

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA TEODORO DA SILVA

**A INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADANIA: o reconhecimento da criança como
sujeito histórico pela legislação brasileira- ECA/1990 e LDB/1996**

**UBERLÂNDIA
2022**

DÉBORA TEODORO DA SILVA

**A INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADANIA: o reconhecimento da criança como
sujeito histórico pela legislação brasileira- ECA/1990 e LDB/1996**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido

**UBERLÂNDIA
2022**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Débora Teodoro da, 1981-
2022 A INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADANIA: [recurso eletrônico] : o reconhecimento da criança como sujeito histórico pela legislação brasileira - ECA/1990 e LDB/1996 / Débora Teodoro da Silva. - 2022.

Orientador: Humberto Aparecido de Oliveira Guido.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.546>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Guido, Humberto Aparecido de Oliveira, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

DÉBORA TEODORO DA SILVA

**A INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADANIA: o reconhecimento da criança como
sujeito histórico pela legislação brasileira- ECA/1990 e LDB/1996**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido (Orientador)
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Márcio Danelon
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Profa. Dra. Polyana Aparecida Roberta da Silva
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM

Uberlândia, 29 de agosto de 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------|------|-----------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Educação | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Acadêmico, 22/2022/811, PPGED | | | | |
| Data: | Vinte e nove de agosto de dois mil e vinte e dois | Hora de início: | 9:00 | Hora de término | 11:50 |
| Matrícula do Discente: | 12012EDU012 | | | | |
| Nome do Discente: | DÉBORA TEODORO DA SILVA | | | | |
| Título do Trabalho: | "A infância e o direito à cidadania o reconhecimento da criança como sujeito histórico pela legislação brasileira – ECA/1990 e LDBN/1996" | | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | | |
| Linha de pesquisa: | História e Historiografia da Educação | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "A crise do humanismo e as novas ontologias mediadas pelas tecnologias do ciberespaço. Um estudo do conceito de inumano na filosofia e na literatura do século XX" | | | | |

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Polyana Aparecida Roberta da Silva - IFTM; José Benedito de Almeida Júnior - UFU; Márcio Danelon - UFU e Humberto Aparecido de Oliveira Guido - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Humberto Aparecido de Oliveira Guido, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Humberto Aparecido de Oliveira Guido, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/09/2022, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Polyana Aparecida Roberta da Silva, Usuário Externo**, em 08/09/2022, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/09/2022, às 07:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Benedito de Almeida Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/09/2022, às 05:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3876146** e o código CRC **2ECB8C7A**.

Ao meu amor, meu esposo, companheiro e amigo, Gabriel Emílio Santana Costa; à minha mãe querida, Fátima Teodoro da Silva, à minha irmã, Adrielle Teodoro da Silva, ao meu padrasto, Edson Bernardes de Assunção, à minha avó Maria Conceição de Jesus (*In memoriam*) e à minha colega de Mestrado, Elisângela Soares Barbosa, (*In memoriam*), que sempre participou das aulas de Pesquisa em Educação com alegria e entusiasmo; convivi muito pouco com você, mas sei o quanto gostaria de concluir o seu trabalho e você foi para mim uma inspiração nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente à Deus, ao meu companheiro Gabriel Emílio pelo apoio e parceria durante a jornada. Gratidão a todos que me incentivaram nessa conquista, à minha família, aos meus amigos e aos meus colegas de trabalho, os Inspectores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Prof^ª. Dra. Raquel Discini Campos, Prof^ª. Dra. Romana Isabel Brázio Valente Pinho e Prof. Dr. Saulo éber Társio de Souza, os quais contribuíram significativamente para o meu aprendizado.

Aos professores da minha banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Márcio Danelon e Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior e Prof^ª. Dra. Polyana Aparecida Roberta da Silva, que contribuíram decisivamente para a realização da minha pesquisa. Obrigada!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido, que contribuiu, valorizou e incentivou cada passo percorrido nessa trajetória. Gratidão pelo compartilhamento de sua sabedoria, compreensão e tranquilidade no caminho percorrido. Muito obrigada, Professor!

VERBO SER

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro
nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabem tantas
coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A temática que conduziu essa dissertação de mestrado foi a história da infância, e a linha de pesquisa é a História e Historiografia da Educação. O estudo focou na valorização da criança, tendo como pergunta norteadora, se os direitos adquiridos e assegurados na Constituição Federal de 1988 e as leis complementares subsequentes, sobretudo o Estatuto da Criança e do Adolescente, foram de fato garantidos e se estão mesmo sendo efetivados, na prática. Para tanto, a pesquisa teve como principal objetivo verificar como a família, a escola e a sociedade observam a legislação vigente, como a sociedade vê a criança na contemporaneidade brasileira, se ela é vista como um ser que precisa ser valorizado e necessita ter plenas condições para se desenvolver enquanto sujeito de direitos, com o reconhecimento da importância dessa fase no processo de desenvolvimento do indivíduo. Assim, o estudo procurou analisar o percurso histórico da infância, dando ênfase ao momento da modernidade em que ocorreu a individualização da infância, o que Ariès denominou de sentimento de infância voltado para os cuidados físicos e morais com a criança pequena. Na revisão bibliográfica foi priorizada a análise da influência do contexto social, cultural e econômico na construção dos conceitos pedagógicos vinculados à infância, bem como o surgimento do sentimento de infância, que sucedeu a um conceito de criança vista como adulto em miniatura, esse estágio da modernidade ocidental culminou na escolarização da infância. Na metodologia foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, estabeleceu-se uma análise à luz do referencial teórico constituído por trabalhos da história social e da história da educação. Com esse instrumento analítico foram destacados os principais documentos ligados ao tema da dissertação, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. O entrelaçamento da base teórica, das fontes e da temática da pesquisa permitiu aferir a evolução da valorização da infância e do reconhecimento das especificidades e individualidades da criança. Outro instrumento valioso na pesquisa foi a consulta a sites oficiais que, além de trazer as legislações atualizadas, possibilitou também a coleta de informações referentes às políticas públicas e à programas para a infância implementados pelas três esferas de governo. Aqui surgiu outra questão sensível à proteção da infância: a erradicação da exploração do trabalho infantil, que também foi um caminho conduzido pelos estudos. O resultado da pesquisa foi a constatação de avanços consideráveis no processo de valorização da infância, como o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, trazida pela LDB/1996. Quanto ao ECA/1990, houve um acerto como marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, porém a legislação não funciona efetivamente, como a erradicação da exploração do trabalho infantil, que teve avanços, mas também recentemente teve retrocessos e ainda conta com uma grande luta pela frente. Portanto, recomenda-se para futuras pesquisas o aprofundamento nas instâncias de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e adolescência, que norteiam a fiscalização do cumprimento dos preceitos constitucionais regulamentos nas leis complementares aqui analisadas.

Palavras-chave: história da infância; criança; escola; legislação; trabalho infantil.

ABSTRACT

The history of childhood headed this master's degree dissertation theme, and the line of research is History and Historiography of Education. The study focused on valuing the child, and having as guiding question, if the rights acquired and guaranteed in the Federal Constitution of 1988 and the subsequent complementary laws, especially the Statute of the Child and the Adolescent, were in fact guaranteed, and are actually being implemented in practice. Therefore, the research had as main objective to verify how the family, the school and the society observe the current legislation, how the society sees the child in the Brazilian contemporaneity, and if it is seen as a being that needs to be valued, that needs to have full conditions to develop as a being of rights, with the recognition of the importance of this phase in the individual's development process. Thus, this study sought to analyze the historical course of childhood, emphasizing the moment of modernity in which the individualization of childhood occurred, which Ariès called the childhood feeling, focused on physical and moral care for the small child. In the literature review, the analysis of the influence of social, cultural and economic context in the construction of pedagogical concepts linked to childhood was prioritized, as well as the emergence of the childhood feeling, which succeeded a concept of a child seen as an adult in miniature. This stage of Western modernity culminated in the childhood schooling. In the methodology, bibliographic research and documental research were used, an analysis was established in the light of the theoretical framework constituted by works on social history and the history of education. By this analytical instrument, the main documents related to the dissertation theme were highlighted, namely, the Law of Directives and Bases of National Education of 1996 and the Statute of the Child and Adolescent of 1990. The research theme allowed us to assess the evolution appreciation of childhood and the recognition of children's specificities and individualities. Another valuable instrument in the research was the consultation of official websites which, besides bringing updated legislation, also enabled the collection of information regarding public policies and programs for children, implemented by the three spheres of government. Here another sensible issue about the protection of children emerged: the eradication of the child labor exploitation, which was also a way led by the studies. The research result was the verification of considerable advances in the process of valuing childhood, such as the recognition of early childhood education as the first stage of basic education, brought by the LDB/1996. Regarding the ECA/1990, it was a hit as a legal and regulatory frame for the human rights of children and adolescents, but the legislation does not work effectively, such as the eradication of the exploitation of child labor, which has made progress, but has also recently had setbacks and still counts on with a big fight ahead. Therefore, it is recommended for future research to go deeper into the instances of formulation, deliberation and control of public policies for children and adolescents, which guide the inspection of compliance with constitutional precepts and regulations in the complementary laws analyzed here.

Keywords: childhood history; child; school; legislation; child labor.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| CEMEPE | Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONAETI | Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil |
| CAT | Comunicação de Acidente de Trabalho |
| Conanda | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FNPETI | Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INSS | Instituto Nacional do Seguro Social |
| Jeduca | Associação de Jornalistas de Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MMFDH | Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos |
| MPT | Ministério Público do Trabalho |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PETI | Programa de Erradicação do Trabalho Infantil |
| RH | Recursos Humanos |
| SEPRT | Secretaria Especial de Previdência e Trabalho |
| SIT | Subsecretaria de Inspeção do Trabalho |
| UFSJ | Universidade Federal de São João Del Rei |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO I – A GÊNESE DO CONHECIMENTO DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA..... | 28 |
| 1.1 O lugar da infância na história..... | 28 |
| 1.2 A divisão das idades, o traje, as brincadeiras e os jogos | 37 |
| 1.3 O sentimento de infância se consolida na Modernidade..... | 40 |
| CAPÍTULO II – O PROCESSO HISTÓRICO DO RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA NO BRASIL..... | 46 |
| 2.1 A trajetória da infância no Brasil..... | 46 |
| 2.2 O legado dos períodos colonial, imperial e do advento da república..... | 48 |
| CAPÍTULO III – ANÁLISE DO IMPACTO DA LEGISLAÇÃO DA DÉCADA DE 1990 NAS CONDIÇÕES DE VIDA DAS CRIANÇAS..... | 58 |
| 3.1 Retrospectiva histórica do contexto de germinação da LDB/1996..... | 63 |
| 3.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente como garantia política dos direitos legais..... | 70 |
| 3.3 O trabalho infantil no Brasil, uma leitura a partir da cultura da cana-de-açúcar..... | 74 |
| 3.4 Políticas públicas e programas sociais para a infância: avanços e retrocessos..... | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| REFERÊNCIAS | 95 |

INTRODUÇÃO

Em 2003 iniciei a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Anteriormente, em 2000 mudei-me para Uberlândia para fazer cursinho pré-vestibular na mesma instituição, o Colégio Anglo, onde atuei como secretária do orientador educacional. Auxiliava também em algumas ações junto à coordenação. No ano seguinte fiz parte da equipe de um projeto de monitoria, no qual aplicava provas aos alunos do ensino fundamental e médio, dentre outras funções.

A vivência na instituição de educação, em contato com diferentes perfis de professores e todo aquele clima escolar despertou em mim um interesse pela educação. Até então almejava outro curso, mas sempre gostei do ambiente escolar. Em 2003, pouco depois de iniciar o curso de Pedagogia, comecei a trabalhar como professora em uma escola particular, atendendo alunos da educação infantil. Nesse momento, a experiência em sala de aula foi fundamental, porém a sede por conhecimentos era muito grande, o que me levou a ingressar em um programa de iniciação científica da Universidade Federal de Uberlândia. Permaneci durante dois anos como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o projeto de pesquisa Processos e Práticas Gestoriais na Universidade Federal de Uberlândia: um estudo a partir da estatuinte. Posteriormente, continuei por mais um ano como bolsista estagiária da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFU, trabalhando com noções de Enquadramento Funcional na nova carreira dos Técnicos Administrativos da UFU, com atenção para a Gestão da Informação via web da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (hoje, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal). Participava também da organização de evento na área de Recursos Humanos (RH) e da execução da Proposta de Avaliação de Desempenho Funcional dos Servidores T. As da UFU.

Esse período como bolsista foi muito importante na minha formação e trajetória acadêmica, uma vez que me proporcionou a possibilidade de participação em diversos eventos como congressos, simpósios, palestras e grupos de estudos, que contribuíram para uma noção mais crítica e reflexiva das práticas e das concepções da educação, de uma forma geral.

Em 2007 ingressei, através de processo seletivo, na rede municipal de ensino de Uberlândia como contratada, no cargo de Inspectora Escolar. Nesse momento, com bastante entusiasmo deparei-me com outro contexto educacional que sempre me interessou. A partir de então, essa experiência proporcionou-me a vivência com a realidade de diversas instituições de educação infantil e de ensino fundamental. Essa atuação durou até 2009, quando todos os contratos foram finalizados. A visão macro de educação na rede de ensino municipal sem dúvidas havia se expandido, mas a prática sólida na sala de aula ainda carecia de capacitação.

Foi nesse momento, no ano de 2010 que retornei para a rede municipal, mas agora, como professora de Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, também através de processo seletivo.

Até 2015, enquanto atuei como professora foi-me possível adquirir a base concreta do magistério. O chão da sala de aula proporcionou-me solidez para lidar com os desafios que posteriormente viria a enfrentar. Foram momentos de valiosas e significativas experiências. Fui impulsionada a acreditar que é possível uma educação de qualidade e, com essa certeza, naquele momento decidi-me pela educação infantil como atividade profissional.

As vivências na rede municipal de ensino proporcionaram-me a possibilidade de estudar muito. Sempre participei dos cursos de formação do – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) que atua na formação continuada dos profissionais da rede municipal e traz capacitações muito relevantes para o cenário e contexto em que vivemos.

Diante da necessidade de continuar aperfeiçoando e qualificando-me, ingressei no curso *Lato Sensu* – Especialização em Educação Empreendedora, pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Ali foi possível compreender que o conceito de empreender não está voltado apenas para os negócios, mas que é fundamental trabalhar esses valores desde cedo com as crianças, uma vez que é preciso empreender na vida, em casa, na família, no trabalho, tendo em vista que empreender é também organizar, inovar, se reinventar.

Em 2015, além de continuar atuando como professora aprovada no processo seletivo, assumi a única vaga de contrato para o cargo de Inspeção Escolar na rede municipal. A partir de então, com 8 anos de experiência no magistério, certamente minha atuação seria diferente. Nesse ano foi muito cansativo manter os dois cargos, mas, sem dúvida, enriquecedor.

Finalmente, no início de 2016 chegou na minha classificação do último concurso e tomei posse como efetiva no cargo que sempre almejei: Inspetora Escolar da rede municipal de educação de Uberlândia. Desde então esse trabalho tem me proporcionado uma vivência intensa e uma experiência ímpar na educação. Encontro-me envolvida com os mais variados assuntos, referentes ao funcionamento de uma rede de ensino.

O desejo de retornar à vida acadêmica e continuar expandindo meus conhecimentos afluía cada vez mais; no entanto, por motivos pessoais sempre adiei esse sonho. Em 2020 ingressei no programa de mestrado da UFU e felizmente até o presente momento não tenho palavras para expressar minha satisfação com os conhecimentos adquiridos, com a vivência e a ampliação de ideias que o curso proporciona.

Escolhi uma nova linha de conhecimento, com a qual ainda não havia trabalhado e vejo-me fascinada por ela: História e Historiografia da educação. Quanto à escolha do tema para desenvolver o projeto de pesquisa, não foi difícil delimitar. Sempre me vi questionando sobre

a infância das nossas crianças, não somente no que se refere ao nível institucional, mas também as concepções de infância que permeiam as escolas, assim como as famílias e a sociedade em geral.

Trabalhando como professora nessa faixa etária, sempre questioneei se de fato as nossas crianças estavam sendo bem tratadas e se realmente haviam conquistado valorização como sujeitos de direitos. Nesse sentido, principiaram minhas inquietações a fim de pesquisar e aprofundar nessa área e quem sabe poder, através desse trabalho, contribuir um pouquinho para com esse processo de conscientização e valorização da nossa infância.

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa teórica e documental que segue as diretrizes da linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação e aborda a infância. O objetivo principal é a análise do processo de reconhecimento da criança ao longo da história e suas repercussões na construção das legislações da década de 1990, Lei de Diretrizes Nacionais da Educação (LDB), Lei nº 9394 de 1996 e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069 de 1990 que foram decisivos para consolidação das conquistas das crianças enquanto sujeitos de direitos. A análise crítica dos documentos legais deu oportunidade para o estudo da evolução e da valorização da infância ao longo da história, cuja finalidade era tentar situar a questão de quem é a criança que aparece nos textos oficiais.

A pesquisa científica é uma das formas de conhecer o mundo social. Consiste-se em um processo sistemático e investigativo que busca construir novos conhecimentos e referendar conhecimentos emergentes. Nesse sentido, através da pesquisa procura-se construir e aplicar saberes que servirão para a continuidade de processos de aprendizagens, sempre demandando o constante aprimoramento das práticas e das relações humanas.

Sem a pesquisa prevalece a empiria das experiências espontâneas, fruto de vivências que nem sempre estão em conexão com saberes elaborados. O saber científico nasce com o objetivo principal de entender como os fatos ocorrem e assim encontrar respostas que possam mudar a vida. O senso comum também constrói saberes significativos, no entanto, devem-se objetar certas constatações, que por sua vez podem prejudicar a construção do saber, uma vez que esse caráter de evidência pode diminuir a vontade de verificação.

A ciência é uma das formas de conhecer o mundo. Para Laville e Dionne (1999), pesquisar é conhecer o funcionamento das coisas para melhor controlá-las e fazer previsões melhores a partir daí. Assim como no positivismo, ou seja, com experimentação, empirismo e objetividade, acreditou-se que a ciência seria capaz de dar todas as respostas. Com o passar do tempo e com tantas transformações na humanidade foi sendo possível constatar que a ciência não pode ser vista como verdade absoluta.

É importante ressaltar que produzir ciência, a partir da segunda década do século XXI, está muito mais difícil, tendo em vista o cenário que perpassa toda a área científica, com ataques às ciências humanas, cortes orçamentários e falta de recursos públicos que fomentem a produção científica. Assim, nesses tempos difíceis, caracterizados pelos torrenciais e incisivos ataques à produção acadêmica brasileira, é necessário unir forças e não desistir da luta para mudar essa situação de descrédito, principalmente nas ciências humanas.

A História é uma ciência que estuda eventos ocorridos no passado da humanidade, considerando um ponto de vista escolhido, um povo, um período, uma época, um lugar, um fato ou um evento. Sendo assim, a História usa o passado como campo de estudo, com o intuito de entender o presente, analisando o ser humano e sua ação no tempo e no espaço. A decifração daquilo que é buscado, desvela os sentidos que homens e mulheres deram à sua existência ao longo do tempo. O tempo em si é uma construção histórica que determina os momentos, os períodos, as épocas, os séculos, os anos, as horas e os dias. Essa periodização é um trabalho do historiador sobre o tempo; buscam-se continuidades ou rupturas de um dado fenômeno.

A principal vertente da história que essa dissertação será embasada é a Nova História Cultural, que surgiu na França, com o movimento da escola dos Annales (1929 – 1989), tendo como líderes Lucien Febvre e Marc Bloch. A Nova História Cultural é uma redescoberta da História Cultural e nasce como uma História interdisciplinar que dialoga com as demais ciências sociais, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, não se dedicando, portanto, diretamente à história política ou história oficial de países ou regiões.

Para Burke (2005), a História Cultural é um campo da Historiografia que procura encontrar o significado das realizações humanas em determinados contextos socioculturais. Com um sentido polissêmico, esse campo do saber é formado por diversos significados, partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Assim, além de tentar entender os significados, essa história também busca entender as práticas e as representações. As práticas são as formas, os modos como as pessoas enxergam os fatos. As representações são como esses fatos são colocados e expostos na sociedade, ou seja, não são simples reflexos da estrutura social, mas têm o poder de modificarem a realidade que parece refletir.

Para a História Cultural as pessoas são constituídas a partir do meio em que vivem. Nesse sentido procuram encontrar o significado das realizações humanas em determinados contextos socioculturais. O historiador cultural enxerga o símbolo. É como se a história cultural procurasse entender os detalhes de qualquer coisa, dos sonhos, das comidas, das emoções, viagens, memória, gesto, humor, dentre outros. Dentro do tema escola, por exemplo, pode-se estudar história da lousa, do uniforme, do caderno, dentre muitos outros. Assim, a vertente da

Nova História Cultural traz essa inovação frente às outras vertentes da História, uma vez que ela está em todos os espaços e lugares da vida humana.

Portanto, sendo a Nova História Cultural aquela que se ocupa dos acontecimentos cotidianos, utilizar-se-á dessa forma de ver a história para nortear esse projeto de pesquisa, conduzindo o desafio de se conseguir analisar, interpretar e compreender os fatos estudados, com um olhar que considera de certa forma, tudo como sendo cultural, visto que tudo é relativo, dependendo do contexto e da forma de enxergar uma dada questão, bem como a forma de agir.

Nessa perspectiva, esse estudo buscará compreender a trajetória de valorização da infância, baseada na nova história cultural a partir de práticas sociais presentes em hábitos, hobbies, costumes, valores, dentre outros, como os fatos históricos, as concepções dos autores, as posturas e tudo que envolve o comportamento e atitudes das famílias para com suas crianças ao longo do tempo, e posteriormente fazer um comparativo e compreender os vieses que nortearam a consolidação da LDB/96 e do ECA, legislações fundamentais para o reconhecimento da infância, na década de 1990.

Nesse sentido, a História Cultural trará elementos relevantes para fundamentarem o objeto de pesquisa, que é o processo histórico de valorização da infância, permitindo trazer à tona um entendimento sobre infância, por meio dos impactos e repercussões dessa trajetória na consolidação do que se tornou a infância nas legislações, bem como nas práticas cotidianas da sociedade brasileira, analisando se de fato as leis são o reflexo do que pensa uma sociedade, se estão sendo respeitadas e cumpridas; para isso é preciso cuidado e sensibilidade para analisar, interpretar e tirar conclusões.

Para Bourdieu (1983), o que define a história é a ação do indivíduo no tempo. Nesse sentido, esse projeto de pesquisa, ao propor analisar a historicidade da infância, deve levar em consideração fundamentalmente a cultura, o contexto em que esses indivíduos, famílias e crianças foram inseridos. Para situar o sujeito e como ele age no mundo, ou seja, compreender as ações dos agentes históricos e o que leva o indivíduo a tomar certas atitudes, Bourdieu criou o conceito de campo. Tentando entender algumas regras de conduta, dentro do campo social como espaço específico dentro da perspectiva que os move.

Para Bourdieu (1983), o campo social é formado por diversos agentes que se relacionam mediante diferentes hierarquias de poder. Essas relações são de constantes batalhas entre os participantes, pelo aumento de seus capitais pertinentes para o campo. O capital pode ser econômico, cultural, social ou mesmo simbólico, podendo esse último ser embasado em honra, reconhecimento ou prestígio, ou seja, o capital simbólico é considerado como valor social. O campo social é o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, um espaço determinado de atuação

do sujeito. A família, por exemplo, é geralmente o primeiro campo que se ocupa logo após o nascimento. O segundo campo pode ser escolar ou mesmo a igreja. Cada campo tem um capital específico que pode ser econômico, mas também um capital simbólico.

Nessa perspectiva, ao adotar o campo da família como um dos campos sociais norteadores dessa dissertação, que realiza um estudo da historicidade da infância, analisando o processo de valorização da criança enquanto sujeito histórico e de direitos na década de 1990, será possível perceber o quantitativo de capital simbólico que carrega esse campo. O que mais predomina no campo familiar são os valores e os princípios diante das crenças e convicções de um grupo familiar. Nesse sentido, a pesquisa busca enfatizar a função simbólica das representações sociais e culturais das famílias e seu poder de construção do real, procurando entender o papel das interações e das práticas sociais entre os indivíduos, desvendando a rede de significações que foram sendo construídas em torno da infância.

Todo campo, além de possuir seu capital próprio e particular, possui seu conjunto de regras. Bourdieu (1983) também traz o conceito de *habitus* como um conjunto de comportamentos e tendências que organizam as formas pelas quais os indivíduos percebem o mundo social ao seu redor e a forma como reagem. Dentro do campo familiar, o *habitus* é adquirido, apreendido e compartilhado entre os membros do grupo, sendo representado por meio do modo de pensar, da forma de falar, de se portar, de agir, dos gestos, da forma de andar, de se vestir, dentre outros. Portanto, ao aceitar o *habitus*, o indivíduo está aceitando as regras e fará parte do campo.

Bourdieu (1983), em sua obra *O campo científico* aponta a necessidade de se pensar tanto no contexto das instituições escolares quanto no contexto das instituições produtoras de pesquisa, em função da luta que é travada entre “dominantes e dominados”, e que culmina no campo científico e na sociedade como um todo, em batalhas por legitimidade político-discursiva e que não pode deixar de se expressar fora da dimensão econômica. Bourdieu (1983, p. 15) escreve que “A forma que reveste a luta inseparavelmente científica e política pela legitimidade depende da estrutura do campo, isto é, da estrutura da distribuição do capital específico de reconhecimento científico entre os participantes na luta”.

Nesse sentido, “[...] a instituição educacional contribui para conservar [...]” o *status quo* da sociedade que a produz – relação escola, valores familiares, por exemplo – e o que a “[...] pessoa se torna têm a ver com a sua trajetória e a sua origem social [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 17). Assim, a escola contribui para manter as relações de força e de dominação de um determinado grupo de indivíduos ditos “dominantes” sobre outros grupos ditos “dominados”, dinâmica de funcionamento que segue a mesma lógica das disputas que acontecem no campo

científico e que ele desenvolve em seu artigo, mostrando como há na constituição do campo científico uma “ordem estabelecida”, “uma disputa entre grupos de interesse”.

Assim, tanto nas instituições de ensino como no campo da ciência, o que está em jogo é a “crença coletiva em um conjunto de saberes” que culminam por legitimar as relações de poder e dominação entre grupos de interesse que, lutando entre si, em um vocabulário familiar a Antônio Gramsci, lutam pela hegemonia política, econômica, social e acadêmica no âmbito dos campos educacional e científico, a manutenção das estruturas dominantes. Bourdieu (1983, p. 24) escreve que “A ciência jamais teve outro fundamento senão o da crença coletiva em seus fundamentos, que o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe o que se pode estender ao ambiente escolar”.

Para Laville e Dionne (1999), na obra *A construção do saber*, o pesquisador é alguém que, percebendo o problema em seu meio pensa que a situação poderia ser mais bem compreendida ou resolvida caso fossem encontradas soluções plausíveis como, por exemplo, algumas hipóteses. Mas resta confirmar se essas hipóteses são válidas, verificá-las na realidade, tirar as conclusões apropriadas de suas observações. Assim, fazer pesquisa é perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido, formular uma hipótese, testá-la e tirar conclusões.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa partiu de uma problemática sentida, experimentada, em que diante da observação e experiência como professora de crianças de 0 a 5 anos de idade nas escolas municipais da cidade de Uberlândia, levando em consideração o cuidado, o valor e a atenção que a maioria das famílias tem para com os seus filhos é que surgem as primeiras ideias para a construção da dissertação de mestrado, ou seja, o problema de pesquisa começa a ser delimitado.

Nos primeiros anos de vida o indivíduo passa pela fase do desenvolvimento em diversos aspectos, como físicos, sociais, cognitivos e emocionais. É nesse período que o cérebro está se formando e está receptivo aos estímulos e às aprendizagens. As experiências vividas nessa etapa de 0 aos 6 anos de idade impactam diretamente em seu potencial ao longo da vida, causando efeitos na capacidade intelectual, na personalidade e no comportamento social futuros.

Em 2016 foi instituído o Marco Legal da Primeira Infância, pela lei 13.257, que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente, definindo a primeira infância como sendo a fase que vai da gestação até os 6 anos de idade. Essa legislação surgiu para unir o que diz a ciência sobre as crianças e a implementação de políticas públicas nessa área, visando à garantia de direitos. Nesse sentido, é fundamental garantir um ambiente favorável ao desenvolvimento pleno da criança, sendo essencial que ela tenha na família e demais responsáveis pelo seu crescimento referências de estímulo, proteção e cuidado.

Assim, o desenvolvimento mental, emocional e a socialização devem ser muito bem acompanhados e trabalhados pelas famílias e por todos os que cuidam das crianças. É nessa fase do desenvolvimento físico-psíquico que se consolidará a construção do eu, período no qual as relações com o meio humano se dão, essencialmente por meio das emoções. No entanto esse processo se dá a partir do momento em que a criança faz a dissociação do seu eu do das outras pessoas. Nesse sentido, a criança precisa alcançar um “[...] poder de diferenciação, de crítica e de análise, que não é afetivo, mas intelectual” (WALLON, 1979, p. 139).

Nessa perspectiva pretende-se compreender o processo histórico da infância assim como a problemática da valorização das crianças. A partir das primeiras observações pessoais, foi possível perceber essa importância da primeira fase da vida do indivíduo, bem como o quanto fundamental é o papel da família e o quanto a vivência social da criança contribui para o seu desenvolvimento, uma vez que é nessa fase que o cérebro está mais receptivo aos novos estímulos e à aquisição de novas habilidades.

É importante ressaltar que diferentes estruturas familiares coexistem e merecem espaços sociais de respeito e igualdade. Calderòn e Guimarães (1994) descrevem famílias formadas a partir de uniões livres, sem necessariamente ocorrerem com o casamento civil ou religioso. Famílias monoparentais, com chefia feminina em razão de diferentes situações como divórcios, separação e/ou abandono do componente masculino, mães solteiras, mulheres que optam por produção independente e ainda famílias advindas da união homoafetiva, filhos criados por avós, dentre outras.

Nesse sentido, o que se almeja é entender o que as famílias pensaram sobre a infância ao longo da história, compreender como foi constituída a valorização da infância nas legislações da década de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), bem como os caminhos desse processo de construção dessas legislações pertinentes e ainda se essas leis estão sendo cumpridas, ou seja, como se deu o processo de valorização da infância para a família e para sociedade. Sendo assim, destaca-se a problemática discutida na pesquisa, a evolução da valorização da infância, que culminou para as conquistas e direitos adquiridos, principalmente nessas duas principais legislações da década de 1990. Esses direitos estão mesmo resguardados? Foram realmente garantidos? De fato, são efetivados na prática, no cotidiano das nossas crianças? A exploração do trabalho infantil foi erradicada?

Na contemporaneidade, mais do que explicar, procura-se entender determinados fenômenos e, como sujeitos envolvidos, a visão de mundo do pesquisador acaba por influenciar na pesquisa. No entanto, é sensato que o papel do pesquisador, bem como sua eventual

subjetividade seja racional, controlada e desvendada. É nesse sentido que se consolida a proposta desse projeto de pesquisa.

Segundo Laville e Dionne (1999), a hipótese é a antecipação da resolução do problema após a revisão da literatura e a objetivação da pergunta, sendo que a mesma poderá ser confirmada ou não. A hipótese desempenha efetivamente no processo da pesquisa o papel de articulação entre as operações que presidem a sua constituição, enquanto solução possível antecipada, e as que daí resultam são utilizadas para se verificar o fundamento dessa solução antecipada.

Nesse contexto surge a hipótese de que mesmo com o avanço na valorização da infância em relação a épocas mais remotas, as legislações não saíram definitivamente do papel. Nesse sentido, a fim de confirmar ou não essa hipótese, o objetivo é, além de compreender como se desenvolveu a valorização da infância, analisar se esses direitos estão sendo garantidos. Assim, abordando a temática do trabalho infantil, será possível averiguar se houve avanço, estagnação ou retrocesso na execução dos direitos garantidos. O recorte temporal delimitado foi a década de 90, tendo em vista a publicação das duas principais legislações que respaldam os direitos da criança, enquanto sujeito histórico e de direitos. “A periodização de um trabalho deve ter seu marco na lógica do objeto pesquisado, pois a periodização não é um mero recorte temporal. A definição de um período para o estudo faz parte da configuração do próprio objeto” (LOPES; GALVÃO 2001, p. 6).

Ressalta-se que as concepções de criança, infância e educação infantil são construções sociais formadas ao longo da vida. Essas concepções nem sempre expressam os mesmos significados. Elas carregam “[...] histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207).

Percebe-se que as concepções de infância foram assumindo diferentes significados ao longo do tempo, a partir das relações sociais e não apenas em decorrência das especificidades da criança. A infância existiu desde os primórdios da humanidade, mas a sua percepção como uma categoria e construção social, deu-se a partir dos séculos XVII e XVIII. Segundo Ariès, (1981), a infância foi uma invenção da modernidade. O autor registra o sentimento de infância como uma consciência da criança decorrente de um processo histórico e não uma herança tradicional. O historiador francês (ARIÈS, 1981) marcou grandes mudanças no que se considerava ser a infância, assinalada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, juntando a razão das ações a certo encantamento.

Vários fatores contribuíram para a formação do novo domínio historiográfico com ênfase na história social e da história das mentalidades, que forjaram as concepções de infância, com destaque para o processo de escolarização, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. No final do século XVII, com a escolarização, a família organizou-se em volta da criança, e então educação e afeição tornam-se primordiais.

No Brasil, a partir do século XX as crianças começaram a ter visibilidade e a serem consideradas como seres de direitos, em fase de desenvolvimento e a terem essas conquistas normatizadas. Com a análise das legislações pertinentes tornar-se-á possível entender melhor esse processo. No entanto, muitos dos direitos que estão respaldados em leis, parecem não ser de fato cumpridos, principalmente no que tange à criança no seio familiar enquanto indivíduo em fase de formação e desenvolvimento.

Essa falta de comprometimento com as crianças atravessa vários séculos e mesmo os estudos posteriores a Ariès (1981) comprovam que sentimentos de interesse e negligência em relação às crianças são concomitantes e perpassam todos os períodos da história humana. Assim, a transformação pela qual a criança e a família passam ocupa um lugar central na dinâmica social. Nesse sentido, percebe-se que ainda há muito a saber e a descobrir sobre a infância.

A criança não é nem antiga e nem moderna, não está antes e nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. (LARROSA, 2001, p. 284).

Nessa perspectiva, a pesquisa tem o objetivo de sensibilizar a escola, a família, a sociedade em geral a voltarem seus olhares para a criança e para o que ela realmente precisa para se desenvolver enquanto sujeito histórico e de direitos, tendo em vista os direitos garantidos nas legislações, almejando que sejam efetivados, na prática. Assim como no passado, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado, é necessário que agora passe a ser vista como um ser de fato valorizado.

Portanto, esse trabalho tem como objetivos analisar o significado histórico de infância e criança diante de uma construção sócio-histórica e cultural, entender a historicidade das mudanças e transformações dos conceitos de infância e criança na sociedade e também compreender a história da infância no Brasil e os reflexos das políticas públicas, por meio da análise das legislações pertinentes da década de 1990, LDB e ECA, focalizando-se na erradicação da exploração do trabalho infantil, buscando relacionar a historicidade da infância,

seu processo de valorização e seus impactos na contemporaneidade, reconhecendo assim a importância dessa fase no processo de desenvolvimento do indivíduo.

O capítulo 1 buscou permear a historicidade da construção do conceito de infância para algumas sociedades, em tempos distintos, trazendo informações referentes à antiguidade, à idade média e à modernidade, embasados na convicção de que os conceitos de infância vão sendo construídos de acordo com o contexto social, cultural e econômico, no qual as crianças estão inseridas, bem como a relação com seus pares. Nesse sentido, foi abordada a evolução do conceito de infância, desde quando a criança era vista como um ser sem qualquer autonomia, outrora consideradas homens de tamanho reduzido, até o surgimento do sentimento de infância e de família, bem como a valorização das especificidades e individualidades, sendo esses consolidados pelo espaço escolar.

O capítulo 2 apresenta um pouco da trajetória histórico cultural da infância no Brasil, contando como as crianças eram tratadas, desde as grandes viagens marítimas nas embarcações que vinham para o Brasil, em péssimas condições, passando pela catequização e escravização e ainda fazendo alguns apontamentos da vida das crianças no Brasil colonial, imperial e republicano. Além disso, traz o contexto da industrialização e urbanização para a infância, a exploração do trabalho infantil, o aumento da violência e da criminalidade, bem como a concepção de infância de que a preocupação da época era promover a educação para “civilizar”, no sentido de proteger a sociedade dos jovens, e não os jovens da sociedade.

No capítulo 3 foi feita uma análise dos impactos das duas principais legislações que respaldam a infância na década de 1990, que são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, bem como a evolução da valorização da infância. Além de elencar as principais conquistas e direitos adquiridos, esse capítulo procurou, a partir de políticas públicas e programas disponibilizados em diversos sites oficiais, compreender como foram construídas as ações em busca da consolidação das legislações em prol da garantia desses direitos, verificando se esses direitos estão sendo cumpridos, evidenciando a luta pela erradicação da exploração do trabalho infantil.

Para Le Goff (2013), a busca pelo conhecimento do passado é necessária para aperfeiçoar o presente e para preparar um futuro melhor. Ao relacionar passado, presente e futuro, se expressa a necessidade de conhecer a história, ressaltando a importância dos documentos, da análise, da discussão pela busca da verdade e o uso de métodos. Le Goff (2013) ainda ressalta que quem decide sobre aquilo que considerará fonte para seu estudo, bem como quem atribui ao arquivo encontrado o caráter de documento é o historiador. Conforme Le Goff

(2003, p. 107): “[...] a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar seu mel, quando faltam as flores habituais [...] palavras, sinais, paisagens e telhas”.

O documento deve ser analisado com criticidade a fim de evitar que o pesquisador tenha uma postura de passividade diante dele. Compreender a diferença entre documento e monumento é de extrema importância no processo da pesquisa. O que pode transformar um documento em monumento é a sua utilização, pelo poder, por parte de quem o construiu.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de forças que aí destinam o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2013, p. 536).

A presença do documento vai além da sua materialidade. Faz-se necessário levar em consideração a falta de documentos. Nesse sentido, a nova História é capaz de analisar um fato sem documento, uma vez que a investigação parte para a causa, para análise das consequências e circunstâncias que rodeiam o fato, pensa em detectar o problema, ocorrendo uma substituição da história-conto para história-problema, voltando a atenção para a história do presente.

A historiografia até o século XV era baseada em mitos e lendas. A partir do renascimento, historiadores humanistas começaram a laicizar a história, inaugurando uma ciência histórica profana, sem fábulas e sem intervenções sobrenaturais. Ao longo do tempo até o século XX, a historiografia tornou-se ainda mais complexa, diante das incertezas, dos caminhos e descaminhos assumidos pela humanidade, ou seja, a história começou a ceder espaço para novas abordagens, prevalecendo a visão de uma história subjetiva ao invés de uma história objetiva. Um exemplo de um movimento rico e inovador foi a nova corrente historiográfica surgida no século XX, denominada Escola dos Annales, em que os historiadores passaram a considerar o universo mental das pessoas e da sociedade. Assim, a história de hoje, como disse Le Goff (2013), deve ser feita com métodos, espírito crítico, buscando a verdade, sendo esta comprovada com clareza, e para além de ser aceita, ser compreendida por todos.

No entanto, é importante destacar que assim como a ciência não é uma verdade absoluta e inquestionável, antes fundamentada na intuição ou na tradição, surgiu a necessidade do saber racional, o desejo de saber mais e de se dispor de conhecimentos metodicamente elaborados. A forma de fazer ciência também pode divergir, para muitos intelectuais. Saber construir a pesquisa com métodos não é uma tarefa fácil e também está cercada de controvérsias.

Desde o início da modernidade há uma preocupação com a metodologia. A busca pela utilização do método exato também continua atual, pois por meio da pesquisa, busca-se bem

mais que o acúmulo de saber. O que mobiliza a pesquisa é a construção do conhecimento verdadeiro, dentro dos limites do que é verdadeiro. O exercício do método é também o cultivo, a formação da consciência crítica, sabendo intervir na realidade de modo questionador. Na pesquisa, o sujeito se reconstrói permanentemente, convergindo teoria e prática, trabalhando contra o processo reconstutivo e contra a manipulação. “A característica emancipatória da educação exige a pesquisa como método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos” (DEMO, 2017).

Quando se pensa nas fontes a serem utilizadas na pesquisa, normalmente surge certa dúvida ou até mesmo insegurança, segundo Pinsky (2008), pois os interesses dos historiadores sempre variaram no tempo e no espaço, em relação direta com as circunstâncias de suas trajetórias pessoais e com suas identidades culturais. Sendo assim, ser historiador, além de outras qualidades, sempre exigiu erudição e sensibilidade no tratamento de fontes, pois delas depende a construção convincente de seu discurso.

A obra ensina que a concordância de duas fontes independentes estabelece a verdade e, inspirando-se em Descartes, aplica o princípio “de fazer decomposições tão inteiras e revisões tão gerais” que ficasse seguro de nada omitir. (TESSIER, 1961, p. 641).

A pesquisa que engendrou essa dissertação iniciou-se com um levantamento bibliográfico sobre o tema abordado. Esse levantamento bibliográfico é constituído de referências básicas da área e do tema em questão, que vão aos poucos remetendo o pesquisador a outras referências, às fontes secundárias, partindo de estudos que subsidiam a apropriação do objeto da pesquisa. A seguir, partiu-se para a revisão dessa bibliografia, analisando as pesquisas e discussões da literatura, a fim de se obter a contribuição das teorias de outros autores para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, há que ser considerado o momento de sistematização, começando pelas leituras que antecederam e prepararam o projeto do qual saiu o trabalho investigativo; posteriormente, a análise interpretativa, agregando o repertório da pesquisa.

Os procedimentos de pesquisa adotado na presente dissertação de mestrado foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Nesse último método é essencial a análise de conteúdo, desvendar os sentidos aparentes ou ocultos de um texto, um documento, um discurso ou qualquer outro tipo de comunicação. Nesse sentido, a fonte dos dados, o campo desde onde se procederá a coleta dos dados poderá ser um documento histórico, institucional, associativo, oficial, sendo essas as fontes primárias, quem viveu, participou do fato em evidência.

Na pesquisa será feita a análise das duas principais legislações pertinentes à infância na década de 1990, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Os documentos utilizados poderão parecer controversos, pois esses são documentos políticos, de política de Estado ou de governo. No entanto, essa é a forma mais adequada para tentar responder o problema de pesquisa, que é o processo de valorização da infância. Assim, será analisado como o reconhecimento da infância enquanto etapa importante no desenvolvimento do indivíduo, se consolidou na sociedade por meio dos direitos adquiridos e normatizados.

A técnica principal utilizada para essa coleta de dados será a pesquisa online em sites oficiais, que trazem as legislações na íntegra e com as devidas atualizações. A partir de então, torna-se possível proceder à análise dos documentos, verificando esse processo de conquistas, por meio dessas leis. E ainda utilizando essa técnica de pesquisa online, continuar averiguando como as políticas públicas e programas instituídos pelo governo contribuíram para o progresso da aquisição de direitos.

Como a pesquisa projetou-se para a questão da exploração do trabalho infantil, também foi oportuno utilizar essa técnica para coletar dados referentes aos índices de exploração do trabalho infantil no Brasil, recorrendo assim a alguns sites oficiais do governo e ainda dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a fim de analisar a variação desses índices ao longo dos anos, bem como as políticas sociais e ações voltadas para esse foco, compreendendo o processo de reconhecimento da infância e aplicação da legislação, na prática.

Por meio da análise dessas legislações procurou-se compreender as modificações sociais, ser ou não ser criança, o acesso ou não à escola. Os princípios de obrigatoriedade e gratuidade foram destacados ao longo da análise das leis, tentando identificar os avanços no que se refere ao acesso à educação escolar e à condição das crianças como sujeitos de direitos, a fim de concluir como se deu o processo de estreitamento da relação entre infância e escola, que se iniciou por meio da inserção das crianças na escola e se esses direitos alcançados estão de fato sendo cumpridos.

Assim, a execução da pesquisa permitiu identificar as políticas e os programas educacionais voltados para crianças no Brasil, a fim de perceber como a educação esteve apoiada em concepções marcadas pelo assistencialismo. O historiador, através de suas reflexões teóricas, seus conceitos e conhecimentos multidisciplinares deverá, através do esforço de interpretação, buscar as conexões causais dos fatos, tentando penetrar no pensamento e sentimento do homem, desvendar o pensamento que o levou à determinada ação.

Quanto à natureza dessa pesquisa, pode-se classificá-la como uma pesquisa básica, também conhecida como pesquisa pura ou teórica. O fato de ser uma pesquisa teórica não a desqualifica, uma vez que prevalece a intenção de ampliar a compreensão de certos fenômenos e comportamentos, buscando novos conhecimentos para o avanço da ciência, sem aplicação prática, mas envolvendo conhecimento disponível e sua ampliação. Assim, a pesquisa científica básica é condição para o desenvolvimento; portanto, é um elo fundamental de uma cadeia, que começa na formação do indivíduo e beneficia toda a sociedade.

Nessa perspectiva, a diversidade de instrumentos para levantamento de dados que esse estudo exige e principalmente a amplitude do universo a ser investigado evidencia-se um rico campo de pesquisa. Assim, diante das diretrizes metodológicas aqui delineadas, o presente projeto de pesquisa constitui-se num importante espaço para pesquisadores iniciantes, uma vez que poderão ter contato com algumas fontes, técnicas e instrumentos de levantamento e análise de dados dentro da pesquisa educacional na área de história da infância, bem como o resultado da pesquisa, que servirá para professores, educadores, pais e responsáveis pelas nossas crianças. Dessa forma, evidencia-se a importância significativa desse “problema” de pesquisa, tanto para o campo da história da educação como para a sociedade em geral, favorecendo a criação de mecanismos e estratégias para que a valorização da infância seja, de fato, alcançada.

CAPÍTULO I - A GÊNESE DO CONHECIMENTO DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA

1.1 O lugar da infância na história

Para contextualizar o processo de valorização da infância e conseqüentemente da criança ao longo da história, é preciso entender que esses são conceitos culturalmente determinados e historicamente construídos. Portanto, é a partir das relações com outros seres que estes se constituem, enquanto humanos. Dessa forma, as relações sociais possibilitaram que os conceitos e os sentimentos de infância fossem assumindo diferentes significados. Compreender esse processo, o que foram esses conceitos e analisar sua trajetória histórica podem tornar possível entender muito mais sobre a infância nos dias atuais.

Nesse sentido, a infância pode apresentar significativas variações de uma sociedade ou de um tempo a outro. Não existe um padrão geral e único, e a infância sempre será marcada pelas influências culturais. O tema da história da infância é muito amplo e, além de ser extenso, ainda existem lacunas no conhecimento histórico disponível. Durante muito tempo o papel da criança na família e na sociedade foi o mínimo possível, uma vez que estas eram consideradas inoperantes e incapazes de ter autonomia. Conforme Ariès (1981), essa situação começou a mudar somente no final da Idade Média e início da Idade Moderna, quando surgiu o sentimento de infância.

Mesmo após nascer o sentimento de infância, o processo de reconhecimento e valorização da criança foi lento e conturbado, ao longo da modernidade. Porém, somente no século XX surgiu um interesse renovado pela infância. Conforme Hannah Arendt (1957), esse foi o “século da criança”, uma vez que se pretendia emancipar a criança e libertá-la dos padrões de vida, retirados do mundo dos adultos, deixando de ser o “mini adulto” de antes. No entanto, as condições necessárias para o crescimento e desenvolvimento da criança parecem terem sido ignoradas, ou será que nunca foram, de fato, reconhecidas?

O fato é que o século XX constituiu-se no momento mais positivo da história da legislação brasileira para a infância e o número de leis produzidas, na tentativa de regular a situação dessa faixa-etária no país, foi muito considerável. A princípio, esse foi o discurso de defesa incondicional da criança. No entanto, o que precisa ser analisado é como está na prática a valorização da infância e como os comportamentos e atitudes em relação à infância ao longo do tempo interferem na consolidação das conquistas alcançadas para as crianças, enquanto sujeitos de direitos.

Ao longo da análise da construção sócio-histórica e cultural dos conceitos de infância foi possível perceber que os caminhos trilhados pelas famílias no passado, em relação a essa faixa etária foram complexos, revelando suposições e até mesmo constrangimentos para com as crianças. Assim, antes de adentrar nessa historicidade, é importante entender os conceitos da palavra infância. Segundo Faria, no Dicionário Escolar Latino Português, a palavra infância deriva:

Da partícula negativa latina in, ‘não’, usada como prefixo, e do latim fans, fantis, participio presente de fari, ‘falar, ter a faculdade da fala’, forma-se o adjetivo latino infans, infantis, ‘que não fala, que tem pouca idade, que é ainda criança’. O adjetivo infantil, ‘que diz respeito à crianças, infantil’, e o substantivo infantia, ‘incapacidade de falar, dificuldade em se exprimir, meninice, infância’, são derivados latinos de infans, infantis. (FARIA, 1956, p. 469).

Na etimologia da palavra, infância traz referência àquele que ainda não fala, reafirmando aqui a concepção advinda da antiguidade. A civilização greco-romana possuía uma percepção do adulto dominador, submetendo as crianças às regras impostas por uma sociedade adulta que fala e que comanda, sem considerar as especificidades da criança e da infância, como se essa fosse um ser incompleto, um ser que não tem voz. É como se fosse um sujeito sem direitos. Assim, Kuhlmann (2004, p. 23-24) faz uma analogia:

[...] como os sem-voz, sugerindo certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a presença no interior das relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social [...] geralmente favorece a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança.

Aqui, o conceito de infância relaciona-se a um processo histórico em que se acentuam sobre a criança os problemas sociais, retratando uma época a partir de seus projetos, sujeitos e instituições. Nesse sentido, a intenção é romper com esse paradigma e dar voz a grupos sociais, homens, mulheres, crianças e instituições, em busca de valorização e respeito à infância.

Na antiguidade as crianças eram consideradas um ser pouco desenvolvido intelectual e fisicamente. Sendo assim, sua condução educacional deveria ser bem acompanhada. Não eram consideradas as especificidades e autonomia da criança. Até a idade média não existia um conceito específico de criança. Sabe-se que após os 7 anos de idade o indivíduo estava pronto

para assumir as mesmas funções dos adultos, como por exemplo a força de trabalho. Com a intensificação da agricultura, o trabalho das crianças também se expandiu.

Conforme Stearns (2006), a agricultura começou a substituir a caça e a coleta há cerca de dez mil anos atrás, propiciando um sistema econômico novo, com grandes implicações para a infância. A mudança mais evidente foi a redefinição da utilidade das crianças no trabalho. Na civilização antiga, os avanços rudimentares da agricultura foram substituindo a caça e a coleta. Um sistema econômico novo, pautado na agricultura, foi sendo instaurado e as crianças, que antes ajudavam as mulheres na coleta de nozes e bagos, assim como os meninos que, quando entravam na adolescência, ajudavam os homens na caça, assumiram um papel produtivo no sistema da agricultura, sendo essa a principal redefinição da infância nesse período.

As crianças também experimentaram algumas vantagens como, por exemplo, o fato de que o relacionamento familiar cresceu muito na época da agricultura; inclusive com os avós, que passaram a ter uma expectativa de vida maior. Alguns benefícios foram conquistados, principalmente por crianças da classe alta, como boa nutrição, treinamento especial e, às vezes, até escolaridade formal. Alguns se tornavam guerreiros, sacerdotes ou funcionários do governo.

Na Idade Média o número de mortes de crianças era bastante acentuado, fato que explicaria a aceitação recorrente na incidência de mortes seria, segundo Ariès (1981), dentre outras coisas, a pouca evidência de afeição entre pais e filhos. Muitas famílias no Ocidente tinham o hábito de enfaixar os bebês, envolvendo-os apertadamente em panos, para não se machucarem ao mexer ou tentar engatinhar e ainda os deixavam pendurados em um gancho na parede, para trabalharem no campo.

O abandono foi outra marca indelével que se faz presente na história da infância, no ocidente. A roda dos expostos foi uma instituição que surgiu na França, existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Antes da criação dessa instituição, o abandono acontecia das piores formas possíveis, os enjeitados eram deixados em estradas desertas, nas portas de desconhecidos ou até mesmo no lixo, ficando assim praticamente condenados à morte. Assim, a “[...] roda apresentava [...] o mérito de desviar os bebês da rota do infanticídio, garantindo a todos os meninos e meninas um lugar em que pudessem ser deixados” (VENÂNCIO, 2002, p. 139).

A roda dos expostos estava arraigada às práticas sociais e atendia todos os segmentos sociais, da nobreza aos menos favorecidos. Esse artefato social geralmente ficava próximo às igrejas, onde as crianças indesejadas eram deixadas. Para Leite (2006), a roda dos expostos foi oriunda de uma iniciativa social de acolher esses filhos ali deixados, o que revelava uma indiferença ao valor da criança.

O abandono, a alta taxa de mortalidade e a doação de crianças [...] não eram sempre vistos como um tráfico de exploração da infância, mesmo nos países desenvolvidos. Além dos originados pelas dificuldades do aleitamento, pela alimentação artificial ou pelas más condições de saúde das amas, eram resultantes de fatores econômicos, sociais e até culturais, entre os quais se destacam aspectos da implantação da urbanização. A prática ilegal e quase aberta do abandono e o fatalismo com que era aceita a mortalidade infantil revelaram certa indiferença ao valor da criança até o início do século XIX, quando as escolas começaram a descobri-la e a classe médica passou a insistir na necessidade da criação dos filhos pelas mães, pois cada criança achada (depois de abandonada) era uma criança perdida. (LEITE, 2006, p. 67).

O trabalho de Ariès (1981) é paradigmático. Valendo-se dessas novas fontes como a iconografia, foi possível tratar de temas até então inexplorados. Ressaltar essa historicidade da infância é de fundamental importância para compreender como a família e a sociedade em geral já abordaram a infância. Em algumas sociedades admitia-se que um grande número de crianças pequenas estaria destinado à morte. Assim, foi adotada a prática de esperar que a criança fizesse dois anos de idade, para só então lhe dar um nome. Segundo Stearns (2006), a morte continuou sendo companheira constante da infância. Mesmo havendo melhora da alimentação com o aperfeiçoamento da agricultura, muitas crianças perdiam pelo menos dois irmãos antes de se tornarem adultos. Já a natalidade diminuiu, pois, as famílias limitavam a quantidade de filhos. Raramente se atingia o número de 12 ou 14 filhos, que é a média de produtividade de uma mulher, a partir de sua idade fértil até a menopausa.

Destaca-se também o hábito de muitas famílias europeias enviarem os bebês para que outras mulheres pudessem amamentar a criança no lugar da mãe. No que se refere à saúde, essa atitude era muito questionada, tendo em vista que as amas-de-leite poderiam não ter leite suficiente, como indicou Stearns (2006, p. 78): “Do ponto de vista da saúde da criança isso era contraindicado, uma vez que muitas amas-de-leite não tinham leite suficiente para amamentar duas crianças adequadamente”.

Esse costume de mandar a criança para as amas-de-leite pode não representar necessariamente uma falta de amor. Até o século XIX, no Ocidente, essa prática era utilizada, cujas razões poderiam ser pela demanda de trabalho. Assim também acontecia em relação às crianças abandonadas nas rodas das igrejas, cujo motivo não seria simplesmente falta de afeição, mas poderia também estar anunciando a esperança de que aparecesse alguém que usufruísse de melhores condições para criá-las.

As famílias necessitavam da ajuda dos filhos no trabalho com a agricultura, mas também não podiam ter tantos filhos, visto que o peso dos recursos familiares seria demasiadamente

alto; assim, para controlar a natalidade e manter a média dos 6, 7 filhos, continuaram a usar o aleitamento materno e até mesmo o desencorajamento às relações sexuais. (STEARNS, 2006).

A mão de obra dessas crianças era tão importante que todas as sociedades começaram a pensar fortemente na necessidade de inculcar nas crianças a obediência, com uma grande esperança de que esta pudesse se estender até a juventude e garantir essa força de trabalho para a economia da família. Percebe-se aqui uma preocupação com essas crianças, no entanto, a priori, uma preocupação meramente financeira. As épocas remotas e também as mais próximas do presente mantêm resquícios daqueles hábitos. Por exemplo, a organização do ano escolar, pautado na necessidade de as crianças estarem livres no verão, inicialmente para trabalharem nos campos.

Quanto aos castigos físicos (STEARNS, 2006), a sociedade aplicava rotineiramente as regras da disciplina física nas crianças. Quando o civilizado europeu tomava conhecimento do modo de vida no novo mundo, muitas pessoas ficavam horrorizadas com o comportamento supostamente selvagem dos indígenas americanos no século XVII. Esses, por sua vez, ficavam horrorizados ao verem os imigrantes europeus surrando seus filhos. Não se sabia ao certo o que os adultos queriam com tantos castigos e também como as próprias crianças recebiam essas punições.

A modernidade introduziu com a disciplina um regime de punições, que eram consideradas normais e não se achava que as crianças deveriam ser privadas de dor, sendo possível amar as crianças e puni-las severamente. Muitas civilizações antigas já adotavam leis formais para ajudar a definir a infância e a obrigação das crianças, especificando o direito dos pais punirem seus filhos desobedientes, como, por exemplo, a lei mesopotâmica e a lei judaica.

Os castigos físicos também tiveram influências das grandes religiões, uma vez que elas trouxeram novas justificativas para defender a obediência, abrindo precedentes para novas pressões psicológicas, pois a desobediência aos pais tinha o peso da desobediência a Deus e quando isso acontecia, poderia ocorrer a punição física. Os castigos disciplinares no Ocidente pré-moderno eram aplicados não somente em casa, mas também na escola e nos serviços religiosos. Embora fossem permitidos os castigos, de certa forma havia limites, as punições extremadas não eram aceitas. Existia, portanto, um controle comunitário para com os excessos dos pais e do mestre-escola, podendo até serem multados.

Mesmo com controle e punições aos excessos, a disciplina, de uma forma geral, era muito rígida. As missões dos mestres não consistiam apenas em transmitir conhecimentos, eles deviam, conforme explanou Ariès (1981), formar espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir. Nesse sentido e com essa desculpa, as crianças foram palco de disciplina

humilhante, como, por exemplo, o uso do chicote que, além de utilizado nas crianças pequenas, estendeu-se à idade dos colégios.

Ariès (1981), destaca quão desfavorável era o sentimento de infância, na cultura da disciplina física; era como se os pais, ao surrarem seus filhos, não os amassem. Alguns estudiosos questionam colocações como essa questão do castigo físico. Segundo relata Stearns (2006), muitas autoridades acreditam hoje que a disciplina física, se razoável e não torturante, é bastante compatível com a afeição do adulto pelas crianças e com o relacionamento afetivo entre a criança e os pais. Eles não advogam necessariamente essa disciplina, mas simplesmente sugerem que existe mais de uma maneira de definir cuidados paternos.

Stearns (2006) destaca algumas divergências de pensadores mais modernos, como por exemplo, o exame de registros pessoais como cartas e diários, que deixam claro que o amor paterno era normal, esperado e natural. Analisando culturalmente e isoladamente essa questão, realmente a disciplina física moderada não é sinônimo de falta de afeição. No entanto Ariès (1981), analisa um conjunto de fatores para chegar à conclusão de que o sentimento pela infância não existia.

Ariès (1981) aponta em sua obra como a família ocupou papel fundamental no surgimento do sentimento de infância, sendo esse inseparável do sentimento de família. Durante a Idade Média, o único sentimento de caráter familiar que existia era o sentimento de linhagem, como se fosse o único capaz de exaltar as forças do sentimento e da imaginação. O autor, valendo-se sobretudo da iconografia, percebeu que é notório o sentimento envolvido naquele contexto que outrora não existia. Assim descreveu (ARIÈS, 1981, p. 143): “A análise iconográfica leva-nos a concluir que o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV e XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII”.

Outra questão enfática para Ariès (1981) é que a evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela aos sentimentos das idades e da infância. Com a escolarização, a criança começou a ser vista de outra forma:

[...] A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A respeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 2019, p. 110).

Ariès (2019) faz uma crítica ao processo de escolarização no que se refere ao enclausuramento, uma vez que a criança, que antes estava inserida no mundo do adulto, foi sendo cada vez mais privada desse convívio. Ainda assim, essa valorização da educação foi, sem dúvida, uma evolução na construção e no fortalecimento do sentimento de infância. A ideia de infância permeava a convicção de que a criança tinha certa pureza inata e que poderia ser moldada, ou seja, colocada no rumo certo. A inocência original advinha da cultura ocidental religiosa cristã, que poderia ter influência do bem ou do mal, essa inocência contribuiu para o fortalecimento do papel da educação e reconhecimento da importância do meio em que a criança está inserida. Conforme destaca Stearns (2006, p. 94):

A revolução científica e o iluminismo alentaram a crescente crença entre filósofos ocidentais de que as crianças não eram corrompidas ao nascer; como o cristianismo pregava; baseado no pecado original, insistiam em afirmar. A ciência mostrou que a criança podia sim ter acesso à razão. John Locke afirmou, como vimos, que a criança era como *tábula rasa* ao nascer necessitavam de uma boa educação.

Nessa perspectiva, Ariès (1981) também destaca na ideia de infância o vínculo direto com a escola, um fenômeno social que se propagou rapidamente, chamando a atenção de quem investiga a história da educação. Ali se revela o progresso do sentimento de infância, na mentalidade comum. A escola passou a ser vista como um meio de isolar a criança durante o seu período de formação, tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária.

Muitas mudanças foram concretizadas com a passagem da Idade Média para a Modernidade como, por exemplo, o crescimento do comércio, que possibilitou que as crianças se envolvessem com a manufatura e a aprendizagem. Ao passo que a família foi modificando sua relação com as crianças, a concepção de infância foi se transformando. Apesar de não existir um padrão geral e único, uma vez que as concepções de infância vêm marcadas pelas influências culturais, tem-se o exemplo do trabalho infantil. Em algumas sociedades, até mesmo o trabalho pesado frequentemente era destinado às crianças pequenas, enquanto outras sociedades consideravam essa medida um absurdo. Stearns (2006) aponta que o trabalho perdeu seu lugar para a escola, uma vez que com o advento da industrialização, o trabalho infantil foi paulatinamente substituído por máquinas e assim, a sociedade começou a valorizar a educação, principalmente devido à preocupação com o futuro dos seus filhos.

No princípio dos tempos modernos, a concepção de infância começou a mudar consideravelmente, primeiramente entre os mais afortunados. Algumas mudanças e

consequentes preocupações favoreceram o sentimento de família e de infância, como por exemplo, a atenção à alimentação e à higiene e o aumento da necessidade de orientação, fortalecendo a importância da escolarização. Uma grande mudança para a infância, na modernidade, foi o advento da escolarização das crianças pequenas. A infância, antes voltada para o trabalho, agora se volta para a escolarização.

As crianças sendo mais cuidadas, encaminhadas à escola, menos filhos por família, contribuíram significativamente para a diminuição da mortalidade infantil, que era bastante alta, conforme relata (STEARNS 2006, p. 91) “[...] tradicionalmente em torno de 30% a 50% das crianças morriam até os dois anos de idade”. Nesse sentido, a efervescência do sentimento de infância a partir do século XVI é distinta da antiga indiferença acometida antes aos pequeninos, e além da redução nas taxas de mortalidade infantil, as taxas de natalidade também declinaram, uma vez que surgiu a necessidade de limitar o tamanho das famílias. Agora a criança, além de requerer mais cuidados, ao invés de ser sinônimo de lucro, era sinônima de gastos. Todas essas mudanças ocorreram a partir do momento em que as famílias passam a se organizar em torno da criança conforme descreve Ariès (2019, p. xi):

A família então começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. Portanto, não surpreende que essa revolução escolar e sentimental tenha sido seguida, com o passar do tempo [...] de uma redução voluntária de natalidade [...]

Ao longo da História da infância é possível perceber os vastos caminhos que as sociedades trilharam no passado, tendo em vista o que essas importantes teorias, bem como os constrangimentos podem revelar. Nessa perspectiva, percebe-se como muitos aspectos da infância contemporânea decorrem do passado. Assim, deve-se buscar compreender o passado para proporcionar perspectivas históricas ao presente.

O novo olhar depositado sobre a criança e sua valorização não ocorrem e não ocorreram da mesma forma, mas sim de acordo com a organização de cada sociedade e suas condições culturais, sociais e econômicas. Kramer (1982) evidencia que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial a partir do momento em que a criança assume outro papel social.

[...] se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade

burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1982, p. 19).

Além disso, é preciso interpretar as legislações para compreender melhor a evolução das concepções de infância, pelo menos em relação ao que a sociedade oficialmente pensava e pensa sobre a infância e a criança. Nessa perspectiva deve-se entender a criança e considerar suas particularidades e principalmente buscar o significado social dela, como argumenta Kramer (1982, p. 79):

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

Ao relatar as relações sociais e culturais das crianças, considerando que as mesmas não ocupam apenas um lugar no espaço geográfico, mas também um espaço de valor, Kramer (1982) sugere abrir o leque de possibilidades variadas para o caminho à valorização desse indivíduo, enquanto ser social. A análise historiográfica que incide no aporte legislativo decorrente das novas configurações do poder estatal revela o contexto em que a legislação está inserida, bem como o contexto familiar, uma vez que a cultura de um determinado grupo familiar oportuniza o desenvolvimento da criança em diversos aspectos. No interior das famílias são estabelecidos os primeiros vínculos afetivos que podem possibilitar a construção de relações pessoais saudáveis. Como apontam Dessen e Polônia (2007, p. 22):

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

As representações dos retratos de famílias possuíam um caráter exclusivamente religioso. Ao liberar sua função religiosa, nos retratos de famílias, ao invés dos santos padroeiros, o que passou a predominar foram cenas corriqueiras, com um membro familiar ao lado do outro, se encostando ou segurando pelo ombro ou pela mão; muitos, com a presença

dos criados, ou cenas de colheita, de paisagens, ou a família reunida em torno da mesa repleta de frutas. Outro fator de extrema relevância dentro do desenvolvimento da iconografia familiar foram os espaços onde se passavam as cenas retratadas. No princípio essas representações aconteciam em espaços públicos como igrejas ou geralmente ao ar livre; a partir do século XVI surgem cenas de interiores, cenas na cozinha, na sala, nos quartos.

Essa troca de cenário do “ar livre” pelos espaços interiores se deu, sem dúvida, em contrapartida a esse novo sentimento de infância que já estava disseminando-se entre as classes mais altas. E o que estava em evidência era o fortalecimento da intimidade da vida privada. Assim, a iconografia sofreu uma avalanche de imagens de famílias reunidas, tornando-se possível perceber esse sentimento de família e consequentemente de infância, invadindo a família moderna. Várias fontes e evidências mostram esse sentimento nascendo, florescendo e se fortalecendo ao longo do tempo, nos seios das famílias, mesmo que nas classes mais baixas, esses registros demoraram bem mais para surgir, levando em consideração que em cada região esse sentimento surgiu no seu tempo, de acordo com seu contexto e sua realidade.

Vale ressaltar ainda que Ariès (1981), utilizou-se de uma visão eurocêntrica para nortear seu trabalho em relação à infância, sustentando uma visão liberal, uma vez que os dados utilizados na pesquisa foram oriundos das classes ricas. Nesse sentido, Ariès (1981), não relatou os vários tipos de infância, mas sim a infância burguesa e nobre, portanto seus estudos foram de certa forma superficiais, focalizando apenas na infância elitista.

1.2 A divisão das idades, o traje, as brincadeiras e os jogos

Segundo Ariès (1981), as evidências extraídas das concepções de infância permitem muitas interferências, que abrem diferentes abordagens sobre o lugar da criança na sociedade. Uma sociedade que funciona conforme o modelo do adulto como ser de razão, como por exemplo, o que acontece com o nivelamento por idade, poderia afetar a maneira como os adultos pensavam sobre as crianças.

No século XVI não havia preocupação alguma em relação à idade e nem mesmo à data de nascimento. Estudos realizados, tendo como base a iconografia, não retratam nenhuma preocupação dessa natureza. Paulatinamente essa realidade foi se dissolvendo e deu-se início ao registro da data de nascimento nos documentos e retratos, tornando-se esse registro objeto de atenção especial, inscrito nos retratos como um sinal de individualização e autenticidade. A partir do século XVII esse costume de datar já não se restringia apenas aos retratos; era possível datar também objetos e mobílias, como camas, armários, baús e talheres.

Para os homens dos dias atuais, é difícil imaginar que as pessoas não sabiam jamais uma data exata. Mas como já mencionado, essa realidade foi se transformando e, a partir do século XVIII, os párocos passaram a manter seus registros com exatidão. Toda essa questão repercutiu na divisão das fases da vida. Segundo Ariès (1981), até certo período, as idades da vida eram a infância, a juventude e a velhice. Sendo estas determinadas pelas práticas sociais e nem tanto por fatores biológicos. Eram as idades dos brinquedos, da escola, do amor, da guerra e finalmente, a idade do estudo. Essa divisão fica evidente na iconografia, uma vez que as fotos eram montadas de acordo com as idades e suas respectivas atividades sociais. Traz assim a ideia da vida dividida em etapas bem delimitadas. Todas essas divisões e classificações das idades exprimem a reação da sociedade diante da duração da vida. Portanto, pode se dizer que cada época corresponderia a uma idade privilegiada e a uma periodização particular da vida humana.

O surgimento e a importância dada a esse movimento de datação contribuíram para o fortalecimento da concepção das idades, bem como o desejo de proteger a moralidade das crianças. Assim, percebendo o indivíduo por idades, foi possível começar a entender e a considerar as especificidades e singularidades de cada fase, o que favoreceu principalmente à infância, que estava se constituindo enquanto conceito e concepção, pautada do sentimento de infância e de família.

Outro fator que retrata mudanças nas concepções de infância ao longo da história é o traje que era acometido às crianças. Quando bem pequenas, usavam uma faixa enrolada no corpo, conhecida como cueiro, assim que os pequeninos deixavam de usar esse acessório, as crianças eram vestidas como homens e mulheres de sua condição, portanto, nada no traje medieval separava a criança do adulto. Até o século XIV, todos usavam um vestido ou túnica, havendo distinção entre o traje masculino e o feminino. Apenas no fim do século XVI ocorre a adoção de um traje peculiar à infância, marcando uma data muito importante na formação do sentimento de infância.

O século XVII deu à criança um traje reservado à sua idade, um vestido abotoado para os meninos e saia, vestido e avental para as meninas; os meninos menores usavam esse traje e também a “touca de criança”. Começou então a separação das crianças por idade, o que refletiu nos trajes. As crianças crescidas eram separadas das crianças pequenas durante a missa. Os meninos novos, mas não tão pequenos, começaram a usar calças justas pelos joelhos, por baixo do vestido. Já os meninos pequenos passaram a usar o vestido com gola. Essa diferenciação nos trajes não era muito observada nas meninas. Em certo período observou-se o uso das fitas largas presas atrás dos dois ombros. Porém essas mudanças significativas nos trajes ocorreram primeiramente para os meninos burgueses e nobres.

Somente no final do século XVIII o traje da criança passou por uma transformação e finalmente tornou-se mais leve, mais folgado. Considerando todas essas mudanças nos hábitos de vestir, é possível perceber que tudo isso não se refere a algo banal ou sem valor, mas representa a forma como a criança era tratada, a importância, o cuidado e o sentimento de infância evoluindo e se mostrando também na maneira de vestir.

A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios). (ARIÈS, 1981, p. 38).

Então, a partir do fim do século XVI a criança já era vista como um ser individual e, portanto, tinha o seu traje particular. É necessário salientar que essa preocupação em distinguir as crianças tenha se limitado principalmente aos meninos nobres e burgueses. Percebe-se que o sentimento de infância privilegiou primeiro a elite. As crianças do povo continuaram a usar o mesmo traje dos adultos, prevalecendo o costume e o antigo modo de vida, que não separava as crianças dos adultos.

Ariès (1981), também chamou atenção para os jogos e brincadeiras. A fonte utilizada para suas considerações foram anotações do Diário do médico do príncipe Luís XIII, nascido no início do século XVII. É importante considerar que a maioria das colocações refere-se às crianças das classes altas, nobres e burgueses. Entre os séculos XV e XVI os registros de brincadeiras que se tem são aquelas originadas da imitação do mundo dos adultos como cavalo-de-pau, cata-vento e pássaro preso a um cordão. As bonecas eram raras. Luís XIII, antes de 2 anos ganhou uma carruagem de bonecas e também já tocava violino, cantava, dançava e jogava malha.

Ariès (1981), ainda sobre o diário do médico do príncipe Luís XIII, relata que aos 6 anos de idade já estava alfabetizado, e gostava de recortar papel e de contar histórias. Também já praticava o arco, jogava cartas, xadrez e jogos de adultos nos salões como raquete e ainda participava de lutas entre animais, balés, peças de teatro e danças populares. Aos 7 anos já era incentivado a deixar os brinquedos da primeira infância. Era hora de aprender a montar a cavalo, atirar e caçar. Também era muito comum a participação das crianças nos jogos e brincadeiras das festas sazonais.

No século XVIII os médicos perceberam que era necessário que o corpo se agitasse muito enquanto a criança crescia; os jogos passaram a fazer parte da escola, além da dança, comédia, balés, dentre outros. Por um longo período os jogos de azar e a dança, principalmente

a sensual, e até a “péla”, um jogo muito comum da época, foram proibidos. O jogo “péla” consistia em atirar uma bola (a péla) de um lado para o outro, com a mão ou com o auxílio de um instrumento como uma raquete. Assim pode ser considerado um dos ancestrais do jogo de tênis. Até por volta do século XVII os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns aos adultos e às crianças. É importante ressaltar que muitos tipos de brincadeiras, principalmente a brincadeira livre não exigiam um intenso monitoramento do adulto.

As crianças amiúde brincavam juntas, sem diferenciação de idades e sem obrigação de que a brincadeira fosse instrutiva. Tinham muitos jogos tradicionais e eram criativas na construção de brinquedos. Inúmeros pesquisadores têm argumentado que o escape que as brincadeiras proporcionavam se deterioraram nos tempos modernos, entre outros motivos devido ao aumento da escolaridade e da supervisão adulta – um acréscimo implícito aos séculos tradicionais. (STEARNS, 2006, p. 80).

É considerável a importância dos jogos de torneios na vida não somente das crianças, mas também dos adultos. Os jogos, de forma geral, ocuparam um papel importantíssimo de recreação e divertimento para todos. Em relação às crianças, os jogos auxiliavam ainda no desenvolvimento ao influenciar nos campos cognitivos e emocionais, uma vez que foram aceitos de volta nos colégios, a partir do século XVIII. Além disso, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção de conhecimento em situações reais ou fictícias, uma vez que proporcionam o estímulo ao raciocínio, o enfrentamento de desafios, o diálogo e a tomada de decisões.

Considerando as questões da divisão das idades, do traje destinado à criança, dos jogos e das brincadeiras das quais participavam, foi possível perceber a construção e a evolução do sentimento de infância que foi surgindo aos poucos, progressivamente ao longo dos tempos e conseqüentemente, a valorização das crianças nascia junto com esse sentimento, tendo em vista essa nova forma de olhar para a infância. Com a divisão das idades, as peculiaridades de cada faixa-etária começaram a ser consideradas. No caso do traje, conforme o sentimento de infância foi crescendo, as roupas destinadas às crianças foram se tornando específicas de acordo com a idade, assim como os jogos e as brincadeiras, reconhecendo suas particularidades e seus interesses específicos.

1.3 O sentimento de infância se consolida na Modernidade

A falta de registros e evidências de como era a infância antes do século XII, a ausência de representação da arte medieval para essa fase da vida traz a ideia de que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Quando esses registros começam a aparecer, nota-se que as crianças eram representadas apenas como se fossem miniaturas de adultos. Era como se a infância ainda não tivesse sido descoberta. Somente no século XIII começaram a surgir na iconografia modelos de crianças mais próximas do sentimento moderno, como o anjo, imagens de crianças grandes que ajudavam na missa, imagens do menino Jesus ancestral de todas as crianças e também imagens da criança nua, na fase gótica. A partir do século XIV a infância sagrada começa a se ampliar e a se diversificar, inspirada em temas religiosos como a Virgem Maria. Além dessa infância santa, começam a surgir também histórias de contos e lendas, enunciando assim uma iconografia alegórica, com cenas de gêneros e pinturas anedóticas, crianças com a família, jogando, crianças na multidão, no colo da mãe, crianças brincando e no meio do povo.

O sentimento da infância engraçadinha nasce no século XV, evidenciado pelo advento do retrato e do putto, como novos modelos de representação da infância. Essa simpatia pelo retrato mostrava que a criança começava a sair do anonimato. E o putto refere-se à figura de um menino gordinho, com asas e nu, representado através de pinturas ou esculturas.

Outro dado importante sobre o retrato que Ariès (1981), mostra na evolução do sentimento de infância é o aparecimento, já no século XVI, do retrato da criança morta. Primeiramente nas efígies funerárias, com a representação junto ao túmulo de seus pais, posteriormente a criança viria a ser representada sozinha. É perceptível que a criança morta ganhava importância, não sendo mais considerada como uma perda inevitável. Antes a criança podia até ser enterrada nos fundos de casa, ou mesmo em qualquer lugar, principalmente aquela que ainda não havia sido batizada. Em uma época em que ninguém era forçado a se batizar, não havia um controle, não havia registros, apenas a consciência e a pressão da sociedade. O batismo muitas vezes era retardado para quando bem se entendia e, às vezes até se esqueciam de batizar as crianças, pois era feito o batismo coletivo e muitos perdiam esse dia.

A influência determinante da igreja católica impôs o sacramento do batismo à criancinha pequena. Na perspectiva de que criança que era batizada tinha a alma imortal, o batismo foi uma importante interferência na evolução da concepção de infância, contribuindo para que o alto índice de mortalidade infantil que ainda existia no século XVII fosse deixando cada vez mais de ser considerado normal.

A iconografia do século XVII retrata a criança representada sozinha. É o fortalecimento do sentimento de infância, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres uma importância que

antes ninguém reconhecia. Com esse novo interesse pela criança, com as novas preocupações e os cuidados, a mortalidade infantil começou a cair e conseqüentemente o controle da natalidade intensificou-se. No século XVII houve também a expansão da nudez da criança pequena, segundo Ariès (1981), ocorreu a aplicação da nudez decorativa do *putto* ao retrato das crianças. O interesse pelo *putto* correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com o amplo movimento em favor da infância.

Assim nasce o sentimento de infância, que aos poucos vai tomando forma e expandindo-se, conforme descreve Ariès, 1981, p. 28):

A descoberta da infância começou, sem dúvida, no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Ariès (1981), relata que o primeiro sentimento de infância, conhecido como “paparicação”, fez parte de um cenário onde as crianças, por sua ingenuidade, gentileza e graça tornavam-se uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, sendo tratadas como “coisinhas engraçadinhas”, ou seja, a criança ainda era tratada com certa indiferença, porém, foi transformando-se com a evolução desse sentimento de infância. A criança, que antes era vista apenas como homens de tamanho reduzido, definitivamente ficou no passado. A infância não era mais como outrora. Agora era vista com outros olhos. As coisas de criança foram tornando-se cada vez mais alvo de interesse dos adultos, como, por exemplo, o vocabulário, bem como as primeiras onomatopeias daquelas que estavam aprendendo a falar.

Ariès (1981), avalia a evolução da iconografia e retrata que na Idade Média o que predominava eram os temas relacionados aos ofícios, ou seja, o trabalho que cada um exercia, como a colheita na lavoura. A partir do século XV são percebidas várias tendências significativas como as festas, a festa de Reis, a festa de maio, os jogos de torneio e a vida na rua, onde tudo se passava.

No século XV a rua tomou seu lugar nos calendários, era onde a vida acontecia. Por muito tempo a rua foi um prolongamento da vida privada, as pessoas saíam de suas casas para as mais variadas atividades, como os jogos e brincadeiras, as festas, as danças e para conversar. É importante salientar como esses hábitos, costumes e tradições refletiam nas concepções de família e conseqüentemente de infância. Como a vida privada era limitada, o sentimento de família e de infância era de certa forma obsoleto, pois o que deu força a esse sentimento foi a intimidade que se intensificou no interior dos lares.

Como já mencionado anteriormente, ao longo do século XVI a família assume a iconografia. Os retratos de família tornaram-se muito populares, arrastando-se até o século XVII. Além de cenas corriqueiras, ao ar livre, cenas de trabalho como os camponeses na colheita e as famílias reunidas também apareciam nos calendários, muitas vezes fazendo uma analogia entre os meses do ano e as idades da vida, representando a juventude, a maturidade, a velhice, a doença e a morte. Chama a atenção o surgimento das cenas nos interiores dos lares, cenas no quarto, na cozinha, na sala. É como se aos poucos a história mostrasse os laços estreitando-se. A vida privada invade a iconografia e o retrato de família deixa de lado o cunho religioso, agora a família está toda reunida, os pais juntamente com as crianças, os criados e os mortos.

As mudanças no contexto de vida das crianças, tornaram possível a construção da história da infância, tendo em vista a peculiaridade do ser criança, como sujeito histórico no mundo social. Nessa perspectiva fica notável a evolução do sentimento de infância, foi nas construções culturais e sociais que essa história da infância foi aos poucos moldada, com a importante participação da família. Nascia então o sentimento de família, inseparável do sentimento de infância, os laços estreitaram-se e surge a preocupação com o outro, e agora, com a criança. Para a atualidade é complicado entender esse sentimento, mas para a época era algo muito novo e significativo o descobrimento dessa nova concepção.

Para Kramer (1999), a partir do século XVIII surge uma nova visão de infância, começou-se a respeitar essa faixa-etária, bem como suas particularidades. Nesse sentido, a autora afirma que a ideia de infância não é algo natural, que sempre existiu, mas “produto de evolução da história das sociedades e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas sim de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor”. Cada vez mais se fazia necessário compreender as especificidades das crianças. Como dizia Rousseau (1994), o primordial era focar no que ela se tornaria, considerando sua capacidade de aprender, acrescentando um compromisso mais apaixonado com a individualidade das crianças, com os métodos de criação, com a realidade de que deveriam tratá-las com carinho e com os métodos de escolaridade que alimentassem nelas o entusiasmo necessário.

Assim, operou-se uma grande mudança para a infância, ainda no tocante aos castigos físicos na escola, como descreve Ariès (2019, p. 119):

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de

sua fraqueza e não mais reconhecera a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. [...]. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Essa foi a nova concepção de educação, que triunfaria no século XIX.

Estava em formação um novo modelo; uma nova concepção de infância estava posta. Surgia o modelo moderno, com as crianças na escola, menos mortes, menos crianças por famílias, dentre outras várias implicações e consequências, como indica Stearns (2006, p. 95):

Os pais foram aconselhados a controlar a raiva e não utilizar o medo para disciplinar os filhos, embora, é claro, esse comportamento só tenha se modificado gradualmente e de forma incompleta. Cresceu o interesse em compras para as crianças, associado ao desejo de educar; surgiram pela primeira vez livros escritos especialmente para elas. Ao mesmo tempo, houve um movimento crescente de interferência em brincadeiras não estruturadas, substituindo-as por recreação mais edificante.

O acontecimento do sentimento de infância teve vários desdobramentos para a vida das crianças, em decorrência dessa nova descoberta. Agora o amor em família passou a ser fundamental, os filhos deveriam ser tratados com todo carinho. As responsabilidades maternas e paternas aumentaram significativamente, os pais estavam incumbidos de protegerem as crianças da perda de valores, assim como de doenças.

É importante salientar como o crescimento do sentimento de infância, de família, a divisão das idades e a evolução da instituição escolar estavam vinculados, cada qual dependendo e fortalecendo o outro. Nesse sentido, o conceito de infância foi constituindo-se com a escolarização das crianças. Para Postman (1999, p. 53): “[...] onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente”. As escolas começaram a separar as crianças por idade em classes escolares e os estágios da infância foram tornando-se visíveis. Surgiu a oferta de livros escolares seriados pela idade cronológica e o domínio de habilidades e conhecimentos organizados constituiu uma delimitação do desenvolvimento infantil. Assim declara Postman (1999, p. 60): “[...] inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil”. Conseqüentemente o sentimento de família foi fortalecendo-se. Além de assegurar que os filhos recebessem educação escolar, acentuaram-se os cuidados e atenção para com a criança, proporcionando uma educação suplementar. Assim, a modernidade cria “[...] um espaço social para a criança: a família” (CAMBI, 1999, p. 204).

É claro que o novo sentimento que surgira tirou a criança do anonimato e a escola trouxe uma valorização para a infância. Mas na prática, essa valorização realmente aconteceu? Na

verdade, esse é um processo lento, que perdura até os dias de hoje. Em relação ao trabalho infantil, por exemplo, surgiram leis a fim de limitá-lo, principalmente nas fábricas. Porém, durante décadas muitos continuaram trabalhando e frequentando a escola concomitantemente. A novidade moderna indiscutivelmente mudou o rumo das crianças, mas muitas mudanças foram acontecendo paulatinamente. Houve a exigência por mais escolas e pela efetivação das matrículas. No entanto, muitas crianças frequentavam a escola esporadicamente, somente no século XIX houve uma nova redefinição dos sistemas educacionais e a obrigatoriedade do ensino tornou-se comum no mundo ocidental.

É preciso caminhar um pouco mais na historicidade da infância, focalizando agora o Brasil, a fim de compreender como todos esses acontecimentos impactaram na formação do conceito de infância, no século XX. E assim entender como esse processo de valorização aconteceu no Brasil, para posteriormente analisar as políticas públicas para a infância, bem como o cumprimento das mesmas e o impacto das legislações da década de 1990, na vida cotidiana das crianças na contemporaneidade.

CAPÍTULO II - O PROCESSO HISTÓRICO DO RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA NO BRASIL

2.1 A trajetória da infância no Brasil

Desde os primeiros trabalhos da história social, a preocupação com as crianças vem aumentando consideravelmente. A inserção da criança no mundo dos adultos contribuiu e contribui para o surgimento de políticas públicas de proteção e acolhimento. No entanto, podem ser encontradas algumas desvantagens como, por exemplo, a calorosa participação das crianças na economia, por meio do comércio e indústrias de produtos infantis. Devido ao grande impacto causado pelas mídias de massa, o consumismo tornou-se uma prática mental. As crianças, como seres em fase de desenvolvimento, tornaram-se vítimas ainda mais vulneráveis que os adultos.

O fato é que as crianças estão sendo seduzidas pelo consumismo cada vez mais cedo, incentivadas a participarem do universo adulto. Esses hábitos, que são praticamente impostos às crianças podem trazer consequências das mais desastrosas, como: obesidade infantil, erotização precoce, além de incentivo à agressividade e violência, estresse, depressão e ansiedade. Isso tudo favorece ao processo conhecido como adultização infantil, em que a criança sofre a aceleração das fases da vida. Com essa estimulação inadequada, a criança não tem tempo e espaço para viver a infância, o que acarreta prejuízos para o desenvolvimento emocional infantil. O estilo adulto impede que a criança desenvolva suas oportunidades de brincar e viver feliz cada dia. A “adultização” na infância pode causar baixa autoestima, carências, fechamentos, birras, e ainda, adiantar a maturação afetiva e sexual da criança. Outro agravante é o exibicionismo. O acesso às novas tecnologias e aos celulares de última geração oferecem status; mas não comunicam relação interpessoal. (MEDEIROS, 2015).

A rede de indústria e comércio infantil visam exclusivamente ao lucro e não se preocupam com os efeitos que seus produtos possam causar nas crianças ou sequer refletem sobre suas necessidades como, por exemplo, quando projetam equipamentos tecnológicos e aplicativos para uso infantil. O que realmente importa para a ideologia do consumo infantil é o quanto a criança influencia nas decisões de compra de uma família (CONSUMISMO, 2022).

Enquanto isso, mesmo com grandes progressos alcançados em favor da valorização da infância, a situação das crianças no mundo ainda é bastante crítica, uma barbárie materializada nos índices do trabalho infantil, exploração sexual, tráfico de drogas, crianças refugiadas, dentre várias outras formas de violência cometida contra as crianças e que há tanto tempo vem sendo

negligenciadas pelos adultos, que não valorizam sua própria espécie, na mais importante fase da vida, a do desenvolvimento e da formação.

Ariès (1981), em sua obra, afirma que o sentimento de infância e conseqüentemente a preocupação com essa faixa etária surgiu no século XVI. É preciso se atentar, conforme Kuhlmann (2004) relatou em seus estudos, para a não linearidade da história da infância e ao caráter abstrato que essa visão traz, pois isso pode ter acontecido na Europa, naquele momento e contexto, mas não em outras partes do mundo, como no Brasil.

A visão linear do desenvolvimento histórico de Ariès, ganha um caráter ainda mais abstrato quando da sua transposição para outros contextos. É o caso de estudos que pretendem identificar o desabrochar do sentimento de infância no Brasil, do final do século XIX. Postulando que nessa época estaria vivendo um processo semelhante ao que teria ocorrido na França do século XVII – que é onde e quando Ariès localiza o início de uma mudança mais definitiva com relação ao sentimento de infância, essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na História, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade europeia. (KUHLMANN, 2004, p. 21).

Conforme o autor, no século XVII, na França, estava ocorrendo o nascimento do sentimento de infância. No Brasil, esse sentimento e essa valorização demoraram muito a iniciar. Portanto, por um longo período as crianças da pátria amada enfrentaram desafios e caminhos muito difíceis, até a situação começar a mudar a partir do século XIX.

Por volta de 1530 a Terra de Santa Cruz começou a receber muitos homens, poucas mulheres e algumas crianças, que começaram a embarcar nos navios portugueses rumo à nova terra. Segundo Ramos (2021), a vida dessas crianças que embarcaram nessa história trágico-marítima durante o século XVI foi realmente uma tragédia. Dispostas para a realização de empreendimentos, elas subiam a bordo na condição de grumetes ou pajens, ou ainda como órfãs do Rei, enviadas ao Brasil para se casarem com súditos da Coroa, e ainda que raramente, mas acontecia, alguma criança embarcava como acompanhante dos pais ou parentes.

Conforme Ramos (2021), os grumetes, além de se ocuparem das piores acomodações nas embarcações, ficavam alojados a céu aberto, alimentando-se de ratos, sendo estuprados por marinheiros adultos e castigados por chibatadas, sujeitos a doenças e pestes, ataques de piratas e naufrágios. E ainda eram responsáveis pelos mais difíceis, pesados e perigosos trabalhos, quando muitos até perdiam a vida.

As crianças recrutadas para grumetes, muitas vezes eram órfãos desabrigados ou filhos de famílias pedintes. Outro método de recrutar crianças para servirem a bordo das embarcações portuguesas era o rapto de crianças judias, que eram arrancadas à força de seus pais, que além

de se obter mão de obra, era uma forma de controlar o crescimento da população judaica em Portugal.

De acordo com Ramos (2021), a bordo dos navios a vida desses pequenos era terrível; não tinham sequer um lugar para guardarem suas coisas e a alimentação era muito precária. Às vezes só água podre e biscoito embolorado e até mesmo ratos e baratas e alguns ainda usavam cadáveres como isca para atraírem e capturarem pássaros. As meninas também eram recrutadas para as viagens, muitas eram órfãs ou sequestradas e eram enviadas, sobretudo à Índia. Como existiam as nativas no Brasil, poucas eram enviadas para cá. Essas meninas eram violentadas por grupos de marinheiros e tinham que esconder essa situação por medo de serem depreciadas no mercado matrimonial ou mesmo por vergonha, tornando os relatos quase inexistentes.

Além de enfrentarem as mais diversas situações e perigos, como os ataques de corsários e piratas, havia ainda os naufrágios. Assim, no momento de desespero, muitas crianças eram esquecidas ou os comandantes preferiam salvar barris com biscoitos a crianças. Havia ainda a possibilidade da queda ao mar, quando a criança caía no mar, era quase que praticamente impossível ser resgatada. A questão é que o cotidiano infantil a bordo das embarcações portuguesas foi, sem dúvida, uma história de tragédias pessoais e coletivas, esse era o cenário extremamente penoso para as crianças, que eram tratadas como animais, cuja mão de obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida frágil.

2.2 O legado dos períodos colonial, imperial e do advento da república

Logo nos primórdios da colonização, por volta de 1549, desembarcaram no país alguns padres da Companhia de Jesus, que vieram com a missão de catequizar os nativos e os escravos, principalmente as crianças. Esse processo aconteceu, sobretudo, por meio do ensino, onde os jesuítas ocupavam um papel central. No princípio, as formas utilizadas para catequização foram diversas, como a música, a dança e também os castigos físicos, que eram considerados normais, como a repreensão física e até mesmo o tronco e o pelourinho. Nesses casos, os padres delegavam essa função para outras pessoas que não faziam parte da companhia.

Como os jesuítas encontravam dificuldades na evangelização dos nativos, viam nas crianças a esperança, o que chamavam de “substituição das gerações. Os meninos bem ensinados iam sucedendo seus pais, surgindo assim uma nova cristandade, bem doutrinados e acostumados a viverem na virtude.

Além da conversão do “gentio” de um modo geral, o ensino das crianças, como se vê, fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa. Preocupação que, aliás, também estava expressa no Regimento do governador Tomé de Sousa, no qual o rei dom João III determinava que “aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por ordem como se façam cristãos. (CHAMBOULEYRON, 2021, p. 55).

A companhia de Jesus foi responsável pela expansão de inúmeras fundações de colégios na Europa, tendo como método de estudos o *Ratio Studiorum*, que norteou a educação jesuítica, seguindo uma linha pedagógica comum a todas as escolas. E como escreveu Santa Inácio, em uma carta enviada a todos os reitores dos colégios da companhia, de que nessas instituições deveriam ser ensinadas as letras e instituídos os bons costumes à juventude. Além do objetivo principal da cristianização, no âmbito escolar o objetivo principal dos padres jesuítas era ensinar meninos a lerem e a orarem.

O trabalho de catequese foi impositivo e invasivo, sendo também a introdução de um benefício sempre controverso, que era a expansão da educação escolar, com um aumento considerável de colégios, que ocorreu não somente pelo mundo, mas também no Brasil. O grande sucesso e a aceitação dessas instituições deram-se pelo corpo docente preparado e pela estrutura física moderna e equipada dos colégios.

A gratuidade do ensino abria as portas dos colégios a todas as classes sociais: não apenas aos que viriam a ser futuros clérigos, mas também aos leigos, desejosos de progredir no saber humanístico, uns por amor ao saber, outros por amor ao poder. De facto a experiência jesuítica de ensino foi também, de certo modo, uma experiência de democratização do ensino, “avant la lettre” e constituiu para muitos, a oportunidade de ascender na escala social. (MIRANDA, 2011, p. 478).

Conforme Miranda, a escola, mesmo ainda não sendo destinada a todos, trouxe a possibilidade de ascensão social. A elaboração de um plano de estudos para os colégios da companhia tornou-se uma necessidade, principalmente após a morte de Inácio de Loyola, quando se intensificaram os estudos para elaboração e consolidação de um Método de Estudos, ocorrida em 1599 que, além de regulamentar a parte pedagógica, também tratava das questões de administração das instituições e dos estatutos de professores e estudantes.

Segundo as concepções de Ariès (1981), a escolarização surge atrelada ao sentimento de infância. Com a modernidade e a valorização da infância, a concepção de que a criança era destinada ao trabalho começa a mudar e agora ela deve ser destinada aos estudos, todo esse processo de expansão da escolarização trouxe, sem dúvidas, muitos benefícios, mas segundo o

próprio Ariès (1981), as crianças passaram a ser retiradas do convívio com os adultos para serem enclausuradas dentro de uma escola.

Nesse sentido, Descartes fez severas críticas ao colégio jesuíta, principalmente em relação ao conteúdo dos livros escolares, outrora tão distantes da realidade do mundo. Em outro momento, Descartes culpa a própria criança, responsabilizando-a pelos seus erros e pela incapacidade do uso da razão. Enfim, Descartes reconhece que é melhor com a escola do que sem ela. É o que ainda acontece nos dias atuais, mesmo com todos os problemas da educação, é na escola que estão as melhores expectativas de aprendizagem, de aquisição de conhecimento e de valorização da moral, dos bons costumes, da socialização e da proteção. Sobre o que é ensinado nas escolas diz Descartes (2016, p. 7):

São, de fato, exercícios para os espíritos das crianças e um meio de emulação para fazê-las progredir: é bem melhor formá-las com opiniões semelhantes, ainda que sejam aparentemente incertas por causa da controvérsia dos eruditos, do que abandoná-las livremente a si mesmas. [...]. E, nós mesmos nos alegamos de ter sido outrora educados desse modo nas escolas.

Mesmo com a expansão da escolarização, no Brasil colonial, pouquíssimas crianças iam para a escola, esse processo foi lento, principalmente devido às condições das crianças escravizadas. No século XVIII, o afeto e o carinho haviam crescido progressivamente e o relacionamento entre pais e filhos vinha tornando-se cada vez mais forte. Então, conforme Del Priore (2021) surgem os “mimos” em torno dos pequenos, brincavam com eles, como brincavam com animais de estimação. As mães negras criaram chamamentos carinhosos, com uma forma dengosa de falar. “Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas”. (DEL PRIORE, 2021, p. 96).

De acordo com Del Priore (2021), os moralistas setecentistas, criticavam os mimos maternos e os carinhos exagerados, alegando que poderiam ser considerados uma ameaça à perda da criança, no sentido de deixá-la boba, mimada e sem iniciativa. Nesse sentido, incentivavam os castigos físicos. “Tais carinhos exagerados ou ‘os mimos maternos’ [...], como causa para ‘deitar a perder os filhos’”. “A boa educação, para eles, implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas” (DEL PRIORE, 2021, p. 96).

Para justificar os castigos físicos, os quais os padres jesuítas foram os precursores aqui no Brasil, pregava-se que as punições eram um ato de amor. Consideravam que o mimo em excesso fazia mal à criança e que o amor de pai deveria se inspirar no amor de Deus pelos seus filhos, o qual ensina que amar é castigar e dar trabalhos à criança, ao invés de mimar.

No Brasil colônia, ainda no século XVIII, as crianças de todos os grupos sociais tinham papel importante nas festas coloniais, as crianças negras tinham sua participação, desfilando nas procissões. Enquanto pequenos, os filhos de senhores e os filhos de escravos ocupavam os mesmos espaços privados, após 7 anos, os filhos de escravos iam trabalhar ao invés de estudar. Portanto, até os 7 anos de idade não havia muita diferença entre a criança livre e a criança escravizada, a criança livre era amamentada até por volta dos 4 anos, crescia à sombra dos pais até os 7 anos e após esse período iam estudar ou aprender algum ofício. O mesmo não ocorria com o filho do escravo. A partir dessa idade já podia ser vendido, mas desde bem antes desempenhavam atividades de pastor, costureira e serviços domésticos.

Del Priore (2021) aponta que, embora a mortalidade infantil tivesse diminuído bastante a partir da segunda metade do século XVI, os índices ainda continuavam exorbitantes. Muito já se sabia sobre os cuidados com os pequenos, relacionados à higiene, alimentação e ao clima e tudo isso ainda não era suficiente. Muitos perdiam a vida devido ao abuso com comidas, vestuário impróprio, falta de tratamento médico, aleitamento mercenário, dentre vários fatores.

Aqueles que perdiam suas vidas antes de passarem pelo ritual do batismo, eram enterrados nos fundos de suas casas. O funeral daquelas crianças com melhores condições era todo enfeitado; já o das crianças pobres era bem mais simples. O batismo não era apenas um rito de purificação, mas também uma forma de dar ênfase à entrada da criança nas estruturas familiares e sociais, a primeira preocupação com a criança era o batismo. Posteriormente iniciavam-se os cuidados com a educação moral e física, sendo que essas deveriam começar desde cedo com os pequenos. De acordo com Del Priore (2021), até os dias de hoje, a educação moral raramente aproxima as crianças de conceitos como civilidade e cidadania, sendo que a formação social perpassa mais pela violência do que pelo conhecimento.

A verdade é que houve um avanço, mesmo que insuficiente, na valorização, na preocupação e nos cuidados com as crianças. Porém, certa doutrinação e manipulação prevalecem e fortalecem, no sentido de que as crianças eram adestradas e preparadas para assumirem responsabilidades, de acordo com os interesses dos adultos.

Quanto à infância do Brasil Império, a história não possui muitos dados, existem vários registros que trazem muitas informações, mas a maioria sobre as crianças da elite, com destaque para as condições de permanência na escola. Na Lei de 15 de outubro de 1827 foi instituído no artigo 1º que no Império, “em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos haverá as escolas de primeiras letras, que forem necessárias”. Houve avanço, porém, o quantitativo de escolas e a massificação de crianças nessas escolas ainda estavam longe da efetivação do esperado.

No que se refere aos registros, o que predominava eram os documentos fotográficos, uma vez que o século XIX trouxe o advento da fotografia, cabendo àqueles com mais condições investirem nesse recurso novo e tão atraente. Para ser fotografada, muita coisa estava envolvida naquela cena, havia montagem do cenário, preparação da criança e do fotógrafo, dentre outros. Os pequenos eram enfeitados para fazerem bonito e para que a foto não ficasse tremida, ficando aprisionados em cadeiras, era extremamente difícil manter crianças inquietas assentadas, sem que estas se mexessem.

A partir desses documentos foi possível analisar vários aspectos que remetem a dados importantes sobre os conceitos de infância, naquele contexto. É possível avaliar os penteados, as poses, os objetos e as paisagens, dentre outras observações variadas, como por exemplo, os brinquedos das crianças da família imperial, bem como os trajes ricamente enfeitados, inspirados nos modelos vindos da França. Nesse sentido, percebe-se que a criança que estava começando a ser vista de maneira diferente era apenas aquela da elite. A concepção de infância ainda estava pautada em perceber a criança enquanto homens de tamanho reduzido; portanto, as especificidades, particularidades e necessidades ainda não eram reconhecidas.

Além de muito fotografadas, as crianças da elite do Brasil Imperial tinham acesso a colégios muito bons, recebiam muito conhecimento por meio de estudos como piano, línguas estrangeiras, bordados, dentre outros, sendo que, na maioria das vezes, o menino era mais propenso à carreira militar e a menina, à vida doméstica e à maternidade.

Enquanto isso as crianças pobres, os órfãos e os enjeitados não tinham acesso à boa alimentação, roupas, brinquedos, a quase nada. Na verdade, grande parte deles era recrutada para as guerras como, por exemplo, o que ocorreu na guerra do Paraguai, onde crianças foram usadas na linha de frente dentro dos navios de guerra, para colocarem munição nos canhões.

Nesse sentido, é possível questionar se a preocupação com a moral cabia somente às crianças da elite, especialmente aos filhos da coroa. Prezava-se muito a educação familiar, os valores e princípios, sendo essa a base moral plantada no lar, porém, sem confundir educação com instrução. O documento que instruí a educação dos príncipes imperiais era alicerçado em princípios educacionais definidos pela realeza, nele havia 12 artigos que tratavam de autoconhecimento, princípios de igualdade e justiça, valorização do amor fraternal, harmonia entre religião e política, compreendendo a verdade e o bem, e assim, entendendo a soberania de um imperador.

Com a proclamação da República no Brasil, em 1889, de acordo com as mudanças que vão ocorrendo na sociedade, as concepções de infância também vão transformando-se, com

base na visão do adulto, no contexto e na cultura inserida. No Brasil República, o que se vê é um novo cenário, onde o que predomina para a criança são o trabalho infantil e a criminalidade.

Nessa época, o sentimento de infância e a forma de olhar para a criança estavam configurando-se no Brasil. Foram inúmeras as transformações que marcaram o início do período industrial capitalista, e o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental. Nesse sentido, as crianças passaram a serem vistas, principalmente pelo poder público, como o futuro da nação. Conforme conta Rizzini:

O interesse pela infância, nitidamente mais aguçado e de natureza diversa daquela observada nos séculos anteriores, deve ser entendido como reflexo dos contornos das novas ideias. A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como *'chave para o futuro'* um ser em formação – *'dúctil e moldável'* – que tanto pode ser transformado em *'homem de bem'* (elemento útil para o progresso da nação) ou num “degenerado” (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos). Sob essa ótica, zelar pela criança corresponde a um gesto de humanidade deslocado da religião; uma ação que transcende o âmbito das relações privadas da família e da caridade para significar a garantia da ordem ou da *'paz social'*. (RIZZINI, 2008, p. 24, grifo o autor).

Irene Rizzini (2008, p. 27, grifo do autor) ainda informa que “a preocupação dos políticos da época era *promover a educação* para ‘civilizar’. Sabia-se ser preciso *instruir o povo*, capacitando-o para o trabalho, como único meio de se atingir o progresso”. A criança passa a ser vista como o futuro da nação, e por meio de investimentos em educação, era a forma de garantir que no futuro esse cidadão viesse a dar bons frutos.

No entanto, o sistema público de ensino ainda estava longe de ser alcançado. As políticas que deveriam ser de responsabilidade do governo central ficam a cargo dos Estados, devido à ausência de legislação em âmbito federal, aparecendo pela primeira vez uma organização do ensino secundário apenas em 1932.

Com a expansão da industrialização e da urbanização de São Paulo, a principal transformação no quadro social foi a inserção da mão de obra imigrante, ampliando o consumo e o mercado de trabalho, alavancando assim as relações capitalistas de produção. O crescimento industrial culminou em uma grande explosão demográfica devido a um acentuado processo de migração do campo para as zonas urbanas, surgindo assim vários tipos de novos estabelecimentos. Porém, o sistema habitacional e social não acompanhou esse progresso. A maior parte das habitações existentes era composta de cortiços, lugares mal planejados, sem

muitas condições de higiene e dignidade, favorecendo ainda o alastramento de pestes e epidemias.

Outro problema social estava agravando-se, intensificavam-se em grande proporção os índices de criminalidade, muitas crianças e adolescentes começaram a cometer diversos atos infracionais. Além dos prejuízos materiais, instalaram-se entre as pessoas o medo e a insegurança. Conforme o autor:

A criminalidade avolumara-se e tornara-se uma faceta importante daquele cotidiano, quer pela vivência dos fatos materiais, quer pela interiorização da insegurança que em maior ou menor grau atingia as pessoas. O aumento da ocorrência de crimes é acompanhado pelo aumento e especialização dos mecanismos de repressão, gerando uma maior incidência de conflitos urbanos, numa clara manifestação do agravamento das tensões sociais. (SANTOS, 2021, p. 213).

E como sempre, os mais afetados são as vulneráveis crianças que, diante dessa realidade de instauração da criminalidade, foram as mais prejudicadas, entrando para a vida do crime, muitas vezes, desde bem cedo, tornando-se mendigos e batedores de carteira, assim esses pequenos, que começaram a serem vistos como a esperança de um futuro melhor, agora eram alvo de sérias preocupações.

As medidas de contenção da marginalização das crianças exigiram a cooperação entre justiça e assistência social, vislumbrando uma intervenção na população pobre, a fim de enquadrar os indivíduos à disciplina e ao trabalho, desde a infância. Assim, foram criadas as “Casas de Correção”, que recolhiam os menores de 14 anos que cometiam algum tipo de infração. O que estava na legislação e nos julgamentos da época, para aplicabilidade das penas era avaliar se o jovem possuía capacidade de agir com discernimento, ou seja, cabia a ele avaliar com zelo sua atitude, sendo responsável por suas próprias ações.

Muitos menores frequentemente transitavam entre as atividades lícitas e ilícitas, ora praticando os delitos, ora trabalhando na venda de jornais, na condução de malas de passageiros, fazendo pequenos bicos e até mesmo prostituindo-se. Muitas vezes, à noite esses jovens ajudavam adultos criminosos em suas malfetorias, julgando se mais protegidos contra as malhas policiais.

De fato, a atitude desses jovens estava incomodando e muito a sociedade, que começou a cobrar atitudes das autoridades, em nome da moral e dos bons costumes, uma vez que os arruaceiros saíam pelas ruas proferindo palavras grosseiras e ofensivas. A população exigia corretivos aos meninos que praticavam esses excessos.

Diante da situação adversa desses jovens na sociedade, eram exigidas medidas mais extensivas e preventivas. Nesse sentido, a escola era vista como uma instituição que podia trazer a solução e também o trabalho nas fábricas era uma possível solução eficaz, que perpassava pela pedagogia do trabalho e, além de tudo, era rentável.

Os Institutos Disciplinares particulares eram atuantes, mas não foram suficientes, uma vez que não podiam aceitar menores criminosos. Diante da demanda que aumentava a cada dia pelas ruas da cidade, só restou ao governo a criação de uma instituição pública de recolhimento, que teria como meta a correção e a recuperação dos “jovens delinquentes”.

Essas instituições acolhiam não só criminosos menores de 21 anos, mas também mendigos, vadios, viciosos e abandonados. Após realizar as ações de iniciação e um curto período de adaptação, o jovem era rapidamente incorporado ao trabalho, que inicialmente era agrícola. Além de algumas vantagens, também favorecia as atividades físicas, que eram bastante valorizadas.

Além das aulas de ginástica moderna, os jovens também recebiam instrução militar, com exercícios de combate e manejo de armas e educação cívica. No que se refere à educação formal, os institutos não proporcionavam o ensino dos saberes científicos, muitos jovens saíam sem aprender quase nada e até sem saberem ler direito. Diante das normas e regras dos estabelecimentos, os jovens ainda não tinham direito a nenhum tipo de lazer, descontração ou distração. Assim, o descontentamento era grande, ocasionando reivindicações e protestos, o que repercutia em diversas tentativas de fugas, inclusive coletivas, que refletiam a revolta e a intolerância diante de um cenário frequentemente violento.

As punições, de forma geral, acabavam gerando muito medo entre todos. Dentre as medidas, estavam as advertências e repressões, privação de recreio, isolamento nas refeições, perda de empregos de confiança e até mesmo enclausuramento em cela escura, em casos mais graves. O que levava alguns pais de internos a recorrerem com pedidos de soltura ao juiz, o que muitas vezes era concedido, e os diretores dos institutos alegavam que todo trabalho se perderia, se interrompido. As instituições da época refletiam seu papel excludente, toda essa preocupação em proteger seria mesmo um cuidado com o desenvolvimento da criança ou uma forma de tentar defender a sociedade? Haja vista que esses jovens abandonados e delinquentes eram considerados uma ameaça à ordem pública.

A relação entre escola e infância ainda estava muito distante e a ausência de legislação federal de ensino pode refletir que o principal problema social da infância era a “pobreza”, cujas consequências acabavam causando o abandono e a criminalidade. Ao se analisar dados estatísticos, percebe-se que a maioria dos crimes cometidos pelas crianças detidas eram crimes

de desordem, vadiagem e embriaguez, como afirmou Rizzini (2008), crimes que impediam que elas fossem a chave para o futuro da nação.

Após dois anos da Proclamação da República, a primeira Constituição Republicana foi promulgada, em 1891. Nesta não aparece nenhuma menção à infância e ou à educação; apenas determinou o ensino laico em instituições públicas e atribuiu ao Congresso a função de legislar sobre o ensino superior e criar instituições desse nível e de nível secundário.

Outra questão marcante no que se refere à concepção de infância no Brasil República, que se estabeleceu com o advento da industrialização, é a exploração do trabalho infantil. O cotidiano das crianças e adolescentes nas fábricas e oficinas era realmente deplorável. Além dos problemas do dia a dia, que não eram poucos, também enfrentavam os diversos perigos dos recorrentes acidentes de trabalho.

Diante do grande contingente de imigrantes que desembarcavam no Brasil, uma parcela significativa desses trabalhadores era composta pelos filhos dos estrangeiros que aqui chegavam. A média de 15% do total de mão de obra absorvida em estabelecimentos industriais da cidade era de crianças e adolescentes, o que por sinal, era bem lucrativo, pois reduzia o custo da produção, com mão de obra mais barata ainda.

As crianças eram submetidas a condições terríveis, que começavam por suas moradias, algumas habitações operárias surgiram, em função da proximidade dos estabelecimentos industriais, porém, estas eram extremamente precárias. A grande maioria das fábricas que empregavam crianças era do ramo da indústria têxtil, considerando-se também a existência de vários outros setores.

As referências ao interior das fábricas e oficinas na época conduzem para um mundo sem trégua: desde o ar contaminado por partículas nocivas que, de forma insidiosa, minavam a saúde dos trabalhadores, até o acidente que, repentinamente, fazia estancar o curso de sua vida, tudo depunha contra o mundo do trabalho. Mundo do trabalho ao qual crianças e adolescentes eram incorporados como se fossem adultos. Alimentos e bebidas, tecidos e chapéus, cigarros e charutos, vidros e metais, tijolos e móveis, entre uma série de outros produtos fabricados então em São Paulo, passavam por mãos pequeninas, trazendo na sua esteira a indiferença às particularidades e às necessidades da infância e da adolescência. (MOURA, 2021, p. 265).

Infelizmente os acidentes com crianças aconteciam rotineiramente; alguns eram fatais, muitas perdiam suas vidas, como relatou a autora. Existem comprovações de crianças que perderam o braço, outras que se acidentaram com água fervente nas indústrias têxteis e ainda aquelas que apanhavam dos patrões quando cometiam algum erro ou que, por qualquer motivo, não faziam o trabalho satisfatoriamente e até as que apanhavam por reclamarem o pagamento

combinado. Percebe-se que a violência infantil estava presente em vários níveis, nesses estabelecimentos industriais. Mesmo com as legislações se aprimorando, estabelecendo carga horária diária de trabalho, descansos e proibição do trabalho noturno para menores, ainda assim a mão de obra era pesada para as crianças e os patrões viam-se no direito de agredirem fisicamente os funcionários infantis.

A legislação, na verdade não protegia as crianças, pois estava alicerçada em um sistema de fiscalização praticamente ineficaz, não contemplando os interesses da classe trabalhadora, nem tampouco protegendo as crianças e adolescentes da crescente exploração a que vinham sendo submetidos no mundo do trabalho.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DO IMPACTO NA INFÂNCIA, DA LEGISLAÇÃO DA DÉCADA DE 1990 NAS CONDIÇÕES DE VIDA DAS CRIANÇAS

Diante da trajetória histórico-cultural apresentada nos capítulos anteriores, percebe-se que levou muito tempo para as crianças terem visibilidade e passarem a ser valorizadas e reconhecidas, enquanto sujeitos de direitos. Durante o Brasil Colônia e o Brasil Império, as leis que vigoraram no país foram as ordenações portuguesas, sendo elas: Ordenações Afonsinas, Ordenações Manuelinas e Ordenações Filipinas. Essas últimas, mesmo após a proclamação da República, em 1889, perduraram por algum tempo, inclusive legislando em relação ao atendimento da criança, uma vez que não existia nenhuma lei específica para esse público.

Após a abolição da escravatura, houve uma quantidade significativa de crianças que começam a habitar os centros urbanos. Com o súbito crescimento demográfico dessa faixa etária, ocorreu também um aumento da pobreza e da violência. Para conter esse aumento da violência urbana, foi criado em 1890, o Código Criminal da República. Em relação às crianças, o que prevalecia era a Teoria do Discernimento, em que os pequenos, entre 9 e 14 anos de idade eram avaliados psicologicamente e penalizados, de acordo com o seu “discernimento” sobre o delito cometido. Sendo assim, poderiam ser condenados a receberem a pena de um adulto ou serem considerados imputáveis, sendo responsabilizados pelo crime cometido, ou seja, a responsabilização e a medida adotada seriam proporcionais a esse discernimento (PARANÁ, 2022).

O que existia em relação ao cuidado e à atenção para com as crianças era proveniente apenas de ações filantrópicas, advindas das instituições religiosas, somente em 1920 políticas públicas e sociais começam a se estabelecerem por meio de ações governamentais. O Estado, se vê pressionado, portanto, a criar um código para regular várias questões, criando assim o Primeiro Código de Menores, de 1927, que nasceu para regulamentar o direito civil, o direito de proteção e o direito do trabalho, dividindo as crianças do país em duas categorias: a da criança branca, da elite, e o agrupamento da grande maioria, que é a classe da criança pobre, negra, abandonada e delinquente, que recebe o nome pejorativo de “menor”. Nesse sentido, menor era aquele sob tutela do Código, que era vadio ou delinquente. No entanto a vadiagem não distinguia a idade inapta ao mercado de trabalho insipiente, era vadia a criança que estivesse fora de uma ocupação econômica, a discriminação e a falta de assistência social apresentavam a delinquência como destino das crianças pobres, desassistidas.

A lei nº 4.242, de 5 de janeiro de 1921, tornou os jovens imputáveis até os 14 anos. A partir dessa idade, a aplicação da punição iria depender se era um menor abandonado, criando

assim a escola de preservação para delinquentes e a escola de reforma para o abandonado. O menor de 14 anos, indigitado autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou contravenção, não será submetido a processo penal de espécie alguma; a autoridade competente tomará somente as informações precisas, registrando-as, sobre o fato punível e seus agentes, o estado físico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e econômica dos pais, ou tutor, ou pessoa em cuja guarda viva (PARANÁ, 2022).

Conforme citado no capítulo anterior, essa forma de educar pelo medo, adotada pelo Estado, foi por meio das instituições de correção, institutos reformadores, oriundos das políticas de internação para crianças abandonadas e delinquentes. Essa nova política de atendimento tinha como objetivo a educação em reclusão, visando a reintegrar o indivíduo para viver em sociedade. Prevista pelo primeiro código de menores de 1927, além de normatizar medidas de proteção das crianças nos espaços como família e trabalho, essa nova política também regulamentava a proteção das crianças nessas instituições de assistência e instrução. Mesmo com tantas críticas, é preciso considerar que foi a primeira tentativa efetiva de construção de uma legislação própria e específica para a infância, regulando o trabalho infantil, que era muito explorado.

Durante décadas, no século passado, foram várias as justificativas para a internação. A ideia de que os menores abandonados poderiam vir a serem pervertidos e que assim precisavam de uma prevenção, fazia com que o Estado promovesse sua colocação em uma dessas instituições. Portanto o que se constatava, na maioria das vezes, é que esse sistema não os corrigia.

A prisão moderna, desde sua criação, foi criticada pelos reformadores por ser incapaz de responder às especificidades dos crimes, ser dispendiosa, multiplicar vícios, deixar os prisioneiros a mercê das arbitrariedades dos guardiães e por permitir o exercício da tirania, por parte das autoridades. O orfanato e a prisão para crianças e jovens são imagens que assustam quem está fora deles e apavora quem está dentro. Por isso, os reformadores não se cansam de constatar a ineficácia do internato como instituição capaz de corrigir comportamentos ou reeducar o jovem prisioneiro para/pelo trabalho. (PASSETTI, 2021, p. 355-356).

A verdade é que mesmo com mais de 60 anos da prática da internação, esse processo era ineficaz e violento. Houve reformas, algumas melhorias foram alcançadas, como atendimentos psicológicos, médicos, odontológicos, dentre outros. No entanto, a disseminação da violência contribuiu para a revolta e as tentativas de fugas em massa, rebeliões, superlotação

de menores e até mesmo tortura dos corpos infantis, ficando assim longe de atingirem o objetivo de instituição efetiva, como espaço de recuperação.

O Primeiro Código de Menores de 1927 também normatizava o trabalho infantil, proibindo o trabalho para crianças menores de 12 anos de idade, estabelecendo que o trabalho só seria permitido para menores entre 12 e 14 anos de idade, se esses tivessem instrução primária. No entanto, questiona-se como essa exigência seria cumprida, uma vez que ainda não existiam leis federais que regulamentassem o ensino. O Estado passou a zelar pela defesa da família, em nome da ordem social, da educação estatal obrigatória e da necessidade de integrar crianças e jovens necessitados, submetendo-os indistintamente ao mundo do trabalho. O problema é que o Estado passa a investir em educação, porém, com “segundas intenções”, buscando assim domesticar as individualidades, criando uma política mais centralizadora e disciplinar, como forma de controle social. Nesse sentido, pode se dizer que a escola pública já nasce submetida às demandas econômicas, que encontram no Estado a instância de efetivação do trabalho infantil, com o intuito de formar o cidadão para o trabalho e para que este tenha docilidade e subordinação.

Além de tornar o jovem imputável a partir de 18 anos, o Primeiro Código de Menores também restringia alguns trabalhos, protegendo-os em casos de trabalho exaustivo e nocivo, bem como a proibição de trabalhos noturnos para menores de 18 anos. O Código de Menores, de 1927 contava ainda com vários artigos que regulamentavam o trabalho infantil em relação à carga horária, salário, dentre outras especificidades condizentes com a época e o contexto do período.

As políticas sociais no século XX continuaram estabelecendo-se principalmente sob os princípios norteadores das Constituições Federais. No Brasil, foi na Constituição de 1934 que aparece pela primeira vez a instrução pública como direito de todos (BRASIL, 1934). Já na Constituição do Estado Novo, de 1937, é estabelecido como dever da nação, dos estados e dos municípios assegurarem à infância e à juventude uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1946, com um impulso mais democrático restabeleceu os direitos individuais, o fim da censura e da pena de morte. Restaurou o equilíbrio entre os poderes e deu autonomia aos estados e municípios. Além de reafirmar a educação como direito de todos os indivíduos, a Constituição previu que esta poderia ser dada no lar e na escola, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Nesse mesmo ano, nos Estados Unidos foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o objetivo de

defender e proteger o direito de crianças e adolescentes, ajudando a atender suas necessidades básicas, criando oportunidades para que se alcançasse o pleno potencial (BRASIL, 1946).

Um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente a nível internacional foi a aprovação, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959, da Declaração Universal dos Direitos das Crianças. O documento estabeleceu a proteção especial para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social das crianças e adolescentes e também determinou a educação gratuita e obrigatória, a proteção contra a negligência, crueldade, exploração e discriminação, dentre outras garantias importantes.

Em 1967, no momento de recrudescimento do estado de exceção imposto pela ditadura militar - vigente desde abril de 1964 -, as forças totalitárias passaram a editar atos institucionais para suprimirem os direitos constitucionais até então vigentes. Assim, em 1967 a educação continuava sendo assegurada como direito de todos no lar e na escola, afirmando assim a garantia de igualdade de oportunidades, inspirados no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humanas. O ato institucional de 1967 aumenta a obrigatoriedade do ensino para as crianças de 7 a 14 anos de idade, garantindo a gratuidade em estabelecimentos oficiais, porém, não significando a garantia de acesso ao ensino gratuito, uma vez que houve o fortalecimento do ensino privado, mediante a concessão de bolsas de estudo para aqueles que provassem insuficiência de recursos.

Uma década depois é publicado o novo Código de Menores de 1979. Vale ressaltar a importante mudança que ocorreu na nova legislação: o tratamento das crianças e adolescentes, nos termos e nomenclaturas da lei, que agora resguarda as medidas preventivas de menores em situação irregular, não mais nomeados menores abandonados e delinquentes, porém, prevalecendo o uso de expressões pejorativas como vadiagem, libertinos e mendigos. Nesse novo momento, o tratamento aos menores objetiva fundamentalmente a sua integração familiar e, dessa forma, o principal objetivo não é mais proteger a sociedade das crianças perigosas, mas sim, protegê-las dos perigos impostos a elas, pela sociedade.

Porém, essa ideia de proteção ainda estava calcada no autoritarismo e no aumento do poder judiciário que o código trouxe. Assim, como o termo “menor” continuou aparecendo no novo Código de Menores, também prevaleceu essa doutrina da “mentalidade menorista”, uma mentalidade que não valorizava a criança e o adolescente e não considerava suas especificidades durante a fase de desenvolvimento do ser humano, focando apenas na “situação irregular” dos jovens que, por sua vez, os considerava como objetos de tutela e intervenção dos adultos e não como sujeitos de Direito (AS DUAS..., 2018).

Diferentemente do Primeiro Código de Menores, esse novo Código de 1979 não regulamenta o trabalho infantil. A legislação não abordou o assunto, citando apenas em seu artigo 83, que o trabalho do menor seria regulamentado em legislação especial (LIMA, 2008). Essa legislação especial refere-se à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), através do decreto-lei nº 5.452, que em 1943 aprovou a CLT (BRASIL, 1943), que também legisla sobre o trabalho infantil. Nos artigos 402 a 441, a CLT cuida das normas especiais de tutela e proteção ao trabalho infanto-juvenil (LIMA, 2008).

Somente em 1988, três anos após o fim da ditadura militar, uma nova Constituição Federal entrou em vigor. Além de propor a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, conforme artigo 205, ainda assegura o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) marca o processo de redemocratização na esfera política, da história do Brasil, tratando-se de questões amplas acerca da infância, aparecendo assim, pela primeira vez na história, direitos tão específicos.

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 traz as primeiras referências sobre a criança, de forma igualitária, garantindo o direito de todas, independentemente da classe social. “É dever da família, do Estado e da sociedade assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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.” (BRASIL, 1988). Nota-se que na Constituição Federal de 1988 o Estado passa a atuar para suprir deficiências ou lacunas. Assim, as crianças passaram a receber mais atenção do poder público como, por exemplo, o reconhecimento da educação infantil em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Do ponto de vista formal, a letra da nova constituição - designada pela sociedade civil organizada como Constituição Cidadã - era bastante arrojada na garantia dos direitos da infância e da adolescência. Estabelecia igualmente os deveres dos poderes constituídos para zelar e garantir o bem-estar das crianças e adolescentes. É possível perceber a relevância dessa legislação maior, a CF 88, que permeou outras legislações tão importantes, abrindo portas e quebrando paradigmas. Somente em dezembro de 1996 seria aprovada pelo Congresso Nacional a lei complementar ao capítulo da educação no texto constitucional, nova LDB que, em relação à infância, alcançou uma grande conquista. A educação infantil passou a integrar a Educação Básica, constituindo assim a sua primeira etapa. Houve também a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente que, com base no artigo 227 da CF/88, resguarda os

direitos das crianças e adolescentes, priorizando as medidas de proteção, sendo considerado assim o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Analisar e interpretar as legislações pertinentes são, sem dúvida, um passo para entender e compreender o que a sociedade oficialmente pensa sobre determinado assunto. No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que grupos determinados podem pensar e até mesmo agir de diferente daquela forma que está normatizada. O importante é reconhecer o quão ricas são as legislações, quando utilizadas como fonte. Assim, “[...] a epítome da visão da sociedade adulta sobre as crianças é encontrada em seu sistema legal” (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009, p. 15).

3.1 Retrospectiva histórica do contexto de germinação da LDB/1996

Os primeiros colégios surgiram no século XIII, como asilos para estudantes pobres. A partir do século XV essas pequenas organizações tornaram-se institutos de ensino. Nasce assim o colégio moderno. Conforme Ariès:

Finalmente, todo o ensino das artes passou a ser ministrados nos colégios, que forneceriam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos: o colégio do Ancien Régime, mais distantes dos primeiros colégios de bolsistas do século XIV do que de nossos colégios de hoje, diretamente anunciados por ele apesar de diferenças importantes, e, sobretudo, da ausência de internato. O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 1981, p. 110).

O vínculo da infância com a escola ocorreu tardiamente, sendo construído aos poucos, na segunda metade do século XVI. O desejo de uma boa educação para as crianças favoreceu consideravelmente para o aumento dos colégios, tornando-se assim uma instituição essencial para a sociedade, um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral, embora fosse privilégio das classes abastadas.

Conforme descreve Ariès (1981), “Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância”. Assim, a relação criança-escola está diretamente ligada ao sentimento de infância e suas concepções, que foram construídas pautadas no contexto social, cultural e econômico de cada época e espaço. Nesse sentido, o processo de escolarização da infância é um acontecimento da modernidade, assim como o nascimento do sentimento de infância.

Em relação ao sentimento das idades, esse também não existia, os alunos estudavam em classes com meninos entre seis a vinte anos; o que se levava em consideração era o conteúdo estudado. No século XV começou-se a perceber que essa mistura das idades não era a melhor estratégia e para proteger a moralidade das crianças, foram criadas as classes escolares, iniciando assim uma conscientização da particularidade da infância e da juventude. Conforme dito anteriormente, com esse novo sentimento de idade, a prática de datar foi tornando-se comum, como datar documentos, retratos, objetos e mobílias.

É importante ressaltar que o colégio, essa nova instituição social, também contribuiu consideravelmente para a normatização do trabalho educativo, com a criação de novas regras para o ambiente escolar como, por exemplo, a disciplina tradicional dos colégios, agora com um sentido ainda mais autoritário e hierárquico. Entre os séculos XV e XVI o castigo corporal generalizou-se. As crianças e jovens, independente da sua condição social, eram constantemente surrados, no entanto, com a mudança da consciência coletiva sobre essa questão, finalmente no século XVIII chegam ao fim os castigos corporais, nos colégios. Assim relata Ariès:

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX. (ARIÈS, 1981, p. 119).

A partir de então a escolarização infantil em massa, que ainda estava bem longe de ser alcançada, já soa para alguns como uma ameaça. Devido ao aumento no número de intelectuais, surge o temor de faltar mão de obra braçal. No entanto, nada pôde ser feito para frear o sucesso dos colégios. “Isso se deu devido à sintonia da Companhia de Jesus com as mudanças estruturais da sociedade do século XVI, os jesuítas conseguiram contribuir para que a escola como uma instituição social fosse aos poucos se fazendo obrigatória” (GUIDO, 2015, p. 611).

Assim, pode-se dizer que o colégio foi o pontapé inicial para uma longa jornada de expansão da escolaridade, mesmo sendo, a princípio, apenas para a elite. Conforme Ariès (1981), o colégio tornou-se então uma instituição social essencial. No século XVIII, o movimento iluminista e suas defesas quanto ao uso da razão também impulsionaram a valorização da educação, uma vez que o desejo era que não apenas as classes abastadas, mas

todos tivessem acesso à educação. Assim, não apenas a Europa, mas também outros continentes começaram a pensar melhor o seu processo educacional.

No entanto, a educação no século XIX ainda predominava para uma pequena minoria, dando continuidade ao viés de “reprodutora de desigualdades”. Somente no século XX esse cenário começa a ser alterado. A educação vem ganhando espaço ao longo do tempo. Depois da metade do século, a primeira lei para tratar especificamente das diretrizes educacionais no Brasil finalmente é publicada.

De volta ao foco analítico, em 1961 foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, de 20 de dezembro, com o objetivo de normatizar e regulamentar o ensino em todo o território nacional. O ensino era dividido em educação pré-primária, ensino primário, ensino médio e ensino superior. Em seu artigo 23, a educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. Nesse momento, a legislação faz referência à faixa etária inferior a 7 anos; no entanto, não delega essa responsabilidade ao poder público (BRASIL, 1961).

O artigo 24 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, propõe o ensino pré-primário para filhos de mães trabalhadoras de empresas, porém, as empresas seriam as responsáveis por organizar e manter, por iniciativa própria ou em parceria com os poderes públicos, essas instituições de educação pré-primária. É importante frisar que a lei não destaca a preocupação com a educação infantil, mas um cuidado e a intenção de atender as necessidades das mães que trabalham fora, com o intuito de amparar, dar assistência a essa criança, conforme o que historicamente já havia sido conquistado.

Percebe-se no artigo 3º da LDB de 1961 que, apesar de o poder público ficar responsável pela obrigatoriedade do ensino e oferecer recurso às famílias com poucas condições, não fica claro sobre a gratuidade do ensino. Essas medidas ainda não alcançaram a inserção infantil em massa na escola. A LDB de 1961 contradiz-se e acaba anulando-se em alguns aspectos como, por exemplo: ela assegura educação para todos, porém isenta a responsabilidade da família, quando esta não tiver condições. Dessa forma, o próprio Estado não precisa ajudar financeiramente essa família e ainda desobriga a si próprio de construir mais escolas. Assim essa desculpa de insuficiência de escolas é aceita como critério para não oferecer a vaga, não disponibilizando alternativas para a resolução do problema. O próprio sistema exclui a criança (BRASIL, 1961).

Foi aprovada em 1971 a Lei nº 5.692, alguns autores consideraram-na como uma LDB (BRASIL, 1971). Sabe-se que na verdade foi uma reforma educacional, uma vez que pouco modificou o cenário da educação em relação à LDB de 1961, tendo como principal mudança a

alteração de nomenclatura de escola primária para escola de 1º grau e de escola secundária para escola de 2º grau. Com o foco na formação para o trabalho, a Lei nº 5.692/71 ainda não definiu qualquer termo para nomear a educação que ocorria na faixa etária anterior aos 7 anos. Esse interesse pela formação profissional e preparação para o trabalho fica explícito desde o artigo 1º, que o ensino de 1º e 2º graus proporcionará formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente para a cidadania (BRASIL, 1971).

Foi dito anteriormente que em dezembro de 1996, a tão aguardada LDB seria aprovada, não sem frustração para os profissionais da educação, que durante oito anos discutiram no Congresso Nacional o texto, de autoria do deputado federal Jorge Hage. No momento em que a matéria entrou na pauta de votação, o presidente Fernando Henrique Cardoso atropelou o processo e colocou para votação o texto anteriormente rejeitado, de autoria do senador Darcy Ribeiro, que veio a ser aprovado à revelia dos profissionais da educação.

Mesmo que o texto publicado não fora o almejado, importantes conquistas foram alcançadas. A faixa etária inferior a 7 anos recebe o nome de Educação Infantil, essa se destina ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches e de 3 a 5 anos em pré-escolas, tornando-se a primeira etapa da Educação Básica brasileira. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Art. 29 - LDB). Vale ressaltar que conforme o Art. 4º Resolução 02/2017 a Educação Básica, fundamenta-se nas seguintes competências gerais:

Art. 4º A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017).

A elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, veio ao encontro de vários anseios da sociedade, sendo o reconhecimento da Educação Infantil um dos mais almejados. É verdade que com o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho gerou-se a ausência de espaços destinados a atender os filhos dessas trabalhadoras. No entanto, o cenário assistencialista que foi consolidando-se, dificultou o avanço em olhar a criança como indivíduo, em desenvolvimento e formação.

[...] O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p. 17)

Na letra da lei, a LDB de 1996, foi sem dúvida uma grande conquista para a infância, agora a criança tem a possibilidade de acesso à educação desde os seus primeiros anos de vida. Além de reforçar o papel e a responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil, o

atendimento, que antes era mantido pela Secretaria de Bem-estar Social, passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação. Assim:

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo [...] (KUHLMANN, 2004, p. 186).

Dessa forma, o atendimento das crianças pequenas, quando passa a ser responsabilidade do sistema educacional, constitui um grande avanço rumo à superação de um caráter prioritariamente assistencialista, como sempre foi tratado em relação a essa faixa etária. Para os filhos dos pobres, essas instituições eram vistas apenas com a função de cuidar e muitas não passavam de meros depósitos de crianças. Após a normatização, a educação infantil passa a garantir os seguintes direitos:

Art. 4º - A Educação Infantil, a partir das interações e brincadeiras, deve garantir 6 (seis) direitos de aprendizagem, considerando as diferentes experiências pelas quais os bebês e as crianças aprendem e constroem sentidos sobre si, os outros e o mundo:

I - **Conviver**, com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

II - **Brincar**, cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

III - **Participar**, ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

IV - **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

V - **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

VI - **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (MINAS GERAIS, 2019).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil segue o mesmo princípio de desenvolvimento integral da criança. No entanto, o processo de transição para o fim do caráter assistencialista ainda vigora, uma vez que o apenas “cuidar” está muito enraizado nessa faixa etária. Embora muito importante, deve haver uma junção do cuidar, do educar, do desenvolver, do estimular e do criar, que estão imbricados na formação dos alunos desde bebês. “Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. (BRASIL, 2010, Art. 6)

Para que esse processo de ensino aprendizagem aconteça de forma eficaz, com a inseparabilidade do “cuidar” e do “educar”, é necessária uma sólida formação dos professores. A LDB/96 não se esqueceu dessa importante questão e fez considerações relevantes acerca desses profissionais:

Artigo 61. Consideram-se profissionais da educação básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

É possível perceber que mesmo considerando ainda a formação oferecida a nível médio, na modalidade normal para os professores atuarem na educação básica, houve um grande avanço na formação inicial, garantindo assim uma melhoria na qualidade da educação, por meio de parâmetros e referenciais que norteavam essa formação, principalmente em relação à educação infantil, pois anteriormente não havia exigência de formação para atuar nessa faixa etária. Ressalta-se que houve alterações nesses artigos, devido à nova redação a partir de legislações que atualizaram a LDB/1996. No entanto, essa exigência de formação para a educação infantil aparece desde a primeira versão da lei.

Outra alteração em relação à formação de professores ocorreu por meio da Lei nº 12.726, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/96, estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Mesmo que o artigo 62 da LDB/96 permita a formação ainda em nível médio na modalidade normal, com a Lei nº 12.726, os parágrafos 4º, 5º e 6º asseguram que a União, o

Distrito Federal, os Estados e Municípios e o Ministério da Educação incentivem e adotem mecanismos facilitadores para acesso e permanência de docentes nos cursos, em instituições de ensino superior (BRASIL, 2013). Assim, percebe-se que após mais de duas décadas da publicação da Lei nº 9.394/96 foram várias as mudanças ocorridas paulatinamente no documento inicial. Essas reformulações e alterações consolidaram diversas conquistas ao longo do caminho percorrido.

Com o objetivo de aproximar cada vez mais a criança da escola, conforme já mencionado, a LDB de 1996 prevê a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, primeiramente a partir dos 7 anos de idade, quando da sua publicação, e posteriormente, conforme Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que culminam com a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando ainda inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso, na idade própria. Essa alteração na LDB/96 para adequar a EC nº 59, também foi feita pela Lei nº 12.726, de abril de 2013. A LDB ainda assegura a distribuição de recursos públicos como prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação. A indagação que fica é se essas crianças estão mesmo dentro da escola.

3.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente como garantia política dos direitos legais

A contribuição da pedagogia e da historiografia para as investigações sobre a infância e a criança foi essencial para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Ali se depara com a postura alicerçada na modernidade: “[...] a criança como pessoa até 12 anos de idade incompletos”. Desse modo, percebe-se que o significado universal de infância corresponde às transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade, de certo tempo e lugar, que possui seus próprios sistemas sociais. Para compreender melhor os conceitos de infância e de criança, podem-se citar Freitas e Kuhlmann (2002, p. 7):

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive nessa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas a opção por uma ou por outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias [...]

No início do século XX intensificava-se no Brasil o sentimento de infância, conseqüentemente a criança foi deixando de ser um mini adulto e vai sendo cada vez mais valorizada. Assim surgem as preocupações que precisavam ser regulamentadas, essas, por sua vez, não estavam voltadas para a educação escolar, mas sim para uma política de proteção, no sentido de proteger a criança da sociedade e proteger a sociedade da criança. Como descreve Rizzini:

[...] percebe-se claramente que “a criança” que mais aparecia era aquela que, aos olhos da elite, carecia da proteção do Estado e precisava ser *‘corrigida’* ou *‘reeducada’*. Eram os *‘expostos’*, os *‘orphaosinhos’*, os *‘pobres meninos abandonados’*, as *‘crianças criminosas’*, os *‘menores delinquentes’* e assim por diante. Onde constava algo relativo à infância ou juventude, lá estava implícita a ideia de periculosidade, carregada de ambigüidade anteriormente assinalada: ou a criança personificava o perigo ou ameaça propriamente ditos (*‘viciosa, pervertida, criminosa...’*) ou era representada como potencialmente perigosa (*‘em perigo de o ser...’*). (RIZZINI, 2008, p. 45 grifo do autor).

Esse perfil de criança perigosa, exposto pela autora, aparece nas maiores legislações que sucederam o regime republicano, sendo o Código Penal de 1890 (Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890), o Código Civil de 1916 (Lei nº 3.071, de 01 de janeiro de 1916), o Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923, que regula a assistência e a proteção aos menores abandonados e delinquentes; e ainda os códigos de menores, Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927 (BRASIL, 1927), que consolidam as leis de assistência e proteção a menores e Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979 (BRASIL, 1979), que institui o Código de Menores, embora esses dois últimos já tenham começado a permear outro viés diante dos direitos da criança e do adolescente.

No início deste capítulo, já se aludiu ao primeiro Código de Menores de 1927, que zelava pela proteção das crianças nos diversos espaços ocupados por elas, como família, trabalho e instituições de assistência e de instrução e a outra frente de ação seriam aquelas crianças que estavam fora da família, tanto as abandonadas, perdidas ou que se tornaram “delinquentes” e tiveram de se afastar das famílias.

Nesse sentido, será que o problema social da infância estava diretamente ligado à ausência ou não da escola, ou ao perigo e à ameaça que essas crianças representavam para a sociedade? Diante desse cenário, o que estava em questão eram os possíveis desvios do papel de futuro da nação que a infância representava. Dessa forma, as que não se encaixavam nesse perfil eram as mais visadas, como cerne do problema social da infância. Conforme Rizzini:

Essa visão ambivalente em relação à criança – em perigo versus perigosa – torna-se dominante no contexto das sociedades modernas, crescentemente industrializadas e urbanizadas. No Brasil, ao final do século XIX, identifica-se a criança, filha da pobreza – *‘material e moralmente abandonada’* – como um *‘problema social gravíssimo’*, objeto de uma *‘magna causa’*, a demandar urgente ação. (RIZZINI, 2008, p. 26, grifo do autor)

Assim a criança pobre, ainda mais vulnerável, ficava à mercê de algumas instituições, com a finalidade de ser moldada para o “bem”, buscando atingir principalmente aquela que se encontrava moralmente abandonada. Portanto, cada instância tinha sua função, a medicina cuidando do corpo e da alma, a justiça com a regulamentação das medidas de proteção e as entidades filantrópicas prestando assistência aos pobres.

Era notório, principalmente aos olhos dos reformadores médicos, juristas, filantropos e moralistas o descaso com a infância desvalida. Para eles, preocupar-se com a criança era moralizá-la e civilizá-la. Assim consideravam que educando as crianças estariam cuidando da nação. Pela paz social, várias instâncias de intervenção foram fundadas para realinhar a infância, como disse Rizzini “[...] de modo a classificar cada criança e colocá-la no seu devido lugar” (RIZZINI, 2008, p. 26).

Nessa perspectiva, como argumenta a autora, identifica-se uma preocupação com a criança, como “filhos da pobreza” e a decisão de cuidar delas para proteger o futuro do Brasil, e que a educação seria a solução para todos os problemas políticos e sociais da nação. Em decorrência desse contexto narrado, o direito à educação foi fortificando-se. Assim, na Constituição de 1988, em seu artigo 6º foi estabelecido o direito educacional como um direito social e em seu artigo 208, como um direito público subjetivo, ou seja, se não cumprido, o Estado pode ser criminalizado.

Como já foi explicitado nesta pesquisa, a Constituição Federal de 1988 foi o divisor de águas na luta por reconhecimento e valorização da infância, principalmente em relação à escolarização e à proteção. No artigo 227 aparecem as primeiras referências sobre as crianças, a fim de garantir seus direitos, independente de classe social. Esse artigo institui que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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.

Sendo assim, a partir do artigo 227 da CF/88 foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que já em seu artigo 1º, dispõe sobre a proteção integral de todas as crianças e adolescentes. Além de regulamentar esses direitos, o ECA vem quebrar paradigmas em relação às antigas leis e, principalmente se

comparado aos antigos códigos de menores, vem trazendo uma forma distinta de tratar e entender e valorizar aqueles anteriormente ditos como menores.

Diante das circunstâncias, surge a necessidade da participação da sociedade na execução do trabalho de proteção às crianças e adolescentes, o que se dá por meio de vários órgãos, conselhos e instituições colaborando no desempenho das ações descritas no Estatuto da Criança e do Adolescente, como, por exemplo, o Conselho Tutelar, que atua no aconselhamento e acompanhamento junto às famílias, cumprindo a função de averiguar e tomar as medidas cabíveis quando houver violação de direitos das crianças ou adolescentes:

É preciso ter em mente, em princípio, que a lógica que se faz presente na elaboração dessa nova lei é a da “desjudicialização” das questões relativas à infância. O esforço dos legisladores foi voltado no sentido de reduzir o papel e a interferência do Poder Judiciário que, com o código de 1979, teve aumentado sua intervenção e poder. A maior parte das medidas protetivas descritas no artigo 101 (encaminhamento a pais; orientação, apoio e acompanhamento temporário, matrícula e frequência obrigatória na escola; inclusão em programas comunitários; requisição para tratamento de saúde; abrigo, entre outras) deixam a competência do Juiz da Infância e da Adolescência e encontram lugar no âmbito dos conselhos tutelares – cidadãos eleitos para defender ou zelar pelos direitos fundamentais. (BAZÍLIO, KRAMER, 2003, p. 24-25).

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente é possível perceber, portanto, que a responsabilidade de cuidar e proteger as crianças e jovens perpassa a esfera judicial como era anteriormente, transpondo de fato algumas incumbências à sociedade em geral, portanto vários foram os direitos alcançados. O ECA vem resguardar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, enfatizando a participação de todos nesse processo, conforme (Artigo 4º) “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Além de englobar uma gama de direitos, o artigo 4º, na letra c do parágrafo único garante a prioridade e a preferência na formulação e execução de políticas sociais públicas. Essa conquista é de extrema relevância, pois ela garante que cada ação, programa, projeto de lei ou qualquer outro recurso pensado para proteger e cuidar das crianças e adolescentes tenham prioridade absoluta, frente a qualquer outra demanda.

Uma das formas encontradas de viabilizar políticas públicas que atendessem aos direitos das crianças e dos adolescentes foi a criação, em 1991, da Lei nº 8.242, que instituiu o Conselho

Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), sendo um órgão permanente, de caráter deliberativo e composição paritária (BRASIL, 1991). Tem a função de elaborar e avaliar políticas públicas de atendimento e proteção aos direitos das crianças e adolescentes. O Conanda também apoia os Conselhos Estaduais e Municipais na promoção de campanhas sobre esse tema e ainda zela pelo cumprimento da lei.

A criação do Conanda foi de fundamental importância para a consolidação e articulação de objetivos comuns, visando à promoção e à defesa dos direitos das crianças e adolescentes, fortalecendo o sistema de garantia de direitos, construindo uma rede de atenção com acolhimento e operacionalização de práticas que atendam a interinstitucionalidade e a intersetorialidade, em caráter de complementaridade.

Uma conquista já garantida constitucionalmente, que ganha novo respaldo no ECA, é o direito à educação. Segundo o ECA (BRASIL, 1991): “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Art. 53). E também o artigo 55 reforça essa temática ao obrigar os pais ou responsáveis a matriculem seus filhos na rede de ensino. Nesse contexto, verifica-se ainda o artigo 58, o qual resguarda que o processo educacional deve respeitar os valores culturais, artísticos e históricos, garantindo a liberdade de criação e acesso às fontes de cultura. Assim como expressa o ECA, a educação possui um papel fundamental na preparação de cada indivíduo para o exercício da sua cidadania. Visto que a educação e as ferramentas de ensino possibilitam que as crianças sejam atores sociais, influenciando e sendo influenciadas pelo ambiente em que vivem.

Conforme Rizzini (2008), a sociedade brasileira começou a adotar a ideia de que um povo instruído traria progresso à nação. Essa mudança de paradigma contribuiu para a conquista de direitos normatizados, como o direito à educação, mas essa ideia de progresso ficou apenas na legislação? Pode-se perceber que esse avanço está saindo do papel aos poucos. Com o passar dos anos, o cenário melhorou muito, mas essa realidade ainda não foi alcançada, uma vez que o índice de crianças e adolescentes fora da escola ainda é muito alto, na atualidade. E uma das principais causas de afastamento da criança e adolescente da escola é o trabalho infantil.

3.3 O trabalho infantil no Brasil, uma leitura a partir da cultura da cana-de-açúcar

Como já foi descrito, o trabalho infantil intensificou-se com a industrialização e agravou-se devido às péssimas condições de trabalho das fábricas e oficinas. Conforme Moura (2021) enfatiza, a situação era tão grave que chegou até mesmo a ocasionar graves acidentes,

como o que aconteceu em 20 de abril de 1901, em uma indústria têxtil, quando um tambor de aço, destinado a engomar tecidos, explodiu e atirou estilhaços em todas as direções. “[...] ferindo os operários, alguns gravemente. *O Estado de S. Paulo* ressaltava: ‘o desastre (...) impressionou vivamente a população da capital, por serem as vítimas principalmente crianças’.

(MOURA, 2021, p. 280).

É importante ressaltar que nesse contexto, os pais dessas crianças trabalhadoras também foram duramente criticados por permitirem que seus filhos se submetessem a esse tipo de trabalho. Eram acusados de gananciosos e exploradores, como no caso que veio a público, divulgado no *Jornal Folha de S. Paulo*, em 1907, contando a história da menina Francisca, de 14 anos, que acabou fugindo e abandonando a família, pois o pai não trabalhava e gastava todo o seu salário.

As reivindicações por melhores condições de trabalho acabaram culminando em vários movimentos de greve. Além das exigências por melhores salários e condições dignas de trabalho, a classe operária também lutava para que fossem alcançadas as melhorias para os menores, como o estabelecimento da idade limite de 14 anos para admissão ao trabalho, proibição do trabalho noturno e melhorias de salários. Enquanto algumas reivindicações que protegessem os menores não fossem legitimadas ou não fossem fiscalizadas, para que de fato atingissem seu cumprimento por parte dos estabelecimentos, o comitê da greve ressaltava a importância de que os pais, que pertenciam à classe operária reivindicassem melhores salários e condições de trabalho para si próprios, pois assim não precisariam submeter suas crianças ao trabalho infantil, para ajudarem no orçamento.

O fato é que as crianças e adolescentes continuam sendo explorados, maltratados e submetidos a condições desumanas, não somente no mundo do trabalho, mas também nas péssimas condições de vida; na verdade, falta de vida, falta de infância, o que deu lugar ao trabalho e à exploração.

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão de obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e suas famílias. (RIZZINI, 2021, p. 376).

Desde a abolição da escravatura, o debate sobre o trabalho infantil tomou uma direção, seguindo o pensamento de que é preciso formar a criança para o mundo do trabalho. Nesse

sentido, surgiram várias iniciativas públicas e privadas, conduzindo a ideia de que o trabalho seria a solução para o problema do “menor abandonado” e/ou “delinquente”.

Manter crianças no trabalho era muito mais vantajoso para os empregadores em vários sentidos, além da mão de obra mais barata, a criança e o jovem eram mais dóceis e tinham mais facilidade de adaptarem-se ao trabalho. Trabalhavam 12 horas por dia, em ambientes insalubres, sob rígida disciplina e estavam expostos a toda sorte de doenças. Em 1914, após um exame coletivo, 70% dos menores aprendizes de duas oficinas do Rio de Janeiro estavam com tuberculose.

Na incipiente industrialização brasileira, várias instituições surgiram, com foco na infância. Grande parte, criada pelos próprios industriais, com o objetivo de adequar o menor às necessidades da produção artesanal e fabril, formando desde cedo a futura mão de obra da indústria. Sendo assim, diversos menores eram recolhidos por várias instituições como, por exemplo, os patronatos.

Na década de 1920, a falta de braço para a agricultura levou à criação de colônias agrícolas no Brasil, respaldadas pela ideia de que “a criança é o melhor imigrante”. Em todo o Brasil, por iniciativa do Departamento Nacional de Povoamento, funcionaram vinte patronatos agrícolas, colônias que albergavam e atendiam crianças recolhidas nas ruas, visando exatamente a “formação do trabalhador nacional”. Os patronatos recebiam o limbo da sociedade: garotos que perambulavam pelas cidades. Em acessos de “limpeza” e ordenamento social, a polícia recolhia os chamados “pivettes” – expressão datada de 1938 primeiramente no relatório de Sabóia Lima e hoje de uso corrente – e o juizado os enviava às colônias, onde seriam preparados para o trabalho agrícola. (RIZZINI, 2021, p. 379).

Na época dos patronatos houve denúncias de que proprietários desses institutos utilizavam esses menores para mão de obra escrava, em suas fazendas. O fato é que a maioria dessas instituições de internação nunca funcionou, quando retornavam às ruas, após períodos de internação, grande parte voltava ainda pior, enfrentando dificuldades ainda maiores que antes, nessa busca pela reinserção na sociedade.

Diante dessa situação de trabalho infantil, grande parte dessas crianças nem ganhava salário, ajudando apenas na produtividade dos pais e, além de se submeterem a longas e duras jornadas de trabalho, ficavam impossibilitadas de frequentarem a escola. Essa era a realidade das crianças nos canaviais do Brasil e com essa justificativa de o menor fazer parte da força de trabalho familiar, durante muito tempo as reivindicações trabalhistas relativas à infância não apareciam nas pautas reivindicatórias dos movimentos de lutas.

Além disso, muitas características favoreceram a preferência por crianças para trabalharem nos canaviais por mais de 50 anos, como descreve Dourado, Dabat e Araújo (2021, p. 409) “[...] as características de docilidade, agilidade, baixo poder de contestação, sentimento de impotência e facilidade de demissão foram fatores que certamente contribuíram para a utilização ilegal da mão de obra infantil nos últimos 50 anos da economia da cana-de-açúcar”. Realmente é difícil aceitar, mas essas famílias não tinham outra opção, as empresas canavieiras dominavam o monopólio da terra e, por necessidade de sobrevivência e de complementação de renda eram obrigadas a se submeterem e até mesmo a seus filhos a essas péssimas condições, os quais ainda ficavam longe da escola.

As crianças não tinham o direito sequer de terem a oportunidade de trilhar um caminho diferente. A ausência de uma ação nacional voltada para a educação pública estava relacionada à classe dirigente, que elegeu o trabalho como sendo o único meio pelo qual o pobre poderia encontrar a sua dignidade. Quando tinham sorte, podiam contar com as escolas filantrópicas feitas pelos próprios fazendeiros, em suas terras, mas boa parte dos alunos tinha de se contentar apenas em aprender a desenhar o nome, o que já era considerado um privilégio por alguns, pois na ausência de uma educação formal, quem repassava à criança algum conhecimento que sabia era a família. Quando havia alguma escola, faltavam professores e merenda. O currículo era inadequado ao mundo real das crianças, as quais se sentiam deslocadas e desinteressadas e os professores eram desestimulados.

Somente considerando as condições extremamente adversas, impostas pelo mundo adulto às crianças é que poderemos analisar o destino que lhes era reservado. Para analisar os fatos e traçar possíveis estratégias faz-se necessário considerar os efeitos perversos no desempenho escolar, fruto de uma alimentação deficitária e um cansaço exaustivo, devido a um trabalho físico estafante. O desafio é propor políticas públicas que realmente atendam a família, para que não necessite que seus filhos trabalhem, e para isso é preciso muita vontade política.

Na verdade, esses trabalhadores dos canaviais, empregados dos grandes latifundiários, lutavam contra a fome e isso era suficiente para fazer parecer normal que todos precisassem trabalhar. Os pais já sabiam da importância da educação escolar e almejavam conquistar o direito de ter escolas para os filhos, o sonho de retirar os filhos da cana estava embutido em mais uma série de conquistas almeçadas, como melhores salários, reforma agrária, escolas, assistência médica, dentre outras.

Em relação às mulheres, a presença delas no trabalho com a cana-de-açúcar sempre foi constante desde a escravidão, havia mulheres que ingressavam nesse árduo trabalho ainda meninas. Algumas famílias faziam de tudo para não precisarem enviar suas mulheres para os

canaviais, mas diante da absoluta necessidade, era a única alternativa. Muitas meninas não iam para a lavoura, mas viam-se diante da necessidade de assumirem o cuidado com os irmãos menores e com a lida da casa, ficando, da mesma forma, impossibilitadas de frequentarem a escola.

É importante ressaltar sobre o perigo, ao qual estavam submetidos os trabalhadores dos canaviais, expostos diretamente aos defensivos agrícolas, sem mesmo usarem os equipamentos mínimos, elementares de proteção, previstos pela legislação. As intoxicações por esses produtos podem provocar várias consequências, principalmente para os jovens que estão em desenvolvimento. A situação é preocupante, conforme relatam os autores:

[...] as populações da região como um todo, são expostas direta e indiretamente aos efeitos da poluição que o uso intensivo de produtos químicos nesta atividade acarreta. Não existem estudos específicos sobre as consequências desta exposição relacionados à malformação congênita, mas os próprios trabalhadores relatam casos corriqueiros de aborto, já que as mulheres grávidas não são poupadas” (DOURADO; DABAT; ARAÚJO, 2021, p. 410).

Mesmo diante de uma questão grave, que é a exposição aos produtos químicos, a fiscalização era muito precária. Em 1979 essa fiscalização intensificou-se, porém, os donos dos engenhos criavam diversas estratégias para esconderem os meninos que viviam em regime de semiescravidão quando chegava a fiscalização ou algum representante do sindicato. Enquanto isso, os trabalhadores rurais filiados ao sindicato almejavam a possibilidade de melhores condições de trabalho para seus filhos. No entanto, devido às dificuldades, pouco se fazia para solucionar essa situação, o sonho de que os jovens pudessem deixar essa vida nos canaviais era, na verdade, um grande anseio frustrado, sem perspectivas de mudanças. Somente alguns encontravam melhor sorte depois de migrarem do campo para a cidade, especialmente a cidade de São Paulo, à busca de oportunidades para uma vida melhor.

Depois de cinco séculos de exploração, lentamente as vozes desses pequenos grandes trabalhadores começaram a ser ouvidas. No entanto, não se pode esquecer de que havia um universo de problemas que ainda teriam de ser superados, com a construção de possibilidades concretas de inserção social dos filhos dos canavieiros.

A aprovação do ECA trouxe esperanças para a infância e a adolescência brasileira, assegurando às crianças e adolescentes condições dignas de existência. “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus

direitos fundamentais”. (ECA Art. 5º). Nesse sentido, no que se refere à proteção do trabalho infantil, o estatuto traz um capítulo que regulamenta o direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Além de resguardar a proteção ao trabalho dos adolescentes em legislação especial, em seu artigo 61, o ECA também normatiza pontos importantes, como a proibição de qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz, em seu artigo 60. Além da formação técnico-profissional, o novo Estatuto regulamenta que “ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado o trabalho noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e às cinco horas do dia seguinte; perigoso, insalubre ou penoso, realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, e realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola”. (ECA Art. 67).

Diante da legitimação da conquista dos direitos das crianças e adolescentes, consolidados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, como está na prática a situação do trabalho infantil no Brasil? Segundo Rizzini (2021) em 1995, após 5 anos da publicação do ECA, o Brasil tinha aproximadamente 8 milhões de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos trabalhando e grande parte desses jovens nem mesmo usufruíam de algum pagamento. Ajudavam no trabalho para aumentar a produtividade dos pais. Grande parte desses trabalhava na agricultura e a grande e exaustiva jornada de trabalho era um dos fatores que os levava a desistirem da escola.

Embora matriculados em muitas regiões do país, os alunos que trabalhavam, em sua grande maioria, não assistiam às aulas com regularidade, principalmente em épocas de trabalhos sazonais como safras, plantações e colheitas. Além do trabalho pesado, existiam também as meninas que se tornavam donas de casas e cuidadoras dos irmãos menores, não podendo assim frequentarem a escola. Sem contar o grande número de meninas muito pobres, que eram retiradas de suas famílias para trabalharem em casas de famílias com melhores condições, muitas vezes trabalhando em troca de abrigo e alimentação, não podendo estudar e ainda sujeitas a investidas sexuais dos patrões.

Existem também crianças e adolescentes que trabalham para sua própria família. São proprietários, principalmente no Sul do Brasil, que dependem do trabalho de todos os membros da família para manterem a produção. Os pais usam a desculpa da tradição: “Aqui sempre foi assim, diz o pai, “Meu pai trabalhava na roça, quando eu era criança eu trabalhei e agora minhas filhas trabalham. A ajuda delas é fundamental.” (RIZZINI, 2021, p. 387).

Outra questão que muitas dessas famílias alegam é que as crianças trabalham, mas frequentam a escola. O fato é que a preocupação da sociedade sobre esse assunto sempre esteve voltada para a exploração extrema do trabalho infantil e nesses casos, pouco se conhece sobre a vida dessas crianças que trabalham na produção familiar, como, por exemplo, o que pensam sobre a atividade que desempenham e as consequências do trabalho para suas vidas.

A família também influencia muito no que se refere ao trabalho das crianças nos centros urbanos, principalmente devido à pobreza e assim, por necessidade, muitas dessas famílias incentivam seus filhos a ajudarem no próprio sustento e de toda a família. Muitas famílias também encorajam o trabalho das crianças por medo da vida nas ruas, considerando assim que no trabalho, os filhos estariam fora de muitos perigos.

E as famílias, o que pensam? O trabalho da criança e do adolescente das classes populares é visto em nossa sociedade como um mecanismo disciplinador, capaz de afastá-los das companhias maléficas e dos perigos da rua. A “escola do trabalho” é percebida como a verdadeira “escola da vida” – a criança é socializada desde cedo para ocupar o seu lugar na sociedade extremamente estratificada, onde lhe são reservadas as funções mais subalternas. As famílias temem a sedução das ruas, do dinheiro fácil, mas perigoso... (RIZZINI, 2021, p. 389).

Comumente, diante da pobreza e das mazelas da sociedade em geral, as famílias não enxergam outras possibilidades e perspectivas para seus jovens além do trabalho, o que vem ao encontro da tradicional preferência dos empresários pela contratação de menores, uma vez que estão submetidos a baixos salários. Estes são reféns de uma política de proteção, sem fiscalização adequada, pouca capacidade organizacional reivindicatória, o que os deixa cada vez mais vulneráveis diante desse problema social.

Além do que pensam as famílias e os empresários, o que pensam essas crianças? Segundo Rizzini (2021), em uma pesquisa realizada com várias crianças no Brasil, cerca de 460 disseram que, embora não achassem o trabalho divertido, era bom trabalhar, ter seu próprio dinheiro, ajudar em casa e ter alguma coisa para fazer. Possivelmente elas disseram isso porque já estão condicionadas a pensarem assim, diante dos padrões sociais a que estão submetidas.

Nas cidades brasileiras, principalmente nas capitais, o exército de pequenos trabalhadores nas ruas chama a atenção de todos. São milhares de crianças e adolescentes vendendo balas, chicletes, chocolates, nos sinais, bares e onde houver consumidores em potencial. É cena do cotidiano dos moradores das grandes cidades grupos de crianças pequenas esmolando, faça sol ou chova. Estas crianças têm jornadas estafantes de trabalho, não vão à escola e muitas vezes estão longe de suas famílias, sendo exploradas por terceiros. Pesquisa realizada no Rio de Janeiro mostrou que 65% das crianças que viviam nas ruas

em 1996 não frequentavam a escola. A ajuda dessas crianças em casa é importante: em 1997, de 2.097 crianças de dez municípios do estado do Rio de Janeiro, 57% levavam sempre dinheiro para casa. Gerar renda é prioridade em suas vidas. A escola é uma realidade distante, inatingível para a maioria dos pequenos trabalhadores. (RIZZINI, 2021, p. 391).

3.4 Políticas públicas e programas sociais para a infância: avanços e retrocessos

A partir da década de 1990 houve um crescimento no número das ações traçadas, no intuito de combater o trabalho infantil a nível mundial e nacional. Com o passar do tempo, os governos, as organizações não governamentais, organizações e órgãos internacionais e fundações privadas perceberam que para intervirem no problema da exploração do trabalho infantil, deve-se apoiar primeiramente a família, a fim de consolidar uma base sólida familiar.

Em 1997 o governo brasileiro criou um programa para tirar crianças do trabalho em estados onde há maior exploração, como Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Bahia. Outros locais como o norte do estado do Rio de Janeiro e o garimpo em Roraima, vão ser contemplados pelo projeto. O Programa Brasil Criança Cidadã, do Ministério da Previdência e Assistência Social/Secretaria Nacional de Assistência Social concede uma bolsa de cinquenta reais mensais por criança retirada do trabalho e mantida na escola até os 14 anos, prevendo uma frequência mínima de 75% às aulas. Até o início de 1998, foram beneficiadas 38 mil crianças. O programa será ampliado progressivamente, mas só atingirá as regiões que demandam uma ação emergencial. (RIZZINI, 2021, p. 392 - 393).

O Programa Brasil Criança Cidadã, contribuiu muito, mas não passaria de um paliativo, uma solução em curto prazo, uma vez que seria necessário avaliar o que acontecia com esses jovens após os 14 anos de idade. Um exemplo positivo do programa aconteceu em Mato Grosso do Sul, na cidade de Ribas do Rio Pardo, antes considerada capital da exploração infantil, agora não há mais crianças trabalhando nas 46 carvoarias do município. Com base nesse programa citado, foi implantado o Programa Bolsa Escola, uma parceria entre governos federal, estaduais e municipais, com o mesmo objetivo de retirar a criança da exploração, para que esta pudesse frequentar a escola, esse também teve êxito em vários estados.

O grande problema das políticas públicas implantadas no Brasil é a descontinuidade dos projetos sociais, no cenário nacional. Geralmente, quando se mudam os governantes, mudam-se as nomenclaturas e, muitas vezes, até mesmo a base do programa. Recentemente o Programa Bolsa Família do governo federal, em vigor há 18 anos, programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza no país deixou de existir, dando lugar ao Programa Auxílio Brasil, que a priori, prevê um aumento no valor

repassado, e uma extensão de abrangência em relação ao antigo programa de distribuição de renda. O que não se sabe é até onde vai essa continuidade (SANTOS; BERNARDO, 2022).

Vinculado ao Programa Auxílio Brasil, o Programa Auxílio Criança Cidadã prevê um repasse de 200,00 ou 300,00 para famílias carentes, que possuem filhos de 0 a 4 anos incompletos e que residam ou trabalhem em regiões onde não há vagas em creches da rede pública ou conveniada, para que essas famílias possam matricular seus filhos em escolas privadas (ASSOCIAÇÃO DE JORNALISTAS DE EDUCAÇÃO – Jeduca). O recurso será repassado diretamente às instituições regulamentadas e ativas no Censo Escolar. Sem adentrar ao mérito das vantagens e principalmente das desvantagens do programa, principalmente no que se refere ao fortalecimento da iniciativa privada, destaca-se aqui como as políticas públicas sofrem com a descontinuidade administrativa, conforme afirma Nogueira (2006, p. 12):

[...] na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenha as ações descontinuadas. Como consequência tem-se o desperdício de recursos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

Mesmo diante desse cenário de descontinuidade das políticas públicas, existem ações sociais que vingam, que sobrevivem e persistem, apesar de todas as adversidades, o que não quer dizer necessariamente que a proposta e a intervenção serão eficazes, mas que pelo menos o processo da continuidade prevaleceu, independente das trocas de dirigentes políticos. Esse problema geralmente não acontece com programas internacionais, como o Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil, a OIT.

Embora atuante desde 1919, no Brasil a OIT só passou a vigorar em 1992, já na primeira convenção do programa, ficou proibido o trabalho realizado por pessoas com menos de 14 anos, nessa convenção houve a participação de nove países: Bélgica, Cuba, a antiga Checoslováquia, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Polônia e Reino Unido. Durante algumas convenções ao longo da história, a OIT realizou ações impactantes, como por exemplo, a convenção de 1930, quando a OIT passa a proteger as crianças do trabalho forçado ou obrigatório, como vítimas de tráfico, vítimas de escravidão ou exploradas pela prostituição e pornografia. Em 1973 ocorreu uma convenção que definiu a idade mínima de 15 anos para admissão ao trabalho no mundo. E a convenção de 1999, que tratou da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para eliminação dessa exploração, uma vez que a prioridade do programa são as

crianças que trabalham em condições de risco na produção industrial, na agricultura, no comércio, e em serviços.

Em 1990, ano de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, também foi criada a Fundação Abrinq, pelos Direitos da Criança e do Adolescente, com a finalidade de promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania da criança e do adolescente. Com o apoio da OIT, em 1994 foi instalado o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), composto por representantes do governo, por organizações não governamentais, trabalhadores, empresas e cooperativas de produção, com o objetivo de combater a exploração do trabalho infantil (OIT, 2022).

Em 1995 acontece a I Conferência Nacional dos Direitos da Criança, proposta pelo Conanda, conselho criado em 1992 (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022). As conferências passariam a acontecer a cada dois anos, de maneira sequencial, nos níveis regionais, municipais, estaduais e nacionais. Em novembro desse mesmo ano começou a funcionar o Instituto Pró-Criança, na cidade de Franca, em São Paulo, uma das iniciativas do instituto foi a criação de um selo de qualidade para sapatos, que certifica a não utilização da mão de obra infantil na sua fabricação.

Foi criado em 1996 o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), de nível nacional, com foco no combate às piores formas de trabalho infantil possíveis. É um programa de transferência de renda, por meio de uma bolsa, às famílias com crianças e adolescentes entre 7 a 15 anos, que se encontram em situação de trabalho precoce, em substituição à renda obtida pelas crianças nessas atividades. Posteriormente esse programa foi incorporado ao Bolsa Família (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022).

Em 1998 ocorreu a Marcha Global contra o Trabalho Infantil, organizada pelo ativista indiano Kailash Satyarthi, que luta pela erradicação do trabalho infantil. A Marcha, cujo objetivo é chamar a atenção para a grave situação da criança no mundo, mobilizou mais de sete milhões de pessoas em 103 países e terminou na sede da OIT em Genebra, durante a realização da 86ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho. Movimento esse que inspirou a Convenção 182, da OIT, no ano seguinte, onde se discutiu sobre a proibição das piores formas de trabalho infantil (CRIANÇA..., 2010).

Como foi possível perceber, não é de hoje que muitas ações e estratégias estão sendo traçadas na luta pelo combate ao trabalho infantil, tendo em vista o ingresso, a permanência e o sucesso da criança na escola. Na década de 1990 muitas iniciativas foram construídas no país em prol da defesa dos direitos da criança e do adolescente enquanto sujeitos dignos de direitos.

Na prática, a situação ainda é lamentável, mas houve melhoras significativas na redução do trabalho infantil no Brasil.

As batalhas em prol de erradicação do trabalho infantil continuaram mesmo depois da década de 1990, houve sequência nas Conferências Globais sobre o Trabalho Infantil, alguns programas também permaneceram; outros foram substituídos. Em 2000 houve a criação da Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (Coordinfância), com o objetivo de coordenar nacionalmente as ações voltadas para o combate ao trabalho infantil, sendo esta uma das áreas de atuação do Ministério Público do Trabalho. Ainda no ano de 2000 ocorreu a regulamentação da Lei do Aprendiz, com a promulgação da Lei 10.097, fazendo alterações na CLT, que aperfeiçoa a normatização dos aprendizes no comércio e na indústria, assegurando ao aprendiz formação técnico-profissional compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico (CRIANÇA..., 2022).

Em 2002 houve a instalação da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI), coordenada pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Foi elaborado o Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, entrando o mesmo em vigor somente em 2010 (CRIANÇAS..., 2010). Além da CONAETI, também teve a participação da OIT, tendo como objetivo eliminar as piores formas de trabalho infantil até 2016 e eliminar de vez o trabalho infantil até o fim de 2020.

Conforme elencado, vários projetos, programas e políticas públicas em geral vêm sendo implementados nos últimos anos, no mundo e no Brasil, em prol da erradicação da exploração do trabalho infantil. Sabe-se que a exploração do trabalho infantil intensificou-se com a industrialização, porém com o seu desenvolvimento cada vez mais acentuado, através do surgimento das máquinas e a crescente urbanização do Brasil, a mão de obra das crianças gradativamente foi deixando de ser empregada, dando espaço à educação. No entanto, vários percalços são encontrados no caminho, e embora o resultado tenha tido um salto positivo, as estatísticas dos últimos anos mostram um índice de retrocesso preocupante.

Alguns novos dados foram analisados pelo Observatório da Prevenção e da Erradicação do Trabalho Infantil, pela OIT e pelo Ministério Público do Trabalho (MPT). Esses unificaram informações de várias frentes, como índices de acidentes de trabalho envolvendo crianças e adolescentes, denúncias feitas ao Disque 100, dados referentes ao tráfico de pessoas para exploração sexual, estatísticas de trabalho infantil no setor agrícola, dentro outras consultas a diversas fontes, que apontaram o declínio dos avanços da erradicação da exploração do trabalho infantil. O primeiro grande dificultador do combate à essa erradicação no Brasil é a presença

de um quadro extremamente favorável à exploração do trabalho infantil, como o estreitamento econômico, os altos índices de desemprego e desproteção social (ONU, 2021).

As oportunidades para que a criança tenha uma infância feliz, com um bom desenvolvimento, com direito a estudar, a ter uma boa saúde, direito ao lazer e à cultura são muito escassas ou inexistentes para os filhos de famílias em situação de vulnerabilidade econômica e, conseqüentemente, quando atingem a vida adulta, tornam-se trabalhadores com baixa escolaridade e qualificação, sujeitos a péssimas condições de trabalho e de salários, perpetuando assim um círculo vicioso de pobreza e exploração.

Por meio das análises de denúncias feitas ao Disque 100, em parceria com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e a Ouvidoria dos Direitos Humanos, o Observatório da Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil começou a divulgar dados da exploração do trabalho infantil referentes aos últimos anos. De 2012 a 2019 foram registradas 54,7 mil denúncias relacionadas a essa temática, sendo que a grande maioria se enquadra na lista das piores formas de trabalho infantil, extremamente perigosas e proibidas pela legislação brasileira.

Além das denúncias, outro dado levantado, que mostra a incidência de estatísticas cruéis, são os acidentes. Entre 2012 e 2020 foram registrados 18,8 mil acidentes de trabalho envolvendo adolescentes de 14 a 17 anos de idade, com vínculo de emprego regular, conforme dados levantados pela Comunicação de Acidente de Trabalho (CAT) e repassados ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Durante o mesmo período, 46 adolescentes perderam a vida em decorrência de acidentes laborais no Brasil. Diante dessas estatísticas, foi possível comprovar, por meio do Observatório da Prevenção e da Erradicação do Trabalho Infantil, que até 2020 os acidentes graves de trabalho, envolvendo também menores de 14 anos, aumentaram cerca de 30%.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019) cerca de 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estavam em situação de trabalho infantil no Brasil; os dados são de 2019. Antes, em 2017, cerca de 3,8% do total de pessoas que trabalhavam no setor rural e em estabelecimentos agropecuários eram crianças e adolescentes até 13 anos de idade. Em relação às áreas de risco de tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial, houve um índice de crescimento de 46% em 2019/2020. (IBGE, 2020).

Esse retrocesso na erradicação do trabalho infantil traz à tona reflexões acerca das conseqüências irremediáveis para a vida e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, bem como para a trajetória educacional desses pequenos. Além disso, o trabalho

precoce, sobretudo em atividades insalubres e perigosas, afeta demasiadamente a saúde física e mental dos jovens. Nesse sentido, é importante salientar sobre o cumprimento e fiscalização das legislações em vigor, principalmente do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma legislação que abarca várias conquistas e direitos alcançados. A legislação precisa ser fiscalizada para que seja de fato garantido às crianças o direito de brincar, de estudar e de sonhar, vivências próprias dessa faixa etária, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do ser humano.

A Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), vinculada à Secretaria Especial de Previdência e Trabalho (SEPRT) do Ministério da Economia realizou 630 ações fiscais de combate à exploração infantil no Brasil, em 2019. Nessa intervenção foram alcançadas 1.677 crianças e adolescentes em trabalho irregular, sendo que quase 18% desses eram menores de 13 anos de idade. Não é possível encontrar muitos dados concretos de fiscalização, mesmo porque muitas vezes, após a detecção do problema, pouca coisa é feita pelas autoridades. Assim relata o próprio subsecretário da SIT (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU, 2021). Para Romulo Machado (2021), visando superar os padrões que atribuem à atividade de fiscalização funções tão somente punitivas, a Inspeção do Trabalho no Brasil vem estabelecendo novas bases de atuação, com o objetivo de promover a garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, bem como a implementação de soluções amplas, permanentes e sustentáveis, voltadas para a mudança da realidade do trabalho infantil no país.

A legislação existente é muito avançada, porém, a fiscalização e punição da violência sofrida pelas crianças e adolescentes são ínfimas, mantendo o problema social longe de ser solucionado, sem que haja mudanças na realidade do trabalho infantil no país, que por hora está se agravando. O ECA está em vigor há mais de 30 anos e ainda possui grandes lacunas, tendo em vista a dificuldade dessa legislação ser de fato efetivada. Conforme já elucidado, o Estatuto da Criança e do Adolescente favoreceu muito a luta pela conquista dos direitos da infância, contribuiu significativamente para a criação do Conselho Tutelar e criação do Conselho Municipal de Direitos das Crianças e Adolescentes que, de acordo com dados do Observatório da Prevenção e Erradicação do Trabalho, em 2019, esses conselhos já se faziam presentes em quase todos os municípios brasileiros.

Mesmo diante dos dados positivos, o que se vê é uma regressão preocupante no percurso da erradicação da exploração do trabalho infantil no Brasil. O diretor do escritório Brasil da OIT relata uma das possíveis causas desse retrocesso. Para Martin Hahn (2021), a exploração do trabalho infantil está à vista de todos nós, tanto nas zonas urbanas quanto nas áreas rurais. No contexto da pandemia, a vulnerabilidade das famílias em situação de pobreza agravou-se,

especialmente quando a pessoa provedora de renda perdeu seu emprego, foi infectada ou até mesmo tenha chegado a óbito; também ocorre essa exploração dependendo do nível de cobertura da proteção social. Houve ainda riscos específicos para meninos, meninas e adolescentes decorrentes do fechamento das escolas, até que fossem tomadas as medidas necessárias para uma reabertura segura de creches e escolas (ONU, 2021).

Diante dessa triste circunstância, quando o mundo enfrenta consequências desastrosas devido aos problemas causados pela pandemia do covid-19¹, confirma-se também essa regressão nas conquistas alcançadas ao longo dos anos, no combate ao trabalho infantil. Muitas famílias foram afetadas de diversas formas, principalmente em relação à situação econômica. Com o desemprego e a inflação em alta, as crianças acabam saindo de casa para ajudarem a buscar o sustento para todos.

A Pandemia contribuiu para um retrocesso educacional de todas as crianças, principalmente aquelas que se encontram em vulnerabilidade social. Além da defasagem no processo ensino aprendizagem, diante de um ensino remoto despreparado e com poucos recursos, várias outras consequências ruins foram enfrentadas, frente ao fechamento das escolas. Há jovens que muitas vezes têm na escola um refúgio contra o perigo das ruas e até mesmo enfrentam esse perigo dentro das próprias casas, como a violência física e sexual. E ainda destaca-se o grande número dos que têm a merenda escolar como a refeição mais completa do dia, ficando assim à mercê de uma sociedade excludente, de maneira mais intensa.

Cabe às autoridades constituídas pelo poder público assumir de fato o dever de assegurarem com prioridade absoluta os direitos conquistados pelas crianças e adolescentes, garantindo-lhes uma infância digna, com respeito, livre de abusos, como a exploração do trabalho infantil. Nos últimos três anos nenhuma política pública, ação planejada ou programa com vistas a essa temática foram idealizados, principalmente avaliando-se a crise econômica causada pela pandemia do covid-19. Isso quer dizer que mais uma vez a educação não foi priorizada e as crianças foram deixadas de lado. “Todas as crianças e adolescentes têm direito a uma infância digna e plena, em que os sonhos, o encanto, as brincadeiras, os estudos, o respeito e a dignidade sejam presenças constantes em suas vidas.” (ONU, 2021).

¹ Em dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) tomou conhecimento de diversos casos de doenças respiratórias na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus nunca identificada em seres humanos. O vírus se alastrou pelo mundo causando uma pandemia que trouxe diversas consequências, milhares de mortes, isolamento social, desemprego e impactos negativos na economia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de se compreender um pouco o processo histórico da infância e analisar os impactos dessa historicidade na valorização da criança no século XX, essa pesquisa buscou analisar as duas principais legislações da década de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e Estatuto da Criança e Adolescente, de 1990, no sentido de entender a normatização e o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos.

Assim, para elucidar as considerações finais do presente estudo, resgata-se a pergunta norteadora: A evolução da valorização da infância, que culminou para as conquistas e direitos adquiridos está mesmo sendo cumprida, na prática? A exploração do trabalho infantil foi erradicada? O estudo demonstrou que esses direitos não estão de fato garantidos, uma vez que, apesar das legislações sólidas e consistentes, ainda há uma falha considerável no cumprimento das mesmas.

Analisando os resultados encontrados, foi possível perceber que a infância, ao longo do tempo, foi conquistando seu espaço, com o reconhecimento de suas especificidades e autonomia. Sabe-se que de acordo com Stearns (2006, p. 14): “A diversidade de concepções sobre a criança, a infância e sua educação são oriundas de trajetórias e processos de construção social, cultural e histórica”. Nesse sentido, o caminho que as famílias e a sociedade trilharam no passado foi incisivo no percurso do desenvolvimento e valorização da infância até a contemporaneidade.

Pode-se dizer que desde a antiguidade, a idade média, até a modernidade, a infância vem sofrendo os impactos decorrentes do contexto sociocultural e histórico em que ela está inserida. Os conceitos foram evoluindo, da imposição de um adulto dominador, onde a criança era considerada um ser sem qualquer especificidade, ao primeiro sentimento de infância, conhecido segundo Ariès (1981), como “paparicação”, em que as crianças eram tratadas como “coisinhas engraçadinhas”, até serem consideradas como sujeitos de direitos.

Além disso, as questões abordadas como a mortalidade infantil, abandono, envio das crianças para serem cuidadas por amas-de-leite, castigos físicos, a divisão das idades, o traje, as brincadeiras e os jogos trazem à tona a conceituação e o contexto sociocultural e econômico da época em questão. Mostra que as crianças não eram reconhecidas como seres de valor e de direitos, com especificidades, e nem eram consideradas como seres em fase de desenvolvimento. No entanto, isso pode não significar que as famílias não sentiam amor; sabe-se que os animais de várias espécies demonstram seu amor pela sua cria, protegem, cuidam e muitas vezes adotam filhotes de outras espécies. A cultura, o momento vivido, o meio, tudo

influencia nos padrões da moral e sobrevivência de um povo. Portanto, o que não existia era a forma de tratar e reconhecer a infância como a fase mais importante da vida humana.

Durante o trabalho, foi visto que, com o surgimento do sentimento de infância, a família começa a mudar sua visão e conseqüentemente sua postura em relação à criança. Inicia-se o reconhecimento das singularidades da primeira etapa de vida do ser humano. Surge então o interesse de cuidar com mais zelo e também o desejo de que tenham uma boa educação. Assim, com a escolarização, a família organizou-se em volta da criança e a educação e afeição tornam-se primordiais. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual e responsabilizou a escola com a função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passou a ser vista como um indivíduo a ser educado.

Mesmo com o nascimento desse sentimento de infância, o reconhecimento das crianças demorou a ser normatizado, ressalta-se ainda que esse processo ocorreu em épocas distintas, nas variadas partes do mundo. Dessa forma, o sentimento de infância foi espalhando-se gradualmente, mesmo assim, isso não impediu que as crianças continuassem sendo tratadas com negligência e crueldade. Isso significa que muitas crianças sofreram graves conseqüências dessa indiferença como, por exemplo, o que aconteceu com as grandes embarcações vindas para o Brasil, que traziam crianças em péssimas condições de vida, as quais foram posteriormente escravizadas.

Deve-se compreender que as primeiras legislações que surgiram no Brasil fazendo alusão à infância, referiam-se às crianças apenas no sentido de punição. Os direitos ainda estavam bem longe de serem normatizados, mesmo com as leis específicas como os códigos de menores de 1927 e 1979, uma vez que essas eram discriminatórias, o próprio termo “menor” era uma forma pejorativa de se referir à criança. Em relação à escolarização, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 já havia normatizado o ensino em todo o território nacional e nomeou o ensino para o público abaixo de 7 anos de educação pré-primária, sendo que essa seria ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. Embora fosse uma conquista, o caráter era assistencial: cuidar das crianças para que as mães pudessem trabalhar.

Constatou-se que o primeiro passo para esse respaldo legal de proteção integral às crianças foi a promulgação da Constituição Federal, de 1988. Isso significa que, a partir daí as legislações começaram a garantir e considerar de fato as crianças como sujeitos de direitos. A nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394, promulgada em 1996, trouxe mudanças significativas para a infância, como por exemplo, o reconhecimento da Educação Infantil, que passa a ser responsabilidade do sistema educacional e primeira etapa da Educação Básica. Nesse

sentido, é possível comparar como as crianças eram vistas em tempos remotos, em que não eram consideradas suas especificidades e individualidades e como foram vistas e respeitadas, quando alcançaram, principalmente a partir da década de 1990, no Brasil, o direito à educação, reconhecido e normatizado.

Dados estatísticos censitários comprovam que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o acesso à educação escolar subiu consideravelmente, uma vez que, de 1990 a 2000 o percentual de crianças de 5 a 9 anos que frequentavam a escola subiu 23%, e o percentual de crianças de 10 a 14 anos, que frequentavam a escola, subiu 15%. Esses dados mostram, na prática, a eficiência da nova Constituição na conquista de direitos para a infância.

Ainda sobre a LDB/96, embora o texto final não tenha sido aquele discutido democraticamente com os profissionais da educação e conduzido pelo deputado federal Jorge Hage, vale ressaltar o relator Darcy Ribeiro, antropólogo, historiador, escritor e político brasileiro, conhecido pelo envolvimento nas causas indígenas e educacionais do país. Pautada nos ideais de alavancar uma nova reforma educacional no Brasil, percebe-se que essa legislação teve uma sustentação sólida, ancorada no movimento de tornar a escola um instrumento de combate às desigualdades sociais.

É claro que o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 também trouxe avanços consideráveis na valorização da infância; com uma política de proteção consolidada e sem discriminação, o ECA vem assegurar, com prioridade, uma gama de direitos fundamentais, sendo considerado um marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Porém, o fato de a legislação não refletir a realidade e grande parte de suas medidas não serem cumpridas, pode ser evidência de um sistema ineficaz de fiscalização. É preciso cobrar atitudes junto ao Conanda, que possui como uma de suas atribuições zelar pelo cumprimento da lei, além do Ministério Público, Vara da Infância e da Juventude, bem como todos os órgãos responsáveis e assim buscar entender o processo de fiscalização, bem como a morosidade das medidas tomadas para resolução dos problemas encontrados.

É importante considerar que o autor do ECA, Renan Tito de Almeida, empresário e político brasileiro também foi articulador da lei que regulamentou a Constituição Federal de 1988. Considerando toda a carreira política e a luta de quem idealizou o projeto, é possível perceber a base sólida, consistente e emancipatória, na qual foi festado o Estatuto da Criança e do Adolescente, único projeto de lei do Brasil condecorado pela ONU (TAVARES, 2015). Conforme relatou Renan Tito, no dia em que o país começou a sentir e perceber que a criança e o adolescente serão no futuro o reflexo de tudo que receberam nessa idade, chegar-se-á mais próximo da solução, tornando-se uma nação em que as crianças não são mais abandonadas, mas

sim, tratadas com dignidade e respeito, sendo vislumbradas como o futuro do país (TAVARES, 2015).

Diante dos resultados encontrados no processo de erradicação do trabalho infantil, foi possível perceber o quanto as crianças foram exploradas ao longo dos anos no Brasil, desde a época da escravização. Ficou evidente que no decorrer dos anos, várias medidas foram adotadas, com a finalidade de combater essa exploração, ações essas realizadas a nível mundial e nacional. Porém, vários percalços são encontrados pelo caminho, como no caso do Brasil: que sofre com a descontinuidade de programas e políticas públicas, em decorrência da mudança de governo.

Embora tenham ocorrido grandes avanços durante o percurso, e ainda considerando que a pandemia contribuiu incisivamente para o retrocesso nos índices de erradicação do trabalho infantil, os resultados encontrados indicam que as legislações não estão sendo cumpridas e as ações e programas não estão de fato sendo eficazes, uma vez que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE referentes ao ano de 2019, ainda há 1,8 milhão de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil no país, um índice extremamente alto e longe da realidade ideal.

Diante disso, pode-se dizer que, além de entender e cobrar o processo de fiscalização a nível nacional, a conquista da erradicação do trabalho infantil é uma meta globalmente compartilhada. Portanto, é preciso que haja um conjunto de atuações decisivas e articuladas entre governos, organizações de trabalhadores e empregadores e a sociedade civil para que o avanço seja alcançado e não ocorra mais retrocessos na prevenção e eliminação dessa grave violação de direitos das crianças e adolescentes.

Para uma maior compreensão do processo de erradicação do trabalho infantil, é preciso aprofundar-se nas pesquisas, sendo necessário consolidar uma base de dados coletando maiores informações, como dados estatísticos. Ressalta-se, portanto, que esse não foi o principal objetivo desse estudo.

Levando-se em conta o que foi observado, verificou-se a confirmação da hipótese levantada inicialmente no trabalho, pois mesmo com o avanço na valorização e reconhecimento da infância em relação a épocas mais remotas, as legislações não saíram definitivamente do papel. Dessa forma, evidencia-se que não basta conseguir que o direito seja normatizado, mas garantir que seja de fato cumprido, que seja realmente considerado que a criança é dotada de características, necessidades e interesses divergentes dos adultos. É preciso que haja, além de vontade política, mais envolvimento, atitude diária e cobrança às autoridades, por parte da sociedade em geral.

Por tudo isso, acredita-se que esse trabalho conseguiu alcançar o objetivo principal de sensibilizar a escola, a família e a sociedade em geral a voltarem seus olhares para a criança e para o que ela realmente precisa para se desenvolver enquanto sujeito histórico e de direitos, tendo em vista os direitos garantidos nas legislações, almejando que sejam efetivados na prática. Assim como no passado, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado, é necessário que agora passe a ser vista como um indivíduo a ser, de fato, valorizado.

[...] Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas, as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas atribuem. Em suma, trata-se de romper com concepções que avaliam as suas ações e conhecimento como imperfeitos e um erro, considerando-as como atores superficiais [...] (GOUVEIA, 2009, p. 147).

Diante disso, considerando as especificidades, particularidades e individualidades da infância, é preciso que essa luta pelo cumprimento e efetivação das legislações seja uma meta traçada por toda a sociedade brasileira, Estado, políticos, autoridades, escola, família, comunidade em geral, com esforço e dedicação, para que esse propósito seja alcançado o mais rápido possível. E assim, que todos compreendam a importância de valorizar e promover a criança e sua infância, pois essas são seres de direitos, capazes de transformarem o mundo.

Por fim, vale ressaltar que Hannah Arendt (1957) aponta sobre a responsabilidade do adulto para com as crianças estar pautada na obrigação de assegurar o desenvolvimento de suas qualidades e características. Assim, a escola também tem esse papel de autoridade, que não está pautado apenas no repasse de conteúdo. É como se o professor fosse um representante da sociedade, que apontaria as coisas para as crianças, dizendo, “eis aqui o nosso mundo”. No entanto, nos dias atuais, o que ocorre é um desordenamento social, político, público e privado, em que os adultos abandonaram a autoridade, recusando-se a assumi-la diante do mundo, onde colocaram essas crianças.

Será que se pode afirmar que as crianças de hoje vivem em melhores condições que as de ontem? Se ontem eram acalentados ideais de transformação em busca da identidade nacional, situando a criança como chave para o futuro da nação, hoje o que estamos fazendo com e para as crianças? Se ricas, as robotizamos e cruelmente as treinamos na escalada da competição para ocuparem os postos de poder. Como esperar que muitos deixem de se tornar os insensíveis dominadores de amanhã? Se pobres, as descartamos. Não servem. Foram-se os espaços que as absorvia: as fábricas

ou as imensas terras a necessitarem de enxadas. Para elas, escolas pobres, hospitais pobres, moradias pobres. Se ameaçam querer mais espaço no mundo, porque é seu direito como ser humano, como afirmam as leis (e as retóricas contemporâneas), mais rapidamente ainda as descartamos. Recusamo-nos a crer que o bem-estar para todos nada mais é que uma ilusão. Um sonho desvairado do passado. Mera utopia. (RIZZINI, 2011, p. 17).

Tendo em vista os aspectos observados nos resultados da pesquisa, o século XX pode ser considerado o século das crianças, em relação a várias conquistas e direitos alcançados. No entanto, conforme Arendt (1957), é preciso que ocorra uma conscientização global, para que os adultos retomem as rédeas e lutem por um mundo melhor. Se por um lado os pais, a família, os adultos precisam reivindicar o cumprimento de direitos já conquistados, por outro lado também precisam assumir uma postura de responsabilidade para com as crianças. É preciso repensar os conceitos e concepções da infância para voltar a debater sobre a valorização da infância, considerando suas especificidades e autonomia. Isso pode ser confirmado diante do problema de “adultização” que ocorre por parte de muitas famílias que tratam as crianças como mini adultos. Quando uma mãe coloca uma roupa igual a sua na filha e a incentiva a se maquiar desde muito nova, eis um exemplo que pode favorecer a erotização precoce. Isso muitas vezes deve-se ao consumismo infantil, imposto cada vez mais pela sociedade capitalista, por meio da manipulação das mídias de massa. Como relata (DEL PRIORE, 2021, p. 8): “[...] as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira”.

É importante salientar que esse problema do consumismo infantil e consequente adultização vem na contramão da batalha travada desde os tempos mais remotos, pela valorização das especificidades, individualidades e necessidades particulares das crianças. Se por um lado, embora ocorram retrocessos e descumprimento das leis, houve conquistas verificadas nas legislações e índices que comprovam a valorização e o reconhecimento da infância, por outro lado as crianças que já estão em situações um pouco mais privilegiadas, aquelas que saíram dos índices negativos, que já estão na escola, que não são exploradas, que não precisam trabalhar, sofrem ainda mais com movimentos contrários de manipulação, que buscam atrapalhar e regredir avanços tão importantes conquistados, no decorrer da trajetória.

É o que ocorre com a questão da cultura do consumismo infantil, que entra nos lares de diversas famílias, sem pedir licença; assim “[...] a expansão do consumismo para crianças fornece desafios interessantes para as ideias estabelecidas sobre a infância” (STEARNS, 2006, p. 19). Pode ser que esse mini adulto de hoje não seja diferente do mini adulto do passado. Além

de excitar uma reflexão e inquietação, sugere-se que essa temática possa ser estudada e aprofundada em pesquisas posteriores.

Antes de terminar, vale destacar ainda que houve limitações encontradas ao longo do desenvolvimento dessa dissertação. Acredita-se que o recorte delimitado, ao escolher as duas principais legislações de 1990, mesmo sendo documentos bastante sólidos e consolidados, possa ter limitado um pouco o trabalho, e ainda considerando o cenário pandêmico, que dificultou a pesquisa e a possível escolha de mais fontes complementares. Nesse sentido, diante da diversidade de legislações voltadas para a infância na década de 1990, bem como a variedade de referencial teórico sobre o tema, é que se deixa ao leitor outra provocação para futuros trabalhos, tendo em vista ainda que o relato final de uma pesquisa não significa que ela tenha sido encerrada. O conhecimento atual pode ser modificado, uma vez que o mundo e a sociedade estão em constante transformação. Nesse sentido, relata Stearns (2006, p. 17):

[...] várias pressuposições são essenciais quando se lida com uma história ampla da infância. O tema é difícil, mas não é impossível; algumas conclusões são falhas, mas há um conhecimento considerável mesmo assim. O tema mistura algumas características humanas padrão com variações e mudanças. [...] não é produtivo nem correto simplesmente deplorarmos o passado. É realmente importante reconhecer que algumas das novas características da infância não deram muito certo. O que se requer é agilidade analítica, e o exercício, que não passa de um desafio, pode ser enriquecedor e até mesmo prazeroso.

Para finalizar, enfatiza-se que ao longo dessa pesquisa realmente foi possível perceber que o tema da História da infância é extremamente amplo e não se esgota. Portanto, deixa-se a inspiração e ideia para mais uma pesquisa vindoura. Sugere-se um aprofundamento nas instâncias de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e adolescência, que norteiam a fiscalização das legislações, uma vez que não foram encontrados dados concretos de fiscalização. Nesse sentido, pesquisas futuras podem ir além e verificar qual o motivo da morosidade e desinteresse do sistema nessa ação tão importante, para que haja de fato a consolidação dos direitos adquiridos e normatizados para as crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. A salvação da alma. In: _____. **Contos de aprendiz**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ARENDDT, H. A crise na Educação. **Partisan Review**, v. 25, n. 4, 1957, p. 493-513, 1957.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

AS DUAS INFÂNCIAS DO CÓDIGO DE MENORES DE 1979. **Justificando**: JusBrasil. 2018. Disponível em: <https://portal-justificando.jusbrasil.com.br/noticias/545800603/as-duas-infancias-do-codigo-de-menores-de-1979> Acesso em: 20 maio 2022.

ASSOCIAÇÃO DE JORNALISTAS DE EDUCAÇÃO – Jeduca. Entenda como o Auxílio Criança Cidadã impacta na educação. **Conviva Educação**, 21 dez. 2021. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/3458 Acesso em: 22 maio 2022.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOURDIEU, P. **O Campo Científico**. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Câmara de Educação Básica – CEB. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. DOU, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. DOU, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. v. 1, Brasília, DF, 1998. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pens/educacao_infantil/volume1.PDF Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017> Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro: CLBR, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: DOU, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.** Institui o Código de Menores. DOU, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm#:~:text=1%C2%BA%20Este%20C%C3%B3digo%20disp%C3%B5e%20sobre,nos%20casos%20expressos%20em%20lei Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991.** Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. 1991. Brasília, DD, 1991 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.242%20DE%2012%20DE%20OUTUBRO%20DE%201991.&text=Cria%20o%20Conselho%20Nacional%20dos,Conanda\)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.242%20DE%2012%20DE%20OUTUBRO%20DE%201991.&text=Cria%20o%20Conselho%20Nacional%20dos,Conanda)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.-DOU, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 17 maio 2022.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALDERÓN, A. I.; GUIMARÃES, R. F. Família: a crise de um modelo hegemônico. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano XV, n. 46, p. 21-34, dez.1994.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

CONSUMISMO INFANTIL: um problema de todos. **Criança e consumo**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/consumismo-infantil/> Acesso em: 22 maio 2022.

CRIANÇA LIVRE DO TRABALHO INFANTIL. **2021: Ano Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil**, 2022. Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/trabalho-infantil/legislacao/> Acesso em: 17 maio 2022.

CRIANÇA LIVRE DO TRABALHO INFANTIL. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil.** 2010. Disponível Em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/trabalho-infantil/historico-do-trabalho-infantil/> Acesso em: 17 maio 2022.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____. (Org.). **História das Crianças no Brasil.** 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

DEL PRIORE, M. (org.). **História da Criança no Brasil.** 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

DEMO, P. **Princípio Científico e Princípio Educativo**. [vídeo]. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tOAHuaxq5SQ>

DESCARTES, René. **Discurso do método**. [(1637)]. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Clássicos).

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 17, n. 36, p. 21–32, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003> Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/download/4/3/14> Acesso em: 12 maio 2022. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA Acesso em: 17 maio 2022.

DOURADO, A.; DABAT, C.; ARAÚJO, T. C. Crianças e Adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

FARIA, E. (Org.). **Dicionário Escolar Latino-Português**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Departamento Nacional de Educação, 1956. Disponível em: Acesso em: 20 abr. 2022. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24675 Acesso em: 12 maio 2022.

FREITAS, M. C.; E KULMANN JÚNIOR, M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Histórico do trabalho infantil e adolescente no Brasil e no mundo**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/promenino/trabalhoinfantil/historico/> Acesso em: 17 maio 2022.

GIMENEZ, A. P. J. *et al.* **O direito à educação infantil e a construção da cidadania**. Politize: equidade. 15 mar. 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/direito-a-educacao-infantil/> Acesso em: 22 maio 2022.

GOUVEA, M. C. S. A escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 97-118.

GUIDO, Humberto. **A história social da criança: subsídios para a pesquisa historiográfica da infância (1530-1599)**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v.14, nº 2, p. 599 – 618, mai./ago. 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Trabalho infantil cai em 2019, mas 1,8 milhão de crianças estavam nessa situação. IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29738-trabalho-infantil-cai-em-2019-mas-1-8-milhao-de-criancas-estavam-nessa-situacao>. Acesso em: 29 abr. 2022.

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achoamé, 1982.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LARROSA, J. Dar a palavra: nota para uma dialógica de transmissão. In: LARROSA, J.; SKILIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-95.

LAVILLE, C.; DIONNE, Jean. **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 2013. (A história como ciência: o ofício do historiador / A história hoje). p. 104-141.

LEITE, M. L. M. A Roda de Expostos. O Óbvio e o Contraditório da Instituição. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 66-75, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v2i3.8645483. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645483>. Acesso em: 10 set. 2021.

LIMA, D. A. Q. L. Evolução da legislação que protege a criança do trabalho infantil. **Revista JusBrasil**, Teresina, ano 13, n. 1750, 16 abr. 2008. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/11163/evolucao-da-legislacao-que-protege-a-crianca-do-trabalho-infantil/2> Acesso em: 17 maio 2022.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
MEDEIROS, V. “Adultização” da criança: entenda por que é preciso evitar. Curitiba: Pastoral da Criança. 14 dez. 2015. Disponível em: <https://www.pastoraldacrianca.org.br/sexualidade-sem-malicia/adultizacao-da-crianca-entenda-por-que-e-preciso-evitar> Acesso em: 22 maio 2022.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução 472. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/16-2019/13229-resolucao-472> Acesso em: 17 maio 2022.

MIRANDA, M. A *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna. **Humanistas**, Coimbra, v. 63, p. 473-490, 2011. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas63/26_MMiranda.pdf Acesso em: 20 abr. 2022.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais: Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos**. 2006. 139 f.

Dissertação de Mestrado, Escola de Administração de Empresas – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU BRASIL. **Campanha da OIT alerta para urgência de erradicar o trabalho infantil.** 01 jun. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/129472-campanha-da-oit-alerta-para-urgencia-de-erradicar-o-trabalho-infantil> Acesso em: 22 maio 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **O trabalho infantil no Brasil.** 2022. https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/WCMS_565212/lang-pt/index.htm Acesso em: 20 maio 2022.

PARANÁ. Ministério Público. **ECA: Linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes.** Curitiba, 2022. <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-2174.html> Acesso em: 20 maio 2022.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

PINSKY, B. Carla (org). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2008.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** São Paulo: Editorial, 1999.

QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. Why social studies of childhood? An introduction to the Handbook. In: _____. (eds.). **The Palgrave Handbook of childhood studies.** Hampshire: Macmillan Publishers, 2009.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** 2. ed. Rev. São Paulo: Cortez: 2008.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Martins, 1994.

SANTOS, C.; BERNARDO, J. Como receber o Auxílio Brasil e o que muda com o fim do Bolsa Família. **Agência Mural:** agência de jornalismo das periferias. 14 jul. 2022. Disponível em: https://www.agenciamural.org.br/como-receber-o-auxilio-brasil-e-o-que-muda-com-o-fim-do-bolsa-familia/?gclid=CjwKCAjw6dmSBhBkEiwA_W-EoP25ymY-RY-ihJyDAj-ILWz3dLBhSA3UQRHFc6IA8geN8vDZOzTRoCVN8QAvD_BwE Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

STEARNS, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TAVARES, R. Autor do ECA critica redução da maioridade: "criança é futuro do país". **Notícias UOL**, 12 jul. 2015. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/07/12/autor-do-eca-critica-reducao-da-maioridade-crianca-e-futuro-do-pais.htm> Acesso em: 22 maio 2022.

TESSIER, G.; Diplomatique, C. As. (org.). **L'histoire et ses méthodes**, em **Encyclopédie de la Pléiade**, XI, Paris: Gallimard, 1961.

VENÂNCIO, R. P. Infância e pobreza no Rio de Janeiro, 1750-1808. **História: questões & debates**, Curitiba, n. 36, 2002, p. 130-139. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2691/2228>. Acesso em: 22 jul. 2022.

WALLON, Henri **A psicologia genética**. Tradução de Ana Ra. In: _____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1979.