UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CAMILA CERQUEIRA DOS SANTOS SILVA

CIRCULAÇÃO DE CRIANÇAS: “ONDE EU NÃO TIVE MEU PAI E MINHA MÃE, EU TIVE MEU AVÔ E MINHA AVÓ”

Goiânia

2012

CAMILA CERQUEIRA DOS SANTOS SILVA

CIRCULAÇÃO DE CRIANÇAS: “ONDE EU NÃO TIVE MEU PAI E MINHA MÃE, EU TIVE MEU AVÔ E MINHA AVÓ”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas.
Orientadora: Prof.ª Dra. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

S586c

Silva, Camila Cerqueira dos Santos.
Circulação de crianças [manuscrito]: "Onde eu não tive meu pai e minha mãe, eu tive meu avô e minha avó" / Camila Cerqueira dos Santos Silva. – 2012.
xv, 137 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Profª. Drª. Ivone Garcia Barbosa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2012.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.
Apêndices.

1. Vida familiar. 2. Infância. 3. Circulação de crianças. I. Título.

CDU: 392.3

CAMILA CERQUEIRA DOS SANTOS SILVA

Circulação de crianças: "Onde eu não tive meu pai e minha mãe, eu tive meu avô e minha avó"

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e sete dias do mês de agosto de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Ivone Garcia Barbosa – FE/UFG
Presidente da Banca

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA

Prof. Dr. Marcos Antônio Soares - UFG

Profª Drª Susie Amâncio Gonçalves de Roure - UFG

À minha mãe e ao meu pai.

AGRADECIMENTO

Primeiramente gostaria de agradecer a todos que fizeram parte deste processo diretamente e indiretamente.

Em especial agradeço a professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, orientadora companheira nesta jornada investigativa que me mostrou tanto a importância do referencial teórico quanto do referencial humano.

Aos meus pais, Mariana e Valdemar, pela compreensão e apoio que me foram ofertados. Em especial a minha irmã Larissa que contribuiu de forma significativa na produção deste trabalho.

Aos professores Marcos Soares e Susie de Roure, pelas valiosas e determinantes contribuições e sugestões na ocasião da qualificação deste trabalho.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, pela formação e apoio fornecidos nas diferentes etapas de aprendizagem pelas quais passei no Grupo.

À Nancy e à Telma, pelas sugestões bibliográficas que contribuíram para este trabalho.

À Rosiris e à Lucilene que compartilharam os dilemas deste processo produtivo.

À Anatália e ao Diogo que compartilharam os conhecimentos sobre a construção das tabelas.

Aos professores do curso de Pedagogia da FE/UFG que permitiram a proposição dos questionários, e aos discentes do curso que forneceram informações importantes para a configuração desta pesquisa.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação da FE/UFG.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação que compartilharam conhecimento ao longo destes processos formativo.

Aos funcionários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG, por todas as orientações dadas.

Também aos colegas da 23º turma do Mestrado.

Por fim ao Josias, pela paciência.

RESUMO

SILVA, Camila Cerqueira dos Santos. Circulação de crianças: “Onde eu não tive meu pai e minha mãe eu tive meu avô e minha avó”. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 2012. 137 p.

Esta pesquisa compõe um dos vários subprojetos que ora se encontram em desenvolvimento, integrados ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, ligado à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Nesta pesquisa investiga-se a circulação de crianças, categoria definida como “transferência temporária de uma criança entre uma família e outra” (FONSECA, 2002; 2006). Os estudos indicam que, geralmente, os avós são as pessoas responsáveis pela guarda das crianças no processo de circulação (FONSECA, 2002; MOTTA-MARQUES, 2004). Para a concretização desta pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico no banco de tese e dissertações da CAPES, assim como levantamento, leitura e análise de livros e periódicos de circulação nacional das áreas da educação e psicologia, destacando estudos vinculados à infância e à família em uma perspectiva histórico-dialética. Para a compreensão deste fenômeno foi necessária a reconstituição histórica do conceito de infância e família na Europa e no Brasil. Essas construções visaram superar as visões biologicistas e organicistas (WALLON, 1975). Desse modo, compreendem-se esses conceitos de forma dinâmica e multifacetada e historicamente situada. Foram realizadas ainda a construção e a proposição de questionários com estudantes do curso de Pedagogia da FE/UFG, dos quais 334 responderam. As questões do instrumento versaram sobre temáticas como infância, família, escolarização, dados profissionais, entre outras. Por fim, realizaram-se entrevistas individuais com 13 alunos (as), entre os 70 estudantes que, no questionário inicial, declararam ter vivenciado o processo de circulação na casa dos avós e aceitaram dar continuidade à pesquisa. A escolha dos sujeitos participantes levou em consideração a representação significativa do fenômeno no curso de pedagogia, buscando, ainda, a abrangência das dimensões indicadas nos estudos sobre a temática. Percebeu-se que os (as) discentes vêm de lugares diferentes, possuem histórias culturais e de vida diversas o que proporcionou a constituição de uma amostra diversificada de participantes-colaboradores na pesquisa. A partir dos dados e informações obtidos com análise dos questionários e entrevistas foi possível constatar a presença do fenômeno da circulação de crianças entre os (as) discentes (34%). Perceberam-se, na pluralidade das experiências de morar com os avós, vários casos com especificidades distintas e elementos que ora se aproximam, ora se distanciam. Constatou-se ainda que o trabalho feminino, a separação dos pais, a gravidez na adolescência, os problemas de saúde, a mudança de município provocaram, nesse grupo, o contato intergeracional de forma mais estendida, configurando para alguns o fato de ter sido criado com os avós, sem a anulação dos papel social dos pais.

Palavras-chave: Infância, circulação de crianças, família.

ABSTRACT

Our research consists of various sub-projects that are now under development, into the project Public Policy and Education of Children in Goiás: history, concepts, projects and practices, attached to research Formation, Teacher Professionalization, Educational Practices on Faculdade de Educação of Univesidade Federal de Goiás. This research investigates the children's circulation; a category defined as "temporary transfer of a child between families" (FONSECA, 2002, 2006). Studies indicate that generally the grandparents are the persons having custody of the children in the process of circulation (FONSECA, 2002, Motta-Marques, 2004). To achieve this research conducted a bibliographic database of the thesis and dissertations from CAPES, as well as lifting, reading and analyzing books and periodicals of national circulation in the areas of education and psychology, highlighting studies related to children and family in a dialectic-historical-social perspective. To understand this phenomenon required the historical reconstruction of the concept of childhood and family in Europe and Brasil. These constructions aimed at overcoming biological and organicist perspectives (WALLON, 1975). Thus, we understand these concepts established in a dynamics, multifaceted and historically. We also performed the construction and proposition questionnaires with students of Pedagogy in FE / UFG, of which 334 responded. The instrument questions were about issues such as childhood, family, schooling, professionals information. Finally, we conducted individual interviews with 13 students (as) among the 70 students in the initial questionnaire reported having experienced the process of circulation in the grandparents' house and agreed to continue the research. The choice of respondents in the research took into account the significant representation of the phenomenon in the Pedagogy graduation on FE/UFG, searching the range of dimensions shown in studies on the respondents. We realize that the students come from different places, having cultural histories and diverse life which provided the setting up of a diverse sample of respondents, collaborators in the research. From the obtained information from analysis of questionnaires and interviews, we determined the presence of the phenomenon of circulation of children between students (34%). We realize the plurality of experiences of living with grandparents, several cases with different specificities, with elements that now approaching, now distance themselves. We realize also that female work, separation from parents, teen pregnancy, health problems, change of city, brought this group contact intergenerational more extended setting for some the fact that it was created with grandparents, without reversing the social role of parents.

Keywords: children; children's circulation; family.

LISTA DE SIGLAS

ALCESTE	–	Análise Lexical de um Conjunto de Segmentos de Texto
ATP	–	Assessora Técnica Pedagógico
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DHS	–	Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde
FEBEM	–	Fundação do Bem Estar do Menor
GEPIED	–	Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em seus Diferentes Contextos
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	–	Instituições de Ensino Superior
MEC	–	Ministério da Educação
NEPIEC	–	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em seus Diferentes Contextos
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
OMS	–	Organização Mundial de Saúde
Proinfantil	–	Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil
SEB/MEC	–	Secretaria de Educação Básica
SEDSDH	–	Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades e seus respectivos Estados de acompanhamento do Proinfantil Grupo III 18
Quadro 2 – População idosa do Brasil (1970 - 2010)..... 83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A história de Janete: uma família de “circulações”..... 69
Figura 2 – A história de Patrícia: a circulação de uma jovem..... 69
Figura 3 – A história de Luis: a circulação de um jovem..... 70
Figura 4 – Fluxo migratório de acordo com o IBGE..... 90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de frequência escolar das crianças de 0 a 5 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, segundo as Grandes Regiões – 2009..... 51

Tabela 2 – Distribuição dos alunos de Pedagogia FE/UFG segundo a idade – 2011..... 85

Tabela 3 – Estado civil dos discentes de Pedagogia FE/UFG 85

Tabela 4 – Distribuição dos discentes de acordo com o sexo 86

Tabela 5 – Distribuição das discentes do curso de Pedagogia FE/UFG de acordo com a religião 87

Tabela 6 – Atividades profissionais vinculadas à educação declaradas pelas discentes da Pedagogia FE/UFG 2011. 88

Tabela 7 – Distribuição do local de nascimento das alunas de Pedagogia pelas regiões brasileiras – 2011..... 89

Tabela 8 – Local de nascimento das entrevistadas, conforme Estado..... 91

Tabela 9 – Atividades de trabalho das entrevistas em 2011/2012..... 92

Tabela 10 – Pessoas com as quais as entrevistadas compartilham a habitação..... 92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 14

CAPÍTULO 1

INFÂNCIA E FAMÍLIA – CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL..... 22

1.1 Educação da Infância: determinantes e aspectos de seu percurso na história europeia e brasileira..... 22

1.2 Os sentimentos de família e a educação da infância em diversos contextos..... 38

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: INTERAÇÕES E COMPARTILHAMENTO NO PROCESSO..... 56

2.1 A relação criança-adulto..... 56

2.2 Circulação de crianças: compreendendo o processo..... 67

2.3 A constituição do papel social dos avós..... 79

CAPÍTULO 3

A CIRCULAÇÃO DE CRIANÇAS NA HISTÓRIA DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG..... 84

3.1 A constituição dos dados sobre o fenômeno da circulação de crianças a partir dos discentes..... 84

3.2 Motivações da circulação na perspectiva dos discentes..... 93

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 103

REFERÊNCIAS..... 107

APÊNDICES..... 113

INTRODUÇÃO

Ao longo do nosso percurso acadêmico no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), tivemos a oportunidade de discutir criticamente a infância em diferentes contextos e suas relações. Entre as verticalizações de estudos em que pudemos nos envolver, destacamos a temática da *Mãe-professora e seu papel na família*, bem como o espaço da mãe na constituição da identidade na infância, objeto de estudo ao qual nos dedicamos, desde 2006, no Núcleo de Estudo e Pesquisa da Infância e Sua Educação em seus Diferentes Contextos (NEPIEC) [1]. Neste núcleo participam alunos de pós-graduação e graduação, os quais vêm desenvolvendo estudos sistemáticos acerca da infância, seus espaços educativos, família e maternidade levando em consideração os *multideterminantes*, "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: histórias, concepções, projetos e práticas".

No citado Núcleo atuamos como bolsista nas investigações propostas no projeto "Representação de mães-professoras sobre o papel da família e da mãe na constituição da identidade na infância" (BARBOSA; SILVA, 2006, 2007). A pesquisa realizada em meio eletrônico no portal *scielo* abrangeu inicialmente um levantamento bibliográfico utilizando como palavras-chaves infância e família procurando-se identificar questões, tais como: a) a discussão pertinente à história da família e docência; b) a relação família e educação infantil; c) a história da criança e a constituição da identidade. Após o levantamento bibliográfico e a leitura cuidadosa dos artigos, buscamos realizar aproximações com dados empíricos (BARBOSA; SILVA, 2006, 2007), organizando outra etapa de pesquisa.

Na parte empírica, consideramos as investigações desenvolvidas por Ivone Barbosa[2] e Maraiza Costa (2006), que haviam proposto um questionário a 50 mães-professoras, alunas de Pedagogia da FE/UFG. Os dados obtidos nas entrevistas nos indicaram a existência de uma relação entre a docência e a maternidade, havendo, segundo os dados, mútua interferência nos papéis sociais; entre os elementos de correlação, as participantes destacaram aspectos, como: a *formação acadêmica; o exemplo dado como professora; a orientação dos filhos para que possam ter boa aprendizagem; a observação do comportamento dos alunos para adotá-lo em*

---

[1]No ano de 2006 o NEPIEC ainda era chamado de GEPIED. Este era o Grupo de Estudo e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos. Em 2009 o GEPIED passa a ter estatuto de Núcleo, aprovado nas instâncias acadêmicas da Universidade Federal de Goiás. A citada pesquisa deu continuidade às investigações anteriores realizadas pelo referido Núcleo, sob orientação da Professora Dra. Ivone Garcia Barbosa.

[2] Optamos, neste trabalho, por colocar o primeiro e último nomes do autor toda vez que o citarmos pela primeira vez.

casa; maior cobrança em relação ao seu comportamento; transferência de comportamentos da maternidade para a docência; falta de tempo e desgaste; responsabilidade; prática proveniente da maternidade. Três entrevistadas assinalaram que a maternidade não influenciou o exercício da docência. Algumas entrevistadas indicaram que assumem a educação dos filhos com a participação do pai delas; algumas afirmam que contam com outros meios (escola, igreja e o social) e pessoas (BARBOSA; SILVA, 2007).

Alicerçadas nas análises que fizemos com ajuda da orientadora, constatamos que os diferentes papéis exercidos pelas mães-professoras influenciam nas suas concepções a respeito de ser mãe e de ser professora. Há uma linha muito tênue entre o amar e o educar, o lugar que a afetividade ocupa na escola e dentro do lar, indicando certa simbiose entre os papéis exercidos nos diferentes contextos sociais. A diferenciação dos papéis exercidos pelas mães professoras mostra-se necessária, porém, não podemos colocar essas duas dimensões como antagônicas (BARBOSA; COSTA 2006; BARBOSA; SILVA, 2007).

Um dado peculiar encontrado nas respostas, quando questionadas a respeito da necessidade de os filhos se deslocarem para a casa de avós ou de parentes por outras necessidades de trabalho, foi a afirmação de que não necessitaram de tais deslocamentos (90%), apesar de a metade (50%) admitir que os avós e parentes possuíam participação direta na educação dos filhos (BARBOSA; SILVA, 2007).

Investigações anteriores (BARBOSA; SILVA, 2006) constataram a existência de um fenômeno: a *circulação de crianças*. Esse fenômeno, segundo Claudia Fonseca (2002) e Maria Motta-Maués (2004), era um fato comum considerado "normal" por volta da década de 1960. Devido aos novos cenários sociais, tal prática voltou a compor a dinâmica familiar no século XXI (FONSECA, 2002). Nesse novo cenário, as crianças circulam devido às novas organizações as quais a família tem a necessidade de se adequar. Ademais, as crianças circulam também em função da impossibilidade de os pais assegurarem, sozinhos, a sobrevivência de seus filhos. Assim, as crianças são assumidas por outras pessoas que se dispõem a cuidar delas e dar-lhes assistência, entre as quais: babás, vizinhos, parentela e, principalmente, os avós. Essa questão nos inquietou, emergindo, então, a necessidade de verticalizar os nossos estudos no curso de mestrado sobre a temática: *da circulação de crianças e seu papel na constituição da infância.*

As inquietações motivadas por este objeto-problema exigiram um esforço de reflexão possibilitado pela pesquisa em nível de mestrado acerca dos diversos contextos educativos, neste caso, a casa de avós. Formulamos questões para a compreensão desse processo,

buscando o eixo investigativo que respondesse nossa questão central: quais os determinantes da circulação de crianças e as implicações da prática da circulação na casa de avós para a constituição da infância?

Ao tentar responder este problema, algumas perguntas norteadoras se fizeram necessárias. Destacamos entre os objetivos específicos compreender a percepção da pessoa que morou na casa dos avós durante a infância, analisando o papel que os avós (o casal de avós ou apenas a avó ou o avô) assumiram na educação da criança. Verificamos, ainda, possíveis pontos convergentes na educação realizada pelos avós em diferentes famílias e os sentimentos e percepções elaborados sobre esse processo.

Construindo o referencial teórico e os conceitos centrais na pesquisa.

No desenvolvimento desta investigação optamos por trabalhar com base no método dialético. Segundo Barbosa (2006), o primeiro desafio da perspectiva sócio-histórico-dialética é a compreensão da historicidade para a construção das categorias de análise que consideram o tema da contradição. Só assim acreditamos ser possível compreender os fenômenos sociais em "movimento" em sua dinâmica. Consideramos este um dos desafios empreendidos no presente trabalho, no qual buscamos os múltiplos determinantes da circulação e da forma com que os sujeitos se envolvem ou não no processo da circulação de crianças. Para tanto, propomos analisar os diversos elementos constitutivos daquele processo tendo por base o contexto sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, foi fundamental analisar o lugar que a infância ocupou e ocupa na sociedade por meio da literatura que trata dessa questão.

A pesquisa abrangeu uma discussão teórica, cotejando a produção já existente sobre esse assunto. Para isso foi necessária a realização do levantamento bibliográfico que abrangeu, além de teses e dissertações, textos e obras produzidos por autores que investigaram as temáticas da infância, família e a circulação de crianças.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se de vários levantamentos no banco de dados de teses e dissertações. O primeiro deles configurou-se por uma busca exploratória nos *sites* de diferentes Programas brasileiros de pós-graduação em educação. No processo, percebemos que nem todos os Programas tinham seus acervos atualizados. Ademais, notamos durante a busca exploratória a ausência de rigor metodológico para a seleção dos Programas, inconsistente com o referencial metodológico adotado; outro fator que nos levou à mudança na base de dados composta de teses e dissertações que versam sobre a temática pesquisada se

configurou pelo fato de essa temática não estar restrita apenas a área da educação, sendo necessário ampliar de modo eficiente a consecução desses dados em outros Programas de pós-graduação. Isto nos direcionou à busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com o objetivo de realizar um levantamento bibliográfico que abrangesse todas as regiões brasileiras, e tendo o conhecimento prévio de que a CAPES realiza a avaliação de todos os Programas de Pós-Graduação, localizamos a avaliação trienal referente ao período de 2007-2009. Com base nesses dados, selecionamos os programas de pós-graduação em educação com mestrado ou mestrado e doutorado, num total de 82 Universidades (Apêndice A). A partir dessa informação, iniciamos o levantamento de teses e dissertações no banco de dados da CAPES[3] utilizando os nomes dessas Universidades.

O portal da CAPES contem o levantamento de todos os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação dessas universidades não se restringindo apenas a uma área do conhecimento. A partir da palavra-chave *infância*, localizamos aproximadamente 2.882 trabalhos dissertativos e teses, no período de 2005 a 2009. Dada a inviabilidade de análise do total desse material, optamos por realizar nova seleção, desta vez tendo como critério a nota dos Programas. Usamos aqueles com nota igual ou acima de quatro, segundo a avaliação da CAPES e, no máximo, duas Instituições de Ensino Superior (IES) por Estado. Nessa etapa, o levantamento foi realizado em dezenove Universidades (Apêndice B); com a palavra-chave *infância* foram localizadas cinco dissertações sobre a temática, vinculadas aos Programas de Direito, Psicologia, Educação, Serviço Social e Gerontologia. Notamos que muitos Programas que possuem Grupos e Núcleos de Pesquisa sobre a infância não haviam sido contemplados no levantamento; esse fato exigiu novas buscas.

Como participamos do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) desenvolvendo atividade de Assessora Técnica Pedagógica (ATP) e com o objetivo de abranger a discussão sobre a infância, definimos como critério para escolha das IES, tendo em vista realizar o recorte do material já pesquisado no banco de teses da CAPES, Universidades que participaram do Proinfantil, no período de 2009 a 2011, bem como da Especialização em Educação Infantil (2010 a 2012).

De acordo com Barbosa (2011), o Proinfantil é um Programa emergencial ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), em nível médio e na modalidade Normal, o qual forma professores em exercício na Educação Infantil. O Programa possui uma estrutura de

[3] *http://capesdw.capes.gov.br/capesdw*

acompanhamento e formação dos professores cursistas, tutores, articulador pedagógico da Educação Infantil e professores formadores sendo realizado pelas Universidades Federais. No período de 2005 a 2007, ocorreu o Grupo Piloto e, entre 2006 a 2007, ocorreu o Grupo I. Em 2007 quatro Universidades – Federais de Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Rio Grande do Norte – foram convidadas a participar do Programa por possuírem grupos de estudos específicos sobre a infância e educação infantil. Tais Universidades, em conjunto com o MEC, traçaram um plano de trabalho para o Grupo II (período entre 2008 a 2010) que visava à formação dos professores formadores, dos professores-tutores e o acompanhamento e orientação *in loco* das práticas produzidas no Programa. Devido ao êxito da experiência foram convidadas nove Universidades, para atender 18 Estados (como mostra Quadro1) no Grupo III, o que ocorreu no período de 2009 a 2011.

Quadro 1: Universidades e seus respectivos Estados de acompanhamento do Proinfantil Grupo III

Universidade	Estado de acompanhamento
UFG	Goiás
UFMS/UFG	Alagoas, Mato Grosso do Sul, Sergipe
UFPA	Amazonas, Pará
UFRN	Pernambuco, Rio Grande do Norte
UFBA	Bahia
UFC	Ceará
UFMA	Maranhão
UFMT	Mato Grosso
UFMG	Minas Gerais
UFPR	Paraná
UFPI	Piauí
UFRO	Rondônia, Roraima
UFRJ	Rio de Janeiro

Fonte: Barbosa (2011, p. 22).

A Especialização em Educação Infantil em Goiás foi assumida em 2010 pelo NEPIEC. Esse curso integra a Política Nacional de Formação de Professores da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), possuindo duração de dezoito meses, sendo presencial e para professores em Exercício na Educação Infantil Lilliane Arruda (2011). Além da UFG, outras quatorze Universidades Federais sendo envolvidas em seus Estados com especialização em Educação Infantil. São elas: Universidades Federais do Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Grande Dourado, Pará, Ceará, Paraná, Mato Grosso, Maranhão, da Bahia, do Amapá, Amazonas, Piauí, de Santa Catarina, Sergipe.

Cruzando os dados sobre as IES envolvidas nos dois Programas obtivemos um total de 17 Universidades (Apêndice C). Realizamos o levantamento com a palavra-chave infância, no período de 2005 a 2009, sendo localizadas quatrocentas e oitenta e duas dissertações/teses

(Apêndice D). Dos trabalhos localizados cujos títulos e resumos versavam sobre a circulação de crianças, família e as demais temáticas que se fizeram necessárias ao longo da pesquisa, foram lidas e analisadas dez teses e dissertações para a construção dos conceitos, presentes neste trabalho. Realizamos também estudos em obras e artigos de diversos autores que lidam com a temática da infância.

Neste trabalho fazemos menção ao conceito de circulação de crianças presente na obra de Fonseca (1999). Essa autora realiza um estudo a respeito da circulação em diferentes culturas. Usualmente utiliza a definição de circulação de crianças em diferentes produções acadêmicas tendo como referencial a pesquisadora francesa Suzanne Lalemand que define circulação como "termo para designar a transferência de uma criança entre uma família e outra, seja sob a forma de guarda temporária ou de adoção propriamente dita" (LALEMAND apud FONSECA, 2006 p.13). Desta forma podemos compreender que a circulação de crianças pode se configurar no ato de uma criança sair do seu lar para outros lares, como na casa da avó, da tia, da madrinha, da vizinha, da irmã mais velha. Neste estudo utilizamos o conceito de circulação de crianças como um fenômeno sócio-histórico-cultural que se configura no ato de uma criança morar na casa dos avós por um período de tempo, seja ele curto ou prolongado.

Uma das etapas da investigação abrangeu uma pesquisa empírica realizada com os discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG, tendo em vista verificar se o fenômeno da circulação de crianças faz parte da vida desses estudantes. A escolha do grupo se deu por considerá-lo significativo no que diz respeito à sua presença no campo de trabalho – muitos exercem atividades profissionais em meio período ou período integral, sendo que o curso abriga pessoas de menor renda quando comparados a outros cursos da Universidade. Além disso, os discentes veem de lugares diferentes, possuindo histórias de vida diversas, o que possibilitou uma amostra potencialmente diversificada de participantes-colaboradores na pesquisa.

Com o objetivo de realizar a proposição do questionário aos alunos da Pedagogia da FE/UFG, encaminhamos um memorando à direção na FE/UFG, assim como à coordenação do curso de Pedagogia, solicitando autorização para a realização da pesquisa (Apêndice E). Após esse momento inicial, foi realizada a proposição do questionário piloto para duas alunas do curso, bolsistas do NEPIEC, a partir disso reelaboramos nosso instrumento (Apêndice F).

O curso de Pedagogia FE/UFG possuía, no primeiro semestre de 2011, 541 estudantes matriculadas nos turnos matutino e noturno. Responderam ao questionário proposto por nós

334 estudantes, no período de maio a julho de 2011[4]. Entre os respondentes, 196 aceitaram participar das diversas etapas da pesquisa, sendo que 100 dos 334 (34%) discentes viveram o processo de circulação na infância em casa de avós. Dos 100 estudantes, 70 concordaram em participar da entrevista individual. Dando continuidade à pesquisa, entramos em contato com os participantes, por meio do telefone, para marcar o dia e a hora das entrevistas. De dez horários agendados, apenas três pessoas compareceram; por esse motivo passamos a contatar as entrevistadas nas salas de aula da FE/UFG; conseguimos marcar onze entrevistas sendo que apenas seis pessoas compareceram. Essas tentativas ocorreram nos meses de outubro a dezembro de 2011. Com o objetivo de conseguir a adesão de um número maior de participantes, realizamos no mês de abril de 2012 novas tentativas de entrevistas com as discentes de Pedagogia. Primeiramente tentamos entrar em contato por telefone, juntamente com a visita às salas; então, tivemos a adesão de duas entrevistadas. Outra iniciativa se configurou com a fixação de um convite[5] em cada sala de aula com os nomes das alunas agrupados por período. Três pessoas compareceram, uma com homônimo, outra que não possuía o perfil e o nome não constava na listagem e uma que estava dentro do perfil a qual entrevistamos. Para essa etapa contamos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G) e o Termo de Consentimento: participação em pesquisa (Apêndice H).

Optamos solicitar aos próprios entrevistados que escolhessem seus nomes fictícios, com o objetivo de eles se reconhecerem no texto da pesquisa (a dissertação). Tal procedimento inspirou-se na pesquisa de Laís Rodrigues (2009).

As entrevistas foram realizadas nas dependências FE/UFG a partir de um Roteiro de Entrevista (Apêndice I) elaborado a partir das análises e discussões com base nas respostas obtidas por meio dos questionários propostos aos discentes de Pedagogia FE/UFG. Todas foram gravadas e transcritas para a realização da análise dos desdobramentos da circulação de crianças como fenômeno sócio histórico e cultural e suas implicações na constituição da infância dos participantes de nossa pesquisa. Entrevistamos um total de treze discentes, sendo estes distribuídos nos turnos matutino (7 participantes), noturno (5 participantes) e matutino e noturno (1 participante declarou estudar nos dois períodos) do curso de Pedagogia.

Para apresentar nossa pesquisa optamos por dividir o trabalho em três capítulos. No primeiro detivemo-nos na discussão sobre a construção histórico-social da infância e da

[4]Contamos com a participação da bolsista de iniciação científica Ester Lopes que tem a mesma orientadora em suas ações investigativas sobre a construção de identidade infantil e o papel da família.

[5]Este convite estabelecia o prazo de uma semana para o comparecimento na sala 217, com vistas à realização da entrevista, assim como os horários de permanência da pesquisadora nos períodos matutino e noturno.

família, tendo sido necessárias duas seções. A primeira para discorrer a respeito da educação da infância na história europeia, destacando alguns aspectos que a constituem. Para tanto baseamo-nos em Jean-Jacques Rousseau (2004) que evidência como diferentes pessoas participam da educação das crianças. Apresentamos também as ideias de Colin Heywood (2004), Peter Stearns (2006), Philippe Ariès (1981) e Elizabeth Badinter (1985), levando em conta as considerações desses autores sobre a participação da igreja na educação das crianças, bem como a educação das crianças pelas famílias e as diferentes formas de educação da infância. Na segunda seção discorremos sobre o trabalho feminino (NOGUEIRA, 2004) e da produção Luiz Rocha (1997) para evidenciar como a indústria se apodera da mão de obra infantil. Abordamos ainda a literatura infantil, (HEYWOOD, 2004), o papel da igreja (STEARNS, 2006) e as mudanças na família brasileira, a saída do campo para a cidade (COSTA, 2004), a criminalidade infantil (SANTOS, 1999), os orfanatos (VASCONCELOS, 1997; JUSTO, 1997), as práticas de controle reprodutivo e suas implicações para a família (SCAVONE, 1998). O objetivo dessas leituras consistiu em caracterizar a infância em sentido mais complexo.

No segundo capítulo refletimos sobre a relação adulto-crianças. Para isso se fez necessária a compreensão do fenômeno das interações sociais (OLIVEIRA, Z. 2011), a compreensão da família como um meio e um grupo (WALLON, 1975) e como se configuram as relações de autoridade e poder familiar em grupos populares (SARTI, 1996). Na segunda sessão do capítulo, discutimos as diferentes compreensões a respeito da circulação de crianças presente na literatura. Na terceira seção realizamos discussão a respeito dos avós na sociedade.

No terceiro capítulo apresentamos os dados obtidos por meio da proposição dos questionários e das entrevistas para configurar a circulação de crianças entre os alunos da Pedagogia e seus desdobramentos.

No decorrer da pesquisa conseguimos analisar os multideterminantes da circulação de crianças seja no âmbito da literatura, quanto no âmbito de cunho mais pragmático, entre os discentes de Pedagogia, que se configurou de forma mais complexa do que a existe na literatura. Percebemos a importância assim como a relevância do contato intergeracional para o cotidiano, escolha da profissão, manutenção da vida e para a afetividade.

CAPÍTULO 1
INFÂNCIA E FAMÍLIA – CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

Este capítulo tem como objetivo abordar as temáticas da infância e da família a partir de uma construção histórica e social, para melhor compreensão dos multideterminantes que permeiam essas duas temáticas. Consideramos a história europeia como referência de um conjunto de reflexões porque reconhecemos sua importância na constituição dos diferentes marcos da Educação da Infância brasileira pelos diferentes projetos e interesses revelados. Assim, neste capítulo cotejamos ideias relevantes sobre a criança e sua educação conforme a entendem Rousseau (2004), Stearns (2006), Heywood (2004), entre outros.

1.1 Educação da Infância: determinantes e aspectos de seu percurso na história europeia

Ao longo da história, foram várias as figuras responsáveis pela educação da criança pequena. Abordaremos, à luz da perspectiva histórica, quem foram os responsáveis pelas crianças e as possíveis consequências para a construção das concepções que se tem a respeito da infância e da criança.

Jean-Jacques Rousseau (2004) discute a importância das figuras do pai, da mãe, do tutor e da avó na educação da criança pequena. Ao tratar da figura da mãe, Rousseau (2004) concede a essa personagem, de forma irônica, a responsabilidade sobre o futuro de sua cria, pois essa incumbência pareceu servir apenas para legitimar o produto materno, como se o filho correspondesse a um troféu que, para ser ostentado, exigiria muito cuidado. Assim se expressa o autor:

> Também saímos dela por um caminho oposto, quando, em vez de desdenhar os cuidados de mãe, uma mulher os exagera; quando faz de seu filho seu ídolo, aumenta e alimenta sua fraqueza para impedi-lo de senti-la e, esperando furtá-lo às leis da natureza, afasta dele alguns golpes dolorosos, sem pensar quantos perigos e acidentes, em troca de alguns incômodos de que o preserva momentaneamente, acumula mais adiante, e quantos perigos e acidentes, e quanto é bárbara a precaução de prolongar a fraqueza da infância sob as fadigas dos homens adultos (ROUSSEAU, 2004, p. 23).

E Rousseau (2004) continua:

> Uma criança passa assim seis ou sete anos entre as mãos das mulheres, vítimas dos caprichos delas e dos seus e, depois de lhe terem ensinado isso e aquilo, vale dizer, depois de terem enchido sua memória ou de palavras que não pode entender, ou de coisas que não lhe servem para nada, depois de terem sufocado a natureza pelas

> paixões [...] Enfim, quando essa criança, escrava e tirana cheia de ciência e carente de juízo, igualmente débil de corpo e de alma, é jogada no mundo mostrando sua incapacidade, seu orgulho e todos os seus vícios, isso faz com que se deplorem a miséria e a perversidade humanas. É engano; aquele é o homem de nossas fantasias (ROUSSEAU, 2004, p. 26).

Como verificamos a mãe muitas vezes excedia nesses cuidados: tenta proteger as crianças criando-as em um quarto isolado do mundo, porém satisfaz todas as suas vontades, formando assim um pequeno tirano. Desse modo, segundo o autor, alienadas do mundo e servidas pelas mães, as crianças não aprenderiam limites, regras e valores importantes à sociedade (ROUSSEAU, 2004).

Rousseau (2004), na mesma obra, também utiliza a figura da mãe para realizar uma crítica à sociedade; essa crítica aparece quando o autor trata da amamentação, o que abre várias discussões, pois no contexto do autor a mulheres abastadas não amamentavam seu filhos deixando-os sob a responsabilidade de "mercenárias", as amas de leite. Rousseau (2004) ainda levanta importante discussão sobre o fato de as amas de leite pobres poderem dar um bom leite. Para ele, "mais vale que a criança mame o leite de uma ama saudável do que o de uma mãe estragada se houver algum novo mal a temer do mesmo sangue que é formada" (ROUSSEAU, 2004, p. 20). Ou seja, se for melhor, a ama serve. Para o historiador Jacques Gélis (apud CHARTIER, 2009, p. 313), as mães, de acordo com o pensamento da época, não deveriam amamentar, pois poderiam deformar o corpo; por isso atribuíam a outra mulher, menos privilegiada socialmente, a tarefa de amamentar seus filhos.

O pensamento filosófico apresentado por Rousseau (2004) acerca da amamentação pelas amas de leite seria a negação da maternidade. Quando as crianças voltam ao lar outro sentimento aparece, qual seja, o desprezo em relação à ama, devido à não-manutenção da relação entre ama e criança, desligamento promovido pela mãe, gerando uma relação artificial, desprovida de sentimentos.

Uma consequência do desarraigamento, dado que cada filho é amamentado por uma mulher diferente, seria a não-construção da unidade familiar; não se criariam laços afetivos, pois a criança, ao nascer, sairia dos braços da mãe para os braços de outra mulher e depois retornaria para os braços da primeira. Essa movimentação impediria a constituição de vínculos duradouros entre a mãe e o filho e assim por diante.

Heywood (2004) relata que a maioria das mulheres da aristocracia entregava seus filhos nas mãos das amas de leite. Em alguns casos, por exemplo, de políticos, reis, entre outros, muitas vezes não havia qualquer vínculo familiar; essas mulheres eram contratadas com o objetivo de fornecer o aleitamento para os recém-nascidos. Stearns (2006), por sua vez,

salienta que muitas dessas amas de leite não possuíam leite materno o suficiente para seus filhos e ainda tinham que amamentar outras crianças; um dos fatores que levavam essas mulheres a não possuírem leite materno era os altos índices de pobreza em que viviam. Nesse caso, a amamentação de outras crianças era necessária para a própria sobrevivência desta mãe que aleitava filhos de outrem em detrimento dos seus próprios.

O ato de colocar as crianças aos cuidados da ama de leite longe da casa era percebido por alguns como demonstração de um sentimento de frieza dos pais em relação aos filhos. Porém, Rousseau (2004) interpreta essa separação como necessária às crianças que deveriam ser amamentadas no campo, devido ao ar puro, ao sossego e aos bens que a natureza pode fazer à criança, retirando-a do tormento e da poluição da cidade. Essa outra faceta da relação entre família e criança é percebida de acordo com Stearns (2006), em relatos de pais que realizavam visitas às crianças nesse período de aleitamento, o que demonstra, contraditoriamente, o cuidado dos genitores.

Heywood (2004) comenta que as mães pobres possuíam muita dificuldade em relação aos cuidados com os seus próprios filhos pequenos, pois necessitavam trabalhar e, ao mesmo tempo, olhar sua prole, considerando-se um número significativo de mortes infantis.

Posicionando-se diante desse fenômeno da sua época, Rousseau (2004) considera que de nada adiantava uma sociedade formada por mulheres e homens cultos e intelectuais os quais não podiam perder tempo em educar seus filhos; sendo eles a sociedade de amanhã e, dada a falta de educação, poderiam se tornar bárbaros e destruir toda a erudição construída. Conforme esse autor, isso seria de um “destemperamento sem medida” (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Para que as relações entre mães e filhos retornassem ao seu estado de normalidade (natural) seria necessário apenas que elas amamentassem seus filhos e tudo ocorreria naturalmente. “Se as mulheres voltarem a ser mães, logo os homens voltarão a ser pais e maridos” (ROUSSEAU, 2004, p. 22). Mas, pergunta o autor: se a solução é tão simples por que não colocá-la em prática? A sociedade, o conjunto de mulheres não o permitiria. “Todavia, ainda se podem encontrar jovens de boa natureza que ousando desafiar neste ponto o império da moda e dos clamores das outras mulheres, cumprem com virtuosa intrepidez esse dever doce que a natureza lhes impõe” (ROUSSEAU, 2004, p. 23).

O autor acredita que não é a criança que escolhe amar a mãe, pois “O filho deve amar a mãe antes de saber que este é seu dever”, e como isso se dá? Através da convivência entre mãe e filho, mas como tudo deve ser feito de maneira comedida, pois o exagero também seria

prejudicial. As mães que assim faziam eram consideradas cruéis, ou por deixarem os filhos à própria sorte ou por deixá-los vulneráveis. “As mães cruéis de que estou falando agem de modo diferente; de tanto mergulhar os filhos na indolência, preparam-nos para o sofrimento; abrem-lhes os poros para males de toda espécie, de que não deixarão de ser presa quando adultos” (ROUSSEAU, 2004, p. 23). Assim considerando, mães são cruéis pelo excesso ou pela falta.

Outro ponto de crítica à mãe feita por Rousseau (2004) diz respeito à supervalorização das coisas próprias da criança, o que revelaria ser a forma artificial de a mãe lidar com mundo infantil, já que coisas de criança não surpreendem adultos, elas deveriam ser tratadas como coisas naturais, ou seriam “bobagens” (ROUSSEAU, 2004, p. 117).

Rousseau ainda representa a mãe citando, por exemplo, uma mulher que não quer ser mãe com medo de perder a vida social, que não tem apego aos seus filhos e não sabe o quanto é importante acompanhá-los de forma real (ROUSSEAU, 2004). Em “Emílio”, as mães são representadas também como aquelas que tomam a criação de seus filhos como fardo pesado demais.

O segundo adulto importante na educação da criança presente na obra de Rousseau (2004) é o pai. A primeira vez que Rousseau fala sobre o pai em “Emílio*”,* refere-se ao pai submetido às forças sociais. Assim considerando, essa figura representa um conjunto de valores e juízos pertencentes a uma dada sociedade. O autor realiza uma crítica à ideia da valorização da vida social em relação à vida familiar. “Um marido que ousasse consentir que sua mulher amamentasse o filho seria um homem perdido” (ROUSSEAU, 2004, p. 20). Assim sendo, para a sociedade da época mais vale um marido feliz do que um pai realizado, isso para o autor aspira brutalidade; as mulheres não amamentam seus filhos para não deformar seus corpos, poderem ter mais tempo para o marido que, por sua vez, não se realiza como pai, já que seus filhos nascem e são levados para uma ama de leite, não se pode estabelecer a mesma relação de afeto e carinho com a criança estando nos braços de uma mulher estranha; então o homem pai não pode estabelecer um contato próximo com a criança.

> Mas deve a questão ser encarada apenas do lado físico? Terá a criança menos necessidade de uma mãe do que de suas tetas? Outras mulheres, e até animais, poderão dar-lhe o leite que a mãe recusar, mas a solicitude materna não se pode substituir. A mulher que dá leite ao filho de outra em lugar do seu é uma má mãe [...] será necessário que o hábito mude a natureza, e a criança mal cuidada terá cem vezes o tempo de morrer antes que sua ama-de-leite tenha adquirido por ela ternura de mãe.
> Dessa vantagem resulta até mesmo um inconveniente que, por si só, deveria fazer com que toda mulher sensível perdesse a coragem de mandar o filho ser amamentado por outra: é o de dividir o direito de ser mãe, ou melhor, de aliená-lo;

> de ver o filho amar a outra mulher tanto mais que a ela; de sentir que a ternura que ele conserva por sua mãe é um favor, enquanto a que tem por sua mãe adotiva é um dever (ROUSSEAU, 2004, p.21).

Para o autor, esse procedimento equivocado era realizado devido à falsa noção de felicidade da mulher que quer se realizar fora de casa (da obrigação da casa) e se esquece do seu lar. O autor ainda adverte os maridos da felicidade de saberem "se o tempo que estas ganham não for destinado a outros que não vós" (ROUSSEAU, 2004, p.20). Apesar de, aparentemente, o descuido da mãe com os filhos ser justificado por uma maior atenção aos maridos, Rousseau (2004) ainda destaca que antes o aleitamento seja feita por outra mulher que não a mãe, caso esta não o faça com prazer.

Na Idade Média a mãe era uma das pessoas responsáveis por ensinar às crianças os preceitos religiosos, realizando atividades do cotidiano vinculadas a lições, tais como: "fazendo com que as crianças pesassem em legumes jogados em uma panela de água fervendo como se fossem pecadores indo para o Inferno, ou marcar o tempo de cozimento de um prato com uma prece" (HEYWOOD, 2004, p. 124). Podem-se levantar várias hipóteses para essa preocupação em se ensinar os preceitos religiosos para a criança desde pequena e com tanto fervor: um deles foi, conforme Heywood (2004), a preocupação com a natureza pecaminosa da criança, então, ensinando-lhe, ela poderia ter salvação.

Conforme Rousseau (2004), o homem rico com dificuldade de educar seu filho providencia um preceptor para exercer a figura de pai, porém, o pai cometeria assim um equívoco: o preceptor não passará de um empregado, e tanto o pai quanto a criança o tratarão como tal. Assim o preceptor/criado fará de seu filho um criado, com isso o objetivo do pai não seria alcançado, este ficaria apenas na ilusão de que sua atitude estaria contribuindo para a formação de um bom filho: "pobre pai, não sabes em que caminho duvidoso estás a cair" (ROUSSEAU, 2004, p. 27). Além disso, o pai que contratasse um preceptor cairia no mesmo erro da mãe que alugava uma "mercenária", uma "ama de leite", uma "mãe artificial". Nas palavras do autor: "Assim como a verdadeira ama-de-leite é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai" (ROUSSEAU, 2004, p. 26).

O pai, na visão rousseauniana, ainda deve ser aquele que ama incondicionalmente, independente da condição física e mental; desse modo, o autor considera os filhos como uma dádiva divina, a qual futuramente deve-se "prestar contas a quem lho confia" (ROUSSEAU, 2004, p. 34).

Rousseau (2004) faz uma crítica à concepção de criança como um adulto em miniatura quando diz que o pai faz com que a criança realize coisas que ainda não são da sua

competência; isso faz com que ela vire escrava e cabe ao pai a tarefa de livrá-la dessa escravidão. Ressalta também que tal tarefa não é fácil, porém se faz necessária, pois a criança deve ser criança. Quando afirma "queremos ver as crianças homens antes do tempo" (ROUSSEAU, 2004, p. 150), o autor alerta para a necessidade que o adulto tem de ver a criança presente nas relações sociais daquela época.

> Pais que vivem no estado civil levam para ele a criança antes da idade. Dando-lhe mais necessidades do que ela tem, não remediam sua fraqueza, mas aumentam. Também a aumentam exigindo da criança o que a natureza não lhe exigia submetendo às suas próprias vontades as poucas forças que a criança tem para servir às suas transformando completa em escravidão à dependência recíproca em que a mantém sua fraqueza e em que os mantém seu apego (ROUSSEAU, 2004, p. 81).

Este é um exemplo da relação presente entre a criança e o adulto. Segundo Rousseau (2004), a criança estaria submetida ao adulto e deveria se comportar como tal. Se os pais assim não o fizessem colocariam a criança no "estado civil", que para o autor seria prejudicial. Conclui-se, com base nas ideias de Rousseau, que o adulto insere a criança em um contexto social antes do tempo e, ao invés de tornar a criança um ser forte, faz com que ela se fragilize.

Por fim, cabe salientar um terceiro personagem que interagia com "Emílio": o preceptor. Segundo Rousseau (2004, p.15), "nosso primeiro preceptor é a nossa ama-de-leite. Assim, a palavra *educação* tinha entre os antigos um sentido diferente, que já não lhe damos significava alimentação". O filósofo reconhece que a criança possui várias pessoas responsáveis por ajudá-la a desenvolver áreas diferentes, mas é necessário que isso fique bem claro: a "criança deve seguir um só guia" (ROUSSEAU, 2004, 15).

A primeira característica do preceptor na ótica rousseauniana seria que este não pode ser "venal" (ROUSSEAU, 2004, p.28). O melhor preceptor, conforme o autor, seria o próprio pai; se este não o for, o pai estaria a entregar seu filho na mão de mercenários. Um preceptor deve ter sido bem educado, carregar consigo a qualidade de ser companheiro da verdade, ganhar a confiança de forma genuína para não ser enganado pela criança em relação aos seus sentimentos. Este não deveria, porém, ter experiência como preceptor para que se evitasse o êxito com a segunda com base na experiência da primeira (ROUSSEAU, 2004). Aqui o autor demonstra que cada criança é única e, assim, deve ser sua educação, pois cada um possuiu suas peculiaridades:

> [...] o preceptor de uma criança deve ser jovem, e até mesmo tão jovem quando pode sê-lo um homem sábio. Gostaria que ele próprio fosse criança, se fosse possível,

> para que pudesse ser um companheiro de seu aluno, e conquistar sua confiança ao compartilhar suas diversões.
> [...] Deseja-se que o preceptor já tenha conduzido uma educação. É demasiada. Um mesmo homem não pode conduzir mais do que uma; se fossem necessárias duas para ter êxito, com que direito se empreenderia a primeira?
> [...] Com mais experiência saber-se-ia agir melhor, mas não se conseguiria mais. Aquele que realizou este ofício bastante bem para perceber todas as suas dificuldades não tenta novamente, e se o tiver realizado mal na primeira vez, trata-se de um mau prognóstico para a segunda.
> [...] Concordo que é muito diferente acompanhar um rapaz durante quatro anos ou conduzi-lo durante vinte e cinco anos. Dais um preceptor para vosso filho quando já está formado; eu quero que ele tenha um antes de nascer. Vosso homem pode trocar de aluno a cada cinco anos; o meu não terá mais do que um (ROUSSEAU, 2004, p. 30 - 31).

Para a sociedade na qual se configurou a obra de Rousseau (2004), a criança só era entregue ao preceptor quando já estava formada; para o autor, no entanto, o acompanhamento realizado pelo preceptor deveria iniciar antes do nascimento. O autor salienta que o preceptor "é amigo do pai" (ROUSSEAU, 2004, p. 43), uma pessoa de confiança. O preceptor é uma figura fundamental; nessa concepção, é quem escolhe a ama de leite e orienta sobre sua alimentação, sobre seu comportamento.

As pessoas com mais idade também são relacionadas na obra do Rousseau (2004), as vinculações afetuosas entre a criança e o idoso não se constituem com força. Nas palavras do autor, "Às vezes as crianças fazem agrados aos velhos, mas jamais os amam" (ROUSSEAU, 2004, p. 30).

O autor em questão (2004) mostra a diversidade de figuras que permeiam o processo educativo da criança, não se centrando apenas em um educador como formador da criança. Consideramos que se trata de importante referência para a compreensão da infância, pois todos os demais teóricos tomam como ponto de partida suas ideias. Utilizando as palavras de Franco Cambi (1999),

> O filósofo de língua francesa, de fato, operou uma 'revolução copérnica' em pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança; [...] elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável, mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) (CAMBI, 1999, p. 343).

Heywood (2004, p. 38) salienta a importância de Rousseau por ser o responsável pela "reconstrução da infância durante o século XVIII." Para Heywood (2004) a divisão da infância em etapas foi muito importante, além do fato de se considerar a criança como um ser capaz.

Na sua obra “Emílio”, Rousseau (2004) explicita a ação de um agente educativo das camadas sociais menos favorecidas do grupo camponês: a figura do irmão mais velho, como educador dos mais novos. Aquele muitas vezes era considerado como um substituto da mãe e do pai. Em muitos casos, já naquela época, umas crianças criavam outras crianças; nem todas as vezes esses processos transcorriam de forma tranquila e, quando cresciam, travavam disputas nas questões relacionadas ao dote e à herança (HEYWOOD, 2004, p. 120).

Um aspecto de interesse que remete à relação das crianças com a organização social está na roupa escolhida para elas, sendo esse aspecto destacado por Rousseau (2004) e por Ariès (1981). A vestimenta infantil na Idade Média se diferenciava de acordo com a classe social; as crianças que possuíam condições financeiras, desde pequeninas, vestiam roupas suntuosas, a princípio sem distinção de gênero, o que é comum de se encontrar na iconografia. A roupa também era utilizada para distinguir o crescimento infantil: a cada etapa, uma vestimenta. Quando bebês usavam cueiros, quando já conseguiam ficar em pé usavam vestido comprido, depois um vestido mais curto; aos quatro anos, calças justas por debaixo do vestido, assim por diante. Isso valia também para os meninos, era inexistente a distinção dos trajes de acordo com a idade para o gênero feminino, assim como para as crianças pobres (ARIÈS, 1981).

Na Idade Média, os hábitos relacionados à higiene eram pouco difundidos, ocorrendo a inexistência, por exemplo, da utilização de roupas íntimas, por parte das crianças, e não havia a preocupação em sujar as roupas, o que era comum entre as crianças do campo (HEYWOOD, 2004).

Um hábito comum na Idade Média era o desencorajamento das crianças ao ato de se engatinhar alegando que o chão era frio, úmido, sujo e que se trazia a tona o caráter animalesco da infância. Uma terceira justificativa era a de que, para as crianças andarem, não seria necessário engatinhar. Esta última concepção pode ser considerada inatista, pois se apropria da concepção de que a criança já possuía dentro de si as habilidades para andar e, quando chegasse a hora, ela conseguiria andar por si só. Permeava entre os pais o medo da má formação, por isso também se evitava engatinhar; para tanto, os pais amarravam cordões, roupas e utilizavam pequenas estruturas nos filhos para que eles permanecessem em pé; se a criança engatinhasse ela iria parecer com um filhote de animal (HEYWOOD, 2004). Stearns (2006) aponta outra aproximação das características infantis com as dos animais, assim interpretada pelos pais: causava repúdio a voracidade dos bebês que se dirigiam aos seios maternos, o que ocasionava nos genitores certo desprezo.

Ao realizar aproximações de atitudes das crianças às dos animais, percebemos a pouca importância que se dava às crianças atribuindo-lhes uma conotação negativa. Rousseau (2004), ao contrário, realizou um movimento de valorização da criança. Inclusive, os predicados que a sociedade de sua época atribuía como características de animalidade na criança, o autor deixa o "pequeno selvagem" viver tudo isso (amamentação, o ato de engatinhar), para que ele supere as características do selvagem e se torne um homem civilizado.

Na Idade Média muitos dos comportamentos que se tinha em relação às crianças eram determinados pelo desenvolvimento orgânico/biológico. É o que podemos perceber quando Heywood (2004) dá o exemplo da vinculação que ocorria com "o aparecimento da dentição com a aprendizagem da fala"; desconsideravam-se os balbucios como linguagem, como fala. Por meio desse exemplo, podemos perceber a inexistência de diálogo com os bebês antes do aparecimento da dentição. Isso nos aproxima da origem epistemológica da palavra "infância" que vem do latim *infãns*-antis, 'que não fala'. Tais elementos demonstram a demarcação e a importância do desenvolvimento biológico que, aparentemente, determinavam o comportamento que se tinha com os bebês. A medicina da época desenvolveu todo um aparato de mordedores para o desenvolvimento de dentes fortes, "alguns feitos de dentes de lobo, na esperança de que os das crianças fossem igualmente brancos e fortes" (HEYWOOD, 2004, p. 122).

Com o aparecimento da dentição iniciava-se o processo de constituição do vocabulário; as primeiras palavras repetidas exaustivamente aos bebês eram "mamãe", "papai" e "bebê", julgando-se serem essas as palavras mais adequadas. Existia também um repertório de cantigas, versos, que possuíam como objetivo tranqüilizar as crianças, acalmá-las e diverti-las (HEYWOOD, 2004).

Heywood (2004) discute acerca das cantigas para crianças na Europa e na América do Norte. Em vários locais, como é o caso da Alemanha e da Espanha, as canções faziam menção a acontecimentos históricos relacionados às guerras. Na Rússia, as canções para as crianças maiores tinham como objetivo conhecimentos escolares como contar e localizar as partes do corpo e usá-las. As britânicas e norte-americanas tinham como característica o caráter perverso das crianças ao maltratarem animais. As canções infantis também foram utilizadas amplamente pelas mães com o objetivo escolar de ensinar as primeiras letras, antecedendo os processos escolares (HEYWOOD, 2004, p. 123).

O autor salienta que o vasto repertório cultural para as crianças não significa que todas tinham acesso e possibilidade de contato com o patrimônio lingüístico; vale ressaltar também que as próprias crianças criavam versos e rimas e muitos destes não foram registrados. Heywood (2004) aponta um fato curioso: crianças em diferentes culturas brincavam com rimas e histórias com temáticas semelhantes.

Na Idade Média as crianças de classes sociais elevadas poderiam começar a ler e escrever por volta dos 4 ou 5 anos, com o apoio do preceptor ou dos irmãos mais velhos. Já no período da Renascença havia toda uma preocupação em se ensinar às crianças hábitos de civilidade. O horário preferido para tais ensinamentos era a hora das refeições, quando toda a família se encontrava reunida; "com as novas sensibilidades dos séculos XVI, as crianças tinham que adquirir, em poucos anos, um avançado nível de recato e pudor que havia se desenvolvido entre os adultos da sociedade ocidental com o passar dos séculos" (HEYWOOD, 2004, p. 124).

Além das cantigas, os brinquedos também eram utilizados para estimular tanto os aspectos motores quanto os relacionados ao intelecto. No fim do século XIX, começa a produção industrial de brinquedos em território brasileiro, com a confecção de carrinhos, bonecas e trenzinhos: "o objeto-brinquedo-mercadoria passa a fazer parte do universo infantil" (ALTMAN, 1999, p. 253). Porém, o universo da brincadeira não se restringe apenas aos objetos fabricados na indústria. As crianças, seja na cidade, no campo, sozinha ou em grupo, criam e recriam brincadeiras, sejam aquelas que necessitam no seu imaginário de muito espaço, ou aquelas que podem fazer sentadas, a criança brinca e, brincando, reinventa a brincadeira (ALTMAN, 1999).

Nos mais diversos tempos, as crianças eram capazes de produzir suas próprias brincadeiras com elementos do cotidiano. Para ilustrar isto temos como exemplo as bonecas e os carrinhos que, ao longo dos séculos, estiveram presentes nas brincadeiras infantis, sendo construídos das mais diversas formas e com matérias inimagináveis para os adultos. Outro ponto relevante é que os brinquedos, além de surgirem das relações que as crianças estabeleciam com o meio, este oferecia certa possibilidades de criação, transformação e perpetuação de brinquedos e brincadeiras. Deve-se também dar importância aos brinquedos fabricados pelos adultos para as crianças; nesse caso determinava-se a classe social para a qual se destinaria cada tipo de brinquedo. Outra função social do brinquedo eram os aspectos da perpetuação de hábitos e atitudes relacionados às questões de gênero; assim, certo grupo de

atividades era destinado aos meninos e outro às meninas, não sendo, em muitos casos, permitida a troca de papéis nas brincadeiras (HEYWOOD, 2004, p. 125).

Ariès (1981) mostra como os brinquedos e brincadeiras eram apropriados por meninos e meninas de diferentes maneiras e era comum, na Idade Média, meninos brincarem com boneca; a distinção entre brinquedos de meninos e meninas só ocorria quando os meninos iam alcançando certa idade, por volta dos quatro anos. O autor também revela que os brinquedos eram determinados pela classe social das crianças.

Consideramos importante destacar a existência de indústrias preocupadas diretamente com a fabricação de brinquedos; isto não só permitiu o contato com os brinquedos tradicionais, mas "começou a fornecer inovações às crianças, tais como jogos de tabuleiros, conjuntos de ferramentas e quebra-cabeças" (HEYWOOD, 2004, p. 125). Além da criação de jogos mais complexos houve uma preocupação em fazer brinquedos com materiais simples, o que permitiu o barateamento desses objetos.

Outra finalidade encontrada nos brinquedos era o entretenimento das crianças por parte dos pais; havia também a preocupação de fazer brinquedos não apenas baratos, mas utilizando matérias acessíveis a um número maior de crianças, como lápis e papel. Esta preocupação é bastante peculiar, pois é louvável o fato de se produzirem objetos baratos, apesar de ser claro que a preocupação da indústria jamais foi ofertar brinquedos a crianças de baixa renda (HEYWOOD, 2004).

Nesse cenário salientamos que os brinquedos não eram objetos "inocentes", "puros"; eles são e estão permeados de elementos culturais.

> O brinquedo francês representa a versatilidade da nação atingindo todos os tópicos, sérios e bizarros [...] De Berlim chegam equipamentos de artilharia, regimento e cavalaria de chumbo e soldados em trens que funcionavam de verdade [...] Os brinquedos norte-americanos [...] trazem à mente os hábitos da criança em relação ao lar, bem como relação ao lar, bem como os trabalhos rural e mecânico (WIGGIN, apud HEYWOOD, 2004, p. 126).

Muitas vezes tais brinquedos foram utilizados pela sociedade para incutir hábitos, formar opinião, passar elementos culturais de uma geração a outra, criando-se nesses objetos elementos de perpetuação de hábitos de forma sutil. Como se pode notar, os brinquedos também distinguem classes sociais, bem como ensinam e influenciam as profissões.

Outro determinante cultural importante de ser analisado é a literatura para a infância. Heywood (2004) mostra que, até meados do século XVIII, os pais ofertavam livros às crianças com objetivo de instruí-las. Porém, existia um autor chamado Harvey Darton que

possuía uma concepção avançada para sua época, para quem a literatura para as crianças deveria servir basicamente ao prazer. Até hoje é muito difícil a compreensão da literatura infantil apenas para a livre apreciação; tem-se o hábito de pensá-la com objetivos escolares e moralistas.

Durante os séculos XVIII e XIX, a literatura produzida para as crianças apresentava como temática principal as histórias relacionadas ao campo religioso. Porém, elas não liam apenas o que lhes era destinado e sim tudo a tinham acesso; com isso, liam livros para adultos e desse modo várias obras pertencentes ao universo dos adultos passaram a fazer parte do universo das crianças. Em um exemplo apresentado por Heywood (2004), "*Robinson Crusoé* foi apontado por Rousseau como o trabalho mais adequado para o seu Emílio" (HEYWOOD, 2004, p. 127). Essa "abertura" no universo literário das crianças promoveu a ampliação nas temáticas a que elas poderiam ter acesso, até então ainda reduzidas. Outras questões a serem problematizadas são as seguintes: quais crianças tinham acesso a esse acervo? Os livros destinados aos adultos que as crianças poderiam ler eram totalmente abertos? Quais restrições existiam, quem as realizava?

Em meados do século XVIII começou uma abertura nas editoras para os livros infantis; apesar do aumento na impressão, a temática relacionada à didática ainda era muito incisiva. A publicação da obra *Emilio,* por exemplo, inspirou uma série de obras sobre crianças. A temática protestante também era amplamente difundida por meio da literatura (HEYWOOD, 2004).

Heywood (2004) comenta que a literatura infantil primeiramente foi produzida para os meninos com temáticas de aventuras, caça ao tesouro e histórias com piratas. Só após um longo tempo, o mercado decidiu publicar obras para as meninas com temáticas de cunho "romântico doméstico" (HEYWOOD, 2004, p. 128).

Esse autor ressalta outro fato marcante na educação de crianças. Nos séculos XIV a XIX, ocorreu a utilização de várias formas para se obter o controle infantil. Por exemplo: alguns adultos ao invés usarem de força física com as crianças e para obter condutas que não os comprometessem, os pais utilizavam o medo para obter tais resultados. Para exemplificar isto, Heywood (2004) cita a história da branca de neve, do lobisomem, o homem do saco, entre outros conhecidos no imaginário popular de cada cultura. Muitas vezes, explica o autor, esse recurso era utilizado, pois os pais tinham que trabalhar ou realizar outras atividades externas ao lar, e as crianças tinham que ficar sozinhas. Assim, para que elas não saíssem era utilizado o medo (HEYWOOD, 2004).

Outra forma de controle sobre as crianças eram os maus-tratos físicos, sendo muitas vezes constituídos por surras. Uma das justificativas encontradas para tais abusos era a necessidade de se expulsar os maus espíritos das crianças que possuiriam o pecado original em seus corpos. Os instrumentos utilizados para as surras eram os mais variados possíveis indo de "um galho de nogueira a um relho[6]" (HEYWOOD, 2004, p. 133), a pedaços de galhos, sapatos entre outros. Com isso, podemos supor que os pais em geral utilizavam objetos que no momento estavam ao alcance de suas mãos, não havendo assim definição de um instrumento previamente destinado para essa finalidade. Apesar dos vários relatos de abusos não havia a instrumentalização da surra, com a utilização de um objeto que pudesse ser considerado símbolo do maltrato físico (HEYWOOD, 2004). Percebemos que, ao mesmo tempo, os pais utilizavam dois instrumentos coercitivos na educação das crianças pequenas: o medo e a agressão física.

Os maus-tratos físicos com as crianças não estavam relacionados apenas à família; havia agentes externos a esta que também se valiam desses artifícios com o objetivo de educar. Stearns (2006) mostra como o mestre-escola utilizava a violência física para com seus alunos; esses atos se excederam de tal forma que um desses profissionais chegou a ser multado por excesso. Ainda existem relatos de maus-tratos físicos por religiosos que se sustentavam na teoria que a criança ao nascer já era pecadora, por isso era necessário discipliná-la, a fim de afastá-la do pecado original e da sua "natureza animalesca" (STEARNS, 2006, p. 81).

Segundo Heywood (2004), existia entre os religiosos um grupo que não era a favor do uso da agressão física, pois tais atitudes poderiam gerar apenas rebeldia nas crianças. Sendo assim, a melhor opção para a correção das posturas não muito adequadas para época era a educação pelo exemplo. Acreditava-se que a violência só gerava a violência e os bons hábitos formavam boas crianças. Dentro da igreja havia um grupo que era contra a agressão física com as crianças, alertando os pais que essas posturas não contribuiriam para que os seus filhos posteriormente pudessem seguir as leis e regras sociais.

> Com certeza, é fácil exagerar a violência envolvida e ignorar o amor, a preocupação dos pais com o bem-estar espiritual que estavam por trás dessas atitudes. A maioria das crianças, portanto, provavelmente estabeleceu vínculos sólidos com seus pais, na pior das hipóteses, porque não conheciam qualquer alternativa (HEYWOOD, 2004, p.135)

[6]De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, relho significa "Chicote de couro torcido XVI" (CUNHA, 2007, p. 673).

Santo Agostinho, por exemplo, defendeu a ideia da natureza má da criança, a qual começava no nascimento. A criança seria "símbolo da força do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original" (BADINTER, 1985, p. 55). Dessa perspectiva, já seria possível perceber na criança pequena todos os problemas do homem adulto, devido à tendência para o mal presente nela. Para Santo Agostinho, o pecado do adulto e o da criança possuía o mesmo peso. Ele percebia a infância como tempo de imperfeição de quem os adultos deviam se afastar. Para que a criança crescesse e saísse desse estado de imperfeição, era necessário um trabalho árduo, o que justificava toda violência contra ela. "O pensamento agostiniano reinou por muito tempo na história da pedagogia. Constantemente retomado até o fim do século XVII, manteve, não importa o que se diga, uma atmosfera de dureza na família e nas novas escolas" (BADINTER, 1985, p. 57).

Utilizando o argumento da necessidade de dureza na educação dos pequeninos, era recomendado aos pais frieza em relação aos filhos para que os primeiros não viessem a alimentar a natureza ruim de seus filhos. Depois de Santo Agostinho várias foram os que deram continuidade a essa vertente educativa (BADINTER, 1985).

Realizando uma oposição às ideias de Santo Agostinho, Descarte (apud BADINTER, 1985) pretendia superar o pensamento escolástico. Para esse autor, a infância era sinônimo de fraqueza no espírito, sendo guiada pela razão do corpo, não do espírito, sendo confusa, visto que as crianças não possuíam discernimento; eram conduzidas ao erro, muitas vezes misturando prazer e dor. Ao adulto cabia procurar a origem do mal. A remissão ou a fuga do erro estaria em apagar do adulto tudo que o remetesse à infância e poucos homens conseguiam realizar tal atividade com êxito. Assim explica o erro das ações inconsequentes, não pela ação do adulto e sim pela ausência de razão da criança. Essa é a visão de Badinter (1985):

> [...] se o homem chegasse a expurgar totalmente a criança que nele dorme, seria quase semelhante a Deus. É certo que o homem não tem entendimento infinito como Deus, mas seu entendimento finito poderia sem a infância ser tão verídico, no que se refere à matéria, quanto o entendimento de Deus. [...] Visto deste ângulo, a infância é a anti-transcendência divina, a punição do homem. Ela desempenha, portanto um papel semelhante em Descarte e em Santo Agostinho, ao nos distanciar de Deus e de sua perfeição. Erro ou pecado, a infância é um mal (BADINTER, 1985, p.63).

Segundo Stearns (2006), o abandono de crianças era um ato comum; muitas vezes as crianças eram deixadas nas portas das igrejas. Com o tempo criaram-se locais específicos para deixar essas crianças. Alguns pais confiavam seus filhos adolescentes aos cuidados de outras

famílias com as quais, muitas vezes, não possuíam vínculos afetivos de qualquer natureza (STEARNS, 2006).

> Certamente, alguns pais eram severos e talvez fossem capazes de usar práticas pré-modernas para expressar essa rigidez, enquanto outros eram mais afetivos e usavam as práticas por outras razões e/ou modificavam-nas por meio dos laços emocionais mantidos com o filho (STEARNS, 2006 p. 79).

Stearns (2006) mostra como o cristianismo influenciou o modo de se lidar com as crianças. Um dos elementos que as vinculam ao cristianismo é o pecado original, já que, por natureza, elas são pecadoras; nada melhor para livrá-las desse mal do que a religião. Outra evidência desse fato aparece na pintura: vários artistas representam bebês com suas mães simulando a leitura de um livro com características de uma bíblia, ou pinturas que remetem a passagens bíblicas. Entre os pintores que representam muito bem esse cenário encontram-se Raphael (1483 – 1520) e Alessandro Botticelli (1445 – 1510), com suas madonas segurando os bebês, sempre com um livro de capa preta que lembra a bíblia. Para redimir a infância do pecado, algo rápido era necessário fazer; então, o batismo cumpria a função de redimir essa pequena alma pecadora (ARIÈS, 1981). Porém, as crianças sempre eram levadas a ter medo das más criações e da morte. No caso do protestantismo, utilizavam-se a predestinação e a propensão ao pecado para disciplinar e oprimir as crianças (STEARNS, 2006).

Outro fator que influenciou o modo como às crianças foram tratadas foi o modelo familiar europeu que permitia casamentos considerados tardios - mulheres aos vinte e seis anos e homens aos vinte e sete, por exemplo. Havia ainda aquelas pessoas que jamais iriam se casar a fim de não ter que dividir a herança. Outro problema considerado foi o de que muitos filhos só poderiam se casar com a morte do pai, o que ocasionou uma série de brigas e assassinatos, torcendo-se para que os pais morressem. Alguns pais, para que isto não ocorresse e seus filhos pudessem se casar dividiam as terras antes de seu falecimento. Do ponto de vista dos laços familiares, Stearns (2004) ressalta que em decorrência da baixa expectativa de vida, muitas crianças ao nascer não conheciam seus avós (STEARNS, 2006).

Nesse modelo familiar, a educação das crianças ficava centrada na figura feminina o que talvez justificasse, como citado anteriormente, o hábito de enrolar e pendurar os bebês enquanto trabalhavam ou ainda recorrer à figura das amas de leite. Stearns destaca também que essa situação social poderia explicar o porquê de as mulheres africanas carregarem seus filhos pendurados aos seus corpos o tempo todo, visto que muitas não conseguiam se dedicar apenas aos afazeres domésticos.

Portanto, precisamos enfatizar a necessidade de se pensar a criança em seu espaço, sua cultura e tempo histórico. Só assim é possível compreender a infância, como mostra o trecho que se segue:

> As diferenças operavam, é claro, dentro de uma faixa comum. Enfaixar as crianças pequenas, por exemplo, não ocorria só no Ocidente, embora o fato de as mães estarem envolvidas no trabalho possa ter contribuído para maior isolamento. O Oriente Médio também apresentou uma disciplina caracteristicamente rigorosa, embora com um pouco mais de controvérsia que no Ocidente, e o Islã também estimulava uma preocupação terrível com o pecado. A preocupação com a obediência era disseminada (STEARNS, 2006, p. 85).

Compreendemos, ao analisar essas informações que, em cada lugar e em cada tempo se cuidou e se cuida das crianças de acordo com os valores e preocupações que os adultos tinham com elas, sempre visando à posteridade, ao futuro delas e do próprio grupo.

Um dos elementos que provocaram a forma com a qual se pensa a infância na estrutura familiar europeia, no final do século XVII, foi o desenvolvimento da ciência. Tais mudanças contribuíram para a modificação do olhar sobre a criança o que não repercutiu apenas na Europa, mas em outras regiões nas quais exercia influência (STEARNS, 2006).

Stearns (2006) relata a existência de um conflito entre religião e progresso científico. Para que tais avanços no campo das ciências viessem a ocorrer foi necessário um recuo dos preceitos religiosos. Porém, esse processo não ocorreu de forma tranquila, pois a igreja percebia nitidamente a diminuição de seu poder.

Juntamente com os avanços científicos ocorreu o enriquecimento de várias famílias na Europa, favorecendo a promoção de maneiras de se cuidar das crianças. Esses avanços estavam diretamente relacionados com a aquisição de produtos para as crianças (STEARNS, 2006). Como várias famílias passaram a ter condições financeiras para adquirir bens para seus filhos, a indústria viu um mercado em ascensão que, até então, não havia sido explorado.

Stearns (2006) deixa claro que, apesar das mudanças ocorridas no modo de se ver e pensar sobre as crianças, isso não ocorreu do dia para a noite, algumas mudanças foram acontecendo vagarosamente. Deve-se ter clareza também que alguns hábitos já impregnados não mudaram, por exemplo, o caso das amas de leite que, “apesar das críticas que a prática recebia [...] persistia mais do que se possa imaginar” (STEARNS, 2006, p. 87). Outro exemplo de permanência de hábitos foi a continuidade dos castigos para obtenção da disciplina.

1.2 Os sentimentos de família e a educação da infância em diversos contextos

Vários fatores favoreceram mudanças na constituição da estrutura e da dinâmica familiar e nos sentimentos atribuídos ao período da infância, tais como: os avanços no campo do trabalho, as mudanças no campo sociocultural nos diferentes continentes, sobretudo no americano, e a consequente inserção das mulheres e, em muitos lugares, da própria criança no trabalho industrial, a crescente urbanização, as mudanças nas necessidades básicas de existência nos diferentes campos e grupos sociais, além das variações nas dinâmicas culturais.

Como aponta Claudia Nogueira (2004), a entrada da mulher no mundo da indústria a fez deslocar-se de atividades consideradas do cotidiano feminino como fiar, costurar, produzir alimentos na esfera doméstica. Naquele contexto, muitas mulheres mudaram em parte seu poder adquirindo, ao invés de fabricar, isto é, passaram a comprar e consumir mercadorias já prontas. Essas mudanças se relacionam e provocam a circulação da mercadoria e do dinheiro levando ao apogeu do mundo capitalista.

De acordo com Scott (apud NOGUEIRA, 2004), inicialmente a figura da mulher no mercado de trabalho causava uma sensação de estranhamento visto que ela era considerada uma figura frágil, inocente e fraca, levando-se em conta que o trabalho na indústria requeria outro perfil de mulher. Outra incompatibilidade apresentada era a vocação reprodutiva feminina e o trabalho produtivo. Muitas mulheres tinham vida produtiva muito curta, pois, com o nascimento do primeiro filho, esta se retirava do mundo do trabalho fabril e se destinava, a partir de então, à atividade de cuidar da prole só retornando à fábrica nos casos em que o seu marido não conseguisse sozinho custear as despesas domésticas.

Nogueira (2004) destaca que a literatura referente à ocupação da mulher no mercado de trabalho polariza a questão na diferenciação do gênero. Saffioti (apud NOGUEIRA, 2004, p. 17) afirma que são as próprias condições sociais que impedem a emancipação da mulher.

> As barreiras que a sociedade de classes coloca à integração social da mulher, todavia, não apresentam, no processo de seu aparecimento e vigência, muita uniformidade. Na medida em que esses obstáculos são regulados pelas necessidades da ordem imperante na sociedade competitiva e não pela necessidade que porventura tenham as mulheres de se realizar através do trabalho, as oportunidades sociais oferecidas aos contingentes femininos variam em função da fase de desenvolvimento do tipo social em questão ou, em outros termos, do estádio de desenvolvimento atingido por suas forças produtivas.

Depreendemos do exposto que as diferenças sociais e o fator da pobreza foram alguns dos determinantes para que a exploração das mulheres ocorresse de forma mais voraz

(NOGUEIRA, 2004). A questão, assim percebida, não remete só ao gênero feminino, mas também à condição social e econômica da mulher.

Uma consideração relevante feita por Scott (apud NOGUEIRA, 2004) é a de que as mulheres ocupavam funções de acordo com suas condições corporais; raramente se via uma mulher na construção naval, por exemplo. Elas eram destinadas aos "setores comerciais [...] secretárias, datilógrafas, escriturárias" (SCOTT apud NOGUEIRA, 2004, p. 18). Eram também contratadas "pelas repartições públicas, companhias de seguros" (SCOTT apud NOGUEIRA, 2004, p. 18).

Um grupo de legisladores no século XIX defendia a saída da mulher do mercado de trabalho por considerar que este as estragava para a função à qual realmente nasceram; exercer essa poderia prejudicar a criação de filhos saudáveis, além de deixar de lado o trabalho doméstico (SCOTT, apud NOGUEIRA 2004). Deslocam-se, pois, da discussão da real causa dos bebês não nascerem saudáveis e dos fatores que envolviam as mulheres trabalhadoras.

> Registros colhidos de documentos da época provam que as mulheres trabalhavam por muitas razões, entre elas, o sustento de suas famílias e/ou de si mesmas, a tradição familiar do trabalho artesanal feminino ou, ainda, porque simplesmente eram recrutadas para novos tipos de empregos (NOGUEIRA, 2004, p. 22).

Essas novas funções assumidas pelas mulheres, como a constituição de novas reservas de mão de obra, eram consideradas por muitos nocivas ao aleitamento materno. Para amenizar os efeitos da saída da mulher do lar para a fábrica, evitando-se mudanças na estruturação familiar, foram tomadas algumas medidas, tais como a criação das creches para os filhos das mães trabalhadoras. Muitas críticas foram feitas à criação desse espaço por não atender as expectativas de cuidados da família e por ser considerado usurpador da função da mãe (SCOTT, apud NOGUEIRA, 2004).

Scott (apud NOGUEIRA, 2004) ressalta a ocorrência da não-legitimação do trabalho feminino doméstico como categoria de trabalho; as mulheres que realizavam as atividades de cozinhar, organizar outros lares eram consideradas pelo recenseamento da população como desocupadas o que acentuava ainda mais a desvalorização dessas atividades de trabalho. As atividades executadas pelas mulheres reconhecidas como produtivas se encontravam em péssimas condições de trabalho. Também as atividades laborais que não eram reconhecidas oficialmente impossibilitavam-nas de exigir melhores condições de trabalho.

Nogueira (2004) conclui que o fato de as mulheres assumirem as tarefas produtivas e reprodutivas configura a dupla jornada de trabalho. Além disso, na Europa o trabalho em

meio período era sinônimo de ocupação feminina e os de período integral eram destinados aos homens. As mulheres exerciam, na sua maioria, atividades relacionadas aos serviços domésticos, costura, agricultura e lojas familiares.

Rocha (1997) relata o modo como a indústria se apropriou da mão de obra infantil, ora pensando o maquinário para as pequenas mãos da criança, ora pensando na mão de obra barata que a força de trabalho infantil proporcionava. Muitos pais, mediante as condições de miséria na qual viviam, não podiam recursar o dinheiro recebido pelos pequenos, mas há relatos de pais pobres que eram contra o trabalho de seus filhos na indústria. Muitos destes, devido à ausência de condições para cuidar de seus pequeninos, entregavam-nos à igreja para que recebessem os devidos cuidados e educação. Essa instituição, por sua vez, alugava as mãos das crianças para as fábricas (ROCHA, 1997).

Com a mulher trabalhando na indústria, muitos de seus filhos eram entregues à assistência social que, de modo geral, não tinha condições de cuidar deles provocando altos índices de mortalidade infantil (ROCHA, 1997). De conformidade com Rocha (1997), o único interesse dos empresários era diminuir os custos e aumentar a produção; as crianças trabalhavam desde muito pequenas em condições insalubres. No caso de alguma criança ter a ideia de brincar com outra criança ou mesmo sozinha durante as atividades nas fábricas, foi criado o sistema de multas descontadas do salário recebido. As crianças, desse modo, ficavam proibidas de se distrair durante a execução do trabalho, visto que seus proventos, mesmo pequenos, eram essenciais para a manutenção da vida.

No Brasil, devido ao fenômeno da imigração, não se sabe ao certo a origem das crianças trabalhadoras nas fábricas. Como em algumas regiões os imigrantes de origem italiana eram muitos, a maioria das crianças trabalhadoras pertencia a essas famílias e a contratação delas para trabalharem na indústria não ocorria de forma velada; havia anúncios vinculados em jornais na língua estrangeira para essa mão de obra (MOURA 1999).

> A exploração do trabalho se dava por meio da compressão salarial do trabalhador adulto de sexo masculino; da exploração da mão-de-obra feminina, uma vez que a remuneração das meninas e de adolescentes de sexo feminino caracterizava a dupla discriminação de sexo e idade; e refletia claramente o fato de que sobre a infância e a adolescência pesava decisivamente a determinação do empresário em reduzir custos da produção (MOURA, 1999, p.262).

As crianças trabalhavam não apenas pelo anseio dos pais em verem a família acumular bens. Elas precisavam trabalhar para a subsistência de todos na família. Esmeralda Moura (1999) mostra que o trabalho infantil era a realidade presente nas famílias imigrantes, os

menores de idade, em sua maioria, trabalhavam nas indústrias de tecido (RIZZINI, 1999; MOURA, 1999). Moura (1999) relata que uma família de industriais, pensando na contratação de criança, até fez máquinas pequenas o que de nada mudava a exploração do trabalho infantil (MOURA 1999). Porém:

> As brincadeiras provavelmente quebravam a rotina esmagadora dos dias tão longos e passados entre os muros dos estabelecimentos industriais, aliviavam a tensão que permeava a situação de trabalho, e resgatavam minimamente o direito à infância e à adolescência, tão negado a esses trabalhadores a partir do ingresso no mundo do trabalho (MOURA, 1999, p. 270).

Todavia, muitas crianças, apesar do controle estabelecido, encontravam brechas para brincar e eram severamente punidas por tal ousadia. Pela razão da pouca idade, elas eram as que mais sofriam com as duras regras das fábricas. Moura (1999) destaca a existência de uma legislação a respeito do trabalho para as crianças com estabelecimento de horas trabalhadas por cada faixa etária e as indústrias nas quais as crianças podiam trabalhar. Essas e outras normas variavam de acordo com o período histórico, mas a fiscalização para o cumprimento da legislação era inexistente.

As crianças, além das fábricas, exerciam atividades profissionais informais, como: vendedor de jornal, engraxate, vendedor de bilhete de loteria, servente de pedreiro. Muitos ficavam, por exemplo, perambulando pelas ruas da cidade de São Paulo, pedindo esmola e cometendo pequenos delitos (MOURA, 1999). Nessa situação, reforçava-se a ideia do trabalho como salvador da infância desvalida:

> Em notícias publicadas no início do século XX, O Estado de S. Paulo ilustra claramente a tendência a considerar o trabalho como redentor da infância e da adolescência abandonadas, desamparadas, imersas na vadiagem, na delinquência, na criminalidade. Ilustra, também, a tendência a fazer do abandono, do desamparo, da delinquência e da criminalidade infanto-juvenis uma justificativa louvável para a exploração da capacidade produtiva da infância e da adolescência. Tais notícias merecem ser transcritas, porque sintetizam de forma lapidar esse pensamento não isento de críticas e, também, porque revelam como a infância e a adolescência mobilizavam a sociedade nas décadas iniciais deste século (MOURA, 1999, p. 276).

O Estado, para cumprir o seu papel de repressor, criou instituições para abrigar os menores infratores, em locais afastados da cidade, porém a inexistência do real interesse em reabilitar esses menores fazia com que esses locais se destinassem apenas a escondê-los dos olhos da sociedade; as tentativas de fuga dessas instituições era um fato corriqueiro (SANTOS, 1999; MOURA, 1999).

Aqui também a figura do pai deve ser lembrada. Em variadas situações, criaram-se condições concretas do homem como aquele único provedor do sustento familiar, tendo o pai as atribuições no campo do trabalho fora da casa. À mulher caberia, como mãe por excelência, a tarefa de cuidar e educar os filhos, sendo reforçado o mito do amor materno (BADINTER,1985). Essa versão tradicional da relação conjugal e dos papéis sociais, no entanto, deve ser relativizada ao se considerar o dinamismo das relações sociais. Ainda que tenha sido o retrato mais aproximado do relacionamento, há relatos de pais que, em casos de doença ou falecimento da mulher, ficaram com a responsabilidade dos filhos. Há também casos de relatos de demonstração afetiva por parte dos pais, independentemente da posição social em que eles estivessem (HEYWOOD, 2004).

Costa (2004) relata que, até o século XIX, tudo o que se precisava para prover o lar era produzido nas imediações da própria casa. Um fato interessante é que a mulher gerenciava tudo dentro de casa sem nenhuma interferência do marido, o que vai ao encontro da definição de papéis apresentadas por Cynthia Sarti (1996). A pesquisadora mostra que os papéis sociais desenvolvidos na casa e na rua pela a mulher e o pelo homem se configuraram na estrutura familiar brasileira desde o período colonial e perpetuando-se até hoje.

Heywood (2004) lembra de que até um pouco antes do século XIX a família possuía diversas funções e não apenas a constituição e a manutenção dos vínculos afetivos. As questões relacionadas à existência no seu sentido mais primitivo ocupavam muito tempo dos adultos, não havendo espaço para as crianças como o centro das atenções da família. Outro alerta do autor é a respeito da família centrada na criança já que nem todas essas mudanças são apenas de caráter positivo; a diminuição do núcleo familiar muitas vezes sufocava os pequenos (HEYWOOD, 2004), isto é, aumentaram o quantitativo de exigências e as expectativas em relação à criança.

A base do controle da família se constituía no controle sexual. De acordo com Friedrich Engels (1981), o pai nesse contexto se preocupava com a veracidade da paternidade devido à divisão dos bens (herança) que deveria ser partilhada com aqueles que, de fato, “eram de seu sangue”; filhos de outros relacionamentos conjugais não poderiam ser aceitos. A monogamia criou uma forma de domínio do homem sobre a mulher, como mostra o autor: “[...] a monogamia não surge absolutamente na história como uma espécie de reconciliação entre homem e a mulher, e mesmo ainda como forma mais elevada da família. Comparece em cena sob a forma da sujeição de um sexo ao outro” (ENGELS, 1981, p. 78). Engels (1981) enfatiza que a constituição da monogamia na família criou duas novas figuras: a “amante” e o

“corno”. Apesar da desaprovação da poligamia, esta ainda continuava a ser uma prática de alguns casais. Nas palavras do autor “a família monogâmica não se apresenta em todos os lugares e em todos os tempos da mesma forma” (ENGELS, 1981, p. 80).

Stearns (2006) destaca que a família e a igreja não permitiam relações sexuais antes do casamento, o que não impedia que tais relações acontecessem. Os índices de atividade sexual antes do casamento eram elevados, ocasionando um grande número de gravidez considerada indesejada. Nesses casos, ocorria o casamento “às pressas” contribuindo para a existência de filhos considerados ilegítimos. Em virtude dessas proibições sociais, os jovens do sexo masculino procuravam as prostitutas. Algumas famílias, por sua vez, permitiam que “os jovens se deitassem vestidos” (STEARNS, 2006, p. 85).

> Não é melhor a situação de igualdade jurídica dos direitos do homem e da mulher no casamento. Sua desigualdade legal, que nós herdamos das condições sociais anteriores, não é a causa, mas o efeito das condições sociais anteriores, não é a causa, mas o efeito da opressão econômica da mulher. Na antiga família comunista, que implicava vários casais de cônjuges com as relativas proles, a direção da família, deixada às mulheres, constituía uma ocupação de caráter público, socialmente necessária, igual em valor à de conseguir os meios de sustento, deixada aos homens. As coisas se modificaram com a figura patriarcal e, mais ainda, com a família individual e monogâmica. A direção da família perdeu o seu caráter público. A sociedade não mais tem participação nessa questão. A direção familiar se transformou em serviço privado; a mulher tornou-se a primeira criada, excluída de qualquer participação na produção social. Só a grande indústria de nossos dias abriu-lhe novamente o caminho para a produção social, mas apenas para as mulheres do proletariado. Porém, nesse caso, as coisas se colocam de tal modo que a mulher consagra sua própria atividade ao serviço privado da família, permanece excluída do trabalho social e não pode ganhar; e se, ao contrário, quer tomar parte na indústria pública e ganhar seu próprio dinheiro, não está em condições de poder cumprir seus deveres em família. A família individual moderna se baseia na escravidão doméstica, mais ou menos aberta, da mulher, e a sociedade moderna se baseia na escravidão doméstica, mais ou menos aberta, da mulher, e a sociedade moderna é uma massa cujas moléculas são representadas precisamente pelas famílias individuais. O homem, em nossos dias, deve – na maioria dos casos – ganhar a vida para toda a família, fato que lhe atribuiu uma situação preponderante, não absolutamente necessária de ser sancionada pela lei (ENGELS, p. 86 - 87).

No contexto brasileiro, Jurandir Costa (2004) mostra como ocorreu o processo da saída das famílias latifundiárias da zona rural para a zona urbana. As casas da cidade eram vistas como extensão da casa da fazenda. “A família colonial imprimiu as marcas de sua ascendência nas vilas e cidades que construiu. A anatomia urbana da Colônia mostra como a casa, ocupando todo lote, delimitava a rua” (COSTA, 2004, p. 37). Os pobres em suas devidas proporções copiavam esse modelo de casa. As famílias coloniais pouco frequentavam espaços externos conhecidos de muitas delas até o século XIX; utilizavam a rua para jogar dejetos e

lixo. O autor faz uma relevantemente comparação: “A rua era considerada o confim da casa, como a senzala era o quarto de despejo da casa grande” (COSTA, 2004, p 38).

No entendimento de Costa (2004), nesse período as crianças viviam numa espécie de limbo, um ser sem significação que necessitava crescer para poder receber os bens da família. Elas só passavam a ter importância na adolescência (COSTA, 2004).

Com a abolição da escravatura surge nova problemática: que espaços as crianças, filhas de escravos, iriam ocupar, visto que não mais assumiriam as condições às quais os seus pais se submetiam? Naquele cenário ocorreu o aumento de crianças abandonadas; o Estado, por sua vez, amenizou a situação, não assumindo esse fato como um problema social que deveria ser tratado com seriedade, passou a culpabilizar as famílias por esse fato (OLIVEIRA, Z. 2003).

Segundo Martha Abreu (1999), a família de setores populares do início do século XX era configurada por “mulheres sozinhas, solteiras, separadas, ou por viúvas, vivendo com suas filhas menores, que ajudavam trabalhando, e sobrevivendo graças a diversos tipos de serviços domésticos em casas de família ou como autônomas” (ABREU, 1999, p. 299).

Esse movimento no interior da estrutura familiar teve grande influência e, ao mesmo tempo, interferiu nos processos de urbanização dos espaços físicos e socioculturais ocupados por diferentes grupos. É possível notar que as condições objetivas mantiveram relações diretas com as separações, aproximações e tensões dos/entre diferentes grupos e classes sociais. No bojo desse processo, enaltamos as alusões que passaram a ser fortalecidas quanto à necessidade de proteção dos grupos e pessoas, considerando-se a categorização de sujeitos. Assim, a partir dos séculos XIX, começou-se a elaborar as estatísticas a respeito da criminalidade (isso no Estado de São Paulo). Já existia a presença das crianças nas estatísticas de criminalidade, os delitos cometidos por elas configuravam pequenos delitos e perturbação da ordem pública (SANTOS, 1999).

A criminalidade na infância preocupava as pessoas devido às concepções presentes na época. “A infância, sempre vista como ‘semente do futuro’, era alvo de sérias preocupações. Os criminalistas, diante dos elevados índices de delinquência, buscavam por vezes na infância a origem do problema” (SANTOS, 1999, p. 214). Essa concepção estava relacionada com a ideia de pureza e de inocência infantil e fez com que a legislação brasileira não considerasse necessário julgar os menores de 14 anos por delitos de qualquer ordem (SANTOS, 1999). Para Marco Santos (1999), o Código Penal da República não fazia nenhuma distinção a respeito da punição no que se refere à questão de gênero; isto causou certo descontentamento

por parte das mulheres. Conforme as avaliações desses grupos, as meninas seriam seres fracos e inocentes e iriam receber a mesma punição que os meninos, o que não seria muito justo.

Com vistas à solução da criminalidade infantil, no século XX, defendia-se a implantação de uma pedagogia do trabalho para findar com os pequenos delitos cometidos pelos menores (SANTOS, 1999). Souza (2003), por sua vez, evidência que não se deveriam pensar soluções para as crianças de forma isolada, sendo necessário pensar a criança dentro de um país que possui um sistema econômico.

Com a proclamação da República esperava-se que o ideário nacionalista promovesse melhorias nas condições de vida das pessoas. Porém, com o passar dos anos, os índices de marginalidade e moradores de rua foram aumentando. Ao invés de deixar instituições filantrópicas cuidarem dessas questões, o Estado deu ênfase ao atendimento aos moradores nas favelas, cortiços, barracos, quarto de aluguel. Ali eles viviam em absoluta carência. Acreditava-se ainda que essas famílias fossem desestruturadas o que gerava a delinquência; então caberia ao Estado investir em educação e saúde, bem como na punição para aqueles menores (PASSETTI, 1999).

Edson Passetti (1999) esclarece que as famílias no século XIX tinham muita dificuldade em garantir a sobrevivência de seus filhos. As famílias de origem pobre muitas vezes se viam forçadas a entregar as crianças às instituições, como os orfanatos. “Viam na misericórdia cristã, materializada nas santas casas, uma possibilidade de sobrevivência e esperavam que a sorte trouxesse soluções para um futuro menos desesperador” (PASSETTI, 1999, p. 350). Essas instituições eram, na sua maioria, orfanatos nos quais as crianças ficavam até conseguirem um emprego ou até ficarem maiores de idade.

Os orfanatos foram historicamente caracterizados pela forte ligação com a Igreja, portanto, as crianças atendidas nesses espaços têm, em geral, como referência a religião e a família. “Enquanto a sociedade cuida para que a ideologia familiar se propague ‘afastando os males sociais’, a religião fiscaliza e contribui para a ‘purificação do sujeito’” (VASCONCELOS, 1997, p.65).

Para Mário Vasconcelos (1997), a mesma estrutura social produtora de famílias que se viam sem alternativas para a manutenção de sua prole e têm que recorrer a instituições, tais como os orfanatos, para possibilitar a sobrevivência das crianças, faz com que uma seja responsável pela criação da outra.

> O próprio sistema que produz o modelo familiar não só contribui para a sua desagregação numa parcela significativa da população, que tem participação

> marginal nas relações de produção, como também cria as instituições reparadoras para dar assistência aos menores procedentes desse contingente populacional (VASCONCELOS, 1997, p.67).

Nesse contexto, aquelas instituições são responsáveis por incutir hábitos e valores para a manutenção da ordem social. O indivíduo é convencido de que é o único responsável pela situação na qual se encontra pela ausência de referenciais familiares. A instituição ainda cria o modelo idealizado. Vasconcelos (1997) mostra um processo de naturalização do referido modelo, o que traz inúmeras consequências:

> A criança institucionalizada internaliza o modelo família sempre sustentado na ideia de que a família é o espaço natural de receber carinho e que nesta se encontra o caminho da felicidade. No entanto, após viver durante muito tempo na instituição, são mínimas as chances de o egresso se adaptar a viver com seus familiares, mesmo havendo disponibilidade da família em fazê-lo. Alguns egressos tentam voltar a conviver com a família, mas não conseguem [...] Para esses egressos, o contato com os familiares durante a vida pós-institucional assume um caráter ameaçador à família idealizada, que interiorizaram, ou seja, o significado da diluição das fantasias. Todo esse processo provoca sofrimento e alterações na própria identidade do sujeito, na medida em que estão colocados à prova modelos idealizados que serviam de referência a identificações organizadoras de valores afetivos (VASCONCELOS, 1997, p. 67 - 68).

Dessa forma, a concepção ideal de família se desmorona deixando o egresso sem referências sobre a instituição familiar visto que a instituição que construiu idealmente não passava de modelos ideias nem sempre condizentes com a realidade. O egresso, nesse caso, pode “Sentir-se culpado por culpar a família pelo abandono e sentir-se culpado por atribuir à instituição suas fragilidades do desejo de desejar são algumas das incertezas construídas nas relações passadas e projetadas no futuro, que se mesclam nos mitos do presente” (VASCONCELOS, 1997, p.68).

José Justo (1997) oferece um exemplo concreto de como uma instituição do orfanato que constitui os ideais de família: é o caso das festas de aniversários nas quais uma “família postiça”, que não possui um compromisso com a criança, chega, com seu carro, uma mulher bela, uma criança bem arrumada e um bolo bonito; então se “comemora”, e a família vai embora (JUSTO, 1997).

Outra prática da instituição com função asilar é a vontade de colocar a criança para fora da instituição, por meio da adoção. [...] “transpira-se por toda a instituição o reconhecimento de que o melhor lugar para a criança é junto aos seus pais ou uma família disposta abrigá-la” (JUSTO, 1999, p. 83). A instituição reafirma, pois, o valor e a importância da família nuclear sem debates sobre os diferentes e possíveis modelos de família.

Alda Motta (2012) mostra que, enquanto na Europa a primeira Guerra Mundial provocava mudanças nas famílias, no Brasil não houve impacto desse fenômeno na estrutura e cotidiano da família; as mulheres continuaram ocupadas com as questões do cotidiano da casa.

Mercedes Polillo, Adriana Costa e Janaina de Paula (2001) relatam que historicamente as mulheres de origem humilde são as primeiras a ingressarem no mercado de trabalho.

> As diferenças de classe – que eram em grande parte também diferença de 'cor' – continuam a se patentear também no campo profissional ou ocupacional das mulheres: as mulheres pobres, todas trabalhavam; da juventude à velhice, continuam em seus serviços 'na rua' ou 'para a rua', duplicando o trabalho doméstico para atender à sua própria família – e habitualmente dividindo-o com as suas filhas, mesmo quando meninas. Ao longo da vida até a velhice. Uma velhice que chegava depressa, pois o trabalho incessante maltrata o corpo (MOTTA, 2012, p. 86).

Devido à ausência de políticas públicas, como previdência e seguro saúde no início do século XIX, quando as pessoas de mais idade adoeciam, em geral, ficavam aos cuidados das próprias filhas. Como Motta (2012, p. 86) afirma, "cuidar é um verbo que desde sempre se conjuga no feminino. [...] nos casos, raros, da falta de filha, a mulher do filho – não ele – cuidava da velha sogra, quando esta adoecia ou se tornava dependente". Os asilos eram a última opção a que as pessoas de idade avançada recorriam; estes eram destinados na maioria para mulheres viúvas e sem filhos. Motta (2012) ressalta que asilos pagos são recentes na história, apareceram juntamente com a ideia da terceira idade.

Outro fator que influenciou a relação mulher-trabalho foi a condição posta no início do século XIX. No início desse século e no século XX, quando havia a necessidade de o homem sair de casa para procurar emprego em locais distantes, isso fez com que as mulheres fossem obrigadas a trabalhar para garantir o sustento dos filhos. Não raramente, a casa da avó servia como local de apoio para as famílias. Nos casos em que ocorria a separação apenas algumas mulheres podiam retornar a casa dos pais, muitas eram deixadas ao léu, sem alternativas e se deslocavam aos locais de habitação mais populares. "O problema da habitação tornava-se, então, evidente, já no início do século, já que só os afortunados possuíam casa própria. Os cortiços começam a ser mencionados em todas as cidades a partir do século XIX" (POLILLO; COSTA; PAULA, 2001, p. 127).

Além das avós e da casa de parentes, as mulheres dessas habitações necessitavam trabalhar para o sustento dos filhos; algumas pessoas que assumiam a tarefa de "ficar" e "olhar" as crianças eram, além das avós e de outros parentes ou madrinhas, as criadeiras e mães de criação. De acordo com os estudos de Polillo, Costa e Paula (2001, p. 127) "As avós

que nessa época assumiam a responsabilidade pelos netos pertenciam a classes populares e seus anseios pareciam não ir muito além da criação de filhos".

Com a urbanização e a industrialização ocorreu o processo de se diferenciar o espaço destinado ao trabalho e a casa. Como muitos homens trabalhavam em atividades agrárias, as mulheres foram trabalhar nas fábricas e seus filhos, nesses casos, ficavam com pessoas do próprio vínculo familiar; quando isso não era possível ficavam com as criadeiras, também conhecidas como fazedoras de anjos (OLIVEIRA, Z., 2002).

Na década de 1940, com o intuito de diminuir os indicies de mortalidade infantil, o Mistério da Saúde criou creches vinculadas ao Departamento Nacional da Criança. Outra política constituída para a assistência à família foi a Legião Brasileira de Assistência (SOUZA NETO, 2003).

Segundo Zilma Oliveira (2002), na década de 1950, no pós-guerra houve uma manifestação significativa de preocupação com a infância e com os direitos das crianças. Tal preocupação aparece nos documentos elaborados naquele contexto histórico como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959. Na década de 1960 instituiu-se a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, ficando a cargo da execução da Funabem, cujo objetivo era cuidar dos menores abandonados, delinquentes e carentes (SOUZA NETO, 2003). Porém, os programas de assistência que visavam à saída dos menores de situações consideradas de risco não surtiram os resultados esperados: "a Comissão Parlamentar de Inquérito, em 1976, apresentou um balanço da situação do 'menor' relevando a existência de 13.542.508 menores '[...] em situação de carência'" (SOUZA NETO, 2003, p. 80).

No final da década de 1970 com o estabelecimento do Código de Menor, visava-se à proteção das crianças e adolescentes por meio da institucionalização e de rígido controle. No entanto, um dos contingentes encontrados foi a inviabilidade de confinamento de todas as crianças pobres e carentes; "em 1981, a população abaixo de 19 anos '[...] era estimada em 58.286.961. Dessa população, 55%, ou seja, 32.1000.565 eram carentes'. Em 1987, a CNBB (1987:13) assim declarou: [....] no Brasil de 36 milhões de menores empobrecidos [...] 7 milhões eram abandonados" (SOUZA NETO, 2003, p. 81).

Na década de 1990, era possível perceber a desigualdade ocasionada pelo Estado, no qual um pequeno grupo de pessoas detinha o capital e a maioria da população vivia em condições paupérrimas. Nesse contexto, os índices de mortalidade infantil e materna e o analfabetismo eram altíssimos, somando-se a esses dados o saneamento básico que atingia

poucas residências (SOUZA NETO, 2003). Todos esses fatores influenciam diretamente o cotidiano familiar demarcando e delimitando os horizontes da infância brasileira.

Souza Neto (2003) mostra as estatísticas do IPEA no final da década de 1990 e início dos anos 2000, as quais evidenciam a desigualdade social em que poucos detêm as riquezas e muitos compartilham os dilemas da pobreza.

De acordo com o Relatório do Banco Mundial (JB 26/06/90 apud SOUZA NETO, 2003, p. 82), constata-se muito desperdício nas políticas públicas em todas as áreas (educação, saúde, habitação). Na educação isso provoca uma dualidade: aqueles que possuem condições financeiras fazem um investimento na Educação Básica de seus filhos que, em muitos casos, posteriormente irão ocupar as vagas da universidade pública. As classes sociais menos favorecidas possuem como possibilidade educativa a educação pública e, na maioria dos casos, não existem perspectivas de acesso à universidade pública; a possibilidade de continuar os estudos só é plausível em uma instituição particular (SOUZA NETO, 2003, p. 82).

> A desigualdade brasileira segue um processo de desumanização próximo daqueles descritos por Engles e Marx. Os indicadores sociais nacionais e internacionais são, muitas vezes, calculados pela média e não descrevem o drama das vítimas desse modelo econômico tão perverso (SOUZA, NETO, 2003, p. 95).

No final do século XX, vários acontecimentos mudam a velocidade com a qual se tem acesso às informações. Para Stearns (2006), entre eles estão: expansão da comunicação com televisão a cabo e internet e a abertura do mercado econômico por meio da abertura política. Esse processo de globalização se deu de forma complexa, com riscos de perdas de identidade cultural, multiplicação de práticas esportivas pelos continentes, impactos no campo do trabalho e na ecologia (STEARNS, 2006).

A globalização também provocou mudanças no cotidiano das famílias, por exemplo, a possibilidade de acesso a eletrodomésticos e alimentos industrializados por determinadas classes sociais. Algumas mulheres com maior grau de escolaridade em países de capitalismo avançado passaram “a redefinir cada vez mais suas tarefas em relação aos filhos, adaptando uma quase profissionalização de seu trabalho pedagógico doméstico, particularmente nas famílias dos extratos médios” (OLIVEIRA, Z., 2002, p. 81). Passou-se a preocupar, controlar e escolher o que a criança iria fazer dentro de casa, tudo com embasamentos de ordem científica; os pais interessaram-se mais por revistas de artigos científicos com vistas a promover um desenvolvimento melhor para seus filhos.

Nesse cenário, observam-se esforços dos organismos internacionais para o amparo das crianças vitimadas pela guerra, porém a ajuda sempre era menor do que a necessidade real.

Houve ainda esforços de ordem mundial para findar com o trabalho infantil, por exemplo, por parte da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e das Nações Unidas, buscando-se diminuir as taxas de mortalidade, a punição de menores por crimes cometidos, a defesa dos direitos humanos universais etc. Porém, os fatores impeditivos da implantação dessas políticas foram vários: alguns países se recusaram a assinar acordos, outros colocaram imposições em alguns artigos (STEARNS, 2006) e, podemos acrescentar, a lógica do capital prevaleceu, acentuando-se a exclusão, a desigualdade e a luta de classes (BARBOSA, 1999).

Os processos de apropriação de outras culturas, devido ao fenômeno de integração comercial, promoveram, por exemplo, o incentivo ao *fastfood,* a internacionalização de padrões musicais e esportes, o incentivo ao consumo exacerbado. Nesse contexto, ressaltamos "[...] o jingle americano *Happy Birtday*[7] [...] traduzido e adotado vitualmente em todas as línguas importantes, um caso surpreendente de transformação global para um modelo de identificação para as crianças e um novo nível de consciência da necessidade de proporcionar um lazer atualizado" (STEARNS, 2006, p. 195).

Para Stearns (2006), a globalização se configurou como importante marco para as crianças, possibilitando experiências de consumo para um grupo bem específico e para outro, com o aumento do grau de desigualdade social, o desejo de consumo. Nesse movimento, muitos hábitos podem ter sido mudados, porém alguns aspectos de tradição cultural permaneceram. Conforme as indicações de Stearns (2006, p. 97), "Os mundos das crianças continuaram diferentes".

Um dos propósitos da globalização era o aumento do acesso à escolarização, porém com os altos índices de pobreza, as crianças se veem obrigadas a saírem das escolas para ajudar suas famílias na manutenção da própria sobrevivência (STEARNS, 2006).

De acordo com Marcelo Neri (2009), a evasão escolar aumenta depois dos 15 anos pela ausência de programas sociais como a bolsa família que vem garantindo, pelo menos a curto prazo, a permanência das crianças nas instituições. Entretanto, quando a vinculação das crianças à instituição não se fomenta pelo recebimento de benefícios sociais, fica evidente que, independentemente da região brasileira, quanto menor o rendimento (Conforme tabela 1) menor a frequência das crianças às instituições. Esse fator está vinculado também a não obrigatoriedade da matrícula dessa faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

[7] Conforme original

Tabela 1 - Taxa de frequência escolar das crianças de 0 a 5 anos de idade por quintos. de rendimento mensal familiar *per capita,* segundo as Grandes Regiões - 2009

Grandes Regiões	Taxa de frequência escolar das crianças de 0 a 5 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita* (%).				
	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil	30,9	35,4	42,2	46,2	55,2
Norte	23,8	24,5	27,6	35,7	43,8
Nordeste	32,3	35,4	42,2	47,7	51,3
Sudeste	34,3	42,0	47,5	51,0	57,0
Sul	24,2	36,8	42,9	50,5	59,7
Centro-Oeste	25,1	30,7	32,2	41,1	49,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (tabela 6.12, 2009).

Notamos que, apesar das políticas de diminuição da assistência à criança, quando esta existe vincula-se a outros fatores, neste caso à presença na escola para garantia do recebimento de um benefício, visando à diminuição dos índices de evasão escolar.

Segundo Oliveira, Z. (2002), na contemporaneidade, a criança passou a ter direito à infância; passou-se, então, a se preocupar no âmbito escolar e mercadológico com as formas e processos pelos quais as crianças aprendem e consomem.

> Trata-a como ‘sujeito social’ ou ‘ator pedagógico’ desde cedo, agente construtor dos conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento (OLIVEIRA, Z., 2002, p. 81).

De acordo com Barbosa (2011, p. 22),

> Além disso, é preciso garantir o art. 227, constante no cap. VII da CF/88, cuja redação foi dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010 e que enuncia: ‘É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão’.[8]

[8] Brasil, 2010 (apud BARBOSA, 2011).

O cenário é assim desenhado, ainda que a chamada globalização não esteja sendo acompanhada de modificações estruturais em que a riqueza de cada país continua se dividindo de modo injusto, ainda nem todas as crianças estão usufruindo das possibilidades positivas que as muitas influências entre as diferentes culturas e povos, por meio das novas formas de comunicação, podem proporcionar.

Apesar disso, não podemos negar que as mudanças ocasionadas pelo fenômeno da globalização foram notórias também nas relações familiares. Com as novas tecnologias reprodutivas[9] ocorreu, por exemplo, o controle da natalidade de modo que a mulher possa ter maior controle sobre o ato da gestação. Como mostra Scavone (1999, p. 88), "A dominação da natureza, no caso da reprodução, pode ser considerada um elemento de autonomia para as mulheres, mas também um elemento de controle político da natalidade, ou ainda um fator de risco para a saúde". A autora enfatiza o caráter contraditório nessas práticas: para as mulheres oriundas das classes populares são ofertadas as pílulas contraceptivas de maior dosagem hormonal. Com a existência de um pequeno número de clínicas públicas que ofertam inseminações artificiais, legitima-se o discurso de acesso a todos, sendo que um casal pode esperar até dois anos na fila para conseguir o procedimento. Com a venda de remédios sem receita e sem acompanhamento médico, muitas mulheres ficam à mercê da própria sorte ao utilizarem os métodos contraceptivos sem sequer tornarem-se cientes dos riscos à saúde feminina (SCAVONE, 1998).

Outro ponto relevante abordado por Scavone (1998) é a centralidade da mulher no processo de escolha do método contraceptivo, pois para o homem existem a camisinha e a vasectomia. Muitas mulheres se veem obrigadas a tomar pílula para evitar uma gravidez acidental; com o nascimento do segundo filhos acaba-se aceitando a esterilização feminina. Essa faceta da realidade social feminina não se encontra isolada de tantas outras, afetando, por exemplo, a relação entre os membros da família.

> A difusão dos anticoncepcionais teve impacto em toda sociedade, o que não quer dizer que essa difusão teve o mesmo significado em todos os segmentos nos quais se manifestou, porque a maternidade e o filho têm significados distintos para cada um (SARTI, 2010, p. 25).

A autonomia possibilitou, como mostra Sarti (1996), a autoridade da mulher dentro da casa e da família. "A casa é identificada com a mulher e a família como o homem. Casa e

[9]Utilizamos o termo tecnologias reprodutivas com base nos textos de Lucila Scavone que as denomina como o uso pelas mulheres de pílulas anticoncepcionais, inseminação in vitro, entre outros.

família, como homem e mulher constituem um par complementar, mas hierárquico" (SARTI, 1996, p.42). Nesse caso, percebemos a delimitação dos papéis sociais do homem e da mulher, nos quais o homem é o mediador entre o espaço interno e externo e a mulher é responsável pela "unidade do grupo". A mesma autora relata um caso em que a figura masculina, por não conseguir cumprir as funções de provedor destinadas ao homem e agredir fisicamente e com frequência as mulheres da casa; estas, por sua vez, destituíram o homem do seu lugar de mando/autoridade. A própria autora, contudo, mostra outro lado desta história:

> Estudos recentes sobre os pobres urbanos mostram, ao contrário, a força simbólica destes padrões ainda hoje, reafirmando a autoridade masculina pelo papel central do homem como mediação com o mundo externo, fragilizando socialmente a família onde há um homem 'provedor' de teto, alimento e respeito (SARTI, 1996, p. 37 - 38).

A autora mostra relatos de seus entrevistados que dão ênfase ao insucesso financeiro da família, pela ausência do homem, dentro de casa. Para Heloisa Szymanski (1995), a família considerada boa deveria, por tradição, atender ao perfil da família nuclear burguesa. A que não corresponde a este modelo estrutural em geral é chamada de família "desestruturada" ou "incompleta". Nessa direção, aqueles pertencentes a esta "desnaturalização familiar", que viesse a apresentar dificuldade ou problemas relacionados à conduta, já teriam seu veredito traçado antes de qualquer análise conjuntural: o problema estaria relacionado à ausência de um bom padrão a ser seguido. De acordo com este pré-conceito, "O foco estava na estrutura da família e não na qualidade das inter-relações" (SZYMANSKI, 1995, p. 24).

Essas representações sobre os modelos ideais de família tem sido objeto de pesquisa no Brasil (COSTA, 2004; SARTI, 2010; SCOTT, 2012; HABNER, 2012; SZYMANSKI, 1995, entre outros). Com base nos diferentes estudos, podemos afirmar que a família não se constituiu como algo "natural", isto é, reconhece-se que a família sofre grandes influências decorrentes de sua dinâmica interna assim como de fatores exteriores. Como diz Sarti (2010, p. 21),

> Estas dificultam sustentar a ideologia que associa a família à ideia de natureza, ao evidenciarem que os acontecimentos a ela ligados vão além de respostas biológicas universais às necessidades humanas, mas configuram diferentes respostas sociais e culturais, disponíveis a homens e mulheres com contextos históricos específicos.

Analisando a condição histórica da família, podemos afirmar que foram significativas as mudanças que incidiram no plano jurídico e que proporcionaram alterações no estatuto

legal da família. Isso de fato ocorreu devido a um conjunto de ações de diferentes forças e movimentos sociais, entre os quais destacaram-se o movimento feminista e a luta pelos direitos das crianças (SARTI, 2010; BARBOSA, 2011).

No bojo das legislações, Sarti (2010) destaca, além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Neste último, a criança é reconhecida como sujeito de direitos. De acordo com a citada pesquisadora,

> O ECA dessacraliza a família a ponto de introduzir a ideia da necessidade de se proteger legalmente qualquer criança contra seus próprios familiares, ao mesmo tempo em que reitera 'a convivência familiar' como um 'direito' básico dessa criança (SARTI, 2010, p. 24).

Interessante destacar que esse pressuposto legal ajuda a repensar aquele modelo ideal de estruturação familiar, apesar de se reconhecer a contradição também presente nessa forma de tratamento. Com base nessa contradição, várias situações dessa mesma lei são utilizadas para reafirmar o estigma atribuído às famílias de baixo poder aquisitivo, consideradas incapazes de promover seus filhos adequadamente, desconsiderando o "lugar dos filhos no universo simbólico dessas famílias pobres" (SARTI, 2010, p, 25).

Levando-se em conta a perspectiva dialética é possível considerar a coexistência da família como objeto de idealizações e de uma realidade em que esses ideais são abalados a ponto de negar-se a existência de um só modelo "adequado", já que "a família contemporânea comporta uma enorme elasticidade" (SARTI, 2010, p. 25)

A única certeza que se tem é que os diferentes segmentos sociais atribuem diferentes sentidos às mudanças familiares. De modo semelhante, o impacto de tais mudanças ocorre de forma distinta nos diferentes grupos e segmentos, isto porque o acesso aos recursos é desigual na sociedade capitalista, marcada pela luta de classes e pela desigualdade, impedindo que se mantenha um referencial único.

Para Szymanski (1995), as famílias aceitam um modelo que a elas é imposto pela mídia e pelos meios de comunicação sem nenhuma contestação; aqueles que não conseguem se sentirem imersos nos valores relacionados à família se consideram inferiores. Porém, a autora mostra que

> Cada família circula num modo particular de emocionar-se, criando uma 'cultura' familiar própria, com seus códigos, com uma sintaxe própria para comunicar-se, interpretar comunicações, com suas regras, ritos e jogos. Além disso, há o emocionar pessoal e o universo pessoal de significados (SZYMANSKI, 1995, p.25.

Como podemos notar, a autora defende os traços culturais que são construídos no interior do núcleo familiar mesmo com todas as diferenças ali presentes. Isso certamente interfere no próprio sentimento de infância que se alimenta pela família. Percebemos, pois, que não é possível falar de uma infância e sim de infâncias determinadas por seus múltiplos constituidores: ao mesmo tempo em que são constituídas se constituem nesse universo que as permeia. Tal situação se dá também quando tratamos da família e percebemos a multiplicidade de formas que a compõem, bem como a relevância de cada um que a incorpora.

CAPITULO 2

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: INTERAÇÕES E COMPARTILHAMENTO NO PROCESSO

O retrato não me responde,
ele me fita e se contempla
nos meus olhos empoeirados.
E no cristal se multiplicam

os parentes mortos e vivos.
Já não distingo os que se foram
dos que restaram. Percebo apenas
a estranha ideia de família.

Carlos Andrade (2002, p. 182)

A educação das crianças é realizada no seio das relações sociais. Elas estabelecem ativas relações com o meio e com os outros e, nesse processo de troca, interferem no meio e se formam como indivíduos. Não é unicamente pela relação linear eu-outro que ocorrem os processos educativos, e sim no conjunto dos fatores que envolvem este e outros processos, os quais não são lineares nem espontâneos. Entendemos, sob um prisma dialético, que no conjunto de fatores e relações com o meio e com os outros elementos cada ser humano se constitui como sujeito sócio-histórico-cultural.

Destarte, os processos que ocorrem entre o sujeito, os meios e os grupos são fundamentais para compreendermos como aqueles que viveram em diferentes ambientes se tornam indivíduos na pluralidade das relações. Esse pressuposto é essencial para se pensar a educação da criança nos diferentes contextos, conforme buscamos explicitar neste capítulo.

2.1 A relação criança-adulto

Vários são os sujeitos sócio-histórico-culturais que permeiam as relações estabelecidas entre a criança, o mundo, os objetos e as pessoas nele presentes. Neste tópico nos ateremos às relações instauradas entre os adultos e as crianças.

Oliveira, Z. (2011, p. 21) assinala que, no final do século XIX e início do século XX, as ciências sociais, ao invés de estudarem os indivíduos de forma isolada, passaram a

considerar as *interações sociais* como aquelas responsáveis pelas mudanças na ordem do comportamento humano. As discussões a respeito das interações de ordem social presentes nos trabalhos de Lev Vigotski (2007) e Wallon (1975) abordam essa temática pela perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, sendo esse conceito determinante na obra dos dois autores. Segundo Oliveira, Z. (2011, p. 21), o "desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento, nem apenas de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento". Essas interações ocorrem por meio de troca entre o sujeito e mundo, troca esta realizada de ambos os lados, não se atendo apenas a esses dois elementos. Nesse movimento novos elementos vão aparecendo e fazendo parte do processo.

> Nesse sentido, as características do indivíduo e o conhecimento que ele tem do mundo são construídos especialmente nas relações interpessoais em que ele se envolve e que o levam a atribuir sentido às situações, e apropria-se de formas de agir, sentir e pensar vigentes na cultura. É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 22 - 21).

Como mostra Barbosa (1997, p. 150),

> Concebemos, então, que as transformações pelas quais passa o universo infantil, se estão em parte remetidas aos próprios recursos da criança, são, de outro modo e simultaneamente, dependentes das suas interações, do conjunto de suas experiências com o mundo sócio-material organizados pelo seu grupo cultural (BARBOSA, 1997, p.150).

Percebemos assim que as interações sociais se configuram como um conjunto de fatores em dinâmicos e complexos.

> A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu/Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 22 - 21).

Essa premissa fica esclarecida na fala de Barbosa (1997, p. 147) que assim afirma:

> [...] ao interagir com outros seres humanos, a criança não entra em contato somente com pessoas individuais, mas com membros de organismos, instituições e contextos sociais. Tais relações, assim estabelecidas, não são mecânicas, são ativas e, muitas

> vezes, conscientes, correspondendo a um grau maior ou menor de inteligibilidade do ponto de vista do indivíduo (criança). Nesse sentido é que, de um prisma dialético, podemos afirmar que a criança vai aprendendo a se transformar na medida em que vai participando desse conjunto de relações, do qual é um dos componentes (BARBOSA, 1997, p. 147).

No momento em que se problematizam as interações sociais, pensa-se em uma troca mútua, na qual um complementa o outro. Isso é percebido quando se aborda a díade entre o bebê e a mãe (OLIVEIRA, Z., 2011).

Uma vertente que tratou da relação mãe e filho foi a Teoria do Apego, de John Bowlby. Esse autor, durante a Segunda Guerra Mundial, foi convidado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a estudar o fenômeno na Inglaterra, pois durante o período da Segunda Guerra muitas crianças não puderam ter o contato com a mãe. Ele concluiu que a relação entre mãe e filho deve ser intensa após o nascimento; caso a constituição desse vínculo afetivo não fosse realizada, poderia ocorrer prejuízo no desenvolvimento da criança (BOWLBY, 1969 apud OLIVEIRA, Z., 2011).

Maria Zamberlan (2003), por sua vez, enfatiza que os estudos de Bowlby são importantes, pois substituem as explicações de cunho psicanalítico para a constituição dos vínculos afetivos na infância. A autora enfatiza que o teórico possuía uma visão evolucionária do apego, ou seja, "propõe que os infantes da maioria das espécies animais nascem pré-programados para o estabelecimento de uma ligação próxima e forte ao agente principal de cuidados com o qual tal relação se estabelece" (ZAMBERLAN, 2003, p. 400).

Segundo Rossetti-Ferreira (1984 apud OLIVEIRA, Z. 2011), outro ponto de destaque no trabalho de Bowlby é que, apesar de ter fomentado a discussão da afetividade na relação adulto-criança, seus estudos produziram justificativas para a não-criação de creches, dificultando a permanência da mulher no mercado de trabalho.

A autora Badinter (2011) realiza uma crítica à "Teoria do Vínculo" de Bowlby, por considerar determinista o primeiro contato com a mãe para o futuro da criança. Nessa teoria a vinculação entre mãe e filho, que ocorria nos primeiros minutos de vida, passaria a ocorrer durante todo o primeiro ano de vida do bebê; tal vinculação afetiva iria determinar o desenvolvimento futuro do bebê. A vinculação da criança com a mãe nesse período ocorreu sem levar em consideração que as mães, depois de alguns meses, teriam que retornar ao trabalho, deixando seus filhos em casa ou em instituições. As mães, ao retornarem ao trabalho, criavam um sentimento de culpa sentindo-se responsáveis por problemas futuros em seus filhos. Vários estudos apontavam diversos fatores que não permitiam a criação da vinculação entre mãe e filho de forma automática. Nas palavras da autora, "Contrariamente à

cabra ou à vaca, a mãe humana não tem comportamento automático. Os hormônios não bastam para fazer uma boa mãe" (BADINTER, 2011, p. 63 - 64).

Outro desdobramento da Teoria do Vínculo ocorreu no pós-guerra. Nesses termos, os grupos feministas procuraram os especialistas na área do desenvolvimento infantil para apoiarem a reinvindicação por construção de espaços educativos para as crianças pequenas. O movimento buscava possibilitar meios para a inserção da mulher no mercado de trabalho e a luta por igualdade social. Os especialistas em desenvolvimento infantil vinculados àquela teoria negaram apoio, pois consideravam a ruptura entre a mãe e o bebê nos primeiros meses de vida prejudicial ao desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, Z., 2002) .

Um teórico que estudou as relações afetivas entre mãe-criança, porém sob outro prisma teórico-metodológico, foi Wallon (1975) que considerou as experiências interativas entre a mãe e o bebê como fundamentais para o estabelecimento de vínculos afetivos. Interferindo nos processos de aprendizado e desenvolvimento infantil, o momento inicial de trocas foi caracterizado pelo autor como simbiose afetiva, na qual o recém-nascido ainda não se percebe sem a mãe ocorrendo uma associação mútua em que os dois indivíduos se beneficiam. De acordo com o autor francês, nesse período, a criança possui autonomia apenas do ato respiratório; as suas funções alimentares são saciadas pela mãe, apesar de já estar fora do corpo materno. As funções motoras encontram-se orientadas pelos estímulos do meio externo tendo um nível baixo de função e "a impulsividade no estado mais puro" (WALLON, 1975, p.63).

Barbosa (1997), ao discutir a concepção walloniana sobre as relações criança-mundo explica que, segundo Wallon,

> essa indissociabilidade encontraria uma de suas razões já no início da infância, quando a criança dependeria de outras pessoas para satisfazer a um conjunto de necessidades orgânicas. A vida social e as relações afetivas e interpessoais integrar-se-iam, pois, diretamente ao biológico, o que levou o autor a firmar que a crianças é 'biológico social' (BARBOSA, 1997, p. 29).

As inter-relações, trocas afetivas que se constituem por uma série de gestos, atitudes, provocações sonoras entre a mãe e o bebê, vão construindo em ambos uma série de hábitos. Nas palavras de Wallon (1975, p. 153): "Ele é um ser cujas reações precisam ser completadas, compensadas, interpretadas. Ele próprio, incapaz de fazer qualquer coisa, é manipulado pelos outros, e é nos movimentos dos outros que suas primeiras atitudes vão tomar forma."

Em se considerando o entendimento de Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), tais mediações estão cheias de elementos próprios das interações sociais; esse processo inicia-se com a troca gestual e, com o passar do tempo, vai ganhando novos elementos constituidores da mediação. O bebê, ao nascer, necessita de um adulto, no caso a mãe ou seu/sua substituto (a) para suprir suas necessidades biológicas. Nas palavras das autoras, a relação adulto-criança

> está inserida em matrizes sócio-históricas presentes em complexos sistemas econômicos e políticos que continuamente estruturam seu desenvolvimento, possibilitando variados padrões de comportamento para a espécie humana. A natureza simbólica do comportamento humano resulta assim da apropriação e modificação de significados histórico-culturais pelo indivíduo. O desenvolvimento humano é, portanto, uma construção partilhada, na qual tanto a criança quanto seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 63).

Para as citadas autoras, o ambiente é concebido como lócus para a ação do indivíduo fornece elementos para que as interações possam ocorrer. É por meio das relações que o indivíduo estabelece com o ambiente que ocorrem a formação e a transformação deste.

Na concepção de Wallon (1975), existem os meios físico-químico, biológico e social. No meio físico-químico as trocas, reações de ordem química, ocorrem dentro de um padrão sendo possíveis apenas pequenas alterações. No meio biológico, onde se constata a existência de várias espécies no mesmo local, estas criam certa hierarquia e ordem. O terceiro elemento que se une a esses dois é o meio social que "estabelece condições de existência colectiva, mas muito mais variadas, mais móveis, frequentemente mais transitórias e sobre as quais podem destacar-se diferenciações individuais" (WALLON, 1975, p. 163 - 164).

Esse autor (1975) defende a ideia de que não existe um meio específico para cada espécie e sim um compartilhamento: "não existe apropriação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e o seu meio. As suas relações resumem-se a uma transformação mútua" (WALLON, 1975, p. 164).

Dessa forma, não podemos separar o ser humano de seus aspectos biológicos e sociais. As interações com o meio social provocam mudança no sujeito e realizam um processo de diferenciação individual. Entendemos, pois, que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino: "Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais" (WALLON, 1975, p. 165).

Wallon (1975) enfatiza a dificuldade em se dissociar o homem do meio social e define sociedade como sendo constituída por aspectos anatômicos do ser humano, mas também pelo

conjunto de crenças e instrumentos. Assim como as noções de meio e sociedade são indissociáveis, as concepções de meios e grupos possuem elementos que os distinguem, à medida que possuem características de coexistência.

O meio abrange um conjunto de condições de ordem física e natural que contem certa estabilidade para o desenvolvimento individual. Nessa direção , o indivíduo e o meio vão sofrendo modificações de acordo com os que ali se relacionam. Wallon (1975) ressalta ainda os *meios funcionais*, nos quais as pessoas se associam em função de um objetivo maior mantendo o mesmo conjunto de crenças. Além disso, um indivíduo pode transitar por diferentes meios. Essa possibilidade para a criança se mostra extremamente vantajosa, pois permite a experimentação de diferentes realidades. Assim, para Wallon (1975),

> Os meio onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá o cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. O meio de que depende começa certamente por dirigir as suas condutas e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se quer para resolver discordâncias quer por comparação dos seus próprios meios com outros (WALLON, 1975, p. 167).

O autor dá o exemplo da família como meio e, ao mesmo tempo, um grupo: meio por ela possuir um conjunto de características para a existência dos que ali vivem, e grupo pelo fato de que "sua existência baseia-se na reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam cada um o seu papel o seu lugar dentro do conjunto" (WALLON, 1975, p. 167).

A família, para Wallon (1975), é concebida como um "grupo natural e necessário", isto porque o bebê, ao nascer, encontra nesse grupo a garantia da sobrevivência, suas primeiras relações com o mundo. Assim, quaisquer que sejam as mudanças nesse grupo, os indivíduos que a constituem sofrerão suas influências. Entretanto, cabe relativizar a absolutização da família, como se somente ela fosse responsável por tudo que ocorre no processo de aprendizado e desenvolvimento infantil. "A família é o grupo cuja acção é muito variada, mas não é o modelo de todas as relações que se poderão encontrar nos grupos onde a sequência da sua existência poderá introduzir o indivíduo" (WALLON, 1975, p. 168). Esse pesquisador evidência que a família se configura como o primeiro grupo social no qual a criança convive: "o meio familiar em que está mergulhada desde o nascimento é invariável; as relações que aí estão mantém-se invariáveis" (WALLON, 1975, p. 68). Logo após o nascimento, muitas mães e filhos passam pelo processo de simbiose afetiva em que os laços afetivos entre a mãe e o bebê são muito fortes. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança passará por etapas nas quais os processos de negação são inerentes, por isso o autor assim aconselha:

> Se etapas de semiconfusão e de conflito íntimo entre ela e os outros é inevitável, se até mesmo o seu papel é necessário para a harmonização ulterior das relações eu-outro, é bom que a criança não sofra influências exclusivas da família e que, antecipando-se à idade seguinte, ela frequente também meios menos estruturados. [...] O jardim de infância pode responder a esta necessidade (WALLON, 1975, p. 68).

Ante o exposto, percebemos que, apesar do dinamismo presente no interior das relações familiares, a criança necessita ser inserida em outros grupos para experimentar e vivenciar outros modelos e relações que são de suma importância para o seu desenvolvimento. "Os primeiros esforços da criança para se distinguir do seu meio podem apenas fazer-lhe sentir quanto a sua pessoa nele está incrustada. O lugar que ela aí ocupa faz um todo com ela" (WALLON, 1975, p. 68). Desta forma, "O ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e o substitui em grande parte, sobretudo na criança" (WALLON, 1981, p. 149).

As relações familiares não se limitam apenas à mãe e ao pai, mas incluem os irmãos e parentes mais próximos. Este convívio é importante, pois delimita e constitui a personalidade nos primeiros anos de vida (WALLON, 1975). As relações estabelecidas entre a criança, os meios e os grupos se constituem por uma série de elementos, como se segue:

> A realização, pela criança, do adulto que ela deve vir a ser não segue, portanto, um traçado sem atalhos, bifurcações ou desvios. As orientações mestras a que normalmente obedece com frequência também são ocasião de incertezas e hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas também vêm obrigá-la a escolher entre o esforço ou renúncia! Surgem do meio, meio das pessoas e meio das coisas. Sua mãe, seus familiares, seus encontros habituais ou insólitos, a escola, são todos contatos, relações e estruturas diversas, instituições pelas quais deve se esmaltar, quer queira quer não, na sociedade. A linguagem interpõe entre ela e seus desejos, entre ela e as pessoas um obstáculo ou um instrumento que ela tenta evitar ou controlar. Os objetos, e primeiro os mais próximos, os objetos fabricados, seu pote, sua colher, seu penico, suas roupas, a eletricidade, o rádio, tanto as técnicas mais ancestrais como as mais recentes são para ela empecilho, problema ou ajuda, causam-lhe aversão ou atração e moldam sua atividade (WALLON, 2007, p. 13)

Ao mesmo tempo em que a criança pequena necessita estar inserida em diferentes meios e grupos sociais, as funções sociais das figuras materna e paterna são importantes para o desenvolvimento de forma integral; essas funções sociais, não se estabelecem apenas pela vinculação biológica. Nas famílias [...] quando, por ausência prolongada ou por desaparecimento do pai, as funções de autoridade não existem, as mesmas devem encontrar alguém que as exerça (WALLON, 1975, p.169).

Dora Tedrus (1998) destaca o papel da mulher na relação adulto-criança, sendo ela responsável pela educação dos meninos e meninas. “Culturalmente, à mulher cabe endereçar ao menino (homem) algumas mensagens que são contraditórias com aquelas passadas no nível das relações de autoridade adulto-criança” (TEDRUS, 1998, p. 50). Só dessa forma é possível o repasse de alguns comportamentos esperados do homem, um exemplo disso seria o machismo.

Tedrus (1998) comenta que a relação adulto-criança se constitui no cotidiano no qual a convivência reelabora regras. Porém, “A ideologia de uma dominação da criança gera uma dupla perspectiva, porque, por um lado, ela possibilita a ultrapassagem de limites sociais e por outro leva a toda uma redefinição e fortalecimento das relações” (TEDRUS, 1998, p. 50). Nessa perspectiva, esse padrão de comportamento é constituído por meio da publicidade com os anúncios.

Outra forma de os adultos se relacionarem com as crianças nos processos educativos ocorre pela violência, seja por meio de ameaças de surras e castigos seja pela execução das ameaças. Porém, “Há, embora seja bem menos operante, a crença alternativa de que a criança aprende por meio do diálogo, ou melhor, desde que os atos tenham significado e explicação nas relações que dia-a-dia são feitas e refeitas entre adultos e crianças” (TEDRUS, 1998, p. 54).

As figuras familiares como a do pai, por exemplo, exercem sobre os indivíduos a autoridade. Essa função reguladora dos comportamentos sociais estabelece regras, padrões de conduta e outros elementos necessários para que o convívio social seja permitido, segundo um rol preestabelecido. Nesse caso, em geral o sujeito segue padrões já estabelecidos em prol de uma conduta social harmoniosa (ROURE, 2009). Cabe, então, destacar a condição de autoridade a que a criança muitas vezes se submete.

Para Susie Roure (2009), o conceito de autoridade se delineia de diferentes formas em momentos históricos distintos, sendo utilizado tanto para a coerção quanto para aceitação legítima da autoridade. Desse modo, podemos analisá-lo como um conceito histórico que perpassa o seu tempo, porém, da mesma maneira, é delimitado por ele.

Uma das formas de legitimação da autoridade se dá por meio da compreensão desta como “determinada pela natureza”; outro modo se se estabelecer a autoridade é por meio da compreensão que esta não é sobrenatural. Colocada desse modo, não estaria na ordem do indivíduo escolher ou não se submeter à autoridade, visto que ela seria estabelecida por um fator externo ao homem, restando ao sujeito apenas a resignação (ROURE, 2009).

A pesquisa de Sarti (1996) realizada com famílias pobres de um bairro de periferia de São Paulo pretendeu analisar o conceito de moral dentro dos determinantes sociais dessa população, ou seja, qual era a moral dos pobres, para sua organização do cotidiano. No decorrer desse processo, Sarti (1996) percebeu a inexistência de divisão territorial entre a rua e a casa, e como a vizinha é importante na configuração da moral. Na análise desse processo, a pesquisadora notou que, na dinâmica familiar, a autoridade sofre rupturas entre diferentes sujeitos que ocumpam esses epaços. A dinâmica familiar fez com que as funções de autoridade do homem e da mulher mudassem devido à nova reestruturação econômica. Nesta, a mulher assumiu a função de autoridade dentro de casa e na rua, lugar anteriormente reservado aos homens.

Para Wallon (1975), figurs importantes no seio familiar, além das materna e parterna, são os irmãos; estes permitem que as aprendizagens das relações variem de forma substancial pois são determindas pela diferença de idade, gênero, posição – se é o/a irmão (ã) mais velho (a), o/a do/a meio ou o/a mais novo (a) –, se moram ou não na mesma casa, se possuem os mesmos pais biológicos. "O grupo é indispensável à criança não só para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tornar dela" (WALLON, 1975, p. 174). Assim sendo, a criança é também importante para o grupo devido à sua função dentro desse grupo.

Nas atividades do grupo a criança vai assumindo diferentes funções, papéis, cumprindo tarefas, internalizando de modo dinâmico normas, tolhendo ações espontâneas, passando paulatinamente a um comportamento esperado e aceito pelo grupo no qual está inserida. Nessa perperctiva, Wallon assim conclui:

> [...] a existência de um grupo não se baseia só nas relações afectivas de indivíduos entre si e, mesmo se é objectivo dum grupo introduzir nele tais relações, a sua constituição impõe aos seus membros obrigações definidas. O grupo é o veículo ou indicador de práticas socias. Ultrapassa as relações puramente subjectivas de pessoa para pessoa (WALLON, 1975, p. 178).

De acordo com Alexis Leontiev (2004), já estamos inseridos em um mundo com linguagem e objetos de gerações passadas que são apropriados "dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes" (LEONTIEV, 2004, p. 284). A plasticidade cerebral humana é tamanha ao ponto de se retirar uma criança de uma tribo dita "primitiva" e colocá-la com crianças de lugares considerados "desenvolvidos" e, após um tempo, não se verifica diferença em relação ao intelecto, à formação. Para Leontiev (2004), o que temos biologicamente ao nascer não nos torna homem; isso se dá no contato com os outros, nas

relações com o mundo do trabalho, nos processos de aperfeiçoamento do “desenvolvimento da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Sendo assim, podemos compreender a utilização dos instrumentos pelos sujeitos históricos como sendo ao mesmo tempo “produto da cultura material” e “objeto social” (LEONTIEV, 2004, p. 287) que levam na sua constituição as marcas provocadas pela ação humana que os transforma tanto nos aspectos físicos quanto no que se refere ao uso. Com essa apropriação dos objetos pelos sujeitos ocorre o processo de humanização, como afirma Marcos Soares (2006, p. 61):

> [...] a cultura é, sobretudo, o fenômeno social que dá sentido e torna possível a ação humana numa sociedade, sendo esta tão múltipla, rica e dinâmica quanto as possíveis e infindáveis relações dos indivíduos entre si e com o mundo a sua volta. Cultura é tudo que perpassa o humano. É o que se humaniza. É o modo de ser, perceber e conviver dos indivíduos. O modo de interagir, significar e transformar o mundo. É tudo que se processa e define um contexto para tornar humano o sujeito numa sociedade ou o que se realiza socialmente para tornar possível a existência humana dos indivíduos.

Essas reflexões sobre a cultura possibilitam ver a importância da ação humana na construção da cultura. Ademais, mostra que simultaneamente à criação da cultura pelo homem, é necessário perceber as formas de sua manutenção (tradição ou educação) e de acesso pelos grupos mais jovens e as crianças (SOARES, 2006). Isso em parte pode ser reconhecido no trabalho de Vani Kenski (1995).

Os objetos humanizados como, por exemplo, as máquinas fotográficas e gravações são utilizadas para trazer à tona as recordações essenciais para o ato de se passar a existência entre os seres humanos (KENSKI, 1995). Essas ações de rememoração são fundamentais para o ato de reflexão e reconstrução do ser humano, pois “As transformações nos nossos modos de ser, de pensar, de sentir e de agir decorem de nossas aprendizagens: o que foi aprendido e retido retorna, sob forma de lembrança” (KENSKI, 1995, p.155). Barbosa (1997) e Soares (2006) consideram, além disso, a importância das atividades em que os sujeitos se envolvem para que esse processo seja efetivado, mostrando que não se trata apenas de um processo subjetivo individual, mas depende de interações.

Dessa forma, os grupos como Wallon (1975) mostram a importância desses movimentos para o sujeito; no processo de formação eles também são importantes para que retomem as lembranças de modo a construir o presente com elementos do já vivido. No entanto, mesmo sendo importantes não são determinantes. A depender do modo como são vividas as experiências, os indivíduos podem reconstruir o presente querendo que este seja

bem diferente dos atos do passado. Um exemplo disso é a educação dos filhos; os pais no discurso afirmam que educam seus filhos de modo diferente daquele que lhes foi ofertado, porém, no cotidiano, conservam práticas educativas as quais consideram positivas na educação que receberam tentando, assim, reproduzi-las com seus filhos. Dessa maneira,

> A sobrevivência da cultura, porém, depende da ação do grupo social defendendo os seus valores e procedimentos das ameaças de transformação oriundas do ambiente externo (outras culturas, novas ideias, novos hábitos e comportamentos, por exemplo). O processo de manutenção da cultura não é estático, no entanto. Ele sobrevive por meio de processos de assimilação do que é sentido como essencial à sua continuidade e de exclusão de comportamentos que já não satisfaçam aos interesses do grupo.
> O indivíduo, para se integrar socialmente, precisa 'esquecer' aqueles comportamentos não condizentes com o padrão do grupo e manter-se identificado com os valores que a cultura impõe. 'Assume assim um comportamento cênico, em que afasta o componente crítico da personalidade e adquire o caráter mimético da identificação social' (KENSKI, 1995, p. 147).

Em sendo a memória um elemento constitutivo da cultura, uma das maneiras de ela ser repassada ocorre por meio das relações entre os indivíduos, sejam eles de diferentes idades e diferentes gerações.

Segundo Barbosa (1997), o adulto tem importante papel na significação e ressignificação dos instrumentos que permeiam o cotidiano da criança. O processo de apropriação da realidade só é possível com a presença do outro.

> Pela interação, então, a criança aprende a regular seus processos afetivos e cognitivos, seguindo de forma direta ou indireta, explícita ou implicitamente, as indicações e diretrizes propostas por adultos e/ou crianças mais velhas ou mais experientes. [...] A partir de suas aprendizagens com a ajuda de outros a criança se desenvolve, quer dizer, deixa de relacionar-se apenas de forma imediata ou intuitiva com a realidade e passa a utilizar-se de mediações cada vez mais complexas para compreender aquela. Com isso altera profundamente o seu movimento, a sua forma de pensar, de se expressar e de sentir frente aos estímulos (BARBOSA, 1997, p. 52).

Os processos de interiorização de hábitos e valores nos campos afetivo e cognitivo são construídos por meio das relações que as crianças estabelecem com os outros sujeitos. Isso lhes faculta a ressignificação, juntamente com o outro, do mundo a sua volta proporcionando formas mais complexas de se relacionarem com o mundo. Uma das possibilidades de ressignificação dos elementos históricos e apropriação da cultura pela criança ocorre, por exemplo, por meio das brincadeiras. Entre elas Sônia Teixeira (2009, p. 66) destaca a brincadeira de faz de conta:

> Uma das primeiras atividades culturais em que as crianças operam com os significados é a brincadeira de faz-de-conta. A criança quando brinca reconstrói semioticamente os significados e opera no mundo diretamente disponível (mundo perceptível) de modo que transcende as demandas do aqui e agora. Desse modo, esta atividade é um espaço vital para a co-construção do processo dinâmico de significados e, conseqüentemente, para a constituição da criança enquanto sujeito.

Nesses termos, a brincadeira possibilita outras maneiras de a criança se relacionar com o mundo e, ao mesmo tempo, nesse processo, ela se organiza como indivíduo. A autora destaca a importância do papel de outras pessoas na brincadeira de faz de conta, mas essa atividade por si colabora para o processo de construção cultural da criança (TEIXEIRA, 2009).

2.2 Circulação de crianças: compreendendo o processo

> Minha família anda longe,
> com trajos de circunstância:
> uns converteram-se em flores,
> outros em pedra, água, líquen;
> alguns, de tanta distância,
> nem têm vestígios que indiquem
> uma certa orientação.
>
> Minha família anda longe,
> - na Terra, na Lua, em Marte -
> uns dançando pelos ares,
> outros perdidos no chão.
>
> Tão longe, a minha família!
> Tão dividida em pedaços!
> Um pedaço em cada parte...
> Pelas esquinas do tempo,
> brincam meus irmãos antigos
> uns anjos, outros palhaços...
>
> Cecília Meireles (2009, p. 51)

Ao longo das diversas etapas do levantamento bibliográfico fomos compreendendo como têm sido abordadas as temáticas relacionadas à infância, família e circulação de crianças. Esta etapa da pesquisa nos proporcionou apreender de forma mais sistematizada como a produção já existente concebe as relações infância e família, tal como relata Alda Alves-Mazzotti (2002, p. 26) mostrando a importância de uma “contextualização do problema dentro da área de estudo e (b) a análise do referencial teórico”. O capítulo teve como objetivo contextualizar a circulação de crianças e a interação entre o adulto e a criança.

Os trabalhos de Débora Oliveira (2009) e Fonseca (2006, 2002) versam sobre a circulação de crianças. Lendo e analisando as produções das duas autoras pudemos perceber que ambas levantam o seguinte questionamento: por que famílias que recebem crianças para criar não realizam a adoção daquelas crianças. De acordo com Fonseca (2006, 2002), a circulação de crianças é considerada como uma "adoção à brasileira", isto é, envolve uma situação em que outra família assume a guarda das crianças, mas não realiza os procedimentos necessários para a regularização perante a lei. As pesquisas de Fonseca (2006, 2002) mostram que o fenômeno da circulação não se finaliza, é um ciclo, isto porque, geralmente, as crianças que circulam durante a infância, quando adultas, também recebem crianças para criar em seus domicílios.

O trabalho de Oliveira, D. (2009) anuncia o estudo de dois casos de circulação institucionalizada – referimo-nos à circulação institucionalizada como aquela que é mediada por órgão públicos. Um deles trata da Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM) e outro caso significativo trata de uma senhora que circulou por várias famílias e passou a viver a circulação, na perspectiva do acolhedor da criança.

Oliveira, D. (2009, p. 80) deixa clara essa observação:

> Os estudos de caso feitos permitiram perceber que pessoas que foram acolhidas na infância ou que conviveram com essa experiência em suas famílias têm pré-disposição para o acolhimento. Veem com naturalidade assistir ao filho do outro, esperando contribuir para o seu desenvolvimento. Colocam-se no lugar da criança que deseja conviver com sua família de origem [...].

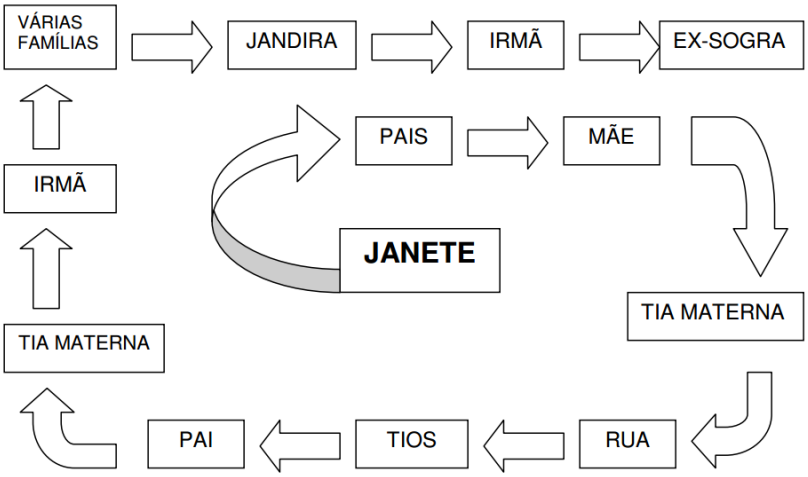
Do mesmo modo, as conclusões de Fonseca (2006, p.25) destacam um aspecto importante da circulação:

> [...] teríamos dificuldade em distinguir duas classes distintas: doadores e acolhedores de crianças. Muitas mulheres que, quando jovens mães, colocaram sua criança numa família substituta, acabaram elas mesmas acolhendo uma criança de outrem. Além disso, a leve vantagem econômica de que gozam as mães de *criação* é frequentemente atribuída a fatores ligados ao ciclo de vida do que à estratificação social.

A pesquisadora Oliveira, D. (2009), na análise dos dois estudos de caso, localizou em um deles a recorrência da circulação: o caso de Janete que, como podemos perceber, ao longo de sua vida passou por vários locais (Figura 1). O primeiro deslocamento realizado para fora de uma estrutura familiar considerada normal ocorreu com a separação do núcleo familiar. Janete, então, passou a residir apenas com a mãe. Na constituição histórica da mulher, a figura

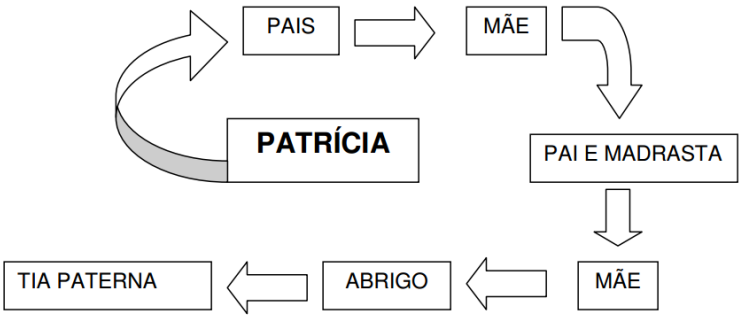
feminina ficou com a responsabilidade sobre a prole depois do rompimento conjugal. Os outros lugares nos quais ela morou, em sua maioria, serviram para preservar os laços consanguíneos e afetivos. Um processo análogo foi vivido por Patrícia que, apesar de ter se deslocado menos, manteve a experiência de viver em vários locais, preservando de forma mais evidente a característica de não abandonar a vinculação biológica (Figura 2).

Figura 1– A história de Janete: uma família de "circulações"



Fonte: Oliveira, D., 2009, p. 72

Figura 2 - A história de Patrícia: A circulação de uma jovem



Fonte: Oliveira, D., 2009, p. 57

Sarti (2010) mostra a ideia de família como rede de obrigação, na qual as pessoas se relacionam não apenas pelos vínculos afetivos e biológicos; as relações são estabelecidas com base em preceitos morais: "são da família aqueles com quem se pode contar, quer dizer, aqueles em que se pode confiar" (SARTI, 2010, p. 33). Com base nos princípios de ordem moral se estabelecem os elementos constitutivos da família. "Essa dimensão moral do parentesco, a mesma que indiferença os filhos de *sangue* e os de criação, delimita também sua

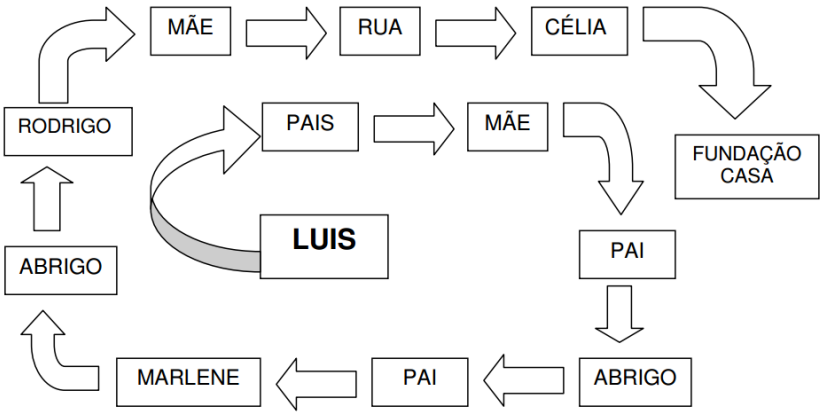
extensão horizontal" (SARTI, 2010, p. 33). Nas famílias de pobres cria-se uma rede que agrega todos os parentes, onde existe uma dificuldade no processo de individuação e garante a sobrevivência de todos os membros da família (SARTI, 2010).

As famílias que conseguem viver sem a ruptura não dispensam a necessidade da rede de apoio familiar principalmente quando a mulher trabalha fora de casa. Em outros tipos de famílias que vão se reconfigurando, "os arranjos deslocam-se mais intensamente do núcleo conjugal/doméstico para a rede mais ampla, sobretudo para a família consanguínea da mulher" (SARTI, 2010, p. 30).

No cotidiano familiar as diferentes funções atribuídas à figura feminina – ser mãe, trabalhadora, dona de casa – nem sempre são viáveis para uma única pessoa desenvolvê-las, muitas vezes a rede de apoio consanguíneo compartilha essas funções. "A sobrevivência dos grupos domésticos das mulheres 'chefes de família' é possibilitada pela mobilização cotidiana de uma rede familiar que ultrapassa os limites da casa" (SARTI, 2010, p. 30).

A dissertação de Oliveira, D. (2009) chama a atenção para a situação de descaso e violência à qual as crianças em situação de circulação são submetidas. O caso de Luís é o que mais nos chama a atenção. Como mostra a Figura 3, ele circulou por diferentes espaços, foi acolhido por uma família que depois de um tempo o devolveu para a instituição, alegando que não conseguia mais ficar com a guarda do menino, devido à inalação de solventes realizada por ele por duas vezes. A pesquisadora também entrevistou Luis, o qual, por sua vez, relatou as várias vezes que sofreu violência física como relatada pela mãe biológica: "[...] o Rodrigo passou a espancá-lo. Luis tem uma cicatriz na cabeça por agressão com um taco. [...] O irmão do Rodrigo mexia com drogas e o Luis tinha que empacotar para vender. Era no quarto que em que Luis dormia" (OLIVEIRA D., 2009, p.52).

Figura 3- A história de Luis: a circulação de um jovem



Fonte: Oliveira, D., 2009, p. 42

O caso de Janete também é permeado por histórias de violência, abandono e trabalho doméstico. Por se tratar de uma menina, várias das famílias acolhedoras exigiam o trabalho como moeda de troca pela moradia, exigindo o cumprimento de uma série de atividades domésticas. Nas entrevistas disponibilizadas na dissertação de Oliveira, D. (2009), na situação da Janete a garantia da subsistência e a educação foram asseguradas em apenas duas famílias.

Nessas circunstâncias, Oliveira, D. (2009) apresenta uma característica decorrente da vivência no processo de circulação. "Nos casos analisados puderam ser observados alguns benefícios decorrentes da circulação: a oportunidade de entrar em contato com outras referências de família, a ampliação de suas redes e o reconhecimento de cuidados e afetos" (OLIVEIRA, D., 2009, p. 83). Nas palavras da autora,

> Essas histórias mostram que a circulação entre as famílias tem elementos benéficos – por ser um espaço muito mais propício para a manifestação dos sentimentos e desejos da criança ou adolescente que circula – mas que pode ter elementos nocivos ao ponto de trazer risos para a criança (OLIVEIRA, D., 2009, p. 91).

O conjunto das histórias recortadas neste trabalho mostra a atual situação de um universo infantil: algumas crianças não possuem uma família e sim famílias, infelizmente, nestes casos, devido à situação de abandono.

Outro estudo demonstra a contemporaneidade dessa temática. Trata-se da investigação realizada por Oliveira, Alessandra (2009), da área da Gerontologia vinculada aos estudos do envelhecimento. A problemática da pesquisa de Oliveira, A. (2009) surgiu da constatação do crescente número de avós que acompanham seus netos aos consultórios médicos, especialmente dos pediatras. A autora utiliza o termo "avosidade" que é, segundo ela, "o elo entre Pediatria e Gerontologia, em que é possível estudar a relação entre avós e seus respectivos netos" (OLIVEIRA, A., 2009, p.15). Na investigação, a pesquisadora realizou entrevistas com dezessete (17) avós e oito (8) netos[10], as quais foram transcritas e analisadas utilizando o "*software* ALCESTE (Análise Lexical por conjunto de Segmentos de um texto)" (OLIVEIRA, A., 2009, p. 37). Para análise foram utilizadas três classes: "Classe 1 - Visão atual das avós; Classe 2 - Relação entre avós e netos; Classe 3 - Visão da idosa sobre a velhice" (OLIVEIRA, A., 2009, p.41).

Outro estudo significativo que problematiza as questões referentes à circulação de crianças é o trabalho dissertativo de Laís Rodrigues (2009) que realiza um estudo sobre a paternidade na adolescência em um contexto de pobreza. Visa compreender o fenômeno da

[10]Destes, três (37%) moram com a avó (OLIVEIRA, D., 2009, p. 48).

circulação visto que um dos indicadores para a ocorrência de circulação é a maternidade quando se é jovem.

Rodrigues (2009) realizou sua pesquisa no Centro da Juventude[11], por ser um espaço no qual se encontravam jovens de 16 a 24 anos que recebiam ajuda de custo e duas refeições diárias. A autora afirma que nem sempre o bairro no qual os adolescentes são atendidos é o mesmo em que residem; por problemas de rivalidades, alguns deles são atendidos em unidades fora do bairro de origem.

A pesquisadora realizou entrevistas com 12 jovens, nas quais eles apresentaram conceitos a respeito da adolescência – como período no qual não se possui responsabilidade e é permitido o "comportamento de curtição, descompromisso, imaturidade e inexperiência" (RODRIGUES, 2009, p.87). Foi também objeto da pesquisa a paternidade na juventude. Esse acontecimento (paternidade) provocaria uma mudança no comportamento desses jovens, pois eles deveriam abandonar os comportamentos da adolescência e começarem a trabalhar para prover o sustento da nova família. Rodrigues (2009) aponta que, apesar de na definição de adolescente e paternidade não ter aparecido o sentimento de ambivalência, em outros momentos da entrevista isto é evidente; "ao mesmo tempo em que são construídos repertórios negativos sobre a experiência, também há avaliações positivas" (RODRIGUES, 2009, p.91).

Os jovens do Centro da Juventude que participaram dessa investigação apresentam um conceito amplo de família definindo-a a partir das relações afetivas que vão se construindo no cotidiano. A paternidade não foi anunciada como um marco de mudança no conceito de família, visto que muitos não mudaram a estrutura familiar após se tornarem pais. Duas figuras são consideradas importantes na família dos entrevistados: a mãe dos jovens pais e a irmã. A primeira muitas vezes aparece como a pessoa provedora, responsável por aspectos de ordem financeira, com auxílio de pagamento de contas e ordem moral, dando conselhos. A irmã assume a função de cuidadora enquanto os pais apresentam indisponibilidades para cumprir essa tarefa, muitas vezes por estarem trabalhando. Então, a criança fica sob os cuidados da tia (RODRIGUES, 2009).

Em relação à circulação de crianças, a pesquisa de Rodrigues (2009) mostra que não há a circulação de criança e sim a circulação da paternidade definida pela autora como sobreposição da figura do pai por outro homem com o qual a mulher estabelece novas relações; então se constitui outra família, apesar de o pai que possui o vínculo sanguíneo prestar assistência necessária aos seus filhos.

[11] O Centro de Juventude "é um programa do Governo do Estado de Pernambuco, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos – SEDSDH" (RODRIGUES, 2009, p.58).

A dissertação de Gizela Almeida (2007) e a tese de Denise Araújo (2006) produzidas no NEPIEC são trabalhos que trazem como referencial teórico metodológico a perspectiva materialista-histórico-dialética. O trabalho de Almeida, G. (2007) realiza uma reconstrução histórica da relação entre infância e violência no Estado de Goiás, a partir do relato de pessoas idosas do município de São Luís de Montes Belos. A dissertação teve como universo de pesquisa 23 entrevistados com idade entre 60 e 94 anos. O trabalho evidencia a violência contra a criança, seja no ambiente familiar seja no meio escolar, expressando a necessidade da demonstração da autoridade do adulto para com a criança por meio da violência, fato esse que explicita traços socioculturais em Goiás.

A tese de Araújo (2006) abrange um estudo sobre a relação entre a família e a creche. A pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica situada em uma região pobre da cidade de Goiânia. A autora faz uma reconstrução histórica da creche e da família, do geral (Brasil) ao específico (até chegar à cidade de Goiânia). No grupo de pessoas entrevistadas nessa pesquisa encontra-se uma avó que assume a responsabilidade de cuidar da neta durante a semana e compartilha as orientações com a mãe biológica que só está presente aos finais de semana. Outras entrevistadas também compartilham a educação de seus filhos com as avós.

Analisamos também uma tese citada em vários artigos, dissertações e teses estudadas para compreensão da circulação de crianças. Márcia Serra (2003) afirma que a circulação é um fenômeno demográfico, caracterizado pela diversidade territorial, sendo que esta ocorre de uma forma em cada região, segundo a origem social, grau de escolaridade dos pais e características como sexo, cor, idade ao sair de casa, quantidade de uniões das mães.

> As crianças parecem circular principalmente em grupos mais populares. Entretanto no Nordeste, até 1996, a circulação de crianças parece ter sido um recurso amplamente utilizado por todas as camadas sociais. Alguns fatores associados à raça/etnia e religião devem ser melhor interpretados, entretanto parecem estar associados à circulação, ou seja, crianças não brancas parecem ter uma tendência maior de estarem em circulação que crianças brancas, assim como os filhos de mães mais religiosas tendem a circular menos que filhos de mães menos praticantes. Talvez a religião seja um tipo de 'freio' moral para a circulação (SERRA, 2003, p. 98).

Uma característica apontada para a circulação é a entrada da mulher no mercado de trabalho, embora a autora mostre que os dados analisados não permitem tal afirmação. Segundo Serra (2003), as crianças pequenas circulam devido às dificuldades financeiras da família, e as crianças com mais idade, devido à separação dos pais.

Fonseca (1999), por sua vez, apresenta que meninas circulam entre consanguíneos e meninos fora do círculo parental; quanto mais velha for a mulher seja ela do lado materno ou do lado paterno, maior a probabilidade de possuírem crianças (que não são seus filhos) morando com elas.

Quando a circulação ocorre, as crianças ficam com parentes e em muitos casos os avós (FONSECA, 1999; SERRA, 2003) Apenas as meninas mais velhas são deslocadas para famílias sem vínculos sanguíneos o que, segundo Serra (2003), pode ser uma evidência de trabalho infantil.

No Brasil, as pesquisas de levantamento domiciliar não apontam diretamente a circulação de crianças, mas fornecem elementos parciais ou incompletos para análise. No trabalho de Serra (2003) foi utilizada a faixa etária de 0 a 14 anos de idade para localização daqueles que já não vivem mais com a mãe – a autora utilizou esse critério para a definição de circulação. Essa pesquisadora realizou a análise das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílio (PNAD), em especial o PNAD de 1985 e o questionário suplementar, nos quais se mostra que grande parte das crianças sai de casa antes de completar 1 ano de idade.

No PNAD são elencados como motivos pelos quais a mãe deixou de residir em casa os de ordem financeira, “decisão judicial”, separação, “estudo/trabalho/casam”, “fugiu de casa” e outro. Os dados referentes a essas categorias estão relacionados por sexo e idade (0 – 6 e de 7 – 14 anos de idade) (SERRA, 2003).

O resultado do PNAD mostra que as regiões que possuem maior quantidade de crianças que não moram com a mãe são as Norte e Nordeste. Metade das crianças em situação de circulação encontra-se na região Nordeste, sendo que não há maior incidência em um dos sexos; tanto meninos quanto meninas circulam na mesma proporção. Quanto maior for a idade da criança, maior a possibilidade de ela morar com outras pessoas se não estiver com a mãe (SERRA, 2003).

Outro documento analisado por Serra (2003) foi a Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde (DHS) realizada no Brasil em três anos, 1986, 1996 e 1991, sendo que no último ano apenas a região Nordeste foi pesquisada. Tal estudo divide o Brasil em Rio de Janeiro, São Paulo, Sul, Centro Leste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste. A pesquisa mostra que, em 1996, de um total de 1.929 crianças que circulavam, 1459 encontravam-se na zona urbana e 470 na zona rural, sendo 942 crianças do sexo masculino, com faixa etária entre os 0 e 14 anos de idade, e 987 do sexo feminino na mesma faixa etária. A região Centro-Oeste apresentou, nesse mesmo período, o registro de um total de 171 crianças em circulação.

Uma constatação relevante feita na pesquisa de Serra (2003) é que quanto maior o índice de fecundidade maior a probabilidade de as crianças circularem. Filhos de mães migrantes com mais de dez anos de residência no mesmo domicílio têm menor chance de circular do que filhos de mães não imigrantes. Outro fator que colabora com a circulação é a idade da mãe:

> Filhos com mães que os tiveram com idade entre 10 e 19 anos apresentam risco de estarem em circulação 13 vezes superior ao daqueles cujas mães os tiveram com 30 anos ou mais; já as crianças com mães que as tiveram entre 20 e 29 anos têm chances 5 vezes superior de estarem em circulação. Esses achados se somam a outros, relativos à história conjugal da mãe; em especial, o número de uniões parece interferir na probabilidade de o filho encontrar-se circulando. O mesmo ocorre quando a mãe é solteira. Observamos que crianças que têm mães nunca unidas (solteiras), unidas atualmente, mas com mais de uma união anterior, apresentam risco pelo menos nove vezes superior de circularem do que uma criança cuja mãe está na primeira união (SERRA, 2003, p. 71).

Os dados de Serra (2003) evidenciam a relação entre separação e circulação; quanto maiores os índices de divórcio, maiores as probabilidades de circulação da criança. Para analisar as condições socioeconômicas das famílias no Brasil, Serra (2003) examinou dentro do DHS os indicadores chamados de Necessidades Básicas Insatisfeitas (NBI) e Necessidades Básicas Satisfeitas (NBS). Chegou, assim, à seguinte conclusão em relação à pobreza e à circulação:

> [...] é pertinente considerar que a circulação de crianças no Brasil está associada à pobreza e é maior nas famílias pertencentes às camadas menos favorecidas da população. Essa constatação não surpreende, mas chama a atenção para uma condição oculta da infância, de há muito enfronhada na tradição social brasileira, em que parte da socialização infantil não é conduzida pelos genitores, mas deixada a cargo de parentes ou não parentes que integram a rede social de relações das famílias (SERRA, 2003, p. 71 - 72).

Os dados apresentados por Serra (2003) demonstram uma quantidade enorme de crianças circulando. Segundo os dados do PNAD, seriam “3,1 milhões (6,5%) em 1996, para 3,3 milhões (7,1%) em 1999” (SERRA, 2003 p. 91). A autora conclui relatando a inexistência de estudos contínuos com as famílias; só assim, isto é, somente com base em tais estudos seria possível estabelecer mais parâmetros de comparação para análise. Ela realiza uma síntese dos principais fatores encontrados para a circulação de crianças, a qual nos parece bastante relevante, como se segue:

> [...] os fatores preponderantes da circulação de crianças são o tipo de união da mãe e a idade em que ela teve o filho, seguidos pelo índice de fecundidade materna. Entre

> as outras variáveis, algumas mostram certa estabilidade nos modelos, e outras não, por exemplo, o sexo das crianças e o trabalho da mãe: em alguns modelos, meninos têm maior chance de estarem em circulação que meninas, e em outros, são as meninas que circulam mais; crianças de mães que trabalham têm menor risco de circular do que crianças daquelas que não trabalham em um caso, mas em outro ocorre o oposto (SERRA, 2003, p. 95).

Os estudos de Fonseca (2002 e 2006) mostram a atualidade da necessidade de se realizarem estudos sobre a circulação de crianças no Brasil. Sua pesquisa iniciou-se em 1981 e depois de dez anos a pesquisadora retornou ao campo pesquisado, um bairro popular de Porto Alegre. Então, se depara com a mesma situação. "Poucos pesquisadores estudaram a circulação das crianças nas sociedades complexas onde o Estado e os processos de globalização desempenham um papel importante" (FONSECA, 2006, p.13).

No decorrer do processo investigativo, mais de cem crianças da comunidade estudada em algum momento viveram a experiência da circulação. O olhar da pesquisadora (FONSECA, 1999) foi se reconfigurando, construindo e descontruindo preconceitos formados antes da parte empírica do trabalho. Desse modo, a forma através da qual se questionam as entrevistadas sob o fato de terem vários filhos e estes não morarem com a genitora se alterou. Fonseca (1999) concluiu que essa característica não significa necessariamente descaso com seus filhos e a pesquisadora também chegou à conclusão que uma criança pode ter várias mães e possuir bons vínculos afetivos com todas elas (FONSECA, 1999).

Outra conclusão apresentada por essa investigadora foi a de que, muitas vezes, a circulação acontece não só por necessidade da criança e sim por necessidade do adulto que, ao chegar a certa idade, necessita que pessoas mais jovens o auxiliem em atividades simples do cotidiano e lhe façam companhia (FONSECA, 1999). Interessante notar que essa situação expõe a possibilidade de ampliação do poder da criança sobre a realidade do adulto, à medida que este assume o papel de dependente e a criança de "provedora". Contraditoriamente, essa condição pode resultar em uma perspectiva de anulação de alguns direitos da criança que talvez precise abrir mão de horas de descanso e lazer para desempenhar o papel que dela passa a se exigir. Em outro aspecto se revela, para o que não possui resposta definitiva, ao assumir o papel de "cuidadora" de seus avós. Como fica a responsabilidade de transmitir a cultura à criança, os modos de viver e pensar do grupo a que ela pertence?

Os estudos de Paulo Oliveira (1999) revelam a importância do convívio dos netos com os avós, seja este período temporário – quando as crianças permanecem com os avós apenas quando os pais estão trabalhando – ou mais prolongados – quando as crianças passam a morar definitivamente ou por alguns meses/anos apenas na casa dos avós. Essa convivência é

importante para o adulto (avós) por que este – que para o mundo do trabalho não é mais produtivo – com a criança em casa, passa a ter uma série de responsabilidades e atividades a serem executadas. Podemos observar que as relações desses adultos com as crianças e as trocas realizadas por eles são intensas. Os mais velhos contam histórias sobre sua juventude, saída da terra natal (no caso de processos migratórios) permeadas de alegrias e tristeza. As crianças preenchem o tempo dos mais velhos com preocupações sobre o presente e o futuro, compartilham aprendizagens provenientes do mundo letrado, muitas vezes só percebidas por ambos em momentos de solidão (OLIVEIRA, P., 1999). Nesse caso, a memória é um elemento de fundamental importância para a compreensão desse processo como mostra o autor:

> A memória-lembrança e a memória-fantasia podem matricular-se e ajudar o entendimento da interferência mútua entre os sujeitos. E, realizando-se a co-educação entre eles, é sinal de que avós e netos, quaisquer que tenham sido os problemas que os aproximaram, não só conseguiram contornar momentos dramáticos como construíram juntos um novo *entrar na vida*[12], marcado por mudanças recíprocas e solidárias. É um mover-se silencioso, dificilmente palpável, mas que pode ser surpreendido, por exemplo, quando momentaneamente avós e netos não estão juntos (OLIVEIRA, P. 1999, p. 278).

Algumas das crianças quando saem de suas casas de origem são bem pequenas (FONSECA, 1999). É notório, entretanto, que, mesmo saindo da casa em terna idade, circulando para outros contextos, a criança não se esquece da mãe biológica. Esse é um aspecto para o qual Fonseca (1999) e Oliveira, P. (1999) chamam a atenção. Fonseca (1999) apresenta a distinção realizada por uma das crianças entrevistadas, entre a mãe de leite, a biológica e a de criação. Já Oliveira, P. (1999) relata um episódio no qual a criança utiliza o telefone público para entrar em contato com a mãe biológica.

A circulação de crianças, como mostra Fonseca (1999), é um fenômeno global que ocorre em diferentes continentes (África e Oceania), em diferentes épocas. Mas o que muda na circulação da África para a Oceania? A resposta para isso pode ser encontrada nos determinantes culturais, históricos e sociais, que não só delimitam os sujeitos envolvidos nesses processos, mas criam a possibilidade de o mesmo fenômeno ser diferente e semelhante ao mesmo tempo em diferentes espaços geográficos.

Dentro da família a criança pode circular em classes sociais diferentes da sua de origem; em geral, as menos favorecidas são acolhidas pelos mais favorecidos que fazendo isso estabelecem vínculos com os “mais humildes”, expondo, assim, seus filhos biológicos a

[12] Conforme original

ordem de conhecimento diferente do meio original em que viveriam, ampliando, então, os horizontes educativos de ambos os grupos (FONSECA, 1999).

No entanto, os laços estabelecidos pela circulação têm a possibilidade de serem efêmeros. Quando a criança cresce muitas vezes ela volta a se vincular afetivamente com sua família biológica e não mais com a família de criação. De acordo com a autora, "volta à força das noções culturais básicas – 'é o sangue; o sangue puxa'" (FONSECA, 1999, p. 74). Interessante notar que o fato de cada irmão ter morado em um lugar durante a infância não significa que, ao se tornarem adultos e constituírem seus núcleos familiares, não terão vínculos. Muito pelo contrário, ao estabelecerem em suas novas residências, muitos sujeitos possuem a tendência a morar um próximo do outro, se ajudando nessa nova fase da vida (FONSECA, 1999).

Podem-se criar laços tão fortes no processo de circulação, como é o caso de uma senhora que criou uma criança e, quando já não possuía condições de morar sozinha, se deslocou para a casa da mãe biológica da criança, assumindo a função de avó de todos que ali habitavam, sem nunca ser questionada pela ausência de laços sanguíneos (FONSECA, 2006).

Uma consideração relevante a respeito da organização territorial nas famílias pode ser assim descrita: muitas vezes, em um mesmo terreno, existem várias casas/barracões, coabitam vários núcleos familiares que se ajudam na missão da manutenção da vida uns dos outros, por isso quando um sai para trabalhar, uma pessoa de outra casa fica olhando as crianças e oferece as refeições (FONSECA, 2005).

Outro aspecto a se ressaltar é que a circulação pode possuir a função social de estreitar os vínculos dentro da rede social, de modo que uns ajudam outros sem muitas vezes esperar nada em troca, outras vezes espera-se do outro no futuro a recompensa pela tarefa realizada (FONSECA, 2006). Diante desses processos é preciso perguntar: a circulação de crianças ocorre sempre num contexto harmônico e positivo? As pesquisas revelavam que nem sempre os processos de circulação e o retorno ao lar biológico ocorrem de forma pacífica; em alguns casos, a "mãe de criação" considera que possui direitos adquiridos sobre a criança, com se fosse a mãe biológica. Quando esta quer assumir de novo suas funções plenamente, dispensando os cuidados da "mãe de criação", ocorrem conflitos. Fonseca (2006) relata um caso que a mãe de criação entrou na justiça para adquirir legalmente os direitos sob a criança. Como se pode notar, as tensões também são marcas dessas situações.

Apesar de nos referirmos até o presente momento à circulação de crianças em famílias pobres, este é um fenômeno que, como aponta Motta-Maués (2004), ocorre atualmente

independente da classe social, devido à nova dinâmica em que a família se vê neste cenário capitalista.

Jeans Qvortrup (2011) apresenta outro elemento para análise referente às mudanças no perfil das sociedades europeias. De acordo com o autor, a cada dia que se passa a população de idosos aumenta e a de crianças diminui. Com a importância dada à educação, as crianças passam cada vez mais tempo estudando, e o convívio com os mais velhos é deixado de lado não criando vínculos entre as gerações.

2.3 A constituição do papel social dos avós

Devido aos novos arranjos familiares cada vez mais os avós se constituem como figura importante nas relações familiares. Ao longo do processo histórico, o papel da avó assumiu sua função de acordo com a classe social e as situações relacionadas ao cotidiano. Porém, "mais aceita do que o velho, a vó guarda a utilidade de deter conhecimentos domésticos – das lides e dos remédios caseiros – e ajuda a cuidar dos netos" (MOTTA, 2012, p. 87).

Novaes (1995, apud POLILLO; COSTA; PAULA, 2001) provoca dizendo que a sociedade não conseguiu reduzir o papel feminino ao de mãe e avó. As mulheres, ao longo da história, lutaram para assumir funções fora de casa e, quando criticadas por negar seus papéis dentro do lar, a elas reivindicam que mudem de postura.

Barros (1985, apud POLILLO; COSTA; PAULA, 2001), em sua pesquisa, evidenciou um fato cultural importante: se os homens estão vinculados ao sustento da família, as mulheres estão relacionadas às atividades do lar, mesmo quando os homens se aposentam e começam a fazer parte das atividades da casa. Em sua pesquisa com avós, quando a mulher não estava em casa, muitos homens se recusavam a responder a pesquisa.

> Pudemos presenciar uma situação em que um avô solicita à esposa a revisão de suas respostas, para se certificar de que havia respondido corretamente. A preocupação com a informação correta e o pedido de autorização à esposa veiculam a capacidade de conhecimento da família como uma função que é melhor atribuída às mulheres (BARROS, 1985 apud POLILLO; COSTA; PAULA, 2001, p. 129).

Barros (1985, apud POLILLO; COSTA; PAULA, 2001) salienta outro aspecto vinculado à educação pela avó relacionado ao gênero, pois ao feminino historicamente é destinado o cuidar; o homem, mesmo que já esteja afastado oficialmente das atividades laborais remuneradas, tem dificuldades em assumir essas tarefas. A autora salienta que, quando seus filhos constituem suas proles, cabe a avó não ao avô ensinar esses novos pais a

tarefa de educar, repassando dessa forma a experiência acumulada (BARROS, 1985 apud POLILLO; COSTA; PAULA, 2001). Poder-se-ia até questiona: Será que é dessa vivência que nasce o dito popular segundo o qual a avó e pai duas vezes? (só que deveria ser transcrito no gênero feminino).

Polillo, Costa e Paula (2001) evidenciam que a continuidade da carreira da mãe depende de a avó assumir/compartilhar a tarefa da educação dessa nova geração; quando isso é inexistente, a continuidade da carreira profissional da encontra mais entraves.

Motta (2012) evidência que poucas mulheres corresponderiam ao perfil da avó presente nas obras de Monteiro Lobado, pois, ao contrário de Dona Benta, a mulher escolarizada não era comum. Apenas as mulheres que possuíam famílias com algum favorecimento obtido por meio da classe social frequentavam a escola.

> Aprender a ler e a escrever, e escrevem muito, atividade lúdica ou 'respiro' particular; em alguns poucos casos, que vão aumentando com o tempo, discutem política, pleiteando ou afirmando direitos para as mulheres. Ao mesmo tempo são desencorajadas a estender o tempo de escolaridade e, mesmo formadas, a trabalhar fora de casa (MOTTA, 2012, p. 87).

Consequentemente, a formação das mulheres poderia ter duas ou três utilidades: a primeira se configurava no ato dos repasses dos conhecimentos para seus filhos por meio da leitura dos ensinamentos presentes na bíblia. A segunda utilidade seria a de dar *status* à família e o terceiro motivo escrever cartas ou quaisquer outros motivos envolvendo escrita.

Apesar de todo o esforço masculino para manter a mulher dentro de casa algumas conseguiram fazer presença na política e nos movimentos relacionados com a arte, como a Semana de Arte Moderna (MOTTA, 2012). Já nas classes menos abastadas

> predominava uma solidariedade de grupo consanguíneo que destacava essa outra categoria, geracional, de mulher, por definição 'velha' – as avós, que criavam seus netos, não raro como chefes de família. Ser chefe de família sempre foi um traço frequente da mulher pobre brasileira (MOTTA, 2012, p. 87).

Com a segunda Guerra Mundial, as mulheres foram obrigadas a sair do lar e ir para o mercado de trabalho. Só que isso não ocorre no Brasil com a mesma proporção, mesmo após a guerra o lugar da mulher permanece o mesmo, dentro do lar (MOTTA, 2012). Apenas nas décadas seguintes ela consegue avanços no campo profissional e em relação ao direito de votar, porém isso só beneficiou algumas mulheres.

> Registrado apenas na memória, como inúmeros outros eventos, está o caso da avó antes linda e inteligente, que ficara pobre depois da viuvez súbita, quando ainda era jovem e com filhos pequenos para criar sozinha. Trabalhou arduamente na produção doméstica de comida – marmitas e bandejas de doces para festas – o que as 'mulheres finas' também sabiam fazer, embora não para venda. Mais tarde, ousou a namorar e ter um filho. Ficou 'falada', como se dizia na época. Isolada. Envelheceu depressa. Ninguém adivinharia então na antiga beleza. Ficou exposta, para a neta adolescente, como exemplo meio atemorizante, entre outros casos semelhantes, porque ser mulher 'descarada' – circulava naquele tempo – parecia um defeito hereditário... A capacidade de luta para a sobrevivência da família não seria transmissível, nem objeto de inspiração e nunca foi citada (MOTTA, 2012, p. 88).

A autora evidencia o caráter de esquecimento da avó na história restando a esta apenas uma figura presente na memória, de modo caricato, como uma senhora de roupas escuras, coque no cabelo, algumas sorridentes, mas muitas com ar amargurado.

> No panorama social mais amplo, as velhas permaneciam em boa parte diligentes avós ou 'beatas'; as casadas, das várias idades, ainda quietas 'rainha do lar'; as solteiras jovens continuavam com medo do ostracismo social do 'barricão'[13]; as 'moças velhas' permaneciam virgens ou socialmente consideradas assim (MOTTA, 2012, p. 90).

Até a década de 1960 não ocorreu muitas mudanças na vida das pessoas de mais idade. "As velhas são, mais uma vez apenas 'a geração das avós', doces ou birrentas em suas variações ou avaliações individuais e, portanto, 'sem história'" (MOTTA, 2012, p. 92).

Apesar da legalização do divórcio na década de 1970, as mulheres que assim o faziam eram consideradas responsáveis por tudo de errado que acontecia ao seu redor e rotuladas pelo título de "desquitadas". No final dessa década ocorre na Europa o surgimento do termo "terceira idade" que tem como objetivo a criação de um mercado para as pessoas de mais idade de classes sociais que possuem uma renda para consumir, para quem são oferecidos pacotes de viagem, cursos (MOTTA, 2012).

> Há uma institucionalização, uma formalização ou reconhecimento social da categoria 'idoso', que também começa a ser visto como sujeito de direitos, para quem são organizados e oferecidos aqueles serviços específicos de viagens, festas, congressos, cursos, 'grupos de convivência' e 'universidades'. Candidamente referidos pelos especialistas em marketing, como 'importante fatia do mercado consumidor' os idosos em grupos assumem uma fisionomia social própria (MOTTA, 2012, p. 94).

[13] "mulheres que, até perto dos trinta anos, não havia casado. Sem par e supostamente sem atrativos, não recebiam convites sociais. Ajudavam a criar os sobrinhos e, com isso, adquiriam utilidade social que ocupava seu tempo" (MOTTA, 2012, p. 92).

Consoante ao entendimento de Motta (2012), não se pensa em classe social das "pessoas de idade", começa-se a pensar nos "idosos jovens", tira-se do imaginário social a figura da velhice como sinônimo de rabugice, associa-se a essa faixa etária a ideia de felicidade. Naquele momento histórico, as mulheres com certa idade consideravam-se mais livres do que quando eram jovens. Ariès (apud MOTTA, 2012) alerta que as ações realizadas para esse grupo muitas vezes visava apenas à renda, isto é, a "terceira idade" é mais um fenômeno econômico que meramente cultural.

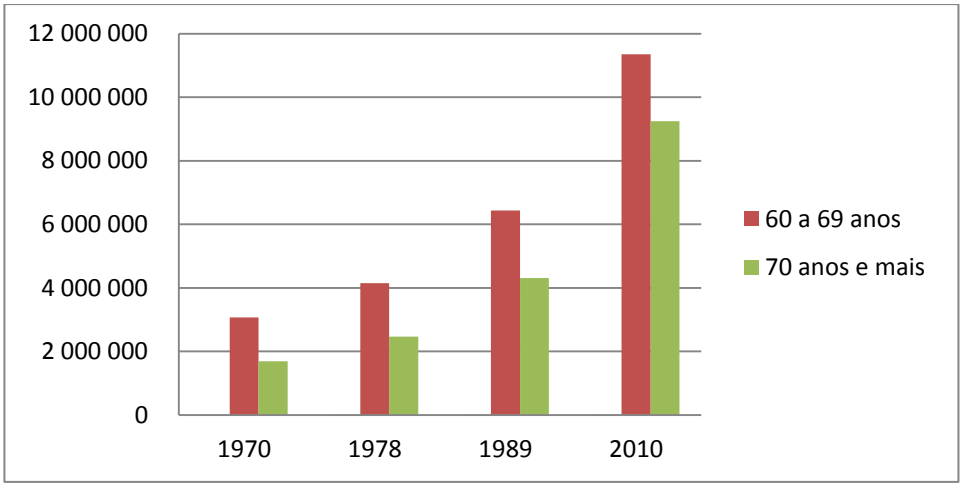
Na pesquisa realizada por Polillo, Costa e Paula (2001), localizou-se um quantitativo considerado de avós que cuidam de seus netos em todas as regiões da cidade de Goiânia. Esse fato foi associado ao aumento da expectativa de vida que ocorreu de forma discreta. Nesse sentido,

> A perspectiva de prolongamento da vida sem que haja a criação de condições de melhoria da sua qualidade pode gerar a dependência do idoso, ao não proporcionar a ele os meios para continuar a viver dignamente. Ser avô/avó implica uma dimensão de sujeitos que se constituem historicamente e se co-responsabilizam na construção e no prolongamento da família. Dessa forma, o aspecto da dependência do idoso, tão apregoado através da naturalização da velhice, perde sua força e nos remete a aspectos intrinsecamente socias: os avós como aqueles que contribuem efetivamente para a continuidade da família (POLILLO; COSTA; PAULA, 2001, p. 130).

O motivo de os avós cuidarem de seus netos, conforme a pesquisa realizada em Goiânia na região central, envolve aspectos de ordem econômica, sejam estes vinculados ao próprio sustento ou relacionados ao dos filhos; ocorreu apenas um caso do filho que retornou à casa dos pais por outro motivo.

Outro fator que leva os avós a cuidarem de seus netos esta relacionada ao aumento da perspectiva de vida, que vem aumentando. "No pós-guerra ocorreu redução expressiva nos níveis de mortalidade infantil. Essa redução foi seguida por uma queda, também significativa, da mortalidade nas idades adultas, que a partir dos anos 1980 atingiu a população idosa." (CAMARANO, KANSO, MELLO 2004, p. 77). Como mostra o quadro 2.

Quadro 2: População idosa do Brasil (1970 - 2010)



Fonte: IBGE, Censo 1970, 1978, 1989 e 2010

Para concluir este capítulo, pensamos ser preciso levantar um ponto para a reflexão: que nuances, afinal, a experiência da circulação deixa nos diferentes sujeitos e no pensar sobre esse processo de circulação. No próximo capítulo discutiremos como o fenômeno da circulação de crianças é presente no curso de pedagogia da FE/UFG.

Capítulo 3

A CIRCULAÇÃO DE CRIANÇAS NA HISTÓRIA DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG

Neste capítulo apresentaremos os dados e as análises obtidos por meio da proposição de questionários e entrevistas com os alunos do curso de Pedagogia da UFG, com o intuito de compreender os elementos que constituem a circulação de crianças entre as discentes do referido curso. A escolha por este grupo se deu por considerá-lo significativo no que diz respeito a sua presença no campo de trabalho; o curso abriga pessoas de menor renda quando comparadas a outros cursos da Universidade. Além disso, os discentes vêm de lugares diferentes, possuindo histórias de vida diversas, o que nos possibilitou uma amostra diversificada de participantes-colaboradores na pesquisa.

3.1 A constituição dos dados sobre o fenômeno da circulação de crianças, a partir dos discentes

No período de 27 de maio a 4 de julho de 2011, realizamos a proposição do questionário de pesquisa (Apêndice F)[14], com os discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG dos turnos matutinos e noturno. Para a realização desta tarefa utilizamos como procedimento contatar os professores daquele curso, previamente, para lhes informar do que se tratava a pesquisa e, para tanto, agendamos o encontro.

Durante aquele período conseguimos a adesão de 334 discentes que responderam ao questionário proposto. Nesse mesmo semestre, de acordo com as informações recebidas pela secretaria do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, havia um total de 251 alunos no período matutino e 290 no período noturno. Com essas informações pudemos concluir que nossa amostra correspondeu a 61,73% do total de alunos matriculados no primeiro semestre de 2011, sendo 149 do matutino e 169 do noturno.

Dos alunos que estão no curso de Pedagogia e responderam o questionário (334), 31,96% deles estão na faixa etária dos 17 aos 20 anos. Em comparação com os dados da pesquisadora Telma Martins (2007), que realizou uma investigação com as alunas da Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, verifica-se um pequeno envelhecimento entre as discentes já que, na investigação de Martins (2007, p.159),

[14] O questionário foi elaborado pela pesquisadora juntamente com sua orientadora que também orientava, à época, uma bolsista PIBIC que participou da proposição.

41,4% delas tinham idade entre 17 a 20 anos. Os dados de nossa pesquisa referentes à idade estão apresentados na tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos alunos de Pedagogia FE/UFG segundo a idade - 2011.

Idade	Quantidade de alunos	Porcentagem%
17 a 20 anos	106	31,96%
21 a 30 anos	153	46,95%
31 a 40 anos	43	12,81%
41 a 50anos	12	3,84%
51 a 60anos	2	0,60%
N.I.	12	3,84%
Total	334	100%

FONTE: Banco de dados da pesquisa 2011.

De conformidade com a pesquisa da Bernadete Gatti (2009), os estudantes de Pedagogia são os que entram mais tarde na Universidade, em relação a outras licenciaturas. Um dos motivos apresentados é o fato de que os alunos primeiro começam a lecionar para depois ingressarem no curso superior.

Outro dado que está de acordo com a pesquisa de Gatti (2009) é a relação do estado civil. Nos estudos da autora mais da metade dos discentes eram solteiros; nossos dados mostram isso apontando que 64,87 % eram solteiras, como indicado na tabela 3.

Tabela 3: Estado civil dos discentes de Pedagogia FE/UFG

Estado civil	Quantidade	Porcentagem
Solteira	216	64,87%
Casada	74	23,15%
Viúva	17	5,28%
União estável	10	3%
Separada	9	2,80%
Divorciada	1	0,30%
Mora junto	1	0,30%
N.I.	1	0,30%
Total	334	100%

FONTE: Banco de dados da pesquisa 2011.

Em relação ao sexo, o estudo de Gatti (2009) apontou que 92,5% dos estudantes são mulheres. Na nossa amostra, o quantitativo foi quase o mesmo, visto que 91 6 % (Tabela 4)

dos discentes eram do sexo feminino. De acordo com Gatti (2009), os motivos da feminização da carreira docente são históricos. Esse processo inicia-se com a criação das Escolas Normais no século XIX, com a ideia que a carreira docente seria uma continuidade da maternidade, ocorrendo o processo de naturalização do exercício da docência pelas mulheres (GATTI, 2009, p. 162). Barbosa e Costa (2006), Martins (2007) e Nancy Alves (2007) mostram que a permanência da maioria feminina no curso de Pedagogia evidência os aspectos históricos da constituição da carreira docente.

Barbosa e Silva (2008) investigando a relação da maternidade com o exercício da docência entre as alunas do Curso de Pedagogia, nos períodos de 2006 a 2007, analisaram o seguinte:

> Quando as mesmas são questionadas quanto à diferença e semelhança dos papéis que elas desempenham no cotidiano, percebe-se que todas elas declaram não existir distinção entre os papéis sociais. No entanto, perceber-se que há semelhança presente nas falas das entrevistadas, que se vinculam ao cuidar, porém sem a visão de sentimento de piedade da mulher-mãe com seus alunos e com seus fazeres domésticos, a semelhança esta ligada pela responsabilidade associada ao lado profissional (BARBOSA; SILVA 2008, p. 10).

Outra característica vinculada ao gênero feminino e a carreira docente constitui, como mostra Gatti (2009),

> Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula (GATTI, 2009, p. 162).

Tabela 4: Distribuição dos discentes de acordo com o sexo

Sexo	Quantidade de alunos	Porcentagem
Feminino	306	91,6 %
Masculino	12	3,8 %
N.I.	16	4,6 %

FONTE: Banco de dados da pesquisa 2011.

O trabalho de Alves (2007) mostra a confirmação dessas perspectivas também na Educação Infantil, pois em sua pesquisa com coordenadores pedagógicos em Centros Municipais de Educação (CEMEIs), em Goiânia, foi encontrado apenas um coordenador. O único homem que trabalhava com a Educação Infantil estava em um cargo de direção.

Em relação à opção religiosa, um dado interessante é a quantidade de alunas que optaram por não manifestar a opção religiosa (122), número muito próximo das que se manifestaram católicas. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000), 124.980.132 pessoas se declararam católicas apostólicas romanas e apenas 383.953 mil pessoas não declararam a religião. Apresentamos os indicadores de nossa pesquisa sobre essa temática na tabela 5.

Tabela 5: Distribuição das discentes do curso de Pedagogia FE/UFG de acordo com a religião

Religião	Quantidade
Católica	109
Evangélico / Protestante	76
Espíritas	18
Cristã	4
Ateia	2
Mórmon	2
Cristã Independente da Religião	1
N.I.	122
Total	334

FONTE: Banco de dados da pesquisa 2011.

Outra característica presente entre as alunas da Pedagogia é a inserção no mercado de trabalho: 30,54% (102) se declararam apenas estudantes, os outros 69,46 % (232) declararam que exerciam atividade remunerada, distribuídas em 72 atividades (Apêndice J).

As alunas que exercem atividade remunerada se classificaram em 63 “locais” (ver apêndice K). Gatti (2009) aponta que a origem social dos alunos os leva a ter que trabalhar enquanto estudante; esse fator associado à faixa etária dos alunos de Pedagogia faz os índices aumentarem. “Ou seja, trata-se de alunos que, na sua grande maioria, empregam o seu tempo em outras ocupações que não o estudo e fazem em atividades laborais” (GATTI, 2009, p. 165).

Das alunas que exercem atividade remunerada, 107 delas encontram-se em estabelecimentos de ensino, sendo que a maioria (41) trabalha em instituições particulares (Tabela 6). Martins (2007) visualiza o antagonismo do trabalho das alunas na área da educação considerando-o positivo por atuarem no campo em que estão estudando e negativo pelo fato “que a formação inicial para ser professor ainda não é considerada essencial para a atuação profissional, empregando-se estudantes que, em certos casos, podem estar ocupando o lugar de profissionais formados” (MARTINS, 2007, p. 157).

Tabela 6: Atividades profissionais vinculadas à educação declaradas pelas discentes da Pedagogia FE/UFG 2011.

Escola particular	41
CMEI	18
Escola confessional	17
Escola pública	16
SESC	11
CEI	1
SENAC	1
SENAI	1
SESI	1
Total	107

FONTE: Banco de dados da pesquisa 2011.

Para entender a constituição do perfil das alunas é importante compreender as características do local onde elas nasceram. O local de nascimento é muito mais que uma posição geográfica da pessoa em relação às demais, uma vez que esse local pode determinar vários elementos. Stephen Hugh-Jones (2002) apresenta um estudo sobre nominação entre indígenas na Amazônia, onde a posição geográfica determina a tribo e, por consequência, o modo como é atribuído o nome a cada um. "Através da nominação, o indivíduo adquire a identidade de grupo e uma parte da alma do grupo [...]" (HUGH-JONES, 2002, p. 51). A razão de existir de cada nome segue um conjunto de crenças e valores que são passados de geração para geração.

Antonio Ciampa (1999) mostra a importância dos nomes em nossa sociedade, pois estes nos identificam dentro do nosso grupo. Nas palavras do autor,

> A forma mais simples, habitual e inicial é fornecer um nome, um substantivo; se olharmos o dicionário, veremos que substantivo é a palavra que designa o ser, que nomeia o ser. Nós nos identificamos com nosso nome, que nos identifica num conjunto de outros seres, que indica nossa singularidade: nosso nome próprio. Falamos 'chamo-me Fulano', sem prestar muita atenção ao fato de que, antes que eu 'me chamasse Fulano', eu 'chamado Fulano', ou seja, nós nos chamamos da forma como os outros nos chamam. Nós nos tornamos nosso nome: pense em você com outro nome (não como outra pessoa, mas você com outro nome); há um sentimento de estranheza, parece que não 'encaixa'. Geralmente as pessoas se sentem ofendidas quando, por qualquer motivo, trocamos seu nome; sinal de amizade e respeito não esquecer nem confundir o nome das pessoas que prezamos (CIAMPA, 1999, p. 63).

O papel do nome da família se faz presente na contemporaneidade. Em alguns locais as pessoas costumam perguntar: "você é fulano de que", referindo-se ao sobrenome para

localizar traços da família, para verificar o poder econômico e político com quem se está falando, para poder também saber o que falar. Dessa forma, o local de nascimento do indivíduo é importante para a constituição de elementos que farão parte de sua vida. Apesar disso, aqui não se parte de uma visão determinista, visto que os sujeitos ativos podem modificar os variados elementos e as situações dessas influências, constituindo um corpo próprio.

Concluímos, outrossim, que, ao mesmo tempo em que sofremos as influências do meio social, provocamos mudanças nele. Na pesquisa com discentes de Pedagogia, buscamos a diversidade da formação do povo goiano pelos locais em que as alunas nasceram. O Estado de Goiás foi o local com maior número de nascimentos, 238 alunas distribuídas em 48 municípios. A distribuição das alunas pelas demais regiões pode ser observada na tabela 7, a seguir:

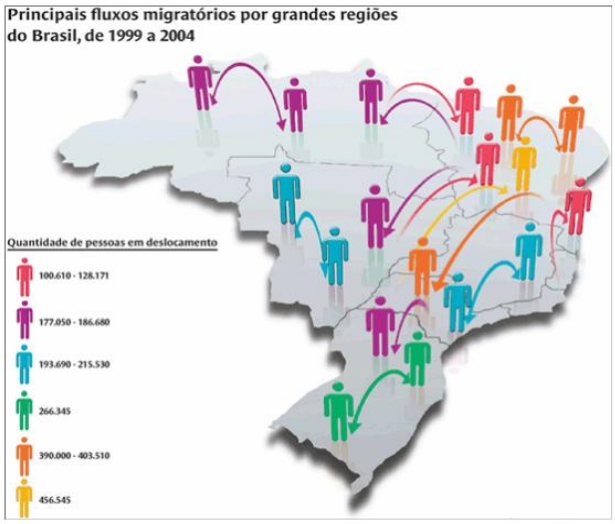
Tabela 7: Distribuição do local de nascimento das alunas de Pedagogia pelas regiões brasileiras – 2011.

Região brasileira	Quantidade de alunas	Porcentagem
Região Nordeste	23	6,90%
Região Sudeste	18	5,40%
Região Norte	16	4,70%
Região Centro-Oeste	9	73,95%
Região Sul	4	1,25%
N.I.	26	7,80%
Total	96	100%

FONTE: Banco de dados da pesquisa, 2011.

O mapa com o fluxo migratório mostra que existe um deslocamento dentro das regiões brasileiras, e que a região Centro-Oeste recebe imigrantes apenas do Nordeste da mesma forma que os moradores da região Centro-Oeste ou se deslocam internamente ou se mudam para a região Nordeste. Importante ressaltar que se retirássemos o total de alunos nascidos em Goiás, a Região Centro-Oeste teria apenas 9,38%, conforme se pode observar na figura 4.

Figura 4 – Fluxo migratório de acordo com o IBGE



Fonte: FIBGE, PNAD 2004. Tabulações especiais NEPO/UNICAMP. Ilustração: Sattu. Acessado em: http://revistaescola.abril.com.br/geografia/pratica-pedagogica/gente-chega-gente-sai-488822.shtml

Para compor o quadro da diversidade que constitui o universo pesquisado, isto é, corpo discente que aceitou participar da pesquisa – 334 do curso de Pedagogia FE/UFG – analisamos onde as alunas moram na própria cidade de Goiânia, constituída por 391 bairros[15]. As discentes encontram-se distribuídas em 164 bairros (Apêndice L). Os bairros são importantes para a compreensão da forma como as pessoas se relacionam com a cidade. Conforme Sílvia Mattos (2008),

> Bairros e cidades são espaços que se entrelaçam [...] Local de moradia, de trabalho e de convivência, espaço e palco de uma grande diversidade de relações sociais, a cidade contém a experiência daqueles que a construíram. Formada a partir de condições históricas específicas, a cidade nunca permanece a mesma, estando sujeita a inúmeras modificações realizadas pelos grupos sociais que habitam em seu espaço urbano (MATTOS, 2008 p. 16).

Uma característica elencada por Mattos (2008) acerca da cidade de Goiânia é a segregação social que ocorre em relação à localização dos bairros, havendo locais onde há disponibilidade de serviços e outras regiões onde ocorre a inexistência destes.

> [...] a metrópole de Goiânia [.. ainda não foi] de vencer o desafio de abrigar adequadamente a sua população, apresentando um quadro essencial interno bastante

[15]Fonte: http://www.goiania.go.gov.br/html/geoprocessamento/mapa.htm

> diferenciado quanto à distribuição e concentração de serviços e equipamentos urbanos oferedidos pelo poder público a seus habitantes (MATTOS, 2008, p. 27).

Entender o perfil das alunas de Pedagogia é essencial para a compreensão do fenomeno da circulação, visto que as características sociais e pessoais constituem elementos que contribuem para o deslocamento da criança da casa da mãe para a casa da avó.

Do total de 541 estudantes matriculadas no Curso, 334 responderam ao questionário proposto no período de maio a julho de 2011. Entre aqueles respondentes, 196 aceitaram participar das diversas etapas da pesquisa, sendo que apenas 100 dos 334 discentes viveram o processo de circulação na infância em casa de avós. Dos 100, 70 concordaram em participar da entrevista individual, tendo sido entrevistado um quantitativo de 13 discentes no período de outubro a dezembro de 2011 e em abril de 2012. Os (as) entrevistados (as) estavam distribuídos (as) nos turnos matutino (7) e noturno (5); um(a) entrevistado(a) declarou trabalhar nos dois turnos.

A idade dos(as) entrevistados(as) encontra-se na faixa etária dos 21 a 30 anos (7); apenas uma entrevistada pertencente ao grupo com mais idade (31 a 40 anos); as demais participantes (5) encontram-se no grupo de 17 a 20 anos de idade. Entre os(as) entrevistados(as) temos particpantes que nasceram em três regiões brasileira – Centro-Oeste, Sul e Nordeste. A tabela 8 mostra os locais em que estes(as) nasceram.

Tabela 8: Local de nascimento dos (as) entrevistados (as), conforme Estado.

Estados	Quantidade
Goiás - Capital Goiânia	6
Goiás - Cidades do interior	3
Bahia	1
Maranhão	1
Mato Grosso	1
São Paulo	1
Total	13

FONTE: Banco de dados da pesquisa 2011.

Os(as) entrevistados(as) se distribuíram em quatro credos religiosos – quatro se declaram evangélicos, a mesma quantidade que não declarou a religião, três se declararam católicos, um espírita e outro cristão independente da religião.

Grande parte do grupo entrevistado declarou como estado cívil estar solteiro (9), duas entrevistadas casadas, uma união estável e uma viúva. Três participantes exercem atividades

relacionadas à educação conforme tabela 11, cinco declaram-se estudantes, há uma bolsista de iniciação científica e uma vendedora.

Tabela 9: Atividades de trabalho das entrevistadas em 2011/2012

Atividade de trabalho	Quantidade
Estudante	5
Agente de atendimento	1
Auxiliar Administrativo Escolar	1
Bolsista	1
Estagiária	1
Ouvidoria do PROCON	1
Professor	1
Professora	1
Vendedora	1
Total	13

FONTE: Banco de dados da pesquisa 2011.

Todos os entrevistados estão na sua primeira graduação. Em relação à moradia, apenas umas das entrevistadas reside em uma chácara, todas as demais residem em casas localizadas na periferia da cidade. O grupo de entrevistados, em relação às pessoas com as quais reside, mora, na sua maioria, com os pais e os irmãos, apesar de já terem morado com os avós; algumas entrevistadas após essa experiência já conseguiram formar novos grupos familiares, residindo agora com o esposo e com este mais o filho, conforme tabela 12:

Tabela 10: Pessoas com as quais as entrevistadas compartilham a habitação

Com quem mora	Quantidade
Avós	1
Com pais	2
Com pais e avós	1
Com pais e irmãos	4
Com pais, tios e avós	1
Com pais, tios, avós e amigos	1
Esposo	2
Esposo e filhos	1
Total Geral	13

FONTE: Banco de dados da pesquisa 2011.

Com base nas informações apresentadas, podemos apreender quem são as discentes que participaram da entrevista. Trocar o perfil das participantes se fez necessário para que compreendamos esses sujeitos por inteiro, para assim analisar os fatores que os levaram a morar com os avós.

3.2 Motivações da circulação: na perspectiva dos discentes

Fonseca (1999), Sarti (1996), Oliveira, P. (1999) apresentam vários casos no quais crianças são deixadas com os avós por tempo indeterminado. Esses autores citam várias causas que levaram a essa situação. Nosso objetivo foi o de compreender quais os motivos, entre os(as) entrevistados(as), que as levaram a morar com os avós e quais os desdobramentos disso para as suas infâncias.

Fizemos com que os(as) entrevistados(as) remontassem e reconfigurassem essas experiências, agora sob outra perspectiva. Como mostra Kenski (1995, p.157), de forma "imaginária, atemporal, seletiva e subjetiva", esses elementos da memória "vem sendo encarados por várias instâncias socias e culturais como depósito e a fonte mais significativa da "verdade", capaz de definir os destinos individuais e coletivos dentro da sociedade" (KENSKI, 1995, p.139). Tal procedimento é necessário para que se possa compreender como o período no qual essas pessoas viveram com os avós possibilitaram uma gama de experiências formativas.

Entre os(as) entrevistados(as), os motivos que os(as) levaram a residir na casa dos avós se relacionam, entre outros, aos seguiantes pontos: momento no qual a entrevistada nasceu, pois a mãe era adolescente e não conseguiu assumir a criação da criança sozinha; separação dos pais – cinco entrevistados; falecimento de um dos pais; fragilidade da saúde da mãe; mudança de município; outros entrevsitados sempre moraram com os avós.

Tivemos a necessidade de analisar cada caso na sua singularidade; o fato de cinco pessoas que foram morar com os avós devido à separação dos pais, que a experiência se deu da mesma forma, cada uma delas nos revela uma gama de significados singulares.

A contemporaneidade da temática se apresenta de forma evidente nos dados; dos trezentos e trinta e quatro (334) questionários devolvidos, um total de cem (100) declararam ter vivido com os avós. Este é o caso de Maurício:

> Maurício - tudo, tudo, tudo, o que eu tenho assim questão de valores né de educação foi com eles, respeito, né, e a questão de, de, de, discriminar as pessoas, de preconceito assim porque todos dois também não teve escolaridade nenhuma são analfabetos (né) os dois mais assim questões em questões humanas, em questões

> como pessoas eles eram assim pessoas sabe humanas mesmo e eles transmitiram isso não só pra mim e pros filhos deles e pros outros (Gravação em áudio, 29/11/2011)

A partir do relato do entrevistado, podemos analisar que a "humanização", formação do homem humano, se dá no processo de convivência e formação de valores. Assim sendo, não encontra barreiras no analfabetismo que põe em posição de antagonismo conhecimentos adquiridos pelas experiências oriundas do cotidiano e aquelas provenientes do mundo da escola. Os entrevistados questionam como pessoas que não possuem formação podem ser pessoas que não possuem preconceito e, ao mesmo tempo, podem educá-los de forma "humana". Nesse cenário, aparece outro prisma da sociedade: a valorização da cultura letrada em detrimento da cultura acumulada e também a transmissão desses conhecimentos de uma geração para a outra.

Leontiev (2004), ao analisar o fenômeno do repasse dos conhecimentos adquiridos de uma geração para a outra, esclarece que esse processo se deu a partir da superação da barreira biológica na qual se superam os demais seres do reino animal, não dependendo apenas da seleção natural para se desenvolver.

> E, efetivamente, no decurso das quatro ou cinco dezenas de milênios que nos separam dos primeiros representantes do *Homo sapiens*, as condições históricas e o modo de vida do homem sofrem, em ritmos sempre mais rápidos, mudanças sem precedentes. Todavia, as particularidades biológicas da espécie não mudaram ou, mais exatamente, as suas modificações não saíram dos limites de variações bastante reduzidas, sem alcance essencial nas condições da vida social (LEONTIEV, 2004, p. 282).

Assim, o ser humano possui condições para se desenvolver além dos limites biológicos que são determinados. Leontiev (2004) ressalta a importância dos aspectos biológicos e não descarta a ação da natureza sobre o desenvolvimento humano, mas enfatiza a superação dos aspectos biológicos para a evolução humana. "O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por forças que consagrou a teoria da evolução" (LEONTIEV, 2004, p. 282). De acordo com Leontiev (2004), o que possibilitou o repasse dos conhecimentos de uma geração para a outra foi o trabalho.

> Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constróem habitações, produzem suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o

> seu conhecimento do homem circundante deles mesmo enriquece, se devolvem a ciência e a arte (LEONTIEV, 2004, p. 283).

Ainda segundo esse autor, apenas isso não é o suficiente para a compreensão do repasse de "coisas" de uma geração para a outra, e assim completa: "o saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideias)" (LEONTIEV, 2004, p. 283). "Cada geração começa, portanto, sua vida num mundo de objetos criados pelas gerações precedentes" (LEONTIEV, 2004, p. 284). De conformidade com Vigotski (2007) e Wallon (1975), a interpretação do mundo começa com o auxílio da mãe e de pessoas mais próximas e depois se estende a uma rede maior de pessoas. De acordo com Wallon (1975), essas redes seriam os meios e os grupos.

Assim como Maurício que relata que os avós ensinaram seus pais e tios e agora estão lhe ensinando, o trabalho de Marcos Soares (2006) mostra exemplos da hierarquização da aprendizagem, mas nesse trabalho essa sistematização não é rígida, ocorre de forma "natural" nos processos de ensino-aprendizagem, como podemos constatar também no depoimento de Sofia que relata a importância dos avós para sua formação como pessoas que interferem no cotidiano e partilharam com elas as suas vidas.

> Sofia - Foi muito porque praticamente assim [...] Como eu te falei. Como eu vivi muito tempo com ela, eu aprendi tudo com ela, desde cozinhar, passar e lavar. Tudo tanto que eu comecei a cozinhar muito cedo. Eu tinha 14 anos, eu já sabia cozinhar, né. E acaba que as pessoas mais antigas te ensinam, tudo, por isso, muito aprendizado que eu tenho hoje, eu aprendi com ela, mesmo ela sendo humilde, não ter tido oportunidade de estudar. Tudo de mais grande que eu conquistei hoje foi graças a El, né (Gravação em áudio, 22/11/2011).

Sofia traz um elemento novo na listagem de coisa que podem ser aprendidas com os avós. No relato da entrevistada é notória a questão de gênero. Sofia aprendeu a cozinhar, passar e lavar com a avó, para se formar como futura esposa.

José Reis (1999) explicita como se deu a constituição dos papéis feminino e masculino dentro da estrutura familiar, na qual o homem se ocupa com as tarefas fora do lar, como trabalhar, e a mulher com as atividades do lar, como a de cuidar dos filhos; mesmo que ela trabalhe fora por necessidade, as atividades do lar continuam sendo tarefa exclusiva da mulher, assim, "as filhas são resguardadas e os pais desenvolvem um esforço sistemático para retê-las no universo familiar" (REIS, 1999, p. 120). As filhas devem ter diploma escolar apenas por *status* devendo atuar no mundo do trabalho apenas em casos de necessidade.

Badinter (1985) apresenta como, ao longo do processo histórico, se deu a constituição da figura feminina. A autora analisa criticamente os costumes do século XIX, como se segue:

> Seguros de suas certezas, os ideólogos do século XIX aproveitaram a teoria da mãe "naturalmente devotada" para estender mais ainda as suas responsabilidades. À função nutritícia, acrescentaram a educação. Explicaram às mulheres que elas eram as guardiãs naturais da moral e da religião e que da maneira como educavam os filhos dependia o destino da família e da sociedade. E o povoamento do céu! (BADINTER, 1985, p. 256).

Badinter (1985) declara que a sociedade considerava a mãe como responsável pela educação dos valores de ordem moral. Ser mulher era ser mãe de forma incondicional. Além de ser mãe, ela deveria ter uma conduta íntegra; para os valores da época a mãe deveria ser quase santa. A citada autora desvela que a santidade da mãe era a primeira característica, a segunda era que ela deveria defender a criança de si própria. A terceira característica apresentada é que a mãe deveria ensinar seus filhos a serem autônomos. Isso significa que os meninos deveriam ser educados para serem bons maridos, que provessem o sustento da casa para que suas esposas pudessem ser aquilo para o qual elas foram educadas: serem boas mães conforme o exemplo de santidade e dedicação que receberam da sua progenitora.

O trabalho desenvolvido no NEPIEC por Barbosa e Costa (2006) mostra que quem ensina a menina a ser mulher é a mãe e quem ensina o homem a ser menino é também a mãe. Isso mostra o importante papel da mulher na educação da infância revelando sua condição histórica.

Conforme Badinter (1985) descreve, a educação das meninas era assunto que preocupava a sociedade. Primeiramente não se achava necessário educar as meninas, depois se acreditava que era necessário educá-las para aumentar o seu valor (dote). O trabalho feminino era aceito apenas em último caso. “O único ofício que uma mulher podia exercer sem desdouro era o de professora, que fazia dela uma ‘mãe espiritual’” (BADINTER, 1985, p. 260). Badinter (1985) alerta que essa educação tinha apenas preceitos de ordem moral e religiosa e tinha como objetivo não despertar o sentimento da necessidade de trabalhar e sim afastar toda e qualquer vontade de se fazer alguma tarefa remunerada.

> Como homem de seu século, ele pensa que o trabalho é a condição de todas as virtudes. Procura então demonstrar que a educação intelectual da mulher é uma garantia essencial de sua moralidade. Formada desde a infância, ela conservará o gosto das ocupações sérias. [...] Melhor ainda, o trabalho intelectual tem a vantagem de conservar as mulheres dentro de casa.
> A inteligência das mulheres é, portanto, uma das condições de longevidade do casamento. Mas é, sobretudo, a condição de uma melhor maternidade. Uma mulher

> instruída será uma mãe mais completa e uma melhor educadora, particularmente para a filha, a quem transmite o essencial do seu saber (BADINTER, 1985, p. 261).

Dessa forma, a mãe educa sua filha para ser como a si mesma. A mulher é, então, responsável pelo sucesso e insucesso dos filhos. A figura masculina se ausenta da responsabilidade sobre os filhos, sendo unicamente responsável pelo sustento da casa, eximindo-se de qualquer responsabilidade sobre a prole. Como cita Badinter (1985),

> Mais uma vez, lembra-se à mulher que a maternidade não consiste apenas em dar à luz os filhos. A função de mestra acrescenta-se à de procriadora, lactante e educadora. É ela quem deve transmitir as primeiras e fundamentais lições da língua materna, da geografia, da história [...] Enquanto os filhos não vão para o colégio, ela pode se fazer de preceptora, ajudá-los a estudar e iniciá-los no latim. Mais tarde, poderá decidir, juntamente com o marido, sobre a educação do filho. Mais ainda, poderá substituir um marido demasiado ocupado com seus negócios, e combater a influência por vezes nociva da escola. Professora de seu filho, será igualmente sua inspiradora, sua conselheira e sua confidente (BADINTER, 1985, p. 262).

A sentença da Badinter (1985) reafirma o aspecto professoral dado à mulher e reafirma a possibilidade da ausência do homem sob a educação dos filhos. Nessa direção, uma de nossas entrevistadas declarou o seguinte:

> Gabriela- Ah! Eu acho, que a questão de estudar mesmo, de ter gosto pelo estudo. Minha avó é professora.
> [...]
> Gabriela - Acho que foi ela quem me incentivou mais, porque quando eu terminei o terceiro ano, eu fiz cursinho e não passei, então não queria mais, e ela quem me incentivou bastante, a continuar fazendo cursinho. [...]
> Gabriela - A minha mãe, assim, nunca foi muito ligada a estudo. Então, por ela eu tinha terminado o terceiro ano, aí eu ia trabalhar, ia seguir mais a minha vida, assim, ser mais independente. E pela minha vó não, acho que é porque a minha avó teve mais vontade com a minha mãe, e a minha mãe não teve essa vontade de seguir o que ela quis, né ... e assim mesmo, assim quando eu fiz o terceiro ano, eu fiz o cursinho. Eu queria outro curso, eu não queria pedagogia, aí acho que pelos conselhos da minha avó, por conviver muito com ela, eu escolhi essa área.
> Gabriela – Ah! Eu acho legal, porque agente conversa muito, quanto a experiências que eu tenho lá, na sala. Como apesar de ter sido muito tempo, ela fala: Ah! Comigo também aconteceu isso. Eu fazia isso.
> E- Você queria o quê?
> Gabriela - Eu já prestei para farmácia. Eu quis muito, pra farmácia, e eu não passei. Aí meu último cursinho, aí eu prestei pra pedagogia (Gravação em áudio, 25/11/2011).

Vários aspectos relevantes emergem da fala de Gabriela. Primeiramente a escolha da profissão está relacionada ao fato de a avó também ser professora. Nesse sentido, Badinter (1985) relata o fator histórico de a mulher ser professora por natureza.

A fala de Maria releva outros aspectos da influência da escolha da profissão pela avó, ou seja, não apenas a predominância do aspecto histórico, mas também do fator econômico.

> Maria – A escolha da profissão foi um dos grandes problemas e grandes conselhos. Isso foi influência da minha avó e do meu avô, porque o meu curso seria outro bem diferente.
> E - Qual que seria?
> Maria – Psicologia, que era o meu sonho, sempre foi meu sonho, mas chegando ao final do ano, a minha vó sentou comigo e falou: Maria, você tem que decidir o que você realmente quer ser. Você quer psicologia ou quer fazer outra coisa? Você sabe que psicologia a gente não vai conseguir pagar o curso, ee ... ficaria muito difícil. Aí, eu resolvi escolher pedagogia (Gravação em áudio, 29/11/2011).

Na sequência, analisamos em outras falas presentes nas entrevistas a questão do trabalho fora do lar pela progenitora:

> Aline - À tarde minha vó levava a gente pro colégio porque minha mãe trabalhava e minha vó também, à tarde a gente ia pra escolinha (Gravação em áudio, 25/11/2011).
>
> Gabriela - Foi isso mesmo, aí os meus pais saíram pra trabalhar e minha vó ficava comigo (Gravação em áudio, 25/11/2011).
>
> Sofia- Uai é porque eu era bem pequena e não me recordo muito bem mais.... assim, eu particularmente, assim ... praticamente minha vó que me criou porque ela trabalhava. Trabalhava às vezes o dia inteiro [...] ela ficava trabalhava muito também a noite inteira, trabalhava no mercado central de vendedora (Gravação em áudio, 22/11/2011).
>
> Camila - Eu lembro que, na época, minha mãe morava com o pai da minha irmã e a gente se dava muito bem, só que ela trabalhava o dia todo e eu ficava com eeee... a mãe do esposo dela, e eu não me dava muito bem com ela (Gravação em áudio, 21/11/2011).

Ao longo do processo histórico muitas foram as discussões a respeito do trabalho feminino. A primeira conclusão a que chegamos é a de que a mulher sempre trabalhou, existindo uma confusão entre os tipos de trabalho que mulher desenvolve – cuidados domésticos e com a família, atividade remunerada executada dentro da casa, participação da mulher no mercado de trabalho. O labor realizado fora do lar foi considerado como impeditivo do desenvolvimento das atividades maternais (MATOS; BORELLI, 2012).

> Condicionamentos e necessidades variadas levaram as mulheres a assumir diversas ‘funções produtivas’, abraçando habilmente as possibilidades existentes, ocupando brechas no mundo do trabalho ou tomando para si postos e colocações antes vetados ou inacessíveis. Nesse processo, foram mais facilmente incorporadas ao mercado laboral quando assumiram ocupações para as quais eram consideradas hábeis ou vocacionadas (fiar, tecer, costurar, cuidar, servir) e enfrentaram maiores dificuldades

> quando foi necessário superar os preconceitos existentes, sobretudo nos setores mais conservadores, tidos como tradicionalmente masculinos (MATOS; BORELLI, 2012, p. 127).

Como mencionado, os cuidados das crianças ao longo da história centraram-se na figura da mulher ocasionando a retirada desta do mercado de trabalho, após o nascimento dos filhos, porém os homens também desempenham um importante papel educativo. Dessa forma, destacaremos entre as entrevistas alguns trechos que revelam a importância do avô como educador:

> Aline - meu vô ele é também bem assim a gente tem uma ligação muito grande também [...] Eu vejo hoje, assim responsabilidade, essas coisas assim, foi meio que meu avô também que ajudou na formação, até mesmo porque eu não tinha pai, então o espelho era meu tio e meu avô (Gravação em áudio, 25/11/2011).
>
> Sofia - minha avó, minha avó nunca foi de me dar muita regalia não, mas meu avô, sim, nossa, me dava tudo principalmente pra mim. Não sei se porque eu convivi muito tempo com ele. Eu posso até, assim, tá me esnobando, mas eu acho que eu era a neta predileta (Gravação em áudio, 22/11/2011).
>
> Maurício - Ele não falava tanto com a.gente, né. Ele era muito carinhoso de pegar no colo assim e tudo mais... mais (Gravação em áudio, 29/11/2011).
>
> Camila - O meu avô é o principal, assim, uma das figuras principais, com relação a ter que estudar, ter que se formar, fazer uma graduação, mestrado, um doutorado, então, assim, ele foi um grande incentivador nessa área (Gravação em áudio, 21/11/2011).

Notamos, ademais, que nossa cultura mantem viva a ideia de que deve haver uma referência do masculino e do pai na família, ainda que seja na figura do avô ou do tio. Os avôs desses discentes tiveram importante participação no processo de seus netos, sendo incentivadores do estudo, inclusive. Maria Vitale (2010) destaca o papel dos avós nos aspectos afetivos de socialização e de sustento dos netos e a importância dele para o repasse de informações sobre a história da família para as gerações futura. Neste trabalho queremos destacar que os avós são figuras importantes na educação das crianças, bem como a necessidade de dar mais atenção à figura masculina no processo educativo. Se o trabalho de Almeida, F. (2012) relata as mudanças na paternidade, vale também para a figura do avô que se configura como importante na constituição de laços afetivos e na formação de valores. O relato de Maurício evidência o aspecto afetivo do avô, deixando de lado a figura presente no imaginário popular que o papel de afeto entre os avós pertence apenas ao gênero feminino.

Um dos fatores indicados pelos entrevistados para irem morar com os avós foi a separação dos pais. A legislação sobre o divórcio pode ser considerada como recente (Código

Civil em 1942), antes se estabelecia a separação sem desvinculação matrimonial. Porém as mulheres que assim faziam enfrentavam uma série de preconceitos sociais – eram mulheres mal vistas pela sociedade (SCOTT, 2012, p. 22 e 23).

> Na prática, pelo menos a médio prazo, a inovação introduzida no Código Civil pouco contribuiu para uma mudança efetiva à maioria das esposas. Especialmente as mulheres das classes médias e altas que não trabalhavam foram de casa, além de enfrentarem a reprovação social por conta da separação, tinham poucas condições econômicas de manter-se, e aos seus filhos, com dignidade e independência, sem ajuda de um marido ou dos pais. Situação muito diferente da vivenciada por mulheres as famílias menos privilegiadas que, mesmo ao se casarem, se mantinham, formal ou informalmente, trabalhando para contribuir financeiramente na manutenção da prole do lar. De fato, em muitos casos – quando não havia marido ou quando seus ganhos eram insuficientes, por conta do desemprego ou da baixa qualificação – eram elas que verdadeiramente sustentavam a família.

Apenas em 1943 foi concebido o direito de a mulher trabalhar fora de casa sem a autorização do marido; nesse contexto histórico a mulher, em termos legais, poderia ser comparada aos menores e incapazes (SCOTT, 2012).

As décadas de 1960, 1970 e 1980 foram importantes para a constituição dos direitos da mulher, por exemplo: a regularização do magistério para entrada no ensino superior; a lei que regularizava o divórcio; a Constituição 1988 que coloca em pé de igualdade a mulher e o homem dentro do casamento.

Berry Mayall (2010) anuncia três acontecimentos de caráter histórico que provocaram mudanças no interior da família. A primeira delas é que as pessoas vivem mais, a segunda é o divórcio ou a separação e o terceiro fator é que as famílias diminuíram de tamanho – quantidade de filhos.

No caso do aumento da longevidade, isto significou um problema para o Estado; as pessoas passaram a receber aposentadoria por um tempo maior e, com a diminuição da taxa de natalidade, a força produtiva ativa diminuiu (THOMSON, 1996, apud MAYALL, 2010). As soluções possíveis para esse impasse seriam, entre outras, as seguintes: maior contribuição para a Previdência Pública por parte das pessoas, enquanto ativas; aumento das taxas de nascimento; incentivo para que as mulheres possam conciliar carreia profissional e maternidade, com espaços que atendam as crianças pequenas com qualidade; licenças maternidade e paternidade.

O aumento da longevidade não contribuiu de forma significativa para o aumento da convivência entre as gerações, pois, se os indivíduos trabalham por mais tempo, “as crianças serão excluídas da força de trabalho por mais tempo. Isto completa a visão atual de que as

crianças necessitam de um número maior de anos de educação e formação para competir no complexo mercado de trabalho global" (MAYALL, 2010, p. 173 - 174).

No tocante ao divórcio e à separação, as pesquisas de Jensen e McKie (2003, apud, 2010) indicam que as crianças, quando são informadas e participam do processo de separação dos pais, conseguem lidar com essa situação de forma mais tranquila. Nos casos em que as mulheres conseguiram romper com as "relações patriarcais abusivas", ocorreu uma reorganização na ordem moral, e os indivíduos passaram a dividir de forma mais igualitária as tarefas.

> No entanto, mães continuam controlando e se responsabilizando pelos recursos econômicos, e seu esquema de trabalho estrutura o uso do tempo pelas crianças. Mudanças no poder social das mulheres (mais emprego assalariado, mais iniciativas de divórcio tomadas pelas mulheres) conduzem à 'feminização das vidas das crianças: depois da separação, a maioria das crianças vive com as mães; cuidado e educação nos estágios iniciais são de responsabilidade das mulheres; alguns pais estarão menos envolvidos (JENSEN, 1994, apud MAYALL, 2010, p. 173).

Na separação, um dos grandes problemas enfrentados pela mulher e pelos filhos são os fatores econômicos, pois, apesar de a mulher ter uma atividade remunerada, ela não consegue manter a família sozinha, o que pode justificar o fato de cinco dos entrevistados terem declarado que foi devido à separação dos pais que eles foram morar na casa dos avós.

Nas sociedades em que se vive mais, a possibilidade de as pessoas mais novas conhecerem e conviverem com os mais velhos aumenta. "Assim, alguém pode ser um filho para seus pais durante 60 anos, um pai por 70 anos e um avô por 30. E pode-se ocupar mais de uma destas posições simultaneamente" (MAYALL, 2010, p. 175). Na sociedade existe um ditado popular que anuncia a seguinte sentença: "Avó não educa, deseduca". No decorrer do nosso processo investigativo, podemos perceber que, na atual sociedade, os avós vêm desempenhando um papel fundamental na educação dos netos, mesmos quando as atividades relacionadas ao educar são compartilhadas com os pais. Dessa forma, os avós também educam.

> Camila - são tipo princípio, fui criada junto com eles então assim ... têm uma diferença muito grande ... o conhecimento que eles tem em relação a mim ajudou muito mais nessa questão de ensinamento, do que a minha mãe ou o meu pai (Gravação em áudio, 21/11/2011).
>
> Sofia - Com meus avós é diferente, eles criaram a gente, tanto que a gente teve uma educação, eles nos transmitiram valores perspectivas visões sonhos (Gravação em áudio, 22/11/2011).
>
> Gabriela - Eu fui criada a partir dos conselhos dela [avó] e dos meus pais (Gravação em áudio, 25/11/2011).

> Aline - Eu não fiquei a vida inteira com meus avós, eu fui criada por eles [...] eles são mais rígidos, são bem mais rígidos, até pela época que eles viveram. Eu fui criada como a minha avó criou os meus tios, ela me criou, mas com algumas mais... mais regalias que eles, é isso assim, a minha mãe ela nunca teve muito controle sobre mim, nem responsabilidade então, fui criada mesmo pelos meus avós (Gravação em áudio, 25/11/2011).

Nas entrevistas, constatamos a valorização do conhecimento dos mais velhos, sem, contudo, desprezar o papel dos pais. Os avós conseguem partilhar com os pais a formação afetiva. Constatamos a importância dos avós nos processos educativos, sem, no entanto, haver a anulação do papel dos pais; mesmo quando os avós criam seus netos, os pais partilham desses processos.

> A estrutura da família nas sociedades tradicionais tem sido descrita como um grupo ampliado de laços próximos, ao longo de três gerações, vivendo sob o mesmo teto ou nas proximidades e caracterizada por íntima reciprocidade emocional e compartilhamento de recursos econômicos (MAYALL, 2010, p. 175).

Desta forma, os laços familiares são construídos por meio das relações nas quais os indivíduos vão se inserindo ao longo dos seus processos históricos. As relações familiares deixam de ser impostas de forma autoritária, já que são constituídas por meio dos vínculos afetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso percurso iniciou-se com a investigação a respeito das mães, professoras no processo de formação inicial no curso de Pedagogia da FE/UFG, tendo continuidade com os estudos de Barbosa, I. G.; Costa, M. (2006) que versavam sobre gênero e profissionalização docente e identidade. No decorrer da pesquisa, localizamos o conceito teórico de circulação de criança (FONSECA, 2002) e, no transcorrer das entrevistas, com o fato de os avós fazerem parte da educação dos netos.

Desse modo, para compreensão do fenômeno adotamos como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico para averiguar a produção já existente. Este processo se configurou por várias etapas de pesquisa na base de dados de dissertações e teses na CAPES. Na busca diretamente por trabalhos que tratavam de circulação de crianças, localizamos estudos nas áreas de psicologia, serviço social, gerontologia. Com a leitura dos trabalhos fomos localizando outras obras (livros/artigos/teses/dissertações) que discutiam questões sobre a infância, família e circulação de crianças, as quais se fizeram necessárias para a constituição desta pesquisa.

Conforme discutido nos estudos de Rousseau (2004), várias são as pessoas envolvidas no cotidiano da criança, além do pai e da mãe. Utilizamos as análises realizadas por Heywood (2004) e Stearns (2006) para evidenciar os aspectos de ordem cultural que permeiam a construção histórica da infância e a importância de cada um desses elementos. Compreendemos a família como um grupo e meio social nos quais os indivíduos se relacionam, não apenas para garantir a sobrevivência, mas por vinculação afetiva que se estabelece com o outro da mesma forma que o outro estabelece uma relação afetiva. Tais interações só se fazem reais em uma troca recíproca em que o meio representa um elemento constitutivo das relações.

Em relação à bibliografia que versa sobre a temática da circulação de crianças, constatamos que esta perpassa áreas do conhecimento, como antropologia, serviços sociais e psicologia. Os estudos a respeito da circulação mostram a variedade de experiências sobre a circulação em diferentes espaços. Os órgãos oficiais, por exemplo, a Febem, situações presentes na dissertação de Oliveira, D. (2009) e nos diversos lares – na casa da avó, madrinha, tia, entre outros – e classes sociais expressam os aspectos culturas e históricos envolvidos nesse processo.

Compreendemos a circulação de crianças como um fenômeno sócio-historio-cultural que se configura pelo ato de elas terem morado, na infância, em casa dos avós, seja por um período de tempo curto ou longo que pode ser marcado por idas, vindas e permanências juntamente ou não com os pais.

Os dados obtidos com os participantes da pesquisa permitiram-nos perceber a existência da circulação. Entre os fatores indicados para a ocorrência da circulação estão a gravidez na adolescência, a separação, os problemas de saúde e o falecimento de um dos pais. Outros, por sua vez, sempre moraram na casa dos avós, por isso desconhecem os motivos. Destacamos a relevância das influências da vivência com os avós, tanto para a carreira docente quanto para os aspectos relacionados à vida cotidiana.

As políticas públicas de assistência à família e à infância, de certa forma, corroboram para a existência da circulação. É o caso, por exemplo, de uma das entrevistadas que foi morar com a avó para que os pais se deslocassem para um centro urbano para cuidar da saúde do irmão mais novo. Esse dado aponta para a ausência de um sistema de saúde que permitisse aos pais cuidarem de todos os filhos na mesma localidade. Nenhum entrevistado, ao relatar a rotina, declara que foi a um espaço educativo na infância, como a creche, iniciando os deslocamentos para a escola posteriormente sempre em meio período.

Consideramos importante ressaltar que a análise do processo de circulação obriga-se a considerar a categoria do trabalho relacionada ao gênero. Ainda hoje, as mulheres trabalham mais e ganham menos; segundo as estatísticas oficiais elas são responsáveis por prover seus lares. Um dos fatores que permitem assumir um lugar no campo profissional é o de que muitas delas encontram em seus pais o apoio para criar, cuidar e olhar seus filhos, construindo-se uma rede de apoio para todos os envolvidos. Os avós também têm dificuldade para garantir sozinhos sua sobrevivência e integridade física, moral e psicológica e, em diversos aspectos, encontram apoio nos próprios netos; tornam-se companheiros, educadores, cúmplices, parceiros de seus netos com quem dividem e vivenciam conflitos.

Os netos que viveram essas experiências apresentam, muitas vezes, o sentimento de gratidão, pois se tornam companheiros de seus avós na caminhada para a igreja, nos problemas de saúde, na velhice. Alguns discentes de Pedagogia que participaram da nossa pesquisa consideram que são *manhosos* por causa da vivência com os avós, mas os carinhos e a *paparicação* não os impede de constatar o fato de que os avós foram as pessoas

responsáveis pela sua educação compartilhando com os pais tais responsabilidades. Pelo que pudemos analisar isso foi fundamental na defesa pelos direitos das crianças.

Nossas investigações evidenciam que a circulação de criança ocorre em tempos de permanência variados. Características como as de gênero e a classe social são fatores determinantes para a ocorrência da circulação.

No decorrer do processo investigativo, um dos desafios cotidianos foi a compreensão dos multiderterninantes como elementos constitutivos e não determinantes; outro desafio foi a compreensão da dinamicidade do fenômeno. Em uma das primeiras leituras realizada de Sarti (1996), um dos elementos que mais nos chamou a atenção foi a constituição do investigador no processo, pois não se investiga o pronto e acabado, analisa-se o processo e, neste, ambos se constituem com seus aspectos socioculturais. Se ao iniciar tínhamos algumas hipóteses, no decorrer outras necessidades investigativas surgiram, pois são inerentes, não apenas ao objeto, mas se configuram na relação entre o eu e outro.

Verificamos, ademais, a necessidade de aprofundamento sobre as políticas públicas de atendimento à família, à infância e à terceira idade, suas origens e desdobramentos para a vida cotidiana e o impacto nas diferentes classes sociais.

Outra verticalização possível é a investigação dos diferentes indivíduos existentes no processo de circulação, como os pais, avós, tios, madrinhas e até mesmos os professores dessas pessoas que viveram ou vivem a circulação. Cabe destacar a importância da cultura no processo de mediação, criança-adulto, criança-mundo. Entendemos que os avós são fundamentais nas interações juntamente com os pais, na aprendizagem e desenvolvimento das crianças interferindo nas escolhas futuras e profissionais e nas mediações culturais; envolvendo-se aspectos de ordem afetiva e cognitiva, tais interações permitem manter a tradição e a manutenção de vínculos.

Acreditamos ser necessário compreender a processo de construção da identidade das pessoas que vivem com os avós, bem como as práticas educativas dos avós, os conflitos intergeracionais para problematizar as influências na formação do indivíduo.

Também se mostra relevante o aprofundamento na bibliografia internacional a respeito da circulação de crianças nos diferentes continentes para compreensão dos aspectos culturais que permeiam tais experiências.

Apesar de não termos identificado nas entrevistas, a bibliografia aponta para o fato de as pessoas que circularam serem mais propensas a receberem posteriormente crianças em seus

lares; com isso, surge a necessidade de se conhecerem os elementos que caracterizam essa relação social específica e seus desdobramentos para os envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha C. Meninas Perdidas. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 289-317.

ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de. **Relação família e creche:** um estudo de caso. III Grupeci - Aracaju, 22 a 24 de agosto de 2012. Disponível em: http://grupeci.pro.br/adm/impressos/trabalhos/TR80.pdf Acessado 28 de agosto de 2012 as 9:54.

ALMEIDA, Gizela Bastos da Mota. **História e memória:** um estudo sobre a história da violência na infância a partir de relatos de idosos de Goiás**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ALTMAN, Raquel Zumbano. **Brincando na história**. 1999 In: PRIORE, Mary Del. (Org.). História das Crianças no Brasil. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999. p. 231 – 258.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil:** trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 2007. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002 p. 25 – 41.

Andrade, Carlos Drummond de. **Poesia completa** Gráfica Parma. Serie biblioteca Luso-brasileira da Editora Nova Aguilar. 2002.

ARAÚJO, Denise Silva. **Infância, família e creche:** um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica**.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

ARIÉS, Philippe . **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARRUDA, Lilliane B; [et al.]. **A experiência de trabalho coletivo no Proinfantil e na especialização em educação infantil da UFG/FE/NEPIEC**. IN: Domenico UHNG HUR, Fernando; JUNIOR, Lacerda, SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos (org.) Anais – XX Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação. vol. 2. 2011. Disponível em: http://www.fe.ufg.br/uploads/2/original_ANAIS_XX-SIMP%C3%93SIO-FE-UFG_VOLUME_2.pdf?1329409628. Acessado em: 8 de abril de 2012.

BADINTER, Elizabeth. **O amor conquistado – o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BADINTER, Elizabeth. **O conflito:** a mulher e a mãe. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos:** uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone G. *et al*. **Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás:** história, concepções, projetos e práticas. Goiânia: FE/UFG, 2002. (Projeto de Pesquisa).

BARBOSA, Ivone. **O método dialético na pesquisa em educação da infância:** desafio e possibilidades para a psicologia da educação. In: MONTEIRO, Filomena; MÜLLER, Maria (org.) Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Anped, Campo Grande, MS Editora da Universidade Federal de Mato Grosso. 2006.

BARBOSA, I. G.; COSTA, M. O. **Mulher, Mãe:** formação de auto-conceito e de representações infantis sobre o papel da mulher. Relatório Parcial/ PIBIC/ CNPq, versão ampliada, 2006.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVA, Camila. **Representação de mães-professoras sobre o papel da família e da mãe na constituição da identidade na infância**. Relatório Parcial\ PIVIC, CNPq, 2006.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVA, Camila. **Representação de mães-professoras sobre o papel da família e da mãe na constituição da identidade na infância**. Relatório Final\ PIVIC, CNPq, 2007.

BARBOSA Ivone Garcia. **Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional nº 59/2009:** dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. In: Os desafios da universalização da educação básica. Salto para o futuro. Ano XXI Boletim 16 - Novembro 2011. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series /17381116-Universalizacao.pdf. Acessado em: 9 de abril de 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

Quão Além dos 60 Poderão Viver os Idosos Brasileiros?

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange e MELLO, Juliana Leitão. Quão Além dos 60 Poderão Viver os Idosos Brasileiros? In: CAMARANO, Ana Amélia (org.) **Os novos idosos brasileiros muito além dos 60?**. IPEA. Rio de Janeiro, setembro de 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silva T. M.; CODO, Wanderley **Psicologia social o homem em movimento**. Editora Brasiliense. São Paulo. 1999.

COSTA, Jurandir. S. F. **Ordem Medica e Norma Familiar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da**. Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

ENGELS, Friedrich. A família Monogâmica In: CANEVACCI, Massimo (org.) **Dialética da família:** gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva São Paulo: Brasiliense, 1981.

FONSECA, Claudia. **Concepções de família e práticas de intervenção:** uma contribuição antropológica. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 14, n. 2, agosto. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n2/06.pdf. Acessado em 21/10/2011.

FONSECA, Claudia. **Da circulação de crianças à adoção internacional:** questões de pertencimento e posse. Cad. Pagu, Campinas, n. 26, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-3332006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 19 out.2011.

FONSECA, Claudia. **Mãe é Uma Só:** Reflexões em Torno de Alguns Casos Brasileiros. Psicol. USP, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200005&lng=en&nrm=ISO>. Acessado em 03 junho 2012.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação.** Revista Brasileira de Educação [online]. 1999, jan/fev/abr n10, p.58 – 78. Disponível em: educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf. Acessado em 21/10/2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

HABNER, June. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo Contexto, 2012.

HUGH-JONES, Stephen. **Nomes secretos e riqueza visível:** nominação no noroeste amazônico. *Mana* [online]. 2002, vol.8, n.2, pp. 45-68. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/mana/v8n2/16136. Pdf. Acessado em 28 de abril de 2012.

IBGE. **População residente, por sexo e situação do domicílio, segundo a religião** – Brasil 2000.

JUSTO, J. S. . A Institucionalização Vivida Pela Criança de Orfanato. In: MERISSE, Antônio (Org.). **Lugares da Infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. 1 ed. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus,1995.

LEONTIEV, Alexis. **O homem e a cultura**. In: LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo 2ed São Paulo; Centauro, 2004.

MAYALL, Berry. Relações geracionais na família. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisa e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **A educação Infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MATTOS, Sílvia Clímaco. **Memória e cidade:** Lembranças do bairro da Villa Nova – 1930 ao presente. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Cecília de Bolso**: uma antologia poética. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

MOTTA, Alta Brito. Elas começam a aparecer... In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo Contexto, 2012.

MOTTA-MAUES, Maria Angélica. **Na "casa da mãe"/na "casa do pai":** anotações de uma antropóloga e avó em torno da "circulação" de crianças. Revista de Antropologia. São Paulo, v 47, n. 2 des. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttex&pid=S0034-770040020006&Ing=pt&nrm=iso> Acessado em 12 mar. 2012.

MOURA, Esmeralda Blanco B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

NERI, Marcelo Côrtes. (coord.) **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro. FGV/IRE, CPS, 2009.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho – entre a emancipação e a precarização** Campinas: Autores Associados, 2004.

OLIVEIRA, Alessandra Ribeiro Ventura**. Avosidade:** visão das avós e de seus netos. Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Débora Nunes de. **Circulação de crianças e adolescentes em Vargem Grande Paulista – SP**. Dissertação (Mestrado em serviço social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Paulo Salles. **Vidas compartilhadas:** cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana. São Paulo. Hucitec: Fapesp, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogos de Papéis:** um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 87, nov. 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi d=S0100-15741993000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 12 mar 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2012.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

POLILLO, Mercedes Villa, COSTA, Adriana de Oliveira B. da PAULA, Janaina Teixeira Silva de Paula. Os avós como suporte na criação dos netos. In: SOUSA, Sônia M. Gomes e

RIZZINI, Irene (org.). **Desenhos de Família:** Criando os filhos A família goianiense e os parentais. Goiânia: Cânone Editorial, 2001.

PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

QVORTRUP, Jeans. **A volta do papel das crianças no contato geracional**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v 16, n. 47, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo .br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1413-24782001100020004&Ing=pt&nrm=iso> . Acessado em 12 mar 2012.

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia In. LANE, S.T.M. & CODO, W. **Psicologia social o homem em movimento**. São Paulo, Brasiliense, 13 ed. 1999.

RIZZINI, Irma. Os pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary del. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999, v. 1.

ROCHA, Luiz Carlos da. Há algo de degenerado no reino da sociedade industrial moderna. In: MERISSE, Antônio [et al.] **Lugares da infância :** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP (Assis), 1997.

RODRIGUES, Laís Oliveira. **Entre relacionamentos, circulações e rearranjos:** configurações familiares no contexto da paternidade na adolescência**.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. **A Autoridade na educação contemporânea**. Goiânia: Ed. da UFG, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 210-230.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

SCAVONE, Lucila. **Tecnologias reprodutivas:** novas escolhas, antigos conflitos. Cadernos Pagu Campinas nº 10 1998: pp.83-112. Disponível em: http://www.pagu.unicamp .br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/pagu10.05.pdf Acessado em: 15 de fevereiro de 2012 as 17:14.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo Contexto, 2012.

SERRA, Márcia Milena Pivatto. **O Brasil de muitas mães:** aspectos demográficos da circulação de crianças. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Unicamp, Campinas, 2003.

SOARES, Marcos Antônio. **Entre sombras e flores:** Continuidade e rupturas na educação estética de devotos-artistas de *Santos Reis*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SOUZA NETO, João Clemente de. **A trajetória do menor cidadão:** filantropia, municipalização, políticas sociais. São Paulo. Arte Impressa, 2003.

STEARNS, Peter N. **A Infância** São Paulo: Contexto, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e "teorias" de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. **A família contemporânea em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A Construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

TEDRUS, Dora M. de Almeida Sousa. **A relação adulto criança:** um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas. Campinas. CMU/Unicamp, 1998.

VASCONCELOS, Mário. S. Os orfanatos e a ideologia da reintegração. In: MERISSE, Antônio (Org.). **Lugares da Infância**. São Paulo: Arte e Ciência, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITALE, Maria Amalia Faller. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. In: COSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia (org). **Família:** redes lações e políticas públicas**.** 5º Ed. São Paulo: Cortez/PUC-SP, 2010.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. A afectividade. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WALLON, Henri. A criança e o adulto. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan**. Interação mãe-criança:** enfoques teóricos e implicações decorrentes de estudos empíricos. Estud. psicol. (Natal) [online]. 2002, vol.7, n.2, pp. 399-406. ISSN 1413-294X. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Lista das Universidades Federais que possuem mestrado ou mestrado/doutorado em Educação, segundo a avaliação trienal da CAPES referente ao período de 2007 – 2010

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação

Lista das Universidades Federais que possuem mestrado ou mestrado/doutorado em Educação, segundo a avaliação trienal da CAPES referente ao período de 2007 – 2010

Universidades Federais	
Centro Universitário La Salle	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro Universitário Moura Lacerda	Universidade Católica de Brasília
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	Universidade Católica de Goiás
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Universidade Católica de Petrópolis	Universidade Católica Dom Bosco
Universidade Católica de Santos	Universidade Cidade de São Paulo
Universidade de Brasília	Universidade de Passo Fundo
Universidade de Caxias do Sul	Universidade de Santa Cruz do Sul
Universidade de São Paulo	Universidade de Uberaba
Universidade de Sorocaba	Universidade do Estado da Bahia
Universidade do Estado de Minas Gerais	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Universidade do Estado de Santa Catarina	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Universidade do Estado do Pará	Universidade do Oeste de Santa Catarina
Universidade do Oeste Paulista	Universidade do Rio de Janeiro
Universidade do Planalto Catarinense	Universidade Do Sul De Santa Catarina
Universidade do Vale do Itajaí	Universidade Estácio de Sá
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Universidade Estadual de Campinas
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Estadual de Londrina	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Universidade Estadual de Maringá	Universidade Estadual do Ceará
Universidade Federal da Grande Dourados	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Juiz de Fora
Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Pelotas
Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Sergipe
Universidade Federal de São Carlos	Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal de Viçosa	Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal do Amazonas	Universidade Federal do Espírito Santo
Universidade Federal do Maranhão	Universidade Federal do Paraná
Universidade Federal do Pará	Universidade Federal do Piauí

Universidades Federais	
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Rio Grande	Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações
Universidade Federal se Santa Catarina	Universidade Metodista de Piracicaba
Universidade Metodista de São Paulo	Universidade Nove de Julho
Universidade São Francisco	Universidade Regional de Blumena
Universidade Luterana do Brasil	Universidade Tuiuti do Paraná

Fonte: Resultados Finais - Avaliação Trienal 2010.
Disponível em http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100

APÊNDICE B – Universidades com Programas com mestrado/doutorado com nota igual ou maior a quatro segundo a avaliação da CAPES (2007–2010), sendo no máximo duas IES, por estado.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação

Universidades com Programas com mestrado/doutorado com nota igual ou maior a quatro segundo a avaliação da CAPES (2007–2010), sendo no máximo duas IES, por estado.

Estado	Universidade	Sigla IES	Nível
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Mestrado/Doutorado
CE	Universidade Federal do Ceará	UFC	Mestrado/Doutorado
DF	Universidade Católica de Brasília	UCB	Mestrado/Doutorado
DF	Universidade de Brasília	UNB	Mestrado/Doutorado
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Mestrado/Doutorado
GO	Universidade Católica de Goiás	PUC-GOIÁS	Mestrado/Doutorado
GO	Universidade Federal de Goiás	UFG	Mestrado/Doutorado
MG	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Mestrado/Doutorado
MG	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Mestrado/Doutorado
MT	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Mestrado/Doutorado
PA	Universidade Federal do Pará	UFPA	Mestrado/Doutorado
PB	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	UFPB/J.P.	Mestrado/Doutorado
PE	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Mestrado/Doutorado
PR	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Mestrado/Doutorado
PR	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Mestrado/Doutorado
RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro	PUC-RIO	Mestrado/Doutorado
RJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Mestrado/Doutorado
RN	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte	UFRN	Mestrado/Doutorado
RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul	PUC/RS	Mestrado/Doutorado
RS	Universidade do Vale Do Rio dos Sinos	UNISINOS	Mestrado/Doutorado
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Mestrado/Doutorado
SP	Universidade de São Paulo	USP	Mestrado/Doutorado
SP	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	Mestrado/Doutorado

Fonte: Resultados Finais - Avaliação Trienal 2010.
Disponível em http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100

Apêndice C - Universidades que participaram do Proinfantil e/ou da Especialização em Educação Infantil

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação

Universidades Federais que participaram do Proinfantil (2009 a 2011) e/ou da Especialização em Educação Infantil (2010 a 2012).

Universidades	Proinfantil Grupo III (2009 a 2011)	Esp. Ed. Infantil (2010 a 2012)
Universidade Federal de Goiás	X	X
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	X	X
Universidade Federal de Mato Grosso	X	X
Universidade Federal da Grande Dourados		X
Universidade Federal do Paraná	X	X
Universidade Federal do Rio de Janeiro	X	
Universidade Federal De Minas Gerais	X	
Universidade Federal do Pará	X	X
Universidade Federal de Rondônia	X	X
Universidade Federal Do Amazonas		X
Universidade Federal do Amapá		X
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	X	X
Universidade Federal do Ceará	X	X
Universidade Federal do Piauí	X	X
Universidade Federal do Maranhão	X	X
Universidade Federal da Bahia	X	X
Universidade Federal de Sergipe		X

APÊNDICE D – Quantitativo de dissertações e teses localizadas na base de dados da CAPES, utilizando o descritor infância no site da CAPES no período de 2005 a 2009

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação

Tabela 1: Quantidade de teses e dissertações localizadas do período de 2005 a 2009, no Programas de Pós-graduação no Centro-oeste.		
Universidade	Ano	Quantidade
Universidade Federal de Goiás	2005	5
	2006	4
	2007	10
	2008	3
	2009	10
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2005	6
	2006	1
	2007	2
	2008	4
	2009	4
Universidade Federal de Mato Grosso	2005	8
	2006	2
	2007	2
	2008	7
	2009	11
Universidade Federal da Grande Dourados	2005	0
	2006	0
	2007	0
	2008	0
	2009	0
Total		79

Tabela 2: Quantidade de teses e dissertações localizadas do período de 2005 a 2009, no Programas de Pós-graduação no Sul.		
Universidade	Ano	Quantidade
Universidade Federal do Paraná	2005	10
	2006	9
	2007	10
	2008	12

Tabela 3: Quantidade de teses e dissertações localizadas do período de 2005 a 2009, no Programas de Pós-graduação no Sudeste.		
Universidade	Ano	Quantidade
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2005	9
	2006	18
	2007	17
	2008	16
	2009	9
Universidade Federal De Minas Gerais	2005	11
	2006	18
	2007	17
	2008	15
	2009	18
Total		148
	2009	8
Total		49

Tabela 4: Quantidade de teses e dissertações localizadas do período de 2005 a 2009, no Programas de Pós-graduação no Norte.		
Universidade	Ano	Quantidade
Universidade Federal do Pará	2005	4
	2006	9
	2007	3
	2008	9
	2009	7
Universidade Federal de Rondônia	2005	0
	2006	0
	2007	0
	2008	0
	2009	1
Universidade Federal Do Amazonas	2005	2
	2006	0
	2007	0
	2008	4
	2009	4
Universidade Federal do Amapá	2005	0
	2006	0
	2007	0
	2008	0
	2009	0

APÊNDICE E – Memorando a direção da e a coordenação do curso de Pedagogia da FE/UFG solicitando autorização para pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Memorando s/n

Profa. Dra. Miriam Fábia Alves
Diretora da Faculdade de Educação/UFG

Assunto: autorização para pesquisa

Prezada Diretora,

Estamos realizando uma pesquisa que propõe compreender questões referentes à família e suas relações com as crianças, e a formação da identidade, destacando o papel dos avós no processo educativo da infância. A investigação integra o projeto "Políticas Publicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepção, projetos e práticas", coordenado por mime está sendo desenvolvido pela aluna do PRPPG, curso mestrado, Camila Cerqueira dos Santos Silva e auxiliado pela bolsista PIBIC/CNPq, Ester Alves Lopes. Assim, solicitamos autorização para ter acesso a documentos do curso de Pedagogia e contatar professores e alunos do referido curso da Faculdade de Educação para participarem, como informantes da pesquisa.

Respeitosamente,

Drª. Ivone Garcia Barbosa
Coordenadora do NEPIEC/ Orientadora e Profª. FE/UFG

AUTORIZAÇÃO:
Autorizo o desenvolvimento da pesquisa nesta instituição

Assinatura do responsável _____
Goiânia,___/____/2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Memorando s/n

Profa. Dra. Tânia Miriam de Andrade

Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG

Assunto: autorização para pesquisa

Prezada Coordenadora,

Estamos realizando uma pesquisa que propõe compreender questões referentes à família e suas relações com as crianças, e a formação da identidade, destacando o papel dos avós no processo educativo da infância. A investigação integra o projeto "Políticas Publicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepção, projetos e práticas", coordenado por mime está sendo desenvolvido pela aluna do PRPPG, curso mestrado, Camila Cerqueira dos Santos Silva e auxiliado pela bolsista PIBIC/CNPq, Ester Alves Lopes. Assim, solicitamos autorização para ter acesso a documentos do curso de Pedagogia e contatar professores e alunos do referido curso da Faculdade de Educação para participarem, como informantes da pesquisa.

Respeitosamente,

Drª. Ivone Garcia Barbosa

Coordenadora do NEPIEC/ Orientadora e Profª. FE/UFG

AUTORIZAÇÃO:

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa nesta instituição

Assinatura do responsável _____

Goiânia,___/____/2011.

APÊNDICE F – Questionário proposto aos discentes de Pedagogia FE/UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA FE/UFG

Caro(a) aluno(a),

Pedimos um pouco de seu tempo para que responda esse questionário, colaborando com o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Este questionário propõe realizar o mapeamento dos discentes do curso de pedagogia, com intuito de compreender questões referentes à família e suas relações com as crianças, destacando o papel dos avós nesse processo educativo. Essa temática vincula-se de ao projeto pesquisa "Políticas Publicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções projetos e práticas" e irá subsidiar pesquisas de pós-graduação e de iniciação científica.

Sua colaboração, respondendo a todas as questões do questionário é fundamental. Ressaltamos que somente os pesquisadores terão acesso aos questionários, os resultados serão agrupados, não sendo possível a sua identificação.

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à disposição para esclarecermos quaisquer dúvidas!

Prof.ª Dra. Ivone Garcia Barbosa – Orientadora
Camila C. dos Santos Silva – Mestranda em Educação [Telefone para contato: 92118895]
Ester Alves Lopes – Bolsista PIBIC/CNPq [Telefone para contato: 99087830]
NEPIEC [Telefone para contato:32096206]

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Ano de Ingresso: _____ Turno: ( ) matutino ( ) noturno Período: _____

Nome:_____

Idade:_____ Data de nascimento:____/_____/_____ Local de nascimento: _____

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Religião: _____

Estado Civil: ( ) casado(a); ( ) solteiro(a); ( ) viúvo(a); ( ) separado(a); ( ) união estável;

( ) outro [cite] _____

Profissão: _____

Exerce a profissão há quanto tempo: _____

Local de trabalho: _____

Trabalha neste local há quanto tempo: _____

Formado em outra área: ( ) sim ( ) não

Caso responda sim, qual área de formação: _____

Telefone para contato: _____ E-mail:_____

QUESTÕES PERTINENTES SOBRE VOCÊ E SUA FAMÍLIA

Setor onde você mora: _____

Mora em: ( ) Casa; ( ) Apartamento; ( ) Outro [cite] _____

Mora de ( ) aluguel ( ) habitação própria ( ) habitação cedida

Você mora [Pode assinalar mais de uma alternativa]: ( ) Com pais; ( ) Irmãos; ( ) Amigos;

( ) Esposo(a); ( ) Tios; ( ) Avós; ( ) Filhos; ( )Padrasto; ( ) Sozinho (a);

Outros [cite]: _____

Na infância viveu na ( ) zona rural ( ) urbana ( ) outros [cite]: _____

Quantos irmãos você possui:_____ Cite a idade de cada um:_____

Conviveu com eles: ( ) sim ( ) não Caso responda não, comente:_____

_____

_____

Nome da sua mãe: _____

_____

Local e data de nascimento [caso não saiba coloque somente a idade]:_____

_____

Profissão:_____

Durante a sua infância ela trabalhava?:_____

( ) viva ( ) falecida Caso, viva reside em que cidade?_____

_____

Local e data de nascimento [caso não saiba coloque somente a idade]:_____

_____

Profissão: _____

Durante a sua infância ele trabalhava?: _____

( ) vivo ( ) falecido Caso, vivo reside em que cidade?_____

Nome da sua avó materna: _____

Local e data de nascimento [caso não saiba coloque somente a idade]:_____

_____

( ) viva ( ) falecida Caso, viva reside em que cidade?_____

Nome de seu avô materno: _____

Local e data de nascimento [caso não saiba coloque somente a idade]:_____

_____

( ) vivo ( ) falecido Caso, vivo reside em que cidade?_____

Nome da sua avó paterna:_____

Local e data de nascimento [caso não saiba coloque somente a idade]:_____

_____

( ) viva ( ) falecida Caso, viva reside em que cidade?_____

Nome de seu avô paterno:_____

Local e data de nascimento [caso não saiba coloque somente a idade]:_____

_____

( ) vivo ( ) falecido Caso, vivo reside em que cidade?_____

Você conheceu seus avós maternos? ( ) Sim ( ) Não

Você conheceu seus avós paternos? ( ) Sim ( ) Não

Teve algum dos seus avós com quem você conviveu mais? [comente] _____

_____

_____

Quando você era criança quanto tempo você costumava a passar com seus avós?

( ) Alguns dias da semana ( ) Durante toda semana ( ) Finais de semana

( ) Durante as férias ( ) outro [comente]: _____

Você chegou a morar com seus avós? ( ) Sim ( ) Não

Caso responda sim, por quanto tempo e por qual motivo?

_____

_____

_____

_____

_____

Por quem você foi criado? [Pode assinalar mais de uma alternativa]: ( ) Mãe; ( ) Pai; ( ) Padrasto; ( ) Madrasta; ( ) Avós; ( )Tios; ( ) Irmãos mais velhos; ( ) Madrinha; ( ) Vizinhos; Outros [cite]:_____

_____

Qual pessoa participou mais de sua educação/formação? [comente]

_____

_____

_____

CASO TENHA FILHOS, RESPONDA:

Número de filhos: (___) Meninas (___) Meninos

Idade de seus filhos [se tiver mais de um filho (a), especifique a idade de cada um]:

Meninas_____

Meninos: _____

O(s) seu(s) filho(s) estudam em Instituição: ( ) pública ( ) particular ( )

Nome da(s) instituição(ões):

_____

_____

DEMAIS CONSIDERAÇÕES

Outras considerações e/ou informações que você deseja acrescentar.

_____

_____

_____

_____

Deseja participar de outras fases dessa pesquisa? ( ) Sim ( ) Não

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE

Autorizo a utilização das informações contidas nesse questionário para fins científicos por tempo indeterminado. Estou ciente que somente os pesquisadores terão acesso aos questionários, os resultados serão agrupados, não sendo possível a identificação dos informantes.

_____

Assinatura do(a) participante

Data do preenchimento do questionário ____/____/2011

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Qualquer dúvida pode ser dirigida ao pesquisador responsável, bem como sua orientadora.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: "Os Múltiplos Espaços da Família: Casa da Mãe – Casa da Avó: as implicações da circulação de crianças na constituição do indivíduo"
Pesquisadora Responsável: Camila Cerqueira dos Santos Silva
Telefone para contato: 32866580/92118895
Pesquisadores participantes: Profª. Drª. Ivone Garcia Barbosa (orientadora).
Telefones para contato: 9253-9905

A pesquisa em que você está convidado(a) a participar se configura como um projeto de mestrado desenvolvida por Camila Cerqueira dos Santos Silva, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) coordenado pela profª. Drª. Ivone Garcia Barbosa. A pesquisa tem como objetivo investigar as relações familiares entre os núcleos parentais, explicitando as relações entre familiares, compreendendo o papel dos pais e a visão da criança que vivenciou a experiência da circulação. Para isso ,realizaremos entrevistas com as discentes do curso de pedagogia.

Espera-se contribuir para que conheçamos melhor a circulação de crianças, compreendendo o papel das pessoas envolvidas, os motivos, os tempos de permanência neste processo, os campos afetivos e emocionais, assim como os fatores culturais e a influência disto na atuação profissional.

Sua colaboração é de fundamental importância. Para isso necessitamos que assine o Termo de Consentimento. Lembramos que os dados são confidenciais, os seus nomes, de seus pais e

avós, não aparecerão na pesquisa; somente as pesquisadoras terão acesso ao áudio. Estes (áudios) só serão divulgadas em congressos, palestras, seminários sobre a criança e família mediante autorização.

Camila Cerqueira dos Santos Silva	Dra. Ivone Garcia Barbosa

APÊNDICE H – Termo de Consentimento: Participação em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO:

PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu,_____, RG/CPF n.º_____, abaixo assinado concordo em participar da pesquisa "Os Múltiplos Espaços da Família: Casa da Mãe – Casa da Avó: as implicações da circulação de crianças na constituição do indivíduo". Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Camila Cerqueira dos Santos Silva, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo que sejam utilizadas gravações em áudio para fins acadêmico-científicos.

.

Goiânia, ____de _____de 2011.

Nome e Assinatura: _____

APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista com as discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG

Nome: _____

Data da entrevista ___/_____/2011

Horário de início _____ Horário de termino_____

Questionário para entrevista com alunas da Pedagogia – UFG

1. Com que idade você foi morar com seus avós?
2. Quanto tempo permaneceu com eles?
3. Você consegue lembrar, quais foram os motivos que lhe levaram a morar com ele?
4. Comente um pouco de sua rotina naquela época?
5. Você ainda mora na casa dos seus avós?
6. Caso não, como foi a separação?
7. Quais os motivos?
8. Como seus avós ficaram?
9. E você como foi à separação/ Como você se sentiu?
10. Você considera que o período no qual você viveu com seus avós foi importante? Em que?
11. Há algo que você possa afirmar que foram seus avós que o/a ensinaram? Qual a relevância disso?
12. A sua vivência com seus avós ocasionou alguma característica em você, que as pessoas com quem você convive e quem não passaram por esta experiência não?
13. Como você avalia este período?
14. O que seus avôs são para você hoje?
15. Seus avós lhe davam conselhos? Qual foi o mais importante?
16. E no período que você estava com seus avós, seus pais iam visita-lo, com que frequência isso ocorria?
17. Qual era a relação de seus pais com seus avós?
18. O que você mais gostava de fazer na casa de seus avós?
19. Como era morar na casa de seus avós?

20. Você percebia diferença entre os ensinamentos dos seus avós e dos seus pais?

21. Analisando um pouco essa situação, como você percebe a forma de seus avós encaravam o fato de ficar com você?

22. Só você morava com seus avôs ou tinha mais crianças?

23. Você acha que foi olhada ou criada pelos seus avós o que significou isso? Você vê diferença?

24. Caso tenha filhos: O que você aprendeu com seus avós gostaria de ensinar a seus filhos?

25. Caso trabalhe fora de casa: Com quem seus filhos ficam enquanto você trabalha?

26. Você concorda com a educação que lhe é dada neste espaço? Qual a importância disso para a formação de seus filhos?

27. Caso seja professora: Na sua sala tem crianças que moram com os avós?

28. Caso responda sim: Como você percebe estas crianças, elas são como as demais ou tem outras características?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Distribuição das atividades de trabalho das discentes de Pedagogia FE/UFG – 2011

Atividades	**Quantidade**
Estudante	102
Professor	35
Estagiária	34
Auxiliar de professor	9
Servidora Pública	9
Vendedor	9
Educadora	8
Auxiliar administrativa	7
Monitora	6
Secretaria administrativa	6
Agente Educativo	5
Auxiliar de Atividades Educativas	5
Pedagoga	4
Assistente Administrativo	3
Atendente de Call Center	3
Costureira	3
Não trabalha	3
Auxiliar de Projeção e Controle de Produção	2
Bolsista de extensão da UFG	2
Professor em Formação	2
Agente Back Office (suporte técnico)	1
Agente Comunitário de Saúde	1
Agente de Atendimento	1
Apoio Administrativo	1
Aposentada	1
Arquivologista	1
Assessora	1
Assistente Comercial	1
Assistente de Pátio	1
Atendente	1
Autônoma	1
Auxiliar Administrativa	1
Auxiliar de Classe	1
Auxiliar Secretaria	1
Auxiliar Administrativo Escolar	1

Atividades	Quantidade
Auxiliar de Ambiente Informatizado	1
Auxiliar de Costureira	1
Auxiliar de Secretária	1
Bibliotecário	1
Bolsista	1
Bolsista de Iniciação Cientifica	1
Bolsista do Museu Antropológico da UFG	1
Bolsista PIBIC	1
Bolsista Prolicen	1
Cirurgiã Dentista	1
Codificadora de Documentos	1
Comerciante	1
Copeira	1
Desempregada	1
Diarista	1
Disossador	1
Do Lar	1
Domestica	1
Empresária	1
Engenharia de Alimentos	1
Funcionaria Administrativa Educacional	1
Gerente de Caixa	1
Gerente de Produção	1
Gerente de Serviço de Alimentação	1
Instrutor	1
Músico	1
Operadora de Telemarketing	1
Ouvidoria do Procon	1
Professor de Espanhol	1
Recepcionista	1
Representante Comercial	1
Técnica Administrativa	1
Técnico em Manutenção de Micro.	1
Técnico em Orientações e Mobilidade (OM)	1
Tele operador	1
Turismóloga	1
N.I.	28

APÊNDICE K – Locais de trabalho das discentes de Pedagogia FE/UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Locais de trabalho das discentes do curso de Pedagogia

Atividade	**Quantidade**
Escola particular	41
CMEI	18
Escola confessional	17
Escola pública	16
UFG	14
Sesc	11
Call Center	4
Torneadora Guimarães	3
Farmácia	2
Loja de Móveis	2
Loja de Roupa Feminina	2
Secretaria Municipal de Educação	2
Universidade	2
Abrigo	1
Atendimento a Deficientes	1
Baba	1
Câmara Municipal	1
Carne e Embutidos	1
CEI	1
Clinica	1
Clinica do sono	1
Confecção	1
Distribuidora de Verduras	1
Do lar	1
Empregada Doméstica	1
Empresa de Segurança	1
Empresa de Tecnologia	1
Escritório	1
Gráfica	1
Hotel	1
Igreja	1
Indústria de Moldurar	1
Indústria de Sorvete	1

Atividade	Quantidade
Instituição Filantrópica	1
Instituto de Desenvolvimento Humano e Tecnologia	1
Joalheria	1
Loja de calçado	1
Loja de Combate ao Fogo	1
Loja de Doce	1
Loja de Roupa	1
Loja de Venda de Automóveis	1
Mercado Aberto	1
Museu Antropológico da UFG	1
Odontologia	1
Ótica	1
Parque de Exposição Agropecuária de Goiânia	1
Prefeitura de Goiânia (Secretaria de Planejamento)	1
Professora Particular	1
Programa de Saúde da Família- PSFC	1
Projeto Social	1
Secretária da Fazenda de Goiás	1
Secretaria de Educação do Estado de Goiás	1
Secretaria de Finanças	1
Secretaria Municipal da Saúde	1
Segurança do Trabalho	1
Senac	1
Senai	1
Serviços Estéticos Femininos	1
Sesi	1
Técnica Informática	1
UniEvangélica	1
Universidade da Criança e do Adolescente	1

Apêndice L – Bairros da grande Goiânia nos quais as discentes de Pedagogia FE/UFG, declaram residir

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Bairros da grande Goiânia nos quais as discentes de Pedagogia FE/UFG, declaram residir.

Bairro	**Quantidade**
Parque Amazônia	8
Jardim Balneário M. Ponte	5
Sudoeste	5
Leste Universitário	5
Campinas	4
Jardim Pompéia	4
Setor Bela Vista	4
Setor Bueno	4
Setor Pedro Ludovico	4
Faiçalville	4
Jardim Guanabara	4
Setor Central	4
Vila Redenção	4
Finsocial	3
Garavelo	3
Jardim Das Oliveiras	3
Setor Vila Nova	3
St. Funcionários	3
Bairro da Vitória	2
Balneário Meia Ponte	2
Bela Vista	2
Carolina Parque	2
Cidade Jardim	2
Criméia Leste	2
Gentil Meireles	2
Goiânia Viva	2
Jardim Bela Vista	2
Jardim Brasil	2
Jardim Goiás	2
Jardim Curitiba	2
Aruanã	2
Jardim Vitória	2
Marechal Rondon Fama	2

Bairro	Quantidade
Parque Anhanguera	2
Parque Ateneu	2
Parque das Amendoeiras	2
Parque Industrial João Braz	2
Parque Trindade	2
Progresso	2
Recanto das Minas Gerais	2
Serra Dourada	2
Setor Aeroporto	2
Setor Oeste	2
Setor São José	2
Setor São Judas Tadeu	2
Setor Sul	2
Vila Morais	2
Vila Rosa	2
Jardim São José	2
Jardim Guanabara	2
Vila Santa Helena	2
Jardins do Cerrado	2
Aeroporto Sul	1
Água Branca	1
Alice Barbosa	1
Alphaville	1
Alto Da Glória	1
Alto Paraíso	1
Americano Brasil	1
Angelina Peixoto	1
Antônio Barbosa	1
Antônio Carlos Pires	1
Asa Branca	1
Bairro Goiá	1
Bairro Eldorado	1
Bairro Ilda	1
Bairro Santa Hilário	1
Bairro São Francisco	1
Bairro São Joaquim	1
Bairro Vitória	1
Bela Morada	1
Centro Oeste	1
Chácaras Califórnia	1
Christina	1
Cidade Satélite São Luis	1
Cidade Vera Cruz	1

Bairro	Quantidade
Conj. Vera Cruz	1
Conjunto Aruanã	1
Conjunto Cachoeira Dourada	1
Conjunto Itatiaia	1
Eldorado	1
Encontro Das Águas	1
Estrela Dalva	1
Fama	1
Gentil Meirelles	1
Goiânia	1
Granja Cruzeiro Do Sul	1
Jardim Balneário	1
Jardim Botânico	1
Jardim Canedo	1
Jardim Caravelas	1
Jardim Colorado	1
Jardim Da Luz Goiânia	1
Jardim Das Américas Etapa II	1
Jardim Das Esmeraldas	1
Jardim Floresta	1
Jardim Olímpico	1
Jardim Primor – Trindade	1
Jardim Salvador	1
Jardim Tiradentes	1
Jardim Todos os Santos	1
Jd. Bela Vista	1
Jd. São Judas Tadeu	1
João Braz	1
Moinho Dos Ventos	1
Morada Do Sol	1
Negrão De Lima	1
Norte Ferroviário	1
Par. Trindade II	1
Parque das Laranjeiras	1
Parque Eldorado Oeste	1
Parque Santa Rita	1
Res. Morada do Sol	1
Res. São Leopoldo	1
Residencial Alice Barbosa	1
Residencial Ana Clara	1
Residencial Eli Forte	1
Residencial Jardim Belvedere	1

Bairro	Quantidade
Residencial Junqueira	1
Residencial Maringá	1
Residencial Monte Pascoal	1
Residencial Solar Ville	1
Residencial Vale Do Araguaia	1
Residencial Valéria Perillo	1
Residencial Ytapuã	1
Santa Cecília	1
Santa Genoveva	1
Santos Dumont	1
Santo Hilário	1
Setor Asa Branca	1
Setor Candida De Morais	1
Setor Caravelas	1
Setor Coimbra	1
Setor Dos Afonsos	1
Setor Finsocial	1
Setor Garavelo	1
Setor Jaó	1
Setor Leste Vila Nova	1
Setor Morada Do Sol	1
Setor Palmares	1
Setor Papillon Park	1
Setor Rezende	1
Setor Santa Rita	1
Solar Bouganville	1
Sonho Verde	1
Stº São Vicente De Paula	1
Urias Magalhães	1
Veiga Jardim	1
Vila Alpes	1
Vila Alta Gloria	1
Vila Aurora Oeste	1
Vila Brasília	1
Vila Finsocial	1
Vila Galvão	1
Vila Jaraguá	1
Vila João Vaz	1
Vila Maria	1
Vila Maria Luiza	1
Vila Mauá	1
Vila Pai Eterno	1

Bairro	Quantidade
Vila Pedroso	1
Vila Santa Rosa	1
Vila Viana	1
Vila Atalaia	1
N.I.	19