

# Infâncias e movimentos sociais



GEPEDISC - Linha Culturas Infantis

Adriana Alves Silva, Alex Barreiro, Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco, Edna Rodrigues Araujo Rossetto, Elina Elias Macedo, Erineu Faoerste, Fabiana Oliveira Canavieira, Fábio Accardo de Freitas, Flávio Santiago, Ismael Tressmann, Joseane Maria Parice Bufalo, Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino, Márcia Lúcia Anacleto de Souza, Maria Tereza Goudard Tavares, Nélia Aparecida da Silva, Patrícia Vieira Trópia, Rosali Sauta Siller, Solange Estanislau dos Santos, Sueli Helena de Camargo Palmen e Tássio José da Silva

#### CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador Geral), Universidade Estadual de Campinas. Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta, Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de Computação da Unicamp.

# Infâncias e Movimentos Sociais

GEPEDISC - Linha Culturas Infantis

Adriana Alves Silva, Alex Barreiro, Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco, Edna Rodrigues Araujo Rossetto, Elina Elias Macedo, Erineu Faoerste, Fabiana Oliveira Canavieira, Fábio Accardo de Freitas, Flávio Santiago, Ismael Tressmann, Joseane Maria Parice Bufalo, Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino, Márcia Lúcia Anacleto de Souza, Maria Tereza Goudard Tavares, Nélia Aparecida da Silva, Patrícia Vieira Trópia, Rosali Sauta Siller, Solange Estanislau dos Santos, Sueli Helena de Camargo Palmen e Tássio José da Silva



leitura  
crítica

**Elaboração da ficha catalográfica**

Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário)

**Tiragem**

300 exemplares

**Imagem de capa**

Tassio José da Silva

**Editoração e acabamento**

Edições Leitura Crítica

Rua Carlos Guimarães, 150 - Cambuí

13024-200 Campinas – SP

Email: emarthi@outlook.com.br

Catlogação na Publicação (CIP) elaborada por  
Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447

F225i	GEPEDISC - Linha Cultura Infantis. Infância e movimentos sociais / GEPEDISC - Linha Culturas Infantis, Vários/as autores/as. - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 196 p.  ISBN: 978-85-64440-28-9 Vários/as autores/as  1. Infância. 2. Movimentos sociais. I. GEPEDISC - Linha Culturas Infantis. II. Vários/as autores/as.
15-006	20ª CDD – 372.21

Impresso no Brasil  
1ª edição - Setembro - 2015  
ISBN: 978-85-64440-28-9

## Sumário

Sinopse – Infâncias e Movimentos Sociais.....	7
<i>GEPEDISC - Linha Culturas Infantis</i>	
Movimentos antropofágicos .....	13
<i>Ana Lúcia Goulart de Faria, Elina Elias Macedo, Solange Estanislau dos Santos</i>	
Introdução.....	17
<i>Patricia Tropa</i>	
<b>I – Educação infantil e as conquistas políticas dos movimentos sociais</b>	
Movimentos sociais e a luta pela educação infantil.....	33
<i>Fabiana Oliveira Canavieira, Sueli Helena de Camargo Palmen</i>	
Educação infantil e sindicalismo.....	51
<i>Patrícia Vieira Trópia, Joseane Maria Parice Bufalo</i>	
Movimentos sociais e creche comunitária no Rio de Janeiro: a luta por creches em São Gonçalo.....	69
<i>Maria Tereza Goudard Tavares</i>	
<b>II – Culturas infantis e diferenças</b>	
Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo.....	89
<i>Flávio Santiago</i>	

<i>Eles não vivem divisa de terras!: movimento quilombola e infância no Quilombo Brotas</i> .....	105
<i>Márcia Lúcia Anacleto de Souza</i>	
Infância sem terrinha: a vez e a voz das crianças do MST .....	119
<i>Edna Rodrigues Araujo Rossetto, Fábio Accardo de Freitas, Nélia Aparecida da Silva</i>	
Infância pomerana, língua, educação no campo: os movimentos sociais como protagonistas .....	133
<i>Rosali Sauta Siller, Erineu Faoerste, Ismael Tressmann</i>	
Movimentos sociais LGBTTT, mudanças e desafios para uma educação descolonizadora desde a infância .....	151
<i>Alex Barreiro, Daniela Finco, Tássio José da Silva</i>	
<b>III – Cinema, ditadura e infância: arte e política para além de Mephisto</b>	
Cinema, ditadura e infância: arte e política para além de Mephisto .....	169
<i>Adriana Alves Silva, Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino</i>	
Índice de autor@s .....	189
Sobre @s autor@s.....	191

## **Sinopse**

### *Infâncias e Movimentos Sociais*

GEPEDISC - Linha Culturas Infantis

A proposta do livro é pensar as infâncias e os movimentos sociais numa interlocução entre os estudos pós-colonialistas e a Sociologia da Infância, sem abandonar o legado marxista. Busca focalizar a participação nas lutas para garantia do direito das crianças pequenas, quilombolas, sem terrinhas e das crianças pequeninhas negras na garantia do direito à educação infantil, e o debate mais amplo que inclui a arte, as culturas infantis e as lutas políticas. Os textos elencados procuram ressaltar a importância das mobilizações sociais na efetivação de políticas públicas e na afirmação das diferenças e nos convidam a pensar o papel dos movimentos sociais nas lutas vinculadas às crianças pequenas. Os autores abordam os movimentos de lutas que trazem as sementes do anticolonialismo, a resistência ao eurocentrismo, racismo, machismo, sexismo e adultocentrismo. Das lutas cujo pano de fundo refletem e reverberam as condições econômicas e as desigualdades sociais. É importante sublinhar o papel de adultos/as que atuam em defesa dos direitos das meninas e dos meninos como na reivindicação por creches, por uma educação coletiva em espaços públicos, ou no sindicalismo que defende as espe-

cificidades do trabalho docente com as crianças pequenas. Luta também pelas Pedagogias, para além da infância de 0 a 6 anos, que se valem da arte, com novas referências estéticas questionando e problematizando o colonialismo e a educação como uma forma de colonização, o que na educação infantil também pode ser chamado de *adultocentrismo*, a subordinação das crianças aos interesses dos/as adultos/as. Dessa forma, o livro está organizado em três grandes eixos, o primeiro **Educação Infantil e Movimentos Sociais** que engloba os textos *Movimentos sociais e a luta pela educação infantil*, *Educação Infantil e sindicalismo*, e *Movimentos sociais e creche comunitária no Rio de Janeiro: a luta por creches em São Gonçalo*; no segundo eixo **Culturas Infantis e Diferenças** estão os textos *Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo*, *“Eles não vivem divisa de terras!”: movimento quilombola e infância no Quilombo Brotas*, *Infância sem terrinha: a vez e a voz das crianças do MST*, *Infância pomerana, língua, educação no campo: os movimentos sociais como protagonistas* e *Movimentos sociais LGBTQT, mudanças e desafios para uma educação descolonizadora desde a infância*. O terceiro eixo é composto pelo texto **Cinema, ditadura e infância: arte e política pra além do mephisto**.

O capítulo 1 “**Movimentos sociais e a luta pela educação infantil**”, de Fabiana Oliveira Canavieira e Sueli Helena de Camargo Palmen, apresenta uma breve contextualização histórica da constituição da Educação Infantil no Brasil, destacando a importância dos movimentos sociais rumo à sua consolidação como direito social e evidenciando a importância das lutas sociais no processo de construção das Políticas Públicas para as crianças pequenas.

No capítulo 2 “**Educação Infantil e sindicalismo**”, Patrícia Vieira Trópia e Joseane Maria Parice Bufalo abor-



dam o debate sobre a educação infantil e sindicalismo, tendo como eixo de discussão a construção da carreira da docência em creche a partir da luta sindical. As autoras tomam como base uma pesquisa sobre um sindicato de trabalhadores/as públicos de Campinas no âmbito municipal, buscando analisar a sua trajetória histórica, com destaque para as lutas da categoria de docentes da educação infantil. Essa análise se dá no contexto do movimento sindical mais amplo, pensado a partir do conceito de lutas de classes.

**O capítulo 3 “Movimentos sociais e creche comunitária no Rio de Janeiro: a luta por creches em São Gonçalo”**, de Maria Tereza Goudard Tavares, objetiva inventariar e atualizar a luta dos Movimentos Sociais, em especial da Articulação das Creches de São Gonçalo – ArtCreche, no Estado do Rio de Janeiro, analisando a luta desse movimento pela expansão da educação infantil na cidade, sobretudo pela ampliação das creches públicas.

**O capítulo 4 “Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo”**, de Flávio Santiago, tem como objetivo pensar as possibilidades de construção da educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil, propondo uma articulação entre os pressupostos políticos do movimento negro e a construção de uma pedagogia descolonizadora das infâncias e articulando a possibilidade de ver e ouvir as produções das culturas infantis realizadas pelas crianças e de suas posturas frente aos processos de racialização e segregação racial.

**O capítulo 5 “Eles não vivem divisa de terras!: movimento quilombola e infância no Quilombo Brotas”**, de Márcia Lúcia Anacleto de Souza, tem como objetivo apresentar parte de uma pesquisa que a autora realiza, desde 2006, junto aos moradores da comunidade remanescente

de quilombo Brotas. Tenta compreender as infâncias e as suas produções materiais e simbólicas acerca do Quilombo através das relações que constroem entre si e com os/as adultos/as. Com isso, as crianças afirmam não só que são sujeitos sociais ativos, que participam, a seu modo, do cenário político que envolve suas vidas, que interfere em suas brincadeiras e cultura, mas que o fazem em meio a todos os sujeitos com os quais se relacionam: outras crianças, adultos/as, homens, mulheres, brancos e negros.

**O capítulo 6 “Infância sem terrinha: a vez e a voz das crianças do MST”**, de Edna Rodrigues Araujo Rossetto, Fábio Accardo de Freitas e Nélia Aparecida da Silva, traz o protagonismo das crianças que fazem parte do cotidiano do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as crianças Sem Terrinha. Protagonismo que se expressa na relação das crianças com as adultas e os adultos na história de construção desse movimento social.

Pensar os movimentos sociais significa refletir sobre os grupos de pessoas que lutam para que os direitos de um coletivo social sejam atendidos e as/os autores demandam que políticas públicas sejam delineadas para este coletivo. Neste contexto, **o capítulo 7 “Infância pomerana, língua, educação no campo: os movimentos sociais como protagonistas”**, de Rosali Rauta Siller, Erineu Faoerste e Ismael Tresmann, tem como objetivo apresentar os movimentos sociais de resistência dos pomeranos, povo de língua baixosaxônica, que vive no município de Santa Maria de Jetibá, ES.

**O capítulo 8 “Movimentos sociais LGBTQI+, mudanças e desafios para uma educação descolonizadora desde a infância”**, de Alex Barreiro, Daniela Finco e Tássio José da Silva, tem como objetivo discutir a emergência dos movimentos sociais, destacando as mudanças nos papéis sociais de gênero e diversidade sexual e o desafio de refle-

tir sobre suas implicações nos modos de vida das crianças pequenas. Destacam as contribuições do Movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT) no movimento brasileiro de “pós-redemocratização”.

O capítulo 9 “**Cinema, ditadura e infância: arte e política pra além de Mephisto**”, de Adriana Alves Silva e Ligia Aquino, suscita reflexões sobre as relações entre a infância, ditadura e resistências, considerando os movimentos sociais como desencadeadores do processo de emergência de novas narrativas sobre aquele período histórico. Destacando a importância de movimentos sociais consolidados como as *Madres da Plaza de Maio* na Argentina e o *Tortura Nunca Mais* no Brasil, busca também evidenciar as recentes iniciativas institucionais e educacionais de políticas públicas voltadas à produção de uma memória material.



## Movimentos antropofágicos

Ana Lúcia Goulart de Faria  
Elina Elias Macedo  
Solange Estanislau dos Santos

*Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dinâmico. O indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas. E o esquecimento das conquistas interiores.*

Oswald de Andrade (1928)

É uma alegria prefaciar um livro como este, que reúne diversos textos sobre movimentos sociais e infâncias, neste momento histórico no qual vivemos a criminalização dos movimentos sociais e no qual o poder estatal tenta transformar em ilegal a luta por direitos e conquistas sociais. Nossa proposta é explorar as ideias de Oswald de Andrade (1928) no movimento antropofágico e na poesia do pau-brasil e as de Mário de Andrade (1943) no movimento modernista.

O movimento antropofágico traz as primeiras expressões do pensamento pós-colonialista e nos inspira a pensar as infâncias e as diversas formas de transgressão e o livre pensamento criador. O pensamento pós-colonialista nos coloca de ponta-cabeça e nos impulsiona a questionar

todas as formas de opressão e desigualdade e a desconfiar da verdade absoluta proferida por discursos adultocêntricos. Ele nos faz pensar a educação para além de currículos e avaliações, e a criança para muito além do aluno, para além da escola.

Pensar as infâncias e os movimentos sociais nessa interlocução entre Sociologia da Infância, pós-colonialismo e movimento antropofágico exige descolonizarmos o pensamento, desconstruir ideias naturalizadas de pensar as infâncias (FARIA; BARREIRO; MACEDO; SANTIAGO; SANTOS, 2013) e descolonizarmos as pesquisas.

As autoras e autores apresentam os movimentos de pressão e organização da sociedade civil na garantia do direito das crianças de 0 a 6 anos à educação e o debate mais amplo que incluiu infância, arte, culturas infantis e lutas políticas. Ressaltam a importância das mobilizações sociais na efetivação de políticas públicas e na afirmação das diferenças e nos convidam à reflexão sobre a interlocução dos movimentos sociais e crianças pequenas.

Partimos da afirmação de Boaventura de Souza Santos (2008, p. 20-21), segundo a qual:

Os movimentos de libertação contra o colonialismo e os novos movimentos sociais – do movimento feminista ao movimento ecológico, do movimento indígena ao movimento dos afrodescendentes, do movimento camponês ao movimento da teologia da libertação, do movimento urbano ao movimento LGBT – além de ampliarem o âmbito das lutas sociais, trouxeram consigo novas concepções de vida e de dignidade humana, novos universos simbólicos, novas cosmogonias, gnoseologias e até ontologias. Trouxeram também novas emoções e afectividades, novos sentimentos e paixões.

É a antropofagia que nos une filosoficamente, sociologicamente, antropológicamente e politicamente nesse

banquete de textos que devoram os múltiplos movimentos sociais que pensam as infâncias e tentam resgatá-las “contra todas as catequeses” (OSWALD DE ANDRADE, 1928).

São movimentos de lutas que trazem as sementes do anticolonialismo, a resistência ao eurocentrismo, racismo, machismo, sexismo e adultocentrismo. Das lutas cujo pano de fundo estão também as relações econômicas em que os adultos atuam em defesa dos direitos das crianças como na reivindicação por creches, à educação coletiva em espaços públicos ou no sindicalismo que defende as especificidades do trabalho docente com as crianças pequenas, às que se valem da arte, com novas referências estéticas questionando e problematizando o colonialismo e a educação como uma forma de colonização, o que na educação infantil também pode ser chamado de *adultocentrismo*<sup>1</sup>, a subordinação das crianças aos interesses dos/as adultos/as.

A luta entre o que se chamaria Incriado e a Criatura - ilustrada pela contradição permanente do homem e o seu Tabu. O amor cotidiano e o *modus vivendi* capitalista. Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem. A humana aventura. A terrena finalidade. (OSWALD DE ANDRADE, 1928)

Este livro apresenta a infância no centro destes movimentos como os/as já conhecidos/as *Sem terrinhas* e os caminhos percorridos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra do Brasil na busca de valorização da voz de sua infância. Apresenta também as recentes pesquisas que buscam conhecer a realidade das crianças quilombolas em interlocução com o movimento negro. As relações étnico-raciais e as produções das culturas infantis com os estudos pós-coloniais. Assim como o movimento de luta

---

1 Termo cunhado por Fúlvia Rosemberg no simpósio “Educação como forma de colonialismo”, realizado na 28ª Reunião da SBPC em 1976.

*ArtCreche* de São Gonçalo no Rio de Janeiro, o sindicalismo d@s docentes de creches e pré-escolas e os movimentos dos fóruns de educação infantil em luta por políticas públicas que respeitem as produções infantis.

As questões de gênero, sexualidade e os movimentos LGBTQTT são debatidos a partir da perspectiva da educação das crianças pequenas para uma vida sem fascismos, não discriminatória e pela desconstrução de fronteiras. Traz também a infância no cinema na época da ditadura, tomando a estética como política.

Estamos ainda, assim como Oswald de Andrade (1928), “Contra a realidade social, vestida e opressora, castrada por Freud - a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama”. Continuamos em busca dos movimentos infantis!

## Referências

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago e Manifesto da poesia pau-brasil. **Revista de Antropofagia**, Ano I, nº I, maio de 1928.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau. Apresentação. Dossiê - Por uma infância descolonizada. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP, v. 31, nº 61, p. 145-151, nov. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, nº 80, p. 11-43, mar. 2008.



## Introdução

*Patricia Tropa*

O termo *movimentos sociais*, cunhado nos anos de 1960 para designar multidões bradando por mudanças pacíficas do tipo *faça amor, não faça guerra* (ALONSO, 2009), supostamente desinteressadas em disputar o poder de Estado, assumiu, desde então, diferentes significados, ancorados, por sua vez, em distintas teorias, tais como a teoria da mobilização de recursos, a teoria do processo político e a dos novos movimentos sociais.

Tais teorias têm uma origem comum: nasceram em grande medida em oposição à ideia de revolução social e de protagonismo operário<sup>1</sup>. Enfim, surgiram como reação ao marxismo e em confronto às análises centradas na contradição e nos conflitos entre capital e trabalho.

Entre os anos 1930 e 1960, o individualismo da sociedade moderna teria produzido “personalidades narcísicas, voltadas para a autossatisfação e de costas para a política”,

---

1 Segundo Ferreira (2003), *revolução social* em Marx e Engels é uma ruptura estrutural efetuada seja por meio da violência, seja por um processo paulatino, mais ou menos violento. O decisivo, em uma revolução social, é a ruptura estrutural, “pois trata-se do desalojamento de forças sociais anteriores por novas (...) com outras e novas instituições, valores, formas de organização, formas de pensamento, enfim, uma nova sociedade e cultura”.

levando a uma crescente desmobilização (ALONSO, 2009). Mas nos anos 1960, quando eclodem movimentos étnicos (pelos direitos civis, direitos de minorias), de gênero (feminista) e voltados à defesa de um determinado estilo de vida (pacifista, ambientalista), os teóricos tiveram que rever as suas céticas teorias e passaram a elaborar novas abordagens sobre os “movimentos sociais”.

A composição destes movimentos, suas formas de luta e seu repertório de ação evidenciariam algo novo e distinto do movimento operário e socialista. Tratar-se-ia de movimentos heterogêneos, cujas bases e lideranças tinham uma origem de classe média, que utilizavam diversas formas de luta (manifestações, passeatas) e colocavam em prática um repertório de ação distinto das mobilizações tradicionais do operariado fabril. Estes movimentos não miravam as condições de vida ou a redistribuição de renda, mas a qualidade de vida e a afirmação da diversidade de estilos de vivê-la. Por esta razão, Inglehart (1971) chamou tais demandas de “pós-materiais”.

Acreditando na capacidade de persuasão para produzir mudanças na sociabilidade e na cultura, rejeitavam as formas revolucionárias de luta e disputa de poder. Três abordagens teóricas emergem nos Estados Unidos e na Europa cujo objetivo era entender a dinâmica dos “novos” movimentos sociais: a teoria da mobilização de recursos, a teoria do processo político e a teoria dos “novos movimentos sociais” – esta última teria, dentre as três, maior repercussão no Brasil.

A teoria da mobilização de recursos, por exemplo, privilegia “a racionalidade e a organização e nega relevo a ideologias e valores na conformação das mobilizações coletivas” (ALONSO, 2009, p. 53). Os atores dos novos movimentos sociais são racionais, competem pela maximi-

zação dos recursos políticos e agem conscientemente em nome de estratégias políticas. Embora prime por análises conjunturais, esta abordagem não relaciona os movimentos a estruturas sociais.

Já a teoria do processo político e a teoria dos novos movimentos sociais nascem do debate político-ideológico e em confronto com o marxismo como teoria social e teoria revolucionária. O principal representante da teoria do processo político é o norte-americano Charles Tilly. Embora considere a estrutura de incentivos e /ou constrangimentos políticos ao analisar os movimentos sociais, superando a interpretação motivacional da teoria da mobilização de recursos, os conflitos são expressos em termos de “detentores do poder” (Estado) de um lado e “desafiantes”, de outro, os quais visam “obter influência sobre o governo e acesso aos recursos controlados pela polity” (ALONSO, 2009: 56). A teoria dos novos movimentos sociais tem nos trabalhos de Habermas, Melucci e Touraine as suas principais formulações. Uma mudança estrutural no capitalismo teria transformado a sociedade industrial em pós-industrial e o trabalho não seria mais a fonte das contradições principais. A dominação seria eminentemente cultural, daí a centralidade dos conflitos culturais e da luta por “formas de vida” na explicação dos “novos movimentos sociais”.

Segundo Vakaloulis (2005), é possível, todavia, distinguir os estudos sobre os movimentos sociais em duas grandes abordagens: a da ação coletiva e a dos antagonismos sociais. Enquanto os estudiosos da ação coletiva entendem que os movimentos sociais se distinguem dos movimentos clássicos, tais como o movimento operário, sindical e trabalhista, os quais teriam motivação salarial e estariam centrados nos conflitos resultantes das relações de produção capitalistas, os intérpretes da segunda abordagem concebem

os movimentos sociais como expressão de antagonismos, como parte das relações econômicas, políticas e sociais capitalistas, que não superaram nem o movimento operário, nem sindical, nem a centralidade do Estado. Embora polêmico, este debate teórico é muito interessante.

Neste livro, cujo tema são as relações entre educação infantil e movimentos sociais, a creche é entendida como um “patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos de 1970” (FARIA, 2006, p. 6). O direito à educação infantil, à infância e à creche como instituição é resultado de conquistas, lutas, embates e movimentos. Os movimentos sociais analisados pelos/as autores/as são abordados de distintas formas, mas têm em comum duas perspectivas:

- a) Os movimentos sociais constituem ações coletivas orientadas por objetivos de curto e/ou longo prazo, que têm formas de organização, formas de luta, composição social e que escolhem, direta ou indiretamente, seus antagonistas. São compostos por alianças de classes (movimentos heterogêneos), classes e frações de classe; mesmo movimentos sociais que se pretendem supra classistas têm, no nosso entendimento, bases sociais; têm formas de enfrentamento que respondem a questões de curto e longo prazos, ou seja, suscitadas pelas conjunturas concretas e, portanto, pelas ações políticas implementadas pelos governos e definidas no âmbito do aparelho do Estado. Finalmente, os movimentos sociais se orientam por distintas perspectivas políticas, bandeiras e concepções ideológicas as quais são tomadas como expressão de tendências de classe (PINHEIRO, 2010). Os movimentos sociais expressam as experiências de sua base social no momento da mobilização, cuja demonstração exige que voltemos a atenção para as tradições, o vasto repertório da cultura

urbana e as mobilizações políticas anteriores, porque é a partir deste conjunto amplo, fluído e complexo que os movimentos engendram formas organizativas, criam lemas e bandeiras de luta com as quais se apresentam no debate público e formulam suas reivindicações (PINHEIRO, 2010, p. 113).

- b) Os movimentos possuem uma dimensão político-ideológica, dimensão essa que pode ser observada por três aspectos: os movimentos 1) se constituem em contraposição a instituições, projetos e medidas políticas; 2) ao resistirem a essas instituições, projetos e medidas políticas, eles produzem impacto político (GALVÃO, 2008); 3) ao defenderem certas bandeiras e apresentarem suas reivindicações, os movimentos expressam visões de mundo, ideologias que estão enraizadas nas práticas sociais. Esse impacto político passa pela criação de novas forças políticas; por sua posição – de oposição ou apoio – frente aos governos; por sua relação com os partidos políticos e com os demais movimentos sociais, como o sindical; pela luta por uma inserção institucional ou pela recusa a ela (GALVÃO, 2008).

Neste livro, os movimentos sociais em torno da educação infantil são analisados fazendo, em certa medida, uma reapropriação crítica das teorias baseadas na ideia de ação social, buscando evidenciar a composição, as formas de luta, as bandeiras político-ideológicas, o repertório de ação posto em prática e identificar os conflitos de classe neles expressos. Os movimentos feminista, LGBTT, quilombolas, sindical e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, direta ou indiretamente analisados neste livro, são protagonistas de demandas e lutas pelo direito à infância, à creche, à formação e ao trabalho na educação infantil.

Especial papel tem o movimento feminista nesta luta. Como afirmou Mariategui (1924), ao analisar o caso peruano, o movimento feminista é consequência das novas formas de trabalho intelectual e manual da mulher. As mulheres de real filiação feminista são mulheres que trabalham, mulheres que estudam.

A ideia feminista prospera entre as mulheres de trabalho intelectual ou de trabalho manual: professoras universitárias, operárias. Encontra um ambiente propício ao seu desenvolvimento nas aulas universitárias, que atraem cada vez mais as mulheres peruanas, e nos sindicatos operários, nos quais as mulheres das fábricas se envolvem e organizam com os mesmos direitos e os mesmos deveres que os homens.

O feminismo é uma concepção de mundo que defende, grosso modo, a igualdade entre homens e mulheres e o fim da dominação dos homens sobre as mulheres. Mas o feminismo não é um movimento único, homogêneo, supra classista. O movimento feminista se expressa de diferentes formas; teoricamente, é analisado em fases. A primeira onda emerge no final do século XIX e no início do século XX com o movimento das sufragistas, que lutavam por direitos políticos, como o direito ao voto; a segunda onda surge nos anos de 1960, com a crítica ao androcentrismo do capitalismo organizado pelo Estado de Bem-estar Social e em defesa da “liberalização sexual”. Tal como aludido no início desta introdução, seu lema era *faça amor, não faça guerra*. A terceira onda eclode no final dos anos de 1970 e início dos anos 80, assumindo um caráter político, de defesa de direitos, vinculado a movimentos sociais, sobretudo sindical, e protagonizada pelas mulheres trabalhadoras latino-americanas (TOLEDO, 2008).

O feminismo pode adquirir um conteúdo burguês e um conteúdo proletário. Na Revolução Francesa, Babeuf,

líder da Conspiração dos Iguais, foi um dos precursores das reivindicações feministas. Para Babeuf, a realização dos ideais da República dependia do apoio das mulheres e, portanto, era preciso garantir-lhes voz e voto. Caso isso não ocorresse, elas poderiam pender para a restauração da monarquia. Ainda que a Revolução Francesa não tenha reconhecido às mulheres o direito à igualdade e à liberdade, direito propugnado por vozes jacobinas e igualitárias, ela criou as condições e premissas morais e materiais para a sua realização, quando incorporou a mulher como elemento produtivo, fator econômico, desnaturalizando o matrimônio, a família, o patriarcado, o domínio do falo. Como bem sintetizou Clara Zetkin (1896), foi a necessidade do capitalismo de explorar e buscar incessantemente por uma força de trabalho barata que acabou criando as condições objetivas e subjetivas do feminismo.

Nos segmentos burgueses e de classes médias, segundo Clara Zetkin, as mulheres lutam para garantir igualdade econômica com os homens e, para tanto, o fazem demandando, inicialmente, treinamento profissional igualitário (direito à co-educação, ao acesso a cursos e níveis de ensino até então monopolizados por homens) e, em segundo lugar, oportunidades iguais de trabalho para ambos os sexos. Entretanto, enquanto para as mulheres de origem burguesa a inserção profissional podia levar à desobrigação doméstica, para as mulheres das classes populares, sobretudo operárias, implicava dupla obrigação e jornada de trabalho, produção e reprodução.

Para alcançar “autonomia” e independência financeira, bem como buscar a sobrevivência material, as mulheres necessitam da garantia de políticas públicas e de equipamentos sociais que contribuam para melhor compatibilizar suas tarefas na produção e reprodução social. Nesse sentido,

a creche constitui uma política pública estratégica para a autonomia das mulheres.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), no Brasil, no contexto de luta pela redemocratização política e social, as instituições de educação infantil, ao mesmo tempo em que concebidas como “meio agregador” da família para amortecer conflitos sociais, eram demandadas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do “jugo” doméstico e condição de inserção profissional (para as mulheres das classes médias) e de inserção no mercado de trabalho (para as mulheres das classes populares).

As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN, 2000, p. 11)

Condição para autonomia e inserção no trabalho, as creches se tornam instrumento de luta política do movimento feminista, das esquerdas e entram na pauta do movimento sindical, não sem contradições e disputas.

O sindicalismo é um movimento que apenas muito recentemente vem ampliando a participação das mulheres no Brasil. No período compreendido entre a década de 1980 e os primeiros anos de 1990 houve ampliação do debate sobre relações de gênero, inclusão de uma maior quantidade de demandas das trabalhadoras na agenda sindical e abertura de espaços para mulheres em instâncias decisórias dos sindicatos. Entre os principais desdobramentos deste processo, destaca-se a criação da Comissão Nacional da Mulher Trabalhadora (CNMT) e diversas Comissões



de Mulheres nos sindicatos filiados (DELGADO, 1996). Ademais, o debate sobre ações afirmativas na CUT ganha importância, resultando na aprovação, em 1994, da destinação de cotas de 30% dos cargos de direção dos sindicatos para as mulheres. Em 2014, o Congresso da central definiu, a partir de 2015, 50% dos cargos de direção dos sindicatos para as mulheres.

Nos anos de 1990, o Brasil passou a sofrer os efeitos da reestruturação do capital, tais como o aumento da produtividade e da competição internacional, somado ao desenvolvimento dos sistemas de transportes e circulação de informações, os quais motivaram uma ampla reestruturação na indústria e no setor financeiro. Investiu-se de forma maciça em inovações tecnológicas e em novas formas de organização da produção – terceirização, sobretudo - e o aumento da mobilidade geográfica das empresas. Ao conjunto destas transformações somou-se a adoção de políticas, cujos efeitos sobre o mercado e as condições de trabalho foram: crescimento do desemprego e do trabalho informal, redução de salários, retirada de direitos e adoção de novas relações trabalhistas, tais como contrato por tempo determinado, lay off, terceirização (POCHMANN, 2004; HARVEY, 2004).

Segundo estudo de Ferreira (2010), o impacto destas transformações foi distinto entre homens e mulheres. Entre bancários/as, por exemplo, aumentou a participação feminina no total dos/as trabalhadores/as e novas oportunidades de ascensão a cargos de gerência foram verificadas. Todavia, esta ampliação ocorreu em ocupações como digitadoras e atendentes de telemarketing, cujos contratos eram predominantemente terceirizados e conseqüentemente precarizados (SEGNINI, 2000). No setor químico e metalúrgico, embora em termos quantitativos não tenha ocorrido grande

alterações, o desemprego e a terceirização aprofundaram as diferenças entre homens e mulheres, ficando, muitas vezes, fora do alcance dos mecanismos regulatórios das relações de trabalho articulados pelos sindicatos, cujas consequências foram o aviltamento de seus salários, vínculos empregatícios e condições de trabalho.

As mudanças oriundas da reestruturação produziram os seguintes efeitos: a intensificação do ritmo do trabalho, o aumento da pressão psicológica e o aumento de doenças profissionais, como as lesões por esforços repetitivos (LER). Este cenário certamente repercute na luta sindical, levando os sindicatos no Brasil a uma situação de retaguarda e a um tipo de ação mais defensiva do que ofensiva. A perda temporária (resultado da crise) ou permanente (resultado da automação) de postos de trabalho leva os sindicatos a reverem as suas práticas, buscando atrair novos segmentos de suas bases.

As demandas das mulheres trabalhadoras (como por exemplo, direito à creche, mecanismos de prevenção às LER e garantias às lesionadas; instrumentos para combater as discriminações salariais e acesso a treinamentos e postos de trabalho; etc.) passam a pautar a agenda de negociações e de debates dos sindicatos. Tratava-se, assim, de viabilizar a participação feminina na militância sindical cotidiana e nas posições de liderança.

Nesse sentido, é possível afirmar que no plano programático há de fato um avanço. As resoluções das Plenárias e Congressos Nacionais (CONCUTs) incluíram novas bandeiras de luta, tais como a proteção aos direitos da maternidade e paternidade (creches, licenças, auxílios), a divisão da responsabilidade pelo trabalho doméstico entre homens e mulheres, os direitos reprodutivos, a luta contra o assédio sexual e contra o controle sobre os corpos das

trabalhadoras (controle do uso de banheiros, revistas) e a luta por igualdade de oportunidades de acesso à ascensão e capacitação profissional. Desses congressos também emergiram propostas de mecanismos para combater a violência e a discriminação no trabalho e no movimento sindical, além de propostas de inclusão da temática de gênero em campanhas de sindicalização e cursos de formação, de adaptação dos horários das atividades sindicais em função das necessidades das trabalhadoras e de garantia de creches durante eventos sindicais para que as mulheres pudessem deles participar.

Mas no plano prático concreto, os sindicatos, em função do cenário recessivo, tenderam a priorizar a luta pela preservação do emprego e de direitos trabalhistas que se encontravam ameaçados, comprometendo assim a implementação de resoluções e propostas acima descritas. Os acordos coletivos do período priorizavam questões econômicas, sobretudo relativas à manutenção do emprego e reposição das perdas salariais. As cláusulas sociais relativas a condições de trabalho, segurança, relações de trabalho e benefícios foram pouco ampliadas (ARAÚJO, CARTONI e JUSTO, 1999). O problema da LER, assédio sexual e ampliação de direitos relativos ao cuidado com os filhos foram, embora os sindicatos tenham tentado negociá-las, recusadas pelo patronato, não se convertendo em cláusulas de acordos coletivos. A Secretaria Nacional de Mulheres da CUT e as Comissões de Mulheres dos sindicatos de bancários, químicos e metalúrgicos foram ativas na denúncia de discriminação, de atos de violência sexual contra mulheres dentro e fora do trabalho, e foram ativas também na luta pela ampliação de direitos das mulheres, como por exemplo a ampliação da licença maternidade, auxílio creche e estabilidade durante o período de gestação.

Além da conjuntura, as razões para esta inflexão devem ser buscadas na persistência de uma cultura machista profundamente arraigada no movimento sindical, cultura que as mulheres militantes, sobretudo as feministas, buscam cotidianamente superar.

Finalmente, vale destacar a relação dos movimentos sociais, entre os quais os movimentos de resistência às ditaduras latino americanas, e a infância. O regime ditatorial afetou de forma profunda a política, a economia e a produção cultural do país por um lado e, por outro, produziu um impacto imensurável na subjetividade, nas formas de pensar, sentir e se comportar, tanto dos que resistiram quanto dos que foram alienados. Há ainda muito o que conhecer sobre o que sentiram e ainda sentem mulheres e crianças que foram torturadas e afetadas. Os movimentos feminista, de luta pela Verdade e Memória, pelos Direitos Humanos, entre outros, têm tido um papel fundamental para resgatar os testemunhos, dentre outras vítimas, daquelas que tiveram suas infâncias roubadas e seu presente definitivamente marcado.

## Referências

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, São Paulo, nº 76, p. 49-86, 2009.

ARAÚJO, Angela M. C.; CARTONI, Daniela; JUSTO, Carolina R. M. Reestruturação produtiva e negociação coletiva: a experiência recente dos sindicatos dos metalúrgicos, dos químicos e dos bancários de Campinas. Trabalho apresentado no **XXIII encontro anual da ANPOCS**, Caxambu, 19 a 23 de outubro de 1999.

DELGADO, Maria Berenice Godinho. **A organização das mulheres na Central Única dos Trabalhadores** – A Comissão Nacional sobre a mulher trabalhadora. Dissertação de Mestrado, PUC - São Paulo, 1996.

FERREIRA, Pedro Roberto. A esquerda marxista na atualidade e a revolução social. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 24, maio de 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/024/24cferreira.htm>. Acesso em 31 de agosto de 2014.

FERREIRA, Verônica. Gênero, sindicalismo e poder nos anos 90: analisando os impasses da participação das mulheres em sindicatos filiados à Central Única dos Trabalhadores num cenário de reestruturação produtiva”. **Anais do VII Seminário do Trabalho**, Marília, SP, Unesp, 2010.

INGLEHART, Ronald. The silent revolution in post-industrial societies. **American Political Science Review**, n. 65, 1971.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 279-288, 2006.

GALVÃO, Andréia. Os movimentos sociais na América Latina em questão. **Revista Debates**, v. 2, nº 2, p. 8-24, jul.-dez. 2008.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, maio-ago. 2000.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **As reivindicações feministas**. 1924. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/mariategui/1924/12/19.htm>. Acesso em 31 de agosto de 2014.

PINHEIRO, Jair. Novos movimentos sociais classistas. **Aurora**, Ano IV, nº 6, ago. 2010.

POCHMANN, Márcio. **Reestruturação produtiva**. Perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social. São Paulo: Vozes, 2004.

SEGNINI, Liliana R. P. Desemprego, terceirização e intensificação do trabalho nos bancos brasileiros In: ROCHA, Maria Isabel B. (Org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: Editora 34, 2000.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. São Paulo: Sudermann, 2008.

VAKALOULIS, Michel. Antagonismo social e ação coletiva. In: LEHER, Roberto. **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

ZETKIN, Clara. Apenas junto com as mulheres proletárias o socialismo será vitorioso. **Escritos Selecionados**, 1896. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/zetkin/1896/10/16.htm>. Acesso em 31 de agosto de 2014.

# I

## **Educação infantil e as conquistas políticas dos movimentos sociais**





## **Movimentos sociais e a luta pela educação infantil**

*Fabiana Oliveira Canavieira  
Sueli Helena de Camargo Palmen*

A Educação Infantil, particularmente a creche, sempre constituiu um campo de tensão e conflito por envolver questões referentes a padrões familiares centrados no patriarcalismo, pelos quais se atribui a responsabilidade à mulher-mãe quanto à educação e ao cuidado da criança pequena, revisitando a antiga dualidade esfera doméstica x esfera pública.

Histórica e mundialmente a creche está arraigada ao *trabalho* extradomiciliar da mulher; portanto, sua origem na sociedade é marcada pelo trinômio *mulher-trabalho-criança* e até os dias de hoje tem-se esse trinômio como determinante pela demanda e organização administrativa dos serviços de creche (DIDONET, 2001), como também de sua oferta enquanto política pública, que também nasce atrelada aos direitos trabalhistas – primeiros direitos sociais reconhecidos no âmbito da sociedade capitalista.

A constituição das creches colocou em discussão o papel materno versus as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. É neste contexto minado que a creche passou a ser vista como *um mal necessário*.

No Brasil, a creche também teve a finalidade de liberar a mão de obra da mãe pobre e assim garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora. Enquanto na Europa as creches surgem visando atender às necessidades das mulheres que trabalhavam no setor industrial, no Brasil essa demanda se dá inicialmente entre as trabalhadoras domésticas, pois aqui a industrialização encontrava-se em seus primórdios de desenvolvimento.

É no pós Segunda Guerra Mundial que a educação e cuidado da criança pequena passam a ocorrer também fora de casa, ou seja, em equipamentos coletivos como creches, escolas maternas ou jardins de infância. Essa mudança no padrão de criação das crianças pequenas é decorrente, além das transformações ocorridas no mundo produtivo, das modificações nas relações de gênero, também das mudanças na concepção de criança pequena.

É nesse contexto de mudanças sociais que as diferenças entre os gêneros se transformaram e permitiram a maior participação feminina no mercado de trabalho, fazendo com que a educação da criança deixasse paulatinamente de ser encargo restrito da esfera familiar e passasse a compor cada vez mais os espaços públicos pelo campo das Políticas Públicas.

Não é apenas a inserção da mulher no mercado de trabalho que explica a busca por creches e pré-escolas, mas também uma movimentação em torno da infância, revelando a preocupação quanto às suas necessidades educativas e de socialização, portanto vendo-a sob uma nova ótica – portadora de especificidade.

O histórico da Educação brasileira retrata constantes mudanças decorrentes das modificações políticas, econômicas e sociais, que acabam por modificar a forma como a criança é concebida enquanto um ser social. Essas mudan-

ças de cenário têm sido foco de interesse de pesquisadores que analisam questões pertinentes à educação da criança pequena.

Após a Ditadura Militar, com o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais recomeçaram a lutar por direitos que foram suprimidos ou que nem foram garantidos com o regime autoritário, daí porque a elaboração de uma nova Constituição era necessária. No que tange às lutas pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação, foram sindicalistas, pesquisadoras e/ou professoras ligadas a instituições de pesquisa, universidades e a movimentos sociais que levaram à frente as bandeiras de luta, levantadas por mulheres trabalhadoras, operárias ou não.

Deste modo, foi o movimento feminista um dos primeiros a entrar na luta por direitos. As mulheres, nos anos 1970, tendo lutado pelo direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também – e principalmente – pelo direito de seus filhos e filhas à creche, o que lhes garantiria os outros direitos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos 1980, o direito das crianças à educação, anterior à escola obrigatória (FARIA, 2005).

Apesar de a expansão das creches ocorrer no Brasil a partir da segunda metade da década de 1970, em consequência da participação do movimento de mulheres, nesse período as orientações básicas das políticas favoráveis à creche ainda a vinculavam aos programas de promoção social e ao trabalho materno, enquanto políticas compensatórias, mesmo que nelas também fosse feito um trabalho educativo.

De acordo com Abramowicz et al. (2002), no Brasil,

[...] as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares. Dois perfis

diferentes de profissionais atuam nestes dois ramos da educação infantil, duas redes de ensino distintas, sendo que uma delas, as creches, até recentemente, a cargo da Secretaria da Promoção Social. As pré-escolas de maneira geral funcionam em meio período, as creches em período integral. (p. 2)

Gohn (2009, p. 26) ao pesquisar os movimentos sociais constata que *o Movimento de Lutas por Creches em São Paulo surgiu na década de 1970 e se deu sob influência do Movimento Feminista e do Movimento da Anistia*. Destaca ainda que a luta por creches no contexto paulista pressionou o Estado a expandir a rede de creches públicas, que inicialmente eram de quatro unidades, para um plano de 500 unidades. O Movimento de Luta por Creches desenvolveu forte pressão sobre o poder municipal para a instalação desses equipamentos, e na virada da década a cidade contava com uma grande ampliação da rede de creches, principalmente na periferia.

A participação feminina no mercado de trabalho, os movimentos de liberação feminina nos anos de 1960 e 1970, as fissuras no modelo de díade mãe-filho na qual o homem é chamado para o exercício da paternidade, além das mudanças de concepções acerca da infância, é que impulsionaram a expansão das Políticas por Educação Infantil como contextualiza Rosemberg (1995). Tais fatos viabilizaram os movimentos sociais e sindicais para a reivindicação de instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tema que integrou a agenda da educação com certa relevância.

Oliveira e Ferreira (1989) sublinham a importância da mobilização social no processo de construção da agenda política, destacando a creche como uma pauta de atuação, portanto como um problema a ser equacionado pelo poder público através de Política Pública de atendimento à infância e de sua família.

O histórico de reivindicação por creches tem demonstrado que, nos grandes centros urbanos brasileiros, onde os movimentos populares são mais atuantes como mecanismos de pressão política, aquela reivindicação tem se intensificado nos últimos anos e adquirido conotações novas, saindo da postura do paternalismo estatal ou empresarial e exigindo a creche como direito do trabalhador. (p. 32)

Ao pesquisar sobre lutas e movimentos pela educação no Brasil de 1970 até a atualidade, Gohn (2009) postula que a origem dos movimentos por creche tem suas raízes em fatores estruturais e conjunturais, pontuando como problema estrutural o empobrecimento das camadas populares e a necessidade das mulheres trabalharem fora de suas próprias casas, para completar o orçamento doméstico; já no plano conjuntural destacam-se a organização e ação coletiva das mulheres através dos movimentos sociais importantes da época. Destaca ainda que, nos anos de 1980, a Luta por Creches se reconfigurou:

Houve um deslocamento do foco central do movimento de creches quanto à da reivindicação, antes centrada na figura da mãe, passando agora para a figura da criança. Isto nos explica a questão do caráter educativo dado aos equipamentos, e o tratamento das creches sob o ponto de vista da Educação – a educação infantil de 0 a 6 anos; e não mais como simples problema assistencial, como foi tratada nos anos 60 e 70. (GOHN, 2009, p. 29)

Segundo Oliveira (1992), na década de 1980 as negociações trabalhistas em prol das creches aumentaram, tanto nas empresas industriais e comerciais quanto em órgãos públicos para os filhos de seus funcionários, enfatizando a busca pelo atendimento em creches pautado no viés educacional, superando a visão de substituição da família, propondo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

É no contexto de reivindicações dos diferentes movimentos sociais que as creches se transformaram numa luta de comunidades universitárias como um direito de assistência à criança.

Ao pesquisar a implementação das creches nas universidades públicas estaduais paulistas, Palmen (2005) destaca a importância do movimento dos trabalhadores, professores e alunos em favor de creche nas universidades, mobilizando-se através de estudos, levantamento de demandas e reivindicações em busca pelo espaço de educação e cuidado, expresso pela creche, para seus filhos e filhas.

A consolidação da creche nas universidades públicas estaduais paulistas traz em seu histórico uma longa trajetória de luta: no caso da USP, iniciada na década de 1960 e no caso da UNICAMP e UNESP, a partir da década seguinte.

Na USP, a primeira manifestação em solicitação a creche ocorre em 1965, quando um grupo de funcionárias da Reitoria encaminharam ao Reitor um pedido formal de um espaço para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. Apesar de as primeiras manifestações serem anteriores ao movimento de luta por creches da década de 1970, a implantação efetiva da primeira creche só se deu no auge das reivindicações populares.

Em 1975, após dez anos de luta pela creche, aconteceu em frente ao prédio da Reitoria da USP uma passeada nomeada de “Passeata dos bebês”, realizada por funcionários, professores e alunos que, juntamente com seus filhos, encaminharam-se até a Reitoria desta universidade em protesto ao não oferecimento de creche no interior da universidade. A partir desta manifestação, a Reitoria entra em contato com a COSEAS – Coordenadoria de Saúde e Assistência Social, pedindo para que esta elaborasse um anteprojeto de implantação de creche. [...] Somente em 1982 o projeto de creche foi retomado

e após quase 20 anos de luta de funcionários, alunos e professores da USP é que a primeira creche começou a funcionar, sendo mais tarde denominada Creche Central. (PALMEN, 2005, p. 79)

Os atores que lutaram pelo processo de implementação da creche nas universidades USP, UNICAMP e UNESP: alunos, professores e funcionários são mencionados e previstos nos levantamentos da demanda no início do processo de elaboração da creche, mas diante de dificuldades financeiras e da grande demanda, em alguns momentos os alunos deixaram de ser referidos e os funcionários restringiram-se a “funcionárias”, limitando o número de pessoas atendidas, contexto que se tornava uma nova bandeira de luta do movimento por creches nessas instituições de ensino superior.

Dentro de um cenário nacional, Rosemberg (2003) destaca que no final da ditadura militar brasileira (1985) houve uma intensa movimentação e mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição e que entre os participantes desse movimento estavam, além dos atores sociais tradicionais, o movimento de mulheres e movimento conhecido como “Criança Pró-Constituinte”.

A participação desses movimentos no processo Constituinte foi marcante, principalmente por demarcar uma nova proposta para a Educação Infantil, entendida como *um direito universal das crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas* (p.183).

A proposta de Constituição aprovada em 1988 revela a importância da participação dos movimentos sociais como atores sociais que compõem a construção da agenda das Políticas Públicas, indicando concepções e principalmente a necessidade de atuação do Estado.

A Constituição de 1988 reconheceu, então, a EI como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extra-doméstico. (ROSEMBERG, 2003, p. 183)

A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 5 de outubro de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser um direito garantido pela lei, o que representa uma conquista política. Desde então, a Educação Infantil tem passado por reformulações no campo das Políticas Públicas.

Ao inserir a creche no capítulo da Educação na Constituição brasileira, explicitou-se a sua inserção no Sistema Educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, no capítulo dos Direitos Sociais da nossa Constituição se reconhece o direito do trabalhador à assistência a seus filhos, portanto reconhece-se também o direito da criança à educação e ao cuidado.

Além do texto constitucional, outros documentos formalizam a Política Educacional brasileira e destacam a especificidade da Educação Infantil, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a publicação do MEC - “Política Nacional de Educação Infantil” (1994), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/ 1996), que por sua vez atribui à Educação Infantil o caráter de primeira etapa da Educação Básica.

Pela LDB/96 passa-se a utilizar a expressão Educação Infantil para designar todas as instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos e onze meses, atribuindo à infância um espaço específico de Educação.

Podemos dizer que somente após a Constituição de 1988 o direito à educação em creches e pré-escolas a todos os filhos de trabalhadores (homens e mulheres) urbanos e



rurais (Art. 7º, inciso XXV) passam a ser considerados como um direito à assistência. Convém enfatizar que atentar para as necessidades das famílias e não apenas da criança não é sinônimo de prática assistencialista, é compreender que:

[...] a qualidade de vida da criança não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou de seus responsáveis e o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, cidadãos etc. Da mesma forma, as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos e, enfim, seres humanos dignos. (HADDAD, 1991, p. 310)

É pela nossa legislação de 1988 que o educar e cuidar da criança extra-casa é destacado como uma opção da família e um dever do Estado, sendo as instituições de Educação Infantil complementares à atuação familiar.

Tratar os programas destinados ao atendimento infantil como parte de uma Política Social abrangente, com dupla função: *social e educacional*, como já prevê nossa legislação, deve ser a meta compartilhada pelo Estado e pela Família, focando cada vez mais a melhoria da cobertura dos direitos que atendem à infância como direitos concomitantes.

A Educação Infantil, desse modo, é um espaço onde as políticas públicas de atenção à infância podem atuar de maneira eficiente, atendendo não só a criança, como também a sua família, orientando-a e auxiliando-a na educação e cuidado de seus filhos, funções estas realizadas simultânea e indissociavelmente.

Neste contexto, a constituição de espaços públicos democráticos, ou seja, abertos à articulação de opiniões, à negociação, ao conflito e às diferenças, pode ser o caminho para o exercício da equidade e da justiça (conceitos intrínsecos a questão dos direitos). Neste ponto, Telles (1994) avança destacando a importância das lutas e movimentos sociais enquanto instrumentos de construção e consolidação de tais espaços públicos.

Nesse contexto histórico de lutas pela educação da pequena infância é que surge o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, no final da década de 1990, que vem atuando desde então através da articulação dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil. Hoje, após quase quinze anos da nossa entrada no século XXI, o Movimento goza de reconhecimento e legitimidade no cenário da política educacional brasileira, mas vem passando por reencaixes como boa parte dos movimentos sociais na contemporaneidade (CANAVIEIRA, 2010).

O MIEIB representa um espaço de discussão e articulação, suprapartidário, composto por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil; constituiu-se por 25 Fóruns Estaduais e tem por finalidade defender coletivamente a garantia do direito das crianças de até seis anos ao acesso à Educação Infantil. Participam do Movimento todos os interessados na EI – órgãos governamentais na área da educação, assistência social, justiça, saúde e outros; ONGs; IES; conselhos estaduais e municipais de educação e direitos; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas; instituições de pesquisa; professoras, pesquisadoras e pesquisadores, família, comunidades, sindicatos, estudiosas e estudiosos e envolvidos na área.

Os princípios básicos do Movimento Interfóruns são: garantia do direito constitucional das crianças de até seis anos à educação infantil, independente de raça, gênero, etnia, credo e condições socioeconômicas; concepção de criança como sujeito de direito, ativo e participativo no seu contexto histórico cultural; indissociabilidade do cuidar e educar; respeito ao direito da família a optar pela matrícula na EI; reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica, parte da estrutura e do funcionamento do sistema educacional brasileiro, como também a inclusão das crianças com deficiência nas classes comuns de EI.

O MIEIB é um movimento social que foca todas as suas ações em problemas enfrentados pela educação infantil, como a falta de investimentos públicos e a ausência de políticas educacionais para as crianças pequenas, articulando-se ainda com a luta de outros movimentos sociais pelos direitos da criança. A sua criação se efetiva em 1999, porém não se institucionaliza, visando preservar seu caráter de movimento social, fruto da articulação dos Fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros em busca de uma atuação conjunta e articulada em torno do fortalecimento da Educação Infantil.

Nos anos 2000, esse movimento passa a refletir sobre as contradições da política social no que se referia à questão do financiamento, as parcerias público-privadas e demais relações clientelistas que permeavam algumas propostas de creche via filantropia. Entre seus objetivos, destacamos a mobilização e divulgação para a sociedade brasileira de uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais da criança, compreendendo-a como sujeito ativo e interativo, parte integrante do contexto sociocultural, que, portanto, tem o direito de não ser estigmatizada e excluída das Políticas Sociais.

Ao pensarmos a ação dos movimentos sociais e seu papel na estruturação do financiamento voltado à Educação Infantil, por exemplo, podemos destacar a mobilização vivenciada em 2005, no momento de tramitação do PEC 415 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. O referido Projeto de Ementa Constitucional foi encaminhado ao Congresso Nacional em 14 de junho de 2005, excluindo da distribuição dos recursos as matrículas das crianças de 0 a 3 anos de idade, demonstrando uma incoerência com os preceitos constitucionais, comprometendo inclusive o objetivo de estruturar um único fundo para a manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Neste cenário e em defesa dos direitos das crianças pequenininhas à uma Educação Infantil de qualidade, o Movimento que ficou conhecido como os *Fraldas Pintadas* tomaram conta do Congresso Nacional em agosto de 2005 com uma “carrinhata” ao som do choro de muitos bebês, que culminou com o congestionamento dos carrinhos de bebês especificamente na Câmara dos Deputados, pressionando os parlamentares a incluírem a Educação das crianças de 0 a 3 anos no Projeto de Emenda Constitucional (PEC - 415) do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica). O movimento que nasce em meio à luta pelo financiamento das matrículas das crianças de 0 a 3 anos na atualidade tem como objetivo a expansão das vagas na Educação Infantil e a ampliação do atendimento em tempo integral como um direito da criança.

A mobilização em torno a questões estruturais da Educação Infantil envolve desde temas ligados ao financiamento da Educação quanto a concepções de Educação, com o debate e o posicionamento acerca de pautas pedagógicas que vão ao encontro dos direitos já garantidos e com a concepção de infância e educação infantil que defendemos.

Nesse sentido, destacamos a atuação do Fórum Paulista de Educação Infantil no processo de discussão sobre a Avaliação na Educação Infantil, organizando em 2012 um *Manifesto Indignado* contra as de avaliações em larga escala, que se pautam em escalas de desempenho, desrespeitando as crianças como produtoras de culturas infantis e portadoras de especificidades.

Além de desrespeitarem as crianças pequenas, tais instrumentos avaliativos desconsideram a concepção sobre Educação Infantil e avaliação presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), como destaca o Manifesto de 2012, retomando a necessidade de reflexão e mobilização quanto a essa forma de avaliação que não serve nem para as crianças do ensino fundamental, justamente por estigmatizar criança e escola, instaurando a hierarquização e competição, processo que não aceitamos serem estendidos à Educação Infantil.

Desde os anos de 1990 nos encontramos numa conjuntura social, política e econômica, reflexo de uma reforma de Estado segundo parâmetros neoliberais, em que os indivíduos portadores de direitos são cada vez mais relegados à própria sorte dentro de uma sociedade desigual, num verdadeiro contexto de “apartheid social”.

Telles (op.cit.) nos indica que é através da organização dos movimentos sociais, que passam a se constituírem como sujeitos históricos, que encontraremos o caminho para a politização da sociedade rumo à consolidação do direito de cidadania. As políticas sociais e educacionais não são apenas instrumentos de legitimação da ação do Estado, mas também estratégias de consolidação e de expansão dos

direitos sociais, econômicos e culturais que repercutem em melhores condições de vida daqueles mais vulneráveis à exploração capitalista.

A sociedade civil, organizada por meio de sindicatos, associações de bairros, entre outros, pode se constituir em espaço de interlocução e representação em busca da garantia de seus direitos e buscando a interface entre o Estado e a sociedade. Assim, as lutas populares, os movimentos organizados, os fóruns fariam parte dessa nova contratualidade construída a partir da arbitragem dos conflitos e em busca de sua inclusão durante a gestão da coisa pública.

Não podemos negar que o debate ideológico e em nível de organização dos movimentos sociais avançou, principalmente no que tange à concepção de atendimento educacional à criança pequena, superando a concepção exclusivamente assistencialista.

Os movimentos sociais são os frutos de contradições que se globalizaram. Segundo Alain Touraine (1999), para serem verdadeiros atores coletivos necessitam de certa inscrição histórica, de uma visão da totalidade do campo dentro do qual se inscrevem, de uma definição clara do adversário e, finalmente, de uma organização. São mais que uma simples revolta [...], mais que um grupo de interesse [...] mais que uma iniciativa autônoma do Estado (ONGs). Os movimentos nasceram da percepção de objetivos como metas de ação, para existirem no tempo necessitam de um processo de institucionalização. Criam-se papéis indispensáveis para sua produção social. Assim, nasce uma permanente dialética entre metas e organização cujo perigo potencial sempre presente é a possibilidade de que a lógica de reprodução se imponha sobre as exigências dos objetivos procurados. (HOUTART, 2006, p. 424)

Através do histórico da constituição da educação infantil no Brasil vemos a importância dos movimentos sociais rumo à consolidação desse direito social, por meio de

instituições educativas que contemplem o desenvolvimento das crianças nos aspectos cognitivo, emocional, afetivo, social e físico, não se restringindo ao amparo à maternidade desde o texto Constitucional de 1988, que, por sua vez, consolidou as bases legais para a implementação de outras políticas sociais voltadas à infância.

A inserção da Educação Infantil como um direito da criança na Constituição Federal do Brasil de 1988 e o seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 9.394/1996) são conquistas que configuram o campo educacional, forjado em meio a avanços e retrocessos, tendo como eixo a busca por uma educação emancipatória, transformadora e *anticolonialista*.

É nesse cenário que destacamos o papel dos movimentos sociais no processo de politização da sociedade rumo à consolidação do direito à cidadania desde a pequena infância, evidenciando o seu papel de destaque no processo de consolidação da Educação Infantil como direito social e parte das políticas públicas voltadas à infância.

## **Referências**

- ABRAMOWICZ, Anete et al. Pesquisas em políticas públicas na Educação Infantil. **Anped, GT 7 – Educação Infantil, 2002**. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 11 de agosto de 2002.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- CANAVIEIRA, Fabiana O. **A educação infantil no olho do furacão: o movimento política e as contribuições da Sociologia**

**da Infância.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação-UNICAMP, Campinas, 2010.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Caderno de Pesquisa**, nº 76, p. 31-40, fev. 1991.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai.... **Em Aberto**. Brasília, v.18, nº 73, p. 11-27, jul. 2001.

GENTILI, Pablo. Educação e Cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001, p. 66-95.

GOHN, Maria da Glória. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos – Revista Científica**, v.II, nº1, p. 23-38, jan-jun. 2009.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BARON, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLASC, 2006, p. 421-430.

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

\_\_\_\_\_. O papel social da pré-escola – 1985. IN: ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989, p. 20-27.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil - uma abordagem histórica**. (2ª Ed.) Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil e currículo**. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. (4ª Ed.) Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

MELLO, Suely Amaral. Posfácio à 3ª Edição. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da**



**escrita no universo da pequena infância.** (3ª Ed.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 115-124.

OLIVEIRA, Zilma M. R. & FERREIRA, Maria C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Temas em destaque:** creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989, p. 28-89.

OLIVEIRA, Zilma M.R.; MELLO, Ana M.; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde R. **Creches: crianças, faz-de-conta & cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. Educação Infantil: construindo o presente (MIEIB. Movimentos Interfóruns de Educação Infantil. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002, 200p.) - Resenha. **Pro-posições**, vol. 14, nº 3 (42), p. 13-24, set-dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas:** USP, UNICAMP, UNESP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia . O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, (51), p. 90-103, 1984.

\_\_\_\_\_. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete & RIBEIRO, Ana Clara (Orgs.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira.** São Paulo: Loyola, 1995, p. 167-190.

\_\_\_\_\_. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, vol. 14, nº 1 (40), p. 177-194, jan-abr. 2003

TELLES, V. S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994, p. 91-102.



## **Educação infantil e sindicalismo**

*Patrícia Vieira Trópia  
Joseane Maria Parice Bufalo*

O sindicalismo na educação infantil constitui o tema deste capítulo. Pretende-se analisar a luta sindical docente em torno da carreira das professoras em creches – luta que passa por um duplo movimento: de reconhecimento de direitos pelo Estado e de legitimação por parte dos/as próprios/as professores/as de outros níveis, que via de regra se expressa no sindicalismo. Nossa análise do movimento docente na educação infantil parte de uma abordagem mais ampla do movimento sindical, concebido como parte da luta de classes.

Os sindicatos são fruto da luta dos/as trabalhadores/as pela conquista de diferentes direitos: por melhores condições de trabalho e de vida, mas também pelo direito de livre associação e participação política.

A análise histórica evidencia que o movimento sindical passou por diferentes fases e construiu, ao longo do tempo, diversas formas de luta. Segundo Hobsbawm (1987), na primeira metade do século XIX os sindicatos de ofício reuniam trabalhadores/as que tinham a mesma qualificação e estavam orientados/as fundamentalmente para a defesa corporativa de sua profissão e qualificação. Os sindicatos

industriais representavam trabalhadores/as qualificados/as e não qualificados/as de um mesmo setor industrial. Já os sindicatos gerais – precursores das centrais sindicais – foram criados no final do século XIX por trabalhadores/as conscientes de sua condição de classe, posto que buscavam incorporar diferentes qualificações e setores de atividade em uma mesma organização. O sindicalismo é, assim e originalmente, um movimento de operários/as.

Tanto o desenvolvimento das associações operárias, como as variadas formas de luta colocadas em prática por elas - tais como protestos, boicotes e greves – levaram à conquista de direitos trabalhistas. Em função da luta sindical e do movimento operário, no século XIX o Estado acabou por estabelecer normas de proteção aos trabalhadores/as nos países capitalistas centrais, tais como a definição da jornada de trabalho e a regulamentação do trabalho de mulheres e crianças. No século XX, em resposta à mobilização crescente das classes trabalhadoras e ao fortalecimento do movimento sindical, sobretudo na Europa, o Estado passa a regular as relações de trabalho de modo mais abrangente, estabelecendo direitos trabalhistas e sociais (como salário mínimo, férias anuais remuneradas, licença saúde, acidente de trabalho e aposentadoria).

Já a inserção de trabalhadores/as não operários/as no sindicalismo ocorre a partir do século XX, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Embora tardio, o movimento sindical de trabalhadores/as não manuais (bancários/as, engenheiros/as, funcionários/as públicos/as, professores/as) tem sido decisivo para a expansão de conquistas trabalhistas e sociais, ainda que este processo esteja longe de ser homogêneo.

Nos países europeus, o associativismo docente assumiu, originalmente, uma natureza mutual e assistencialista.

Os/as docentes, tal como o operariado em seus primórdios, criaram associações de ajuda e socorro mútuos, visando não a luta salarial ou por melhores condições de trabalho, mas a constituição de entidades que pudessem lhes socorrer nos momentos de dificuldade. Em Portugal, por exemplo, a transformação das associações mutuais em sindicatos propriamente ditos só ocorreria na conjuntura da Revolução de Abril de 1974. Os primeiros sindicatos tinham uma abrangência nacional e representavam professores de todos os graus de ensino e de distintas categorias docentes, desde a educação pré-escolar ao ensino universitário.

Motivadas pela experiência de construção das entidades sindicais, inicialmente as lideranças sindicais portuguesas afirmavam a existência de uma identidade única de professores/as. Todavia, a partir da década de 1980 emergem outros projetos sindicais, baseados em concepções distintas da profissão docente e da própria atividade sindical (TEODORO; DUARTE; GONÇALVES, 2013). Ou seja, em lugar do reconhecimento de uma identidade única, há distintas concepções sobre quem é e quem pode ser denominado professor, colocando-se em causa, neste debate, a questão da identidade do/a docente na educação infantil, tal como ocorre no Brasil.

Os últimos anos foram marcados, em Portugal, por significativas mudanças na formação inicial dos/as professores/as e nos respectivos estatutos docentes. Até 1980, a profissão docente era constituída por três corpos claramente separados, com formações, carreiras e estatutos remuneratórios distintos: 1) os/as professores/as do ensino primário (e infantil), formados em escolas do magistério inseridas no ensino médio, com uma carreira e um estatuto remuneratório próprios, independente de quaisquer outras qualificações que entretanto tivessem obtido; 2) os/

as professoras/as dos ensinos secundário e preparatório, formados, em geral, no ensino superior universitário, com uma carreira e um estatuto remuneratório próprios; e 3) os/as docentes do ensino superior universitário, na sua maioria assistentes, em que a exigência de doutoramento era ocasional e aparecia tardiamente, muitas vezes no fim da carreira acadêmica. Atualmente há uma carreira única, que instituiu, a partir de 1999, a exigência de licenciatura, em nível superior, como habilitação profissional para todos/as os/as professores/as e educadores/as da educação (da pré-escolar ao fim do secundário). Pois bem, as mudanças instituídas tanto na formação dos/as profissionais da educação infantil quanto para outros níveis de ensino impactam no movimento sindical, na medida em que havia resistências a considerar tais profissionais como parte da mesma categoria.

## **O sindicalismo docente no Brasil**

No Brasil, a inserção de professores e professoras no movimento sindical data dos anos de 1930. Originalmente, professores e professoras organizavam-se em associações, sobretudo de natureza assistencial, interessados/as em usufruir de certos benefícios para compensar a ausência de políticas sociais públicas e universais. Além disso, as associações docentes atraíam uma minoria de professores e professoras. Alguns estudos evidenciam que professores e professoras gozavam até os anos de 1970 de certa segurança material, empregos estáveis e certo prestígio social (FERREIRA e BITTAR, 2006).

Esta situação começou a ser alterada na ditadura militar. A expansão da rede pública de ensino – acordada com organismos internacionais como USAID – não foi acompanhada na mesma proporção por um aumento das

verbas constitucionais para a educação. Logo, o prestígio docente, as condições de trabalho e os salários ficaram comprometidos. Para responder ao modelo de desenvolvimento da ditadura, houve um aumento numérico de professores nas redes públicas. Mas a contenção de recursos, o rebaixamento salarial e de prestígio social repercutiram na origem social dos professores/as (FERREIRA e BITTAR, 2006).

No final dos anos de 1970, a situação precária das escolas públicas, o surgimento do novo sindicalismo e a influência de ideias e concepções de esquerda fizeram com que o movimento docente, até então reticente à luta sindical reivindicativa e à deflagração de greves, se transformasse. Os sindicatos de professores/as tornaram-se fortes, reivindicativos e o número de sindicalizados cresceu significativamente. Fruto do trabalho político realizado por oposições sindicais, a conquista da diretoria das associações docentes, as greves deflagradas por salário, carreira e melhores condições de trabalho tornaram o movimento docente protagonista de históricas lutas em vários estados do Brasil, entre os quais destacamos Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

A partir da segunda metade da década de 1970, setores da sociedade civil se reestruturaram por meio de associações que se tornam mais dinâmicas, organizadas e combativas. Desde 1975, as associações docentes se multiplicavam nas universidades públicas e privadas. A ANDE, Associação Nacional dos Docentes, surge em 1979. Em 1977 é criado, no Rio de Janeiro, o CEP (Centro Estadual de Professores), que congregava o magistério do estado do Rio de Janeiro. Em 1978 foi reestruturada a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo).

A constituição de 1988 reconhece o direito de servidores públicos se organizarem sindicalmente, o que acaba

levando a um novo momento da luta de professores e professoras.

Nos anos de 1990, o agravamento da situação social, o avanço do neoliberalismo, a redução de gastos com políticas sociais, a redução da esfera de influência do Estado na economia e a desqualificação dos serviços públicos afetam de forma especial o movimento docente que, nos anos 1980, havia acumulado vitórias importantes, inclusive no âmbito da organização escolar. Neste cenário de contenção de gastos públicos e supressão de uma política salarial (em favor da proposta de livre negociação salarial) ocorre também a expansão do ensino e da escolarização no Brasil. Em função da LDB (Lei nº 9694 de 1996), o ensino fundamental torna-se obrigatório e nos anos 2000 amplia-se para 9 anos. A rede de instituições que atende as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, se amplia sob pressão dos movimentos feminista, de mulheres e do próprio desenvolvimento do mercado de trabalho.

A denominação “trabalhadores em educação”, em vez de “educadores”, “professores” ou “profissionais da educação”, reflete a mudança de percepção da própria categoria no conjunto dos/as trabalhadores/as em geral. Para alguns autores na conjuntura dos anos de 1980, os/as professores/as tomam consciência que seus problemas são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores/as. Mas também aqui o movimento sindical bascula entre a unidade e a singularidade (ROBERT, 2013). Ao longo de sua trajetória, o movimento docente no Brasil ora se aproxima do movimento operário, quando coloca em ação um repertório de lutas, tais como greves, protestos, piquetes, ora dele se distingue (VIANNA, 2001), posto que guarda a especificidade do/a trabalhador/a do campo da educação e da cultura, ou seja, como trabalhador intelectual.



Enquanto alguns autores entendem que a categoria docente se identifica com a classe trabalhadora à medida que adquire “consciência operária”, supera a alienação e se percebe como parte do trabalho assalariado, outros afirmam que o compromisso de classe “é fruto não da identificação enquanto trabalhador assalariado, mas do papel de mediador assumido pelo professor enquanto intelectual orgânico, com a finalidade de construir um projeto político ligado ao proletariado” (VIANNA, 2001, p. 104). Nesta leitura, o “novo sindicalismo” docente não implicaria fusão de todos os trabalhadores na mesma classe, mas aliança entre distintos segmentos das classes trabalhadoras.

Ferreira, ao discutir o sindicalismo docente, analisou a questão das “identidades docentes” de forma articulada ao debate sobre a posição social da categoria. Tais identidades seriam produzidas social e historicamente por múltiplas fontes e fatores e estariam articuladas aos processos de regulação do trabalho do professorado. Segundo a autora, um exame contextualizado do sindicalismo (surgimento, consolidação, transformações) deve levar em consideração 1) que em sua origem as organizações sindicais docentes eram originalmente acadêmicas, culturais e não tipicamente sindicais; 2) que as transformações nas identidades docentes dizem respeito às “modificações no processo de trabalho da categoria, em seu status social, recrutamento por gênero e classe, relacionadas a mudanças sociais mais amplas ocorridas no âmbito de cada país” (2007, p. 393).

É neste contexto mais recente que questões como a qualificação, a formação e a condição de trabalho dos/as professores/as de creche e pré-escola no Brasil passam a ser discutidas, mas não sem polêmicas. A exigência de formação

e qualificação por um lado e a especificidade do trabalho na educação infantil, de outro, impactam no movimento sindical docente. Todavia, os sindicatos de servidores públicos têm incorporado as demandas dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação infantil em suas pautas? Os sindicatos das redes de ensino público ou privado da educação básica têm enfrentado as questões relativas a salário, formação, condições de trabalho dos/as profissionais da educação infantil?

Ao menos duas tendências podem ser identificadas no sindicalismo dos professores e professoras da educação infantil: 1) a dificuldade de se afirmarem como professores/as, profissionais com direitos iguais aos demais docentes quando se filiam em sindicatos mais gerais; 2) a criação de sindicatos restritos à educação infantil – que podem responder a interesses específicos, sob pena, contudo, de fragmentar uma luta mais geral e fragilizar a capacidade de reivindicação destes professores e professoras.

## **O sindicalismo na Educação Infantil**

A relação entre educação infantil e sindicalismo é um tema pouco estudado no Brasil. Embora existam muitas pesquisas e publicações a respeito do sindicalismo docente em outros níveis de ensino, o mesmo não ocorre em relação ao movimento sindical das/os docentes na primeira etapa da educação básica.

Para tratar da relação entre educação infantil e sindicalismo, tomaremos como base uma pesquisa sobre o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC), buscando analisar a sua trajetória histórica, com destaque para as lutas da categoria de docentes da educação infantil. Esta experiência, analisada em

tese de doutorado, aborda a temática de forma documental dos anos de 1988 a 2001<sup>1</sup> (BUFALO, 2009).

Nem sempre as/os profissionais da educação infantil, especialmente as/os que atuam diretamente na função pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos, foram reconhecidas/os como docentes. Por quais razões? Como as demandas por reconhecimento da docência na educação infantil repercutiram no STMC?

Nesta parte do artigo analisa-se como a profissão de docente de creche é construída a partir das lutas do referido sindicato.

Vale ressaltar que desde a fundação desse sindicato<sup>2</sup>, os professores e professoras e todo o quadro do magistério atuaram em uma organização conjunta com os demais trabalhadores e trabalhadoras do serviço público municipal.

Como já afirmado anteriormente, há uma série de discussões sobre essa questão dos sindicatos únicos na base, que é a de que a classe quando está dividida não avança para vencer a força do patronato e/ou do Estado (BERNARDO, 1987). Por outro lado, há também análises de que é necessário haver uma articulação mais profunda na particularidade do magistério para conseguir traçar, em nível nacional, uma carreira do magistério (FREITAS, 2007). Segundo Helena Freitas<sup>3</sup>, é

---

1 Os documentos analisados do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC): atas de reuniões, atas de assembleias, publicações como caderno de poesias e revistas da educação. (BUFALO, 2009)

2 A fundação do STMC ocorreu no dia 06/10/1988, ou seja, um dia após a promulgação da Constituição Federal. É importante salientar que anteriormente a esta data, estava proibida qualquer organização sindical por trabalhadores/as do setor público no país.

3 Helena Freitas proferiu palestra no 2º Seminário de Profissionais Docentes da Educação Infantil, organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp em 27/10/2007.

preciso que se discuta a carreira do magistério enquanto política pública, para que ela venha a se constituir a partir das especificidades das crianças, jovens e adultos com os quais as/os docentes trabalham.

A carreira articulada com formação é uma política de Estado que não existe no Brasil. A carreira se inicia quando tem uma profissão. Ser monitora é uma profissão. O que define uma profissão é quando se tem um estatuto, uma jornada de trabalho, piso salarial e qual é a condição para ser essa profissional.

O que caracteriza o trabalho do profissional que trabalha com as crianças de 0 a 6 anos? O que tem de específico? Trabalha com as famílias? Cuida das crianças? Educa as crianças? A partir daí temos uma carreira. (FREITAS, Helena, 2007)

Embora este não seja o ponto central deste capítulo, deve ser considerado como uma das características da organização destas trabalhadoras e dos trabalhadores no serviço público de Campinas. Pois, caso a organização fosse específica das/os trabalhadoras/es do quadro do magistério, as monitoras de creche estariam desvinculadas dessa entidade sindical, uma vez que elas nunca estiveram ligadas ao quadro do magistério.

## **A Educação Infantil em creches: fazendo gênero no STMC**

De acordo com os registros da história do STMC sobre as composições das direções nesta entidade, há um alto índice de participação de quadros da educação e em especial das monitoras de creche.

Quais os motivos que geraram esta mobilização no quadro da educação e, particularmente, das monitoras de creche em ocuparem espaços na organização sindical? Suas demandas profissionais motivaram estas participações? E/

ou estariam estas mulheres estabelecendo algum diálogo para além da esfera desse sindicato?

Um dos indícios para este protagonismo das mulheres seria a organização de vários congressos sindicais em âmbito nacional nos anos de 1980 e 1990, nos quais ocorreram discussões e sistematizações sobre a inclusão, a participação e a formação das mulheres nas atividades sindicais de forma a viabilizar esta organização.

Tendo em vista que a carreira de docente de creche é uma profissão construída no feminino e exercida na creche e na instância sindical por mulheres, nossa análise parte da categoria de gênero, entendendo-a como produto das relações sociais entre os sexos na interação humana. Conforme Finco (2003, p. 91), gênero “é a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres”.

A forte presença nos documentos sindicais de questões relativas à educação infantil em creche, assim como a presença marcante das docentes de creche no STMC, traria a importância das relações de gênero, mesmo ainda não sendo materializada nas palavras no feminino nos documentos analisados. Observamos ainda que, além de um protagonismo das mulheres no STMC, também está sendo construída a profissão da docência de creche e juntamente com ela as relações de gênero que a compõem, pois a construção de um campo profissional não se dá no genérico.

O dia que as educadoras e profissionais tiverem a consciência clara de que a creche e a pré-escola são espaços de educação e cuidado da criança, mas também espaço seu de trabalho, talvez sejam mais vigorosas em suas reivindicações pela melhoria da qualidade do atendimento oferecido à criança. (ROSEMBERG, junho/1996a)<sup>4</sup>

---

4 Palestra proferida no III Seminário “Infância na Ciranda da Educação”. Belo Horizonte, junho de 1996.

Sobre a presença das mulheres nos movimentos sindicais, Vianna (1999) também aponta para uma presença maciça de mulheres nos cenários de reivindicações, tanto nos movimentos populares em geral, como nos movimentos por educação. Esta mesma autora discute a temática gênero na participação sindical das professoras, investigando sobre as dificuldades de constituição da ação coletiva docente no município de São Paulo entre 1990 e 1997 e tendo como a principal evidência o declínio das mobilizações da categoria. Embora ela chegue a essa conclusão em seu trabalho, é importante enfatizar que Vianna (*idem*) também destaca que, por meio da participação político-sindical, a categoria de docentes se educa e, portanto, adquire consciência política. Assim, forma-se uma nova docente comprometida com a escola pública de qualidade para a classe trabalhadora, com capacidade crítica.

Considera-se que a formação do movimento de resistências culturais não é resultado de uma situação pontual, ou seja, não é efeito somente de uma relação opressão-reivindicação ou, como diz Thompson (1981), a formação histórica de uma classe trabalhadora não é efeito de relações de produção econômica apenas. Nesse sentido, olhando para a trajetória do movimento sindical como um processo de construção cultural há, segundo Souza-Lobo (1991), que também dialoga com Thompson (1981), “formulações de demandas, reivindicações ou necessidades coletivas” (SOUZA-LOBO, *op. cit.*, p. 177) que “passam pela construção de uma ideia de direitos, pelo reconhecimento de uma coletividade. É desse processo que a análise de participação das mulheres nos movimentos pode ser reveladora” (*idem*).

Pois, continua a autora:

A singularidade dos movimentos, mesmo daqueles que são aparentemente redutíveis a reivindicações materiais,

está em que também eles trazem embutido uma reformulação das práticas tradicionais de mulheres e homens, dos espaços que ocupam na sociedade, das relações instituídas entre sociedade e Estado. (p. 180)

As insistentes reivindicações por formação e carreira expressas nos documentos analisados nos levam a afirmar, em consonância com o que Cerisara (1996), Ávila (2003) e Sayão (2003) já haviam analisado, que as docentes de creche buscam a ampliação do papel da profissionalização docente. As docentes de creche, ao demandarem formação e carreira, reafirmam o postulado de Rosemberg (1996b) de que “cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas é uma profissão”, negando assim que sejam substitutas maternas e refutando a postura e as ações do poder público municipal em isolar as monitoras da carreira do magistério, atribuindo a elas a esfera do cuidar, como se isso fosse possível, uma vez que cuidar e educar são ações indissociáveis (BUFALO, 1997).

Há também um debate abordado por Cerisara (op. cit.) que merece atenção nessa perspectiva sobre a construção da profissão docente com as crianças de 0 a 3 anos. A autora afirma que há significações diferentes atribuídas pelas próprias profissionais, constatadas em sua tese de doutorado, entre emprego/trabalho x profissão/carreira, pois, “entrar para o mercado de trabalho não parece vinculado à ideia do exercício de uma profissão” (p. 57). Nesse sentido, há uma diferenciação na condição da mulher dependendo da sua classe social, pois, para a mulher pobre, “o emprego faz parte dessa condição, enquanto a profissão vincula-se a escolhas, valor, carreira” (p. 58).

As reivindicações presentes nos documentos analisados do STMC trazem uma preocupação no sentido do tornar-se docente nessa busca não só por um emprego, pois

isso as docentes já têm, mas as reivindicações podem estar vinculadas “a escolhas, valor, carreira”, conforme indica Cerisara (idem). A partir dessas análises, entendemos que as docentes de creche estariam sendo protagonistas desse processo de construção de suas vidas profissionais. Então, são mulheres que exercem uma função docente em busca de uma qualificação profissional e expressam essa necessidade de formação com suas próprias “vozes” nos documentos sindicais.

Além da construção da profissão de docente de creche no feminino, também há que se considerar como destaque o movimento sindical como fonte de análise. De acordo com Toledo (2008), o movimento feminista mobilizou-se por várias bandeiras de lutas, entre elas:

A primeira foi no final do século XIX e início do XX, com o movimento sufragista e a luta por outros direitos democráticos. A segunda foi no final dos anos 60 e início dos 70, com os movimentos feministas que visavam, basicamente, à liberação sexual. E a terceira no final dos anos 70 e início dos anos 80, *de caráter sobretudo sindical e protagonizada principalmente pela mulher trabalhadora latina-americana*. (p. 89, grifos das autoras)

Ou, como afirma Faria (2006), que “temos hoje no mundo ocidental a creche como um patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos de 1970” (p. 6).

## Referências

ÁVILA, Maria J. F. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, vol. 14, nº 3(42), p. 53-65, set.-dez. 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 197-221.



BERNARDO, João. **Sindicatos, capital, gestores**. São Paulo: Vértice, 1987.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas das monitoras em um CEMEI de Campinas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Nem só de salário vivem as docentes de creche**: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no serviço público municipal de Campinas. (STMC 1988-2001). Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

CERISARA, Ana B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. Tese de Doutorado, FE-USP, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 279-288, 2006.

FERREIRA, Amarílio & BITTAR, Marisa. A educação na ditadura e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, vol. 27, nº 97, p. 1159-1179, set.-dez. 2006.

FERREIRA, Márcia Ondina. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 99, p. 377-399, maio-ago. 2007.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. Vol. 14, nº 3(42), p. 89-101, set-dez. 2003.

FREITAS, Marcos C. O coletivo infantil: o sentido da forma. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-13.

GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSO, Sadi (Orgs.). **Associativismo e sindicalismo em educação** – teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ROBERT, André. Os sindicatos de professores e a pesquisa em educação. Sobre alguns deslizes epistemológicos. In: GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação** – teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013, p. 13-28.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**. Campinas, vol. 7, nº 21, p. 17-23, nov. 1996a.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil, educar e cuidar e a atuação profissional. **Palestra proferida no III Seminário Infância na Ciranda da Educação**. Belo Horizonte, junho 1996b.

SAYÃO, Deborah T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, vol. 14, nº 3 (42), p. 67-87, set-dez. 2003.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

TEODORO, António; DUARTE, Rosa Serradas; GONÇALVES, Maria Neves. Associativismo, sindicalismo e identidade(s) docente(s): algumas particularidades do percurso português. In: GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi (Orgs.). **Associativismo e sindicalismo em educação** – teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013, p. 29-42.

THOMPSON, Edward P. Tempo e modernidade capitalista. In: \_\_\_\_\_. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 47-62.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. São Paulo: Sudermann, 2008.

VIANNA, Cláudia. **Os nós dos “nós”**. Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educação & Sociedade**, nº 77, p. 100-130, dez. 2001.



# Movimentos sociais e creche comunitária no Rio de Janeiro: a luta por creches em São Gonçalo

Maria Tereza Goudard Tavares

*É o lugar que se oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço o mundo depende das virtualidades do lugar.*

Milton Santos

## Introdução

Este texto objetiva inventariar e atualizar a luta dos Movimentos Sociais, em especial do Movimento de Articulação das Creches de São Gonçalo (ArtCreche), no Estado do Rio de Janeiro. Desde 1980 o ArtCreche vem construindo uma pauta de lutas junto ao poder público e sociedade civil em São Gonçalo, uma das maiores cidades brasileiras e que apresenta um enorme contingente de crianças de 0 a 3 anos, cerca de 59.117, das quais apenas 5% estão inseridas em algum tipo de equipamento público e/ou conveniado de educação infantil.

Este é o pano de fundo conjuntural no qual as lutas do ArtCreche se tornam emergentes em São Gonçalo. Este cenário, embora brevemente apresentado, nos mostra que

a construção e implementação de políticas públicas de educação em contextos periféricos contemporâneos, os seus desafios, com avanços e dificuldades que hoje se apresentam na busca pela justiça social em educação, têm sido fruto de lutas acirradas e de tensões entre as diferentes escalas de poder político e econômico, em especial nos territórios das grandes metrópoles.

Em linhas gerais, as questões das lutas pelos direitos sociais, pelo “direito a ter direitos”, nos obrigam a retomar a problemática do poder local e das escalas do poder nos jogos decisórios das políticas sociais e educacionais. Qual o poder do poder local? Será que descentralizar competências decisórias e/ou executoras é necessariamente fortalecer a democracia? É possível conseguir melhorias na forma como o Estado se relaciona com a sociedade civil? Ou o que o Estado permite é o fortalecimento de “mandonismos locais”? Como a tecnocracia estatal se relaciona com estes dispositivos aparentemente voltados para o compartilhamento de poderes com a população? Qual o espaço concedido aos profissionais de educação, em especial aos educadores/as populares das creches comunitárias nestes processos?

No presente artigo optei por focar a luta do ArtCreche em diálogo com autores/as que fazem alusão à eclosão dos movimentos populares na década de 1980, bem como ao seu refluxo no período de pós-democratização brasileira, tais como Arroyo (2003), Daniel (1988), Gohn (2005), Tavares (1992 e 2003), entre outros. Para fins de compreensão das lutas do ArtCreche e dos cenários de implementação das políticas públicas de educação em São Gonçalo, adotamos como perspectiva para a nossa análise o conceito de *poder local* sugerido por Celso Daniel (1988).

Como propõe este autor, o exercício de poder não se resume ao Estado, mas está disseminado em múltiplas

instituições sociais em diferentes modalidades de poder local, sendo que no Brasil, especialmente devido às formas históricas de organização e estruturação do Estado, o conceito de poder local vem sendo remetido à esfera municipal.

Tal abordagem conceitual sobre poder local articula-se à concepção de Estado conforme abordagem de Gramsci (1995), na qual também nos apoiamos, sendo este não apenas um aparelho de governo, mas também “o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil”. Nesse sentido, ao tratar-se da sociedade civil, esta não diz respeito apenas aos movimentos sociais populares articulados pelas classes subalternas. Dela também fazem parte diversificados grupos de interesses que estão relacionados ao poder governamental, e que também compõem o poder político local (TAVARES, 2003). No entanto, nesta esfera as disputas ocorrem, sobretudo, nas tensões e vinculações entre o poder econômico e o poder social, conforme nos mostram os cenários nos quais as políticas educacionais são implementadas (ou não) no município de São Gonçalo, um dos mais importantes e populosos do Estado do Rio de Janeiro, com mais de um milhão de habitantes.

Neste sentido, procurei no texto em tela, complexificar e analisar a luta do movimento ArtCreche pela expansão da Educação Infantil na cidade, sobretudo a luta pela ampliação das creches públicas nos bairros mais populosos e pobres do município. Compreendo que estudar de forma mais aprofundada as lutas no lugar, isto é, os embates realizados nas entranhas do poder local pode nos oferecer pistas fecundas sobre o processo de democratização da educação infantil no município gonçalense, principalmente ao apontar e fissurar alguns interesses em disputas no campo da educação das infâncias na cidade.

## **Cartografando a relação entre as escalas de poderes: o poder central e poder local nas políticas para a educação em São Gonçalo**

O par *poder local* – *poder central* expressa uma ação política de exercício de poder que remonta ao período de nossa história colonial, em sua forma de relacionamento entre o Estado imperial português e as suas colônias, e prossegue com o advento da proclamação da República a partir da qual são firmadas as bases de pactos entre os entes federados do Brasil.

Essa ação político-administrativa forja a cultura política brasileira e sua forma de exercício do poder. A despeito da amálgama entre localismo-centralismo desde o Império, é, sobretudo, a maior potência da qual o poder local foi detentor que mereceu dedicados estudos e abertura do campo da sociologia política no Brasil.

Nesses termos, são conhecidos os clássicos trabalhos de Faoro (1995), Victor Nunes Leal (1997) e Maria Isaura de Queiróz (1976), ao analisarem o poder local, em sua forma de *mandonismo*, não apenas como fenômeno sociológico, mas como estrutura de padrão de dominação, tendo o coronelismo como recurso político fundamental, ao menos, de forte expressão, até a Revolução de 1930.

Nesse escopo, os estudos sobre poder local foram analisados por Daniel (1988) como sendo ainda embrionários, já que grande parte destes estudos tomou como lócus municípios que, em determinado momento de sua história, manipularam com êxito a propriedade da terra, como núcleo das origens privadas do poder público brasileiro.

A emergência de novos movimentos sociais em finais da década de 1970 e nos anos 1980 do século passado revigora ações coletivas pelos direitos sociais e cidadania,



vindo a reduzir as expectativas de segmentos sociais de que seus direitos não dependam da sua relação com os líderes políticos e instaura, sobre novas bases, formas específicas de legitimação do poder político local. Para Daniel (1988, p. 32),

O cumprimento, pelo poder político local, de sua função de legitimação, depende então de suas posturas e atitudes em face de uma dada situação municipal, na qual combinam, com pesos diferenciados, distintas modalidades de poder social e de culturas políticas. Tal combinação é resultado, em cada município, de sua posição e função na divisão espacial do trabalho social, e sobretudo, das maneiras pelas quais seus moradores- de várias classes e grupos sociais- elaboram suas representações a respeito da sociedade e da políticas.

Mesmo com avanços da cidadania política, não se descartam as práticas clientelistas que não deixam de prosperar na esfera local por meio do monopólio de informações que se concentra na administração pública, seja entre governo e câmara de vereadores e destes com moradores em suas bases territoriais eleitorais, seja do governo em relação aos grupos que constituem o poder político social, como por exemplo acontece cotidianamente em São Gonçalo.

Nesse sentido, o presente texto, ao refletir sobre o município como escala de poder enquanto parte dinâmica da totalidade, amalgamada à estrutura de poder no Brasil pretérito e do tempo presente, nos inspira a estudar as políticas públicas locais, em específico as políticas públicas educacionais, demandando uma abordagem teórico-metodológica que se inspire nas leituras da conjuntura, bem como se abasteça de análises aprofundadas das cartografias das lutas sociais e interesses em disputa pelo direito à educação infantil no município.

## **A constituição de Creches Comunitárias no Brasil e suas implicações no direito à Educação Infantil: as lutas do ArtCreche em São Gonçalo**

Em linhas gerais, a proliferação de creches comunitárias no Brasil ocorreu a partir da década de 1970, quando o contexto de crise econômica e deterioração das condições de vida da população favoreceram a incorporação crescente das mulheres ao mercado de trabalho. A conjuntura do período favorece, ainda, a eclosão movimentos populares, com destaque para os movimentos de mulheres e para as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)<sup>1</sup> da Igreja Católica, cuja atuação é determinante para a formação de muitas creches comunitárias, inclusive no município de São Gonçalo.

Em nossa compreensão, as creches comunitárias, mais do que uma proposta educativa à ausência de equipamentos de educação das crianças pequenas, surgiram principalmente nas favelas e áreas pobres do Estado do Rio de Janeiro como *solução* para o atendimento às crianças das camadas populares em face da ausência histórica do Estado nesta área educacional (TAVARES,1992). Posteriormente, em função de suas lutas e pressões, muitas delas adquiriram subsídios do poder público via convênios, via o apoio de organizações filantrópicas, tendo em vista que se trata de entidades sem fins lucrativos.

Consideradas inicialmente emergenciais, essas “parcerias” tornam-se diretrizes para expansão do acesso à educação infantil nos anos 1970 e 1980, quando a “participação” das comunidades, através do voluntariado, inclusive de

---

1 As CEBs constituíram-se a partir de diferentes grupos da Igreja Católica que comungavam da chamada Teologia de Libertação, cujas intervenções tinham como público-alvo camadas da população em condição de exclusão dos bens culturais e sociais produzidos. Com a inspiração desses grupos originaram-se muitas escolas e creches comunitárias.

educadores, é incentivada por organismos internacionais, tais como a UNICEF e a UNESCO (TAVARES, 1992).

A lógica que sustentava essas ações era a expansão a baixo custo, com a exploração da mão de obra da própria comunidade para a manutenção de serviços que são de responsabilidade do Estado, visando a atender o maior número possível de crianças sem realizar investimentos compatíveis (AMMANN, 1986; ROSEMBERG, 2002).

O intuito de muitos programas era ampliar significativamente o atendimento em termos quantitativos, sem o aporte proporcional de verbas públicas, o que era viabilizado pela exploração de mão de obra voluntária ou semivoluntária das comunidades pauperizadas, das quais, muitas vezes, não era exigida qualquer qualificação profissional para atuação em creches.

Além disso, a distorção a que é submetida essa concepção de *participação* das comunidades nesse tipo de ações merece destaque, por conta de sua dimensão despolitizante, e muitas vezes de cooptação. A atuação dos membros da comunidade é identificada com a democratização dos processos educativos, mesmo quando o que se percebe em muitas realidades é a população local restrita ao papel de mera executora de funções e projetos de cujo processo de elaboração a mesma sequer é (ou foi) convidada a participar.

Essa forma de ampliação marcou a tônica das políticas de educação infantil voltadas para as crianças provenientes das classes populares no Brasil, em diferentes escalas geopolíticas no território nacional, revelando a construção de uma educação pobre para os pobres, pois “esta política objetivava o barateamento na ‘nova’ linha de serviços de segunda classe para os ‘despossuídos’” (TAVARES, 1992, p.86).

No município de São Gonçalo também se pode observar a presença desses componentes nas parcerias

estabelecidas entre o poder público local e creches comunitárias. Do ponto de vista cronológico, algumas instituições possuíam convênios com a prefeitura desde 1993. Porém, os convênios firmados ficavam sob a responsabilidade da Fundação Municipal de Apoio à Educação e à Assistência à Infância, órgão vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social. Somente a partir de 2004 os convênios passaram a ser efetivados através da Secretaria de Educação, passando a ter caráter mais regulatório do que educativo.

Neste período, configuram-se na cidade duas formas de atendimento em creches: uma na qual o poder público se responsabiliza integralmente pelo atendimento em instituições públicas municipais; e outra forma na qual os investimentos são parciais e os recursos possuem forte restrição de utilização, sobretudo em relação à construção e melhorias nos espaços físicos das creches comunitárias (TAVARES, 2003).

O município de São Gonçalo situa-se no leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro, sendo a segunda cidade mais populosa deste estado. Com uma população estimada em 1.016.128 habitantes (IBGE, 2012), a cidade, que faz divisa com os municípios de Niterói, Maricá e Itaboraí, compõe com esses três municípios o complexo metropolitano do leste fluminense.

Do ponto de vista territorial, São Gonçalo está dividido em 108 bairros, sendo 90 bairros oficiais e 18 reconhecidos pela população (IBGE, 2012), o que significa que no município existem bairros subdivididos que nem sempre contam com a legitimação e reconhecimento das instituições de pesquisa brasileiras e do poder governamental local. Este é o caso do Jardim Catarina. Considerado o maior loteamento da América Latina, subdivide-se em quatro sub-bairros: Jardim Catarina Novo, Jardim Catarina Velho,

Pica-Pau e Ipuca. O mesmo acontece em outros bairros que lutam por reconhecimento oficial e que identificamos ao longo de nosso percurso de estudos na cidade, tais como: Água Mineral, Jardim Esperança, Jardim Nossa Senhora Auxiliadora, Jardim Alcântara, Mundel, Itaitindiba e Morro do Menino de Deus.

Vale salientar que, na grande maioria dos casos, a marca de cidadania política desses bairros é representada pela luta de associações de moradores que demandam e reivindicam a implementação de políticas públicas nesses bairros e loteamentos. É justamente pelo acompanhamento do trabalho político dessas associações que vimos compreendendo a luta e a demanda por creches nesses bairros. Ao inventariar essas lutas, buscando compreender os seus nexos reivindicatórios, vimos formulando questões, tais como: como tem se engendrado a atuação de associações de moradores do município de São Gonçalo, principalmente em questões que tangenciem o direito à educação da infância(s), seja na participação na formulação de políticas públicas para este segmento educacional, seja no sentido direto da garantia e implementação desse direito? Quais são os meios utilizados para reivindicarem e exporem suas demandas pelo direito à educação? Quais são as principais demandas desses movimentos? Quais são as repercussões das lutas desses movimentos sobre a garantia do direito em questão?

No município de São Gonçalo, as primeiras iniciativas para a oferta de creches foram desenvolvidas pela própria população dos bairros mais pobres da cidade na primeira metade da década de 1980, inicialmente sem qualquer apoio do poder público.

As creches comunitárias encontraram nesse contexto condições que impulsionaram sua proliferação: crescente incorporação das mulheres ao mercado de trabalho,

ausência do poder público nas políticas voltadas para o atendimento à criança pequena, formação de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica e de movimentos sociais ligados às CEBs ou às associações de moradores. É neste cenário que o movimento ArtCreches se constitui como uma importante instância de luta e pressão pelo direito à Creche e à Educação Infantil em São Gonçalo. Criado em 1986 com o objetivo de agregar as educadoras/es das creches comunitárias nas lutas e demandas específicas junto aos setores da Prefeitura, intencionando ser um canal coletivo de reivindicação das creches comunitárias pela melhoria das condições de trabalho e de atendimento, o ArtCreche se tornou, nesses quase 30 anos de atuação, uma referência de resistência e de pressão popular pela educação infantil na cidade.

Do ponto de vista do crescimento e expansão do atendimento das demandas por creche, em nossa pesquisa foi possível observar a influência de outros grupos ligados a igrejas evangélicas na formação de creches comunitárias em períodos mais recentes da história da educação infantil em São Gonçalo. Esses grupos adquiriram espaço no cenário político da cidade, como pode ser constatado pelo fato de uma das lideranças dessas creches participar ativamente da criação de um “Sindicato de Creches Comunitárias”, fundado em 2010 para fazer frente ao repertório de ações e lutas do ArtCreche junto ao coletivo de educadoras populares na cidade.

Para compreender a importância das lutas e demandas por educação Infantil em São Gonçalo, foram utilizados como fonte de estudos e pesquisas, os censos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses demonstram a evolução das matrículas em creches da rede pública entre 2004 e 2010,

além de dados disponibilizados pela SEMED/SG (2010) e pelo movimento Artcreche, os quais auxiliaram na compreensão do espaço ocupado pelas creches comunitárias na educação infantil do município. Porém, ainda assim, não podemos deixar de considerar que todas as formas de participação democráticas foram também conquistadas por meio de lutas históricas. E que a somente pela atuação permanente desses movimentos é possível conseguir romper com a lógica do privilégio e da concentração de poder, produzindo fissuras nas lógicas *do mandonismo local* (QUEIRÓZ, 1976) e conseguindo respostas efetivas às demandas pelos direitos sociais fundamentais na cidade.

Em relação aos movimentos sociais populares, mesmo diante de um período de aparente desesperança e ao contrário do que muitos tentavam fazer valer, eles permanecem *em movimento*. Em São Gonçalo, associações de moradores e grupos organizados, entre os quais destacamos o das educadoras de creches comunitárias, marcam presença nas sessões da câmara de vereadores, nas audiências públicas, entre outros espaços de lutas políticas, como nas passeatas e greves convocadas pelo Sindicato dos Profissionais da Educação- SEPE/SG.

Como pudemos constatar nessa pesquisa, os movimentos associativos de bairro resistem e continuam atuando, mesmo diante das dificuldades enfrentadas. A Associação do Jardim Catarina, a AMAJAC, nos demonstra bem isso. Estão se reconfigurando via novas formas de socialização e articulação, apropriando-se das novas tecnologias, tais como sites, facebook – é no território e pelo território que as lutas acontecem e os movimentos, enquanto conceito ou instituições de luta, não param.

Numa sociedade altamente excludente, concentradora de renda e patrimonialista como a nossa, compreende-

mos que as lutas que emergem desses movimentos contra-hegemônicos, e que de diferentes formas se expressam e se articulam, as classes subalternas podem ampliar suas potencialidades e possibilidades, tornando-se capazes de se fazerem ouvir, participando de maneira ativa e crítica dos processos de elaboração das políticas públicas e dos direitos à cidadania.

Nesse sentido, é importante afirmar que as matrículas em creches públicas obtiveram um crescimento considerável entre 2006 e 2008, passando de 143 para 702, embora seja importante destacar o descumprimento das metas estipuladas pelo poder no que se refere à educação infantil.

Nesse período, não houve construção de creches, mas uma escola da rede e Cieps municipalizados foram adaptados para a oferta, contrariando o que o próprio texto do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PME) previa<sup>2</sup>.

O cenário é ainda mais preocupante quando se considera que nesse período as matrículas em creches comunitárias conveniadas com a prefeitura também não apresentaram ampliação, o que indica um período de estagnação do atendimento, seja por meio de creches públicas seja através de convênios. Portanto, embora haja crescimento da oferta de creches públicas – todas as creches que atualmente integram o sistema público educacional começaram suas atividades após a elaboração do PME –, ainda parece um horizonte distante das ações concretas o alcance dessas metas.

Também em São Gonçalo, como em outros municípios fluminenses, tais como Rio de Janeiro, Caxias e Nova Iguaçu, as creches comunitárias surgiram como solução

---

2 O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, aprovado em 2004, tem como meta a construção de, no mínimo, uma creche pública municipal por ano durante o decênio 2006-2016.



alternativa para o atendimento às crianças em face da ausência do Estado. Mas, posteriormente, muitas delas adquiriram subsídios do poder público via convênios, uma vez que se tratavam de entidades sem fins lucrativos.

No município de São Gonçalo também se pode observar a presença desses elementos nas parcerias estabelecidas entre o poder público local e creches comunitárias. Há instituições que possuem convênios com a prefeitura desde 1993<sup>3</sup>. Porém, eles ficavam sob a responsabilidade da Fundação Municipal de Apoio à Educação e à Assistência à Infância, vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Social. Somente a partir de 2004 os convênios passaram a ser efetivados através da Secretaria de Educação.

Nesta perspectiva, configuram-se na cidade duas formas de atendimento em creches, caracterizando uma dualidade (que reconheço ser explosiva no atendimento): uma na qual o poder público se responsabiliza integralmente pelo atendimento em instituições públicas municipais; e outra forma na qual os investimentos são parciais e os recursos possuem forte restrição de utilização, sobretudo em relação à construção e melhorias nos espaços físicos das creches comunitárias.

No entanto, é nítida, nesta conjuntura, a necessidade de retomada e ampliação do debate acerca dos papéis do Estado em relação aos direitos sociais conquistados. A garantia do direito à educação infantil com qualidade deve adquirir centralidade nas ações, substituindo o foco na diminuição dos dispêndios do poder público, sobretudo a partir das conquistas no campo da Educação infantil iniciadas com a Constituição de 1988 e reiteradas na LDB de 1996.

---

3 Nesse período apenas seis unidades possuíam convênios e ainda em 2013 nem todas as creches são conveniadas.

Reconhecer e estudar as lutas do ArtCreche em São Gonçalo, mesmo que ainda de forma inicial, nos remete ao desafio de reconhecer que a Sociedade civil não está em silêncio, e que suas vozes parecem ressoar mesmo que ainda não estejam sendo plenamente ouvidas. As jornadas de junho de 2013 nas ruas de todo o país, inclusive em São Gonçalo, parecem confirmar que os movimentos sociais estão em processo de recrudescimento.

## Considerações Finais

*A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade regra geral. Precisamos construir um conceito de História que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é criar um verdadeiro estado de emergência.*

Walter Benjamin

Em nossos estudos vimos confirmando que o Estado não é a expressão única de interesses dominantes, que não é impermeável às pressões advindas de outros grupos da sociedade. Estado e sociedade civil são espaços de lutas pela hegemonia ou direção político-ideológica em torno de um projeto, nos quais estão em confronto os diversos interesses. Do ponto de vista político, a hegemonia não é alcançada exclusivamente com a coerção, mas também com o consenso conquistado nas instituições da sociedade civil, dentre as quais podemos situar as organizações populares, pois há “possibilidades de, no interior da ordem burguesa, [...] ter lugar a representação de interesses (ainda que parciais) das classes subalternas” (COUTINHO, 1989, p. 54).

Atualmente, no município de São Gonçalo, as relações entre os movimentos de creches comunitárias e o poder público também envolvem o consenso ou momentos de consenso. É emblemática, nesse sentido, a formação do movimento intitulado *Sindicato de Creches Comunitárias de São Gonçalo*, fundado em 2010 com o intuito de afirmar uma atuação diferenciada do movimento Artcreche, cuja oposição veemente ao poder local se atribuía à pouca abertura da prefeitura às reivindicações das creches conveniadas.

Porém, como “toda relação de hegemonia (direção consensual) implica um grau maior ou menor de concessão aos interesses da classe ou grupo sobre o qual se quer exercer a hegemonia” (COUTINHO, 1989, p. 56), e as expectativas do Sindicato não foram atendidas pelo governo local, a tentativa de formação de alianças foi se fragilizando entre os dois movimentos. Do ponto de vista político-pedagógico, as pressões do ArtCreche em relação à formação de educadores também promoveram melhorias no cotidiano das creches. A maior parte das educadoras das creches conveniadas conseguiu a formação profissional exigida para atuar na educação infantil, quadro bastante diferente daquele observado no início do trabalho das creches comunitárias no município, e aqueles que ainda não apresentavam qualificação adequada ao trabalho se empenhavam em providenciá-la.

Do ponto de vista da estrutura física e arquitetônica dos equipamentos, a pressão do ArtCreche pela adequação da estrutura física das creches às normas da SME/SG também foi fundamental para os progressos observados nas condições de atendimento, apesar de deflagrar muitos embates pelo fato de haver restrições da Prefeitura para a utilização de verbas dos convênios com essa finalidade.

Em linhas gerais, a história da educação infantil em São Gonçalo se entrelaça e se confunde com a própria história das creches comunitárias e dos movimentos sociais da cidade, especialmente do ArtCreche. No complexo e tenso cenário do direito à educação infantil na cidade, a fragmentação dos movimentos de creches comunitárias poderá trazer consequências ao atendimento de suas reivindicações. O que assistimos na atual conjuntura é a divisão das creches comunitárias em grupos de atuação divergentes que, apesar de inúmeras convergências nas reivindicações, ainda não conseguem estabelecer pautas de lutas comuns, o que poderá fragilizá-los, amortecendo o seu poder de pressão junto aos poderes públicos em São Gonçalo. Mas isto já é outra história, outras vozes, outras questões de estudo.

## Referências

AMMANN, Safira B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1986.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, Sonia. **Reforma Sanitária: em busca de uma teoria**. São Paulo: Cortez, 1989.

DANIEL, Celso. Poder Local – convergência entre estruturas, forças e agentes: poder local no Brasil urbano. **Revista de Estudos Regionais e Urbanos**. Ano VIII, nº 24, 1988.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. São Paulo: Editora Globo, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. (8ª Ed.) São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2012.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira. **O mandonismo local na vida política brasileira**. São Paulo: Alfa Ômega, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: Argumentos ou Falácias. **Cadernos de Pesquisa**, nº 56, fev. 1986.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, mar. 2002.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Os pequenos e cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, Rio de Janeiro, 2003. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. **Caminhos e descaminhos da educação paralela: um estudo sobre o cotidiano das creches e escolas comunitárias da favela da maré**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1992. (mimeo)



## **II**

# **Culturas infantis e diferenças**





## **Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo<sup>1</sup>**

*Flávio Santiago*

A luta do Movimento Negro, ao longo do século XX, pela construção da educação das relações étnico-raciais pode ser tomada como um exemplo de reivindicações para romper o silêncio das instituições educativas e dos/as docentes em relação aos preconceitos contra determinados grupos étnico-raciais. Esta luta trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações epistemológicas frente ao colonialismo que assola a transmissão do saber dentro das instituições educativas.

Dentre as últimas medidas governamentais mais significativas conquistadas pelo movimento negro, destaca-se a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9394/96 e institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino públicos e privados brasileiros. Em suma, esta

---

1 Este capítulo está baseado na minha dissertação de mestrado intitulada *Meu cabelo é assim .... Igualzinho o da bruxa, todo armado. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*, orientada pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria.

medida é produto de reivindicações históricas do movimento negro brasileiro, de profissionais da educação e da população negra.

A fim de impor o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio da aprovação do parecer CNE 003/2004 e da Resolução 01/2004.

O parecer CNE 003/2004 define que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são uma “política curricular fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004b, p. 10).

O Movimento Negro apresenta novas propostas para desarticular o processo de racialização estabelecido nas práticas pedagógicas, para que elas também possibilitem a construção do respeito e valorização de todas as raízes culturais presentes no processo de formação da nação brasileira.

Os/as negros/as trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os sujeitos presentes no cotidiano escolar, garantindo o reconhecimento do sujeito afro-brasileiro com sua produção cultural e sua história ancestral, que nos remeta à origem africana. Assim, a dança, a música, a religião, os ritmos, as tradições, as festas do povo negros deixam de ser tomados como elementos folclorizados no contexto da cultura nacional, passando a assumir o status de aportes de ancestralidades africanas. (GOMES, 1997)

Como destaca Lucimar R. Dias (2012), a educação das relações étnico-raciais não é expor para as crianças somente temas como a escravidão ou dar aulas de como a sociedade é racista e violenta junto à população negra. O que deve ser produzido é uma aproximação dos meninos e das meninas com o patrimônio cultural brasileiro referente à população afro-brasileira. Essa aproximação e valorização cultural podem ser estabelecidas por meio de diferentes linguagens, proporcionando a construção de novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizados no currículo da educação infantil.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a “coragem” como um princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática. (DIAS, 2012, p. 665)

A educação das relações étnico-raciais na educação infantil pode ser estabelecida nos entremeios, nos pormenores, através das coisas oferecidas durante uma brincadeira ou durante um banho. Como bem nos lembra Pier Paolo Pasolini (1990), a educação que um menino ou menina recebe dos objetos que são oferecidos, das realidades físicas, das coisas – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – “torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida” (PASOLINI, 1990, p. 24).

A educação infantil e suas pedagogias podem resgatar e valorizar as diversidades étnico-raciais, reconhecendo-as e compreendendo-as como diferentes, sem, contudo, hierarquizar e justificar nelas a desigualdade. Como pondera

o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 (p. 18), ao se manifestar com vistas à execução da Lei nº 10639/2003: “precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos”, sem que seja obrigado a negar suas raízes étnico-raciais, os grupos sociais a que pertence, tampouco “a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes sejam adversos”.

Para a construção da educação das relações étnico-raciais é necessário abandonar princípios coloniais enraizados nas posturas eurocêntricas, possibilitando que meninos pequeninhos e meninas pequeninhas vivenciem múltiplas experiências étnicas, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial. Mas, para que essa descolonização possa ocorrer, como nos alerta Terezinha de Jesus Machado Maher (2005), é necessário que problematizemos nossa cultura. E este processo não é nada fácil. Ele implica estranhamentos mútuos, ajustes, negociações, muitas idas e vindas, enfim desconstruções eternas. Para isso, nos termos do Parecer CNE/CP 003/2004, as creches e pré-escolas devem promover oportunidades em que ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, buscando formas de convivência respeitosa, fortalecendo a construção de projeto de sociedade em que todos sejam encorajados a expor e a defender sua especificidade étnico-racial.

Um dos elementos chaves para a construção da educação das/nas relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil é a ampliação dos nossos sentidos para as culturas infantis, articulando a possibilidade de ver e ouvir as produções realizadas pelas crianças e de suas posturas frente aos processos de racialização e segregação racial.

O conceito de cultura infantil que fundamenta este capítulo tem como pressupostos os estudos pioneiros de Florestan Fernandes ([1943] 2004) realizados no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Em seus trabalhos, o autor concebe a cultura infantil como o conjunto de relações em que as crianças têm possibilidades de manterem contatos pessoais e de interagirem socialmente com outras pessoas, desenvolvendo rotinas, artefatos, valores e interesses que conduzam à incorporação de normas e padrões de comportamento em suas personalidades. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem “como agir em cada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social há um tempo” (FERNANDES, 2004, p. 207).

Como apresenta Patrícia Dias Prado (1999), “as crianças apropriavam-se dos espaços, dos objetos de formas diversificadas, nem sempre dentro do que era esperado pelos adultos - o que mostrava que elas não estavam submetidas somente a este referencial, mas inovavam a partir dele”. Desse modo, por intermédio da relação com o outro as crianças constroem as culturas infantis, uma rede de significados com características específicas e, portanto, expressões culturais específicas.

Uma característica importante a ser destacada é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e desigualdades presentes na sociedade. Assim, o racismo, a opressão de classe, a homofobia, o machismo também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças.

Ao encontro dessa percepção de crianças, Willian Corsaro (2011) propõe a noção de *reprodução interpretativa* como uma alternativa para compreensão desta inserção ativa das crianças no mundo. Para ele, o termo *reprodução*

ênfatiza o quanto as crianças são constrangidas pela estrutura social das diversas instituições culturais, sociais e políticas frequentemente ao longo da vida a se tornarem semelhante. Entretanto, com a palavra *interpretativa*, o autor salienta que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural.

No âmago desse processo existe uma dissolução da criança “encarcerada, imobilizada e fechada” sob os olhares dos adultos colonizadores (olhar de vigilância) e uma transformação de perspectivas, desconstruindo a lógica adultocêntrica, para a invenção de movimentos que buscam olhar a criança, enxergando a processualidade singular dos sujeitos crianças e suas produções culturais.

A disposição para a percepção das construções das culturas infantis exige que nos (re)alfabetizemos em outras linguagens, de maneira abrir nossos ouvidos para todas as vibrações a fim de compreender os modos pelos quais as crianças constroem suas culturas e suas relações com o mundo.

Neste processo podemos nos arriscar a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos inibidos, abrindo os ouvidos para aquilo que aparentemente não faz som algum. Como destaca Ana Lúcia Goulart Faria (2007), é necessário que os educadores e pesquisadores deem oportunidade para as crianças serem ouvidas, pois voz elas têm e, como já dito acima, aproveitem-se dela. Portanto, precisamos ouvi-las mesmo quando elas ainda não falam, não andam, não leem e não escrevem, tornando possível reconhecê-las como capazes de estabelecer múltiplas e potentes relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idades diferentes e com os adultos. Contudo, temos de ter claro que a escuta das crianças pequenininhas ultrapassa a mera decodificação de

palavras verbais, existindo a necessidade de se ouvir outros sons, outras formas de comunicação, perceber também as linguagens corporais das meninas pequeninhas e dos meninos pequeninhos.

Este processo, como afirmado anteriormente, exige uma (re)alfabetização em outras escutas que compreendam os movimentos corporais como linguagens. Como ressalta Joseane M. P. Búfalo (2006), os corpos das crianças são meios de linguagens e ferramentas para a construção das culturas infantis, possuindo uma vasta complexidade nos modos de expressão.

Os corpos infantis, nesse sentido, podem ser considerados como matrizes de possibilidades para experimentação do mundo e instrumento para a criação de culturas, como nos chama a atenção Bruno Munari (2002), para quem cada criança se exprime de modo original, envolvendo propostas criadas por elas mesmas, segundo o ritmo de suas próprias indagações, prazeres e desprazeres, numa brincadeira, em um jogo ou simplesmente em um movimento com os olhos.

Dentro deste contexto, as linguagens infantis como os gestos, os movimentos de balbuciar, as brincadeiras, as falas das crianças revelam, além de sistemas de aquisição de elementos simbólicos, também outras produções culturais construídas dentro do grupo com outras crianças e nas relações com os adultos. Esse movimento nos conduz a pensarmos que as crianças também são sujeitos que fazem história e que constroem cultura em condições dadas pela sociedade a que pertencem.

As linguagens infantis tomam feições nas redes de poder, criando singularidades e produzindo culturas, cunhando imagens de uma infância e do que é ser criança. Contudo, esse processo não é natural, nem indolor; muitas vidas são renegadas ao esquecimento para que a norma substantiva

dos signos impregnada sobre os corpos seja legitimada, as crianças pequeninhas passam a se constituírem enquanto sujeitos do meio social, absorvendo papéis e atitudes dos significados presentes na sociedade, interiorizando-os, tornando-os seus. Os choros, os olhares, as respirações representam a dinâmica do sujeito em relação ao mundo, o processo pelo qual ele se impõe no mundo e o poder que as relações sociais exercem sobre si mesmo.

Os sons que ecoam pelos corredores da educação infantil nos dizem muito mais do que barulhos, nos mostram a força que as crianças pequeninhas projetam a fim de expressarem seus sentimentos frente à dinâmica social em que vivem. As crianças pequeninhas gritam, choram a favor da vida, procurando deslegitimar a lógica racista presente em muitas ações realizadas pelos/as docentes. Por meio de suas linguagens, elas procuram mostrar que querem ser reconhecidas de outras formas, que muitas vezes não correspondem às pré-estabelecidas pelos enquadramentos sociais.

Choro como manifestação expressiva que insiste em furar cercos, em aparecer enquanto o adulto ou a adulta impõe que o mesmo seja engolido. Não se trata apenas de uma infância que resiste, mas que, em pequenos gestos, implica o outro em percepções de si, em que talvez se perceba a ausência ou privação do desejo, do sonho. (GOBBI, 2013, p. 187)

As pedagogias de educação infantil presentes em muitas creches e pré-escolas ainda são impregnadas por um colonialismo adultocêntrico<sup>2</sup>, que tenta impedir de

---

2 O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea, Maria Isaura Pereira de Queiroz (1976) afirma que provavelmente este seja um preconceito mais arraigado que os manifestados pelos colonizadores diante dos colonizados. Principalmente em países como o nosso, de grande quantidade de população jovem: “(...) *necessitam os adultos*



se ver as culturas infantis como elementos singulares no fazer cotidiano das instituições. Desse modo, o choro vira rebeldia, as mordidas simples se tornam agressividade e o silêncio, patologia psíquica.

Aqui reside uma das chaves fundamentais para a construção de uma educação antirracista, pois somente através da ruptura do “pacto colonial adultocêntrico” e da ampliação do olhar para as culturas infantis é que será possível criar elementos que possibilitem destruir as amarras racistas presentes no cotidiano das creches e pré-escolas.

A disponibilidade do/a docente para ouvir e ver as linguagens infantis possibilita a análise, a crítica e a reconstrução da sua prática pedagógica, existindo um movimento contínuo de reflexão sobre o seu papel enquanto educador e quais são os princípios educativos que estão orientando seu fazer pedagógico.

As crianças pequeninhas dizem muito sobre as relações raciais, fornecendo, através dos seus discursos, subsídios para a construção de pedagogias descolonizadoras, as quais podem ser fundamentadas no movimento intempestivo da própria infância. Os choros, as mordidas, as risadas, as palavras infantis nos fornecem elementos para pensarmos as ações docentes, proporcionando questionamento constante dos nossos posicionamentos políticos frente ao processo de segregação racista.

Tal processo não representa uma captura das linguagens infantis como estratégia de aprendizagem, educação e, sobretudo, controle, mas como um espaço de abertura para expressão do protagonismo infantil e da capacidade

---

*de uma defesa que se oponha à maré crescente daqueles que, numericamente, poderão suplantá-los; e a defesa é agir contra a inexperiência e o borboleteamento dos jovens, despreparados para trazer qualquer contribuição válida às programações necessárias, educacionais ou não”. (QUEIROZ, 1976, p. 1433)*

inventiva das crianças. A educação infantil a partir desses pressupostos se tornaria um espaço de afirmação das diferenças, possibilitando ouvir sensivelmente as singularidades, de modo a “abrir-se” a escuta dos desejos, medos e anseios das crianças. (ABRAMOWICZ, 2007)

Como afirma o poeta Mario de Andrade (1995), ouvir é um ato que não deve conter qualquer tipo de preconceito. Tem de ser desinteressado. Para o poeta, o verdadeiro ouvinte “é aquele que, livre de todos os preconceitos, ignorando todos os ídolos, se conserva naquela exata atitude de contemplação passiva que lhe permitirá gozar e amar” (ANDRADE, 1995, p. 67).

A superação do racismo está diretamente ligada à possibilidade de escuta do outro, não sendo possível eliminar esse imperativo colonial sem nos abirmos ao conhecimento dos diferentes sujeitos que compõem nossa sociedade. A potencialidade da desconstrução da lógica racista através da escuta das linguagens infantis desestabiliza o imperialismo adultocêntrico, possibilitando a criação de novas relações entre adultos e crianças na educação infantil.

Com base nesses pressupostos, sugiro que pensemos em construções de pedagogias da infância preocupadas em não reproduzirem o adultocentrismo e o racismo presentes na sociedade, de modo a nos questionarmos sobre a possibilidade de “escutas e olhares invertidos” que nos ajudem a compreender as linguagens infantis, e também a problematizar as concepções pedagógicas relativas às relações étnico-raciais na educação infantil.

Para a construção de uma educação das relações étnico-raciais que esteja preocupada em valorizar diferentes pertencimentos, é também fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados pelos processos de opressão existentes na sociedade, possibilitando a destruição das paredes

eurocêntricas que constroem os pilares de sustentação das creches e pré-escolas brasileiras. As propostas pedagógicas devem promover oportunidades igualitárias que ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, buscando formas de convivência respeitosa, construindo um projeto de sociedade em que todos sejam encorajados a buscar, expor e defender as suas especificidades étnico-raciais.

Como destaca Michel Vandembroeck (2009), o desafio educacional está em compreender que não há nada mais perigoso para a educação das crianças pequenas do que o consenso, pois é discordando que a possibilidade de reflexão é construída. Nas palavras do autor, “a prática da educação infantil é a exceção, a questão ímpar, o inesperado, o escapamento que gera debate e promove mudanças” (VANDENBROECK, 2009, p. 9).

A educação das relações étnico-raciais abre pistas para se compreender o jogo das relações de poder e questiona sobre quem pode e produz conhecimento; sobre quem tem poder para influir nas decisões dos percursos a serem seguidos pela sociedade. Questões essas que não podem mais ser compreendidas e nem enquadradas nos conceitos produzidos a partir do modelo eurocêntrico sem sofrer um profundo e constante questionamento.

Desta forma, para obter êxito, as creches e pré-escolas e seus/suas docentes não podem improvisar, fazer qualquer feirinha de cultura negra. É necessário um compromisso político que esteja disposto a desfazer mentalidades racistas, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais. Nesse sentido, educar nas/para as relações étnico-raciais é propiciar a criação de um espaço de fortalecimento do pertencimento étnico-racial de negros e também dos não negros, dando subsídios para a

luta contra desigualdades e opressões, promovendo o rompimento das amarras da homogeneidade étnico-racial. Para a efetivação deste processo, o Parecer CNE/CP 003/2004 propõe três princípios que as instituições de ensino e os/as docentes devem seguir como referência ao planejar e conduzir ações para/na educação das relações étnico-raciais. Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudanças de mentalidades, de maneiras de pensar e de agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas traduções culturais.

Às/aos docentes cabe inventar, investigar, investir em experiências significativas que apontem para a formação da cidadania que convém ao interesse do negro, enquanto grupo subalternizado que se organiza na perspectiva de participar do poder (JESUS, 1997).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao destacarem a importância da educação das relações étnico-raciais, afirmam que ela “impõe aprendizagens entre negros e brancos, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004b, p. 16).

Com base nesses pressupostos, podemos pensar na possibilidade de “escutas e olhares” que nos ajudem a compreender as linguagens infantis e também a problematizar as concepções pedagógicas relativas às relações étnico-raciais na educação infantil. Ainda, partindo destas inquietações, proponho um convite à construção de pedagogias descolonizadoras que não forneçam subsídios para a construção de uma racialização e reprodução das desigualdades classe, gênero e sexualidade. Para Fanon,

[...] a descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem na substancialização que a situação colonial excreta e alimenta. [...] a descolonização é verdadeiramente a criação de homens [mulheres] novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta. (FANON, 2010, p. 52-53)

Ao encontro desse pensamento, proponho como um dos princípios básicos para a construção de uma educação das relações étnico-raciais a desinibição dos ouvidos para a escuta de diferentes linguagens infantis. Faz-se necessário escutar os ruídos das paredes, dos móveis, os dizeres proferidos pelas crianças pequenininhas, é indispensável que os/as docentes se ouçam. A educação das relações étnico-raciais somente será legitimada quando todos os elementos que constroem a educação infantil se escutarem, conversarem, discordarem e produzirem a diferença como elemento produtivo da pedagogia da infância desenvolvida pela instituição.

O papel central da educação das relações étnico-raciais é fazer visíveis as diferenças, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes, etnias e sujeitos, afirmando a pedagogia da infância enquanto um instrumento para além da lógica única do colonialismo.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. ‘Nenhum a menos’ e a positividade do tempo e do espaço no cotidiano da escola. In: ABRAMOWICZ, Anete et al. (Orgs.). **Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2007, Volume 1, p. 15-23.

ANDRADE, Mário. **Introdução à Estética Musical**. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. **Música, doce música.** São Paulo: Martins, 2006.

BARBOSA, Maria C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**, 2007, v. 28, p. 1059-1083.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2004 **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BÚFALO, Joseane M. P. **Creche - lugar de criança, lugar de infância:** um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância.** (2ª Ed.) Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Lucimar R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, 2012, v. 17, nº 51, p. 661-674.

\_\_\_\_\_. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.** Tese de Doutorado. Curso de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para uma pedagogia da infância. **Pátio: educação infantil**, v. 5, nº 14, p. 6-9, out. 2007.

FERNANDES, Florestan. **As trocinhas do Bom Retiro. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-315.

GOBBI, Marcia A. E quando a inclusão excludente é com crianças de 0 a 12 anos? **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, p. 185-197.

GOMES, Nilma Limo. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B. G. & SILVA, Lucia M. A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressão do movimento negro**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997, p. 17-30.

JESUS, Ilma Fátima. O pensamento do MNU – MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. In: SILVA, Petronilha B. G. & SILVA, Lucia M. A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressão do movimento negro**. São Carlos: Editora da UFSCAR, 1997, p. 41-59.

MAHER, Terezinha M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, Ana Lúcia Gouveia & MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 75-108.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. Antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PRADO, Patrícia. D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, 1999, v. 10, p. 110-118.

PINTO, Regina P. Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 86, p. 25-38, 1993.

QUEIROZ, Maria I. P. Educação como uma forma de colonialismo. **Revista Ciência e Cultura**, 1976, v. 28(12), p. 1433-1441.

SANTOS, Salles. A. A lei nº10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** (2ª Ed.) Salvador: EDUFBA, 2004, p. 13-53

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, nº 3 (63), p. 489-506, set.-dez. 2007.

VANDENBROECK, Michel. Vamos discordar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, nº 2, nov. 2009.



***Eles não vivem divisa de terras!:***  
**movimento quilombola e infância no**  
**Quilombo Brotas**

*Márcia Lúcia Anacleto de Souza*

## **Introdução**

Este texto é parte de uma pesquisa que realizei, desde 2006, junto à comunidade remanescente de quilombo Brotas. As descrições e análises são circunscritas às falas e ações das crianças do grupo, que acompanhei com olhares e ouvidos atentos a partir de 2011, quando objetivei entender suas infâncias e produções materiais e simbólicas acerca do quilombo, além das relações que constroem entre si e com os adultos.

A trajetória de compreensão da infância no Quilombo Brotas elucidou a relação das crianças com o movimento quilombola, um espaço político e identitário que surgiu no cotidiano da comunidade a partir da identificação e do reconhecimento da condição quilombola. Esta relação explicita como as crianças participam da sociedade que as cercam, quando dizem de suas preocupações com a terra onde moram, do significado do Quilombo e das múltiplas dimensões da identidade quilombola existente. Assim, na

busca pelo entendimento do que fazem e como vivem as crianças – suas brincadeiras, os brinquedos, a ocupação dos espaços e do tempo –, deparei-me com os significados que elas atribuem à identidade quilombola, ao Quilombo, à dimensão da luta pela terra, à forma como a sociedade ao redor lhes reconhece, e também com o preconceito racial e racismo que lhes cerca enquanto crianças quilombolas e negras.

A análise da infância na relação com o movimento quilombola, um espaço circunscrito, de antemão, como de domínio adulto, fundamenta-se na compreensão das crianças como sujeitos sociais ativos e produtores de cultura, que se relacionam entre si e com todos os sujeitos que as cercam, elaborando com eles os significados para as suas ações e a compreensão das relações sociais nas quais estão inseridos (COHN, 2005; FERNANDES, 2004; NOAL, 2006; SARMENTO, 2004). Essa produção das crianças implica pensarmos em termos de uma cultura infantil, que segundo Prado (2002):

[...] se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados. (p. 101)

A abordagem teórica adotada na pesquisa com as crianças do Quilombo Brotas é construída a partir do diálogo entre estudos sociológicos, antropológicos e pedagógicos, que se contrapõem ao olhar das crianças como sujeitos

à parte dos acontecimentos sociais, econômicos, culturais e políticos que as cercam. Ao contrário, as crianças são afetadas e modificam as realidades das quais participam, de modo que pensam sobre si mesmas e sobre os adultos e elaboram explicações relacionadas à realidade vivida (PIRES, 2007). No Quilombo Brotas, como em outras realidades infantis:

Uma criança aprende sobre o mundo que lhe cerca e toma conhecimento dele nas relações sociais que estabelece com os outros membros da sua comunidade, sejam eles adultos ou crianças. (PIRES, 2007, p. 30)

Na pesquisa etnográfica construída, a infância é considerada na sua multiplicidade e diversidade. Ser criança e viver a infância está intimamente ligado às condições socioculturais, históricas, econômicas e políticas existentes, tanto na dimensão microsocial, circunscrita ao Quilombo Brotas, à cidade de Itatiba-SP, onde se localiza, e à Região Metropolitana de Campinas-SP, onde o município se situa. Assim, as crianças do Quilombo Brotas vivem a infância em um tempo histórico marcado pelas condições de vida numa região geográfica próxima aos grandes centros comerciais e industriais atuais. E também são afetadas por condições estruturais mais amplas (QVORTRUP, 2010), pois são crianças quilombolas e negras de uma sociedade desigual, onde o preconceito e a discriminação racial, o eurocentrismo, o adultocentrismo, as políticas públicas educacionais e de assistência social lhes afetam diretamente.

Em torno da infância ressalto também a presença do adulto, que elabora ações e significados acerca do que fazem as crianças, realizando um movimento comparativo com a infância por ele vivida e imprimindo nela suas expectativas. No Quilombo Brotas, a infância é território de nostalgia e de esperança. As crianças de hoje serão as futuras protetoras

da terra, que lutarão para que a história, a memória e os objetivos primeiros dos antepassados não se percam. Para os adultos, elas defenderão a terra onde se vive a liberdade, a autonomia e a independência. Uma terra de onde podem obter o sustento, ainda que ínfimo, mas o bastante para negar qualquer tipo de exploração do trabalho que lhes retire o direito de decidir sobre suas vidas, e que tente lhes posicionar na condição de escravo.

A infância como território de esperança diz o quanto ser criança no Quilombo Brotas está permeado pelas relações não só das crianças entre si, mas delas com adultos, velhos, homens, mulheres. As próprias crianças relatam as expectativas que pairam sobre elas, e dizem o que pensam disso e das injunções presentes nas relações com os adultos. Apontam o adultocentrismo que as cercam e, ao mesmo tempo, o significado de ser criança neste território. Entender as relações entre elas e os adultos é aspecto importante para a análise dos sentidos que constroem acerca do movimento quilombola do qual também participam.

### **Quilombo Brotas e movimento quilombola: um recorte histórico e político na relação com a terra**

O movimento quilombola é caracterizado por ações políticas de comunidades remanescentes de quilombo em processo de identificação, reconhecimento e titulação de suas terras, a partir das determinações do artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal. Este artigo determina que as comunidades quilombolas existentes têm o direito à propriedade definitiva de suas terras, cabendo ao Estado Brasileiro a responsabilidade pela titulação.

As comunidades quilombolas, em diferentes regiões do Brasil, mobilizam-se enquanto grupo para exigir a defesa

de suas terras contra invasões e ameaças de perda empreendidas por industriais, latifundiários, empresários do ramo imobiliário e turístico em todo o país. A mobilização do movimento também se dá com fins de exigir do Estado o acesso a políticas públicas como saúde, saneamento básico, educação, previdência social, das quais estiveram alijados e excluídos ao longo de décadas. Mobilizam-se para exigir cidadania e respeito, enquanto quilombolas e membros atuantes na sociedade brasileira, ao longo de toda a sua existência, pois não estiveram isolados, tal como conta a história hegemônica sobre eles. Também não se constituíram apenas por meio de processos de fuga e esconderijo no período da escravidão. Assim, o movimento quilombola tem o caráter de um espaço de reivindicação de direitos territoriais, constitucionais e também humanos. Reivindicam o reconhecimento de suas histórias, de suas identidades enquanto negros e negras de um lugar, com organização social, manifestações culturais, valores e modos de vida próprios, construídos na relação com a sociedade que os cerca no tempo e no espaço.

O movimento quilombola de luta pela terra historicamente conquistada, durante a escravidão e fora dela, relaciona-se indiretamente a outros movimentos sociais de combate à especulação imobiliária, ao latifúndio e à dimensão capitalista que permeia a propriedade territorial em nosso país. Ao colocar em pauta a terra enquanto território onde está toda a dimensão simbólica de suas vidas, além do sustento e da moradia, as comunidades quilombolas questionam e se posicionam contrárias à lógica capitalista da terra-mercadoria. É um movimento social que também se junta a outros, como o movimento negro, ao colocar a pauta do combate ao racismo nas diferentes instituições sociais com as quais dialogam.

A partir da pesquisa de campo realizada no Quilombo Brotas, observei que o movimento quilombola se concretizava num espaço de trocas de saberes, experiências e informações sobre políticas públicas e territoriais. Tornava-se também um espaço de construção identitária, que envolvia conhecer o sentido do quilombo e a diversidade de territórios quilombolas, suas histórias e os enfrentamentos político-institucionais e jurídicos empreendidos. Significava fazer parte de uma luta mais ampla e de uma história que é a história da terra no Brasil.

No Quilombo Brotas, a participação no movimento quilombola inicia-se em 2003, quando o grupo aciona o Estado a fim de requisitar o reconhecimento de suas terras segundo a legislação constitucional. A partir de um enfrentamento com interesses imobiliários e a política municipal de uso e ocupação do solo em Itatiba-SP, os quais almejavam afetar a configuração territorial do então Sítio das Brotas, representantes da comunidade iniciaram o processo de luta por suas terras em âmbito estadual e nacional.

A identificação do território como quilombola informa à sociedade a existência de um espaço novo, de identidade negra e de história atrelada à trajetória do negro no país. A descoberta do Quilombo Brotas conduz diferentes sujeitos sociais para o território, tais como: grupos culturais, movimento negro, organizações não governamentais culturais e socioambientais, universitários e pesquisadores. Crianças e adultos vivenciam as mudanças na ocupação do espaço por meio do interesse externo em suas vidas e em suas histórias. O próprio processo de reconhecimento jurídico-institucional mobiliza o grupo a dizer quem são, o que significa ser quilombola, o modo como ocupam a terra, as mudanças decorrentes da urbanização ao redor. Este movimento envolve também as crianças que atentas,

embora pouco ouvidas e observadas, mostram em suas brincadeiras e em suas falas, em seus silêncios e em seus olhares, quem são e o que pensam do Quilombo.

A comunidade remanescente de quilombo Brotas localiza-se dentro da cidade de Itatiba-SP. Suas terras foram cercadas pela urbanização na área, ocorrida no início dos anos 1990, modificando todo o cenário ao redor. Hoje, para chegar ao território, basta seguir ao bairro Jardim Santa Filomena II, procurando pelo final da Rua Filomena Zupardo, onde há uma das duas porteiras do lugar. Adentrando, caminhamos por uma das três ruas de terra existentes, as quais dão acesso às 32 casas onde residem aproximadamente cento e setenta descendentes de Emília e Isaac, os primeiros moradores, responsáveis pela aquisição das terras.

Comprado pelos antepassados entre 1886 e 1888, o Sítio Brotas é resultado do trabalho livre de dois ex-escravizados que obtêm a alforria antes da Abolição. O sentido do quilombo na atualidade está relacionado a um processo de ressemantização que reconhece como quilombola os grupos que mantêm história e relações atreladas à escravidão, organizam-se por meio do uso comum e coletivo da terra, a qual não tem valor enquanto mercadoria, mas sim como território de luta, de memória, de liberdade e autonomia. Os quilombos na atualidade são espaços de solidariedade, de laços de parentesco construídos aos longo do tempo, com modos de vida e valores compartilhados (ABA, 1994).

### ***Eles não vivem divisa de terras!:* o sentido do movimento quilombola para a infância atual**

No Quilombo Brotas, acompanhei crianças reunidas em diferentes espaços, realizando brincadeiras em grandes e pequenos grupos, criando brincadeiras, caminhando pelo território, acompanhando os adultos e participando de

momentos de visitação de estudantes e grupos culturais. Também observei situações pontuais em que participavam de caminhadas pelas ruas de Campinas, SP, de apresentações culturais como o jongo, dentro e fora do Quilombo. Com elas conversei, brinquei e caminhei em diferentes dias e espaços. O projeto de pesquisar a infância quilombola através das crianças adensa novos conhecimentos sobre a infância brasileira, ampliando o conhecimento das realidades infantis e contribuindo para que

[...] o conhecimento construído sobre a infância seja apenas o das sociedades dominantes, e que o entendimento de todas as outras parta da aplicação desse modelo, sem o questionar, perpetuando-se assim a hegemonia de um padrão “criança” ocidental e etnocêntrico. (NUNES, 2002, p. 66)

Em busca da elaboração de uma análise desses processos sociais em torno das crianças, conduzi uma pesquisa etnográfica em diálogo com a antropologia. Para Cohn (2005),

A antropologia oferece ainda outra coisa: uma metodologia de coleta de dados. Atualmente, diversos estudiosos das crianças têm utilizado o método da antropologia, especialmente aquele conhecido como etnografia, entendendo ser esse o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos porque permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem. (p. 09)

A antropologia fundamenta-se na etnografia para compreender a multiplicidade de aspectos constitutivos dos sujeitos, permitindo a abertura para os imprevistos que, no caso da pesquisa com crianças, podem acontecer a qualquer momento. Tratando-se de adultos pesquisando crianças, esses imprevistos significam a possibilidade de não compreender, a princípio, suas linguagens, suas expressões



e os sentidos atribuídos às suas vivências. Significa também colocar-se no lugar do outro, compreendendo as limitações da adultez frente à infância, das limitações de um adulto que já não ri, brinca ou se movimenta como uma criança.

A opção pela etnografia na pesquisa com as crianças do Quilombo Brotas envolveu também a compreensão de que

É no intuito de descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social que os etnógrafos abraçam a observação participante – para tentar dar conta da totalidade do sistema. (FONSECA, 1999, p. 63)

Em torno da questão territorial, preocupação central do movimento quilombola, *Eles não vivem divisa de terras!* é a fala de uma menina de sete anos, em resposta a minha indagação sobre a diferença em ser de um Sítio e do Quilombo Brotas. Sua fala, produzida numa roda de conversa onde ela e outras três meninas relatavam gostos e preferências, surgiu após nos informar que ser do Quilombo é diferente.

A frase revela a compreensão da criança em torno de seu território e das ações políticas em torno dela e protagonizadas pelos adultos. A “divisa” envolveu a percepção de uma fronteira que supera o próprio limite do território em relação aos bairros que o circundam. Não se trata de uma fronteira dada por cercas, e sim um limite que informa quem é de dentro e de fora, quem pertence a um tronco ancestral, a uma história atrelada aos processos de escravidão e pós-Abolição. A divisa indica a compreensão da criança acerca dos movimentos de seus pais e mães, tios e tias e avós em torno da existência do Quilombo como um espaço de resistência e de enfrentamento em relação à sociedade envolvente, capitalista e latifundiária. Neste aspecto, observei o que relatou Rossetto (2010) em relação às crianças sem-terra:

As crianças com as quais desenvolvemos esta pesquisa são sujeitos que participam diretamente no processo de luta pela terra juntamente com toda a sua família. Mas também, são crianças que cantam, brincam, pulam, gritam, choram, brigam com seus colegas. (p. 107)

*Eles não vivem divisa de terras* foi uma frase dita após a menina contar que suas colegas de escola, moradoras de bairros vizinhos, não vão a sua casa porque acham que ela tem os “pés sujos”. A fala é anunciada após uma longa gargalhada, e justificada pela fronteira existente entre a cidade e o Quilombo. Os “pés sujos” são um definidor do lugar de onde ela vem: o Quilombo Brotas. Sair desse território implica levar sua poeira sob os pés, mas para a criança quilombola essa poeira indica sua pertença étnico-racial, baseada na ancestralidade negra, na organização social em torno de uma terra coletiva e do parentesco. A poeira sob os pés informa a identidade negra e quilombola, e, por isso, percebe que é desvalorizada e que suas colegas não podem ir à sua casa.

Viver a divisa de terras, informada pelo movimento quilombola, envolve um duplo movimento das crianças que contam do Quilombo a partir de sua história valorizada, mas que também é contraditoriamente desvalorizado, visto como lugar de negros pobres, sujos e atrasados em relação à cidade.

A divisa de terras diz do território que durante a pesquisa de campo foi contado pelas crianças em nossas conversas, ocupado por elas em suas brincadeiras, e também representada no desenho. Numa das idas ao Quilombo reuni-me com um grupo de doze crianças que decidiram desenhar, usando canetas, lápis, massinha, cola e papel sulfite. Puseram-se a desenhar livremente e expressar no desenho e na escrita o quanto gostavam da minha presença no Quilombo, do quanto gostavam de mim e do “projeto”

de estudá-las. Aproveitei a situação e pedi que desenhassem o que gostavam do Quilombo, o que consideravam interessante ou importante dizer do lugar. Produziram vários desenhos e anotações mostrando a compreensão que têm do território, em consonância com o universo simbólico presente no grupo. Em relação aos desenhos, Gobbi (2008) aponta que

[...] o desenho é uma representação do mundo, ao mesmo tempo que se constitui como objeto do mundo da representação, revelando-se nas relações com o universo adulto. Como instrumento, isto lhe permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é, bem como à própria criança saber mais sobre os outros meninos e meninas que com ela se relacionam, de perto e de longe. (p. 200-201)

Os desenhos das crianças apresentaram lugares simbólicos, os quais estão na memória coletiva do grupo, dentre eles: a casa de Tia Aninha, moradora mais velha e importante para o grupo por relatar o passado, afirmando-o; o baú existente no território, onde Emília e Isaac guardaram o dinheiro para a compra do Sítio; a Tenda de Tia Lula<sup>3</sup>; o “riozinho”, lugar importante para o grupo, que foi alvo da ação do condomínio vizinho e um símbolo do processo de identificação do território como quilombo. As crianças também desenharam a mata onde brincam e também realizam trilhas que mostram o quilombo para os de fora. A mata simboliza o limite do território, objeto da luta pela terra. Durante as visitas ao quilombo percorremos trilhas pela mata em companhia de relatos da história dos lugares que as compõem, das mudanças decorrentes do crescimento da

---

3 Tenda da Tia Lula é o nome dado à casa de umbanda de Tia Lula, filha de Amélia e neta dos ancestrais fundadores do Sítio. Esta casa está localizada dentro do território, mas suas atividades encontram-se paralisadas desde a morte de Tia Lula, que conduzia os rituais.

cidade, do enfrentamento contra os interesses imobiliários, da presença histórica de quais dizem da presença de negros escravizados e escondidos naquelas terras.

Esses lugares são importantes para as crianças porque ali brincam e ao brincar não só produzem a infância na sua ludicidade, como aprendem o sentido de ser quilombola daquele território. Também explicitam que sabem onde brincam e, com isso, que são parte do lugar.

As crianças manifestam desde o temor de perda da terra até a exclusividade de morar no quilombo, onde podem brincar livremente e sem o trânsito de automóveis existente nas demais ruas da cidade. Demonstram como é bom morar ali, lugar onde podem subir nas árvores, soltar suas pipas e, ao mesmo tempo, obter computadores, videogames, programas de televisão paga, além de acesso à internet e à comunicação pelas redes sociais.

Assim como observou Martins (1993) em pesquisa realizada na década de 1970 junto às crianças que viviam em conflito de terras no Mato Grosso e no Maranhão, a análise da relação entre a infância no Quilombo Brotas e o movimento quilombola demonstra como as crianças podem nos dizer não só de si mesmas, mas do próprio grupo e da sociedade mais ampla. Por meio das falas das crianças estudadas por Martins (1993), foi possível entender não apenas elas mesmas, mas o campesinato, as relações entre os sujeitos sociais, a terra e suas condições de vida.

No Quilombo Brotas as crianças mostram outras leituras possíveis da realidade social e, através da forma como compreendem o movimento quilombola de afirmação da terra e de suas vidas, apontam caminhos diferentes na pesquisa e na análise de suas produções infantis. Com isso, afirmam não só que são sujeitos sociais ativos, que participam, a seu modo, do cenário político que envolve

suas vidas, que interfere em suas brincadeiras e cultura, mas que o fazem em meio a todos os sujeitos com os quais se relacionam: outras crianças, adultos, homens, mulheres, brancos e negros.

## Referências

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. SP: Jorge Zahar, 2005.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro – contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**. v. 15, nº 1(43), p. 229-250, jan-abr. 2004.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso – pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10, p. 58-78, jan-abr. 1999.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto & Educação**, nº 79, p. 199-221, jan-jun. 2008.

KRAMER, Sônia. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Editora Papyrus, 1996, p. 13-38.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes – a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

NOAL, Miriam Lange. **As crianças guarani/Kaiowá – o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe Xavante. IN: SILVA, Aracy L.; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera L. S. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global Editora, 2002, p. 64-99.

PIRES, Flávia. **Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no semiárido nordestino**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Museu Nacional-UFRJ, 2007.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. IN: DEMARTINI, Zeila; FARIA, Ana

Lúcia Goulart; PRADO, Patricia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 93-112.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, nº 2, v. 36, p. 631-643, maio-ago. 2010.

ROSSETTO, Edna. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, nº. 1, p. 103-118, jan.-jun. 2010.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto, Lisboa: ASA Editores, 2004, p. 9-34.

## **Infância sem terrinha: a vez e a voz das crianças do MST**

*Edna Rodrigues Araujo Rossetto*

*Fábio Accardo de Freitas*

*Nélia Aparecida da Silva*

Ouvir as crianças, deixar que elas expressem seus anseios, seus sonhos, suas subjetividades e o que acreditam ser o melhor para si próprias é um exercício que a Sociologia e a Pedagogia da Infância constantemente têm realizado em suas pesquisas que discutem a infância e a educação. Um esforço de alterar a condição adultocêntrica da sociedade em que vivemos para passarmos a enxergar as crianças como sujeitos e protagonistas do e no seu tempo. (ROSEMBERG, 1976)

Neste capítulo, o objetivo de nossa discussão é trazer o protagonismo das crianças que fazem parte do cotidiano do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as crianças Sem Terrinha. Protagonismo que se expressa na relação das crianças com as adultas e os adultos na história de construção desse movimento social, em que vão mostrando às mais velhas e aos mais velhos o seu ponto de vista e a necessidade de um lugar dentro do MST dedicado à especificidade da infância, que abarque suas demandas concretas por uma educação no e do campo, se constituírem enquanto sujeitos dentro do movimento e

terem suas vozes ouvidas dentro e fora dos assentamentos como seres de direitos, como eles e elas colocam na Carta que escreveram ao Movimento em 1999

Querido MST:

Somos filhos e filhas de uma história de lutas. Somos um pedaço da luta pela terra e do MST. Estamos escrevendo esta carta pra dizer a você que não queremos ser apenas filhos de assentados e acampados. Queremos ser SEM TERRINHA, pra levar adiante a luta do MST. No nosso país há muita injustiça social. Por isso queremos começar desde já a ajudar todo mundo a se organizar e lutar pelos seus direitos. Queremos que as crianças do campo e da cidade possam viver com dignidade. Não gostamos de ver tanta gente passando fome e sem trabalho pra se sustentar. Neste Encontro dos Sem Terrinha que estamos comemorando o Dia da Criança e os seus 15 anos, assumimos um compromisso muito sério: seguir o exemplo de lutadores como nossos pais e Che Guevara, replantando esta história por onde passarmos. Prometemos a você:

Ser verdadeiros Sem Terrinha, honrando este nome e a terra que nossas famílias conquistaram.

Ajudar os nossos companheiros que estão nos acampamentos, com doações de alimentos e roupas, incentivando para que continuem firmes na luta.

Estudar, estudar, estudar muito para ajudar na construção de nossas escolas, nossos assentamentos, nosso Brasil.

Ajudar nossas famílias a plantar, a colher, ter uma mesa farta de alimentos produzidos por nós mesmos e sem agrotóxicos.

Embelezar nossos assentamentos e acampamentos, plantando árvores e flores, e mantendo tudo limpo.

Continuar as mobilizações e fazer palestras nas comunidades e escolas de todo o Brasil.

Divulgar o MST e sua história, usando nossos símbolos com grande orgulho.

Ainda não temos 15 anos, mas nos comprometemos a trabalhar para que você, nós, MST, tenha muitos 15 anos de lutas e de conquistas para o povo que acredita em você



e é você. Um forte abraço de todos que participamos do 3º Encontro Estadual dos Sem Terrinha do Rio Grande do Sul. Esteio, 12 de outubro de 1999. (JADER apud SILVA, 2007, p. 26)

Em seus trinta anos de história, o MST percebe que a luta pela terra não se encerra somente com o acesso e a conquista de um assentamento. Para uma ocupação de terra realizada pelo Movimento, a mobilização é feita com as famílias. Esse processo de luta pela terra é compartilhado por esses sujeitos sociais: homens, mulheres, crianças, idosos, jovens que formam a base social do MST. A vida em comunidade exige de suas assentadas e seus assentados ações para suprir as demandas do dia a dia, entre elas a necessidade da educação das crianças. E são elas, as próprias crianças, que colocam a educação na agenda do Movimento Sem Terra, antes mesmo da sua fundação em 1984. Tal ação se deu pelas crianças que estavam acampadas juntamente com suas famílias em Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul, em 1981. Kolling (2012, p. 503) afirma que

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela infância, isso se fez pela necessidade do cuidado pedagógico das crianças no acampamento de luta pela terra, aliada à necessidade de acesso ao conhecimento um direito de todos. Portanto, são as crianças que fizeram surgir o trabalho com educação no MST.

De acordo com Caldart (2004), quando as famílias se consolidavam em um espaço ocupado, as pequenas assentadas e os pequenos assentados precisavam ser matriculados na rede de ensino regular. Não existiam escolas nos assentamentos; dessa forma, as meninas e os meninos em idade escolar iam estudar em escolas da cidade onde muitas vezes eram discriminadas e discriminados por sua condição sem terra, por serem filhas e filhos de assentadas

e assentados, o que lhes causavam muitos sofrimentos e revolta. Somente em 1984 o MST vai ter a primeira escola reconhecida pelo poder público, com o nome de Margarida Maria Alves, no assentamento de Nova Ronda Alta, RS. Observando o processo histórico da educação no MST, as demandas para outros níveis de ensino foram aparecendo aos poucos. Assim, para fazer o debate da demanda das crianças em 1987 nasce o setor de educação com o objetivo de elaborar a proposta de educação do MST.

Reconhecendo a nova demanda por educação, nasce a necessidade de articular nacionalmente os coletivos que vinham refletindo sobre a educação nos acampamentos e assentamentos, assim, cria-se em 1987 o Setor de Educação do MST que foi formalizado no 1º Encontro Nacional de Educação, no Espírito Santo. O surgimento do Setor de Educação assumiu o compromisso de articular as questões práticas para o funcionamento da escola, e cuidar para que nenhuma criança deixasse de estudar, envolvendo-as nas atividades do acampamento (MORISSAWA, 2001). A partir desse 1º Encontro de Educação criou-se o Setor de Educação em vários estados, como resposta às necessidades educacionais, com isso ocorre a partir do 4º Encontro Nacional dos Sem Terra, a decisão de intensificar o programa popular de educação primária e implementar a alfabetização de adultos, pois para o MST era importante não apenas a educação, mas também a formação política dos seus militantes, afirma Morissawa (2001). Assim, o Setor de Educação articulado à organicidade do MST busca um projeto pedagógico assumido pelo movimento, pois a educação aparece como um elemento formador da consciência de classe, ou seja, é o meio para os trabalhadores adquirirem consciência de suas potencialidades e conduzirem ações para uma prática revolucionária. (FRANÇA e MELO, 2010, p. 05)

Neste momento a pergunta que todo o Movimento se fez foi: de quem é a responsabilidade de cuidar e educar as crianças Sem Terrinha? Que escola e que educação quere-

mos para as crianças de área de reforma agrária? Começa, assim, a história da construção do coletivo de educação dentro do Movimento, nascida principalmente no reconhecimento das crianças de serem Sem Terrinha, mas com direitos a terem uma educação diferenciada e emancipadora. Estas reflexões a cerca do espaço das crianças dentro do MST resultaram, também, na criação, posteriormente, da Ciranda Infantil, espaço educativo dedicado à infância Sem Terra. A Ciranda Infantil é fruto da luta das mulheres pelo direito de trabalharem no setor de produção do Movimento e, ao mesmo tempo, proporcionar um lugar seguro e organizado para o cuidado e educação de seus filhos e filhas.

No entanto, as crianças continuaram a explicitar aos adultos e as adultas a pensarem qual o lugar que os meninos e as meninas ocupam dentro do Movimento. Nesse sentido, apresentaremos aqui alguns dos momentos em que o protagonismo das crianças Sem Terrinha aflorou e fez com que as adultas e os adultos e o próprio MST tivessem que repensar a sua organização interna. Nestes exemplos as crianças se apresentam dentro do Movimento como protagonistas de uma história coletiva, que também é sua, em que atuam como pequenas e pequenos sujeitos junto com suas famílias e que precisam ser vistas, ouvidas, atendidas.

A primeira manifestação do protagonismo das crianças Sem Terrinha a ser apresentado ocorreu na Marcha Nacional intitulada *Marcha Nacional pela Reforma Agrária*<sup>4</sup> realizada

---

4 Essa marcha foi organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Via Campesina e Grito dos Excluídos. Outros movimentos também fizeram parte da marcha, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento pela Estatização de Fábricas Ocupadas, pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), pelo Centro de Mídia Independente (CMI), pela Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), além de representantes de outras entidades.

em maio de 2005, de Goiânia a Brasília, em que participaram 130 crianças na Ciranda Itinerante *Pezinhos na estrada, sem-terrinha estudando, nessa caminhada*<sup>5</sup>. Durante a marcha, as educadoras e educadores do setor de educação, que eram responsáveis por facilitar o espaço da Ciranda Infantil, se depararam com as precárias condições das crianças que acompanhavam seus pais. Mesmo com todas as dificuldades encontradas durante toda a marcha, a Ciranda foi uma experiência significativa para o MST, pois as crianças foram construindo na marcha, juntamente com os educadores e educadoras, um significado todo especial para a luta.

As condições concretas das crianças que estavam participando dessa marcha com suas mães e pais recolocaram para o coletivo do MST algumas questões: o que o Movimento estava fazendo com e para as crianças dos assentamentos e acampamentos? Qual o real lugar das crianças no MST? Esse fato ocorrido na Marcha Nacional pela Reforma Agrária em 2005 ficou marcado como um ponto chave dentro do próprio MST em que as crianças Sem Terrinha colocaram mais uma vez em pauta as suas necessidades e condições vivenciadas.

Diante disso, cria-se um amplo debate interno no Movimento que culmina com a realização de um Seminário Nacional do MST, em 2007, para discutir qual o lugar da infância na luta pela terra, na necessidade de olhar a sua infância como sujeito social. Como produto desse seminário, percebeu-se a necessidade de qualificar alguns espaços que o MST já vinha produzindo para e com as crianças tais como: os Encontros dos Sem Terrinha, a Ciranda Infantil, os parques alternativos infantis, as Escolas Itinerantes, o Jornal e Revista Sem Terrinha, etc.

---

5 Grito de ordem das crianças que participaram da marcha de 2005.

Esses espaços possibilitaram e possibilitam que as e os Sem Terrinha se encontrem, brinquem, almochem e lanchem coletivamente andem de mãos dadas ou simplesmente corram pelas ruas dos assentamentos e acampamentos. Esses espaços também possibilitam às crianças participarem da luta pela terra junto com suas famílias nesse dançar ciranda, de mãos dadas, dedos entrelaçados, e é neste emaranhado de ideias, vozes, choros e luta que as crianças se juntam para fazer girar a história. Seja através de brincadeiras ou dos jogos, da contação de história ou da participação da luta, as crianças interagem entre elas e com os adultos, expressando as suas opiniões sobre a escola, sobre a sociedade, participando e reivindicando seus direitos, tanto junto ao Movimento de que fazem parte, como da sociedade em geral.

Para lutar pelos seus direitos educacionais, por duas vezes as crianças Sem Terrinha foram ouvidas em audiência no Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesses momentos as crianças expressaram ao Ministro da Educação os seus anseios por uma escola do campo que valorizasse a sua participação pela luta pela terra juntamente com seus pais.

A primeira audiência com o MEC, segundo Rossetto (2001), ocorreu em Brasília, no mês de março de 1999, durante um encontro dos Sem Terrinha em que foram premiados e premiadas as ganhadoras e os ganhadores de um concurso de desenho e redação. Uma das crianças assim se expressou: “queria pedir para vocês, por favor, olhem com carinho esta pauta de reivindicações que nós Sem Terrinha trouxemos hoje para o MEC”. Nesse encontro, as crianças tiveram várias audiências, brincadeiras, passeios, oficinas, e outras atividades. Numa dessas audiências, diante de um representante do governo chefe de gabinete do Presidente da República, foi escolhida para ser a mestre de cerimônia

uma criança de Goiás, que teve tranquilidade para interromper o representante do governo e dizer que “ainda tinha alguém para falar”, falou e foi ouvida.

A segunda vez em que as crianças foram recebidas pelo Ministro da Educação ocorreu na Escola Ciranda Itinerante Paulo Freire em 2007, em meio à realização do V Congresso Nacional do MST e, tal como o primeiro dia, foi acompanhado de muitas expectativas, pois nesse dia o Ministro da Educação visitaria as crianças. Segundo Rossetto (2009), a movimentação entre as crianças e entre educadores e educadoras era muito grande. O Ministro chegou na primeira parte da manhã. O encontro com os Sem Terrinha foi na barraca comum a todos, que estava ornamentada com vários painéis, cartazes e desenhos feitos nos dias anteriores pelas crianças. As crianças apresentaram as demandas da Educação do Campo: cirandas, parques infantis, escolas em assentamentos, melhoria dos prédios das escolas, etc. E começaram os gritos de ordem: “Bandeira, bandeira, bandeira vermelhinha, o futuro da nação está nas mãos dos Sem Terrinha”, “Brilha no céu a estrela do Che, nós somos Sem Terrinha do MST!”.

Uma comissão de crianças leu a pauta de reivindicações e entregou ao ministro; antes mesmo deste se pronunciar, formou-se uma fila de crianças pedindo a palavra para falar sua reivindicação. Como exemplos, destacamos: a fala de Matheus (06 anos) que reivindicou a construção de Cirandas Infantis nos assentamentos e denunciou a dificuldade de acesso às escolas. Lucas (09 anos), reivindicando a construção de vias (estradas) de acesso às escolas, além de recursos para a Educação de Jovens e Adultos. Maria Clara (06 anos) queria área de lazer, brinquedoteca, parque infantil e quadras de esporte no assentamento onde vive. Paula (08 anos) reivindicou a construção de mais escolas

nos assentamentos, pediu mais recursos para Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro encontro no MEC aconteceu no dia 25 de agosto de 2011. As crianças que estavam acompanhadas de seus pais no Acampamento Nacional da Via Campesina se dirigiram ao Ministério da Educação (MEC) para exigir melhorias na educação do campo. O Ministro da Educação, Fernando Haddad, recebeu uma comissão de crianças Sem Terrinha. As crianças descreveram para o ministro as dificuldades que enfrentam para estudar, como por exemplo se deslocar para escolas nas cidades, pediram medidas do governo para impedir o fechamento de escolas e a construção de novas unidades no campo. Nos últimos oito anos, mais de 24 mil escolas foram fechadas no meio rural, segundo dados do Censo Escolar do INEP/MEC (2002 a 2009) e da Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária INCRA (2010).<sup>6</sup>

No último Congresso Nacional do MST, em fevereiro de 2014, os Sem Terrinhas protagonizaram uma ação através da qual expressaram o que pensavam, almejavam e sonhavam, para o Ministério da Educação (MEC). Em um contexto em que tem se questionado a existência dos sujeitos do campo, principalmente a presença de crianças nos assentamentos, esse ato das crianças no MEC tem um peso concreto e simbólico enorme para o MST e para o poder público.

Quando as crianças Sem Terrinha vão até o ministério dizer ao ministro sobre a realidade das escolas do campo que existem dentro dos assentamentos, elas estão articuladas e querem ter seus direitos atendidos. Neste momento, apresentaram-se crianças pequenas e pequeninas, bebês e crianças maiores, todas colocando para a sociedade em

---

6 Dados disponíveis em: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Acesso em 13 de agosto de 2014.

geral, na figura do Ministro da Educação, o que esperam para sua educação, para suas vidas, para seus lares e daquilo que precisam e desejam.

## MANIFESTO DOS SEM TERRINHA À SOCIEDADE BRASILEIRA

Nós somos Sem Terrinha de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil e estamos participando do VI Congresso Nacional do MST e da Ciranda Infantil Paulo Freire. Viemos protestar pelos nossos direitos, por Reforma Agrária e lutar por um Brasil melhor.

Tem gente que tem preconceito com os Sem Terra e com os Sem Terrinha. Nos acampamentos e assentamentos do MST tem animais, pessoas, escolas, árvores e plantações. A plantação é muito importante para nós, não tem como viver sem alimentos.

O agronegócio é apenas uma monocultura, é uma coisa que só planta uma lavoura. Para que as plantas não estraguem é preciso usar muito veneno, que trazem doenças e perda da qualidade da comida. No agronegócio tudo é mercadoria!

Já nos acampamentos e assentamentos plantamos para comer e para vender para o povo da cidade. É uma policultura, há várias plantações e criações de bichos. Lá tem macaxeira, feijão, milho, melancia, galinha, bode, gado e suíno. E não precisa usar veneno, porque com a criação de bichos pode diminuir bastante os besouros e as lagartas que estragam as plantações. As terras são todas roçadas para poder plantar.

Mas queremos um assentamento melhor, que tenha saúde, divertimento e escolas. As atividades feitas nas escolas têm que melhorar, pois não dá pra ser assim. Existem muitas escolas que não estão dentro dos nossos acampamentos e assentamentos e que não tem transporte para nos levar.

O transporte é muito difícil, porque quando precisa ir para a escola da cidade é preciso andar muito para conseguir chegar no ponto de ônibus. Quando chove não tem ônibus e faltamos na aula. Queremos que o transporte não vá para lugares muito longe.



Somos dos acampamentos e assentamentos e queremos que lá no campo tenha escola. Precisamos de uma educação melhor. Queremos que nossos professores sejam do assentamento para que não faltem muito. Como é difícil o transporte entre a cidade e o campo os professores acabam faltando e os alunos perdendo aula.

Queremos também uma alimentação saudável para que nós, os alunos, não passemos mal na escola. Em nossas escolas precisamos de atividades extracurriculares, fazer da escola um lugar de lazer, aberta para a comunidade nos finais de semana. Precisamos de cursos de informática, piscina de natação, quadra esportiva e muito mais.

Nós, Sem Terrinha, estamos chamando os outros Sem Terra, os amigos do MST e o povo para ajudar a conquistar nossos direitos e cobrar isso do MEC. Como a luta não é fácil, precisamos de mais gente!

“Sem Terrinha pelo direito de viver e estudar no campo!”  
Brasília – DF – 10 a 14 de fevereiro de 2014 (Site do MST)<sup>7</sup>

Assim, afirma o próprio MST em um dos seus documentos,

Precisamos entender que as crianças têm iniciativas, têm opiniões, e que, muitas vezes, ao questionarem os adultos em suas atitudes, impulsionam mudanças. Se observarmos atentamente e dermos espaço é possível vermos na auto-organização das crianças em suas atividades e na relação com os adultos a criação de coisas novas e autênticas. (MST, 2011, p. 25)

Outra experiência de protagonismo das crianças na luta pela terra aconteceu em julho de 2012. Nessa época a Justiça determinou a desocupação da área do Assentamento Milton Santos, na cidade de Americana-SP, processo que terminou com a suspensão da liminar de reintegração de posse em janeiro de 2013. Durante os meses de mobilização das assentadas e assentados desse assentamento, as crianças do Pré-Assentamento Elizabeth Teixeira, da cidade de Li-

---

7 Dados disponíveis em: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Acesso em 13 de agosto de 2014.

meira (próximo a Americana), ficaram sabendo do possível despejo das famílias do assentamento e através de uma das atividades da Ciranda Infantil do pré-assentamento resolveram fazer uma manifestação em solidariedade às famílias. As crianças pediram às educadoras e educadores materiais para que pudessem organizar uma manifestação no próprio pré-assentamento. No dia combinado as crianças pintaram cartazes com frases de apoio às famílias e ao Assentamento Milton Santos, fizeram tambores com latas de tinta vazias, criaram uma música e saíram em marcha<sup>8</sup> pelas ruas de terra do pré-assentamento Elizabeth Teixeira.

Essa foi a maneira encontrada pelas crianças da Ciranda Infantil do Pré-Assentamento Elizabeth Teixeira de manifestar o sentimento de injustiça que sentiram ao saberem do processo de despejo que o Assentamento Milton Santos poderia passar, uma vez que essas crianças vivenciaram um processo violento de despejo no início da ocupação da área onde hoje é o Pré-Assentamento, em 2007, quando suas casas, móveis, roupas, brinquedos e até o espaço da Ciranda Infantil foram derrubados e jogados numa enorme vala de terra, com as famílias e as crianças sendo expulsas das terras. Realidade essa que não é particular a esse pré-assentamento, mas que em diversos lugares do Brasil acontecem cotidianamente com famílias acampadas.

## **Para não finalizar**

Este texto visou dar voz e ouvidos às crianças Sem Terrinha, que protestam, resistem e lutam para que seu lugar na sociedade seja respeitado, para que tenham os seus direitos garantidos e que não sejam mais uma vez silenciadas pelo adultocentrismo tão presente em nossa sociedade.

---

8 Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ciAZzr0DQvk&feature=youtu.be>

Entendemos que o MST tem se proposto a escutar, dar visibilidade e possibilitar espaços da coletividade das crianças, em que possam, a partir das suas condições concretas, serem protagonistas do próprio Movimento, junto com suas mães e pais, educadoras e educadores.

O espaço de coletividade das crianças do campo se constitui na participação no trabalho, nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação de espaços lúdicos, na luta pelos direitos que têm significação para a comunidade e para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas atividades que compartilham com os adultos. Do coletivo em que as crianças estão inseridas e das relações que esse coletivo estabelece socialmente, resultam aprendizagens que fortalecem a consciência do direito à vida, ao trabalho, à escola, à participação política e do direito de viver plena e dignamente o tempo da infância. (SILVA, PEREIRA e RAMOS et al., 2012, p. 420)

## Referências

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. (3ª Ed.) São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. A Infância no MST – debate atual. IN: PALUDO, Conceição; NASCIMENTO, Diego da Luza; GARCIA, Rogéria Aparecida. **Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS**: Campo e cidade em busca de caminhos comuns. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012.

FRANÇA, Alba Barreto Barboza & MELO, Gláucia Cristina. **Educação do MST: uma proposta de emancipação humana**. Universidade Federal de Ouro Preto, 2010. Disponível em: <http://www.mst.org.br>. Acesso em 13 de maio de 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS Maria Cristina; CALDART Roseli Salete. Infâncias no campo. IN: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São

Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 502-509.

MST. Educação da Infância Sem Terra. Orientação para o trabalho de base. **Caderno da Infância nº1**. São Paulo, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem. **Ciência e Cultura**, v. 28, nº 12, p. 1467-1470, 1976.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Da pedagogia do movimento ao movimento da infância Sem Terra**. Trabalho de Conclusão de Curso. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2001.

SILVA, Ana Paula S.; FELIPE, Eliana da S.; RAMOS, Márcia M. Infância no Campo. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 417-423.

SILVA, Nélia Aparecida. **Concepção de infância e educação infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2007.

## **Infância pomerana, língua, educação no campo: os movimentos sociais como protagonistas**

*Rosali Sauta Siller*

*Erineu Faoerste*

*Ismael Tressmann*

Milhares de pessoas de diferentes grupos étnicos, etários, de classe, gênero, oriundos de vários lugares, em épocas distintas, deixaram suas terras de origem e atravessaram o Atlântico para se instalarem aqui no Brasil e recomeçarem uma nova vida, trazendo para o nosso país suas línguas, suas culinárias, suas religiões, suas formas de pensar, sentir e ver o mundo e interagir. Essa mobilidade espacial foi sendo transformada pelos diferentes grupos em mobilidade social, na medida em que passaram a criar movimentos de resistência, conscientização e reivindicação do direito à própria religião, história, língua e cultura.

Dentre os grupos que compõem a diversidade étnica do Brasil, este trabalho tem como objetivo apresentar os movimentos sociais de resistência dos pomeranos, povo de língua baixo-saxônica, que vive no município de Santa Maria de Jetibá, no estado do Espírito Santo.

O município situa-se na região centro-serrana do estado do Espírito Santo e conta com 34.178 habitantes, sendo que a imensa maioria da população reside na zona rural. Os habitantes são em sua maioria de origem pomerana. Os camponeses - cerca de 80% da população - vivem em propriedades de base familiar, que possuem em média 20 hectares.

Os pomeranos são um povo camponês oriundo da antiga Pomerânia, Reino da Prússia. O primeiro grupo de pomeranos chegou ao Espírito Santo em 1859, época anterior ao processo de unificação da Alemanha do século XIX. As maiores levas vieram entre os anos 1872 e 1873, quando a imigração pomerana também cessou. Em 1871, com a fundação do Império Alemão, a Prússia, juntamente com o reino da Baviera, foi incorporada à Alemanha. Mais tarde, em 1945, a parte oriental da Pomerânia foi anexada à Polônia e a ocidental, integrou o atual estado de Mecklenburgo-Pomerânia Ocidental, Alemanha.

Mesmo após 150 anos de sua chegada ao Espírito Santo, os pomeranos mantêm o uso de sua língua materna, o pomerano, suas festas comunais, com seus rituais e danças, além dos costumes culturais e de matrimônio, os atos mágicos que acompanham os ritos de passagem como confirmação (crisma), casamento e morte, a continuidade da narrativa fantástica da tradição oral camponesa. (TRESSMANN, 2005)

### **Direitos legais, políticas públicas: os movimentos sociais como protagonistas**

Como forma de “resistência” à hierarquização mantida em nosso país por uma cultura colonialista através da imposição de valores, costumes, língua (portuguesa), de uma classe burguesa em detrimento das classes populares e das minorias étnicas, os pomeranos encontraram diferentes formas de organização e algumas alternativas a este modelo

foram sendo delineadas em regiões de presença pomerana. Santa Maria de Jetibá (ES) é hoje o maior polo de concentração de imigrantes pomeranos no Brasil. Mas existem ainda comunidades pomeranas em outros municípios do estado e do país.

Dentre essas formas de organização do povo pomerano, visando a superação das dificuldades com que se deparavam, como a abertura de estradas, construção de casas, paióis, igrejas, escolas, o *mutirão*<sup>9</sup> foi uma das formas de organização encontradas por eles desde a sua chegada em terras brasileiras. Essa prática é mantida ainda hoje nos preparativos da festa de casamento, na colheita de café e de milho, capinas e roçados.

Outra forma de organização do povo pomerano ocorre via Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). A IECLB contribuiu decisivamente na organização do povo pomerano, com projetos sociais voltados principalmente para o desenvolvimento da agricultura familiar, saúde popular e educação. No Espírito Santo destacam-se:

- Associação “Caixa de Cobras”. Criada em 1930, visava formar um fundo, com recursos financeiros estipulados para os associados, para a compra de soro antiofídico, adquirido do Instituto Butantã (SP);
- Associação Diacônica Luterana (ADL)<sup>10</sup>. Foi fundada em 1956, em Serra Pelada, Afonso Cláudio (ES), com o objetivo oferecer escolarização nos anos finais do Ensino Fundamental aos filhos/as dos pequenos agricultores do meio rural que não tinham acesso a este nível de escolaridade. A

---

9 Na língua pomerana (TRESSMANN, 2006), o termo *mutirão* é *juntament*.

10 As informações que se seguem até o Grupo Zero Um foram prestadas por Siegmund Berger, Diretor da ADL-ES, 2013.

Associação expandiu o atendimento aos alunos que cursam o Ensino Médio na rede regular de ensino para atuarem como diáconos nas comunidades com ênfase na Ação Social, Educação Cristã e Música;

- Projeto DENES<sup>11</sup> (Distrito Eclesiástico Norte do Espírito Santo). Desenvolvido nos anos 1970/80, este projeto visava melhorar a situação financeira dos agricultores familiares. Atuava na saúde popular, com ênfase nas áreas de fitoterapia, massoterapia, argiloterapia. Abarcava municípios do norte do estado;
- Projeto Guandu (Distrito Eclesiástico Guandu). Desenvolvido na mesma época e com objetivos afins aos do projeto DENES, o Projeto Guandu abrangia os municípios de Laranja da Terra, Afonso Cláudio, Baixo Guandu e Itaguaçu, destacando-se pelo incentivo à agricultura sem agrotóxico, pelo apoio à cafeicultura, à fruticultura e à saúde popular;
- Albergue Martim Lutero. Fundado nos anos de 1980, tem como objetivo abrigar e encaminhar os pomeranos para especialidades médicas na grande Vitória. Foi por meio deste projeto que surgiu o Programa de Assistência Dermatológica, que visa à prevenção e ao tratamento do câncer de pele. Atende, uma vez por ano, 12 municípios do estado;
- GRUPO ZERO UM. Este grupo reunia pomeranos para realizarem a leitura contextualizada da Bíblia. A partir desse grupo surgiu o Boletim “A Enxada”, o devocionário “Semente de Esperança” e o movimento dos agricultores orgânicos de Santa Maria de Jetibá e de Santa Leopoldina.



Apesar de toda essa organização dos pomeranos, desde os tempos da colonização, o reconhecimento da histórica existência de um espaço multiétnico e pluricultural no Brasil, composto pelos pomeranos e os diferentes grupos, a exemplo dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, atingidos por barragens, pescadores artesanais, marisqueiras, sertanejos, ciganos, pantaneiros, caiçaras e comunidades de terreiro, é recente tanto no campo político como nos campos econômico, social e cultural. Essa realidade é permeada de invisibilidade, de exclusão, de submissão e, conseqüentemente, de conflitos.

Na perspectiva de reparação e de inclusão social, e do acesso de toda população às políticas públicas e aos territórios destes diferentes grupos, o Estado Brasileiro elaborou e implementou, a partir de 1988, um conjunto de leis, decretos, resoluções e normativas e de intervenções públicas, estatais e não estatais, denominadas *ações afirmativas e políticas de reparação social*, fruto do processo de redemocratização do Brasil e da pressão dos movimentos sociais. Os movimentos sociais são, portanto, os protagonistas nesse cenário de luta por direitos e políticas públicas dos grupos minoritários aqui referidos.

As políticas públicas para os povos e as comunidades tradicionais são concebidas pelo Estado como mecanismos de valorização das diferenças e da diversidade, inclusão social e de garantia de direitos, e são coordenadas e implementadas pelos seguintes órgãos: Fundação Nacional do Índio, Fundação Nacional de Saúde, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Ministério de Desenvolvimento Agrário, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e universidades

federais em parceria com os governos estaduais e municipais e com a sociedade civil através de suas entidades representativas e dos movimentos sociais.

Por meio do Decreto Presidencial nº 6.040/2007 (BRASIL, 2007), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), os pomeranos passaram a ser reconhecidos como “povos tradicionais”, juntamente com os demais grupos referenciados neste texto.

Observe-se que este Decreto contempla ainda, enquanto objetivo dessa política pública, não somente o reconhecimento desses povos, mas o seu fortalecimento, fundamentalmente o alcance de seus direitos de cidadão, conforme assegurado no caput do art. 2º, abaixo transcrito.

Art. 2º. A PNPCT tem como principal objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

Para garantir os objetivos desta política, foi criada a Comissão Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, composta de forma paritária por representantes de organizações da sociedade civil e também por representantes de órgãos do governo. Observe-se que este Decreto introduz uma conceituação e a definição desses grupos:

Art. 3º. Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por: I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução

cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Deste modo, os pomeranos são reconhecidos como povo tradicional, pois distinguem-se de outras populações residentes no país, por especificidades de língua, cultura, história. Trazem para a região onde residem aspectos socio-culturais que lhe são próprios e que podem ser observados e reconhecidos pelos demais grupos.

Um passo importante no processo de reconhecimento e elevação do prestígio do idioma nativo foi a cooficialização da língua pomerana em municípios brasileiros. No Espírito Santo, leis de cooficialização foram sancionadas nos seguintes municípios: Pancas (2007), Laranja da Terra (2008), Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão (2009) e Domingos Martins (2011). No Rio Grande do Sul, o pomerano foi ratificado como língua oficial ao lado do português no município de Canguçu (2010).

Em Santa Maria de Jetibá, especificamente, foi aprovada, em junho de 2009, a Lei nº 31, que assegura a cooficialização da língua pomerana. Em seu art. 2º, dispõe:

- I. Manter os atendimentos ao público, nos órgãos da administração municipal, na língua oficial e na língua cooficializada;
- II. Produzir a documentação pública, as campanhas publicitárias, institucionais, os avisos, as placas indicativas de ruas, praças e prédios públicos e as comunicações de interesse público, na língua oficial e na língua cooficializada;
- III. Incentivar o aprendizado e o uso da língua pomerana, nas escolas e nos meios de comunicação.

Mediante a cooficialização, o pomerano possui o *status* de língua reconhecida oficialmente, com todos os direitos de uma língua oficial. A cooficialização do pomerano ao

lado do português em nível municipal possibilita ao poder público e à sociedade civil o reconhecimento do bilinguismo constituinte dos municípios e sua promoção sistemática por meio do sistema educacional e das políticas culturais.

Corroborando essas iniciativas, algumas determinações legais foram essenciais para o fortalecimento desta língua de imigração. O Projeto de Emenda Constitucional (PEC nº 11/2009), de autoria do Deputado Cláudio Vereza, do Partido dos Trabalhadores, aprovado naquele mesmo ano, inclui a língua pomerana como patrimônio do Estado do Espírito Santo. A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, publica a portaria nº 002-R, de 20 de janeiro de 2011. Em seu artigo 5º, estabelece que

Nas unidades escolares situadas em comunidades de imigrantes podem ser oferecidas línguas estrangeiras optativas como o Italiano, o Pomerano, de modo a ampliar o tempo de permanência do aluno no contra turno, por meio do Programa Estadual Mais Tempo na Escola.

Em dezembro de 2010, foi instituído por meio do Decreto nº 7.387, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Pela relevância que tem a língua pomerana para a memória, a história e a identidade do povo pomerano em nossa sociedade, faz-se necessário realizar o inventário dessa língua baixo-saxônica, pelos motivos expressos nos artigos descritos abaixo, contidos no Decreto:

Art. 5º As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público.

Art. 6º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios serão informados pelo Ministério da Cultura, em caso de

inventário de alguma língua em seu território, para que possam promover políticas públicas de reconhecimento e valorização.

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária [...].

Apesar desses avanços, as políticas públicas ainda se encontram muito distantes de reconhecer as especificidades marcadas pela língua e práticas sociais dos pomeranos. É preciso trilhar novos caminhos para que a distância entre o proclamado no plano legal e a realidade.

### **A cultura pomerana como eixo do processo educativo das escolas no campo: a luta dos movimentos sociais**

Conforme Arroyo (1990), existem dois fatos que marcam os movimentos sociais do campo. O primeiro é que existe um movimento social do campo e o segundo é que não só há no campo uma dinâmica social ou movimentos sociais no campo, mas também existe um movimento pedagógico. Atento aos lugares deste país em que acontece a renovação educativa, percebe que elas advêm dos movimentos sociais e dos governos populares, a exemplo da Escola Plural em Belo Horizonte, a Escola Candanga em Brasília, a Escola Cidadã em Porto Alegre, e a Escola Sem Fronteiras em Blumenau.

Postula ainda que há uma série de experiências inovadoras coladas às raízes populares, ao movimento da renovação pedagógica, na cidade, nos municípios e também no campo. Segundo Arroyo (1990), as práticas pedagógicas que estão acontecendo nos assentamentos, na educação de adultos e na educação indígena fazem parte de um movimento da renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país. São experiências

que se inserem num movimento social e cultural, brota do próprio movimento social do campo ou dos movimentos sociais da cidade. E acredita que somente a educação se tornará realidade no campo se ela ficar intimamente ligada ao movimento social, e propõe ainda que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que, desde a criança ao adulto, novos seres humanos vão se constituindo. (ARROYO, 1990, p.10)

Nessa direção, lideranças pomeranas, sindicais, religiosas, professores, pesquisadores, técnicos e gestores da educação dos municípios de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão, criam, em 2005, o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO). Este programa de formação continuada de professores/as se apresenta como maneira de reafirmar positivamente a cultura desses/as imigrantes, fortalecendo a língua pomerana oral e escrita. Esta iniciativa vem em contraposição à política instaurada pela Igreja Luterana (da Alemanha) e pela Campanha de Nacionalização introduzida na era Vargas: ambas buscaram impor às escolas as línguas oficiais e de prestígio, ou seja, alemã e portuguesa.

Essa política nacionalista, que não admite a pluralidade cultural, se configura como a imposição de práticas sociais de uma cultura identificada como superior associada à classe dominante e que as pessoas dos outros grupos dos segmentos populares devem assumir (SILLER, 2011, p. 111). Ainda segundo Siller (2011), é dentro desse campo mais amplo de forças sociais e das relações culturais que se encontram as práticas sociais e culturais dos diferentes grupos étnicos. No cerne das questões culturais, “está a relação entre cultura e poder: quanto mais importante-mais central” - se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam” (HALL, 1997,

p. 40). Ainda segundo Hall, os colonizadores tentam colocar os colonizados dentro de uma moldura, sem respeitar as diferentes individualidades, pois a diversidade funciona como pretexto para impor valores e costumes culturais. No entanto, a coesão grupal, a identificação coletiva e as normas comuns existentes entre os pomeranos fizeram com que a sua língua materna e as suas práticas culturais fossem mantidas até os dias atuais.

Para Hall (2003, p. 257), o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam essa cultura em uma “tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante”. Essas tensões e diferenças devem ser consideradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas em todos os espaços coletivos.

Com essa perspectiva, foi construída em 1990 a Escola Família Agrícola de São João de Garrafão para ofertar no campo a educação em regime de alternância para jovens residentes no meio rural. Ainda nessa mesma direção, o etnolinguista Ismael Tressmann também traz uma importante contribuição com as publicações, em 2006, das obras *Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português (Pomerisch-Portugijsisch Wöörbauk)*, que contém cerca de 16 mil entradas, afora locuções, e o livro-texto *Upm Land*, ambos apresentando uma proposta de ortografia da língua pomerana.

Corroborando essas iniciativas, a Portaria nº 002-R, de 20 de janeiro de 2011 publicada pela Secretaria de Estado da Educação-SEDU, em seu artigo 5º estabelece:

Nas unidades escolares situadas em comunidades de imigrantes podem ser oferecidas línguas estrangeiras optativas como o Italiano, o Pomerano, de modo a ampliar o tempo de permanência do aluno no contra turno, por meio do Programa Estadual Mais Tempo na Escola.

Os movimentos sociais se intensificam com o Grupo de Pesquisa “Culturas, parceria e educação do campo”, coordenado pelo professor Erineu Foerste, da Universidade Federal do Espírito Santo, em busca de caminhos para construir escolas pomeranas diferenciadas, com currículos especiais, professores egressos de suas comunidades e por elas escolhidos, calendários e outras práticas escolares segundo seus modos de vida, como o direito de aprender e expressar-se em sua língua materna e cultivar, inclusive na escola, seus valores e tradições, em contraposição à escola colonizadora com abordagem monocultural e monolíngue, que contribui para apagar as diferenças em nome da assimilação da cultura das crianças e jovens pomeranos a um padrão homogeneizador de cultura nacional, definido pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e valores urbano-industriais. Tal perspectiva constitui a proposta de educação intercultural e bilíngue, de forma a contribuir para a continuidade histórica dos pomeranos, étnica, cultural e fisicamente. Para Foerste et al. (2013), a educação como prática cultural constitui-se como forma de luta coletiva dos povos e comunidades tradicionais por direitos sociais e de resistência ao projeto hegemônico das elites. O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio do movimento deste grupo de pesquisa e uma de suas iniciativas é trazer à tona para o debate essa nova atribuição da escola pomerana com a organização do PomerBR (Pomeranos do Brasil).

O PomerBR é um evento nacional, que surgiu por iniciativa de um grupo de pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo e à Universidade Federal do Rio Grande. Tem como objetivo reunir representantes das comunidades pomeranas do Brasil para discutir ações que visam a promoção, a defesa, a pesquisa e o registro para o fomento e difusão da cultura e da língua



pomerana no Brasil. Constitui-se, pois, como lócus de discussão e construção de conhecimentos, de aportes teóricos que fundamentam pesquisas, e como espaço de criação de práticas descolonizadoras para as comunidades pomeranas. É também espaço de resistência, de apropriação das práticas culturais grupais, contrapondo-se à perspectiva colonialista que hierarquiza as diferenças e contribui para legitimar as desigualdades sociais em uma sociedade plural.

Foram realizados três encontros de pomeranos em nível nacional, a saber: o I PomerBR foi realizado em 2011, em São Lourenço do Sul (RS); o II PomerBR aconteceu em 2012 em Santa Maria de Jetibá (ES); e o terceiro encontro foi sediado em Pomerode (SC), em 2013. Nesses encontros, foram elaboradas proposições para assegurar os direitos do povo pomerano previstos nas legislações citadas neste texto. Entre os Encontros Nacionais acontecerão os Encontros Estaduais: PomerES, PomerRS, PomerSC, PomerRO para garantir participação de um número maior de lideranças religiosas, comunitárias, sindicais, grupos de produtores/as rurais, pastores/as, grupos da 3ª idade, professores/as, grupos de jovens, grupos culturais (artesãos, músicos, artistas, etc.) e grupos de mulheres.

## **A invisibilidade da infância pomerana nos movimentos sociais**

Qual o papel das crianças pomeranas nos movimentos sociais? Como elas são concebidas por estes movimentos? Como essas crianças podem se apresentar nestes movimentos, com seus modos de viver suas infâncias, de falar, de pensar, e de estar no mundo que são diferentes da lógica dos adultos e do grupo dominante?

Os movimentos sociais que historicamente estão na luta pelos direitos e pelo delineamento de políticas públicas

que respeitem as especificidades dos pomeranos referem-se às crianças pomeranas e suas infâncias a partir do olhar das pessoas adultas, numa perspectiva adultocêntrica. Nesses movimentos, são os adultos que ocupam “a primeira plana e suas funções são nitidamente de camada dominante: são eles que ditam as normas educativas, construindo a educação formal e orientando a educação informal”. Noutras palavras, são eles que definem os valores fundamentais da educação em seu sentido tanto amplo quanto restrito, são eles que estruturam a imagem do homem que jovens e crianças se esforçarão para realizar. Arrogam-se tal direito justificando-o pela experiência e soma de conhecimentos de que dispõem: as crianças e os jovens, estando ainda em período de formação, devem ser tutelados e permanecer em nítida inferioridade diante dos mais velhos (QUEIROZ, 1976, p. 1438).

A hierarquização etária da sociedade, assim como sua estratificação em classes sociais, está baseada em uma situação de dominação preponderantemente econômica e serve para justificar o aspecto que chamaríamos de “político” referente ao exercício do poder: as pessoas adultas, na força da idade, são as produtoras por excelência, diante delas devem se dobrar velhos/as jovens e crianças (KOMINSKY, 2000, p. 50).

Parafrazeando Kominsky, as crianças pomeranas são duplamente oprimidas em razão da sua posição etária e da sua posição de pertencimento a um grupo minoritário, estrangeiro. Muitas vezes essa situação se articula com a situação de classe, quando o ser minoritário se confunde com o pertencer às camadas subalternas da sociedade (KOMINSKY, 2000, p. 50). Portanto, ser criança em uma família de imigrantes, destacando aí as crianças pomeranas, não é tão fácil, pois elas “podem se sentir divididas por exigências

culturais e sociais conflitivas diante de um mundo desconhecido e muitas vezes hostil” (ibidem, p. 49).

Está na hora de colocar no centro dos debates dos movimentos sociais a heterogeneidade dos tipos de crianças, dos tipos de infâncias vivenciadas por elas. Nessa sociedade, as crianças se apresentam nos seus diferentes grupos étnicos, etários e de gênero, com suas singularidades, visões de mundo, modos de ser, pensar, agir, sonhar... enfim, as crianças vivem em um mundo de infância diverso, múltiplo e desigual, principalmente na forma como elas são postas nos diferentes contextos culturais, de classe social, etnia, gênero, geração.

Urge também romper com essa lógica adultocêntrica, ouvindo as vozes dessas crianças pomeranas que, embora sejam dependentes das pessoas adultas, são importantes agentes sociais na medida em que não internalizam simplesmente a sociedade e a cultura: elas apreendem o mundo do/a adulto/a de forma interpretativa. Ou seja, em contato com seus pares, elas interpretam, a seu modo, o mundo que é apreendido por elas e aí produzem suas culturas e contribuem, ativamente, para a transformação social. Enfim, a criança reproduz, produz e ressignifica o mundo dos adultos. Fernandes (1940) reforçava a importância de se pensar na “educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (2004, p. 219), por meio da escuta atenta de suas falas. Compreendendo que, independentemente da idade, todos os sujeitos inseridos em qualquer movimento social podem ser importantes informantes que ajudam a compreender sua dinâmica, as crianças pomeranas precisam ser buscadas pelos movimentos sociais para compreender melhor como é vivenciar, dentro de um movimento social, as especificidades da infância, os espaços de socialização, as múltiplas formas de se expressar e significar o mundo

que tomam forma nas produções da cultura infantil. É nesta perspectiva que assentamos nossa proposta para os movimentos sociais.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez & FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.040/2007**, 2007.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, Johan. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESPÍRITO SANTO. **Projeto de Emenda Constitucional** (PEC nº 11/2009), de autoria do Deputado Cláudio Vereza.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. (3ª Ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FICHTNER, Bernd (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2013.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais e a educação do campo: questões sobre cultura e campesinato. **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, nº 3, p. 74-81, 2007.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio História e Arte Nacional**, nº 24. 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora - identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JACOB, Jorge Küster. A imigração alemã e a culinária pomerana no Espírito Santo. In: BELING, Romar Rudolf (Org.). **Terra dos bravos: imigração alemã no Brasil 180 anos**. Santa Cruz do Sul: Gazeta Santa Cruz, 2007, p. 140-154.

KOMINSKY, Ethel Volfzon. Memórias da infância: as filhas de imigrantes judeus no Brasil. **Cadernos CERU**, v.11, nº 2, p. 47-63, 2000.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Decreto nº. 7.387, o **Inventário Nacional da Diversidade Linguística**, sob gestão do Ministério da Cultura.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Lei de Cooficialização da Língua Pomerana**. Lei nº 031, de 04 de junho de 2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Educação como forma de Colonialismo. **Ciência e Cultura**, v. 28, p. 1433-1441, jul.1976.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO- SEDU, **Portaria nº 002-R**, publicada em 20 de janeiro de 2011.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, educação infantil, migrações**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação:UNICAMP, 2011.

TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo**. Tese de Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português**. Vitória: Gráfica Sodré, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Upm Land – Na Roça**. Livro-texto. Vitória: Gráfica Sodré, 2006b.



## **Movimentos sociais LGBTT, mudanças e desafios para uma educação descolonizadora desde a infância**

*Alex Barreiro  
Daniela Finco  
Tássio José da Silva*

O presente capítulo tem como objetivo discutir a emergência dos movimentos sociais, enfatizando as mudanças nos papéis sociais de gênero e a diversidade sexual, as transformações na estrutura das famílias e o desafio de refletir sobre suas implicações nos modos de vida e na educação das crianças pequenas. Trazer para o debate questões presentes no cotidiano da educação, mas que continuam silenciadas, ignoradas e suprimidas das políticas públicas e conseqüentemente das propostas educacionais.

A princípio, faz-se necessário compreender que o modelo tradicional de família nuclear burguesa vem, ao longo do século passado, sendo substituída por novos arranjos familiares, questionando a estrutura tradicional da figura materna e paterna no seio de sua organização. Com os avanços desencadeados por meio das lutas dos movimentos feministas, a influência dos movimentos contraculturais da década de 1960 (MISKOLCI, 2012) e da organização da

militância homossexual, passaram a se pautar para além das questões economicistas, reivindicando direitos e liberdades que tangenciavam suas identidades, suas manifestações afetivas e o direito ao prazer, desvinculando a sexualidade da reprodução e inferindo outras possibilidades de constituição familiar que não heterocentradas.

Relembrar que no Brasil, desde a década de 1970, em um cenário político de ditadura militar, as mulheres, coletivamente, criaram novos modos de existir, ocupando o cenário público e transformando as dinâmicas de sociabilidade e atuação política e cultural. Quatro décadas mais tarde essa experiência de luta promoveu mudanças significativas na sociedade brasileira, posto que hoje temos uma presidenta ocupando o cargo político mais alto do nosso país, além de mulheres ocupando cargos em Ministérios e em postos empresariais de alto escalão (RAGO, 2013). “De um lugar estigmatizado e inferiorizado, destituído de historicidade e excluído para o mundo da natureza, associado à ingenuidade, ao romantismo e à pureza, o feminino foi recriado social, cultural e historicamente pelas próprias mulheres” (RAGO, 2013, p. 25).

É fundamental destacar as contribuições do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT) no processo brasileiro de “pós-redemocratização” e nas mudanças provocadas nas últimas décadas, que se tornaram aparentes por meio de lutas por direitos e visibilidade de identidades antes consideradas não legítimas, e os processos envolvidos na produção de identidades coletivas (FACCHINI, 2002). Nesta investida, as pautas dos movimentos LGBTT se evidenciam por almejamem, dentre as suas preocupações políticas, o reconhecimento da união civil, do casamento e da adoção por casais do mesmo sexo, lutando pelos direitos de formarem outras famílias.



Neste contexto, partimos do pressuposto que os movimentos sociais objetivam transformações nas relações sociais e nas instituições, de modo a ampliar os direitos civis, da liberdade democrática, da participação nos processos de decisão de relevância coletiva e estender a uma parte da população direitos, privilégios e liberdades. Neste sentido, os movimentos não são simples forças em defesa dos direitos humanos básicos, eles desafiam algumas das estruturas milenares sobre as quais as sociedades foram historicamente construídas, como a repressão sexual e heterossexualidade compulsória (CASTELLS, 2002).

Nestas tensões sociais, culturais, morais e políticas que envolvem os direitos das mulheres e da população LGBTT, também encontra-se a criança que mal pode se pronunciar diante aquilo que dizem ou estabelecem como sendo o melhor para ela; afinal, as crianças muitas vezes são consideradas sujeitos “sem vozes”. Enxergar a criança como sujeito de direito possibilita a desconstrução a ideia de sua incompletude com relação ao adulto. É preciso considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. Nessa dinâmica, todos somos um vir-a-ser. Tendo clareza dessas concepções e de seus significados práticos para uma relação adulto/a-criança, poderemos considerar que meninos e meninas são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais e sujeitos de direitos.

Desse modo, é importante questionar como as lutas e conquistas ocorridas na sociedade nas últimas décadas contribuíram para mudanças sociais, culturais e políticas, entre elas a visibilidade das relações homoafetivas e sua consequente mudança na estrutura das famílias e nos papéis de gênero estão presentes e têm impactado a vida e a educação das crianças pequenas. Como essas transformações sociais

estão presentes na vida das crianças? Quais elementos nos revelam a presença dessas mudanças nas vidas das crianças? Quais as modificações nas estruturas das famílias? Como as forças dos estereótipos e dos papéis sociais e também as marcas de suas transformações se manifestam nos processos de socialização das crianças?

Ao abordar a condição infantil e sua relação com as transformações sociais neste campo, destacam-se as mudanças na estrutura da família nuclear burguesa e a herança do patriarcado, que se caracteriza pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos e filhas no âmbito familiar. Daí a importância de problematizar as forças do patriarcado, a presença desta relação de poder em nossa sociedade, pois, para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção social e do consumo à política, à legislação e à cultura.

Tais heranças estão presentes no papel da mulher como reprodutora e no homem como provedor, representações estas que também permeiam as relações no cotidiano das instituições de Educação Infantil, na rigidez dos papéis pré determinados para meninas e meninos, reforçados pela heteronormatividade e pelo sexismo. Neste sentido, podemos dizer também que a concepção da fixidez das identidades de gênero confina a sexualidade ao desempenho de “papéis sexuais” de homens e mulheres, de meninos e meninas.

Ao pautar as influências dessas mudanças no âmbito da Educação Infantil, podemos refletir, por exemplo, sobre entrada e atuação de homens docentes em creches e pré-escolas. No que se refere à presença das masculinidades em um campo predominantemente feminino, pesquisas revelam um aumento da presença masculina entre os docentes

(CRUZ, 1998; SAYÃO, 2005; SILVA, 2014). Segundo Cruz (1998), quando os homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas, passam a ser suspeitos tanto sobre a sua identidade masculina quanto sobre a sua moralidade. Quando o homem é mais sensível, surgem diversos questionamentos tanto sobre a sua sexualidade ou a desconfiança do homem cometer algum abuso sexual.

Os modos de ser professor e professora na Educação Infantil reproduzem a divisão sexual do trabalho visível em nossa sociedade, ou seja, a figura masculina ainda evidencia uma imagem exótica ou abusadora (SILVA, 2014). Desse modo, a divisão sexual do trabalho na Educação Infantil reflete a seguinte condição: mulheres cuidam da higiene dos corpos, homens educam as mentes, o que nos ajuda a pensar como esse processo se institui de forma a preservar um ideal hegemônico de masculinidade e de sociedade. Estas representações nos ajudam a problematizar como essa forma de pensamento reforça os valores que, por consequência, definem os papéis sexuais e os espaços que homens e mulheres devem ocupar socialmente.

Cabe destacar que estas investigações colocam em pauta os desafios atuais na luta destes/as profissionais contra as violências institucionais de gênero, contra as diferentes formas de preconceito na educação. Nesse sentido, algumas questões são fundamentais como: qual o papel das instituições de educação frente às lutas e as diferentes questões sobre as quais os movimentos se debruçam? Quais os limites, possibilidades e desafios atuais para se pensar em uma educação emancipatória e não sexista desde a infância, considerando as questões de gênero, diversidade sexual e os novos arranjos familiares?

Os estudos sobre a Pedagogia da Infância têm se apresentado como possibilidade para problematizarmos

os desafios atuais para a Educação Infantil, posicionando o lugar que meninos e meninas ocupam nesse processo. Ao olharem para a organização do cotidiano da Educação Infantil, pesquisas têm mostrado o caráter heteronormativo do poder disciplinar nos corpos das crianças, nos diferentes tempos e espaços (FINCO, 2010). As relações sociais, as interações entre adultos/as e entre meninos e meninas também são marcadas pelo poder disciplinar, por práticas educativas centradas no objetivo da disciplina e no controle dos corpos das meninas e dos meninos, tendo o sexo como critério de organização. No corpo da menina e no corpo do menino inscrevem-se formas diferentes de perceber, de movimentar-se; formas diferentes e geralmente opostas de comportar-se, de expressar-se, de preferir. Meninas e meninos são ensinadas/os a gostar de coisas diferentes, a “saber fazer” coisas diferentes, a serem competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, essas habilidades e esses saberes conformam seus corpos e os envolvem, expressando-se através deles. Assim, o poder disciplinar heteronormativo age de maneira pontual na organização das filas, na organização das mesas e até nas atividades, para então alastrar-se gradativamente sobre o conjunto das relações sociais.

Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino, que depende do ocultamento da diversidade de gênero e sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização, a Educação Infantil pode estar assumindo valores hegemônicos e desiguais de nossa sociedade.

Quando abordamos as mudanças sociais, culturais e políticas, não podemos deixar de destacar que o espaço da Educação Infantil é concebido inicialmente para emancipação de mulheres e crianças, mas que, em contra-

partida, pode assumir a função de substituta dos valores da família nuclear patriarcal, reproduzindo no seu cotidiano relações desiguais e discriminatórias. A diversidade das famílias e os rearranjos familiares são questões pouco problematizadas na educação infantil. Quando tratada, traz concepções como “família desestruturada” para referir-se a uma família não nuclear – isso significa que a criança pequena aprende um estereótipo de família dentro de instituições de educação, que se isentam da responsabilidade de incluir nos processos de socialização infantil um conceito familiar mais amplo e diversificado.

É preciso problematizar a visão da Educação Infantil como “substituta das relações familiares”, como favorecedora das ideologias patriarcais, trabalhando para manter os valores e os juízos da família nuclear, heterossexual e burguesa. Atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras.

Uma importante questão relacionada aos modelos de família diz respeito à sustentação do modelo hegemônico da família heterossexual. Entendida como uma ameaça ao Édipo e à castração<sup>1</sup> (BARREIRO, 2014), esses novos arranjos familiares poderiam provocar nas crianças transtornos psicológicos diante a ausência da tradicional figura materna e paterna, portanto consequência, supostamente feminina e masculina, como se os papéis de gênero estivessem confinados ao organismo e à anatomia sexual. Frente às diferentes explicações e teorias sobre a diversidade humana,

---

1 BARREIRO, Alex. *Da perversão dos prazeres à degeneração da raça: o imaginário da sexualidade infantil brasileira nos discursos de J.P Porto-Carrero*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2014.

precisamos questionar as diferenças por um olhar menos patologizante, higienista e eugênico. Nesta investida, as produções teóricas feministas e dos estudos gays e lésbicos (BUTLER, 2010; MITCHEL, 1974) acusam as teorias psicanalíticas de falocêntricas e heteronormativas, abrindo possibilidades para a legitimação e reconhecimento de novas famílias, tendo em vista que não há uma natureza ontológica do gênero e tampouco uma relação determinista entre práticas de gênero e orientação sexual.

A produção das subjetividades infantis não está intrinsicamente vinculada à família; as masculinidades e feminilidades podem ser aprendidas e (re)significadas a partir de outras relações entre a criança e a cultura. Assim, torna-se difícil compreender a criança fora do universo adulto e do contexto familiar que traz a única referência como sendo a família nuclear, patriarcal e heterossexual na constituição das identidades na infância. E considerando a emergência das novas formações familiares contemporâneas, que se afastam da concepção tradicional de família, estas passam a servir de apoio, de justificativa para as identidades, que acabam se constituindo nas fronteiras de gênero e, por via de regra, não têm uma programação pedagógica intencional e um projeto pedagógico institucional para tratar das questões de gênero e da diversidade sexual e as transformações nas famílias.

Essa forma de conceber a educação da criança acaba atribuindo a esta uma função secundária ou mesmo isentando-a de exercer seu papel para a construção de práticas que favoreçam a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual. Mostram que a expressão das relações de poder sustenta um modelo ainda patriarcal e heterossexual de família que pode legitimar a homofobia. O peso da homofobia também está presente na estruturação de

diferenças de gênero, opostas e bipolares, nas relações entre crianças e adultos/as e entre adultos/as. Esse processo aciona estratégias complexas, nas quais se aprende o que é tolerado e permitido como sujeito masculino e feminino.

Os movimentos sociais LGBTTT têm apontado para a necessidade de gestores e sociedade refletirem fundamentalmente sobre as políticas públicas de educação e sobre as propostas educacionais no que concerne aos valores que contribuem para reproduzir e se confrontar com a diversidade, que muitas vezes tende a ignorá-la e desvalorizá-la. Afinal, é possível fazer educação produzindo diferenças? Uma educação descolonizadora para meninas e meninos? Podemos olhar para as novas gerações, para a forma como as crianças pequenas desafiam as lógicas e as normas prespostas e colocam-nas em discussão.

As instituições de Educação Infantil tendem a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição, ou seja, muitas vezes as crianças se posicionam respeitando uma lógica de legitimação de estereótipos em torno das diferenciações de gênero. Porém, muitas vezes as crianças inovam com lógicas subversivas e originais que coloca em xeque toda uma organização binária institucional, revelando sua perspicácia como ressignificam os espaços e os significados de gênero.

Na interação com os banheiros, por exemplo, espaços repletos de simbologias e significados de gênero, meninos e meninas reconfiguram este espaço quando exercem atividades diferentes daquelas que os adultos e adultas esperam que elas o façam, mostrando que os corpos das crianças não se conformam nunca completamente às normas que lhes são impostas. Usar banheiro juntos, separados, espiar por debaixo da porta, fazer xixi sentado e em pé, brincar

com água, brincar com o espelho, brincar com o colega a interação das crianças nos espaços dos banheiros revelam a necessidade delas terem autonomia e viverem as suas curiosidades, sobre conhecer e brincar o próprio corpo, enfim fazer tudo o que desejam sem horários rígidos, sem a presença e controle direto dos/as adultos/as (SILVA e FINCO, 2014). É possível o inesperado, o imprevisto, as transgressões, a autenticidade e o protagonismo das crianças na interação com os diferentes espaços e nas relações estabelecidas entre crianças e crianças, crianças e adultos/as trazem questões que evidenciam construções culturais sobre a masculinidade e feminilidade, desejos, significados e práticas na constituição das identidades de gênero desde a infância. Porém, a privação do movimento corporal como um dos propósitos de uma pedagogia colonizadora aponta que, no caso das crianças, a privação e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência (SAYÃO, 2008).

Como profissionais que atuam na Educação, temos sido capazes de refletir sobre nossas práticas e mudar nossos hábitos, de acordo com os movimentos de mudança pelos quais a nossa sociedade vem passando? Temos sido capazes de repensar os valores, crenças e costumes culturais face às novas formas de relações?

Se, por muito tempo, a questão do respeito à diversidade ficou fora dos debates sobre educação, ela é hoje um dos temas centrais das preocupações contemporâneas em diversos países. Porém, ao olharmos para as disciplinas dos cursos regulares de formação docente no Brasil, ainda podemos perceber que professoras e professores continuam sem subsídios para trabalhar com as questões de gênero, corpo e sexualidade. Pesquisas mostram que os projetos



curriculares da maioria das instituições de ensino superior no Brasil destinadas à formação docente não contempla esses aspectos (ECOS, 2008).

A discussão sobre as questões de gênero e da diversidade sexual surge do diálogo com os movimentos sociais e da necessidade de garantir um espaço de discussão sobre as condições igualitárias e também sobre a qualidade na Educação Infantil, para pensar em uma formação docente que dê conta de práticas emancipatórias, dirigindo os esforços no sentido de contrapor os paradigmas androcêntricos e autoritários de nossa sociedade.

Frente a este cenário de mudanças e permanências, podemos citar o Plano Nacional de Educação, que tem como objetivo estabelecer metas para a educação a serem cumpridas em um período de dez anos e que deveriam trazer as diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, questões estas que foram suprimidas, censuradas. Fala-se apenas em “erradicação de todas as formas de discriminação”.

É preciso evidenciar o papel das políticas públicas para a construção da igualdade de gênero, para o combate ao sexismo e à homofobia no âmbito da educação, que se inicia desde a educação da infância, junto à luta cotidiana que busca que os Estados também assumam suas funções políticas e sociais frente à temática, assegurando a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino, e de todas as formas de preconceito e discriminação em todos os níveis e em todas as etapas da educação.

Ao analisar as transformações nesse campo, Michel Vandembroeck nos alerta (2009) que essa mudança é dupla: primeiro, nós temos agora um crescente consenso sobre o

que pode constituir práticas possibilitadoras em contextos de diversidade cultural ou étnica. Além disso, outros aspectos da diversidade têm sido explorados, incluindo a experiência de ter homens como cuidadores, por exemplo, ou famílias de mesmo sexo. É preciso enxergar a aceitação da pluralidade das identidades humanas e, desta forma, problematizar as questões relativas ao gênero e diversidade sexual, posto que essas tendências potencializam-se – é exatamente aí que surge a dificuldade de definir um modelo alinhado às transformações da instituição familiar, ao mesmo tempo capaz de responder às necessidades diferenciadas das famílias.

Bondioli e Mantovani lembram-nos que “seria uma abstração pensar nas necessidades das crianças como aspectos separados da realidade social na qual se encontram inseridas e, portanto, das necessidades da própria família” (1998, p. 18). Desse ponto de vista, creches e pré-escolas, como serviços sociais, são constituídas pela família. Assim, a relação entre a pré-escola e a família, numa ótica política social, articula-se em uma dupla problemática: por um lado existe um problema de definição de linhas de tendências relativas às transformações da instituição familiar e de adequação do serviço em relação a tais tendências; por outro, trata-se de um problema de igualdade de oportunidades, tendo presente o amplo leque de tipologias familiares (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Refletir sobre as contribuições dos movimentos sociais na educação, desde as primeiras relações na infância, também traz o desafio de incluir as famílias, seus novos valores e suas diversidades (BARBOSA, 2007). O desafio consiste na construção de um espaço de emancipação, de uma pedagogia da infância descolonizadora, um lugar capaz de acolher as diversidades das crianças, dos/as

docentes e das famílias e de oferecer a cada uma desses a ocasião de uma experiência humana significativa. Afinal, a concepção do que significa ser homem e do que significa ser mulher se transforma e as crianças são atores desses processos sociais.

Podemos dizer que as contribuições das militâncias lutam para que outras identidades sejam constituídas e reconhecidas. Uma luta que não está desvinculada da militância pela Educação Infantil para o reconhecimento da creche como um lugar de viver a infância e de construir conhecimento, que é direito da criança e de sua família, concretizando, assim, uma maior participação da sociedade em relação aos cuidados e à educação das crianças pequenas, assim como já apontavam os movimentos das mulheres, com o lema *o filho não é só da mãe* (SCHIFINO, 2012).

As pesquisas na Educação Infantil possuem grandes desafios, como o de revelar o espaço educativo de creches e pré-escolas como espaço de emancipação, contra as diferentes formas de discriminação. Considerando as contribuições dos movimentos sociais, temos o desafio de pensar na educação da infância e na construção de pedagogias descolonizadoras. Refletir sobre a construção de uma Pedagogia da escuta, uma Pedagogia das relações, uma Pedagogia da diferença, onde a Pedagogia busca a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e o convívio com as diferenças. Uma Pedagogia para descolonizar e desconstruir todas as formas de colonização na sociedade heteronormativa, como o autoritarismo, o adultocentrismo, o machismo, o sexismo, o racismo e a homofobia.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, vol. 28, nº 100.

BARREIRO, Alex. **Da perversão dos prazeres à degeneração da raça: o imaginário da sexualidade infantil brasileira nos discursos de J. P. Porto-Carrero**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2014.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Traduzido por Klauss Brandini Gerhardt. (2ª ed.) São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CRUZ, Elizabete Franco. Quem leva o nenê e a bolsa?: o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra; MEDRADO, Benedito (Orgs.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS; Editora 34, 1998, p. 49-67.

DUQUE, Tiago. “André, faz xixi de pé se não você vira mulher”: diversidade sexual e formação de professores. In: **Anais do Congresso Internacional sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH**, nº 6, 2012, p. 1-15.

ECOS. **As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil – 2003 a 2008 – Relatório Narrativo Anual 2008**. ECOS - Comunicação em Sexualidade.

FACCHINI, Regina. **“Sopa de letrinhas”? : movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Antropologia Social, UNICAMP, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 26, nº 92, p. 1013-1038, out. 2005.

\_\_\_\_\_. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu** (26) p. 279-287, jan.-jun. 2006.

\_\_\_\_\_. & FINCO, Daniela. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete & VANDRENBROECK, Michel (Orgs.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Editora Papirus, 2013, Volume 1, p. 14-32.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Educação, USP, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação dos corpos femininos e do masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

\_\_\_\_\_; SILVA, Peterson R; DRUMOND, Viviane. **Repensando as relações na Educação Infantil a partir da ótica de gênero**. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 59-87.

\_\_\_\_\_. Homossexualidade e Educação Infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. **Gênero**, v. 12, nº 2, p. 47-63, 1o. sem. 2012.

MITCHEL, Juliet. **Psicanálise e feminismo**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

\_\_\_\_\_. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos São Carlos, v. 2, nº 2, 2008.

SCHIFINO, Reny Scifoni. **Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2012.

SILVA, Tássio José & FINCO, Daniela. Corpo, educação e cuidado: relações de gênero e sexualidades nos banheiros das instituições de Educação Infantil. In: **Anais do Seminário Internacional corpo, gênero e sexualidade**, Juiz de Fora, MG: UNJF, p. 1-13.

SILVA, Peterson Rigato. **Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2014.

TELES, Maria Amélia de A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

VANDENBROECK, Michel. Lets us disagree. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, nº 2, nov. 2009.

### **III**

## **Cinema, ditadura e infância: arte e política para além de Mephisto**





# Cinema, ditadura e infância: arte e política para além de Mephisto<sup>1</sup>

Adriana Alves Silva

Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino

## Introdução

Arte e política constituem-se como parte da vida e frequentemente se imbricam retratando a sociedade e ampliando as possibilidades estéticas e sociais de leitura de mundo. A arte, por vezes, engaja-se em diferentes movimentos sociais emprestando a estes, como sugere Rancière (2005), em *A partilha do sensível: estética e política*, posições, movimentos dos corpos e as funções das palavras.

---

1 As relações entre arte e política são problematizadas e inspiradas nas interlocuções entre a história/memórias/narrativas através da literatura, teatro, cinema, tendo como referência inspiradora a obra alemã *Mephisto*, publicada em 1936 por Klaus Mann (1906 – 1943), filho do famoso escritor alemão Thomas Mann (1875 – 1956). A obra foi adaptada posteriormente para o teatro por Ariane Mnouchkine e especialmente, em 1981, para o cinema, com a direção István Szábo, o que ampliou a sua repercussão mundial. *Mephisto* é um personagem mitológico da literatura popular alemã; é um demônio que faz um pacto com o Dr. Fausto, protagonista da história clássica que foi inspirado na vida do médico, mago e alquimista alemão Dr. Johannes Georg Faust (1480-1540). A versão mais famosa é do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), que se ocupou desta tragédia por toda a vida.

Nesta perspectiva, este capítulo articula possíveis reflexões de encontros entre arte e política, especialmente a partir de sua aproximação com a linguagem cinematográfica. Problematiza formações estéticas e políticas de uma cinematografia autoral contemporânea, amalgamando as relações entre infância, cinema, memória e os movimentos sociais de direito à verdade contra os crimes cometidos nas ditaduras militares na América Latina no século XX.

A proposta é suscitar reflexões sobre as relações entre a infância, ditadura, memória e resistências, considerando os movimentos sociais como desencadeadores do processo de emergência de novas narrativas sobre este período histórico. Destacando a importância de movimentos sociais consolidados como as *Madres da Plaza de Maio* na Argentina e o *Tortura Nunca Mais* no Brasil, busca também evidenciar as recentes iniciativas institucionais e educacionais de políticas públicas em produzir uma ‘memória’ material que revisita e reconstrói estas histórias obscuras, elencando materiais que trazem depoimentos de crianças através de livros, cartilhas e documentários.

Em relação ao cinema, propomos a interlocução, entre outros, com os filmes *A história oficial*, *Infância clandestina* (Argentina, 1985 e 2012, respectivamente), e *O ano em que meus pais saíram de férias* (Brasil, 2006), buscando, através de suas imagens e sons, ver, ouvir as crianças narradoras que vêm representando, construindo e desconstruindo infâncias protagonistas em contextos de luta política. Nessa perspectiva, entrelaçamos a infância no cinema, a criança narradora e/ou o processo de rememoração dos cineastas.

Também atrás dos rastros da memória através da arte, tendo o cinema como referência, convidamos as/os leitoras/es a olhar a complexidade destas infâncias ‘clan-

destinas' na relação com os movimentos sociais, tendo a intencionalidade de contribuir na construção de outros e múltiplos olhares sensíveis e críticos para as crianças e, nesse sentido, no constante desafio da luta por uma educação emancipadora, que, junto com os movimentos sociais, visa às emergentes transformações da sociedade em suas utopias revolucionárias, confiantes de que outro mundo é possível.

### **História, memória e o direito à verdade**

Em *O que resta da Ditadura* (2010) e o clássico *Brasil nunca mais* (1985), encontramos referências em estudos que trazem a questão da infância. O primeiro livro apresenta um texto pioneiro na temática “Os familiares de mortos e desaparecidos políticos e a luta por verdade e justiça no Brasil”, de Janaína de Almeida Teles, riquíssimo em informações históricas para compreendermos o drama de quem sobreviveu. Já em *Brasil nunca mais*, temos um capítulo sobre a tortura de crianças, mulheres e gestantes, que também abre perspectivas de análises de sujeitos históricos até então negligenciados na historiografia deste período, que se colocam em movimento na luta por justiça.

A Lei nº 12.528 de 18 de novembro de 2011, uma lei ordinária que cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da casa civil da Presidência da República, é a expressão máxima deste movimento de construção da memória. Depois de implantada a Comissão da Anistia feitos os julgamentos e as indenizações reparatórias, busca-se deste então construir uma memória sobre a ditadura militar a partir do enfrentamento das feridas abertas, como o desenlace do caso de Carlos Alexandre, preso em 1974 ainda bebê (tinha 1 ano e 8 meses) junto aos pais, torturado e que, sofrendo danos psíquicos por toda a vida, cometeu suicídio em meados de 2013, aos 42 anos de idade.

Na perspectiva de prever ou de enfrentar a solidão do esquecimento e/ou do processo de impunidade perante as violências cometidas nas duas ditaduras vividas no país<sup>2</sup>, a Comissão da Verdade tem a tarefa de reconstruir a história nacional do período a partir da busca pelos rastros que não foram apagados ou silenciados pelo lento processo institucional das políticas públicas.

Nesse movimento cabe ressaltar os aspectos formativos de pesquisa, propostos a partir da criação de Grupos de Trabalho, compostos por renomados/as pesquisadores/as (envolvidos/as de alguma forma com pesquisas, participação e resistências políticas) para realizar esta árdua tarefa de recolher os cacos, seguir os rastros, amalgamando dados, vozes, documentos esparsos, obscuros, a fim de construir e/ou criar uma memória coletiva, nacional para este período. Em especial, destacamos o GT Ditadura e Gênero<sup>3</sup> dentro da Comissão Nacional da Verdade da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, ligados ao Ministério da Justiça. Talvez pelo fato de que a condição da mulher em nossa sociedade ainda seja bastante associada à família e à infância, sendo aquela “naturalmente” responsável por sua existência e bem-estar, esse GT tem possibilitado colher testemunhos relativos aos danos produzidos em crianças nos contextos mais diversos dessa perversa história. Muito tem sido relatado a respeito das dinâmicas familiares atingidas e como

---

2 A Comissão Nacional da Verdade tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988, abrangendo assim os períodos da Ditadura de Vargas (de 1937 a 1945) e a Ditadura Civil-Militar (de 1964 a 1985).

3 Grupo de Trabalho Ditadura e Gênero “*pesquisa a violência contra a mulher, suas consequências e impactos. Inclui a violência sexual e pretende dar visibilidade ao sofrimento não apenas das mulheres diretamente envolvidas no conflito, mas também daquelas que participaram de movimentos de resistência e daquelas cujos familiares foram vítimas de perseguição política, mortos ou seguem desaparecidos.*” Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/index.php/2012-05-22-18-30-05/ditadura-e-genero>. Acesso em 30 de agosto de 2014.

muitas crianças e jovens tiveram a sua vida impactada de forma dramática.

Na mesma perspectiva, ressaltamos duas recentes, importantes e preciosas publicações; a primeira, *Gênero, feminismos e ditaduras no Cone Sul* (2010), organizada pelas pesquisadoras Joana Maria Pedro e Cristina Scheibe Wolff, enfatizando que são frequentes as narrativas sobre os “anos de chumbo” ou os “tempos da ditadura” nos países do cone sul, quais sejam: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, porém não na perspectiva das mulheres (das crianças então, são nulas). Portanto, essas autoras inovam relacionando gênero, feminismo e ditaduras com as suas consequências e desdobramentos.

A segunda publicação é o livro *A aventura de contar-se: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade*, (2013) de Margareth Rago, que traz histórias, memórias, aventuras e desventuras de sete mulheres, feministas e personagens históricas do Brasil contemporâneo; salientamos os depoimentos de duas destas mulheres: Maria Amélia de Almeida Teles, a Amelinha, e sua irmã Criméia (sobrevivente da Guerrilha do Araguaia e ambas ex-militantes do Partido Comunista do Brasil – PCdoB – as duas foram presas políticas, torturadas juntamente com seus filhos. Ambas são feministas históricas do movimento de mulheres em São Paulo, colocando-se na linha de frente da Comissão da Verdade e na produção do Seminário “Verdade e infância roubada”, realizado de 06 a 10 de maio de 2013 na Assembleia Legislativa do Estado, que está com a publicação dos depoimentos de aproximadamente 50 crianças do passado, adultos do presente, prevista para final de 2014.

Outra referência é o livro *Direito à memória e à verdade: história de meninas e meninos marcados pela Ditadura* (2009), publicação da Secretaria Especial dos Di-

reitos Humanos que, através das imagens, narrativas e um caráter didático de apresentação histórica, apresenta-nos um importante investimento pedagógico para amenizar e combater o esquecimento e a alienação coletiva sobre este período recente da história brasileira.

### **Um tempo para não esquecer, o passado no presente: por uma nostalgia de futuro**

*Um tempo para não esquecer*, de Rubim Santos Leão de Aquino<sup>4</sup> (2010), em sua apresentação, provoca quem lê ao questionar a história oficial forjada por narrações hegemônicas que vão apagando os movimentos de resistência, das contradições e lutas inerentes aos processos históricos, evidenciando o desafio de construção constante e coletiva de outras narrativas que apresentem os sonhos, projetos e utopias da sociedade. Em suas palavras, o autor bem define as marcas desse período como um tempo de “sonhos contidos pela violência dos opressores, mas nunca desfeitos em nossos corações e mentes.” (2012, s/p) Aqui reside uma questão relevante para entendermos a necessidade de se esquadriñar, por diferentes vias e recursos, as várias facetas dessa história. O regime ditatorial afetou a ordem política, econômica e cultural do país tanto nas suas macrodimensões (fechamento de partidos, sindicatos e órgãos da imprensa, cassações de diretos políticos, etc.), como também no dia a dia de cada um de nós, em nossos corações

---

4 O Professor Aquino (1929-2013) foi um grande historiador que participou ativamente na luta contra o regime ditatorial, integrando diversos movimentos como o Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), onde participou do setor responsável pelo levantamento de mortos e desaparecidos; participou também do grupo Tortura Nunca Mais/RJ; escreveu e militou até os últimos dias dos seus 83 anos de vida, deixando em aberto um projeto de estudo sobre a Operação Condor. Por quase 30 anos se dedicou a estudar e sistematizar a história de luta da sociedade brasileira e os dados apagados pela Ditadura Militar.

e mentes, em nosso corpo, exigindo assim buscar o ponto de vista dos vencidos para compreender os mecanismos e as marcas cotidianas dessa história.

A reconstrução da memória só tem sentido se permitir reconstruir a história e colaborar no enfrentamento da tarefa de produzir um novo projeto de sociedade. Como nos ensina Carr (1985), a relação entre passado e presente na produção da História está justamente no fato de que a inteligibilidade do passado só é possível à luz do presente e, do mesmo modo, “só podemos compreender o presente à luz do passado”. A História tem assim o duplo papel de simultaneamente tornar homens e mulheres capazes de entender “a sociedade do passado e aumentar o seu domínio sobre a sociedade do presente” (p. 49).

Complementar a tais ideias, Michel Löwy considera que a importância de se compreender o passado também se dá naquilo que afirma Eduardo Galeano: “O passado diz coisas que interessam ao futuro” (2009, p. 263). Nesse caso, o passado a que Löwy se refere é aquele conhecido através do ponto de vista dos vencidos, que permite “escovar a História a contrapelo” (BENJAMIN apud LÖWY, 2009, p. 258).

Daí a importância do trabalho desenvolvido pelas Comissões da Verdade<sup>5</sup> (nacional<sup>6</sup>, estaduais e locais) na

---

5 “No decorrer do processo de funcionamento da CNV, [...], uma dinâmica se manifestou como importante no contexto de monitoramento e avaliação da Comissão Nacional da Verdade: a subsequente criação de várias comissões estaduais, municipais e institucionais. Esta formação de comissões da verdade tanto por entidades privadas quanto por instâncias públicas tem se dado de modo por vezes espontâneo, por vezes estimulado pela própria CNV”. (ISER. III Relatório de Monitoramento da Comissão Nacional da Verdade. Nov 2013, p. 36). Disponível em: <http://www.iser.org.br/website/wp-content/uploads/2013/12/III-Relat%C3%B3rio-Monitoramento-CNV.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2014.

6 O trabalho da CNV tem três eixos principais: pesquisa, articulação com a sociedade e comunicação. (Informação no portal da Comissão Nacional

recolha de testemunhos e documentos (de toda natureza), bem como a produção de relatórios e indicação de ações de reparação pessoal ou coletiva por parte do Estado, seja através de um pedido de desculpas, indenizações ou ainda através do desvelamento de mecanismos de censura, constrangimento, perseguição, repressão, etc., estabelecidos em órgãos e empresas públicas e privadas durante os regimes de exceção (Estado Novo e Ditadura de 1964). Como estratégias de reparação e de efetivação do direito à memória e da verdade histórica, os relatórios poderão sugerir a produção de materiais de divulgação e esclarecimento para a sociedade e, em especial, às novas gerações sobre os males e as barbáries perpetrados nesses períodos. Conhecer, compreender para não mais repetir, para criar uma sociedade justa e solidária.

Reconstruir a memória a partir da história dos vencidos é possível numa perspectiva alargada de documento, que não se restringe ao escrito, mas também abarca o documento ilustrado, sonoro, imagético, isto é, todas as formas que registram as marcas deixadas pelos homens e mulheres em seu percurso de vida (LE GOFF, 2003). Os testemunhos, fotografias, anotações pessoais, e também as narrativas em forma de ficção em poesias, contos, novelas, teatro e cinema – todas as formas de arte. Nessa perspectiva, a intenção deste capítulo é trazer alguns destes artefatos que estão sendo produzidos para construir junto às novas gerações uma outra memória, como é o caso do livro *Brasil: ditadura-militar: um livro para os que nasceram bem depois...* (2012) de Joana D'arc F. Ferraz e Elaine de Almeida Bortone, com ilustrações de Didi Helene (cartunista

---

da Verdade. “Realizações do CNV). Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/index.php/institucional-acesso-informacao/realizacoes-da-cnv>. Acesso em 30 de agosto de 2014.



feminista), e apoiado pelo grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro.<sup>7</sup>

## **A Infância vai ao cinema: arte e política na construção da memória**

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, realizado em 2005 pelo cineasta Cao Hamburger, é o primeiro filme brasileiro que aborda a ditadura militar nos anos 1970 a partir de uma perspectiva infantil ou sob a ótica da infância. Segundo entrevistas, o diretor resgata neste filme a memória de sua própria infância rememorada, reinventada e ressignificada.

Nessa perspectiva também temos *A culpa é do Fidel* (2006), uma produção francesa de Julie Gravas, e *Machuca* (2004), produção chilena/espanhola de Andres Wood, ambos filmes de dois jovens diretores que expressam narrativas audiovisuais, memórias e processos de rememoração de suas próprias vidas.

Os dois filmes têm em comum a abordagem histórica protagonizada por crianças nos anos 1970, trazendo o ponto de vista da infância para também narrar os episódios envolvendo a esquerda europeia e suas relações com a América Latina, o golpe militar no Chile e suas relações de classe com os personagens infantis diretamente envolvidos.

Julie Gravas é filha do diretor Constantin Costa Gravas<sup>8</sup>, importante cineasta grego de filmes ‘políticos’ (mesmo que ele enfatize que seus filmes não são de gênero político, mas referem-se realidade, à sociedade em que vive), espe-

---

7 Possível de visualização e download na página da cartunista Didi Helene. <http://crocomila.blogspot.fr/2013/06/brasil-ditadura-militar-completo-e.html>. Acesso em 30 de agosto de 2014.

8 Seu último filme lançado no Brasil em 2013 foi *O Capital* (2012), uma adaptação do romance homônimo do escritor francês Stéphane Osmont, de 2004.

cialmente nos anos 1970 (como os clássicos *Z*, de 1968, e *Estado de Sítio*, 1972) e em diversas entrevistas a cineasta destacou o quanto deste seu primeiro filme tem de inspiração a sua própria experiência com a política.

Referências cinematográficas fundamentais para problematizar os rastros da memória, infância e cinema em ditaduras são os filmes argentinos *A história oficial* (1985) e *Infância clandestina* (2012), duas produções que se conectam no tempo e espaço, de maneiras distintas, com o enfoque sobre a questão da infância na ditadura militar, seus crimes e feridas abertas na Argentina.

Outros filmes nos últimos anos vêm trazendo, de formas distintas, esta temática – destaque também as produções argentinas: *Kamchatka* (2002), de Marcelo Pineyro, que traz uma família clandestina em seu cotidiano de resistência e a perseguição pelos órgãos de repressão sob a ótica das crianças; e *O dia em que eu não nasci* (2010), de Florian Micoud Cossen, uma produção Alemanha/Argentina que apresenta o desfecho de uma das crianças pequenas desaparecidas, que foi ‘adotada’ por uma família alemã – essa criança, ao passar pela Argentina em uma conexão no aeroporto, escuta uma canção de ninar, é tomada por forte emoção que a faz desistir do voo, de seu compromisso e sair em busca da sua história.<sup>9</sup>

---

9 No processo de escrita do presente texto, duas crianças desaparecidas políticas foram reencontradas pelos movimentos sociais na Argentina das *Madres/Abuelas de Plaza de Mayo*, uma delas neto da atual presidente da entidade de direitos humanos, Estela de Carlotto, que anunciou em 05 de agosto de 2014 que seu neto Guido, que ela buscava há 36 anos, havia sido localizado, a outra foi a neta da primeira presidente da entidade, Alicia “Licha” Zubasnar de De la Cuadra. Dos 30 mil desaparecidos na Argentina – incluindo bebês e crianças –, 155 jovens adultos de aproximadamente 40 anos reencontraram suas famílias desde que o Movimento Avós da Praça de Maio iniciou uma mobilização nacional e internacional em busca de seus filhos e netos perdidos durante o período da ditadura militar naquele país. Fonte: <http://www.telam.com.ar/notas/201408/75584-nietos-recuperados-manifestaron-su-alegria-por-el-hallazgo-de-la-nieta-115.html>. Acesso em 30 de agosto de 2014.

Também neste contexto audiovisual argentino, preciosa referência é o documentário *Los Rubios* (2003), de Albertina Carri. No filme, a cineasta documenta o processo de busca dos seus pais desaparecidos e de reconstrução de uma memória perdida, obstruída pela ditadura militar argentina, quando foram presos em 1977; ela tinha três anos de idade e suas duas irmãs um pouco mais velhas, todas crianças. O documentário é feito através de documentos esparsos da família, fotos, gravações do passado e do presente, narra com sons e imagens múltiplas uma poética autoral dilacerante, inclusive ficcionando sua própria experiência de vida. Transita do cinema documentário para o cinema de ficção, constituindo uma artista transgressora de gêneros, pois seus filmes são híbridos. Além de *Los Rubios*, realizou *Restos* (2008) e *La Rabia* (2012) que mesclam imagens de arquivo, diversas técnicas de animação e propõe uma abertura para infinitas possibilidades estéticas para a sua poética em construção.

Na apresentação da coletânea *A infância vai ao cinema* (2006), o convite é para olharmos a infância com os olhos nus. O trio de organizadores (pesquisadores de educação e suas relações com a cultura) incitam um olhar infantil sobre o mundo, e uma das teses defendidas neste belo livro, ao propor interlocução entre a arte e as ciências humanas, articulando, infância, cinema e educação, é que o cinema se aproxima de uma mirada infantil, buscando reproduzir uma forma específica de ver ou mesmo (re)inventar um olhar de criança.

Ou seja: constrói uma linguagem que não só representa o ponto de vista da criança, colocando a câmera na altura dos olhos de uma criança e buscando deslocar os pontos de vista, mas que também se inspira e inventa toda uma *estética da infância* (SILVA, 2014) com suas qualidades perceptivas

emocionais, que nos transportam no tempo e espaço para outras formas de ver e viver no mundo, além das rígidas tramas e dramas do mundo adulto. São outras culturas e poéticas para se pensar a memória e suas relações com a história coletiva, luzes criativas que vislumbram auroras que, ainda tímidas, reacendem os imaginários de homens e mulheres em suas necessárias utopias que nos alimentam para outros mundos possíveis.

Neste movimento de outros mundos possíveis e parafraseando o título do livro de Milton de Almeida, *Cinema: arte da memória*, arte indissociada da política, por fim destacamos o filme *Utopia e barbárie* de Silvio Tendler, autor de outros importantes documentários a partir dos anos 1980, como *Glauber o Filme*, *Labirinto do Brasil* (2002), *Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá* (2007), dentre outros.

*Utopia e barbárie* foi finalizado em 2005 – é a sua obra mais autobiográfica, multifacetada, profunda e perturbadora; levou dezenove anos para ser concluída e inclui extenso painel de entrevistas com filósofos, jornalistas, escritores, militares, políticos e dezenas de ativistas. Montado com imagens históricas de arquivo e excertos do cinema político – Eisenstein, Rossellini, Pontecorvo, Solanas, Amos Gitai –, ainda traz em *off* três atores exercendo a narração que inclui sua memória. Focando a trajetória dos movimentos de contestação e resistências da segunda metade do século XX, o filme viaja distâncias continentais para contar as guerrilhas e mobilizações no Vietnã, Camboja, México, Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Estados Unidos, República Dominicana, Argélia e Palestina, atravessando e descrevendo períodos bem distintos da história oficial.

Estes filmes<sup>10</sup> são exemplares para nossas reflexões sobre a arte e a política, com novas perspectivas estéticas para compreendermos a infância no cinema, tendo como pressuposto teórico metodológico analisar os filmes como “documentos” plenos de uma emergência histórica, como proposto por Fredric Jameson em *As marcas do visível* (1995), assim como as perspectivas de Ismail Xavier em *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência* (1984), onde o autor ‘sistematiza’ posturas estético-ideológicas que marcaram um cinema político nos anos 1970-1980; trata-se de cinema de autor que mantém a sua atualidade na contemporaneidade e vem (re)construindo memórias sobre as infâncias nas ditaduras militares no Brasil e na América Latina.

### **Considerações finais**

Problematizar as relações entre a infância no contexto das lutas que marcaram a história do século XX tem a intencionalidade de construir novas possibilidades de compreensão das crianças ao longo da história. Salientar a importância fundamental dos movimentos sociais que lutam pelos direitos humanos, no contexto de luta por verdade e justiça pelos crimes cometidos nas ditaduras militares que assolaram o Brasil e outros países da América latina, busca evidenciar as formas como a infância e as crianças vêm sendo vistas, ouvidas e consideradas neste processo de construção de outras memórias sobre a nossa história.

---

10 O cinema brasileiro vem produzindo belíssimos filmes nas relações entre arte, política e memória, especialmente destaco as recentes produções de duas grandes cineastas – *A memória que me contam* (2013) de Lucia Murat – em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKz3cwUdW-Y>; e *Hoje* (2013) de Tata Amaral, em: <https://www.youtube.com/watch?v=ej422tPILdU>. Acesso aos trailers em 30 de agosto de 2014.

Assim como as relações da arte com a política, para além de Mephisto, são tomadas como chave para pensarmos nos intermitentes desafios de politização da arte contra a estetização da política, conforme nos alertou Walter Benjamin em seu precioso e pertinente ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1985), escrito nos anos 1930, entre guerras, pleno das ressonâncias das tragédias do século e ainda uma referência crítica fundamental para a compreensão da arte, com destaque para a arte cinematográfica e sua função social fundada na práxis política.

Nessa perspectiva, compreendemos o cinema em sua dimensão de artefato cultural, imbricado nas interfaces da arte e da política, como um potente documento histórico que, em seus movimentos e deslocamentos do passado no presente, nos inquieta e provoca-nos a pensar na nossa responsabilidade coletiva e histórica sobre e com a infância que temos e a que queremos. Finalizamos esta reflexão nos remetendo às palavras de Sartre (1963)<sup>11</sup> ao defender politicamente uma poética revolucionária presente no filme *A infância de Ivan* (1962) do cineasta russo Andrei Tarkovski, salientando que *a guerra mata, inclusive os que sobrevivem!!!*

---

11 Sartre escreveu uma carta dirigida a Alicata, editor do Jornal L'unita (em 9/10/1963) contra as críticas da imprensa de esquerda italiana, após o filme ganhar o Leão de Ouro em Veneza, onde o acusavam de uma estética burguesa, repleta de simbolismo e expressionismo, uma vez que a estética de Tarkovski rompe com as expectativas do formalismo soviético, inovando com uma poética plena daquilo que Sartre remete a uma expressão do jovem poeta russo Vosnessenky como um *suprarrealismo socialista*.

*A noite desceu. Que noite!  
Já não enxergo meus irmãos.  
E nem tampouco os rumores  
que outrora me perturbavam.  
A noite desceu. Nas casas,  
nas ruas onde se combate,  
nos campos desfalecidos,  
a noite espalhou o medo  
e a total incompreensão.*

*A noite caiu. Tremenda,  
sem esperança...Os suspiros  
acusam a presença negra  
que paralisa os guerreiros.  
E o amor não abre caminho  
na noite. A noite é mortal,  
completa, sem reticências,  
a noite dissolve os homens,  
diz que é inútil sofrer,  
a noite dissolve as pátrias,  
apagou os almirantes  
cintilantes nas suas fardas.  
A noite anoiteceu tudo...  
O mundo não tem remédio...  
Os suicidas tinham razão.*

*Aurora,  
entretanto eu te diviso, ainda tímida,  
inexperiente das luzes que vais acender  
e dos bens que repartirás com os homens.  
Sob o úmido véu de raivas, queixas e humilhações,  
adivinho-te que sobes, vapor róseo, expulsando a treva  
noturna.  
O triste mundo fascista se decompõe ao contato de teus  
dedos, teus dedos frios, que ainda não se modelaram  
mas que avançam na escuridão como um sinal verde e  
peremptório.*

*Minha fadiga encontrará em ti o seu termo,  
minha carne estremece na certeza de tua vinda.  
O suor é um óleo suave, as mãos dos sobreviventes se en-  
laçam,  
os corpos hirtos adquirem uma fluidez,  
uma inocência, um perdão simples e macio...  
Havemos de amanhecer. O mundo  
se tinge com tintas de antemanhã  
e o sangue que escorre é doce, de tão necessário  
para colorir tuas pálidas faces, aurora.*

(Fragmento do poema *A noite dissolve os homens* de Carlos Drummond de Andrade, dedicado ao amigo Cândido Portinari.)

## Referências

ALMEIDA, Milton J. **Cinema: arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

AQUINO, Rubim Santos Leão. **Um tempo para não esquecer: 1964-1985**. Rio de Janeiro: Editora do Coletivo A; Achiamé, 2010, [(2ª Ed.) Rio de Janeiro: Consequência, 2012]

ARNS, Paulo Evaristo (Org.). **Brasil nunca mais**. São Paulo: Editora Vozes, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura - Obras escolhidas**. Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DUQUE, Tiago. “André, faz xixi de pé se não você vira mulher”: diversidade sexual e formação de professores. In: **Anais do Congresso Internacional sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH**, nº 6, 2012, 2012, p. 1-15.



CARR, Edward H. **O que é história?** Conferências George Ma-caulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, jan-mar de 1961. Traduzido por Lúcia Maurício Alvarenga. Revisão técnica de Maria Yedda Linhares. (3ª Ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FERRAZ, Joana D.; BORTONE, Elaine A; HELENE, Didi. **Brasil: ditadura-militar: um livro para os que nasceram bem depois** Rio de Janeiro: Editora Hama, 2012.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de Infância e de produção do conhecimento. Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

JAMESON, Fredric. **As marcas do visível.** Rio de Janeiro: Graal, 1995.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões.** São Paulo: Boitempo, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Traduzido por Bernardo Leitão et al. (5ª Ed.) Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”.** São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen.** Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Tradução: Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. (9ª Ed.) São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio.** São Paulo: Boitempo, 2006.

PEDRO, Joana Maria & WOLFF, Cristina S. **Gênero, feminismo e ditaduras no Cone Sul.** Florianópolis: Editora Mulheres, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: Editora 34, 2005.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: feminismo, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **Problemas del marxismo**. Traducción de J. Martínez Aunan. Buenos Aires: Losada, 1964.

SILVA, Adriana A. **A estética da infância no cinema: poéticas e culturas infantis**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2014.

TELES, Edson & SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura**. São Paulo: Boitempo, 2009.

TELES, Maria Amélia. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

TELES, Maria Amélia de A. & LEITE, Rosalina S. C. **Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminismo pós-luta armada no Brasil (1975-1980)**. São Paulo: Intermeios, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Souza M. (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

XAVIER, Ismail. **A experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

## Filmografia

**A infância de Ivan**, Andrei Tarkovski, União Soviética, 1962.

**A história oficial**, Luis Puenzo, Argentina, 1985.

**Quinze filhos**, Maria Oliveira & Marta Nehring, Brasil, 1996.

**Kamtchaka**, Marcelo Piñeyro, Argentina, 2002.

**Los rubios**, Albertina Carri, Argentina, 2003.

**Machuca**, Andrés Wood, Chile/Espanha, 2004.

**Utopia e barbárie**, Silvio Tendler, Brasil, 2005.

**O ano em que meus pais saíram de férias**, Cao Hamburger, Brasil, 2006.

- A culpa é do Fidel**, Julie Costa Gravas, França, 2006.
- Restos**, Albertina Carri, Argentina, 2008.
- O dia em que eu não nasci**, Florian M. Cossen, Alemanha/  
Argentina, 2010.
- Infância clandestina**, Benjamim Ávila, Argentina/Brasil, 2011.
- La rabia**, Albertina Carri, Argentina, 2012.
- Hoje**, Tata Amaral, Brasil, Argentina, 2013.
- A memória que me contam**, Lucia Murat, Brasil, 2013.



## Índice de autor@s

**Adriana Alves Silva**

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora substituta na UFSC.

**Alex Barreiro**

Doutorando e Mestre em Educação pela UNICAMP.

**Ana Lúcia Goulart de Faria**

Doutora em Educação e Professora do Departamento de Ciências Sociais na Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

**Daniela Finco**

Doutora em Educação e Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

**Edna Rodrigues Araujo Rossetto**

Doutoranda e Mestre em Educação pela UNICAMP.

**Eliana Elias Macedo**

Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Professora substituta da UFSCAR-Sorocaba.

**Erineu Foerste**

Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Programa de Educação do Campo/UFES.

**Fabiana Oliveira Canaveira**

Doutoranda da UFRGS. Mestra em Educação pela UNICAMP. Professora da UFMA.

**Fábio Accardo de Freitas**

Mestre em Educação pela UNICAMP.

**Flávio Santiago**

Doutorando e Mestre em Educação pela UNICAMP.

**Ismael Tressmann**

Mestre e Doutor em (Etno-)linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da Faculdade da Região Serrana (IESRS).

**Joseane Maria Parice Bufalo**

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora de educação infantil na Prefeitura de Campinas.

**Ligia Aquino**

Doutora em Educação (UFF), Professora adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da FE-UERJ.

**Márcia Lúcia Anacleto de Souza**

Doutoranda e Mestra em Educação pela UNICAMP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura de Campinas.

**Maria Tereza Goudard Tavares**

Doutora em Educação. Professora da UERJ.

**Nélia Aparecida da Silva**

Mestranda em Educação pela UNICAMP. Coordenadora de Educação Infantil na Prefeitura de Campinas.

**Patrícia Vieira Tropia**

Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP. Professora da UFU.

**Rosali Rauta Siller**

Doutora em Educação pela UNICAMP. Pedagoga da Rede Pública Municipal de Santa Maria de Jetibá, ES.

**Solange Estanislau dos Santos**

Doutoranda em educação pela UNICAMP.

**Sueli Helena de Camargo Palmen**

Doutora e Mestre em Educação pela UNICAMP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura de Campinas.

**Tássio José da Silva**

Mestrando em Educação pela UNIFESP. Professor na Prefeitura de São Paulo.

## Sobre @s autor@s

### **Adriana Alves Silva**

Pedagoga pela FE-Unicamp, Mestre em Multimeios (Cinema e Vídeo) do Instituto de Artes IA-Unicamp e Doutora em Educação pela FE/Unicamp. É pesquisadora do Gepedisc - Culturas Infantis da FE-Unicamp. Trabalha na formação continuada de professoras de Educação Infantil nas redes de São José e Florianópolis e como Professora substituta no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

### **Ana Lúcia Goulart de Faria**

Desde 1984 é docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem publicações, pesquisas, orientações de Graduação e Pós-Graduação na área Pedagogia e Formação Docente, com ênfase em Educação Infantil de 0 a 6 anos, atuando principalmente em educação infantil em creches e pré-escolas, Sociologia da Infância, infância e relações de gênero, formação docente para a 1ª etapa da educação básica em creches e pré-escolas, parque infantil, crianças pequenas e culturas infantis. Desde a finalização do pós-doc (bolsa PDE/CNPq) na Università degli Studi di Milano-Bicocca, em setembro de 2010, é membro do Colégio Docente de Doutorado da mesma.

### **Alex Barreiro**

Graduado em História pela PUC-Campinas, especialista em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP e Mestre em Educação pela FE-Unicamp. Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: estudos de gênero, história da sexualidade e Teoria Queer. Doutorando da FE-Unicamp.

### **Daniela Finco**

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora pela Facul-

dade de Educação da USP. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Sociologia da Infância, relações de gênero e formação de professores.

#### **Edna Rodrigues Araujo Rossetto**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Unijuí, RS. Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento pela UnB, DF. Mestrado em Educação pela FE-Unicamp; atualmente é doutoranda pela mesma universidade. Membro do setor de Educação do MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

#### **Elina Elias de Macedo**

Pedagoga, Mestre em Educação pela FE-USP e Doutoranda em Educação da FE-Unicamp. Membro do Gepedisc-Culturas Infantis. Atua principalmente nos seguintes temas: culturas infantis, Educação Infantil e Sociologia da Infância. Professora substituta da UFSCar, Sorocaba, SP.

#### **Erineu Foerste**

Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. É membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES. Coordena o Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parceria e Educação do Campo. Coordena o Programa de Educação do Campo/UFES.

#### **Fabiana Oliveira Canaveira**

Mestre em Educação pela FE-Unicamp. Atuou como Superintendente da área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, MA (2013). Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Membro do Gepedisc-Culturas Infantis FE-Unicamp e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. Doutoranda da UFRGS.

#### **Fábio Accardo de Freitas**

Graduado em Sociologia e Antropologia pela Unicamp. Mestre em Educação pela FE-Unicamp. cursou Especialização em Educação do Campo e Agroecologia pela Faculdade de Educação da USP. Educador infantil nas Cirandas Infantis do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

#### **Flávio Santiago**

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2010) e Mestrado em Educação pela FE-Unicamp. (2014). Doutoranda da FE-Unicamp. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, Sociologia da Infância, Educação Infantil.

#### **Ismael Tressmann**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). É professor titular da Faculdade da Região Serrana (Instituto de Ensino Superior



da Região Serrana), membro da Associação Brasileira de Linguística e Professor-pesquisador da Universidade Federal do Espírito Santo, Bolsista do CNPQ/MEC.

#### **Joseane Maria Parice Bufalo**

Pedagoga, Mestre e Doutora pela FE-Unicamp. Pesquisadora do Gepedisc-Culturas Infantis. Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Campinas. Integrante do Fórum Municipal de Educação Infantil de Campinas.

#### **Lígia Aquino**

Doutora em Educação (UFF). Professora adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Procientista/UERJ e Jovem Cientista de Nosso Estado/FAPERJ (2012-2015).

#### **Márcia Lúcia Anacleto de Souza**

Doutoranda em Educação na FE-Unicamp. Mestre em Educação. Pedagoga e Professora de Educação Infantil. Pesquisa infância e educação em comunidades remanescentes de quilombo, educação das relações étnicorraciais, e atua como formadora de professores para a educação das relações étnicorraciais no município de Campinas, SP.

#### **Maria Tereza Goudard Tavares**

Doutora em Educação e Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Pesquisadora Procientista da UERJ e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

#### **Nélia Aparecida da Silva**

Pedagoga pela FE-Unicamp. Atua como orientadora pedagógica na Rede Pública Municipal de Campinas. Mestranda pelo DECISE, da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora em formação do GPPE e membro do Gepedisc - Culturas Infantis.

#### **Patrícia Vieira Trópia**

Pedagoga pela FE-Unicamp, Mestre em Ciência Política e Doutora em Ciências Sociais pelo IFHC-Unicamp. É Pós-doutoranda pela Université Lumière Lyon II, Lyon, França. Atualmente é Professora Adjunta no Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia e professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na mesma Universidade.

#### **Rosali Rauta Siller**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp. Pedagoga da Rede Pública Municipal de Santa Maria de Jetibá-ES. Professora-pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo, Bolsista do CNPQ-MEC. Membro do Colegiado do Fórum Estadual de Educação Infantil-ES/MIEIB. Membro do Grupo de Pesquisa Gepedisc-Culturas Infantis-Unicamp.

**Solange Estanislau dos Santos**

Doutora em Educação pela FE-Unicamp. Membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil. Tem experiência na docência no ensino superior e na educação infantil. Atua principalmente nos seguintes temas: infâncias, Sociologia da Infância, formação de professores, educação infantil.

**Sueli Helena de Camargo Palmen**

Doutora em Educação pela FE-Unicamp, onde fez o Mestrado (2005) e a graduação em Pedagogia (2001). Atualmente é professora da Rede Municipal de Educação de Campinas e integrante do Gepedisc-Culturas Infantis e do LaP-PLane – Laboratório de Políticas e Planejamento Educacional, Fe-Unicamp.

**Tassio José da Silva**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Pequena Infância, Cultura e Sociedade - Unifesp, e do Gepedisc-Culturas Infantis, Fe-Unicamp.