

A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais

The social construction of childhood in public policy, scientific discourses and social practices

Georgina Helena Lima Nunes¹

Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas-RS, Brasil

Resumo

A reflexão tem como objetivo discorrer acerca das concepções de infância nas políticas públicas de assistência à mesma e, ao observar a ordem cronológica em que essas têm se apresentado, verifica-se que as infâncias e suas concepções acomodam-se a diferentes posições sociais como decorrência das suas origens de classe, gênero, etnia/raça e, desta forma, as políticas públicas, igualmente, assumem diferentes caracteres (punitivos, assistencialistas, compensatórios, educativos e outros). No sentido de contextualizar a análise, ressalta-se a pluralidade das infâncias negras cujos processos racializantes a que estão historicamente submetidas, demandam por políticas específicas; dirige-se à especificidade quilombola e concebe o espaço do quilombo como um lugar de educação não formal, percebe-se que as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola foram sendo construídas através da escuta das comunidades de quilombos de diferentes regiões e também gerações e, nesse encontro intergeracional e espacial, as crianças, desde bebês, crescem às voltas com uma dinâmica de movimento social que as torna partícipes ativas dos processos de reivindicação e mudança no que tange ao reconhecimento, bem como, na reparação de direitos, até então negligenciados pelo Estado brasileiro.

Palavras-chave: Políticas públicas, Educação, Infância, Quilombos.

1 Doutora em Educação pela UFRGS, pesquisadora na área de Educação, Trabalho, Movimentos Sociais, com ênfase no campo das Relações Étnico-Raciais, Gênero e Ed. Escolar Quilombola. E-mail: geohelena@yahoo.com.br.

Abstract

The paper aims to discuss the conceptions of childhood assistance public policies and to observe the chronological order in which they have been presented. It appears that childhood and its conceptions have accommodated to different social positions, as a result of their class origins, gender, ethnicity/race, and thus public policies also assume different characters (punitive, assistance, compensation, educational and others). In order to contextualize the analysis, the study emphasizes the plurality of black childhoods whose racializing processes to which they are historically submitted demand for specific policies. It addresses the specificity of the quilombolas and considers them as a place of non-formal education. The Guidelines for School Quilombola Education have been built by listening to quilombola communities from different regions and generations. In this inter-generational and spatial meeting, children grow within a dynamic social movement that makes them active participants in the processes of claims and changes regarding the recognition and restoration of rights, which have been neglected by the Brazilian State so far.

Keywords: Public policy, Education, Childhood, Quilombo.

*Eu queria pegar na bunda do vento.
O pai disse que o vento não tem bunda.
Pelo que ficamos frustrados.
Mas o pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo
que era a nossa maneira de sair do enfado.*

(Manoel de Barros em *Menino do mato!*)

Trazer essa citação do poeta Manoel de Barros tem o objetivo de decodificar o significado de símbolos e de palavras contidas, principalmente nas experiências infantis, desconstruindo, desta forma, a concepção de que vento não se pega pela bunda porque o mesmo não a tem, mas, sim, potencializando o *desver* de infâncias universalizadas tão presentes em políticas, discursos e, talvez, algumas delas, invisibilizadas em suas inúmeras práticas sociais que aventam possibilidades e dinâmicas pedagógicas nem sempre experimentadas e reconhecidas.

Em realidade, falar sobre a infância é sempre muito *caro* e tal afirmação poderia ser espantosa no sentido de que, geralmente, em todos os espaços de circulação, sempre existe a presença de tal sujeito: um sujeito criança ou um sujeito que, ao ter deixado de sê-la, ainda aponta, através do modo próprio de estar no mundo, as reminiscências desse tempo, diria, não facilmente capturável por aquelas lentes que a percebem sob único jeito de sê-la ou, então, encarcerada, em um tempo ínfimo, determinado pelas idades tão estipuladas da vida.

A necessidade de contemplar a existência de diferentes infâncias decorre de um sentimento pessoal, profissional, investigativo, curioso, atento com que tenho observado as possibilidades em pluralizá-las e, por isso, a dificuldade em interpretá-las; é uma “alteridade da infância não em termos de falta mas de especificidade” (DELGADO, 2011, p. 199).

Frente aos vastos e complexos universos infantis, tem-se o desafio de, para muito além de conceituá-los ancorados numa dinâmica que, ora a homogeniza, ora a diferencia, imersa, portanto, num jogo de relações cuja dimensão sócio-histórico e cultural transpõe qualquer perspectiva biologizante, remeter-se a espaços e tempos em que políticas, discursos e práticas confluem para um ambivalente processo de construção e desconstrução da ideia e ideal de infância como categoria universal. Enfim, há uma “[...] *recusa* da identificação da infância como um *dado universal, uma categoria natural*, descritos em traços essenciais, desenraizados do contexto social em que a criança se localiza” (ALMEIDA, 2000, p. 26).

A universalidade de ser criança é mistificadora dos demarcadores de diferenças e, conseqüentemente, das hierarquias sociais, fundadas a partir das categorias de classe, gênero, etnia/raça e geração. Na concepção de Sarmiento (2002, p. 17),

[...] na análise dos factores estruturais permite compreender o paradoxo atrás referido da infância ser simultaneamente a depositária da imagem da paz e a face mais visível

do horror da violência e da barbárie: é que a exclusão social opera também nas variáveis geracionais (tal como nas diferenças de classe, de etnia ou de gênero), afectando de modo muito expressivo as crianças.

Martins Filho (2011, p. 84) aponta para uma concepção advinda da psicologia desenvolvimentista em que era anunciada “[...] a concepção de infância e criança pela herança biológica fundamentada em um paradigma biopsicológico, o que conformava essa categoria e seus sujeitos em um modelo universal, abstrato, a-histórico e predeterminado”.

Esses sujeitos crianças, geralmente, são convidativos para *desver* aquilo que hegemonicamente compreendemos como universo infantil na medida em que das transmutações como sujeitos incompletos, na idade da *falta* - falta de ideia, falta de corpo, falta de orientação própria...-, agenciados pelas fases que delegam características que o enquadram dentro da *normalidade* desenvolvimentista de ser criança (PINHEIRO; FROTA, 2012) ou, então, recorrendo etimologicamente à palavra *infância*, advinda do latim *infantia* como incapacidade de falar, deparamo-nos com perspectivas sociológicas que apontam nas inúmeras linguagens infantis crianças reconhecidas “como atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento permanente que configuram e contribuem para transformar a sociedade” (SILVA et al., 2009, p. 77), portanto, a “[...] infância não vive a idade da não infância: está aí presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche” (SARMENTO, 2014, p. 36).

Contudo, essas constatações são, ainda, inviabilizadas enquanto prática pedagógica, investigativa, enquanto perspectiva que protagoniza nos seus diferentes contextos práticas subversivas de ordens, porque necessitam, na condição de atores sociais, dialogar com o mundo adultecido e trancafiado, principalmente de instituições formais de educação como a escola e universidade.

[...] se, hoje em dia, se considera a vontade política de colocar o aluno, ou mesmo a criança, no centro do sistema educativo [...], essa valorização do indivíduo jovem não impede uma representação essencialmente adultocêntrica da escola e da infância, isto é, fundamentada na preocupação dos adultos e vendo na criança um adulto do futuro, mais do que um ser no presente. (DELALANDE, 2011, p. 63)

Contudo, Arroyo (2011, p. 323), afirma que se fundou um “mal estar” que advém da

[...] perda das virtualidades do ideal futurista. Da desconfiança aprendida em experiências que o contradizem no presente vivido pelos coletivos e pelos mestres e educandos que agora vão chegando às escolas. Vivências que não são individuais, mas que fazem parte da história-memórias coletivas da história.

Essas histórias-memórias decorrem de um longo processo cujos olhares para as crianças e suas respectivas infâncias, no âmbito das ciências sociais, têm possibilitado a compreensão das políticas públicas a elas referidas.

Crianças e políticas públicas: discursos e práticas

A construção social da infância nas políticas públicas foi sendo permanentemente reelaborada através das contingências históricas, sociais e culturais cujos olhares apontados para as crianças, não sem resistência, foi sendo definido por um conjunto de fatores que se constituem, não em diria avanços, quando se tem uma ideia dos cenários globais da infância de todo o mundo, mas caminhos para uma possibilidade de desvelamento de uma infância que é local, mas também global,

[...] historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo para além de lento e contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas as interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365-66)

Na compreensão da política pública como o Estado em ação (HÖFLING, 2001), com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais voltando-se, para tanto, à concretização dos direitos sociais e econômicos em determinados espaços de tempo, a política pública transcende a mera prestação de serviços públicos. Abrange, também, as funções de

[...] coordenação e fiscalização dos agentes públicos e privados e representam programas de ação do Estado, elaborados a partir de um processo de escolhas políticas, seja por meio de atos emanados do legislativo como representante do povo, seja do Executivo, eleito para administrar a coisa pública e atingir metas e objetivos previamente determinados. (VARALDA, 2012, s/p)

A compreensão acerca do Estado que age como executor da política pública só é compreensível na relação com a variabilidade das suas funções ou redefinições que são *orquestradas* pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas em um contexto societário capitalista, neoliberal e globalizado, enfim,

[...] alguns dos efeitos da globalização em relação às crianças são normativos. Sendo assim, pesquisas mais aprofundadas sobre o tema mostram-se de fundamental importância para a formulação de políticas e práticas efetivas de caráter local, nacional e internacional. A inclusão da perspectiva das crianças no processo de investigação revela-se importante, não só para o incremento de medidas políticas

que contribuam para o seu bem-estar, como também tais políticas mostram-se mais eficazes se as crianças participam do debate referente à natureza dos desafios e debates a elas relacionados. (RIZZINI, 2006, p. 83)

Nesse sentido, as percepções acerca do olhar público destinado à infância é articulado, diria, *afinado* às demandas do capital que, sob alguns aspectos, não encontra livre passagem, ou seja, diferentes movimentos sociais e populares historicamente tencionam essa hegemonia que não se traduz apenas sob o ponto de vista da classe social, mas, sim, de dimensões econômicas que se articulam ao sexismo e racismo que são estruturantes dos lugares ou não lugares ocupados, especificamente tratando, das infâncias brasileiras e de tantas outras espalhadas pelo mundo.

Corpos infanto-juvenis se constituíram, ao longo dos tempos, corpos lutantes por direito à terra, território, teto, identidades coletivas; subverteram antipedagogias de controle, repressão, extermínio, porque, frente a essas investidas, tornavam-se mais resistentes, positivas resistências que nem sempre são evidenciadas porque poucas são as leituras acerca dos “textos da sua vida” (ARROYO, 2012).

Sob o ponto de vista cronológico, vão sendo estabelecidos marcos por onde as infâncias passam a ser percebidas e alocadas na conformidade de suas origens de classe, gênero, etnia/raça, fazendo, nesse sentido, uma longínqua travessia entre as práticas assistencialistas, compensatórias, educativas e, por fim, fundadas na relação entre cuidar-educar, dimensões últimas que, a princípio, estão imbricadas e perpassadas por aspectos sociais, didáticos e pedagógicos (BOGATSCHOV; MOREIRA, 2012; VARALDA, 2012; FALEIROS, 2005; CECÍLIO, 2011; MENDONÇA, 2002; MOLINA; LARA, 2009).

Tais políticas, necessariamente, dialogam com representações sociais acerca do que representa ser a infância de crianças

inseridas em condições sociais desiguais que, subliminarmente, sob o forte discurso equalizador dessa *idade da vida* que, na concepção de Ariès (1981), questionada por Heywood (2004), aponta o surgimento da infância no período relativo à modernidade.

Em relação às histórias das infâncias e pesquisas em contextos brasileiros sob o cunho socioantropológico, Delgado (2011) afirma ser, ainda, pequena a contribuição teórica e conceitual; a autora faz um apanhado dos principais estudos e afirma que esse campo investigativo possui limitações quanto à metodologia interpretativa, principalmente, no que tange à participação das crianças no processo e que, ao longo dos tempos, a questão social da infância aparece, hegemonicamente, enquanto problema sociológico.

Tais constatações explicitam diferentes representações sociais acerca das infâncias cujas ações estatais voltam-se, obrigatoriamente, à sua proteção, ao cuidado e à educação pautada na ideia de vulnerabilidades; é importante ressaltar que a vulnerabilidade é somada à ideia de periculosidade infanto-juvenil que remete, inevitavelmente, a alguns estratos sociais.

A infância passa a assumir diversas condições, ou seja, de *menoridade infratora* à condição pós-moderna de infância global em que crianças

[...] participam na economia pelo lado da produção, especialmente com o incremento do trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos, por efeito da deslocalização da indústria manufactureira com incorporação de reduzido componente tecnológico e em diversas áreas dos países centrais, no que se convencionou designar por “piores formas de trabalho infantil”, (cf. OIT, 2002). Mas também entram pelo lado do *marketing*, com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo [...]. (SARMENTO, 2012, s/nº)

Nesse sentido, também emerge, nos discursos acerca da infância global, a presença e o respeito para com uma diversidade de culturas que são contrastivas, com repertórios simbólicos

particulares que, quando tensionados por relações de poder, fazem uma derrocada às perspectivas discursivas de um multiculturalismo que encobre ideologias de assimilação a culturas prevaletentes deixando as demais culturas enquanto “acréscimos” (MACLAREN, 2000, p. 104).

As culturas infantis se definem como modos de ser criança em determinados contextos como decorrência das relações estabelecidas com um mundo adulto, sem perder, no entanto, sua identidade plural e autonomia que permite falar das crianças enquanto atores sociais que “realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos” (SARMENTO, 2012, s/p).

A multiplicidade de culturas infantis gestadas frente às condições históricas que as crianças brasileiras viveram e vivem, apontam para possibilidades reflexivas acerca do encaminhamento que deveria ser dado às políticas públicas de infância em um duplo sentido: não apenas de tutela do estado frente às desigualdades sociais, mas de possibilidades impares de retirar dessas vivências elementos que possibilitem responder às pertinentes interrogações levantadas por Arroyo (2012), entre elas, “[...] por que ser ignorados nas narrativas da História e na história da infância e dos corpos?”

Pluralidade étnico-racial, negra e infantil: os “muriquinhos”² e suas histórias

No sentido de contextualizar a análise em infâncias que dialogam com algumas das suas pertenças identitárias, ressaltaria a pluralidade de infâncias negras cujos processos racializantes as

2 O nome Muriquinhos está presente na letra de uma cantiga popular que relata a saga dos povos africanos escravizados e acompanha o jongo e a capoeira; é um canto dos escravos que conta a história de um menino quilombola fujão, brincalhão e que é livre por intermédio de sua ludicidade.

torna sujeitas ou assujeitadas a políticas que decorrem de discursos ultrapassados sob o ponto de vista da sua validade científica, mas persistentes nos imaginários sociais que, a todo o momento, acessam os aspectos distintivos das raças biológicas instituídas no século XIX, que colocavam os negros “[...] no lugar inferior da escala dos humanos, o branco no cume desta” (TAGUIEFF, 1997, p. 33), enfim, encontra-se no limiar da condição entre a infância da humanidade e a condição animal muito próxima a macacos.

Tais discursos científicos fundamentaram o racismo como uma doutrina de superioridade em que “sendo os homens de um valor desigual em relação de sua pertença natural a raças de um desigual (mais ou menos “evoluídas”) convém tratá-las de maneira desigual (Idem, p. 36)”.

Ao refletirmos sobre as políticas destinadas à infância negra, em momentos de escravidão, tem-se a Lei nº 2.040, de 28.09.1871, a Lei do Ventre Livre, a qual determinou que crianças, filhos/as de mulheres escravas e que nascessem a partir dessa data seriam livres: crianças livres de ventres escravos.

Esse restritivo estado de liberdade se daria após 8 anos de idade ou, então, continuaria trabalhando sob a autoridade do senhor até os 21, anos a fim de que a criança ou o jovem não fosse encaminhado a instituições governamentais de caráter correccionais, cujos lugares mais tarde seriam os espaços determinados para crianças e jovens delinquentes, a antiga FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) e a atual Fundação Casa (BERTÚLIO, 2007).

Estabelecem-se, nesses percursos, formas diferenciadas de conceber as infâncias e de tratá-las sob o ponto de vista institucional; no pós-abolição ideias eugenistas se estabeleciam na perspectiva de potencializar um desenvolvimento social e econômico em que não caberia uma mão de obra que carregava em si a marca da inferioridade que a *autorizou*, outrora, à condição de cativa

(SEYFERTH, 1996; HOFBAUER, 2006). Portanto, políticas migratórias anteriores à abolição e as higienistas da década de 1930/40, com algum êxito, possivelmente embranqueceriam a nação.

Tratando especificamente da questão educacional, existiu um avanço legal desde as leis proibitivas³ de acesso à escola por parte da população negra até a democratização de espaços públicos escolares cuja porta de entrada, também, ainda hoje, se constitui porta de saída para alguns grupamentos étnico-raciais.

Algumas políticas educacionais voltadas a uma perspectiva antirracista, protagonizam a ideia de mexer com as redes de poder representadas pelo currículo escolar através da inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis de ensino da educação básica em instituições privadas e particulares, a Lei nº 1.0639/03; cabe salientar a existência da Lei nº 1.1645/08 que também traz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nas mesmas modalidades educacionais.

Tais *conteúdos* presentes nestas leis não se adequam à ideia restritiva de currículo como sinônimo de grade de disciplinas, mas à forma dinâmica com que cultura e história africana e indígena podem movimentar um currículo monocultural cujo domínio epistemológico, metodológico e conceitual tem ocupado grande parte dos tempos e espaços de aprendizagem. Todavia, Arroyo (2011) afirma que infâncias e juventudes têm aberto espaços no currículo e prova disto é o reconhecimento de sua condição de sujeitos de direitos,

[...] que pressiona por uma disputa de sua presença em espaços sociais, públicos donde não teve lugar: espaços da

3 "O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares". (BRASIL, 2005)

saúde, de educação, da justiça, do direito. Até a proteção e o cuidado que sempre foram mister da família, da mãe, adquirem outra qualidade ao serem reconhecidos como direitos de cidadania públicos; conseqüentemente, como dever do Estado (p. 180).

Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas desacatam discursos acerca do que significa ser criança e das infâncias forjadas a partir de outros referenciais que, mesmo hibridizados como decorrência dos processos colonizadores, se apresentam-se não destituídos de elementos que caracterizam suas práticas sociais como experiências situadas na opressão das relações que atrela a diferença a defeito, ainda que, ressignificadas pela vivacidade com que, de posse de alguns elementos de seu repertório cultural se constituem em diferentes processos socializantes, como sujeitos potencializadores de mudanças.

Chisté (2012) trouxe a infância negra e quilombola da comunidade de Araçatiba (ES) e, através da exploração de seu universo infantil analisou processos de construção identitária; o título da dissertação é advindo da citação de Tiba, uma menina que reivindicava o direito de saber a sua história, a história de sua comunidade, lugar onde se sente enraizada: “[...] nós temos que saber a nossa história, e a história de Araçatiba pra mim é a minha história. A minha raiz é Araçatiba, isso eu já sei” (CHISTÉ, 2012, p. 97).

A população negra e quilombola, na atualidade, tem nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), nova modalidade de ensino da educação brasileira, uma normatização, conforme Resolução nº 8/2012, Parecer nº 16/2012, que orienta a educação formal a dialogar com a legislação educacional brasileira e com o território quilombola como um espaço legítimo, primeiro, de educação.

Tais diretrizes foram sendo construídas através da escuta aos/às quilombolas de todas as idades, tanto nas audiências pú-

blicas nacionais ocorridas nos Estados do Maranhão, Bahia e no Distrito Federal quanto em encontros regionais e estaduais, principalmente no Rio Grande do Sul, nos municípios de Eldorado do Sul e São Lourenço do Sul. Nestes momentos, crianças, desde *o peito*, incorporavam em suas vivências uma educação que se dá a partir de um território que não se justifica pela sua constituição física, mas pela maneira como a cultura, politicamente, o mantém nesse confronto de correlação de forças assimétricas, muitas vezes, violentas, por parte de multinacionais, grandes latifundiários e até mesmo das instituições militares do Estado Brasileiro que, em muitos lugares, ocupam as terras dos remanescentes de quilombos.

De norte a sul do Brasil, as infâncias quilombolas se diferem e também se unificam por intermédio das matrizes africanas que se reinventam, permanentemente, nas inúmeras formações diáspóricas; o resultado desse processo de africanização do mundo, é a maneira como essas infâncias se constroem numa dinâmica imbricada com os fios ancestrais da memória que são repassados através dos repertórios orais e corporais.

Tais diálogos entre distintas gerações compõem as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola que compreendem os espaços de escolarização como àqueles cuja função não é desenraizar as infâncias de suas experiências sócio-históricas e culturais, mas, sim de ampliar a força da raiz através da conjugação de novos conhecimentos àqueles que, até então, garantiram a existência de milhares de quilombos no Brasil.

Para finalizar, referenda-se a infância negra enquanto protagonista das decisões, mudanças e conservação do território cuja presença age sob o plano da vida material e espiritual do quilombo e de tantos outros territórios negros. Para esse fim, escolhe-se personagens mitológicos do panteão afro-brasileiro como representativos dessa força e energia-criança.

Existe uma infinidade de devoções voltadas às religiões cristãs, todavia, desde a mais tenra idade, uma religiosidade que não se deixa institucionalizar, leva crianças a sistemas de cura e bem estar na relação de saberes que buscam na natureza, nas folhas, nas ervas e suas múltiplas serventias, desde a feitura de chás até aos rituais de rezas e benzimentos que atravessam diferentes gerações.

Para além desse saber manipulador de plantas e cheiros, tem-se consagrado, na dimensão do sagrado e do espiritual, a figura mitológica dos Erês, palavra que advém do ioruba “Eré”, que significa brincar, deixar aflorar a criança que existe em cada adulto sob a forma de energia que proporciona a mediação entre si e seu Orixá. Os Erês se apresentam como duas crianças gêmeas, também reconhecidas como Ibejis, detentores de alguns poderes sobrenaturais, mas que gostam mesmo é de brincar (PRANDI, 2001).

Talvez os Ibejes e Erês sejam quem, por vezes, incitam as crianças a pegar vento pela bunda como modo de *desver* o mundo e, assim, não se entregar para o enfado que o mundo adulto lhes condiciona. Os muriquinhos, de todos os lugares são fujões (ainda bem!), que nem aqueles do Quilombo do Dumbá:

Muriquinho

*Muriquinho piquininho,
Muriquinho piquininho, oi parente,
de quissamba na cacunda.
Purugunta onde vai,
Purugunta onde vai, oi parente.
Pru quilombo do Dumbá.
Ê chora, chora, mgongo, oi deverá.
Chora, mgongo, chora.
Ê chora, chora, mgongo, oi cambada.
Chora, mgongo, chora...”*
(Canto dos Escravos)

Um texto se escreve com inúmeras fontes e o ritual da escrita dialoga com os ritos da academia, mas, também, com os processos

cotidianos de ganhos e/ou “perdas” que o(a) autor(a) acessa para conceber à escrita um tom de humanidade e vida que muitos textos nem sempre conseguem imprimir.

Em outro momento, terei a obrigação de escrever acerca dos inúmeros sapatinhos, chinelinhos de crianças em idade de andar no colo e, conforme o ritmo de tempo ou da necessidade da mãe, andar no chão, nos primeiros dos muitos passos a dar a fim de transpor as inúmeras idades da vida, que, se “perdem” e, na maioria das vezes, dificilmente reencontram aquele que seria seu par.

Resido em uma rua do município de Pelotas (RS) que é caminho de muitas mães, geralmente negras, que passam com suas crianças seja para o Posto de Saúde, seja para a creche, seja para a escola ou a passeio nas casas dos parentes que residem mais ou menos próximos; durante algum tempo esta imagem dos calçados que se perdem no meio do caminho, ocupou a minha capacidade reflexiva: é a complementaridade/dualidade desfeita? É o diálogo entre os tempos e ritmos das mães, das crianças, das necessidades, dos deslocamentos das distâncias e dos espaços? O sentimento (susto) de perda, muitas vezes, seguida da indisponibilidade financeira para calçar infâncias filhos/as de trabalhadores/as.

Frente a tantas indagações, decido por entender esses sapatinhos perdidos como descaminhos que permitem nos ajudar a “desver” o mundo, tão marcado por possibilidades limitadas de compreender as infâncias e suas intervenções em uma sociedade global que é disputada para ser habitada por lógicas adultas que impossibilitam o desejo de se sentir pegar o vento pela bunda!

Referências

ALMEIDA, Ana Nunes de. A sociologia e a descoberta da infância: contexto e saberes. **Revista Fórum Sociológico**, nº 314, IIª Série, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam a nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança**. Por outras pedagogias dos corpos. S. Paulo: Ed. Vozes, 2012.

BERTÚLIO, Dora. Ação Afirmativa no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à universidade - O Sistema Jurídico Nacional. In: PACHECO, Jairo Queroz; SILVA, Maria Nilza (Orgs.). **O negro na universidade**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas Educacionais para o atendimento à infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. Trabalho apresentado no **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do HistedBR**. 2009. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em dez. de 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. CNE/CP 3/2004. Brasília, 2005.

CECÍLIO, Maria Aparecida. **Políticas Públicas de Proteção ao Direito à infância**. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/5_politicas_publicas_cp11.pdf>. Acesso em: dez. de 2012.

CHISTÉ, Tânia. **Aqui é minha raiz: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatuba/ES**. 2012. 154f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos sócio-antropológicos da infância no Brasil. In: FILHO, Altino Jose Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. In: IPEA – Boletim de Políticas sociais: acompanhamento e análise, [S.l.], n° 11, 2005, p. 171-177.

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

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. S. Paulo: Ed. da Unesp, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n° 55, nov. 2001.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3.ed. S. Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de. O desafio da política de atendimento à infância e adolescência na construção de políticas públicas equitativas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, n°18 (Suplemento), 2002, p. 113-120.

MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. Estado e Políticas Públicas para a Educação e a Infância Brasileira no Final do Século XX. **Anais do IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, 26-29, out. 2009, PUC/PR.

PINHEIRO, Sacha Lima; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Uma compreensão da infância dos índios Jenipapo-Kanindé a partir deles mesmos: um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos**. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/html/v9n3a12.html>>. Acesso em: 15 de dez. de 2014.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. S. Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIZZINI, Irene. Infância e Globalização: Análise das transformações econômicas, políticas e sociais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58. n° 2, Rio de Janeiro, dez. 2006.

SARMENTO, Manuel J. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade e Culturas**, n° 1, 2002, p. 13-32.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, nº 91, Campinas: CEDES, mai-ago. 2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel J. **Visibilidade Social e Estudo da Infância**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/85036887/visibilidade-social-e-estudo-da-infancia>>. Acesso em: jan. 2014.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1996.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicologia e Sociedade**; 21(1), 2009, p. 75-80.

TAGUIEFF, Pierre-André. **O Racismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

VARALDA, Renato Barão. **Políticas Públicas na Infância**. Disponível em: <www.boletimcientifico.escola.mpu.mp.br>. Acesso em : dez. de 2012.

Enviado em: 30/08/2014. Aprovado em: 10/11/2014