólicas de cada mundo, concomitantemente surgia uma “nova classe”:

Eram pessoas que falavam de modo diferente dos adultos, que passavam seus dias diferentes, vestiam-se de modo diferente e, no fim das contas, pensavam de modo diferente. O que tinha acontecido – a mudança estrutural subjacente – era que [...] os adultos adquiriam um controle sem precedentes sobre o ambiente simbólico do jovem, e estavam, por tanto, aptos e convidados a estabelecer as condições pelas quais uma criança iria se tornar um adulto (POSTMAN, 1982 p. 59).

Este é um quadro que, em décadas anteriores, já havia sido reconhecido por Elias (1994 b) como uns dos aspectos fundamentais denominado sociologicamente de “civilização”. Na sua famosa e notável obra *O Processo Civilizador*, o autor traça, o tempo todo, uma correspondência entre a estrutura mental e a estrutura da sociedade, não as vendo como estruturas fixas, mas sim estritamente vinculadas e interatuantes, por isso a espinha dorsal do seu trabalho é a idéia de que o crescimento das sociedades ocidentais explica-se pelo processo civilizador imposto desde a tenra infância, o qual apoiava-se necessariamente na automática promoção e vivência de uma distância cada vez maior e profunda entre crianças e adultos.

Para Elias (1994 b), à medida que a sociedade do *ancient régime* paulatinamente sucumbia às revoluções e transitava para uma nova ordem social, política e econômica, transforma-se do mesmo modo todo o código social, o psique, a moralidade, os comportamentos, e, como os velhos laços sociais estavam frouxos, a questão do controle social das condutas dos indivíduos tornava-se imprescindível, isto é, fez-se necessário instituir lenta e decisivamente princípios reguladores dos corpos e das mentes. Neste sentido, é no bojo dessas mudanças estruturais que “a dependência social da criança face aos pais tornou-se particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem social requerida dos impulsos e emoções”. (ELIAS, 1994 b, p. 142). Desse modo, o tempo de preparação para a idade adulta (infância) ia se alongando cada vez mais, à medida que se intensificava a preocupação infinita com o “controle dos instintos”<sup>5</sup>.

O sentido da importância e impacto da institucionalização da infância, que Elias alude, é fundamental para a sua explicação para a tendência histórica de um controle internalizado da vida emocional, mediante a qual se afirmava uma nova concepção moral de sujeito e pessoa: o individualismo moderno. Segundo o autor, foi em nome desse individualismo que a vida instintiva da criança teve de ser com “agressiva e ameaçadora seriedade” subjugada, refinada, transformada e melhorada. Daí a excessiva ênfase numa educação rígida e punitiva na escola e no lar, que gradualmente consubstanciou a sociedade disciplinadora de que nos fala Foucault. Elias (1994 b) faz, entre outras, as seguintes observações bem esclarecedoras desse processo:

Quanto mais “natural” parece aos adultos o padrão de delicadeza e vergonha e mais restrição civilizada de impulsos instintivos é dada certa, mas incompreensível fica para os adultos que as crianças não tenham essa delicadeza e essa vergonha por “natureza”. [...] As crianças necessariamente beiram com frequência o limiar adulto de delicadeza, e – uma vez que ainda não estão adaptadas – infligem os tabus da sociedade, ultrapassam a fronteira da vergonha do adulto e penetram em zonas de perigo emocional que o próprio adulto só consegue controlar com dificuldade. [...] Quando a estrutura da vida instintiva dos adultos, segundo é definida pela ordem social, é ameaçada, desperta neles a ansiedade. Qualquer comportamento diferente significa perigo. [...] porque a violação de proibições deixa num instável equilíbrio de repressão todos aqueles para quem o padrão da sociedade virou uma “segunda natureza”. (ELIAS, 1994 b, p. 167)

---

<sup>5</sup> Não se conclua daí, que o tempo da infância moderna foi “alongado” para todas as crianças. Marx no *Capital* quando trata da exploração do trabalho infantil nas fábricas inglesas do século XIX, demonstra como os limites cronológicos da infância são socialmente determinados. Diz que segundo a “antropologia capitalista” a idade da infância podia acabar aos 10 anos ou ser reduzida para os oito anos, (...) a fim de garantir a provisão adicional de crianças operárias a que os capitalistas têm direito segundo a lei divina e humana. (*O Capital*- A jornada de trabalho).

A partir das leituras desses trechos podemos compreender que a criança, em si e por si, era tomada como pré-moral, representando, pois nos primórdios da sociedade moderna aquele mundo de instintiva liberdade que o indivíduo moderno às duras e longas penas, de geração após geração conseguia controlar, a qual precisou banir sempre e cada vez mais do agir social. Logo, a criança com sua energia peculiar, simbolizava perigosamente a natureza irreprimida. Nesse sentido, a infância é, antes de tudo, uma força corrosiva, capaz de dissolver as exigências morais, as bases normativas da nova sociabilidade. Para Elias (1994 b) é justamente por isso – nem tanto o interesse das crianças – que se impõe a necessidade inescapável de educar as crianças, para que as mesmas possam, num curto espaço de tempo, (inicialmente de modo coercitivo) conforma-se ao padrão social vigente e instituído. Em outros termos, serão educadas para alcançar este nível apurado e avançado de “vergonha e repulsão” que seus educadores (pais e professores) incorporaram e desenvolveram, de modo lento e laborioso. Ao fim e ao cabo, o que distinguia crianças e adultos, era a elementar capacidade de sujeição e controle daquilo que era considerado vergonhoso e ofensivo, de tal modo que aqueles que não conseguiram internalizar as “tecnologias disciplinares” eram considerados incivilizados, por conseguinte, dificilmente se tornavam adultos respeitáveis, governáveis.

Temos de supor, então, que o grande desafio que se colocava para o projeto civilizatório da modernidade era o aperfeiçoamento do gênero humano. De maneira tal que moralizar e disciplinar as gerações mais novas através de novas práticas de cuidado e educação judiciosamente governadas torna-se tarefa maior a partir do século XVIII. Nas trilhas das luzes, pensar a criança, era antes de tudo projetar o homem do amanhã – o indivíduo autônomo, o cidadão. Em vista disso:

Educar a criança, fazer dela um homem, é romper com a infância, com a animalidade. Não somente não se pode tratar de tomar apoio nas necessidades e nos interesses da criança, mas é preciso mesmo seguir o seu reverso, pois são necessidades e interesses animais. E quanto mais nova é a criança, mais próxima está da animalidade (CHARLOT,1989,pg.119–120)

Dentro desse espírito, família e escola se afirmam no projeto iluminista como instituições indispensáveis para a formação do homem novo, a ser construído laboriosamente desde a tenra infância para bem responder às exigências de um novo tempo, comprometido com o progresso da civilização, com a razão, com o conhecimento. Não é de se estranhar, portanto, a excessiva ênfase num modelo educativo rígido e regrado, que combinava com a

maestria, vigilância, punição e afeto. E na medida em que a “renúncia dos instintos” era elemento determinante para a construção do homem ideal, torna-se “natural” e necessário o ininterrupto controle de cada parcela mínima da vida e do corpo, por intermédio do qual se construiu corpos dóceis e disciplinados na sociedade moderna (lembrando Foucault).

E o fato de ser a família o primeiro instrumento de ação desse ideal burguês levou Adorno e Horkheimer (1981) a reconhecer a opressão que a disciplina familiar ia impondo sobre a criança, e por isso a tomam como matriz do adestramento social. Em suas próprias palavras: “A família se tornara uma entidade em cujo seio a sociedade agia: lugar de adestramento para a adequação social. E formava os homens assim: tais como deveriam ser para satisfazer às tarefas colocadas pelo sistema” (ADORNO E HORKHEIMER, 1981, p. 217).

Uma instigante discussão poderia derivar destes contextos, mas para os nossos fins aqui, é suficiente apenas colocar esses aspectos tão importantes em justo destaque, pois nos alertam que a “descoberta” da infância e propriamente a idéia de criança enquanto indivíduos autônomos tiveram resultados demasiadamente ambivalentes para as crianças. Se por um lado, alcançaram um espaço de legitimidade social que os possibilitou maior visibilidade e status na era moderna, por outro, houve um aspecto essencialmente negativo, pois ganhavam proteção e afeto na mesma proporção em que perdiam a liberdade e autonomia no que diz respeito à expressão e experimentação do seu tempo de infância, em razão de já sabermos dos processos de civilização e individualização que impunham mudanças significativas nos moldes de controle pessoal, moral e político da vida emocional e social, as quais moldaram (e moldam) os significados que os adultos conferem à infância e ao ser-criança no transcurso dos tempos modernos. Os estudiosos do tema são unânimes em afirmar o ônus que daí decorre para a criança (CHARLOT, 1989; BOTO 1996; ELIAS, 1994 b; FOUCAULT, 1987; RENAULT, 2005). Vale ressaltar, por fim, que não obstante os limites e as fronteiras do mundo infantil sejam fundamentadas e revistas dentro de diferentes parâmetros morais e disciplinadores de cada sociedade, grupo social, observamos que em geral as práticas discursivas reguladoras do estar e do vir-a-ser só se sustentam pelo uso da força coercitiva (física e psicológica), mais ou menos severa, que as normas institucionais veiculam através de uma “microfísica do poder” capilarmente elaborada e aplicada por inúmeros recursos, de maior ou menor visibilidade social, algo que pode ser verificado ao

consultarmos textos clássicos que abordam tal temática, como é o caso dos estudos de Elias (1994) e Foucault (1987), por exemplo.

Aqui, o que está flagrantemente posto em questão, é o fato de que o sentimento de infância no fundo mascarava um projeto político de homem e sociedade. Noutras palavras, o valor da criança se definia pelo que deveria ser no futuro, não por aquilo que ela era para si. Somente no século XX essa dinâmica valorativa será alterada, como veremos no próximo capítulo. Antes, porém, faremos uma breve incursão na história da infância brasileira.

### **1.3.2 A Infância no Brasil**

No Brasil, por muito tempo prevaleceu à idéia da inexistência de um sentimento de infância nos períodos que antecedem o final do século XIX, quando supostamente as vivências de infância seriam tais e quais às ocorridas na sociedade francesa no século XVII; o que significava dizer que entre as crianças brasileiras e as européias havia cerca de dois séculos de defasagem. Estudos recentes, porém, mostram que ao contrário do que se supôs, os prelúdios de um sentimento de infância no Brasil remontam a primeira metade do século XVI, os quais ainda que diferentes não se distanciavam dos primeiros modelos ideológicos da criança da Europa quinhentista. Entretanto, se é correto afirmar que entre a infância brasileira e a do mundo ocidental há um conjunto de aproximação, é correto afirmar ainda que tais regularidades apresentam peculiaridades distintas, nomeadamente no que se refere à violência contra a criança. Poderíamos afirmar, pensando em Gilberto Freire, que no século XVIII e XIX as violências no cotidiano infantil na paisagem da casa e da rua não são situações e cenas anômalas, mas antes e, sobretudo, partes estruturantes das relações adulto-criança, típicas da nossa formação social patriarcalista que se construiu e se desenvolveu através dos antagonismos entre senhores e escravos. Resgatando esse passado e iluminando o que chamou de “lembranças mais apagadas”, Del Priore afirma:

Regatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessarem a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência as violências cotidianas que não excluiu os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil (DEL PRIORE, 1996, p.8).

Nos três primeiros séculos os conjuntos de experiências vividas pelas crianças do passado configuram um quadro estarrecedor, marcado por abundantes episódios de violência, “tragédias anônimas” como bem diz Del Priore (1996), muito das quais sequer mencionaremos neste trabalho.

Tomo essas afirmações de Del Priore (1996) porque são bastante instigantes para dar partida a uma rememoração de elementos constitutivo da história e da condição social da criança brasileira.

A historiadora Mary Del Priore (1996), por exemplo, estudando os escritos da então terra de Santa Cruz encontra fortes evidências de concepções e práticas valorativas da infância que foram construídas, moldadas e disseminadas na colônia pela pedagogia jesuítica. Para a autora, a pedagogia jesuítica tinha na catequese um instrumento estratégico para disciplinar e educar as crianças daquela época, e, sendo a mesma tributária da *Ratio Studiorum*, seus preceitos educativos e disciplinadores tinham “gosto de sangue”, costumeiramente amor e castigo eram invocados como valores indissociáveis, pois o projeto missionário de fazer das crianças pessoas dóceis e obedientes representava antes de mais nada um ofício absolutamente regenerador. Contudo, como demonstra Del Priore, foram às crianças indígenas que sofreram mais do que quaisquer outras as conseqüências da ação acachapante do projeto jesuítico:

Foi, a nosso ver, a emergência das atitudes de valorização da infância, somada á elaboração de um modelo ideológico da criança - Jesus- ambos emigrados para a colônia na mentalidade Jesuítica – que fez a companhia escolher as crianças indígenas como o “papel branco” a cera virgem, em que tanto desejava escrever-se; e inscrever-se. (DEL PRIORE, 1996 p.12)

Gilberto Freire (1993), quando trata desta questão em sua obra seminal, mostra que o indiozinho, à força de demasiada disciplina e castigo, fora convertido em cúmplice do invasor na obra de “Cristianização do gentio”, tornando-se inimigo do “caciquismo das tabas”, pois arrancado verde da vida selvagem “dele o jesuíta fez o homem artificial que quis” (FREYRE, 1943, p.147).

Desejando implantar nas terras de Santa Cruz as normas e os sentimentos da cristandade ocidental, os jesuítas consolidaram um projeto missionário que submeteu as

crianças indígenas a um adestramento físico e mental ditado metodicamente por uma “pedagogia do medo”. Ao fim e a cabo as práticas pedagógicas, expressavam um violento processo de aculturação. No caso da criança escrava, a situação revelou-se ainda mais delicada, pois o sentimento de infância mostrou-se especificamente frágil e incerto. Sobre essa situação da infância escrava, Mattoso (1996) coloca a seguinte questão: “O que se pode então dizer das crianças escravas que são duplamente mudas, e duplamente escravas, uma vez que, geralmente, entende-se que todo escravo, mesmo adulto, é criança para o seu senhor, menor perante a lei e eterno catecúmeno para a igreja?”. Segundo essa historiadora, a representação da criança escrava em relatos, estampas e gravuras e, em geral, oscilante: “ora de maneira avantajada, e então é o anjinho barroco de cor preta, ora de maneira menos romântica, e então é o menino nu, um peso a carregar, uma boca a alimentar” (MATTOSO, 1996, p.77). Baseada nos inventários do século XIX distingue duas idades de infância para as crianças que viviam sob o jugo da escravidão: De zero aos sete para oito anos, são “crias novas” – o (a) crioulinho(a); o (a) cabrinho(a) – que sem desempenhar atividades econômicas, passeiam livremente pela casa grande e pelos sobrados, brincam com a criança branca, acompanham sua mãe brincando nas tarefas do dia-a-dia; depois, dos sete para os oito anos até os doze anos de idade deixam de ser crianças e compulsoriamente entram no mundo adulto, e como escravo que é passam a desempenhar obrigatoriamente diversos serviços regulares. Como se pode ver, portanto tinham uma infância curta, tanto quanto tiveram as crianças indígenas e brancas. Mas reconhecer essa aproximação não significa perder de vista aquilo que bem poderíamos considerar uma distância basilar: menino novo, o filho da escrava é olhado como escravo em miniatura. E, por isso mesmo, a sua infância mais do que tempo de folgedos, é um tempo de aprendizado das “duras leis da escravidão”, pelas quais se tornava aquilo que dele se esperava: Um “bom escravo, obediente e eficaz” e assim, aos sete para oito anos, através das exigências dos senhores e dos castigos corporais, a criança escrava aprendia a exata dimensão da sua inferioridade. O sentimento de infância – no seu sentido moderno – pois, não era apanágio de toda população infantil como se poderia, equivocadamente, supor. Ou como afirma Mattoso (1996): “(...) numa época em que cada mãe livre sonhava poder oferecer a seu filho uma escola, em vez da aprendizagem da vida cotidiana, numa época na qual se começava a se prolongar a infância e os folgedos, o filho da escrava continua tendo uma infância encolhida, de tempo estritamente mínimo” (MATTOSO, 1996, p.93).

Dentre essas “anônimas tragédias”, destacam-se pela alta incidência os estupros infantis ocorridos entre os séculos XVI e XVIII. O antropólogo Luiz Mott (1996, 2005) é o

autor que melhor exprime as tramas e dramas desses episódios. Examinando os arquivos inquisitórios da Torre de Tombo, em Lisboa, encontrou numerosos processos envolvendo denúncia de violência sexual contra criança, os quais no possibilitam flashes de um cotidiano dramático e cruel. Dos processos arrolados, é digno de nota o ocorrido em 1591, na Bahia, durante a primeira visita do Santo Ofício da Inquisição, trata-se do caso de um sacerdote brasileiro de 46 anos, o qual em juízo confessou que:

Uma noite levou à sua casa uma moça mameluca de 6 ou 7 anos, escrava, que andava vendendo peixe pela rua, e depois de cear e se encher de vinho, cuidando que corrompia a dita Mooca pelo vão natural, a penetrou pelo vaso traseiro e nele teve penetração sem poluição. E outra vez, querendo corromper outra moça, Esperanza, sua escrava, sua escrava de idade de 7 anos, pouco mais ou menos, a penetrou também pelo traseiro. (LOTT, 1996 p.46)

Muito ao contrário do que se poderia supor o remorso e o crime do sacerdote não foi ter abusado sexualmente dessas duas meninhas impúberes, mas sim ter cometido a sodomia, na época, a cópula anal mais do que um pecado – “o mais torpe e imundo pecado” – constituía um crime religioso passível de prisão e, em alguns casos, até fogueira.

Mott (1996) aponta uma peculiaridade na conformação processual dos casos de pedofilia freqüentemente escapava daquilo que para o tribunal inquisidor representava um desvio sexual digno de punição ou advertência e, por isso mesmo, “malgrado a perversidade desses atos, a pequenez das vítimas, a revolta dos pais e a identificação fácil dos estupradores, os reverendos inquisidores não deram a menor importância, a essas cruéis violências, arquivando as denúncias” (MOTT, 1996 p.46). Poderíamos então dizer, numa segunda leitura, que a inocência e fragilidade das crianças diluíam-se frente ao “casuísmo moral” inerente à racionalidade católica da época. Assim, a gravidade dos abusos sexuais contra a criança jogava com a inércia e com a insensibilidade inquisitorial e, talvez, por isso, manteve-se impune durante um longo tempo. Somente na segunda metade do século XIX, essa violência viria ser ostensivamente combatida pelo poder civil. Sem que isso possa significar que no Brasil oitocentista as condições materiais de existência para grande parte de meninos e meninas eram efetivamente melhores do que as do passado, como poderia ser tentador pensar, dadas algumas razões históricas.

Outra “tragédia anônima” degradante consiste no crescente abandono de crianças entre os séculos XVIII e XIX, nas ruas de cidades como o Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, conforme a historiografia, centenas de recém-nascidos (pobres, bastardos, órfãos e

escravos) eram abandonados por suas mães em terrenos baldios, praias e no beiral das portas das igrejas, onde quase sempre morriam vitimadas pelo frio, pela fome ou por animais domésticos; ou então eram encaminhados à Roda de Expostos, onde também travariam lutas contra a morte: dos recolhidos apenas 50% ou 30% sobreviviam no século XIX. Muito embora esse cotidiano urbano não diferisse tanto quanto seria de se supor da situação européia, aqui se tinha como agravante a escravidão – senhores escravos obrigavam escravas recém-paridas a abandonar seus filhos “livres”, seja para fugirem da Lei do ventre Livre; seja para explorá-las como amas-de-leite (PRIORE, 2001; LEITE, 1996; RIZZINI, 2000; MARCILIO, 1999). Somente no fim do século XIX, a questão da criança abandonada no Brasil começa a ser enfrentada como uma séria questão política de assistência e proteção, entre outras razões, pelo entendimento de que “cada criança achada (depois de abandonada) era uma criança perdida.” (LEITE, 1996, p.99)

A literatura sobre a infância no Brasil confirma que o sofrimento da criança no século XIX, não obstante à afirmação radical da infância, era, senão maior, certamente mais flagrante. Esse sofrimento que afetava um número significativo de meninas e meninos, provocado também pelas desigualdades de classe, de grupos étnicos, de gênero, encerra em si mesmo a condição marginal da criança, enquanto ser social, na sociedade brasileira do século XIX. Este é o ponto principal extraído de trabalhos relativos às sofríveis condições de vida e existência das crianças no período considerado (FREITAS, 2006; DEL PRIORE, 1999), os quais demonstram, por diferentes ângulos, que de fato a infância não era propriamente percebida em uma sociedade escravista e hierárquica como a do Brasil, a julgar pela indiferença generalizada dos adultos para com as crianças cuja prática na sua maximização, vinculadas às discriminações de classe, gênero e etnia submeteram esses inocentes a uma condição infeliz e injusta de existência social. Como é o caso, por exemplo, do estudo elaborado por Leite (2006) através de relato de viajantes estrangeiros que descreviam cenas que acentuam claramente aspectos do tratamento das crianças – pobres, ricas, negras, índias e brancas – que desde a mais tenra idade tiveram por um lado, sua condição humana minimizada, sendo “nem percebidas, nem ouvidas”, e por outro, a negação das benesses do tempo de ser criança.

O trabalho infantil está presente em vários testemunhos, o qual é realizado tanto pela criança pobre livre quanto pela criança escrava, em diversos ofícios, muitas das vezes em condições subumanas, expostas aos maus tratos, à miséria e à promiscuidade. Sendo assim,

vida abastada, o gozo das horas para o lazer e alegria, eram atributos dos bem nascidos, cujo luxo e subsistência eram mantidos pela exploração do trabalho do escravo, independentemente de sexo e idade (excetuando a criança escrava que por um curto período escapava do jugo da escravidão por serem considerados “bichinhos de estimação”). A mesma autora aponta ainda que, nas famílias abastadas, as meninas e os meninos desde cedo eram instruídos e educados, para o exercício da vida adulta, tal educação, sem a menor ingerência dos pais, estava sempre sob a responsabilidade de terceiros. As crianças negras, por sua vez, escravas ou não, não tinham direito à educação. Situações-limite que apresentam, na realidade, confluências e discrepâncias entre a tradição e a modernidade projetadas no tecido social. Matriz de uma dinâmica sócio-cultural já consagrada nas obras de Gilberto Freyre.

No tocante à vida cotidiana do século XVIII e XIX, as análises clássicas de Gilberto Freyre são referências particularmente cruciais e obrigatórias quando queremos analisar e compreender a dinâmica das relações entre pais e filhos e adultos e crianças, em especial em que diz respeito à violência que vitimizava meninos e meninas no silêncio dos lares patriarcais.

O quadro familiar pintado em *Casa Grande & Senzala*, com um fundo prosaicamente nuclear, revela em suas peculiaridades um cenário dialeticamente hierárquico, que está ancorado numa estrutura ferrenha de dominação e exclusão advindas, é claro, do binômio senhor/escravo. Dominação e exclusão que encontrava na violência (em suas variadas formas e graus) uma de suas mais expressivas manifestações. Gilberto Freyre (1993), em numerosas páginas da obra citada, chama atenção para a violência pulverizada sutilmente presente no seio das famílias patriarcais, estabelecidas em diferentes graus e natureza, nas quais os caprichos, as exigências do *pater familias* traduziam-se em máximas normativas que emanavam da sua indiscutível autoridade morais, do seu poder despótico (diria Adorno e Horkheimer) sobre todos os que o cercavam. Reinando absoluto, o senhor do engenho tinha de fato pleno poderes (de vida e de morte) sobre seus familiares, agregados e escravos. E a submissão destes era ritualizada nos diversos arranjos feitos pelo senhor no cotidiano e, a despeito de ser “amolecida” (para usar o termo freyriano), não impedia de assumir, em relação às crianças, uma natureza “francamente sádica”.

No patriarcado brasileiro as relações sociais foram marcadas por um acentuado requinte de crueldade e tirania, especialmente nas famílias cujos padrões interacionais aplicavam permanentemente a lógica de “vencedores sobre vencidos”. Isso se torna claro a

partir de vários episódios: que alguns senhores ordenavam que queimassem vivas, nas fornalhas do engenho de açúcar, escravas grávidas e crianças, as quais estouravam, ao calor das chamas; que o senhor patriarcal submetia, dócil e titanicamente seus filhos (legítimos e ilegítimos), bem como as meninas que ritualisticamente adoravam deflorar e emprenhar; que meninas negras eram defloradas, estupradas, usadas como “vacinas para a sífilis do senhorzinho; ou ainda, que o menino e os negrinhos estavam, igualmente, sujeitos a várias formas de vexames e castigos (cascudo, cocorote, palmadas, beliscões, puxões de orelha), sem contar os instrumentos de suplícios como vara de marmelo e palmatória (às vezes com espinho ou alfinete na ponta), o cipó, entre outros. Entretanto, a criança escrava – o “leva - pancadas” como Freyre (1943) simbolicamente a chama – era duplamente vitimizada: Ora pelos adultos: “apertado, maltratado e judiado como se fosse todo de pó de serra por dentro; de pó de serra e de pano como os Judas de Sábado de Aleluia, e não de carne como os meninos brancos” (FREYRE, 1943, p.336); Ora pelo menino branco, pois, mais do que companheiro de brinquedo, o “leva - pancadas” era o “objeto” sobre o qual, ele exercia seus caprichos “sadistas” e descontava os sofrimentos da infância.

Essa dinâmica social que aos olhos de Freyre (1943) revelava-se como “reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro” (FREYRE, 1943, p.419), se repetiu não só nas casas-grandes de engenho como também se estendeu aos sobrados, nos tempos de semipatriarcalismo. Tal dinâmica é retomada em *Sobrados e Mucambos*; onde Gilberto Freyre, naquilo que talvez seja sua maior contribuição para a Sociologia da infância, aprofunda a discussão das práticas que estruturam historicamente nossas formas de socialização e sociabilidade nos três primeiros séculos coloniais, das quais grande parte do historiográfico da infância é tributária. Vejam algumas questões do terceiro capítulo “*O pai e o filho*”. O ponto de partida de Freyre (1981) é afirmar que no sistema patriarcal entre a criança e o adulto existia uma imensa distância social e física – “tão grande como a que separa os sexos; o ‘forte’, do ‘fraco’, o ‘nobre’, do ‘belo’. Tão grande como a que separa as classes: a ‘dominadora’, da ‘servil’ ” (FREYRE, 1981, p.67). E diz que tal distância, senão conservada pela própria criança, era imposta através de castigos e humilhações, até mesmo os mais cruéis. Discutido esse antagonismo entre o menino e o homem, entre o pai e o filho, Freyre (1981) deixa claro a representação de criança/infância de então: Até aos sete anos era a própria encanação dos “anjos do céu”, e por isso mesmo, tolerado, desde que dos mais adultos guardasse a obrigatória distância de “inferior”, de “subordinado”, de “subserviente”. Atingidos os sete anos – a idade da razão como afirmava a

igreja, as famílias – tornava-se o “menino-diabo”, “criatura estranha”, “tratado de resto”: “E porque se supunha essa criatura estranha, cheia de instintos de todos os pecados, com a tendência para a preguiça e a malícia, seu corpo era mais castigado dentro da casa. Depois do corpo do escravo, naturalmente” (FREYRE, 1981, p.68).

Aqui Freyre é claro o suficiente para permitir-nos concluir o quanto às concepções, imagens que construímos sobre as crianças determinam nossos sentimentos e práticas. É inegável que a contradição anjo/demônio acabou referendando uma “pedagogia sádica” ostensivamente aplicada na casa e nos colégios, onde, segundo o autor houve um abuso criminoso da fraqueza infantil. “Terrorismo”, “despotismo”, “tirania”, “sadismo”, são algumas das palavras que o autor utiliza para descrever a opressão sofrida pela criança. A sua meninice, que secava antes do tempo sua “ternura de criança”. O que permitia a Freyre (1981) dizer: “Castigados por uma sociedade de adultos em que o domínio sobre o escravo desenvolvia, junto com as responsabilidades de mando absoluto, o gosto de judiar também do menino” (FREYRE,1981,p.69). Igual sorte, senão pior, tinha a menina, mas da sua história, Freyre (1981) dedicou, lamentavelmente, poucas linhas. Sobre elas diz que fora comprimida moral e fisicamente pelo patriarcalismo e assim:

Menina aos onze anos já iaiazinha era, desde idade ainda mais verde, obrigada a “bom comportamento” tão rigoroso que lhe tirava, ainda mais que ao menino, toda a liberdade de brincar, pular, de saltar, de subir nas mangueiras, de viver no fundo do sítio, de correr no quintal e ao ar livre. (FREYRE, 1981, p.117).

As situações aqui abordadas não abrem espaço para dúvidas e hesitações: As crianças do passado foram perversamente submetidas a situações existenciais opressivas, o que, em certo sentido levaram para outros horizontes o projeto moderno de infância nas paisagens sociais do Brasil patriarcal.

Ao concluir é necessário sublinhar que tão somente traçamos umas linhas através da história da infância e, é certamente verdade que uma revisão mais exaustiva da historiografia apontaria para muito mais elementos do que aqueles que brevemente aqui discutimos. Creio, entretanto, que os elementos do passado que foram aqui analisados são suficientes para visualizar com absoluta clareza marcas pesadas do passado projetado nos dilemas da infância que o presente nos coloca: no interior da evolução do valor e da importância da infância, subjaz fortemente a rejeição da alteridade das crianças. Se acrescentarmos ainda a desvalorização do cuidado devido à formação do sujeito infantil, então

teremos a visão de um quadro social que, em determinadas circunstâncias e ambientes, pode conduzir na mais total negação da dignidade e integridade das crianças. Deste modo, não é exagero afirmar que a violência contra a criança testemunhada na história é expressão imediata de uma perene insensibilidade ao valor da infância. Daí a exigência ética do enfrentamento da violência contra a criança como base da ação e compromisso para com a infância, que se trata, sem dúvida, de ver possibilidade de respaldo sólido à construção de uma cultura de respeito e reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos. Essa questão é a que pretendemos discutir no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### 2- O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA: entre a lei e a ética.

“TODAS AS CRIANÇAS TÊM DIREITO À PLENITUDE FÍSICA, ESPIRITUAL e SOCIAL nas dignas condições de liberdade”.

Assim como o pássaro tem direito ao canto.

Assim como as nuvens tem direito ao vôo.

Assim como o pólen tem direito à flor”

João de Jesus Paes Loureiro

No capítulo anterior, lembramos os maus tratos infantis, pois o nosso propósito era ressignificar o “sentimento de infância” a partir da perenidade histórica dos sofrimentos impostos à criança. Neste, trataremos da problemática do reconhecimento da criança, na pretensão de mostrar que a construção de uma cultura de respeito e defesa dos seus direitos de pessoa humana e de cidadão depende em larga medida, não temos dúvidas, da própria articulação significativa dos modos pelos quais pensamos e sentimos a infância com o modo como agimos (e reagimos) face à violência que aflige. Tal enfoque implica redefinir o sentido e o alcance do reconhecimento, no qual os dilemas éticos do agir humano têm, como tal, um lugar decisivo e indispensável.

#### 2.1 “IMAGENS DO PASSADO”

##### 2.1.1 Infância Vitimizada<sup>6</sup>

E a nós, modernos, é sem dúvida a imagem da criança que sofre que nos toca principalmente; a criança assume todo o destino do homem vítima.

Paul Ricoeur, 1968.

À luz dos fatos indicados no primeiro capítulo, podemos inferir que maltratar crianças não é um fenômeno da modernidade, tão pouco características que distingue nossa sociedade de outras nos séculos passados. Pelo contrário, basta um breve percurso na história da infância para colhermos diversas evidências do maltrato infantil – tal como a que

---

<sup>6</sup> “Este é o contingente vítima da violência praticada no lar e, por isso mesmo, a mais secreta de todas. Aqui estão as vítimas da “pedagogia negra” (maus tratos físicos), da negligência, do abuso sexual quase sempre de natureza incestuosa e da “perversa doçura”, ou seja, da violência psicológica”. (AZEVEDO e GUERRA, 2005 P. 242).

pretendemos atingir no capítulo anterior – expresso em diferentes culturas: sinal da sua historicidade. Torna-se viável, portanto, a afirmação de que maus tratos contra crianças não é um fato social novo, uma vez que é desconhecido um período histórico particular de uma sociedade específica na qual não se tenha infligido às crianças algum tipo de exploração e negligência, em que seus corpos não fossem abusados e dobrados pelas mais duras tiranias, em suma, que meninas e meninos em tenra idade não tenham sido submetidos a toda sorte de violência (DE MAUSE, 1975; PROUT et al, 1999; POSTMAN, 1982; MINAYO, 2002; HEYMOOD, 2004; MOTT, 2005; MARCÍLIO, 1998).

Lloyd de Mause (1976) há muito expôs de forma clara e inequívoca que a história da infância teve por parâmetro e medida uma “política de violência” e, por isso, na introdução do seu estudo psico-histórico da infância põe de manifesto:

A história da infância é um pesadelo do qual apenas recentemente começamos a acordar. Quanto mais recuamos na história, mais reduzido é o nível de cuidado com a criança e maior a probabilidade das crianças serem assassinadas, abandonadas, agredidas, aterrorizadas e abusadas sexualmente (DE MAUSE, 1975, p.01)<sup>7</sup>.

Na verdade, e conforme os autores lidos, somos inclinados a apreender os maus tratos como uma tendência secular das relações adulto-criança largamente aceita e praticada, variando no tempo e nas circunstâncias suas expressões, motivos, causas, intensidade e, não menos importante, o sentido e significado que cada corpo social lhe confere. Isto é particularmente evidente se levarmos em conta que é somente no século XIX que os maus tratos ocorridos em ambiente familiar alcançam maior sensibilidade. Voltaremos a referir-nos a este ponto mais adiante ao ocupar-nos da “descoberta” da violência doméstica contra a criança.

Nessas circunstâncias, o que emerge dessa configuração histórico-social é a compreensão de que, talvez, os maus tratos infantis em suas formas mais dramáticas e cruéis (estupros, abandonos, castigos corporais entre tantos outros) encontram na insensibilidade à

---

<sup>7</sup> No original: “The history of childhood is a nightmare from which have only recently begun to awaken. The further back in history one goes, the lower the level of child care, and the more likely children are to be killed, abandoned, beaten, terrorized and sexually abused” (trad.nossa,YYSL).

criança, no que tange o seu valor enquanto pessoa humana em processo peculiar em desenvolvimento, um dos seus suportes mais sistemáticos para sua incidência e prevalência no chão da história<sup>8</sup>.

Conforme vimos anteriormente, embora Ariès (1981) defenda a evolução no status da criança, termina, no fim das contas, lamentando a invenção da infância, por entender que na sociedade medieval a condição de existência lhe era mais propícia, pois para o autor, enquanto vivia livremente envolvida nas tramas das relações sociais, estava a salvo do poder tirânico da família e da escola, como bem expressa na seguinte citação:

A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infringiram-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas, esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII (ARIÉS, 1981 p. 277-278).

Como se pode notar é uma clara alusão à opressão familiar e escolar que foi imposta à criança nos tempos modernos por meio de um permanente ritual de violência física e psicológica. Logo, nessa perspectiva, o mau trato infantil não seria também um fenômeno típico da sociedade medieval. Entretanto, com exceção desses trechos, a questão dos maus tratos ficou perdida entre os temas que privilegiou na sua discussão, por isso as alusões surgem aqui e ali ocultas em ressalvas implícitas. Uma ausência no mínimo curiosa já que teve a sensibilidade de criticar práticas de castigos que escola e família, igualmente, apregoam e distribuem.

Essa ideia de que as crianças eram mais livres e felizes no passado é pontuada por Hannah Arendt (2000) em seu célebre ensaio “*A crise da Educação*”. Com efeito, para ela, na contemporaneidade há uma crise de autoridade que desemboca no esgarçamento da proteção paterna, o que tem exposto às crianças permanentemente ao mundo público, mas também, e fundamentalmente, que essa emancipação infantil tem se traduzido em abandono – é como se

---

<sup>8</sup> A incidência estima o número de novos casos ocorridos durante um determinado período de tempo; a prevalência, por sua vez, representa a proporção da população que foi vítima de violência durante a infância (sua ocorrência ao longo de um período).

os pais dissessem todos os dias para seus filhos “lavamos nossas mãos por vocês” – e por outro, na regulação da vida da criança seja na esfera pública (escola), seja na esfera privada (nos seus aspectos domésticos e familiares), e por conta disso, a situação das crianças é “bem pior que antes”. Assim, coincidindo com Ariès (1981) idealiza um passado, que como já sabemos, a historiografia da infância provou ser inexistente.

Se além de julgarmos estas discussões contrastantes nos concentrarmos, com parcimônia, nos modos pelos quais os maus tratos infantis alcançaram uma estrutura singular que lhes permitiu manterem-se perenes, invariavelmente retornamos às análises foucaultianas.

Quem certamente demonstrou de forma cabal essa afirmação de corpos dóceis e disciplinados foi Foucault (1987) na sua clássica obra *Vigiar e Punir*, a qual sugere que as crianças crescem e se desenvolvem dentro de dispositivos disciplinares – “políticas das coerções” miúdas, cotidianas e anônimas aos quais as instituições se servem para alcançar um determinado fim, no caso da escola e da família eram instrumentos vitais para formar homem moderno ideal – o indivíduo disciplinado. Neste sentido, ele nos interroga se ainda devemos nos admirar com o fato da escola se parecer com as prisões. Foucault (1987) demonstra a modernidade como um tempo menos de reconhecimento do que de exclusão da infância, haja vista a sua repressão e punição dentro das escolas e das famílias. É com base nesta perspectiva que problematizou analiticamente as técnicas de poder mitigadas no espaço da escola, contudo, deixou registrada que essas mesmas técnicas foram aplicadas no seio familiar, já que diz:

Um dia se precisará mostrar como as relações intrafamiliares, essencialmente na célula pais-filhos, se “disciplinaram”, absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local do surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal do anormal (FOUCAULT, 1987, p. 178).

Lloyd de Mause (1976), fazendo uma abordagem psico-histórica da evolução dos status da infância, apresenta (salvo certos pontos consensuais) uma versão contrária à do Ariès (1981) e Arendt (2000), quando afirma que a crueldade era um traço constante nas relações entre pais e filhos até o século XIX – bater, aterrorizar, molestar, até mesmo matar uma criança eram práticas comumente aceitas nas sociedades pré-modernas. É dele a tese do “tratamento cruel”, com a qual refuta a alegação da existência de maus tratos exagerados na

era moderna, pois, na sua opinião, com o advento da modernidade foi se esquadrihando nas famílias um tratamento mais humanizado das crianças.

O autor defende ainda que os cuidados com as crianças estariam melhorando de forma significativa ao longo do processo histórico. Para ele as mudanças psicogenéticas na personalidade, não as mudanças socioeconômicas, são a força motriz dessa mudança histórica nos padrões interacionais entre pais e filhos e que as mesmas, no curso da história, se processaram seguindo ritmos diferentes conforme o tipo de família e sociedade.

Para comprovar sua tese se referenda nas classes sociais mais abastadas do ocidente (que supunha psicogeneticamente mais avançada) e distingue seis modalidades de tratamento da infância: primeiramente a Infanticida, que data da antiguidade até o século V a.C; posteriormente e sucessivamente a Abandonada (século IV ao XIII); a Ambivalente (século XIV ao XVIII); a Intrusiva (século XVIII); a Socializante (século XIX a meados do século XX); e por fim estaríamos na Assistente (iniciada em meados do século XX em diante). Para De Mause a cada estágio as crianças ficam mais próximas dos seus pais, que a seu ver comprovaria uma evolução linear dos cuidados e da satisfação das necessidades da criança por parte dos adultos, mesmo que ainda possamos perceber resquícios característicos das modalidades anteriores no presente.

Não obstante essas vicissitudes, De Mause (1976) entende que houve uma progressão na história das relações entre pais e filhos. Se antes, centenas de gerações de mães e principalmente de pais assistiram impassíveis seus filhos em tenra idade serem submetidos a maus tratos, ou, no mais das vezes, quando foram seus autores, isso se explica, acredita o autor, pela falta de estruturas psíquicas necessárias para lhes ensinar empatia com as crianças, estruturas estas que já no século XX estariam fortemente sedimentadas na personalidade dos adultos. Ora, seguindo a lógica do seu raciocínio (que convenhamos está eivada de um determinismo psicológico), poderíamos concluir que os maus tratos contra as crianças teriam desaparecidos ou, pelo menos, minimizados.

É um fato sobejamente conhecido que um grande número de crianças não acompanhou a trajetória fulgurante suposta pelos estudos otimistas. Hoje como ontem, próximo ou longínquo, as crianças continuam sendo exploradas, abusadas, abandonadas, negligenciadas, mutiladas e mortas. Todavia, atualmente, a vitimização infantil é qualitativamente distinta, porquanto permanente muito mais freqüente e, em alguns casos,

aperfeiçoada, operando com uma intensidade que De Mause (1976) jamais imaginou. São justamente esses fatos (que sequer dar sinais que está diminuindo) que leva diversos estudiosos como Minayo (2002), Azevedo e Guerra (2005) e Prout et All (1999) a divergirem do pressuposto de que na modernidade houve uma mudança significativa nos padrões de comportamento dos adultos com relação às crianças, mormente no seu direito a uma vida sem violência. Paradoxalmente, ao contrário do que se supôs, a conquista de direitos não conduziu ao fim dos maus tratos na infância, reclamada em instrumentos ético-jurídicos de proteção integral à criança. Oposições à parte, numa coisa De Mause (1976) talvez tenha razão quando diz que a história social se fundou numa “política de violência” contra as crianças.

Já Postman (1982) assume implicitamente uma postura relativista quando nos alerta a não conceber os pais de ontem com os pressupostos contemporâneos a cerca do tratamento dispensado à infância/criança – o que é visto como cruel e desumano em um determinado cenário histórico não serão, necessariamente, compreendidos como tal em outro – já que o significado da vida de uma criança e a própria concepção de infância fora drasticamente alterada no curso da história. Porém, como De Mause (1976), reconhece posturas contemporâneas inequívocas em face de conquista de mais de quatrocentos anos de preocupação com as crianças: i) a existência de pais que ainda não conseguem travar com seus filhos uma relação de empatia, ii) a valorização da violência física como mecanismo educativo.

Para finalizar nossa breve lembrança gostaria de levantar uma questão: se refletirmos um instante à cerca da historicidade do fenômeno dos maus tratos infantis temos que concluir que embora o reconhecimento da criança, em consequência da evolução do “sentimento de infância”, seja evidente por si, a história da infância tem um enredo extremamente complexo e contraditório: desde as grandes civilizações da Antiguidade até as sociedades contemporâneas, o significado de infância, atravessando espaços diversos e tempos diferentes, foi sendo construído e desconstruído num processo intermitente, apoiado em imagens dicotômicas (anjo/ demônio; inocentes/ perversas) que simbolizaram (e ainda simbolizam) um ideal que às crianças cabia o esforço sobre-humano de corresponder (GHIALDELLI, 2001).



**Figura 1** Madona e criança

**Fonte:** <http://maniadehistoria.wordpress.com/a-educacao-infantil-na-idade-media/>

Desse modo, quanto mais as ambivalências e contradições contidas nesse ideal incorporado borram a linha demarcatória – que separa o que é certo e errado, justo e injusto – tanto maior pode ser o grau de familiaridade para com as crianças maltratadas. Não é de se estranhar, portanto, que analisando a história da infância no seu conjunto, constatemos que os direitos das crianças foram, dentre todos os direitos universais atribuídos aos diversos grupos sociais, os que tiveram o mais lento reconhecimento. Não é por coincidência, note-se, que a luta contra os maus tratos infantis surgiram depois de outros “movimentos reivindicatórios”, tais como a Abolição da Escravidão, crueldade contra os animais, legislação sobre o trabalho infantil, a promulgação do sufrágio universal e vivisseção, como nos relata Mello (2006).

Hoje, quando centenas de crianças se reconhecem (e são reconhecidas) como sujeitos de direitos, é possível parecer inverossímil que há um século não fossem consideradas como merecedoras de proteção especial. Entretanto, se hoje as crianças são consideradas como categorias sociais merecedoras de direitos específicos, e se já constatamos que os seus direitos foram os que mais lentamente tem sido reconhecido, talvez seja necessário, antes de

apreciarmos a conquista da cidadania infantil, volver nossa atenção para o desocultamento dos maus tratos e seus liames culturais, difíceis de desatar, mesmo diante de normas e princípios jurídicos aprovados. Com isso arriscamos a inferência de que entre leis estabelecidas, costumes e tradições culturais há um hiato que ainda hoje é necessário rever.

### **2.1.2 A Criança Vítima: O apelo à proteção**

Até o início do século XIX, os maus tratos infantis raramente eram discutidos na literatura, menos por ser uma problemática rara, do que pelo fato de que até então punir violentamente as crianças era um fato normal socialmente aceito nas famílias e nas escolas. Somente em 1857 surge o primeiro artigo científico sobre o assunto, no qual o professor francês de Medicina Legal, o Dr. Ambrosi Tadiou, apresenta dados de “crueldades” em crianças em seus lares, as quais apresentavam fraturas, queimaduras, hematomas, equimoses entre outros, totalizando 32 óbitos de vítimas com menos de cinco anos de idade (MELLO, 2006; GUERRA, 1985).

Só no final do século XIX é que começaram a surgir ações de proteção à “infância em perigo” (as crianças vítimas de maus tratos em suas famílias), tal postura vem marcada por um episódio singular que vale rever, por ilustrar bem a desatenção para com a criança maltratada. Vejamos, então, o fato ocorrido.

O fenômeno dos maus tratos é “redescoberto” de certa forma em 1870, nos Estados Unidos da América (USA) com “o caso Mary Ellen”, uma pequena garota de nove anos que era agredida fisicamente no lar por seu padrasto. Quando o episódio foi denunciado descobriu-se que não havia dispositivos legais a serem acionados para protegê-la do seu agressor, então, diante disso, reportou-se às leis de proteção aos animais. Assim, em 1874, Mary Ellen foi removida de sua casa com um *habeas corpus* por intermédio da sociedade protetora dos animais (*New York Society for the Prevention of Animals*). Com o embaraço causado por este caso houve uma proliferação acentuada das Sociedades de Prevenção da

Crueldade contra as Crianças (SPCC), tanto que ao fim da década de 70 do século XIX os USA<sup>9</sup> já contavam com 34 unidades (AZEVEDO e GUERRA, 2005; MELLO, 2006).



**Figura 2**

**A pequena Mary Ellen – Fotografia maior tirada no dia em que a menina foi retirada de casa. No alto, à direita, em ângulo menor, a menina fotografada no dia de seu julgamento.**

**Fonte: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/atml714>**

A história de Mary Ellen é um exemplo de como o fortalecimento de princípios ético-jurídicos conduziu, em pouco mais de um século, a uma comoção pública que tornou

---

<sup>9</sup> Em que pese terem se antecipado ao combate dos maus tratos sofridos por criança em suas famílias, em 1990 os Estados Unidos registraram um milhão e setecentos mil notificações de violência doméstica, dados estarrecidos que denunciam um fenômeno endêmico que em 120 anos os americanos não conseguiram abolir (AZEVEDO e GUERRA, 2005). Não nos cabe aqui abordar razões da incidência e prevalência do fenômeno dos maus tratos domésticos contra criança.

possível repensar a autoridade parental e assegurar a proteção da criança vítima, o que, no decurso do tempo, exigiria, para sua maturação e aplicabilidade, o adicional fortalecimento das normas e, talvez mesmo, e principalmente, um aumento da nossa responsabilidade ética perante a infância. Entretanto, tal processo se deu de forma lenta, porque a modernização da concepção de infância evoluiu com extrema lentidão no que se refere ao estatuto da criança enquanto sujeito de direito. Giddens nos oferece uma possível explicação:

Em períodos pré-modernos, como hoje nas culturas tradicionais, as crianças não eram criadas no interesse delas próprias, mas para a satisfação dos pais. Poderíamos quase dizer que não eram reconhecidas como individuais. Não é que os pais não amassem os filhos, mas importavam-se mais com a contribuição que eles davam para a tarefa econômica comum do que com eles próprios (GIDDENS,2000, p.64).

É somente no século XX, a partir da década 60, que o pediatra norte-americano H. Kempe impulsionaria decisivamente o combate aos maus tratos infantis, diagnosticando o que chamou de “síndrome da criança espancada” (the battered child syndrome), a qual define como era a situação em que crianças pequenas são agredidas fisicamente de forma grave por seus pais ou responsáveis. Kempe reconhece uma clara diferença entre os costumes e as percepções sociais em transformação, no que se refere aos maus tratos na infância:

Cem anos atrás não teria sido possível escrever um livro sobre maltrato infantil. Se um pesquisador dos anos 70 fosse levado de volta ao século XIX para que pudesse estudar o cenário familiar com olhar moderno, o maltrato infantil seria claramente visível para ele. Todavia, no passado o fato passava, mormente despercebido para as famílias e suas comunidades. Antes que ele pudesse ser reconhecido como um mal social, era preciso que ocorressem mudanças na sensibilidade e na perspectiva da nossa cultura (KEMPE e KEMPE 1978, apud PROUT, 1999, p.217 e 218).

O exemplo de Mary Ellen tem particular importância para o objetivo do nosso trabalho, o qual não reside tanto em desocultar os maus tratos. Sua importância deriva antes do aparecimento de um singular elemento: O reconhecimento positivo da criança.

É cabível sugerir, portanto, na linha das argumentações de Minayo (2002), que na modernidade o fenômeno dos maus-tratos contra criança tem renascido dramaticamente,

tornando teórico e empiricamente inviável, estudos como o De Mause que, como vimos, reserva ao passado as denúncias de violências contra criança.

Se fizermos um rápido balanço dos fatos ocorridos no século XX, e os contrabalançarmos aos registrados nesse jovem século XXI (ainda que agora revestidos de aparência pós-moderna) constataremos, forçosamente, uma dramaturgia social marcadamente desprovida de sentido e propósitos humanistas, algo materializado nos episódios que deixaram na história humana um rastro alastrante de “sofrimento injustificável” – no sentido lévinasiano do termo – contemplados e sentidos em todos os quadrantes do mundo: guerras, genocídios, abusos sexuais, tráfico humano, extermínio. Em uma primeira aproximação fica, pois, a impressão de que as diversas formas de ser criança (carentes, abandonadas, traficadas, prostituídas, abusadas, por exemplo) simbolizam o olhar que um determinado corpo social constrói e reconstrói sobre a infância.

No bojo dessas tragédias, anônimas ou explícitas, salientamos a contradição que fez a sua inclusão marginalizada, portanto, e isso é necessário pontuar, a sua subordinação perante os interesses e necessidades. E, como não se dar a devida importância do seu valor enquanto o sujeito de direito – enquanto nossos “concidadãos”, segundo os termos de Dallari e Korczar(1986), – fica patente sua pseudo-valorização, decorrente disso o caráter longínquo e duvidoso do enfrentamento dos maus tratos à infância como possibilidade histórica. Eis que fica fácil concluir que o salto, necessário e desejável que parecia razoável esperar-se nas condições materiais de ser criança, não se constituiu de forma substantiva e tão pouco se efetivaram as mudanças indispensáveis no “sentimento de infância”, estas mesmas que, como já sabemos, animam e orientam o universo infantil. Diante disso, aparece então a importância do reconhecimento, questão que colocamos em destaque a parti daqui, por se tratar de um conceito sem o qual prevenção e cuidado se esvaziam.

## 2.2 O DESAFIO DO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA

“O reconhecimento de nosso ser e a confirmação de nosso valor são oxigênio da existência”.

Tzvetor Todorov

O pleno exercício de prevenção e enfrentamento contra os maus-tratos à criança depende, em larga medida, do que hoje se convencionou chamar de reconhecimento, que por sua vez nos remete ao estatuto da cidadania, logo, a exigência primeira do resguardo de seus direitos. Aliás, o reconhecimento social tem vindo impor-se, nos tempos atuais, como locus privilegiado de consolidação de diversas políticas sociais, tanto em prol de diferenças quanto de igualdades, embora dúvidas e contradições surjam nesse campo (mas isto já é assunto para o escopo de outro trabalho). Entretanto, e independentemente das diversas interpretações de que tem sido alvo, bem como das polêmicas em torno da sua fundamentação (ética/moralidade) e das possíveis demandas que o reconhecimento pode servir no campo do Direito e da Justiça social, tal como nos alerta Fraser (2007), o reconhecimento nos parece ser a pedra de toque capaz de substantivar o princípio ético da prioridade absoluta da criança, ao mesmo tempo, apresenta-se também capaz de potencializar os detalhes públicos e os níveis de consciência social, posto que haja, ao fim e ao cabo como mérito inegável, a capacidade de reforçar insidiosamente a ética da justiça e dos direitos humanos.

Lembremos que cidadania e reconhecimento caminham *pari passu* quando a meta é a cultura de respeito, a integridade da pessoa humana, especialmente da criança que de longe é o mais vulnerável dos seres humanos. E é, justamente, por sua vulnerabilidade, por ser o contingente das gerações futuras da sociedade, que a criança maltratada é signo exponencial do compromisso ético de uma cultura de direitos humanos, a ser promovida e plasmada em todos os diferentes espaços sociais, sobretudo naqueles onde as crianças desde cedo circulam – família e escola – vivenciando e experienciando bem ou mal sua infância, sua socialização, seus direitos (ARROYO, 2002; RENAUT, 2002).

É de suma relevância, por isso, repensar o reconhecimento social da infância, de modo a colocar em debate a necessidade do fortalecimento da integração de ações e

programas interceptores de sensibilização para a proteção e defesa dos direitos que a infância tem e é merecedora.

Certamente, há muito a se dizer sobre a questão da “política do reconhecimento”, entretanto nos limitaremos inicialmente em sublinhar dois aspectos fundamentais do seu postulado. Antes de tudo, sublinhemos que a questão do reconhecimento, tão cara ao campo dos direitos humanos, refere-se precisamente à afirmação dos direitos de cidadania, pois fundamentam-se nas demandas das minorias, tendo potencialmente capacidade de conferir-lhes suas identidades humanas. Não por caso, Charles Taylor subscreve o reconhecimento positivo como uma “necessidade humana vital” e, ao fazê-lo, traz à baila a discussão do respeito e do reconhecimento do outro. Para este autor se hoje somos todos “universalistas” no que tange ao respeito a vida e integridade, isso significa em termos absolutos, “acreditarmos que seria profundamente errado, e sem fundamento, definir fronteiras que não incluísse toda a raça humana”(TAYLOR, 2005, pg. 19).

O primeiro dos aspectos que nos referimos acima diz respeito ao fato de que é preciso compreender que a “política do reconhecimento”, mais do que estratégica, é potencialmente um elemento indispensável para respeito e defesa dos direitos humanos. O segundo aspecto afirma que a ausência do reconhecimento de todo e qualquer indivíduo ou grupo emperra o desenvolvimento efetivo da dignidade humana e, por isso, mesmo, sua negação constitui ato de violência contra a dignidade da pessoa humana. Neste sentido a idéia de reconhecimento de Charles Taylor é que, mediante o reconhecimento positivo, há a possibilidade da construção de práticas de convivência sócio-políticas e culturais entre diferentes identidades (individuais e coletivas) que diferenciam homens, mulheres e crianças entre si, estabelecendo entre nós o que denomina de “espaço comum”.

Outro teórico do reconhecimento é Paul Ricoeur. Este autor em sua obra *Percurso do reconhecimento*, dialogando com Taylor e Honneth, afirma que o reconhecimento apresenta um duplo objetivo - o outro e a norma:

O objetivo do reconhecimento é duplo: outrem e a norma; no que diz respeito a norma, o reconhecimento significa, no sentido lexical da palavra, considerar válido, admitir a validade; no que diz respeito à pessoa, reconhecer é identificar cada pessoa enquanto livre e igual a toda outra pessoa; o reconhecimento no seu sentido jurídico acrescenta assim ao reconhecimento de si em termos de capacidade [...] as novas capacidades provenientes da conjunção entre a validade universal da norma e a singularidade das pessoas (RICOUER, 2006, pg. 211 – 12).

A afirmação e defesa mais profunda da dignidade da pessoa humana, da singularidade presente em cada pessoa talvez seja a de que colhemos a hermenêutica do agir humano na radicalidade tal como ela se apresenta no pensamento de Paul Ricoeur: “nossos papéis sociais poderão substituí-los uns aos outros, mas não poderemos substituir uns aos outros em nossa qualidade absolutamente singular. E aí, irei de bom grado para o lado de Levinas, com o rosto: cada rosto é único” (RICOUER, 2002, pg. 42).

E, ao fazer uso das obras de Paul Ricoeur, devemos deixar claro quais os aspectos dela que concernem a este estudo. Na nossa análise não pretendemos esmiuçar todos os aspectos. Interessa-nos, particularmente, aqueles que se incluem aos problemas discutidos neste trabalho, dando especial atenção somente aquelas partes com respeito à “hermenêutica do homem capaz” (cuidado pelo outro e responsabilidade ética) as quais são de significância para o estudo do enfrentamento dos maus tratos infantis.

Na linha da filosofia aristotélica, Ricoeur busca na *praxis* a base fundamental para assentar o princípio e o fundamento de uma “vida justa”, na medida em que só nela e por ela [*praxis*] a política do bem-viver “com e para os outros” é construída e ressignificada permanentemente, o esforço deve ser no sentido de interpretar sempre e incessantemente, a nossa ação no mundo.

“A vida boa”, diz Ricoeur, é o que deve ser nomeado primeiro porque é o próprio objeto da perspectiva ética. Qualquer que seja a imagem que cada um faz para si de uma vida realizada, esse coroamento é o fim último de sua ação (RICOEUR, 1991, p. 203). Vemos, pois, como a sua perspectiva de vida boa está estreitamente vinculada à perspectiva de ação responsável, com a qual definiu uma ontologia do agir humano e deixou subscrita uma ética.

O projeto hermenêutico de Ricoeur tem como ponto de partida a compreensão ontológica da problemática do si, desdobrada mediante e a partir da ordem do agir – “falar, fazer, narrar, imputar” (CESAR, 2000, p. 17). Em “O si – mesmo como um outro” a discussão da problemática do si tem como fio condutor quatro questões suscitadas pela pergunta “quem?”, quais sejam: “Quem fala? Quem age? Quem se narra? Quem é o sujeito moral de imputação?” (RICOEUR, 1991, p. 199). É no cerne dessas questões postas em causa que a sua hermenêutica do agir humano revela-se em sua radicalidade. Pois a resposta a essas indagações não é deslocadas das “determinações éticas e morais da ação”, assim, requer daquele que responde – o sujeito da ação – uma postura reflexiva que visa, sobretudo, substantivar o que chamou “identidade narrativa”. Em outras palavras: responder “quem?” é um exercício constante de reflexão e interpretação das nossas ações, as quais ao serem narradas possibilitam tomar consciência do mundo, de nós e do outro. No fim interpretar o texto da ação é interpretar a si mesmo (GAGNEBIN, 1997), de onde se deduz uma confluência constante entre palavra, ação e reflexão.

Um dos aspectos a ser trabalhado é a inter-relação entre palavra e ação. A nosso ver, quando Ricoeur confere à reflexão da *praxis* um valor prático- moral, chama atenção para o fato de que palavra e ação não são dois pólos separados ou opostos do agir humano – como são para muitos dos que pensam sobre eles – mas que deveriam estar intimamente ligadas. Pensar sobre questões como convicção e engajamento, por exemplo, requer que se estabeleça a convergência entre nossas ações e nossas palavras. Neste sentido, um discurso envolvente sempre implica outro momento no qual a “sinceridade da intenção” se efetiva: a ação. Face a esse desafio, Ricoeur, levanta duas perguntas pertinentes a saber: “Estará o fazer contido no dizer, mesmo quando este dizer é o dizer do fazer, mais ainda: quando este dizer é ele próprio um fazer?” (RICOEUR, 1988p. 95). Essas perguntas apontam (ou seguem a direção) para um tema que perpassa seu projeto hermenêutico: “Sabedoria prática”.

A idéia de “sabedoria prática” é outro aspecto relevante a ser lembrado, porquanto o conflito de valores e, sobretudo, a impessoalidade, que ele mesmo aponta como marcos divisores dos tempos modernos, podem facilmente degenerar com rapidez assombrosa em episódios de particularismos e parcialidades, os quais, por sua vez, quase sempre se traduzem na rejeição visceral de projetos coletivos de paz, tolerância e não-violência. O problema é o homem desencantado tomar consciência desse fato e traçar caminhos para a “sabedoria prática” que são, do início ao fim, os da ética. Com isto podemos dizer que a noção que

espelha o cerne do projeto hermenêutico ricoeuriano é mesmo o da “sabedoria prática” que, de qualquer forma, se expressa como integridade nas escolhas das ações corretas num dado tempo e lugar.

É válido notar que Ricoeur não contempla o agir humano na sua pura abstração ideal, ao contrário, sua meditação está inserida na realidade contingente e histórica. Não é à toa que em quase todas as suas obras de grande porte o que se narra sensivelmente é a admissão sensata e comovedora da imprevisibilidade dos atos humanos na tragicidade da vida que nos obriga a querer, julgar e agir conscientes (como já observamos acima). Por isso, ele é enfático ao dizer que “entre nossa perspectiva de “vida boa” e nossas escolhas particulares, desenha-se uma espécie de círculo hermenêutico em virtude do jogo de vaivém entre a ideia de “vida boa” e as decisões mais marcantes de nossa existência (carreira, amores, lazeres, etc.)” (RICOEUR, 1991 p. 211).

Proposições deste tipo implicam num movimento em direção a uma ética que, sem expulsar os conflitos e as aporias que a vida apresenta, torne possível uma política do bem-viver. Percebemos, com isso, que a contingência humana justifica decisivamente a ideia de “sabedoria prática” nos preceitos ricoeurianos. Assim sendo, pode-se afirmar que colocar princípios éticos como base do agir humano é, sem dúvida, um paradigma que extrapola o campo da previsibilidade, na medida em que a validade de tais princípios é, sistematicamente, bloqueada pelos limites da realidade social. Nesta perspectiva, tal como a contingência, a “sabedoria prática” nunca se encontra em estado pleno e absoluto, é sempre um desafio e uma possibilidade. E, por conta disso, Ricoeur deu à ação humana um caráter eminentemente trágico: agir é, antes de tudo, escolher – para o bem ou para o mal.

Aqui, a questão importante que se coloca para nós não é se nossas ações são previsíveis ou imprevisíveis – fato admitido e irrefutável – mas o reconhecimento de dois aspectos paradoxais circunscritos na tarefa de escolhê-las: de um lado, a liberdade de escolher dentre as diversas ações possíveis (poder-fazer) e, de outro, a capacidade concreta de deliberar (poder-julgar) sobre o que é bom em meio a um sem-número de contingência – em termos weberianos ser capaz de dizer “Eis-me aqui; não posso fazer de outro modo” (WEBER, 1982, p. 151).

Esse paradoxo coloca para o homem um problema ético singular: a responsabilidade pelas suas escolhas que, por sua vez, implica consciência e intencionalidade.

Retornando a essas idéias rejeitadas pela razão instrumental, Ricoeur evidencia que a insustentabilidade da “vida boa” é um problema – se assim podemos simplificar – de crise ética. Do ponto de vista dos preceitos ontológicos e éticos, é uma crise da forma de interpretar a realidade que nos cerca e agir intencionalmente sobre ela. Daí o primado da “identidade narrativa” que se impõe como uma forma de resistência e afirmação do homem como autor do seu discurso e da sua ação.

Pode-se dizer, então, que o reconhecimento da criança em virtude das condições contingentes está entre a intenção e a necessidade; entre o desejável e o possível. Por conseguinte, o discurso e a prática-moral do enfrentamento dos maus tratos repousam, por assim dizer, no reino das possibilidades. É a responsabilidade de caminhar nesse sentido, superando a impessoalidade, o anonimato, os riscos que justificam o estatuto ético do agir humano perante a “infância vitimizada”.

### **2.2.1 A Criança Cidadã**

O século XX (designado por Bobbio como a “era dos direitos”), é um marco temporal na história da infância, no seu transcurso pode-se acompanhar um movimento intermitentemente de reconhecimento da importância do tempo da infância, pelo qual as crianças foram reconhecidas, e de contrapartida se reconheceram como sujeito de direitos, e, diga-se de passagem, de direitos indivisíveis – a priori seus direitos são tão importantes quanto àqueles que os precedem.

Após dois séculos do projeto Iluminista que inspirou a declaração dos direitos humanos, no século XX assistimos um franco movimento em prol do reconhecimento formal dos direitos humanos da criança, percebida agora não mais como mero objeto ou propriedade dos seus cuidadores, mas antes como cidadã, ou nas palavras de Renault (2002) como um “pequeno homem”, titular de direitos específicos e dotado de subjetividade. Alan Renault (2002) lembra-nos que tanto na Declaração de Genebra em 1924 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada pela ONU em 1959, o objetivo maior era garantir a proteção da criança, dada a sua peculiar condição de ser em desenvolvimento, expostas há inúmeros

perigos e sofrimentos na sociedade moderna. Mas, indica que a substancial transformação do reconhecimento da criança somente ocorreria trinta anos depois.

É de conhecimento geral que em 1989 a Assembléia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança<sup>10</sup>, a qual representa uma mudança paradigmática nas formas de pensar e sentir os direitos e as necessidades infantis, por consagrar como uma necessidade moral imperativa o respeito e a proteção dos direitos das crianças – pensamento e sentimento quase que universalmente compartilhados pelos países, entre os quais o Brasil. Essa inflexão é ilustrada pelo empenho dos seus países signatários em regulamentá-la na forma de códigos, leis e conferências, os quais fazem jus a preceitos universalistas, cujos prelúdios não recuando muito no tempo, e encontram-se na Declaração Universal de Direitos Humanos promulgada em 1948, que já em seu preâmbulo assegurava que a infância deveria ser, inescapavelmente, escutada, respeitada e querida, asseverando que a liberdade, a justiça e a paz no mundo têm por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana: *A liberdade, a justiça e a paz no mundo têm por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana* (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Assim, durante as décadas de 80 e 90 do século anterior, a infância foi objeto de múltiplos discursos formais que por consenso tinham o desejo de ressignificar o ser-criança; entendido como uma pessoa especial, em desenvolvimento, cujas singularidades impunham simultaneamente a formulação de direitos especiais, e, por ser o reconhecimento da sua alteridade um dos seus direitos fundamentais, a criança não mais poderia ser vista tão somente pelo prisma da necessidade, mas, e sobretudo, pelo prisma do direito, agora no seu estatuto de cidadão (SCHWARZSTEIN, 2002; RIZZINI, 2000; RENAUT, 2002).

Não por acaso, “infância” e “criança” tornam-se elementos-chave da agenda política do Estado Democrático de Direito. É pertinente nos determos, por um momento, sobre o que conduziu essa mudança paradigmática. É cabível argumentar, invocando Bobbio (2004), que esse redirecionamento vem intimamente ligado às demandas postas pela democracia moderna, cujo pilar maior é, preciso e fundamentalmente, a doutrina dos direitos

---

<sup>10</sup> Segundo o UNICEF (2005, p. 3), esta Convenção “é o primeiro tratado internacional de direitos humanos que reúne em um único documento o conjunto de padrões internacionais que dizem respeito à criança, e o primeiro a entender direitos infantis como uma condição obrigatória por lei”.

humanos. Temos assim no seio do humanismo ideal a ideia-força de uma gramática da inclusão que, convocando a consideração das diferenças, ampliou em profundidade os horizontes da luta pelos direitos do homem. Progressivamente, a abstração e generalidade deixam de ser os únicos marcos qualitativos do cidadão, o que significou, na prática, o surgimento de novos atores como sujeito de direitos. Em seu belíssimo livro *A Era dos Direitos*, Norberto Bobbio, falando da multiplicação dos direitos, oferece uma interessante reflexão:

a passagem ocorreu do homem genérico - do homem enquanto homem - para o homem específico, ou tomado na diversidade de seus diversos status sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (o sexo, a idade, as condições físicas), cada um dos quais revela diferenças específicas, que não permitem igual tratamento e igual proteção. A mulher é diferente do homem; a criança é diferente do adulto; o adulto, do velho; o sadio, do doente; o doente terminal, do doente crônico; o doente mental, dos outros doentes; os fisicamente normais, dos deficientes, etc.(BOBBIO, 2004 p.84).

Como resultado inevitável desse processo, o Estado, assim cremos, por motivos óbvios, precisou mostrar-se capaz de proteger também, e prioritariamente, os direitos da criança, em especial da criança em perigo. Caberá, pois, ao Estado de Direito colocar como “prioridade absoluta” o interesse e o bem-estar das crianças acima, inclusive, do princípio da privacidade da família (que está, bem verdade, juridicamente instituído), cuja legitimidade deriva do seu dever maior de garantir a proteção, ampla e irrestrita, a indivíduos em situação de vulnerabilidade, uma vez que a vitimização, em última instância, significa destituição da sua dignidade e, portanto, da sua cidadania (UNICEF, 2005; ADORNO, 1995; RIZZINI, 2000).

Porém, isso não nos permite ser otimista, pois esse novo status da infância e particularmente do reconhecimento da criança como sujeito de direito (ainda que assegurado nos compromissos assumidos nas inúmeras leis e tratados) por si só não potencializa necessariamente uma cultura democrática de atenção à justiça social e aos direitos infantis. Se admitimos que existem múltiplas configurações de Estados, admitamos, também, perceber que as metas universais para a proteção infantil não são implementadas com igual intensidade e valor em todo momento e lugar, pelo contrário, têm sofrido, desde o início uma espécie de pluralização jurídica, decorrentes das correlações de forças sociais, cujos interesses distintos (e por vezes contraditórios) impedem, política e juridicamente a universalidade ética dos direitos da criança aqui ou alhures. Na visão de alguns estudiosos como, por exemplo, Renaut

(2002) as transformações contemporâneas em nossas concepções e imagens da infância estão claramente expressas nas declarações, muito especialmente na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, que instituem paradoxalmente a criança como um sujeito de direitos – de liberdade, de participação e de proteção, uma conquista, que, em sua opinião, “ninguém doravante pode pensar em renegociar sem expor o futuro a sério riscos”(RENAUT,2002,P.313).

Chamamos a atenção para o fato de que o pluralismo legal pode ser moralmente perverso se, e quando, não está atrelado a uma agenda mínima de demandas sociais que expressem as necessidades vitais de toda e qualquer infância, sem que essa idéia de princípios universalistas (hoje tacitamente colocada em xeque) implique a pura e simples reivindicação de uma infância universal, uma vez que as crianças diversificam-se conforme a cultura e as hierarquias de raça, etnia, gênero, sexualidade e de classe e por isso as desigualdades de sua existência podem requerer soluções diferentes, as quais variam amplamente de país para país, de povo para povo. Ou ainda, na deslegitimação da luta das “vozes dissonantes” pelo direito da autodeterminação dos povos que se contrapõe a universalização de um modelo normativo (SANTOS, 2004).

Essa é uma questão premente da contemporaneidade que ora não podemos dispensar a devida atenção. Basta apenas dizer que concordamos com Santos (2004, p. 40) – um ferrenho opositor do discurso universalizante ocidental – quando diz que somente uma concepção multicultural dos direitos humanos assente na aprendizagem de que a defesa da dignidade humana tem vários nomes e nem todos nos são familiares, ainda assim, queremos acreditar na possibilidade de uma ética universal que para além das múltiplas ordens legais, e, da multiplicidade de vozes, revela-se na e pela diversidade – que pode chamar-se de “obrigações coletivas” de Giddens ou “antropoética” de Morin ou, até mesmo, na “vontade comum” de Habermas, ou ainda “construção de cumplicidades” de Santos. Reiteramos isso, por entender que na dinâmica da “justiça complexa”, no entrecruzamento de interesses, redes invisíveis e objetivas podem desqualificar as crianças como cidadãs de segunda ordem. Afinal, não seremos ingênuos para supor que na arena política não gravitem hierarquias volativas, implícitas e opacas, disso, na verdade, somos constante e sistematicamente lembrados das regras do jogo social, que ordenam e operam nossas práticas sociais, entre as quais, a própria prática jurídica.

Considerando-se, como diz Giddens (2002), que vivemos num “mundo de risco” onde direitos e responsabilidades individuais (e porque não acrescenta responsabilidades coletivas) são mercantilizados, cujo cenário, muito embora seja “tecnicamente competente” é “moralmente árido”, haveremos de contar com uma proliferação de demandas sociais por direitos específicos, ante as quais só com um movimento cosmopolita<sup>11</sup> o cuidado e a proteção a esta categoria especial de cidadão (as crianças) acha respaldo para realizar-se na arena político-social. Isto porque, “políticas de reconhecimento” transcendem, com admirável frequência, as formulações genéricas e abstratas dos direitos do homem e do cidadão (BOBBIO, 2004) e, por conseqüência, exigem a presença de cidadãos autônomos e conscientes em ação e pensamento, capazes de implementar ativamente em termos habermasianos o uso público da razão. Diante disso, torna-se logicamente defensável a afirmação de que as crianças necessitam de uma rede de proteção e de defesa da sua infância, pleiteando seus direitos, não porque as crianças maiores não possam fazer por si mesmas (muitos autores reivindicam seu direito de participação), mas em virtude da sua inegável dependência, vulnerabilidade e imaturidade que as colocam reféns de mecanismos procedimentais minimalistas e residuais, por não terem o domínio dos códigos sociais que demarcam as linhas da “política emancipatória” e da “política-vida” de que nos fala Giddens (2002).

Aqui, a questão importante que se coloca para nós não é se existe uma infância una ou múltipla – porque isso é fato confirmado e indiscutível<sup>12</sup> – mas o entendimento de que a ampliação da cidadania da infância, que não obstante as acaloradas discussões que as diferenças entre as crianças proclamam, requer mais e mais um núcleo ético comum para salvaguardar seus direitos, garantindo como diz Taylor (2000) a inviabilidade da sua “dignidade cidadã”. Queiramos ou não, a busca da emancipação da criança não é, nem de longe, uma busca exclusiva da América, da Europa, nem tampouco sequer das regiões mais

---

<sup>11</sup> A infância, nas últimas décadas, obteve vez e voz devido a mobilização de movimentos sociais e das múltiplas organizações não-governamentais que suscitaram na arena pública uma idéia renovada da “infância cidadã”.

<sup>12</sup> Uma coisa é certa e os estudos e as pesquisas o confirmam: Há categorias distintas de crianças - as que têm infância e outras que em diferentes contextos e situações vão se constituindo como crianças sem infância .A respeito dessa questão José de Souza Martins no prefácio da obra O Massacre dos Inocentes diz o seguinte: “Multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente ,de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração, da violência (MARTINS,1993,p.14).

atingidas como a África. Por ser uma questão global, não nos permite a renúncia de projetos coletivos, ainda que estes possam ser plurais, como reivindica Santos (2004).

Quando se trata de vincular infância e cidadania, não basta somente reafirmar os direitos da criança e, à luz do reconhecimento, postular respeito a eles. Há que se considerar também, e em especial, a forma como os processos sociais e culturais tem contribuído para a edificação da cidadania infante. Deste prisma, é possível efetivar um exame arguto das fraturas e fissuras entre nossas nobres intenções e as práticas lidas e decifradas, entre o que dizemos e o que de fato fazemos no interior da própria discussão dialética do caráter doloroso e angustiante da condição de ser criança na contemporaneidade.

### **2.2.2 O Desafio da Proteção à Criança**

Já se vão quase vinte anos da promulgação da Convenção supracitada, de lá para cá vimos à afirmação do tempo da infância reconhecido quase que unanimemente; vimos reajustes significativos na ordem jurídico-institucional, entretanto, malgrado todos os progressos, não é mais fácil ser criança hoje do que era vinte ou quarenta anos atrás. Pelo contrário, transporto o século XX, com o balanço das experiências, é impossível não reconhecer mudanças complexas operadas no mundo da infância em todos os quadrantes da Terra: são mais turbulentas e inseguras as condições de existência das crianças, dentre estas milhares sobrevivendo em condições materiais extremamente precárias; as oportunidades de vida e existência para milhares de crianças são perversamente desiguais; não estão plenamente assegurados os direitos da criança para os milhares que arduamente sobrevivem expostas à exploração e abusos, seus direitos são meras abstrações; não é mais segura a vivência familiar, os maus-tratos domésticos no silêncio dos lares, sob o manto insuspeito da família, continua vitimizandando, lesando e até matando milhares de crianças (UNICEF, 2006; 2007).

Manoel Jacinto Sarmiento, um dos importantes teóricos da Sociologia da infância contemporânea, analisando as condições estruturais em que se afirma e potencializa a cidadania da infância compreende que:

Apesar de todos os progressos, as condições de existência das crianças não são mais fáceis hoje. Ao contrário, são mais complexas. Não é maior a autonomia que lhes é atribuída, é mais dissimulado o controle que sobre elas é exercido; não é mais seguro o caminho do desenvolvimento, são mais inquietantes e turbulentos os contextos de existência; não mais igualitária as oportunidades de vida, são até perversamente mais desigualitárias; não é mais claro o sentido das relações intergeracionais, ele é mais amplamente jogado entre a horizontalidade de um respeito atento às diferenças e a assimetria de poderes de participação e decisão coletiva(SARMENTO, 2004/2005).

Dos simples atos aos de grandes proporções, assiste-se hoje a uma crescente banalização do mal, a qual, em determinadas circunstâncias e ambiente, tem conduzido a uma total negação da dignidade, do respeito e da integridade da pessoa humana, especialmente das crianças que, de longe, é o mais vulnerável dos seres humanos. A criança do presente, a despeito das singularidades concretas que expressam, nasce, vive, e convive num mundo sem sentido e descompromissado – indiferente por tudo e por todos. E esse vazio anômico da experiência do absurdo que, segundo Briüseke (1996), responde pela desestruturação das bases civilizadas e civilizantes, tende a deixar cada vez mais longe o secular desejo e promessa do bem-estar humano. Salopados os idéias iluministas (igualdade, fraternidade e solidariedade) sobre os quais se construiu o projeto de sociedade justa e pacífica, o que hoje melhor nos caracteriza é a máxima hobbesiana “*homo homini lupus*”.

Se é verdade que tais condições não afetam sempre e totalmente do mesmo modo a infância de hoje, por certo que também são essas as condições de muitos de nossos meninos e meninas contemporâneos, que mais do que respeito aos seus direitos fundamentais, carecem do nosso cuidado.

Nesse aspecto poderíamos nos lembrar do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2003), que fazendo uma instigante rearticulação das descrições weberianas, enfatiza que na pós-modernidade estamos enredados por uma existência ostensivamente desengajada e artificial, esvaziada dos princípios, dos deveres e das emoções que costumavam dotar de sentido a casa e a rua, em fim, as relações humanas. O homem pós-moderno, diz Bauman, cada vez mais coisificado e condicionado pelas leis do mercado consumidor, é capaz de arrancar a face humana do outro com assombrosa impessoalidade, tornando-o um estranho, um impuro, obrigado a submeter-se como objeto de suas idiossincrasias e ambições desvairadas.

A partir da constatação desse fato, que, diga-se de passagem, não é recente nem tampouco dá sinais de que está diminuindo, um desafio se põe diante de nós: diante de uma problemática tão drasticamente alarmante, que traz múltiplas e enormes conseqüências para as crianças enquanto pessoa e indivíduo, cada um de nós deve contribuir com os esforços para a proteção da infância. Afinal, a responsabilidade pela proteção não compete integralmente a nenhuma instância isolada, é de todos – estado e sociedade. Só uma rede de proteção integral à infância garantirá que os direitos garantidos nos discursos e nas leis não caiam num vazio sem fim. É válido lembrar que a prevenção e enfrentamento das violações dos direitos da criança têm um importante respaldo institucional, como é o caso do aparato jurídico e do ordenamento institucional brasileiro que conta com o artigo 227 da Constituição Federal de 88, o qual dispõe:

“É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”(C. F /88, Título VIII, Cap. VII, pag. 159).

O artigo supracitado inspirou, por sua vez, a Lei nº 8069 de 13/07/93 (Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>13</sup>). Ambos impõem e conclamam a união de forças no combate e prevenção da violência contra criança, nas suas diversas faces: agressão física e psicológica, negligência, abandono, abuso sexual, prostituição, tráfico, são uns dos modos e meios do seu dramático processo de vitimização e vulnerabilidade. Cada vez mais acirrados em tempos modernos. Desnecessário dizer que tais violações atingem a integridade (física, psíquica e moral) e dignidade da pessoa humana – essas que sabemos ser uma das conquistas mais caras da Modernidade.

Não temos dúvida de que poucos ousariam negar que a infância merece ser protegida e cuidada, por ser uma proposição incontestável em termos jurídicos, e o mais importante, em termos éticos. Todavia, para que seja substantivada na cotidianidade, faz-se necessário que as demandas de reconhecimento da infância encontrem respostas efetivas em todas as esferas sociais. Seguindo o pensamento de Taylor (2000), poder-se-ia dizer que o

---

<sup>13</sup> O ECA no artigo 70, entre outros, dispõe: “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”.

reconhecimento positivo da infância (tal como o da autenticidade sócio-cultural de cada grupo ou povo) é também uma “necessidade humana vital”, pois, segundo este autor, o reconhecimento positivo é condição *sine qua non* para a formação de uma subjetividade integral, assevera ainda que a identidade de uma pessoa vai se moldando a partir e pelo reconhecimento por parte daqueles que a cercam – os outros. Por isso reconhecimento para Taylor é uma questão ética. Nesta perspectiva, então, é perfeitamente cabível afirmar que a prevenção e enfrentamento da violência contra criança, somente se alastrará na arena social quando for afirmada uma cultura de respeito à infância, sendo para tanto imprescindível o reconhecimento positivo público e privado da criança enquanto sujeito de direitos.

Foi certamente na compreensão das nefastas e inseguras condições de existência do nosso tempo e inspirado no imperativo da política do reconhecimento enquanto constituinte indispensável à salvaguarda dos direitos da pessoa humana que Sergio Adorno coloca:

A violação de direitos humanos e os desafios que eles propõem a ordem democrática se tornam mais graves quando está em foco o direito de crianças e adolescentes. Mas do que proteção legal, o que está em causa é a justiça social, é a ausência de políticas sociais capazes de restituir infância às crianças e adolescentes (ADORNO, 1995, p. 306).

Aceitando como verdade que “cidadania”, “reconhecimento” e “infância” são construtos sócio-históricos e culturais constantes e contínuos, poderia ser possível, então, levantar a hipótese de que faltaram condicionantes éticos que haveriam de substantivar o reconhecimento da infância no próprio seio da modernidade democrática. Daí ser importante sublinhar que a cidadania da criança só se materializa nas condições sociais que o torna mais do que desejável, possível, o que de contrapartida depende, assim supomos, da possibilidade da revisão dos modos de pensar, sentir, agir.

Em face disso, cumpre dizer, por fim, que a politização dos direitos da criança e o reconhecimento positivo da infância pedem um chão: o chão da história, o chão da intersubjetividade, o chão da interdependência de povos, nações e estados, descarnado de nihilismos, fatalismos, reducionismo ou de qualquer determinismo unidimensional (SCHUCH, 2006; RAMOS, 2008). A relativa invisibilidade da infância pede mais do que olhares, ela pede correção por meio de exercícios políticos que partem da fonte comum que é a ética. Se no mundo ainda há crianças sendo cruelmente violadas, temos motivos mais de que

suficientes para responsabilização desse vergonhoso problema, pois pode ser previsto, revisto, tratado, solucionado sem a ilusão de que pouco ou nada podemos fazer.

## **CAPÍTULO III**

### **3 A PESQUISA DE CAMPO: Fios e Tramas do enfrentamento dos maus tratos**

“Não saberemos jamais se o outro, com o qual não podemos, apesar de tudo, confundir-nos, opera, a partir dos elementos de sua existência social, uma síntese que coincide exatamente com a que elaboramos. Mas não é necessário ir tão longe, é preciso somente – e, para tanto, o sentimento interno basta – que a síntese, mesmo aproximativa, decorra da experiência humana. Devemos assegurar-nos disto, pois estudamos homens; e como somos homens, disto temos a possibilidade”.

Claude Lévi-Strauss.

Visando garantir a concretude e substâncias das análises anteriormente desenvolvidas neste estudo, realizamos uma pesquisa de campo. Pretende-se, neste capítulo, apresentar os procedimentos metodológicos, a análise dos dados coletados, os resultados obtidos.

#### **3.1 PERCURSO METODOLÓGICO**

##### **3.1.1 A Abordagem Teórica Metodológica**

No presente estudo, a direção e o percurso metodológico processaram-se em torno e a partir daquilo que as professoras da educação infantil – os sujeitos da pesquisa – pensam, dizem e fazem diante da vitimização doméstica de crianças, na perspectiva de apreender por meio das suas narrativas os sentidos que estruturam o fenômeno investigado, a saber: o enfrentamento dos maus tratos doméstico no espaço escolar. Assim, buscamos compreender como e em que medida a demanda paradoxal do enfrentamento da violência doméstica contra a criança é percebida e respondida no cotidiano docente, buscando desvelar os limites e as possibilidades das ações empreendidas. Tal análise está ancorada nas seguintes questões: Como e em que situações as professoras enfrentam o problema dos maus tratos das crianças no ambiente familiar nas suas atribuições rotineiras de educar e cuidar? Que concepções e imagens de infância, criança e maus tratos perpassam, orientam e estruturam os olhares,

dizeres, e fazeres docentes no cotidiano escolar sobre a criança maltratada? Não pretendemos ser capazes de responder de modo definitivo (e nem poderíamos ser haja vista que os sentidos da ação são sempre polissêmicos) a qualquer destas perguntas norteadoras. Não obstante, aventuramos a seguinte hipótese: As formas de enfrentamento dos maus tratos infantis, individuais ou coletivos, devem ser lidas para além da responsabilidade civil do professor, uma vez que tal demanda tem paradoxalmente exigido a redefinição dos ofícios docentes, colocando em cheque um conjunto de posicionamentos e estratégias de cuidar e educar no cotidiano escolar e por conta disso faz do enfrentamento dos maus tratos uma tarefa temporal e pessoal que pode ou não ser assumida de modo consciente e consequente.

Para efeito desta pesquisa, privilegiaremos este conceito com base no trabalho de Bringiotti (2000), que define maus tratos como:

Qualquer dano físico ou psicológico não acidental contra as crianças, ocasionado por seus pais ou cuidadores, decorrentes de ações físicas, sexuais e/ou emocionais, de omissão ou negligência, e que ameaçam seu desenvolvimento normal tanto físico como psicológico. (BRINGIOTTI, 2000 p.32).

Dada as suas peculiaridades, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, caracteristicamente descritiva interpretativa, pois, como Chizotti (1995), acreditamos que a pesquisa não pode ser o produto de um observador posto de fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas (CHIZOTTI, 1995, p. 80). Partimos, portanto, da idéia de que os sujeitos não são meros objetos de pesquisa como pretendem alguns, mas antes de tudo pessoas que produzem sua própria história. A partir do reconhecimento da autoria e da capacidade de “narrar-se” (diria Ricoeur) dos pesquisados, buscou-se um método que possibilitasse uma escuta sensível dos relatos docentes, que focasse a obtenção reflexiva dos dados descritivos de pessoas e processos interacionais num determinado tempo e espaço.

Neste sentido, realizamos um estudo de caso, entendido neste contexto como um tipo de pesquisa que coleta e registra dados de uma micro realidade, cujas teorizações e conclusões embora contingentes, particulares, nos ajudam a pensar relações e práticas sociais mais amplas da sociedade (BRUYNE et al, 1997; CHIZOTTI, 1995; FLICK, 2004). Como técnica de pesquisa, optamos pela entrevista semi-estruturada, que permite nortear a interlocução entre pesquisador e pesquisados a parti de um plano relativamente aberto, o que

permitiu investigar o objeto em estudo de maneira livre, possibilitando o aprofundamento dos temas elencados por meio de um mínimo de perguntas. As entrevistas semi-estruturadas, sendo avessas aos tradicionais roteiros de perguntas-respostas, possibilitam aos participantes construir seus próprios cursos narrativos. Segundo Triviños (1987), por entrevista semi-estruturada entende-se:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogações, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 54).

Seguindo a orientação da “triangulação metodológica” de Flick (2000) que propõe a combinação de diferentes fontes de dados, as entrevistas foram complementadas com a técnica do diário de campo, em que se registrou as conversas informais, ideias, sentimentos, emoções, opiniões e comportamentos, com os quais íamos costurando silêncios, lacunas e borrões – os não-ditos das narrativas.

Alba Zaluar (1986) nos incentiva, como outros, a aprender os elementos extra-discursivos, bem como a desenvolver uma “busca cuidadosa” dos “significados contextuais”, para que não caíamos no “conto do nativo” (quando o entrevistado diz aquilo que ele pensa que o pesquisador quer ouvir). Por isso, adverte que o sentido da fala não é de modo algum totalmente livre e autônomo, há sempre “constrições e restrições”: o processo de comunicação social que inclui a atividade de pesquisa não é uniforme, nem ininterrupto, nem livre totalmente. Ao contrário, é feito também de pausas, interrupções, proibições interiorizadas, constrangimentos, restrições ao dizer (Zaluar, 1986, p.119).

Para análise dos dados coletados (narrativas) que é de natureza interpretativa, optamos pela hermenêutica como fio teórico-metodológico, especialmente seguimos o modelo hermenêutico de Paul Ricouer (1997; 1987), cujo os referenciais nos convidam a pensar e interpretar o sentido do texto como algo que transcende dialeticamente à “intenção subjetiva” do autor muitas vezes desconhecida; que é maior do que uma “sequência linear de frases”; que sua “totalidade singular” pode ser vista de vários lados, mas “nunca de todos os lados” simultaneamente. Por isso, é na construção dos “pormenores” que construímos a “arquitetura do texto” e nos apropriamos da sua forma e estrutura narrativa, ao tornar seus

significados “estranhos” em um discurso familiar, que ao fim e ao cabo, aponta para um “projeto de um mundo”, que precisamos compreender e explicar, interpretando na singularidade de seus tempos e espaços. O processo hermenêutico, tal como foi descrito por Ricoeur em sua teoria de interpretação nos ensina que as narrativas, enquanto espaço de experiências, trazem intrinsecamente um antes e um depois, os quais nos falam de “um mundo possível e de um mundo possível de alguém nele se orientar”. Ao escutarmos seus múltiplos significados, compreendemos melhor nossa realidade, cuja intencionalidade oculta apresenta a possibilidade crítica do real vivido como um “poder-ser”, justamente por isso esclarece:

O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível [...], compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo que fala (RICOUER, 1997, p. 99).

Acolhida na hermenêutica ricoueriana nossa abordagem toma como referências teóricas os pressupostos hermenêuticos do agir humano – que em um estudo posterior chamou de “hermenêutica do homem capaz”. Assim sendo, responsabilidade ética e cuidado do outro foram eleitas como categorias centrais para o desenvolvimento do trabalho empírico. As demais categorias – infância, maus tratos, reconhecimento, humana docência, violência – igualmente valiosas no processo investigativo, estão apoiadas na compreensão ricoueriana do agir humano.

### **3.1.2 As Narradoras**

As participantes da pesquisa são cinco professoras da educação infantil, da rede pública de ensino municipal de Belém, entre 29 e 52 anos de idade, com tempo de 8 a 22 anos de exercício no magistério. A formação é variada, apresentando três casos de graduação em Pedagogia, dos quais duas das entrevistadas cursam especialização. Tais professoras apresentam em comum vivências com crianças vítimas de maus tratos em algum momento (recente ou antigo) de sua trajetória docente. Desse grupo, apenas uma é professora efetiva, isto é, admitida por concurso público.

### 3.1.3 O Lócus da Pesquisa

Aqui importa saber o contexto espacial onde as narrativas são tecidas.

Escolhemos uma unidade de educação infantil da rede municipal de ensino de Belém, localizada no bairro do Barreiro, uma área tipicamente urbana-periférica. E, como tal, é carente de áreas propícias para o esporte, lazer e atividades culturais, sendo igualmente precários os serviços de abastecimento de água e esgoto, bem como os de coleta de lixo, transporte e segurança pública. É classificada unanimemente por todos os funcionários como uma “área de risco”, de constantes assaltos, furtos, troca de tiros, homicídios, o que, diversas vezes tivemos oportunidade de comprovar- é palpável a tensão e o medo dentro e fora da UEI. Logo abaixo, destacam-se duas narrativas, de professoras diferentes, que se referem às condições inóspitas de seu dia-a-dia profissional.

*Aqui é área de risco. É muita violência. Muito ladrão, assalto. Todo o tempo, tanto, que a maioria das professoras foram assaltadas. A unidade já foi invadida pelos ladrões. Muitas, muitas vezes até os próprios pais é que são ladrões, bandidos, e, muitos não livram a cara de ninguém. É o que a gente ouve falar, nós temos pessoas que trabalham aqui, que moram no bairro, que falam pra gente. A gente, não pode é dizer é fulano, tal e tal. Eu venho trabalhar cá ... eu já até pedir aquele medo, aquele medo, como eu tinha antigamente... até mesmo porque anos e anos vindo pra cá, tu até se acostuma com essa situação. Mas é muito arriscado. Aqui já invadiram duas vezes: a primeira vez levaram o carro da coordenadora, revistaram as bolsas das professoras na primeira sala; e na segunda vez, eles pularam o muro, mas só mexeram com o vigia. Então é uma situação que tu tem que gostar do que tu faz e te acostumar. Porque é perigoso! Pra todos nós!.*

*Além de todos os problemas que tu enfrentas no dia-a-dia com as crianças, como se não bastasse toda essa situação de risco, tu é ameaçada pela comunidade. A gente se cerca de cuidados, é uma comunidade muito... Delicada sabe. muito cheia de manhas...negociações.São muitos cheios de artimanhas,as mães principalmente.Tu não pode reivindicar seus direitos; tu vive todo tempo acuado,se tu fala uma coisa aqui...*

Este estabelecimento foi fundado em 1988 atendendo uma demanda da comunidade, sendo reformada e reinagurada em 2004. Atende crianças de 02 a 05 anos de idade, tendo em média 106 alunos, distribuídos em seis turmas, sendo quatro turmas de jardim I e II (regime parcial) e duas turmas de maternal I e II (regime integral). Funciona das 07:30 h às 17:30 horas. Sua clientela, em sua totalidade, é formada por alunos de segmentos sociais

economicamente desfavorecidos, cujos pais em sua maioria estão inseridos no mercado informal, conforme informações obtidas do Projeto Político Pedagógico da Unidade.

O corpo docente da referida unidade é formado por 12 professoras, sendo quase em sua totalidade, prestadoras de serviço, ou seja, profissionais contratadas por um determinado período.

### **3.1.4 Em Campo**

Inicialmente solicitamos a autorização da pesquisa junto à COED (Coordenação de Educação), que autorizou após negociações e exigências o levantamento preliminar dos ambientes escolares do DASAC (Distrito da Sacramento) e DAENT (Distrito do Entroncamento), dentre os quais se escolheria o lócus da pesquisa. A escolha da UEI (Unidade Escolar Infantil) seria feita com base no seguinte critério: o ambiente escolar deveria ter mais de um caso de violência contra criança, o que configuraria um fato social. A definição da escolha ocorreu com a nossa incursão a campo de caráter exploratório entre os meses de Outubro e Novembro de 2008, na qual realizamos conversas ora com as professoras, ora com os coordenadores das UEIs, e em algumas encontramos relatos de violência doméstica contra criança, suspeitos e confirmados; outras (três), mesmo quando negavam a existência em seus relatos, eram identificados patentes episódios de negligências e abandono, subtipos da violência pesquisada.

S., professora do jardim I, relata que uma menina deficiente (cadeirante) de 5 anos, apareceu com o rosto deformado: “A menina disse que seu pai tinha batido na sua cara com uma sandália. O pai, foi chamado na escola, na ocasião disse que jogou a sandália nela para repreender, não imaginou que iria machucar tanto.”

M., coordenadora, relata que entre 2006/2007 ocorreu “apenas” um caso de abuso sexual de uma criança do maternal; a UEI acionou o Conselho Tutelar, o posto de saúde, a Semec. Para o ano de 2008 diz não ter nenhum caso de violência doméstica contra criança.

A., coordenadora, relata que no ano de 2008 não houve caso suspeito. Mas que no fim de 2007 houve dois casos: um abuso sexual de uma criança de 03 anos, em que o suspeito

direto é o pai biológico e o caso encontra-se ainda *sub judice*; o outro, é um caso de violência física de um bebê de 02 anos, sendo a mãe usuária de drogas.

A.L, professora, relata que no ano de 2007 houve um caso de abuso sexual de uma menina de 05 anos, mas a família foi embora da área.

M., coordenadora, diz que há dezenas de casos: negligência, violência física, sexual, psicológica. Relata que no primeiro semestre de 2008 encontraram um aluno de 04 anos amarrado ao pé da cama e que ele é vítima constante da violência doméstica.

Diante de todos esses casos, optamos por essa unidade. Poderíamos multiplicar consideravelmente os exemplos acima citados, os quais são situações-limite cada vez mais presentes no cotidiano dos espaços de educação infantil.

Escolhida a unidade de ensino infantil, esperou-se uma nova autorização (em anexo), agora para procedermos à pesquisa na unidade. O que parecia ser líquido e certo acabou emperrado em processos burocráticos e somente em Janeiro de 2009 conseguimos a autorização para investigar a UEI escolhida (em anexo). Com a autorização em mãos, estabelecemos um contato prévio com as professoras para prestar-lhes os devidos esclarecimentos a cerca do presente trabalho. A seleção de cada participante pautou-se em três critérios: i) aceitação espontânea; ii) disponibilidade e; iii) estrutura emocional pra rememorar situações e problemas experienciados, sendo suas participações acordadas e firmadas na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), em respeito às normas da Resolução 196/96 que dispõem sobre pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1997). Cinco professoras aceitaram participar deste estudo, conscientes e seguras de que não seriam identificadas – seus nomes oficiais e qualquer outra forma de identificação pessoal (idade, turma, turno em que trabalha) serão mantidos em sigilo. Esclarecemos ainda, que as mesmas autorizaram a gravação de suas entrevistas, garantindo assim a fidedignidade do conteúdo narrado.

Realizamos oito entrevistas, das quais três foram reconstruídas para esclarecer e acrescentar depoimentos. Quanto ao tempo de duração, este variou conforme o local: em média 45 minutos, se fosse realizada na própria unidade, no horário de descanso das crianças ou, entre 60 a 90 minutos, quando realizada na residência da professora. Como se pode ver a dinâmica foi flexível, pois os locais e os horários das entrevistas foram escolhidos em comum acordo. As narrativas foram coletadas com auxílio de gravador e MP4. Em seguida, iniciamos

o que Flick (2004) chama de “documentação dos dados”, período longo em que transcrevemos as entrevistas e sistematizamos os dados coletados (narrativas).

A análise do material discursivo é de natureza interpretativa, seguindo o modelo hermenêutico de Paul Ricoeur (1987). Assim sendo, lemos e relemos o conteúdo das narrativas, interpretando-o em suas linhas gerais e nos familiarizando com os seus “núcleos de ação” para, a partir daí, apreender as unidades de significados (em geral representadas em fragmentos de frases/discurso). Para relacionar, comparar e agrupar as unidades de significados apreendidas no material coletado, pareceu-nos indispensável apoiar-nos na hermenêutica do mal, para possibilitar novas interrogações a partir do que considero ser a triangulação da hermenêutica do mal – pensar, agir e sentir. É essa triangulação que nos pareceu indispensável tomar como fio condutor de nossas análises, referendando as principais idéias-força do modelo interpretativo de Ricoeur : “o problema do mal não é somente um problema especulativo: exige a convergência entre pensamento, ação (no sentido moral e político) e uma transformação espiritual de sentimentos” (RICOUER, 1988, p. 47).

A análise final, num processo de correlação entre as partes e o todo, pelo qual compreendemos a ação e o sentido que nos aponta. Analisar as narrativas apoiadas nos princípios hermenêuticos implicou volver nossa atenção e sensibilidade não sobre o institucional, mas sobre o sistema de saberes, referências simbólicas, valores e concepções que tecem e movem as práticas discursivas docentes. As narrativas são, assim, de um lado, espaços de diálogo e memorização – e para Ricoeur (2005) há no “narrar-se” um “exame moral” da ação, espécie de “dossiê-balanço” sobre nossos méritos e falhas – e, por outro, cartografias descritivas e explicativas de uma docência marcada pelos maus tratos infantis (pelo “sofrimento injustificável” diria Lévinas).

## **3.2 ANÁLISE E RESULTADOS**

### **3.2.1 O Pensamento Docente**

No plano do pensamento, o mal demanda uma resposta reflexiva (Ricouer, 1988). A reflexão, neste sentido, constitui-se no eixo referencial de um encaminhamento racional de discursos e práticas sociais elaboradas no dia-a-dia – que, a rigor, coloca para o homem uma problemática singular: a capacidade de interpretar a tragicidade do mal, que por sua vez, implica trazer à tona imagens e concepções que dão significado ao agir humano.

Na investigação realizada, esta questão ficou bem expressiva nas narrativas das professoras. Na memorização de suas vivências e experiências com crianças maltratadas, observou-se que as concepções e imagens de infância, criança e família se sobrepõem e se misturam, fato que provavelmente justifica as dúvidas e contradições evidenciadas na referência aos maus tratos infantis domésticos.

### **Significações sobre os maus tratos**

Muito embora todos tenham clareza das modalidades distintas de maltratar a criança, desde abuso físico, passando pelas complexas formas de negligências, abuso sexual, até a violência psicológica (ameaças, gritos, rejeição, privação de amor, etc.), é perceptível nos relatos que uma minoria ainda evoca uma imagem padronizada de violência contra criança, ofuscando as situações-limite que elas mesmas classificam como violência contra a criança.

Se a complexidade da violência doméstica contra a criança gera dificuldades de enfrentamento, há de se levar em conta também as imagens e concepções que em maior ou menor grau contribuem para a uma condução inadequada do atendimento a criança maltratada. Os posicionamentos abaixo ilustram bem essa questão:

*Tem professora também que nem tem noção do que é violência e o que não é. Pensa que violência é só quando a criança chega escangotada e que dá uma boa peia não é violência, e eu digo: É violência sim!.*

*A maioria das nossas colegas acha que violência doméstica é só quando a criança chega quebrada, de olho roxo.*

*Porque o tempo é muito curto e acaba que a gente tem que ler outras coisas por conta do nosso próprio projeto e aí a gente ler, ler, ler outras coisas diferentes e acaba que a gente... Esquece um pouco do assunto e acaba tendo uma visão fechada em relação a isso, pensando que... Não que a gente pense assim, mais no dia-a-dia é muita coisa pra ver e acaba só vendo como violência essa coisa de bater, de agredir, de maltratar... E acaba esquecendo que a criança tá com o dente podre, não vê outras coisas assim como violência. Como a criança vim doente pra UEI.*

*Hoje temos tanto casos que a gente vê por aí, de mãe que não tá nem aí! Conheço casos... Aqui! Tem mãe que talvez deixa o filho aqui e não pergunta como foi o dia dele hoje. São poucas mães que pergunta: Sim, tia como ele passou, ele comeu bem? A gente é que tem que tá indo: Olha, fulano não comeu. O que aconteceu? Ele tá assim, assim, assim. Tem mãe, que as vezes, não sabe nem... Ah tia, quando chego ele tá dormindo, as vezes. E no final de semana, ele levou o remédio- do jeito que ele levou, ele traz o remédio. Parece que a gente é que tem que tá... (como é que se diz?), tem mais responsabilidade com eles do que elas próprias. Porque as vezes eu falo: Meninas, vocês repararam que ele tava tomando remédio, levou e trouxe do mesmo jeito. Quer dizer, sábado e domingo, ela não liga, não dá o remédio da criança. Isso é uma ... é um ... descuido com o próprio filho.*

Entretanto, em relação a este último depoimento, quando mais adiante indagamos a esta mesma professora sobre a sua atuação face a criança que está sofrendo maus tratos, ela surpreendentemente responde de forma taxativa:

*Eu nunca passei por isso. Nas crianças, não tive, graças a Deus, crianças que foram batidas, espancadas.*

A maioria foi capaz de indicar os comportamentos que alertam se uma criança está sendo vítima de maus tratos bem como demonstram conhecimentos dos riscos biológicos, psicológicos, cognitivos e sociais a que as crianças maltratadas estão expostas.

*Pelo comportamento dela, ela reage, ela reage até mesmo com o professor... ela já passa a responder de uma forma que não era aquela criança que ele respondia; ele fica agressivo até com o professor; ou então, não se importa com o que o professor faz, ele pode ir lá “meu filho, faz isso, faz assim”, é “não quero, não quero tia” e aí se isola. Ou então, vai bagunçar o trabalho dos outros, ele não quer fazer e nem permite que os outros façam, porque ele tá... irritado, estressado, ele quer chamar atenção. E como eu falei na outra entrevista: ele tá gritando por socorro, “me ajuda!!” e ninguém ouve... ninguém ouve.*

*A questão dessas crianças que estão arredias, que tu percebe que estão... que agem com violência com outras crianças, elas não tem outra brincadeira, a brincadeira deles, se o colega encostar aqui (sinaliza o ombro), eles já querem bater... eles não têm outra forma de brincar a não ser bater no outro, a não ser ... sem ser agredindo o outro. Quando vejo isso imagino que .. seja porque não são todos... então acho que esses é que mais sofrem violência doméstica... são os que agem dessa maneira dentro da sala de aula, entendeu.*

Apesar disso, as práticas discursivas sugerem que, em geral, é necessário que o mau trato assuma níveis mais brutais (abuso sexual, abuso físico) para a criança ser

reconhecida como “maltratada”, “vitimizada” e para que os maus tratos seja enfrentado de modo mais enérgico.

*Olha, alguns casos precisam de um auxílio maior. Mas os casos que são menos especiais-como atrasos;negligência (das roupas das crianças,esse negócio)-dá pra ser solucionado lá na UEI.O caso do menino que foi amarrado não dá pra ser levado com a “barriga”(...)*

*Agora tudo que a gente consegue visualizar com relação a maus tratos, além de não saber direito o que acontece em casa, porque alguns vêm com marcas, mas outros não (...). Na UEI, a criança chega tira a roupinha pra tomar banho, o professor fica mais perto do aluno, qualquer sinal de violência, pelo menos a do que deixa marca no corpo dela, o professor está mais perto.*

Os fragmentos acima citados permitem apreender as formas pelas quais os maus tratos na família são percebidos, problematizados e, por conseqüência, enfrentados. Fica visível a negação (consciente ou inconsciente) da face violenta dos maus tratos quando estes se manifestam na rejeição, no abandono, na negligência, no insulto, nas ameaças, o que supõe certa banalização desses episódios – eles “são menos especiais” do que aqueles que deixam marcas visíveis. Os abusos psicológicos que foram uma constante em suas narrativas são menos dramáticos do que uma surra de fio elétrico, uma queimadura, um chute? Quando se trata de violência é impossível relativizar suas distintas modalidades numa escala de valores de mais ou menos risco social e biológico.

Com efeito, os abusos psicológicos são expressivos, mas ainda hoje é mais significativo o peso das formas de abusos físicos nas concepções e práticas docentes: “La marca de quemaduras de plancha de cigarrillo, las marcas de hebillas de el cinturón, deberían hablar por sí mismas de la necesidad de la denuncia y de la complicitad que el silencio implica”. ( BRINGIOTTI, 2000, p. 42)

Os vários tipos de abusos psicológicos e negligência (física ou psicológica), apesar de suas seqüelas serem menos visíveis, também denunciam por si mesmas a violência sofrida. Todas as professoras em seus relatos chamaram a atenção para esse fato, entretanto, contraditoriamente em muitas passagens representam tais abusos como falta de carinho e/ou de atenção, e não por aquilo que de fato representam: violação da integridade da criança.O que não significa que não cuidam dos seus alunos, porém insistentemente sinalizam que suas práticas e interações rotineiras sofrem o embaraço de não possuírem uma base

suficientemente discutida. Mas além disso, tal contradição deixa igualmente em relevo que o enfretamento da violência assenta numa base ideológica que resulta dos modos pelos quais administramos simbolicamente os maus tratos.

*Eu acredito assim, pelo que eu vejo o tratamento dos pais, eles não tem assim muito carinho. E porque não, eu dar um pouco de carinho pra eles, só? Né? Eu vejo as mães arrastando as crianças... E chamando palavrão. “Bora, logo menino, bora logo, moleque!” “Eu tô com pressa!” “Pára de graça, anda logo que eu, que negócio de beijo nada!” Sabe!? Já vi isso, já presenciei essas cenas.*

*As crianças daqui da unidade, acho que muitas não têm. Elas têm daqui da gente, que dá carinho, dá atenção! Por isso, me identifiquei assim com as crianças da UEI, abandonada de carinho, amor, atenção das educadoras, aqui dentro do espaço, porque... tanto é que a gente, às vezes, sempre comenta que no fim de semana do jeito que eles vão, eles voltam na segunda-feira: é com ferida, é com piolho, é unhas grandes. A gente não vê assim...são poucas, são muitas poucas mesmo, a criança que tem toda aquela atenção; todo cuidado. O cuidado é aqui. Aqui, a gente não só educa, cuida também.*

Alguns estudos têm demonstrado que as crianças vítimas de maus-tratos, sendo seres em desenvolvimento que convivem em um ambiente familiar inseguro e não saudável, são alijadas de seus direitos mais básicos: à vida, à saúde, à segurança, ao amor, ao respeito e à dignidade, logo, impedidas de um desenvolvimento físico, mental, emocional e cognitivo que lhes possa assegurar uma vida adulta estruturada.

Há muito se reconhece a importância do lar, recentemente os psicólogos descobriram muita coisa em relação ao modo como um lar estável não apenas capacita às crianças a encontrarem a si mesmas e aos outros, mas também faz com que elas comecem a se qualificar como membros da sociedade, num sentido mais amplo (WINNICOTTI, 2005 p. 259).

Por isso, estudiosos como Hernandez (1999) e Brigiotti (2000) têm reforçado a importância da escola, não só nas denúncias dos casos de maus tratos na família, como também na elaboração de ações interventivas, para que às práticas mais sutis de socialização violenta não se adicionem outros tipos perniciosos de maus tratos. Tais tarefas se apresentam como novos ofícios da docência: “Indubitavelmente, el problema se encuentra instalado en la escuela, y los docentes deben hacer cargo de una tarefa mas” (BRIGIOTTI, 2000, p. 24).

## Significações sobre infância/criança.

Por detrás de todos seus esforços em proteger a criança, há ainda pungente em muitas delas uma contradição de valores que projetam sobre as crianças imagens e idéias, muitas das vezes, análogas as do início dos tempos modernos – crianças como seres em potência, infância como etapa preparatória para a vida adulta

*Eu sinto infância... como o período mais bonito mais puro, mais inocente da vida ser humano. E por eu não ter tido essa infância, talvez por isso eu cuide tão bem dela hoje.*

*a gente vê como as nossas crianças estão necessitadas dessa educação infantil. Desse tipo alegre de ser criança. Elas não são mais crianças, o que a gente vê são adultos em miniatura: na vestimenta, no jeito de falar, na cultura, nas palavras. A música, o repertório deles não são de criança.*

*Como fica essa criança? Entrega à Deus dará, ele convive com tudo o que é pra não conviver justamente nesse período da infância dele, e a infância não é a base? Se é a base, essa base tá capenga, ela não está sólida, ela está cheia de mistura de ... produtos que não vão dar consistência à essa massa, pra ter um desenvolvimento... assim agradável; um desenvolvimento pleno, como diz a educação infantil..*

Muito embora, a maioria das professoras tenha reconhecido os saberes da criança, no dizer de uma delas: “ela não é uma ‘tabula rasa’, ela não é uma folha em branco, não, ela entende e entende muito bem”. Ainda assim, não deixa de ser preocupante o fato de que apenas uma professora tenha explicitado a noção de criança como sujeitos de direitos. Imagens que tendem a naturalizar infância/criança podem acarretar obstáculos significativos para as intenções e atitudes de enfrentamento dos maus tratos na família. Como pode ser percebido no trecho abaixo:

*Esses dias... O C. apareceu com a boca e o nariz ferido, mas eu não pensei... Não levei a sério. A gente vê a mãe dele tão carinhosa com ele. Chegou com a marca, a gente perguntou e ele disse que tinha sido a mãe dele. Eu não acreditei. A criança fala, e a gente não acredita. Às vezes, tem sentido. Às vezes, acredito e conversando com a mãe a gente sabe a verdade.... Ele é muito tolo...*

Às vezes não acreditamos na criança, despositivando seu discurso, ou, o que é pior, legitimando-se uma “boa peia” (como já vimos em relato anterior), dando-lhe, perigosamente, foros de normalidades, tenhamos ou não consciência disso. Com efeito, apesar de todos os avanços, alguns valores culturais – com todos os riscos daí decorrentes para a criança – não são nada fáceis de se transformar. Para Faleiros (1995) a violência contra a criança está inscrita no arcabouço cultural e institucional da sociedade, “assim aparece natural bater em crianças, dar-lhes uma peia ou uma surra, fazê-las aprender uma lição pela força, deixá-las de castigo até que se tornem dóceis” (FALEIROS, 1995, p. 476). Adorno (1995), é exemplo de outro estudioso que igualmente aponta a violência doméstica contra a criança como uma “herança hereditária” da nossa cultura:

“não raro, justifica-se a intervenção agressiva dos pais visando a corrigir o comportamento e eliminar condutas consideradas indesejáveis. Crê-se que a imposição de limites às crianças deve necessariamente ser acompanhada de reprimendas, aplicadas “moderadamente”, que incluem agressões físicas, restrições à liberdade de locomoção, imposição de obrigações ou tarefas humilhantes ou rotinas rigorosas que comprometem o desenvolvimento físico e psíquico de crianças e adolescente. Fecham-se os olhos para a intensidade e regularidade com que tais reprimentos são praticados (ADORNO, 1995, p. 305-6).

Não por acaso que todas as vezes que se perguntou, em meio as suas narrativas, a cerca dos abusos físicos, mostravam-se ora contrárias – “é violência, sim!”. Entretanto, paradoxalmente mostravam-se resignadas para responder se batiam nos seus filhos.

*Bato sim!... Mas perai.... Eu não fico espancando minhas filhas, quebrando elas.*

*Olha é assim... É a forma como se bate, eu não saio espancando para ficar marca no corpo, para sair hematoma, não saio dando tapa no rosto na frente de todo mundo. Eu até pra chamar a atenção não é na frente de todo mundo “Vá lá pro quarto, depois eu falo com vocês”. É assim que eu falo entendeu?*

*Com a criança o cuidado é mais dobrado, ela nem sabe por que ela ta apanhando, não sabe. E essas mães, não são de dá uma palmada, são de dar um bocado mesmo, parece que dá com ódio da vida. e a criança não sabe que fez aquilo ali, não tem noção disso entendeu? Eu acho então que uma ação assim não procede.*

Para José Sánchez Parga (2005), estudioso da Sociologia da Infância, um dos procedimentos mais difíceis de lograr na defesa da criança, é justamente eliminar a dimensão

simbólica dos castigos<sup>14</sup> para que os mesmos não convertam “o castigado em vítima ni en sujeto de vengonza o represalia; es la falta cometida la que merece castigo” (PARGA, 2005, p. 276).

Por conta também de um universo simbólico que envolve os maus tratos infantis, que via de regra põe em cheque valores, condutas e papéis que por uns e por outros podem ser legitimados. Justamente por isso diversos estudos têm enfatizado a importância de se rever o que habitualmente consideramos ser “criança”, “infância” e “maus tratos”, sem um olhar (pessoal e profissional) treinado, sensível, dificilmente damos a visibilidade necessária ao problema (HERNANDEZ, 1999; PARGA, 2005; PROUT et all, 1999; FALEIRO,1995; ARROYO, 2000).

Se cada intérprete pertence ao “mundo das suas interpretações” (Abel, 1996), então podemos dizer que a questão dos maus tratos nos coloca no horizonte dos valores, saberes e imagens com que contribuímos permanentemente. Talvez por isso Ricouer (1988) considere o problema do mal como um desafio que traz, em si mesmo, uma provocação: a de pensarmos sempre mais e de modo diferente.

### **3.2.2 A Ação Docente: O Enfrentamento dos maus Tratos**

No plano de ação, o problema do mal demanda uma resposta prática. Como diz Ricouer (1988) evoca um olhar voltado para o amanhã, norteado pela idéia de uma “tarefa” a ser cumprida.

---

<sup>14</sup> Resgatando a literatura cristã do Antigo Testamento, Minayo (2002) encontrou exemplos significativos de costumes severos e até cruéis dos hebreus, entre os quais cita uma passagem do Deuteronômio (21, 18-21) onde há registros de uma lei hebraica (1250-1225 a.c) a qual assevera aqueles filhos que porventura não escutassem os conselhos de seus pais deveriam ser punidos pelos anciãos, e a punição seria o apedrejamento ou morte. Ainda nesse aspecto, lembremos que até mesmo o Novo Testamento considerado consensualmente como menos rigoroso não deixa de glorificar o uso da vara para castigar as crianças. Acrescente-se ainda que a rubrica da lei permitisse que os pais castigassem “moderadamente”, um termo que vem imantado de significação.

Em relação ao enfrentamento dos maus tratos infantis, todas as professoras reconhecem a pertinência e a validade de uma intervenção escolar. Entretanto, foi observado que os procedimentos habituais estão longe daqueles recomendados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), busca-se sempre “resolver” nos entre muros da unidade, mesmo nos casos de maior gravidade como foi o caso da criança encontrada amarrada na sua casa.

*Era uma hora ou duas horas da tarde, ela (a mãe) não estava em casa; Mas nós queremos conversar com a mãe do J e tal, a pessoa então mandou chamar ela, a mãe dele, aí ela veio com um molequinho escanchado na cintura: “Ai!” – tirando a bronca que a casa está desarrumada e tal. E nós: ‘ a gente não veio para reparar nada de casa, não. Só queremos ver o J. ‘. Ela não teve saída, aí nós entramos e deparamos com... quando olhei pra ele assim... Meu Deus! Tive assim aquele impacto: Ele nu, amarrado no calcanhar com um punho de rede, na tela da cama. No espelho da cama... Numa cama sem coberta, só no colchão mesmo, naquele quartinho todo levado da breca e ela na casa alheia, numa hora daquela. Ela ficou sem jeito e ele sorria pra gente, sabe... E o olhar dele é um olhar assim... O olhar dele fala... Fala de vergonha... Prazer de ver a gente e ao mesmo tempo vergonha de ta nu amarrado. Todo mundo ficou muito triste, muito mesmo! Aí, logo ela tratou de desamarrar ele e ela ficou toda sem jeito, dando desculpas lá. Falou que os vizinhos odeiam ele porque ele já quebrou tudo que já foi lâmpada dos vizinhos na época.*

Este foi um fato bastante discutido pelos professores, pois embora “grave” não foi notificado perante os órgãos responsáveis pela proteção da criança. Buscou-se resolver através de conversas, como um problema pedagógico e não de violação dos direitos invioláveis da pessoa humana. Mas daí não se conclua que as professoras que testemunharam tal violência foram omissas. O caso do J. que é de constante revitimização expõem nitidamente as limitações espaço - temporais do agir docente. Em suas colocações é palpável o medo, a insegurança, a culpa e revolta. Os fragmentos abaixo são bem ilustrativos desse mal-estar, sejam nas palavras, nas hesitações ou nos silêncios:

*Então teve uma época que foi muita reclamação para mãe. Acho que a mãe ficou chateada e ficou uma semana sem trazer ele. A professora começou a sentir falta, foram até a diretora e foram a casa dele e quando chegaram lá, ele tava amarrado olhando para luz... Isso é uma violência! Marcou a gente. Tanto que a coordenadora botou quente, ia acionar o Conselho Tutelar... Não sei como ficou.*

*Realmente, é muito chocante. E deveriam com certeza ser encaminhados pro Conselho Tutelar, né... Mas aquela questão... Esbarra com muita coisa... Burocracia... Medo, principalmente o medo, principalmente. Inclusive a mãe do J. (garoto encontrado amarrado), nesse dia que teve a discussão com a coordenadora. Ela ameaçou, falou que era por isso que a gente não era assaltada, mas se era pra ser assim, se ela queria brigar, ela não ia fazer mais nada. E assim, são essas questões, entendeu.*

*O caso do menino que foi amarrado não dá pra ser levado com a “barriga”, não dá pra conversar com essa mãe que é assim assado e cozido, porque ela sabe que*

*foi extremamente errado. E até hoje o menino está precisando de assistência, ele... A professora não sabe como lhe dar com ele... Como inserir ele na rodinha com as crianças. Eu acho que esse caso, seria assim, caso de Conselho Tutelar. Eu enquanto professora, diretora, instituição, eu tinha encaminhado pro Conselho Tutelar no mesmo dia em que eu peguei aquela criança presa, amarrada.*

Os depoimentos – formais e informais – confirmam que a mãe a qual amarrou a criança de fato ameaça constantemente as professoras, conforme alguns trechos acima. Diante disso só lhes resta conversar. Com efeito, conversar com a mãe, orientar a família, foi uma das respostas constantes:

*Eu conversei com a mãe dele, eu fiz ela entender o que ela está fazendo com ele. Um dia, ela chegou com o menorzinho todo banhado e cheiroso no colo e ela nunca fez um ar de riso se quer pro J., de ver, sabe. Então, isso me incomoda muito, dele não ter essa atenção, me entristece muito. Nesse dia, eu falei pra ela. Lembra isso vai tá guardado na mente dele: Ninguém me abraçava ninguém me beijava ninguém me faz um elogio, ninguém fez um carinho, era só porrada, só porrada.*

*Além da observação da criança, procuro chamar a atenção dos pais.*

*Eu tento chamar a mãe, eu tento conversar com a mãe, eu tento orientar, eu tento mostrar. Pra mim Conselho Tutelar é em último caso, eu tento primeiro amenizar, solucionar por aqui Teve uma vez, nesta mesma turma, a gente pegou a criança toda marcada, marcas de sandália na bunda. A gente chamou ela: "Mãe, não é assim, venha cá, vamos conversar" e ela falou "Ah!, eu bati ta muito..." - Disse com a maior ignorância. Não foi levada ao Conselho Tutelar, foi levada até a coordenação.*

A opinião das professoras baseia-se no entendimento de que os pais agressores desconhecem as reais consequências dos seus atos e, portanto, antes de serem notificados, precisam ser “esclarecidos”, “informados”, “sensibilizados”.

*E o que incomoda mais é aquela questão com relação à uma mãe que bate, elas precisam de informação, elas precisam terem mais é... conhecimento!*

*Tem mãe que chega e não dá um beijo; tem mãe que não limpa a roupa; É a cultura delas também foi essa ,elas também foram criadas assim.Então não adianta eu pegar essa criança que a mãe deu uma palmada e levar pro Conselho Tutelar ,primeiro eu tenho que chamá-la, primeiro eu tenho que mostrar,primeiro eu tenho que dizer:” Mãe,tem essas e essas conseqüências “,porque nem todas conhecem leis (...)É preciso trazer informação pra esses pais pra ele saber o que é certo e o que é errado. O que é violência e o que não é? Eu não posso chegar e cobrar, e cobrar... Tem pai que nem sabe o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente.*

*É sensibilizar, fazer elas chorar (...)É porque ta faltando alma... ta faltando alma...no professor, nos pais, nas crianças... tá faltando alma É a emoção a sensibilidade de sentir o que o outro sente. Se não dói em mim, e aí?! Só que o*

*outro, não está na minha mesma situação, eu posso ser mais feliz do que a minha amiga e não saber o que ela sente; mas, qual será o olhar da minha amiga com relação a minha vida? Que não sinto o mesmo que ela sente, nem tampouco dou atenção pra ela, procuro ajudar, procuro amenizar.*

Os procedimentos por elas adotados, embora passíveis de críticas contundentes, na medida em que todas as vezes que os casos suspeitos ou confirmados não chegam ao conhecimento dos órgãos responsáveis pela proteção integral da criança, permitem a retroalimentação do círculo da vitimização doméstica de crianças, o que não deixa de ser compreensível quando ouvimos expressarem seus sentimentos de medo, angústia, impotência, tristeza. Constantemente se reportam às condições das mais duras adversidades:

*Aqui é uma área de risco*

*Uma professora diz que a gente tem que dar uma de doida e realmente denunciar. Só que nem todo mundo tem essa coragem, eu pelo menos não... Claro que a gente fica frustrada, fica querendo falar, abrir a boca pra todo mundo... mas acaba dando naquela questão, a comunidade é assim, assado e cozido... se fizer isso, vão pegar a gente ali, e tu sabes que na realidade mesmo a gente precisa se manter. E se eles descobrirem quem foi...*

As docentes demonstraram, em sua maioria, um grande descontentamento em relação à atuação do Conselho Tutelar e, embora tenham ciência e reconheçam a necessidade de uma parceria entre a escola e o Conselho, apresentam em suas falas um profundo descrédito na capacidade deste para conduzir os casos de violência doméstica contra criança. Foi unânime o entendimento de que o suporte oferecido pelo Conselho Tutelar não atende as expectativas do grupo docente. As críticas se reportaram principalmente a uma reunião com os pais, onde os conselheiros deveriam falar da questão da violência doméstica contra a criança. Nas considerações abaixo fica patente essa imagem negativa dos conselheiros.

*Houve uma palestra com o conselho Tutelar, só que nos dias que foi, parecia, deu entender que os próprios conselheiros temiam a comunidade e não falaram o que deveria ter falado; o que a coordenadora esperava que eles falassem. Desamparados... nos sentimos. Assim como as crianças tem o faz de conta no brincar, que é prazeroso. Nós temos o faz de conta no auxílio, numa intervenção dessa aí. Como e o que fazer, se as próprias autoridades são omissas?*

Quer seja pela ação inadequada de alguns conselheiros, quer pelo receio de represália por parte dos agressores, a verdade é que fica visível a resistência à notificação dos maus tratos, mesmo no anonimato: “*na verdade não tinha ainda passado na minha cabeça a*

*questão da denúncia anônima, falta de leitura, de eu lembrar, eu saber que existe, o tempo é tão corrido...”.*

Partindo dessa premissa, segundo a qual ir ao encontro do outro, responder-lhe gratuitamente em seu sofrimento é um gesto para além do ofício e do “tecnismo social”, facilmente somos levados a conferir a urgência e a legitimidade da prevenção e enfrentamento da violência doméstica contra a criança no âmbito escolar, enquanto uma atitude ética e humanística. Justamente por isso Renault(2002) defende insistentemente que a proteção dos direitos da criança, principalmente da que está em perigo, está inscrito no “horizonte da solicitude”, para o autor temos a obrigação de cuidar da criança, de nos sentirmos responsáveis pelo ser que traz como característica constitutiva a vulnerabilidade.

### **3.2.3 O Sentimento docente face à criança maltratada**

No plano do sentimento o problema do mal demanda uma resposta emocional (Ricouer, 1988). Responder emocionalmente, é colocar-se na obrigação de se posicionar ética e politicamente face à banalidade do mal (para usar a expressão de Arendet), o que é tributário de uma maior reflexividade sobre determinadas situações e ambientes em que a experiência do mal se banaliza, afirma-se e prospera.

Evidenciou-se, por meio das narrativas, que o enfrentamento dos maus tratos infantis é, de longe, uma das tarefas mais difíceis a serem cumpridas na modernidade. E as razões desta dificuldade têm muito a ver com a capacidade de responder, ou não, de modo consequente “eis-me” diante de “outrem” vulnerável que me interpela, “apesar de...” ou “a despeito de...” (Ricouer, 2006). A felicidade presente e futura da criança é dependente dessa capacidade. Se o enfrentamento dos maus tratos infantis no mundo moderno está no plano Jurídico instituído a cargo e responsabilidade de todos, parece claro que no plano fático tal demanda é, mais ou menos, consciente ou inconscientemente negligenciada. No fim das contas, a responsabilidade civil, que é necessária e importante, não tem o mesmo significado para todas as professoras, em virtude das condições materiais, sociais, emocionais e simbólicas.

Se a mãe, se é que eu posso usar essa expressão, favorece a pedofilia, o estupro, seja lá o que for, o que o professor pode fazer? Porque é assim, a gente fica amarrada... Acaba acreditando que não tem o que fazer porque tá amarrado. Eu

faço, mas tem certas pessoas dizendo que a gente não deve se meter, porque é coisa séria, envolve polícia, envolve Lei e a gente pode até ser perseguida, como já aconteceu aqui. Então, porque eu vou perder a minha paz? - isso tá na cabeça de muitos, entende!? Porque eu vou ser ameaçada até de morte, por um problema que não é meu?

Donde decorre a relevância da sua reorientação pela idéia de “responsabilidade ética”, conforme postula Ricouer (2006, p.122): “É por um outro, cuja carga tenho que sou responsável. Essa ampliação faz do vulnerável e do frágil, enquanto entidade remetida aos cuidados do agente, o objeto último de sua responsabilidade” .

*Temos sim mais esta responsabilidade; Ah, como temos! Eu acho assim: A proteção da criança tá toda na família, a família é que tem que protegê-la, cuida desta criança. Mas depois, essa responsabilidade é dividida com a unidade. E quando essa responsabilidade é dividida com a gente, nós temos todo o direito ,toda a responsabilidade de a gente está se envolvendo.*

*Eu estou ali para servir de alguma forma e educar aquela criança que vai passar por mim, e no caso se eu pensar “eu não vou dar jeito, a sociedade é assim; essas pessoas são assim; essas crianças são assim e eu to nem vendo porque não são meus parentes”, aí é muito triste. O que vai ser dessas crianças? Os pais, não dão importância e nem tem capacidade pra isso; e os professores que se diz qualificado, também não dar essa atenção. Que tipo de cidadão nós estamos formando?*

*Não, primeiro que essa questão é só responsabilidade do professor, como é responsabilidade de qualquer pessoa que vê e não falar nada , está sendo cúmplice dos maus tratos daquela criança. Então é o papel do professor, sim.*

Num espaço como o da Unidade onde é palpável o medo e a insegurança, na qual é constante o cálculo em relação à previsão dos riscos e consequências que o enfrentamento dos maus tratos infantis acarreta, é possível entender que apenas uma professora faça referência aos procedimentos e como uma questão legal: “Tem um artigo que fala sobre isso no Estatuto da Criança e do Adolescente” (art.18, art.56, art.70). Não é, pois de admirar-se o reiterado coro: “Tem que dar uma de doida para denunciar os maus tratos”. Talvez por isso, foi unânime a reivindicação por formação.

*É preciso primeiramente conhecimento. Não só para os pais, mas para todos os profissionais – da copa até o guarda tem que ter.*

*Tem que ter formação, a gente não tem nenhuma, nenhuma, nenhuma, o pouco que a gente tem, por exemplo, a última vez que eu li foi pro concurso, depois disso eu não li mais, porque o tempo é muito curto e acaba que a gente tem ler outras coisas por conta do nosso próprio projeto e aí a gente ler, ler, ler outras coisas diferentes e*

*acaba que a gente... esquece um pouco do assunto e acaba tendo uma visão fechada em relação à isso.*

Se, na Unidade, o enfrentamento dos maus tratos não é o mais correto ou ideal, tal fato deve-se em grande parte, reconheça-se, às situações adversas aqui arroladas. Se minimizamos as adversidades, se esquecemos que estão sujeitos a um sem números de contingências, acabamos encarando tais práticas como descompromisso, omissão. Na sua maioria não o são: Há um franco caminhar na direção da “humana docência” postulada por Arroyo (2000) que se traduz na sensibilidade docente para ler e escutar os sinais dos difíceis percursos de ser criança, revelada na capacidade de responsabilizar-se.

Para milhares de docentes, educadores da escola pública, seu ofício aparece como um dever – ser com novas tonalidades, exatamente diante da dolorosa constatação de que milhares de crianças, adolescentes, jovens, adultos com que convivem na escola estão submetidos às condições inumanas de vida. Como educadores (as) terão de dar conta, de algo mais do que acompanhar seu desenvolvimento, terão que recuperar sua humanidade roubada no espírito de Paulo (ARROYO, 2000, p.48).

As professoras já tomam para si esse novo ofício de que nos falamos Arroyo (2000) e Paulo Freyre (2000), no que tange a humanização do fazer docente, e mostram a sensibilidade para ler e escutar os sinais dos difíceis percursos de ser criança. Suas narrativas sinalizam claramente aquilo que Ricoeur (2006) denominou sabiamente de “justa medida”. Para o autor entre fugir da responsabilidade e a “inflação” de uma responsabilidade sem fim que geraria indiferença é preciso, pois, encontrar a “justa medida”:

Não é a questão de omissão. Não! É porque justamente você se sente... O professor acaba se angustiando... porque ele não dá conta, ele não dá conta. Há um risco de omissão? Há um risco. Agora se eu não fizer o pouco que eu faço, o mínimo que seja eu me sinto culpada sabe. É como se eu estivesse cooperando com essa situação que acontece com essa criança. Também passaria a cooperar para ser daí pra pior... Eu sinto que Deus me cobra, ele me cobra.

È assim, tu não vai mudar tudo só de uma hora, tu não vai mudar tudo nunca, tu não vai mudar tudo sozinha, mas todos tem um parcelinha a cumprir, todo dia há uma parcelinha...

Os “achados” do presente estudo certamente não exauriram todos os aspectos pertinentes à temática proposta, mas nossos propósitos eram modestos, não há e nem poderia haver a menor pretensão de generalizar as questões apreendidas nas singularidades da temporalidade social de cada professora ouvida, assim, é de se esperar que novos sentidos na

direção apontada por estes “achados” conduzirão à apreensão outros e talvez mais ricas da violência doméstica contra a criança. Como diz Ricouer os sentidos são diversos, e todos são igualmente possíveis de “confronto de interpretações”.

Salvaguardadas nossas limitações, podemos dizer que as narrativas das professoras não apenas confirmam essa presença constante de um ideal imaginário de infância a perpassar suas palavras e ações, como e fundamentalmente indicam que a tarefa de enfrentamento dos maus tratos domésticos, quer individual quer coletivamente, sempre acarreta um ônus às professoras que se veem cotidianamente coagidas a enfrentar consequências e riscos, as quais nem sempre estão suficientemente habilitadas a assumir, e que só um profundo sentimento de responsabilidade ética e política pela criança maltratada tem impedido a omissão.

A “humana docência” revelada na dimensão inter-humana do processo educativo age para recuperar o sentido da vida, para tanto, exige do professor absoluta presença e vontade perante seus alunos/alunas. Sem a humanização da docência, dificilmente o professor será capaz de responder aos seus alunos ou de sentir-se responsável por cada um deles. Ricouer, com razão, insistiu até a morte na responsabilidade que temos pelo frágil que está sob a nossa proteção:

Então, onde há poder, há fragilidade. E, onde há fragilidade, há responsabilidade. Quanto a mim, tenderia mesmo a dizer que o objeto da responsabilidade é o frágil, o perecível que nos requer, porque o frágil está, de algum modo, confiado a nossa guarda, entregue ao nosso cuidado (RICOUER, 2002, p.45).

As práticas discursivas sinalizam carência de formação em serviço, tratando especificamente do tema dos maus tratos, mas simultaneamente denunciam que o enfrentamento dos maus tratos na família pela escola é demasiadamente limitado pela presença inoperante de uma rede de proteção à criança.

Conclui-se que apesar do processo de enfrentamento de maus tratos na unidade de educação infantil pesquisada apresentar elementos cambiantes e, ainda que as ações sejam insuficientes, é válido pontuar que as professoras não se eximem da responsabilidade que têm perante a criança vitimizada. Fazem como um dia argutamente Paulo Freyre expressou como lição maior: “fazer o possível do impossível”. Suas narrativas mostram o quanto é desafiante

para o pensar e o fazer educativo o enfrentamento dos maus tratos infantis, em especial, para aquelas professoras que atuam em áreas de riscos, portanto, mais sujeitas a permanecerem limitadas justamente em razão das condições materiais que elas são obrigadas a suportar. Tais contradições e impasses confirmam a nossa hipótese guia de que as formas de enfrentamento dos maus tratos infantis, individuais ou coletivos, devem ser lidas para além da responsabilidade civil do professor, uma vez que tal demanda tem paradoxalmente exigido a redefinição dos ofícios docentes, colocando em cheque um conjunto de posicionamentos e estratégias de cuidar e educar no cotidiano escolar e por conta disso faz do enfrentamento dos maus tratos uma tarefa temporal e pessoal que pode ou não ser assumida de modo consciente e consequente.

As análises nos permitem inferir, por fim, que uma infância sem violência é sem dúvida um dos maiores desafios do nosso tempo, uma vez que implica inexoravelmente mudanças de práticas e valores nos modos pelos quais sentimos e pensamos a criança. A vulnerabilidade da criança nos compromete para além do mero respeito dos seus direitos fundamentais e específicos. O desafio hermenêutico consiste, pois, em assumir o enfrentamento dos maus tratos como responsabilidade inelutável que ninguém pode se eximir sem o peso de uma “culpa surda”.

No âmago desta questão – os limites e as possibilidades do enfrentamento dos maus tratos infantis nas famílias pela ação docente – encontra-se posta outra teórico-empírica igualmente profunda e relevante, qual seja: A análise do cuidado como princípio ético do agir docente face a criança maltrada, sob o parâmetro da hermenêutica do mal. Tal questão revela-se como um novo caminho aberto, talvez mais abrangente e mobilizador de novas e instigantes reflexões hermenêuticas a cerca da violência doméstica contra a criança.

Como Ricoeur deixo um lugar para esperança...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De qualquer maneira, o tema é amplo e não posso incluir tudo que sei ou posso saber. Pode ser que algo que seja importante para alguém permaneça oculto naquilo que deixei de lado.

Dounald Winncott

Este trabalho significou um esforço de penetrar nas tramas do enfrentamento dos maus tratos infantis domésticos no espaço escolar, no que tange seus limites e possibilidades. Para levar a cabo tal tarefa, procuramos em nossas reflexões e discussões colocar em debate a historicidade dos maus tratos na infância, lida aqui nos lastros dos nossos interlocutores como a negação da alteridade da criança, a desconsideração da criança enquanto pessoa humana e sujeito de direito, merecedora de proteção especial.

Comprendemos que a busca de práticas e estratégias que se pode muito bem designar como humanísticas, as quais assumem um claro compromisso com a reconstrução de princípios éticos do ofício do ensinar-aprender, não demandam de fato técnica, estratégia de ensino, manuais ou uma nova didática – exige-se sempre e necessariamente a reeducação da capacidade de um olhar, de uma escuta atenta e cuidadosa das possíveis experiências desumanizadoras que certos alunos/as trazem escondidas e silenciosas em sua bagagem. Há uma relação vital entre humanismo e educação (não obstante as vicissitudes do cotidiano escolar) porque o ato educativo é concretizado com pessoas e não com coisas.

Nossa pesquisa nos permite dizer que no rosto da criança maltratada há um apelo. Um apelo que suscita cuidado, responsabilidade, compromisso. Sendo a UEI (Unidade de Educação Infantil) o ambiente de cuidado e educação, como não ver que as práticas de cuidar e educar repousam também numa maior proximidade, num face a face, onde a criança é o outro. Mas, práticas comprometidas e acolhedoras pressupõem uma ética do agir, estas como se sabe são consubstanciadas na incessante e profunda busca e vivência de genuínas interações humanas entre “EU-TU” (usando o princípio ético de Martin Buber).

Hoje, quando se conhece melhor os desafios e contingências da modernidade contemporânea, quando se tem ciência dos limites da razão, quando ainda é forte a postura instrumental com relação ao mundo e às pessoas, é impossível não temer o perigoso abandono da busca do bem comum. Se a procura de bases para se assentar uma nova sociedade e uma nova racionalidade não for vã, então a releitura da hermenêutica da ação de Ricoeur tem

mesmo importância e urgência relevante. Nosso propósito aqui (que, repetimos, não teve a menor pretensão de exaustividade) foi mostrar os fios e tramas do enfrentamento dos maus tratos infantis no chão da escola e em que consiste sua significância. Dado este fim e devido as nossas limitações, tratou-se, pois, de interlocuções de alguns recortes temáticos que alicerçam a grandeza do projeto hermenêutico ricoueriano: o inter cruzamento da palavra e ação; a dimensão trágica da experiência do mal; o estatuto ético do agir humano no combate do mal – questões que giram ao redor de uma única problemática, a saber, a responsabilidade pelas nossas escolhas perante os sofrimentos alheios e, em especial, os das crianças.

Se é certo que a violência sempre se fez presente na história da humanidade, também não é menos certo que sua evolução no mundo contemporâneo extrapola demasiadamente as fragilidades e os limites dos “poderes civilizadores”; a vida moderna (ou pós-moderna) é ostensivamente desengajada e artificial, esvaziada quase que totalmente dos princípios, dos deveres e das emoções que costumavam dotar de sentido a casa e a rua, enfim, as relações humanas. Não por acaso, quando o teor ético que costuma balizar a relação entre criança e adulto entra em processo de dissolução, a alteridade é coisificada, perde-se do horizonte o sentido do valor da infância. Lastimavelmente esse é um fato corriqueiro que coloca em primeiro plano a questão da ética.

Quando Ricoeur nos atribui responsabilidade pelo mal está, assim pensamos, demarcando o poder-fazer da ação humana em relação ao que aconteceu, ao que acontece e ao que pode vir a acontecer no devir da nova civilização. E é por isso, que não obstante as vicissitudes, convida-nos a colocar a questão do mal no horizonte da nossa luta ético-política. Com isso, a arquitetura da “vida boa” não seria, espera-se, perdida. Para Ricoeur, a questão da “vida boa” diz respeito a todos e, por isso mesmo, deve ser decidida entre todos, muito embora, infelizmente, sejam ainda poucos aqueles que estão dispostos a assumir esse compromisso em todas as suas conseqüências. E não acreditamos que alguém tenha dúvidas a respeito de quão diferente seria o mundo se cada um/uma escutasse esse chamado ricoueriano.

Nessa perspectiva, a defesa da infância, a luta pela sua proteção integral, encontra talvez um sentido maior, se inserida neste movimento de resgate de humanização, tão presente nesse espírito filosófico.

Partindo da premissa, segunda a qual ir ao encontro, responde-lhe gratuitamente em seu sofrimento é um gesto para além do ofício e do “tecnismo social”, facilmente somos

levados a conferir a urgência e a legitimidade da prevenção e enfrentamento da violência doméstica contra criança pela escola, concebendo-a como uma atitude ética e humanística. Todavia, essa tarefa ética jamais ocorre numa relação impessoal – requer proximidade e presença, solicita disponibilidade ideológica entre as pessoas, ou seja, é essencialmente produto de um genuíno encontro entre EU-TU.

A partir daí pode-se compreender com maior precisão o convite à responsabilidade pelo enfrentamento dos maus tratos na infância que precisa ser prática consciente e conseqüente figurada no compromisso eticamente agregador dos valores de paz, amor e justiça, a partir de uma razão reflexiva. Diremos – e julgamos dizê-lo em consonância com as premissas éticas de Ricoeur – que proteger a infância nesse “mundo em descontrole” (para usar a expressão de Giddens) não é de modo algum uma tarefa impossível. É uma tarefa difícil, mas que deve ser enfrentada quando o que se está em jogo é o próprio risco que o estatuto da infância, a duras penas, conseguido, se “desmanche no ar”.

Em uma época como a nossa, na qual os maus tratos são tão mais visíveis quanto corriqueiros, é forçoso reconhecer que essa experiência do mal em tenra idade não deve ser mais considerada – como era no passado – um assunto íntimo e privado de família. Aceitar essa tarefa a ser cumprida, implica, inelutavelmente, assumir uma responsabilidade e uma dívida. Responsabilidade pelo sofrimento de *outrém*. Dívida para com a infância do passado, cujo reconhecimento lento e cambiante colocou a criança no limiar da marginalidade total, vitimizada físico, emocional e sexualmente. O ponto de partida e o parâmetro dessa tarefa ética que evoca o cuidado do outro já nos foram dados no projeto hermenêutico do homem capaz.

Seja permitido encerrarmos a presente dissertação com as palavras de Paul Ricoeur:

Os homens de outrora não tinham somente um vivido presente e um horizonte de incerteza quanto ao futuro. Eles tinham também opções abertas, projetos, temores, expectativas e sonhos. Para nós que chegamos depois, esses projetos parecem não cumpridos. A determinação do futuro do passado é também para nós não aquilo que não puderam fazer as pessoas da Idade Média, as pessoas da Renascença ou da Reforma, as do Iluminismo, os nacionalistas, os revolucionários do século XIX. (...) Os sonhos não realizados, as promessas não cumpridas do passado, em suma, todas as marcas do futuro no coração do passado, foram. O que foi o futuro não realizado dos homens de outrora será para sempre algo incólume. E é essa qualidade de incólume que, em última instância, endivida-nos e intima-nos (RICOEUR - , p. 337-378)

## REFERÊNCIAS

- ABEL, Olivier. **Paul Ricouer: A Promessa e a Regra**. Portugal: Instituto Piaget, 1996.
- ARENDET, Hannah. **A Crise na Educação: Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000.
- ADORNO, Sergio. **A Violência na Sociedade Brasileira: Um Painel Inconcluso em uma Democracia não Consolidada**. Sociedade e Estado. Revista Sociedade e Estado, Vol.x, nº2, julho/dezembro, 1995.
- ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia da Família**. In: CANEVACCI, Massimo (org.). **Dialética da Família: Gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. **Infância e Violência Doméstica: As Fronteiras do Conhecimento – 4 ed.** – São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- BANCO DE DADOS sobre a Violência Contra a Criança e Adolescente na Região Metropolitana de Belém 1998 e 1999. Belém: Movimento Republica de Emaús e CEDECA.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: A Busca por Segurança no Mundo Atual**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O mal – estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998
- BOBBIO, Noberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004-4ª reimpressão.
- BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Rev. Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BUBER, Martin. **EU e TU**. 2ª edição revista. São Paulo: Editora Moraes, 1997
- \_\_\_\_\_. **Do Diálogo e do Diálogo**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1982.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. 23ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas da Saúde. **Violência Intrafamiliar**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Criança, 1991.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº196/96**. Disponível em:

<http://www.conselho.saude.gov.br/docs/resolucoes/reso196>. Acesso em: Janeiro, 2008

BRINGIOTTI, M.I. (1999). **Maltrato Infantil**. Madri: Miño Dávila Editores (2000).

\_\_\_\_\_. (2000). **Lã Escuela Ante los Niños Maltratados**. Buenos Aires: Editorial Paidós.

BRÜSEKE, Franz Josef. Anomia e a Consciência do Absurdo. In: **A Lógica da Decadência: Desestruturação Sócio-econômica, o Problema da Anomia e o Desenvolvimento Sustentável**. Belém, Cejup, 1996.

BRUYNE, P. et al. **Dinâmica de Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CHIZOTTI, A. **A Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CÉSAR, Constança M. **A ontologia hermenêutica de Paul Ricoeur**. Revista Reflexão, Campinas, SP, nº76, p. 11-17, janeiro/abril/2000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Diário Oficial da União nº 191-A**, de 5 de outubro de 1988. Emenda – 47. São Paulo: Saraiva, 2006.

DALLARI, Dalmo de Abreu, KORCZAK, Janusz. **O Direito da Criança ao Respeito**. São Paulo: Sunnus, 1989.

DE MAUSE, L. The Evolution Of Childhood. In: DE MAUSE, L.(ed.). **Tae History of Childhood**, London: Souvenir press, 1976, p.1-54.

DEL PRIORE, Mary. **O papel Branco, a Infância e os Jesuítas na Colônia**. In: PRIORE, Mary Del (orij). **História da criança no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

ELIAS, Nobert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 vol. 1

\_\_\_\_\_. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 b.

FALEIROS, Vicente de Paula. Violência Contra a Infância. **Revista Sociedade e Estado**, volume X; nº2, julho/dezembro, 1995.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ª ed.. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRASER, Nanci. **Reconhecimento sem ética**. Lua Nova, São Paulo, 70 101-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/in/n70>. acesso em 20/04/2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 4ª ed. Rio de Janeiro : José de Olympio, 1943.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e Mucambos**. Rio de Janeiro : José de Olympio, 1983.

FOISIL, Madeleine. **A Escritura do Foro Privado**. In: VEYNE, Paul (org.). *Historia da Vida Privada*, 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 27 ed. Petrópolis: vozes, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur**. Estudos Avançados. São Paulo, v.11, n.30, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso 30/05/2008.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. IN: VEYNE, Paul (org.). **Historia da vida privada**, 3: da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

\_\_\_\_\_. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2000

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **As concepções da infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas**. Revista do Centro de educação, São Paulo, v.26, n. 2, 2001.

GUERRA, Viviane N. de A. **Violência de Pais Contra Filhos: procuram-se vítimas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

HABERMAS, Jürgen. Reconciliação por meio do uso público da razão. In: **A inclusão do outro**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HERNANDEZ-La Cruz, M.C.. **Prevenção de Risco Psicossocial na Escola**. Campinas: 1999.

HEYWOOD, Colin. **Uma historia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JULIA, Dominique. **1650-1800: L'Infanzia tra Assolutis mo ed epoca dei Lumi**. In: BECCHI, E., JULIA, D. v.2. p.3-99. - *Storia dell'infanzia*. v.II. Dal Settecento a oggi Rom: Laterza, 1996.

KENNEDY, David. As raízes do estudo da infância: historia social, arte e religião. IN:

KOHAN, W. O KENNEDY, David (org.). **Filosofia e infância**. Vol. III. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUHLMANN JR, Moyses. Infância, Historia e Educação. In: KUHLMANN JR., Moysés. **Infância, Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto alegre: mediação, 1998.

LEITE, Miriam L. Moreira. O Óbvio e contraditório da Roda. In: MARY (Org). **História da Criança no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LEITE, Miriam L. Moreira. A Infância no Século XIX segundo memórias e livros de viagens. In: FREITAS, Marcos Cesar de (org.) **História Social da Infância no Brasil**. 6ª ed. São Paulo : Cortez, 2006

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Historia Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. A Roda dos exposto da Criança Abandonada no Brasil. 1786-1950. In: FREITAS, Marcos César de (Org). **História Social da Infância no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, José de Souza (coord.). O Massacre dos Inocentes: A Criança sem Infância no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. A Jornada do Trabalho. In: **O Capital. Livro 1**. São Paulo: Difel, 1985

MATTOSO, Kátia de Queiroz. O Filho da Escrava. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

MELLO, Ricardo Pimentel. **A Construção da Noção de Abuso Sexual Infantil**. Belém: Editora Universidade Federal do Pará-Edufpa, 2006;

MENDONÇA, Kátia. **Entre a dor e a esperança: Educação para o diálogo em Martin Buber**. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Significado Social e para a Saúde da Violência Contra Criança e Adolescentes. In: **Violência e Criança**. Maria Faria Westphal (org.) São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2002.

MOTT, Luiz. Abuso sexual ritualístico. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e violência doméstica: as fronteiras do conhecimento**. 4ed. São Paulo: editora Cortez, 2005.

OMS. EG et al, eds. **World Reporto n Violence and Healt**. Geneva: World Hearth Organization, 2002. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci>. Acesso 14/02/2008

ONU. **Convensão Internacional Sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php). Acesso em 26/05/2008.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/leges\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/leges_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 26/05/2008

PARGA, José Sanchez. **Para uma Sociologia de la infância y adolescência**. IN: Infância y Adolescência em América Latina. XXIV Congreso Alas, 2005.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, A. et al. O Corpo e a Criança. In: KOHAN, W. O KENNEDY, David (org.). **Filosofia e infância**. Vol. III. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAMOS, André de Carvalho. **Avanços e recuos: a Universalidade dos Direitos Humanos no Século XXI**. In: COSTA, Paulo Sérgio Weyl A. Direitos Humanos em Concreto. Curitiba: Juruá, 2008.

REVISTA NOVA ESCOLA. **A escola Contra a Violência Doméstica**. Encarte especial de dezembro/07

RENAUT, Alain. **A Libertação da Criança: Contribuição Filosófica para Uma História da Infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

RICOEUR, Paul. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. Paul Ricoeur: **O único e o Singular**. São Paulo: Editora UNESP; Belém-PA: Editora da Universidade Federal do Pará, 2002.

\_\_\_\_\_. O Passado tinha um futuro. In: MORIN, E. (org). **Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Amor y Justicia**. Madrid: Caparros Editores, 2000.

\_\_\_\_\_. Morre o personalismo, volta a pessoa. In: **Leituras 2: a região dos filósofos**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. Ética e Moral In: **Leituras 1: em torno ao político**. Campinas, SP: Edições Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. O Si e a Perspectiva Ética. In: **O si - mesmo como um outro**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso da significação. Lisboa: Edições 70, 1987.

\_\_\_\_\_. **O discurso da ação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.

\_\_\_\_\_. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. Culpabilidad, Etica y Religion In: **Introduccion a la simbolica del mal**. Buenos Aires Editora Megápolis, 1976.

\_\_\_\_\_. **Historia e Verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil – revisitando a história (1822-2000)**. Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Editora Universitária, 2000.

ROUCHE, Michel. **Alta Idade Média Ocidental**. In: VEYNE, Paul (org.). *Historia da Vida Privada*. v.1: Do Império Romano ao Ano Mil. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e outro”. In: **Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. 7ª conferência de abertura. Coimbra, 16 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/opinião/bss/127>. acesso em 21/04/2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Essa criança que se desdobra...** Revista Pátio Educação Infantil. Ano II, nº 6, Dez 2004/mar 2005, p.14-17

SCHUCH, Patrice. Direitos e Sensibilidades: uma etnografia das práticas de justiça da Infância e Juventude. In: GROSSI, Mirian Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; MACHADO, Lia Zanotta (Orgs.). *Antropologia e Direitos Humanos*. 2006.

SCHUWARZTEIN, Jacques. “Um breve olhar sobre uma década de Direito”. In: **Grupo de estudo de pesquisa da infância e adolescência: o estado e o terceiro setor na defesa da criança e do adolescente**. Anais do III seminário do GEPIA. Belém: Editora Amazônia, 2002.

TAYLOR, Charles. A Identidade e o Bem. IN: TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self: a construção da identidade moderna**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. A política do reconhecimento. In: **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância, 2006 - Invisíveis e Excluídas**. Brasília, DF: 2005

UNICEF. **Situação Mundial da Infância, 2007**. Brasília, DF: 2006

UNICEF. **Situação da Infância Brasileira, 2006- Crianças de até 6 anos. O direito à sobrevivência e ao desenvolvimento**. Brasília, DF: 2005.

WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção do mundo da criança. IN: KOHAN, W.O KENNEDY, David (org.). **Filosofia e infância**. Vol. III. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

WEBER, Max. **A política como Vocação** In: Max Weber. **Ensaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WINNICOTT, Donald. **Tudo começa em Casa**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZALUAR, Alba. Teoria e Prática do Trabalho de Campo: alguns problemas. IN: CARDOSO, Ruth (org.). **A Aventura Antropológica. Teoria e Pesquisa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

# **ANEXOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TÍTULO DA PESQUISA:** Infância Vitimizada, Educação e Cuidado: um estudo de caso sobre percepções e práticas docentes voltadas para a criança vítima de violência doméstica.

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Yara Yonara da Silva Lima

**PESQUISADORA ORIENTADORA:** PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>. Kátia Marly Leite Mendonça

Eu, brasileira, professora, RG nº. \_\_\_\_\_, residente e domiciliado à Cidade Nova VII, WE 26, nº 52, Coqueiro, na cidade de Ananindeua declaro para os devidos fins estou sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa supracitada que pretende estudar a violência doméstica contra a criança, onde o objetivo será analisar, à partir das percepções e práticas docentes, os limites e possibilidades da prevenção e enfrentamento da problemática dos maus tratos infantis no âmbito familiar. A minha participação na referida pesquisa constará em depoimentos de vivências e experiências de casos confirmados e/ou suspeitos no decorrer de minha trajetória docente, coletadas por meio de entrevistas.

Fui informada sobre os procedimentos e a importância de minha colaboração junto a esta pesquisa, cujos benefícios serão de grande valia para minha vida pessoal e profissional. Foi acordado que os encontros, previamente agendados, serão realizados com conforto e comodidade para os pesquisados.

Esclareço que receber todas as informações necessária para minha participação neste estudo e a garantia que receberei novos esclarecimentos que julgar necessários durante o decorrer da pesquisa, se por ventura pairar alguma dúvida.

Também estou ciente de que não haverá nenhum risco pessoal, profissional ou desconforto de qualquer espécie, que minha participação é voluntária e sem ônus, tampouco receberei nenhuma forma de reembolso ou gratificação direta por esta participação. Foi esclarecido, igualmente, que tenho plena liberdade para recusar participação, bem como interrompê-la ou retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que com isso decorra alguma penalidade ou prejuízo.

Ainda, estou totalmente ciente que minha privacidade será respeitada, o meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma me identificar, será mantido em sigilo. As informações serão gravadas com minha autorização, e seu uso será único e exclusivamente para fins científicos deste estudo, constando de total teor de

confidencialidade, assim sendo para garantir direito de outrem Na oportunidade será garantido o acesso a todos os dados e resultados obtidos deste serviço.

Enfim, tendo sido orientada no que tange ao teor aqui mencionado e compreendido a natureza e objetivo da referida pesquisa manifesto meu livre consentimento, bem como minha intenção de corroborar no sentido aqui proposto, sem que tenha sido forçada ou obrigada para fazê-la.

Por estar em conformidade e pleno acordo, assino em duas vias para os efeitos legais e de direito que julgar necessário.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

---

Yara Yonara da Silva Lima  
Pesquisadora responsável  
Fone: 3243-7814/9117-2557  
E-mail: yarayonara@ibest.com.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

**LOCUS: UEI Municipal do Barreiro      Distrito: DASAC**

**Entrevista nº.** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/09

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**Escolaridade:** \_\_\_\_\_

**Tempo de profissão:** \_\_\_\_\_ anos

**Início da entrevista:** \_\_\_\_:\_\_\_\_ h.

**Término da entrevista:** \_\_\_\_:\_\_\_\_ h.

**I-      Concepções a respeito de violência doméstica contra a criança; infância; criança.**

**1.O que você sabe a respeito da violência doméstica contra a criança?**

2. Durante todo o seu tempo de profissão docente você alguma vez vivenciou casos de alunos/as vítimas de violência doméstica? Se sim, quais casos você poderia narrar para nós?

3. Como você percebe e experencia o tempo da infância?

4. Como são as crianças com as quais você convive no cotidiano da UEI?

## **II. Práticas de enfrentamento da violência doméstica contra a criança no espaço escolar.**

5. Na sua trajetória docente na UEI, como enfrentou ou tem enfrentado a violência doméstica contra a criança?

## **III - Limites e possibilidades do enfrentamento da violência doméstica contra a criança.**

6. Como você descreve as práticas de enfrentamento realizadas por vocês, professoras, na Uei?

7. Você se sente realmente preparada para essa tarefa do enfrentamento da violência doméstica contra a criança?