

FOTOS: ERIK RAVELO



CONDIÇÃO DE SER GENTE

ENTRE A MÍDIA, A CONSTRUÇÃO
DAS IDENTIDADES INFANTIS,
OS DIREITOS HUMANOS E O
(NÃO) OLHAR DOCENTE

VITÓRIA BRITO SANTOS

ORIENTADORA:
PROFA. DRA. SARAÍ PATRÍCIA SCHMIDT



UNIVERSIDADE FEEVALE
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIVERSIDADE CULTURAL E
INCLUSÃO SOCIAL
NÍVEL DOUTORADO

VITÓRIA BRITO SANTOS

CONDIÇÃO DE SER GENTE:
ENTRE A MÍDIA, A CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES INFANTIS, OS DIREITOS HUMANOS E
O (NÃO)OLHAR DOCENTE

NOVO HAMBURGO

2022

Vitória Brito Santos

**CONDIÇÃO DE SER GENTE:
ENTRE A MÍDIA, A CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES INFANTIS, OS DIREITOS HUMANOS E
O (NÃO)OLHAR DOCENTE**

Tese de doutorado, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale – FEEVALE.

Orientadora: Profa. Dra. Saraí Patrícia Schmidt

Novo Hamburgo

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Santos, Vitória Brito.

Condição de ser gente : entre a mídia, a construção das identidades infantis, os direitos humanos e o (não)olhar docente / Vitória Brito Santos. – 2022.

169 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2022.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Profa. Dra. Saraí Patrícia Schmidt”.

1. (Não)olhar docente. 2. Correnteza da cultura. 3. Educação enquanto território. 4. Identidade infantil. 5. Interseccionalidade. I. Título.

CDU 37:342.7

Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

Vitória Brito Santos

**CONDIÇÃO DE SER GENTE:
ENTRE A MÍDIA, A CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES INFANTIS, OS DIREITOS HUMANOS E
O (NÃO)OLHAR DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale – FEEVALE.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Saraí Patrícia Schmidt
Universidade Feevale (FEEVALE)

Professora Dra. Dinorá Tereza Zucchetti
Universidade Feevale (FEEVALE)

Professora Dra. Lisiane de Oliveira Menegotto
Universidade Feevale (FEEVALE)

Professora Dra. Thais Helena Furtado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Professora Dra. Renata Tomaz
Universidade Federal Fluminense (UFF)

AGRADECIMENTOS

Interessante pensar sobre as pessoas que são constantes em nossas vidas. Eu poderia usar aqui os mesmos agradecimentos do meu TCC e da minha Dissertação. Não mudaria uma vírgula sobre as pessoas a quem fui grata, acrescentaria mais alguns nomes cultivados nos últimos quatro anos, mas de resto, poderia ser exatamente o mesmo texto. E isso me faz refletir sobre algo que escrevi recentemente com uma melhor amiga e um melhor amigo: “metodologia dos afetos”. Foi esse o nome que demos para um “conceito” que nos é muito caro, a importância do afeto na academia. Acreditamos, sim, que a academia pode ser local de acolhimento e de partilha. Passados 10 anos da primeira vez em que estive no ambiente acadêmico, encerro hoje muito mais que um período de estudos e aprendizados, que foi também longo e cansativo. Encerro uma etapa importante de quem eu sou. A Vitória que hoje escreve esse texto só é porque nós somos.

Meu afeto profundo:

e com toda a saudade de quem amou e foi amada na mesma intensidade
ao meu irmão Ramon Santos e
à minha mãe Urana Santos (ambos *in memoriam*);

ao meu pai Sergio dos Santos,
o qual a convivência me ensinou a dar valor àquilo que realmente é importante em um ser humano, a forma como amamos as pessoas e nos doamos a elas;

ao meu sobrinho e afilhado Samuel Santos,
sem sombra de dúvidas, a música mais bonita colocada na minha vida;

à Manoela Schuch,
eterna companheira de vida, cunhadinha, irmã e amiga;

ao Leonardo Trindade,
parceiro por quem tenho profundo respeito e amor, que me mostrou que sempre posso encontrar nos braços dele um lugar;

à Aline Camargo e ao Filipe Marques,
que me fazem lembrar, sempre, que experiências difíceis
te mostram as melhores pessoas;

à Maytê Pires, Renata Cardoso e ao Júnior da Luz,
incrível dia em que aquela sala na Unisinos se transformou em
lugar de amor e acolhimento;

à Saraí Schmidt,
orientadora e amiga ao longo desses últimos 6 anos,
é um prazer dividir a vida e academia com você.

às/aos integrantes do Grupo de Pesquisa Criança na Mídia,
por quem nutro o maior carinho;

à Marina Mentz e ao Tiago Fioravante,
meus dois mosqueteiros preferidos;

ao Alissom Brum,
um dos melhores presentes que a Feevale me deu;

às pessoas que conheci nesses 30 anos e que de alguma forma me auxiliaram
na caminhada até aqui, agradeço nas pessoas de Maria Luiza Rocha, Rosane de Lima e Silva,
Lorena Rodrigues, Sônia Louiz, Pedro Schuch, Alice e Luciano Manica.

aos/às colegas da turma de Doutorado de 2018/1 do PPGDI da Universidade Feevale,
pelo companheirismo acolhedor;

aos/às professores/as do PPGDI da Universidade Feevale,
pelos ensinamentos e trocas;

às professoras Dinora Zucchetti, Lisiane Menegotto e Thais Furtado,
integrantes da minha banca de qualificação, que trataram
a mim e a minha pesquisa com tanto carinho;

às/aos integrantes do grupo de pesquisa Processocom e da Rede Amlat,
por todos os momentos de compartilhamento de saberes,
em especial ao Alberto Valarezzo e à Lívia Saggin;

à professora Jiani Bonin e ao professor Efendy Maldonado,
pelo acolhimento nos últimos 10 anos;

às/aos integrantes do coletivo Abraço Negro,
nenhuma vida a menos;

aos/às colegas do Grupo de Estudos Políticos-Filosóficos,
pelo companheirismo teórico.

E, por fim, porque é o início da minha formação identitária, **meu afeto especial:**

à Escarleth Rodrigues Moroni, Gisele Linck Amaral, Janis Emanuela Brito,
Letícia Hehn do Amaral e Priscila Linck Amaral, essa Tese não existiria
se eu não tivesse tido o privilégio de ser criança com vocês;

.....*

agradeço, ainda, à Capes pelo financiamento da minha formação e à Universidade Feevale
pelo espaço de excelência acadêmica, em especial à equipe da secretaria do PPGDI.

*"Aos esfarrapados do mundo
E aos que neles se
Descobrem e, assim
Descobrimo-se, com eles
Sofrem, mas, sobretudo,
Com eles lutam."*

(Paulo FREIRE, 1987, p. 15)

RESUMO

A pesquisa está articulada entre dois laços: *correnteza da cultura e educação enquanto território*. Neste contexto, tem como objeto de referência empírica a formação docente, realizada pelo Grupo de Pesquisa Criança na Mídia, intitulada “A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH”. A tese propõe, então, relações entre as noções de mídia, infâncias, violências e direitos humanos, tendo como objetivo uma análise a partir do (não)olhar dos/as docentes sobre essas questões, sendo a problemática da pesquisa: *Como se dá a construção das relações educação enquanto território e correnteza da cultura e como isso afeta a constituição das identidades infantis contemporâneas a partir do (não)olhar docente?* Por meio dessa problematização, a pesquisa posiciona-se metodologicamente através da *Transmetodologia*, tendo como alicerce analítico a Hermenêutica em Profundidade (HP) em suas três etapas – Análise do Contexto Sócio-histórico, Análise Formal e Interpretação/Reinterpretação. Em um primeiro momento, analiso sócio-históricamente a contextualização da noção de *identidade infantil* e busco em duas categorias de conteúdo, *Pedagogia da Mídia* e *Interseccionalidade*, as nuances que me auxiliam na construção de uma pesquisa interdisciplinar. Em um segundo momento, faço a análise formal dos conceitos que ancoram essa investigação, tais como: desigualdades, religião e educação. Em um terceiro momento, interpreto e reinterpreto o processo de inspiração etnográfica feito durante a formação docente a partir das duas análises anteriores. Dentro deste processo *transmetodológico*, no qual a metodologia é pensada como um construto, baseada nas minhas vivências e escolhas, utilizo as etapas basilares de construção de uma investigação: pesquisa da pesquisa, pesquisa de contextualização, pesquisa teórica, pesquisa exploratória – com etapa *etnográfica* – e pesquisa sistemática – com análise e reflexão sobre os dados, que me auxiliam a responder a tese aqui defendida e que parte da noção de que: i) *o sujeito infantil está ameaçado na sua condição de ser gente*. Deste modo, os dois laços dessa pesquisa, pensados enquanto aliados de práticas pedagógicas libertadoras, podem potencializar currículos, currículos que irão construir sujeitos/as, sujeitos/as com subjetividade. A pesquisa revela que docentes ocupam locais de poder, e é justamente por este motivo que precisa ser debatido que quando eles e elas escolhem falar sobre determinados assuntos em sala de aula e sobre outros não, eles/as estão contribuindo, muitas vezes, com a formação identitária de cada um e cada uma. Ou seja, para ter pessoas que falem sobre Direitos Humanos, precisamos ter professores e professoras que falam sobre Direitos Humanos.

Palavras-chave: (Não)olhar docente. Correnteza da Cultura. Educação enquanto território. Identidade Infantil. Interseccionalidade.

ABSTRACT

The research is articulated by two ties: *culture chain* and *education as territory*. In this context, the empirical object of reference is the teaching formation, organized by Children in Media Research Group, with the title “The school no one sees: more empathy and less discrimination in NH”. The thesis proposes, thus, relations among the notions of media, childhoods, violence and human rights, aiming an analysis through the (non)look of teachers about these questions, being the research problematic: *how is made the construction of relations of education as territory and culture chain and how this affects the constitution of contemporary children’s identities through the teaching (non)look?* Parting from this problematization, the research is methodologically positioned with *transmethodology*, having as analytical foundation the Depth Hermeneutic (DH) in its three steps – Social-Historical Context Analysis, Formal Analysis and Interpretation/Reinterpretation. In a first moment, it is socially-historically analyzed the contextualization of the *children’s identity* notion and searched in two categories of content, *Media Pedagogy* and *Intersectionality*, the tones that help in the construction of an interdisciplinary research. In a second moment, it is analyzed the formal analysis of the concepts that anchor this investigation, being them: inequalities, religion and education. In a third moment, it is interpreted and reinterpreted the process of ethnographic inspiration made during the teaching formation parting from the two previous analyses. Inside this *transmethodological* process, on which the methodology is thought as construct, based on livings and choices, are used the founding steps of an investigation construction: research of the research, contextualization research, theoretical research, exploratory research – with an ethnographic phase – and systematic research – with analysis and reflection about the data, which help to answer the thesis here defended and that parts from the notion that: i) *the child subject is threatened in its condition of being person*. Thus, the two ties of this research, thought as allied of liberating pedagogical practices, can potentialize curriculums, curriculums that will build subjects with subjectivity. The research reveals that teachers occupy spaces of power, and, for this reason, it is needed to be debated that when they choose to talk about some subjects in classroom and not about others, they are contributing, many times, for the identity formation of each one of the students. It means, for people to talk about Human Rights, we must have teachers who talk about Human Rights.

Key-words: Teacher (Non)look. Culture Chain. Education as territory. Children Identity. Intersectionality

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do adesivo de banheiro, campanha "Olhando para a realidade"	22
Figura 2 – Lançamento do Documentário	24
Figura 3 – Seminário Criança na Mídia.....	27
Figura 4 – Adesivagens dos Banheiros.....	28
Figura 5 – Instalação “Infância, Violências e Mídias no Século XXI”	29
Figura 6 – Esquema sinóptico da Problemática.....	44
Figura 7 - Folder - A escola que ninguém vê	52
Figura 8 – Brasileiros na extrema pobreza em milhões.....	61
Figura 9 – Cena do Filme Cinderela.....	88
Figura 10 – Cena do Filme Enrolados	88
Figura 11 – Cena do Filme a Pequena Sereia.....	89
Figura 12 – Cena do Filme Mulan.....	89
Figura 13 – Formação A escola que ninguém vê, no Espaço Arena	99
Figura 14 – Foto da série Êxodo.....	103
Figura 15 – Aylan.....	105
Figura 16 – Mortos da migração.....	105
Figura 17 – Diáspora negra contemporânea	106
Figura 18 – Beyoncé.....	109
Figura 19 – Barbie humana	110
Figura 20 – Corpo objeto (Angels Victoria Secrets)	111
Figura 21 – Corpos abjetos (Lizzie Velasquez).....	111
Figura 22 – Corpos invisíveis (Pessoas em situação de rua na Cracolândia).....	112
Figura 23 – Corpos aprisionados (Mulheres no sistema carcerário)	112
Figura 24 – Vermelho.....	115
Figura 25 – Rosa.....	116
Figura 26 – Hugh Jackman (Wolverine)	120
Figura 27 – Azul.....	121
Figura 28 – Paternidade	122
Figura 29 – Double Life	124
Figura 30 – Monogamia	125
Figura 31 – Poligamia	125
Figura 32 – Poliandria	126

Figura 33 – Poliamor	126
Figura 34 – Obesidade	130
Figura 35 – Violência Sexual	131
Figura 36 – Turismo Sexual	132
Figura 37 – Conflito armado	133
Figura 38 – Tráfico de Órgãos.....	134
Figura 39 – Chacina em Escolas.....	135
Figura 40 – Intoxicação por agrotóxicos	136

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ART.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CEO	Chief Executive Officer
COVID-19	CORONAVÍRUS
DIDC	Declaração Internacional dos Direitos das Crianças
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNABEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
GP	Grupo de Pesquisa
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHU	Instituto Humanitas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros ou Travestis, Queer, Intersexo, Assexual e +, que refere-se a todas as demais pessoas não contempladas pelas letras anteriores
MBL	Movimento Brasil Livre
MS	Ministério da Saúde
NH	Novo Hamburgo
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PL	Projeto de Lei

PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGDI	Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social
QV	Qualidade de Vida
SARS-CoV-2	Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2
SECULT/NH	Secretaria Municipal de Cultura de Novo Hamburgo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SMED/NH	Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo
SUS	Sistema Único de Saúde
SVS	Secretaria de Vigilância em Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
--------------------	----

PARTE I

CAMPO DE ESTUDOS

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 ORGANIZANDO O CAMINHO ENTRE AS BRECHAS	25
1.2 A CONDIÇÃO DE SER GENTE: FECHANDO AS BRECHAS.....	32
1.2.1 Objetivo Geral	38
1.2.2 Objetivos Específicos	38
1.2.3 Justificativa	38
1.2.4 Esquema sinóptico da problemática	42
2 O PERCURSO SE RECONSTITUINDO NO FAZER METODOLÓGICO	46
2.1 O MÉTODO DA HERMENÊUTICA EM PROFUNDIDADE.....	48
2.2 SOBRE SER AFETADO/A: PENSANDO A ETNOGRAFIA.....	50
2.3 RECOLHENDO OS ACHADOS.....	53

PARTE II

ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

3 O TERRITÓRIO USADO É O CHÃO MAIS A IDENTIDADE.....	58
---	-----------

ANÁLISE FORMAL

4 NOSSO NÓS: ANÁLISE DISCURSIVA DAS FORMAS SIMBÓLICAS	71
4.1 EDUCAÇÃO ENQUANTO TERRITÓRIO.....	72
4.2 A CORRENTEZA DA CULTURA	83

PARTE III

INTERPRETAÇÃO/REINTERPRETAÇÃO

5 A ESCOLA QUE NINGUÉM VÊ: COLETA, CORPUS E ESTRATÉGIA DE ANÁLISE	97
5.1 ARENAS DE DEBATES: INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO.....	100
5.1.1 Um olhar	101
5.1.2 Exaustos-e-correndo-e-dopados	107

5.1.3	A “safada” que “abandonou” seu bebê	113
5.1.4	As mulheres que dizem não	118
5.1.5	Nós, os Humanos Verdadeiros.....	123
5.1.6	Quem precisa da Barbie, tenha o corpo que tiver?	128
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICE A – PESQUISA DA PESQUISA	158

APRESENTAÇÃO

Quando falo de mim, costumo sempre começar dizendo que me chamo Vitória e que nasci em uma cidade da Serra Gaúcha, São Francisco de Paula. Acho importante situar o lugar de onde venho porque ele diz muito de quem eu sou. São Chico, como é conhecida, tem cerca de 20 mil habitantes com uma grande parte da população morando no campo, é uma cidade imensa em extensão territorial, três vezes o tamanho da capital do nosso estado, Porto Alegre, mas não tem muita gente.

As pessoas que lá estão figuram em um lugar de privilégio, o privilégio de crescer em cidades pequenas, onde todo mundo se conhece. Talvez pudéssemos pensar aqui, que isso não é um “grande” privilégio. Eu enxergo ele como o maior que eu tive. Ser uma criança negra e de classe baixa em uma cidade pequena é infinitamente diferente de ser esta mesma criança em uma metrópole, as condições sociais de desigualdade postas sobre esses corpos vão ser diferentes.

Sendo assim, ao crescer em São Chico, tive privilégios que a maioria das crianças do Brasil não tem. Um deles está diretamente ligado à segurança, à não-violência, temas que trato nessa pesquisa de Tese. Não que São Chico não tenha violência, tem. Todos os lugares a têm, em maior ou menor grau. Mas crescendo em um lar acolhedor, a violência do cotidiano da cidade, que era o que poderia me atingir, ela não se fazia presente. Nunca presenciei, por exemplo, durante os 19 anos em que vivi em São Chico, um assalto, cena corriqueira dos grandes centros urbanos, e isso também me formou identitariamente. E esta pesquisa que narro nas próximas páginas é também sobre identidade. Minha educação pública, minhas amigas de infância, ter sido uma criança que podia brincar na rua de casa, me fizeram outra criança, outra adolescente e, por conseguinte, uma outra adulta.

Porém, eu trago um marcador social muito forte, que independente do local onde eu crescesse sempre estaria presente. Que é o marcador da raça. Enquanto uma criança parda¹, não estive livre do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Mas devido a estes outros privilégios já citados sou hoje o ponto fora da curva desse mesmo processo racista. E isso não é somente um mérito meu. Não existe meritocracia em sociedades desiguais. Isso é um processo social do qual tive a sorte de fazer parte. Claro que tem grande dose de esforço pessoal, mas se na infância eu não tivesse tido acesso à educação pública, muito possivelmente, dada a realidade

¹ Escolho, nessa pesquisa, fazer uso das nomenclaturas de raça negra (pretas e pardas), definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois compreendo, dentro dos processos interseccionais quando pensamos desigualdade no Brasil, que este uso favorece as políticas públicas de inclusão da população negra.

nacional de pessoas pretas e pardas, eu não tivesse terminado minha educação básica e média. Os dados estatísticos estão aí para provar isso.

Eu fiz ensino fundamental e médio (em nível normal/magistério) em uma escola pública. Cursei Técnico em um instituto Público Federal, fiz universidade em uma instituição de Ensino Federal, fui bolsista de iniciação científica com Bolsa de incentivo à pesquisa e cursei Mestrado e concluo agora o Doutorado com bolsas integrais de incentivo à Pesquisa. Eu sou fruto de ideias sociais de incentivo à educação. Tanto familiar, quanto organizacional.

Peço licença para contar aqui um pouco daquilo que Conceição Evaristo (2016) chamou de *escrevivências*, ou seja, a vida de cada pessoa que se escreve dentro de uma vivência, bem como a forma como cada um/a de nós escreve o mundo que enfrenta. Eu fui durante a infância e a adolescência uma leitora voraz (ainda sou). Eu lia tudo. “Até bula de remédio”. Os livros eram refúgio, amigos e acima de tudo locais de descoberta. Há dois momentos sobre eles que gostaria de narrar, porque falam um pouco sobre mim e sobre o sentimento de fazer pesquisa. O primeiro foi quando minha cunhada descobriu por volta dos 5 meses que sua gravidez era de risco. Ouvi na conversa daquele dia que o bebê poderia nascer prematuro. Eu tinha 11 anos. Não sabia o que significava “prematuro”, mas o tom com o qual isso foi dito me fez entender que seria importante descobrir.

Minha mãe havia me dito que sempre que eu precisasse de respostas eu deveria buscar nos livros. Fosse com a ideia de elaborar um sentimento ou de descobrir palavras novas. Eu já utilizava muito o dicionário nessa época. Tínhamos em casa uma coleção de três exemplares da editora Globo, com mais do que só os verbetes. Achei o significado de prematuro. Mas aquilo não dizia muita coisa. Ainda me faltava entender porque nascer “antes do tempo” poderia ser um grande problema. Tinha consciência de que bebês nasciam antes do tempo. Reportagens na televisão mostravam isso. Mas eu precisava de mais. Mais informação. Lá fui eu para a biblioteca ao lado de casa. Sabia que mais informações seriam encontradas em enciclopédias. Peguei uma Barsa e uma Delta Júnior. Procurei o termo. Li. E fiquei bem preocupada. Lá dizia que bebês prematuros poderiam morrer logo após o parto. Ou nascer com partes do corpo faltando por ainda não estarem formadas.

Entendi, ali, qual era o tom da frase que eu tinha escutado. Acabou que meu sobrinho nasceu prematuro, aos sete meses de gestação. Eu estava sentada na sala de espera do hospital no dia seguinte ao nascimento, vi minha mãe e a sogra do meu irmão virem pelo corredor. Choravam muito. Logo pensei: “o bebê deve ter nascido sem algum pedacinho”, como eu havia lido. Mas não. Elas choravam de felicidade. Porque tudo tinha dado certo e estavam bem, a mãe

e o bebê. Fiquei pensando que a enciclopédia deveria ter uma observação com a informação da porcentagem de vezes em que os casos dão errado e/ou o bebê acaba falecendo.

O surgimento dos buscadores da *Internet* tornou isso mais possível (eu não tinha acesso a computadores naquela época). Tudo pode ser visto com proporcionalidade e suas reais porcentagens, pesquisa também é sobre isso. E é sobre porcentagens minha segunda “história” sobre livros e caminhos e sentimentos. Eu estava com 15, quase 16 anos. E fiquei bem doente. Uma das proibições da época de reestabelecimento era não ler. Eu não podia forçar minha cabeça. Usava no quarto um abajur. Pois uma lâmpada no teto me incomodava muito. Meus pais ficaram muito preocupados, porque a minha tristeza em não poder ler era tamanha. Eu chorava por conta disso, era uma preocupação maior do que qualquer problema de saúde. E se eu nunca mais voltasse a poder ler?

Em uma das visitas ao médico, ele traçou uma linha em um papel. Uma linha de probabilidades estatísticas sobre o que eu tinha. No ponto A (eu não tinha nada) no ponto B (eu tinha um tumor maligno). Eu tinha 15 anos. E tinha uma infinidade de coisas que queria fazer. Entre elas sair do consultório e ir à biblioteca pesquisar sobre tumores malignos (coisa que fiz, assim que voltamos para nossa cidade). Pois bem, desafiando questões genéticas e probabilidades estatísticas eu estava no meio daquela linha. Os tratamentos deram certo. Eu voltei a ler. De forma “desesperada”, diga-se de passagem.

E foi essa vontade de entender cada coisa ao meu redor que me trouxe até aqui. Estatisticamente, como coloquei antes, uma exceção da regra. Apenas 35% dos/as jovens entre 18 e 24 anos que estão na Universidade são negros/as. Somadas pessoas pretas e pardas, no Mestrado e Doutorado a porcentagem de estudantes negros/as é de 13,2%, sendo 4,9% na Região Sul, segundo dados de 2018 da Plataforma Sucupira². Quando você nasce pobre a única coisa que você tem a seu favor é a educação. Seja para entender o que é um bebê prematuro, ou para compreender o que é um tumor maligno, mas principalmente para compreender seu local de privilégios em meio às estatísticas raciais, de classe e de gênero no nosso país e o quanto de forma interseccional isso afeta a sua identidade.

² MELLO, Luís. Ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação: ausências, propostas e disputas. *Argumentos*, Montes Claros, v. 18, n. 1, p. 94-126, jan./jun. 2021.

PARTE I
CAMPO DE ESTUDOS

1 INTRODUÇÃO

*“Por trás de cada guerra existe um não-olhar que
desconheceu o outro como semelhante.
E por trás de cada mão estendida existe um olhar que percebeu
no outro um igual. O olhar humaniza.
E o não-olhar coisifica.” (BRUM, 1999, p. 1).*

Um passado que é presente....

A nova década que começou em 1º de janeiro de 2020 trouxe, em poucas semanas, que se tornaram meses, notícias que nos remetiam a uma era longínqua de ideias até certo ponto dadas como resolvidas e superadas, como ideias patriarcais e casos de epidemias de saúde, como o sarampo. “Eram outros tempos, o século passado”, diziam sempre os cronistas – e olha que a década de 1920 foi considerada libertadora e revolucionária. Sim, eram outros tempos, porém, o país e o mundo ainda viviam presos a padrões culturais e ideias que no mundo contemporâneo são consideradas racistas, xenófobas, misóginas e classistas.

A década de 20 do século passado foi o estopim do rompimento de muitos pensamentos e muitas ideias que voltaram “à moda” nesses anos 20 do novo século. Eu não sei se voltaram ou se nunca saíram. Talvez, estivessem apenas adormecidas. Fico pensando o que diriam ativistas e artistas da Semana de Arte Moderna de 1922 se vissem a forma como temos que defender a arte e a cultura em pleno 2022... O que diríamos para os defensores da infância, que se reuniram em 1924 para fazer a conferência sobre “los niños”, visto que em pleno 2022 o Brasil é um dos países que mais mata crianças no mundo? O que poderíamos escrever para o ex-presidente do país, Epiácio Pessoa, que em 7 de setembro de 1920 criou a Universidade Federal do Rio de Janeiro, quando temos que, em pleno 2022, defender todos os dias a educação pública e brigar contra os ataques constantes que a ciência e as universidades federais vêm sofrendo do governo atual?

Talvez esse século de história que separa a década de 20 dos anos 1900 da década de 20 dos anos 2000 não esteja tão distante assim, já que a lógica daquela época voltou agora, mas não com os seus avanços e sim com suas partes ruins de uma cultura ainda machista e escravocrata. Nosso início dos anos 20 do novo século se parece muito mais com o final dos anos 20 do século passado. Toda a ideia dos “felizes anos 20” acabou em 29 de outubro de 1929, quando a Bolsa de Valores de Nova York registrou a maior baixa de sua história até então. Da noite para o dia os investidores perderam tudo, o que afetou a economia dos Estados

Unidos e do restante de todo o mundo. Os anos que seguiram ficaram conhecidos como “A grande depressão”, marcada por falências e desempregos, isso logo após os países terem se recuperado da grande pandemia da Gripe Espanhola entre 1918 e 1919.

Nós vivemos novamente uma grande pandemia e já começamos a viver uma grande recessão. Mas sobretudo vivemos uma nova forma de olhar o/a Outro/a, de pensar as desigualdades e as diferenças, de compreender os processos de exclusão da nossa sociedade. A sociedade brasileira foi alicerçada sobre uma estrutura patriarcal, assim como muitos outros países. É essa estrutura patriarcal que tem no homem heterossexual, cisgênero, branco e no mínimo de classe média alta a forma de poder e de domínio das lógicas da sociedade. Lógicas que foram escancaradas durante esses meses de pandemia mundial que assolou o mundo desde o início de 2020.

.....*

Essa Tese que começo a narrar aqui, em primeira pessoa³ e pensando esse meu Eu, se inicia com o intuito de refletir que fazer pesquisa também é um ato de crescimento pessoal, que cruza de diversas maneiras a vida da gente. Há um amadurecimento ou uma transformação em todos os níveis e que estão entrelaçados: teórico, pessoal e emocional.

A pesquisa que apresento não começou a ser construída no início do ano de 2018, com as aulas do Doutorado. Ela vem sendo moldada ao longo dos últimos anos a partir de minhas vivências e escolhas. Vem sendo perpassada, de modo muito concreto, pelas disciplinas que cursei no decorrer da minha (ainda pequena) experiência acadêmica e pelos entendimentos que fazer parte de grupos de pesquisa⁴ me proporcionaram. Assim como participar de eventos, nos quais pude compartilhar saberes e trocas sobre minhas ideias em torno das temáticas de estudo, fez com que eu fosse amadurecendo, através e por meio do olhar de outras pessoas, meus ideais, minhas ideias e minhas propostas.

Desde o primeiro dia de conversa sobre as temáticas com a minha orientadora, ainda na pesquisa de Dissertação, recebi um olhar atento e carinhoso. Naquele ano de 2016, quando ingressei no Mestrado na Universidade Feevale, trazia, assim como todas as pessoas, uma bagagem de histórias pessoais e acadêmicas. Histórias e bagagens que aumentaram nesses últimos quatro anos, fazendo com que a ideia de estudar *Direitos Humanos e infâncias* fosse ficando cada vez mais consolidada.

³ Faço, na maior parte do texto, o uso da 1ª pessoa do singular, porém, como um recurso linguístico, utilizo em alguns momentos o uso da 1ª pessoa do plural com o intuito de diferenciar quando sou eu, Vitória, autora, me posicionando e quando quero incluir o/a leitor/a na reflexão. Um exemplo é quando uso a expressão “nossa sociedade”, afinal, não estou nela sozinha.

⁴ Refiro-me aos Grupos de Pesquisa Processocom e Criança na Mídia e às Redes Amlat e Recria.

Eu havia problematizado no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura a noção de Escola enquanto território, que está para além dos espaços físicos, pensando uma escola/território que auxilia na formação de um sujeito de forma integral⁵. Porém, a partir das leituras realizadas na disciplina de Direitos Humanos e Conflitos Sociais, cursada no primeiro semestre do Mestrado, passei a olhar para essa escola/território e essas infâncias de outra maneira: eu começava a perceber que havia uma lacuna na forma como falamos sobre infâncias, contamos ou não suas histórias.

E foi pensando nisso que decidi trabalhar no Mestrado com a temática do *Casamento de Crianças* no Brasil. Temática que contribui com o entendimento de violências contra o público infantil e a construção de identidade desse público, que trago aqui nessa pesquisa de doutoramento. Neste momento, ampliando meu olhar para aquilo que colabora na construção de sentido que fazemos sobre as crianças e sobre práticas que ferem os Direitos Humanos de cada um e cada uma delas.

.....*

Pois bem, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social (PPGDI) iniciei minhas participações no grupo de Pesquisa Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Educação, Comunicação e Cultura, coordenado pela minha orientadora. Esclareço que o grupo realiza desde 2011 o Seminário Criança na Mídia. Os três primeiros eventos (os quais não participei) tiveram como temáticas discussões que envolviam as infâncias em confluência com as mídias, problematizando a lógica do consumo, a cultura do sucesso, e a forma como a mídia fala sobre as infâncias e com as infâncias.

A edição do seminário de 2016 foi realizada em 19 de outubro e naquele momento o grupo estava envolvido em pesquisar temas que relacionavam as infâncias e a violação dos Direitos Humanos em diferentes aspectos. Já integrada ao grupo, participei da comissão organizadora do Seminário, que foi intitulado de *IV Seminário Criança na Mídia: Cultura do Consumo, Gênero e Sexualidade*. O evento ocorreu em dois turnos (tarde e noite) e reuniu mais de 600 pessoas em uma reflexão pautada pelo papel da mídia nos discursos sobre gênero e sexualidade envolvendo as infâncias.

Como forma de sensibilização e preparação para o evento, elaboramos uma campanha intitulada: *Olhando para a realidade*. A campanha consistiu-se em uma adesivagem de 30 banheiros da Universidade Feevale, *campus* 1 e 2, na qual trechos e manchetes de notícias de jornais tratavam sobre a temática do evento (todas as frases mostravam o “Não-Olhar”

⁵ Conceitos baseados no geógrafo Milton Santos (1926-2001).

mediático que problematizei em minha Dissertação). Um dos adesivos, em especial, tinha o título de uma das principais reportagens que utilizei na construção da pesquisa de Mestrado: a manchete do Jornal Estado de Minas, de 9 de setembro de 2015, dizia “Brasil é o 4º país no mundo em casamento infantil”.

Figura 1 – Foto do adesivo de banheiro, campanha "Olhando para a realidade"



Fonte: Imagem produzida pela autora (2016).

No ano de 2017, intensifiquei meus estudos a fim de qualificar a Dissertação em maio daquele ano. O grupo preparava, nesse período, uma Aula Aberta para os cursos de comunicação. Realizada no dia 22 de maio, a Aula Aberta “Afinal quem é (a)normal?” contou com a presença da jornalista Lelei Teixeira. Nesse dia tive a oportunidade de fazer a mediação do debate. Ouvir e debater sobre o/a Outro/a, principalmente quando estamos falando de temas relacionados a deficiência, modifica muito nossas concepções de mundo e nossas ideias sobre acessibilidade. Passei, daquele dia em diante, a olhar para algumas crianças⁶ como seres sociais invisíveis. Defendi essa ideia na Dissertação. As crianças que se casam não são sujeitas e sujeitos perante a sociedade, estão relegadas ao plano B da vida social. Em dezembro de 2017, defendi a Dissertação já tendo sido aprovada no processo seletivo para o doutorado e tendo como ideia inicial desdobrar de alguma forma o tema da pesquisa de mestrado. O intuito era retomar as tais brechas que haviam aparecido no decorrer da pesquisa.

⁶ Cabe ressaltar que nos meus estudos trabalho com a definição de criança partindo das definições do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que coloca na sua Declaração Internacional dos Direitos das Crianças (DIDC), ratificada pelo Brasil, que “criança é todo sujeito até 18 anos, a menos que a maioria penal do país seja diferente”. (UNICEF, 1989).

Relembro aqui todos esses momentos, pois eles me constituíram enquanto pesquisadora e foram dando forma às minhas ideias e reflexões sobre o tema que hoje trato na Tese. Assim, rememoro essas experiências aqui, pois elas auxiliam a entender a pessoa que está escrevendo este texto, assim como atravessam as escolhas teórico-metodológicas apresentadas nessa pesquisa, elas compõem o meu processo de amadurecimento pessoal e acadêmico.

Ainda no ano de 2017, fui convidada para participar do documentário *Casamento Infantil*, produzido pela Plan International, principal apoiadora do Projeto de Lei (PL) da ex-deputada Laura Carneiro, que deu origem à Lei nº 13.811/19⁷. Durante a preparação do documentário, uma campanha nacional foi lançada. “Casamento Infantil Não”, que buscava conscientizar as pessoas sobre o tema do *Casamento de Crianças no Brasil*, bem como angariar as assinaturas necessárias para que a PL fosse para a votação do congresso.

Quando o documentário ficou disponível, em março de 2018, o lançamento oficial foi em São Paulo. Em vários outros estados do país, sessões de exibição com debates foram promovidas por organismos que debatem a infância. No Rio Grande do Sul, a Universidade Feevale foi escolhida para sediar o lançamento gaúcho em consequência da minha participação no documentário apresentando os resultados da pesquisa de mestrado. No dia nove de maio realizamos, então, a “Aula Inaugural dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Realização Audiovisual – Lançamento do Minidocumentário Casamento Infantil no Brasil”. Nessa noite, o grupo de pesquisa recebeu o crítico de cinema Roger Lerina e a cineasta Ana Luiza Azevedo para um debate após a exibição do documentário.

⁷ A redação da lei altera o artigo 1.52 do Código Civil (Lei nº 10.406/02) suprimindo as exceções legais que permitiam o casamento de pessoas menores de 16 anos. (BRASIL, 2019; BRASIL, 2002).

Figura 2 – Lançamento do Documentário



Fonte: Criança na Mídia (2018).

Naquela noite recebemos para o cine-debate em torno de 400 acadêmicos/as, de diversos cursos da universidade, dispostos/as a refletir conosco sobre o papel da mídia, do cinema, das narrativas, e o papel dos/as sujeitos/as enquanto profissionais conscientes do mundo em que vivem. Também discutimos **a impossibilidade de escolhas das meninas brasileiras** e a construção da identidade de mulheres. **Começava naquele momento a delinear a minha Tese.** Eu me voltava novamente a pensar **a mídia como promotora de cidadania, como um local de educação**, mas principalmente refletia **sobre a importância da formação de professores/as** – o que procurarei fazer nas próximas páginas.

A Tese está estruturada em 6 capítulos, com suas subdivisões. Primeiramente trago uma introdução na qual narro como o tema dessa pesquisa se entrelaça com a minha vivência acadêmica; apresento, então, para o desenvolvimento desse trabalho, o delineamento da problemática da pesquisa, seus objetivos geral e específicos, bem como a justificativa pessoal e do campo no qual ele se insere, seguido de um esquema sinóptico da estrutura da pesquisa de Tese.

O capítulo dois é dedicado a uma explicação metodológica e seu vínculo com a teoria e a forma como a pesquisa é desenvolvida; nesse capítulo, apresento como o estado da arte foi feito, em 4 etapas, com base em três campos bibliográficos (comunicação, educação e

interdisciplinar), e um procedimento de pesquisa da pesquisa voltado para além do campo acadêmico (os resultados encontram-se no Apêndice A deste documento). Delimito minhas ideias teórico-metodológicas à forma como a *Transmetodologia* se constrói e serve de amparo para as experimentações feitas na pesquisa, assim como o uso da Hermenêutica em Profundidade (HP) como opção de método analítico de construção. Penso, então, sobre a ideia do contato com o campo e a “incurção” nas pesquisas etnográficas.

O “Território usado é o chão mais a Identidade” tem seu nome baseado na definição do conceito de *território* do geógrafo Milton Santos (2002). Esse (3) é o capítulo de contextualização, primeira etapa da HP – Análise Sócio-Histórica –, no qual mostro de onde estão partindo minhas concepções teórico-metodológicas. O próximo capítulo (4) é a aproximação teórica, segunda etapa da HP – Análise Formal/Discursiva, no qual elenco de forma mais concreta minhas noções sobre os conceitos escolhidos como fundantes para essa pesquisa: cultura, religião, infâncias, gênero, interseccionalidade, escola, educação, vulnerabilidade social e violências.

O capítulo 5 é dedicado ao processo de Interpretação/Reinterpretação (terceira etapa da HP), onde proponho a reflexão a partir das noções interseccionais e das lógicas estruturantes de poder e ideologia, meu objeto empírico de referência, através das minhas incursões exploratórias, abordando isto de forma analítica e discursiva (através dos conceitos trabalhados nas etapas anteriores da pesquisa).

Trago, então, as Considerações Finais (6), que se constituem como o último capítulo, no qual relembro os objetos colocados como pontos centrais da pesquisa e respondo a problemática posta para a construção da Tese.

1.1 ORGANIZANDO O CAMINHO ENTRE AS BRECHAS

O território educação sempre foi de extrema importância na minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Afinal, sou uma pedagoga, fui uma normalista, sou filha de professora...

A educação também é muito cara ao grupo de pesquisa Criança na Mídia. Acredito que ela merece um olhar atento e cuidadoso. Precisamos pensar a educação... O GP Criança na Mídia tem desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, um trabalho sistemático de formação continuada com a rede pública. Desde o começo da Tese (2018) até a sua finalização, desenvolvemos cerca de 15 formações.

Somente em 2018 o Grupo desenvolveu três formações. Numa primeira etapa foi oferecida a formação “Conversando sobre Empatia e Diversidade na Escola”, voltada para a

Coordenação Pedagógica das 86 escolas da rede pública. Nesse ano, o grupo assumiu a formação mensal obrigatória oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Foram realizados encontros de abril a novembro abordando as temáticas: gênero, educação e mídia; direitos humanos, criança e mídia; binarismos; violência, criança e mídia; cultura da mídia e formação de professores; e gênero e cultura midiática.

A formação “Pedagogia da Mídia, Criança, Consumo e Diversidade” foi realizada no mesmo período (abril a novembro), com encontros mensais nas segundas-feiras, tendo como público-alvo cerca de 50 professores e professoras das escolas de ensino fundamental e educação infantil. As temáticas abordadas foram: mídia, educação e diversidade; pedagogia do consumo; mídia e tempo livre na escola; criança: entre o público e o privado; e gênero e cultura midiática. Nessas duas formações, a dinâmica de trabalho ficava a cargo de um ou dois integrantes do Grupo. Todos os encontros ocorreram no auditório da SMED, no prédio da prefeitura de Novo Hamburgo.

Eu tive a oportunidade de conduzir uma das formações das coordenadoras quando debatemos a temática *mídia, infância e Direitos Humanos*, problematizando a forma como a mídia apresenta as pautas que abordam as infâncias. Na ocasião, assistimos ao Minidocumentário “Casamento Infantil” sobre o *Casamento de Crianças no Brasil* e discutimos a realidade do município.

Paralelamente eu continuava frequentando eventos, nacionais e internacionais, e realizando disciplinas que auxiliaram na construção dessa pesquisa. Cada momento vivido foi, de certa forma, auxiliando essa bricolagem de ideias que trago aqui nessa Tese. Um desses momentos foi a minha participação no planejamento do “V Seminário Criança na Mídia: Tempos de Discriminação e Direitos Humanos”, que contou como uma das datas de encontro da formação com os/as coordenadores/as pedagógicos/as. O seminário de 2018, realizado no dia 17 de outubro, trouxe como proposta debater Infância e Direitos Humanos. Tive a oportunidade de participar do Painel 1 “Mídia, Criança e Discriminação”. Organizei uma pesquisa para estruturar minha fala abordando infância e Direitos Humanos, em uma perspectiva mais histórica, a fim de lembrar os 30 anos que a Convenção sobre a Declaração Internacional dos Direitos da Criança (DIDC) completou em 2019.

Figura 3 – Seminário Criança na Mídia



Fonte: Criança na Mídia (2018).

Cabe lembrar que comemoramos, no ano de 2018, os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), e, tendo como mote essa celebração, lançamos uma campanha, novamente com adesivagens dos banheiros da Universidade, que continha fotos de estudantes da rede pública, privada, municipal e estadual de Novo Hamburgo – cada criança com um artigo da DUDH.

Figura 4 – Adesivagens dos Banheiros



Fonte: Criança na Mídia (2018).

As 30 fotos foram produzidas no estúdio da Feevale e fizeram parte de mais de uma ação alusivas ao seminário, tendo como culminância uma exposição fotográfica em quadros que estão circulando pelo município de Novo Hamburgo e pela região, com o intuito de sensibilizar sobre o tema. A exposição, que leva o título do seminário, “Criança na Mídia: Tempos de Discriminação e Direitos Humanos”, também foi oferecida em modelo virtual e segue sendo utilizada pelas escolas para trabalhar a temática dos Direitos Humanos.

.....*

Em 2019, continuamos com a circulação da exposição. Cada vez que levávamos a exposição para algum local, alguns/mas de nós, do grupo, ofertávamos uma “conversa” com as pessoas do local a fim de refletir e debater sobre a montagem da exposição e da temática, o que me oportunizou ter um contato mais íntimo com o tema e entender como as pessoas têm compreendido o assunto. Em outubro de 2019, demos o “pontapé” inicial para o VI Seminário Criança na Mídia previsto para 2020. Na ocasião, produzimos a instalação “Infâncias, Violências e Mídia no Século XXI”, composta por nichos temáticos e com previsão de itinerância de outubro de 2019 a outubro de 2020. Passávamos, naquele momento, a pensar violência como uma questão ampla, exemplificada através de 5 temas: *Casamento de Crianças,*

Alimentação e Medicalização na Infância; Trabalho Infantil; Migração; e Violência Sexual contra Criança.

Figura 5 – Instalação “Infância, Violências e Mídias no Século XXI”



Fonte: Grupo de Pesquisa Criança na Mídia (2019).

Foram realizadas, ainda, duas “formações” no ano de 2019. A primeira foi o minicurso para 60 professores/as da rede pública de Novo Hamburgo intitulado: “Pedagogia da Mídia e Discriminação”, com três encontros onde as temáticas foram: Empatia e Cotidiano escolar; Violência, gênero e educação; e Mídia, educação e cultura do sucesso.

.....*

Quando em 20 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), surgida na China em dezembro de 2019, como um surto em Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, logo depois, em 11 de março de 2020, como uma pandemia, muito mais que uma crise de saúde de proporções inimagináveis atingiu o mundo todo nos meses que se seguiram. Os problemas de desigualdade social, tão amplos no contexto de globalização, tiveram uma visibilidade ainda maior no contexto pandêmico.

Trago a pandemia aqui para dizer que, assim como todo mundo, o GP Criança na Mídia precisou olhar para as suas atividades e para o processo formativo que vinha realizando até

então, e compreender como iria pautar naquele momento os assuntos que estavam surgindo e como daria seguimento às atividades desenvolvidas com os/as docentes através de formações continuadas, já que as atividades escolares foram suspensas em todo o país. Na cidade de Novo Hamburgo, onde o grupo atua, as aulas foram suspensas a partir do dia 27 de março de 2020. Assim, as atividades presenciais planejadas pelo Grupo de Pesquisa foram suspensas e algumas formações reorganizadas e realizadas no modelo virtual.

A pandemia modificou a forma como eu vinha organizando a pesquisa, minhas ideias e pensamentos. Afinal, a pandemia desvelou o grande abismo social da nossa sociedade e mostrou aquilo que as pessoas fingem não enxergar, já que uma das muitas consequências da pandemia de Coronavírus (COVID-19) é o aumento das violências contra as infâncias. A Organização Não Governamental (ONG) World Vision estimou, nos primeiros meses da pandemia (maio de 2020), que teríamos cerca de 32% a mais de casos de violência contra as infâncias durante o período pandêmico, isso anualmente. O que equivaleria a mais de 85 milhões de casos que se somariam aos dados que já temos todos os anos, isso em nível global. (Pedro Rafael VILELA⁸, 2020). Violências estas que são um dos pontos cruciais dessa pesquisa de tese. Mas a maior transformação se deu no nível pessoal enquanto pesquisadora da área das infâncias – falarei sobre como isso me afetou no desenrolar das minhas considerações finais.

Me volto aqui, então, para o pensamento de Eduardo Andrés Vizer (2011, p. 17): “Afirmar que as sociedades humanas nunca atravessaram um período de mudanças tão radicais, aceleradas e dramáticas como as do século XX já é lugar-comum”. Bom, o século XXI tem se mostrado tão radical, acelerado e dramático quanto o século XX, principalmente por termos em níveis “micro”, no sentido de processos localizados, guerras imensas, com tantas mortes quanto as da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conflitos urbanos, crises sanitárias e políticas.

Em 2020, voltamos então a pautar nas nossas formações os Direitos Humanos e suas violações, pensando o público infantil e toda essa “guerra social”, inclusive a de sentido que estamos enfrentando. Ofertamos encontros de sensibilização para pensar as violências, bem como uma Live e uma Aula Aberta (*on-line*) sobre Infâncias, Mídias e Violências, além de dois

⁸ Considerando que esta é uma pesquisa que trabalha também questões de gênero e o local social das mulheres, julgo importante valorizar as autoras aqui referenciadas. Por isso, adoto ao longo de toda a Tese a postura de na primeira vez que os autores são citados a referência vir acompanhada de seu primeiro nome, para que seja um meio de identificar quando se trata de homens e quando são mulheres. Faço esse movimento na perspectiva de que isso valorize as autoras mulheres, inspirada na fala da Profa. Dra. Márcia Veiga da Silva ao participar como avaliadora em uma banca de qualificação.

minicursos “Estigmas do Sangue” e “Monstruosidades Inocentes”, ambos com foco em temáticas que ferem os direitos do ser infantil.

Dois Mil e Vinte e Um trouxe o segundo ano de pandemia, e o último ano da pesquisa de Tese. Eu havia passado pela qualificação em novembro de 2020, e já tinha delineado o que estaria no texto final da pesquisa. Enquanto grupo, continuávamos pensando as infâncias e o contexto social e isso continuava afetando a minha pesquisa de forma direta, principalmente por estar na linha de frente do projeto concebido pelo grupo para este ano. “Educação Antidiscriminatória” foi o nome dado ao convênio firmado entre a Universidade Feevale e a SMED, sendo operacionalizados pelo GP Criança na Mídia, no qual o foco é transformar o território educacional do município de Novo Hamburgo em um local que debate preconceitos e discriminação.

.....*

De forma intencional, deixei para falar por último da terceira atividade de 2018 e a última de 2019. Minha pesquisa de doutorado, como pode ser visto até o momento, foi também perpassada por eventos e atividades que foram me auxiliando a estruturar teórica e conceitualmente o texto da pesquisa. De forma mais concreta, o processo epistemológico desenvolvido nesses últimos quatro anos consolidou a ideia de uma construção de uma identidade infantil, atravessada pela cultura, pela mídia e pela educação, aqui representada pela figura do/a professor/a. Esses processos teórico-metodológicos foram tomando forma, mais concretamente, a partir dessa terceira atividade de 2018 que desenvolvemos enquanto grupo e que teve sua segunda edição no segundo semestre de 2019.

Intitulada “A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em Novo Hamburgo”, a atividade iniciou como uma parceria entre o Grupo de Pesquisa, a SMED e a Secretaria Municipal de Cultura de Novo Hamburgo (SECULT/NH). A atividade ocorreu com a frequência de uma sexta-feira por mês, na parte da manhã, no Espaço Arena da Universidade Feevale, e foi ministrada pelo colega de Grupo de Pesquisa Tiago Fioravante. A proposta era que fosse um debate mais intimista e com menos pessoas para que se pudesse trabalhar de forma mais teórica e pessoal cada uma das temáticas.

Acompanhei todos os encontros das duas edições, fazendo uma observação participante da dinâmica que acontecia ali, e registrando as falas e diálogos, pois havia um interesse especial na forma como aquelas/es professoras/es tratavam dos assuntos que constroem e dão sentido à minha pesquisa de Tese. Os diários de campo resultaram em um material com potencial incrível para ser analisado. É esse processo realizado nos encontros, em específico os da primeira

edição, que compõem as minhas análises. Os registros e todo o material cultural/imagético utilizado naquela atividade é o que trago no texto do capítulo 5 dessa pesquisa.

Eu me (*des*)construo em cada contato que tenho com outras pessoas, outros textos, outros diálogos. Pensar, então, a identidade do sujeito infantil, refletir sobre porque naturalizamos o nosso Olhar a ponto de socialmente acharmos desculpas para inúmeras violências contra a infância, entre elas o *Casamento de Crianças*, a exploração sexual infantil, o estupro de adolescentes, o genocídio da população jovem negra, é o que faz essa pesquisa.

Comecei, a partir daqueles encontros da “Escola que Ninguém Vê”, a pensar cada vez mais que o ser humano, atualmente, está ameaçado na sua condição de ser gente⁹.

1.2 A CONDIÇÃO DE SER GENTE: FECHANDO AS BRECHAS

O delineamento da pesquisa parte de uma estruturação em torno da noção da construção da identidade infantil no Brasil, que nesse trabalho é pensada a partir do processo de desigualdades¹⁰ e da noção de pobreza. Elenco esses dois pontos como centrais, pois compreendo essas infâncias, as quais estou tratando nessa pesquisa, como **infâncias que se constroem identitariamente a partir de um processo de inclusão/exclusão** no cruzamento dos marcadores de intersecção que se apresentam sobre as crianças em níveis nacionais.

A pesquisa tem, então, como foco de estudos **o sujeito infantil e sua construção identitária a partir de processos de intersecção. Intenciona discutir como a mídia colabora com este processo e como isso é visto através do olhar docente, ambos atravessados pela violência contemporânea e alicerçada sobre a fragilidade da noção de Direitos Humanos.** Tal problematização se insere em um processo que denomino “correnteza da cultura¹¹”, pensando aqui os produtos culturais veiculados pela mídia que auxiliam na formação identitária desse sujeito infantil, alargando as brechas ao construir imaginários que reforçam e naturalizam os ideais.

⁹ Produções audiovisuais e literárias têm investido bastante na “reflexão” de uma sociedade distópica. Um exemplo é a série *The Handmaid’s Tale* (O conto da Aia), criada pelo estadunidense Bruce Muller, baseada no livro homônimo da escritora canadense Margaret Atwood.

¹⁰ Faço uso do termo “desigualdades” no plural tomando como base as definições da pesquisadora Silvia Aguião (2017, p. 3), conforme definição da Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, na qual “desigualdades” “refere-se sempre à citação das diferentes desigualdades derivadas das relações sociais de classe, gênero, raça e etnia; derivadas da norma da heterossexualidade obrigatória (heteronormatividade), do racismo, do sexismo e da lesbofobia, homofobia, transfobia, derivadas das diferenças geracionais e especificidades das situações das mulheres com deficiência, entre outras”.

¹¹ No subcapítulo 4.2 me detenho a explicar sobre a nomenclatura utilizada e seu viés conceitual que está ancorado nas discussões de Stuart Hall (2016) sobre o *Circuito da Cultura* e de Rosa Fischer (1997, 2001, 2002) sobre a *Pedagogia da Mídia*.

Vale ressaltar que a mídia não constrói a identidade dos indivíduos sozinha, creio que ela seja um potencial formador, principalmente quando estamos pensando os/as sujeitos/as infantis, porém, ela não é o único processo a atravessar a construção da identidade dos sujeitos/as em níveis sociais, “a identidade de uma sociedade é o resultado de diversos elementos como sua história, mitos de origem, literatura, inclusive o Estado e a Mídia [...]”. (Gilberto ALMEIDA, 2000, p. 81).

Partindo dos resultados da pesquisa concluída no Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na qual o foco foi, conforme já explicitado, o *Casamento de Crianças* no Brasil, passo a compreender, conforme também colocado anteriormente, que o/a sujeito/a infantil foi relegado/a ao plano B da vida em sociedade, principalmente quando esse/a sujeito/a opera com diversos marcadores de intersecção em sua vida.

Quando se trata de projetar as formas do convívio humano, **o refugio são seres humanos**. Alguns não se ajustam à forma projetada nem podem ser ajustados a ela, ou sua pureza adulterada, e sua transparência turva: os monstros e mutantes de Kafka, como indefinível Odradeck ou o cruzamento de gato com ovelha – singularidades, vilões, híbridos que desmarcaram categorias supostamente inclusivas/exclusivas. Nódos numa paisagem sob outros aspectos elegante e serena. Seres inválidos, cuja ausência ou obliteração só poderia beneficiar a forma projetada, tornando-a mais uniforme, mais harmoniosa, mais segura e ao mesmo tempo mais em paz consigo mesma. (Zygmunt BAUMAN, 2005b, p. 42, grifo nosso).

A projeção da sociedade sobre o que é ser mulher e ser homem, sobre os papéis sociais que precisamos desempenhar, a quem cabe determinadas responsabilidades e como devemos nos construir socialmente, fazem parte da lógica de ajuste social da vida em comunidade. (Stuart HALL, 1999). O chamado *refugio humano* de Bauman (2005b) é composto por todas as pessoas que de uma forma ou outra não se adequam aos papéis sociais impostos a elas, mas são também aquelas a quem as normas sociais conseguiram “engolir” ao ponto em que elas não são reconhecidas na sua condição de ser gente.

A definição de *refugio humano* de Bauman (2005b) pode ser posta em paralelo com a noção de corpos abjetos da filósofa estadunidense Judith Butler, conceituada nos livros “Gender Trouble” de 1990 e “Bodies That Matter” de 1993 (Baukje PRINS; Irene Costera MEIJER, 2002), ao pensarmos os corpos infantis. Conforme já citado, corpos que em processo de interseccionalidade são tratados como *refugio humano* são o excedente e, de forma mais ontológica, seriam também corpos abjetos. Batemos quase sempre na “tecla” de que toda criança já é um “ser” em si, ela não precisa crescer para ser alguém. Deste modo, toda vez que

negamos a ela esse direito, seja a partir da negação de um “eu” ou através de violências sistemáticas, estamos tornando esse corpo um corpo abjeto. Um corpo destituído de ontologia.

Quando pensamos, por exemplo, no genocídio da população jovem negra. Temos ali um corpo abjeto, são corpos que não importam, e aos quais negamos a existência. Como fazemos com milhares de crianças diariamente. Temos negado cotidianamente a existência desses corpos violentados, assassinados, em situação de miséria e desigualdades. Da mesma forma quando pensamos, por exemplo, o local social da mulher na nossa sociedade e automaticamente colocamos que ele é “em casa” – reforçamos a ideia da negação de seus corpos para qualquer outra função que não a de “mãe, dona de casa e esposa”. Claro que não há problema em ser dona de casa, desde que isso seja uma escolha e, conforme nos lembra Bauman (2011), escolhas são feitas quando há um leque de opções.

As formas como temos educado historicamente, por exemplo, as meninas fazem com que elas não venham ocupando lugares nos quais elas possam efetivamente fazer escolhas. Limitamos essa escolha ao mundo dito ou naturalizado como “de menina”. Fazemos isso, por exemplo, quando: atribuímos cores ao gênero, brinquedos, modos de se comportar, de se vestir etc. Os corpos infantis na nossa sociedade, em especial os corpos pobres e negros, também têm sido encarados como uma parte inútil da sociedade, a qual deve ser retirada de circulação, e para que isso aconteça os governantes esquecem os pactos internacionais de proteção à infância e praticam, conforme já citado, um extermínio da população jovem negra cotidianamente. Afinal, são corpos sem valor, como canta Elza Soares¹²: “a carne mais barata do mercado é a carne negra”.

As crianças brasileiras estão assujeitadas a diversos tipos de violação de seus direitos. Há nessa violência contra as infâncias a necessidade de um entendimento sobre a lógica cultural de criação dessas meninas e desses meninos, que no Brasil está atravessada pela cultura do machismo, pela construção e consolidação do patriarcado, pelos papéis de gênero e pela divisão de classes do país.

Mas, sobretudo, para compreender como naturalizamos o Olhar sobre isso e como ajudamos a tornar pessoas “refugos humanos”, precisamos compreender que, além de observar, temos que descrever a realidade que está para além das nossas fronteiras sociais, realidade essa que nos lembra que espaço e tempo se cruzam e que a construção de uma identidade é móvel e se dá também na invenção discursiva que fazemos do/a Outro/a.

¹² Cantora e compositora. Trecho da música “A carne”, composta por Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti e lançada pela Elza em 2002.

Precisamos pensar sobre esse discurso ou esse não discurso que fazemos desse/a Outro/a. Bauman (2005b) traz no seu livro “Vidas Desperdiçadas”, além do conceito de “refugio humano”, o conceito de “coletores”. Compreendo que esses coletores de “lixo/refugio” seriam todos aqueles cargos considerados desprazerosos pela sociedade, tais como: limpadores de privada, lavadores de louça, batedores de pedra, entre tantos outros.

Porém, talvez pudéssemos pensar, nessa Tese, na definição dada por Marina Mentz (2017) quando ela coloca que os/as jornalistas também seriam coletores, ao passo que eles coletam aquilo que pode ou não ser do interesse de outras pessoas saberem, traçando um paralelo sobre isso, poderíamos pensar que os/as pesquisadores/as também têm exercido a função de coletores, não na lógica Baumaniana da prática de empregos por sobrevivência, mas no sentido dado ao papel de informação colocado por Mentz (2017), o de mostrar e estudar assuntos aos quais acha relevante à sociedade e, aqui seguindo a lógica daquilo que Judith Butler diz em sua entrevista para Prins e Meier (2002), onde cada vez que não narramos essas vidas como se elas não tivessem uma discursividade, tornamos elas corpos abjetos a quem de certa forma já foi negado ontologicamente o direito de “ser”.

Essa talvez seja uma limitação significativa: a negação do direito de “ser” que está intimamente relacionado à dificuldade em falar do/a Outro/a. O Não-Olhar que nos é ensinado e legitimado todos os dias nos processos sociais (Anibal QUIJANO, 2009), faz dessas crianças o que Bauman (2005b, p. 47, grifo do autor) definiu como *refugio humano*: “Sempre há um número demasiado *deles*. ‘Eles’ são os sujeitos dos quais devia haver menos – ou melhor ainda, nenhum. E nunca há números suficientes de nós. ‘Nós’ são as pessoas das quais devia haver mais”. A higienização social, cada vez mais presente nos debates sociais e na mídia, potencializa o descaso com as temáticas tratadas nessa pesquisa.

Therbon Göran (2001, p. 137) coloca que não há dúvida de que o mundo é muito desigual, porém, ele lembra que não temos como afirmar que essas desigualdades são somente resultado de um processo global, isso seria outra questão, pois “em princípio elas também poderiam ser resultados de processos locais ou nacionais”. Elas poderiam ser aquilo que Boaventura de Souza Santos (2008) define como globalismos localizados, ou o glocal. Algo que se dá por influência externa, mas que toma maiores proporções por questões de lógica de estrutura local.

A sociedade brasileira apresenta isso, ela vem se tornando cada vez mais desigual frente a países considerados com situação inferior em outros níveis do que a nossa, “a gestão moderna e capitalista da desigualdade e da exclusão é um processo multidimensional” (SANTOS, 2008, p. 283), um processo multidimensional como o da pobreza, que está para além da noção de

renda. O processo de globalização, no qual a sociedade brasileira está inserida, aumentou exponencialmente as condições de desigualdades já existentes no país. “[...] há estados que abrigam dentro das suas fronteiras quase tanta desigualdade econômica quanto a existente no mundo” (GÖRAN, 2001, p. 123), e sabemos bem que os estados brasileiros são assim.

Alguns estados brasileiros apresentaram, durante muito tempo, essa diversidade de processos de desigualdades mais acentuada frente a outros estados do país, porém, com a recente crise política, temos tido uma equiparação entre as desigualdades das localidades no Brasil, mas ainda mais os estados do Norte e Nordeste por serem historicamente mais pobres e acabarem sendo afetados pela crise política atual. “No caso do Brasil, mais importante do que as diferenças regionais são as sociais.” (Fausto BRITO, 2008, p. 22). Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), 1,3 pessoas por minuto, em média, deveriam sair da situação de pobreza extrema no Brasil para cumprir a meta que eles estabeleceram dentro das políticas de erradicação da pobreza no mundo, sendo que no momento temos 1,1. (ONU, 2018).

O mundo globalizado prega, nas palavras de Bauman (2005b), uma política de exclusão, uma política de retirada de refugio. Esse refugio globalizado, esse lixo humano não tem lugar na sociedade em progresso. Há uma diretriz invisível que diz que cada país cuide do seu “lixo”, ou seja, de sua população considerada não útil, não produtiva, não consumista. O consumo também gera lixo, um lixo que também não temos mais onde guardar. São toneladas de lixo produzidos pela modernidade líquida, onde os cidadãos colecionam “atos de compra”. (BAUMAN, 2005a).

Assim como não temos mais onde colocar o lixo eletrônico, o lixo industrial, temos dificuldade em dar destino ao *refugio humano*. A xenofobia cresce de forma vertiginosa contra os imigrantes e asilados, *refugos humanos* produzidos por essa globalização. As pessoas em situação de rua estão cada vez em maior quantidade, os políticos buscam uma higienização social, afastando-as dos grandes centros urbanos e realocando-as nas periferias, já tão lotadas e cheias de pessoas consideradas pelo sistema redundantes, afinal, é lá que está a grande parcela pobre da sociedade, principalmente a brasileira.

Santos (2008, p. 319) nos relembra que o processo de Desigualdades e o de Exclusão reforçam a ideia de que temos pessoas que são **descartáveis**, na qual Desigualdades e Exclusão são formas de pertença hierarquizada, fazendo com que as pessoas oscilem entre os seus locais e papéis sociais: “os excluídos de um momento emergem no momento seguinte como candidatos a inclusão, e quiçá podem ser incluídos num momento posterior”.

As crianças estão assujeitadas a todos esses processos e a essa lógica, muitas vezes, inclusive, como trabalhadores/as em condições precárias. Os relatórios da Organização

Internacional do Trabalho (OIT) mostram que a Reforma Trabalhista pela qual o país passou recentemente afeta drasticamente o trabalho infantil. “Não há dúvida de que qualquer compromisso com a redução das desigualdades sociais passa, necessariamente, por reforçar na agenda política a necessidade de ações visando a população mais pobre [...]” (BRITO, 2008, p. 9).

Essas ações devem fazer parte das políticas de proteção social, que trabalham com as lógicas de Vulnerabilidade Social. Infelizmente, não é o que temos visto na sociedade brasileira. Isso tem diminuído cada vez mais. As poucas políticas que tínhamos estão acabando e “por mais difícil que o presente se afigure, o futuro afigura-se ainda pior”. (SANTOS, 2008, p. 434). O autor faz essa afirmação ao falar sobre a penetração do processo neoliberal globalmente espalhada enquanto nova forma de capitalismo, o que temos vivido no Brasil há algum tempo e de forma mais acentuada após 2017.

Precisamos lembrar que o que transforma as diferenças presentes na sociedade em desigualdades é o fator social. Pois bem, dentre essas diferenças usadas como desigualdades, além da questão de classe social já pontuada, há também a noção de gênero, compreendida nessa pesquisa como uma das primeiras formas de dar sentido às relações de poder. “Gênero tem suas raízes na junção de duas ideias importantes do pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e a da constituição social do caráter humano.” (Linda NICHOLSON, 1999, p. 54). Gênero precisa, sempre, ser entendido como uma categoria: de análise; epistemológica; de saber e poder; e não como uma categoria essencialista. Precisamos disso para não incorrerem em binarismos.

Naquilo que tange a construção das identidades infantis, elas estão pautadas pela lógica de gênero enquanto processo organizativo da cultura. Relações de gênero são relações de poder, e o que ocorre com a forma como naturalizamos o Olhar sobre a prática, por exemplo, do *Casamento de Crianças*, afinal, a forma como como construímos a identidade dessas meninas mostra que há nas relações sociais, em níveis brasileiros, uma lógica estruturante de poder que torna a noção de gênero importante para falarmos das relações e dos sistemas sociais, já que gênero não se constrói sozinho, ele é sempre relacional.

Assim sendo, na Tese, essas crianças, suas situações sociais e suas construções de identidade, desde a infância, se tornam o ponto central da investigação. Deste modo, uma pesquisa com viés etnográfico será empregada com o intuito de compreender como as relações sociais auxiliam na naturalização de ações que acometem o sujeito infantil.

A pesquisa tem, então, como problemática central: **Como se dá a construção das relações *educação enquanto território* e *correnteza da cultura* e como isso afeta a constituição das *identidades infantis* contemporâneas a partir do (não)olhar docente?**

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar e descrever a relação Mídia, Escola, Violência e Direitos Humanos na construção das identidades do sujeito infantil, tendo como foco a “correnteza da cultura” e a “educação enquanto território” a partir do (não)olhar dos/as professores/as sobre essas temáticas.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Refletir sobre o processo de formação identitária infantil na contemporaneidade através das noções de desigualdades;
- Problematizar e refletir as relações entre Mídia, Violência e Direitos Humanos a partir da perspectiva de professores e professoras;
- Compreender sobre como os processos sociais auxiliam/contribuem para a naturalização da violência contra a infância, através do (não)olhar docente.

1.2.3 Justificativa

Conforme já contado na introdução, faço parte do Grupo de Pesquisa Criança na Mídia e uma das atividades que o GP desenvolveu com os/as professores/as da rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo no ano de 2018, e que se repetiu em 2019, foi a proposta intitulada “A escola que ninguém vê”, já descrita anteriormente e que teve como mote a forma como estamos abordando, na educação, temas que envolvem os Direitos Humanos.

No primeiro dia dessa atividade em 2018, quando tínhamos de nos apresentar dizendo três coisas sobre nós¹³, lembro que me chamou muito a atenção, e registrei isso nas minhas

¹³ Quem sou eu? O que eu faço bem? O que eu faço aqui?

anotações do diário de campo, que a maioria das professoras presentes¹⁴ começou dizendo praticamente a mesma coisa: função na escola, me chamo *fulana*, sou mãe, mulher...¹⁵

“Ana, atualmente diretora, mãe de meninos [...]”; “Maria, pedagoga, mãe de uma filha linda [...]”; “Claudia, sou mulher, mãe, professora [...]”; “Joana, mulher, mãe, esposa, professora [...]”. (Diário de Campo – 20/04/2018)¹⁶.

Se pensarmos no processo social, em grande parte, todo sujeito feminino foi “moldado” desde a infância para ser mãe. É a ideia do mito do amor materno, como se todas nós tivéssemos nascido para sermos mães, assim como teríamos nascido para sermos mulheres. “[...] a mãe, a esposa dedicada, a ‘rainha do lar’, digna de ser louvada e santificada, uma mulher sublimada; [...] Aos homens o espaço público, político, onde centraliza-se o poder; à mulher o privado e seu coração, o santuário do lar.” (Ana COLLING, 2004, p. 15).

Trago uma fala de uma das professoras durante um dos encontros desse mesmo projeto, que elucida isso muito claramente.

“[...] tu tem que produzir um filho, porque você é mãe sem ter gerado. É uma coisa muito forte na nossa contemporaneidade. Eu estive em uma formação da SMED, foi passado um vídeo sobre maternidade. E no debate uma professora falou que quem era mãe deveria ter um plus a mais porque sabe ser melhor professora. Tu é professora? Ah, mas tu é mãe? Ah, é por isso que tu não entende.” (Diário de Campo – 15/06/2018).

Talvez aqui caberia a clássica frase da teórica francesa Simone de Beauvoir (1908-1986): “não se nasce mulher, torna-se mulher”, e caberia também uma desconstrução da campanha da Johnson’s Baby¹⁷ do ano de 2012 que trouxe o *slogan* “quando nasce um bebê, também nasce uma mãe”.

Naquele dia, o do primeiro encontro, eu resolvi começar a minha fala dizendo: “*sou uma moça do interior, mas não uma boa moça... Eu ainda não sou uma mãe, talvez eu nunca venha a ser*”. Não sei o que a vida ainda me reserva, porém, me constituo enquanto mulher e mulher negra, me construo no dia a dia, no meu papel de estudante, professora, esposa, tia, filha e

¹⁴ O grupo era formado por 27 professoras e 1 professor. Além delas/es, estavam presentes na sala: a coordenadora da atividade, Professora Saraí Schmidt; o jornalista e mestrando Tiago Fioravante; a jornalista e doutoranda Marina Mentz; eu, a pedagoga e doutoranda Vitória Santos; e a historiadora e doutoranda Janaina Muller; além dos fotógrafos Rafael Petry e Alissom Brum.

¹⁵ A ordem das informações variava, mas seguiam praticamente um padrão, que compreendia esses itens.

¹⁶ Notas do diário de campo, durante o primeiro encontro de atividade do projeto “A escola que ninguém vê”, ocorrido na Sala Arena da Universidade Feevale. Os nomes citados são fictícios para preservar as identidades das participantes.

¹⁷ Linha de Produtos para bebês da marca Johnson & Johnson.

amiga. É refletindo sobre isso que busco compreender essa construção da identidade infantil. Penso nas ideias que me constituíram e continuam me formando, na forma como me torno mulher, como nos tornamos ou não mulheres.

E é partindo disso que penso nessa pesquisa, nessa minha construção infantil, e isso passa pela minha criação no interior, conforme narrei na minha apresentação, uma criação que me rendeu muitos privilégios. Crescer em uma cidade pequena, podendo exercer um direito de ser criança – no sentido da liberdade, do cuidado e do acolhimento –, tendo principalmente a oportunidade de ter uma educação em uma escola pública de qualidade, de poder ir para a escola a pé, de me sentir segura, elementos que fizeram de mim uma pessoa privilegiada. Um privilégio que não é de todas as crianças, em específico das meninas, já que muitas acabam tendo filhos muito cedo, casando-se na infância, trabalhando para sustentar a família, sendo exploradas sexualmente.

Esse, infelizmente, é o retrato de grande parte da população infantil. Ou seja, todos esses processos de reflexão fazem com que eu entenda a importância de compreender a constituição das identidades infantis e a forma como a “correnteza da cultura” está participando e ajudando a formar essas identidades que são múltiplas e plurais.

Notícias divulgadas no ano de 2016¹⁸ apontavam o Brasil como um dos piores países do mundo para ser menina. Na época em que a notícia foi veiculada, eu estava desenvolvendo a Dissertação e o tema central dela – *Casamento de Crianças* – é um dos pontos que levou o país a ocupar a posição 102 dos 144 países divulgados, ficando atrás de países vizinhos da América do Sul, países asiáticos e africanos, como o Timor Leste, Gana, Colômbia, Índia, entre outros.

O Brasil, apesar de ter uma legislação forte de proteção à infância, enfrenta sérios problemas na sua aplicabilidade em função das desigualdades sociais que atingem o nosso país. Na pesquisa de Mestrado, trabalhei com o silenciamento midiático e acadêmico sobre o *Casamento Infantil*, porém, percebi durante a pesquisa que havia por trás desse silêncio, além do que já comentei sobre o não entendimento sobre o/a Outro/a enquanto ser social, uma vulnerabilidade, aqui manifestada através da pobreza, que reflete diretamente nas práticas e ações que ferem os direitos do público infantil.

Foi partindo disso que iniciei a pesquisa de doutoramento, com a ideia de mostrar esse plano de fundo que cerca as crianças durante todo o processo de construção de suas identidades. Um processo interseccional que envolve gênero, raça e classe social, e que acaba, muitas vezes, por fazer com que a sociedade seja um local de risco para o seu pleno desenvolvimento.

¹⁸ Notícias baseadas no relatório da Organização Não Governamental (ONG) Save The Children.

Partindo do pressuposto de que quando uma criança nasce ela passa a ser responsabilidade de todas as pessoas da sociedade, da comunidade onde ela vive e não somente do pai e da mãe (Estela RENNERT, 2016)¹⁹, me interessa compreender como tem se dado esse processo de construção de um sujeito infantil na contemporaneidade, tentando entender a infância como uma categoria social. (Manuel José SARMENTO, 2008).

A infância, que outrora já foi defendida como etapa essencial da vida dos seres humanos (Rita de Cássia MARCHI; SARMENTO, 2017), precisa ser compreendida em todos os seus processos – culturais e sociais. Trazer isso para a academia se faz de suma importância, já que a partir da Dissertação foi possível observar o silêncio que há no campo sobre os estudos que envolvem a construção desses/as sujeitos/as no nosso país.

Pensando na importância da compreensão da infância enquanto categoria geracional em que as crianças são os atores sociais, buscando compreendê-las a partir da cultura midiática, de como essas mídias auxiliam a reconfigurar as identidades infantis, de forma a entender a infância em si e por si mesma. Pensar a infância a partir do tema da Sociologia da Infância, bem como através da linha de pesquisa de formações docentes que viemos desenvolvendo no grupo Criança na Mídia, auxilia na construção de uma investigação que contribua na forma de compreender a infância brasileira, tão prejudicada pelo fator das desigualdades do Brasil e que ainda carece de ter sua história analisada a partir de um processo sócio-histórico que a reconheça enquanto sujeita em si.

Ademais, a linha de pesquisa na qual estou inserida, Linguagem e Tecnologias, traz como um de seus pressupostos compreender como tem se dado a vinculação entre a diversidade cultural da sociedade e como nela acabam por se manifestar os processos de exclusão/inclusão, que estão presentes nas relações sociais, no consumo de produtos culturais e sua distribuição. Ou seja, pensar o processo de construção de uma identidade infantil que é atravessada pelos padrões da cultura brasileira, que foi alicerçada em um processo de um cisheteropatriarcado²⁰ histórico e que está constantemente sendo moldada e influenciada pela *Pedagogia da Mídia*, que auxilia na formação de comportamentos, faz com que o tema da pesquisa abra e se insira em um campo de potencial debate.²¹

¹⁹ Diretora do filme *O Começo da Vida*, cf. referências.

²⁰ O termo advém dos estudos feministas e conceitua um sistema sociopolítico onde a supremacia está posta no homem (cisgênero) – hétero (sexualidade) – patriarcal (sistema social), fazendo assim um processo interseccional de superioridade sobre as demais pessoas que não correspondem à essa normatização.

²¹ Esclarecemos que esse projeto de tese foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Feevale e aprovado na Plataforma Brasil sob o número **33671820.0.0000.5348** como etapa da pesquisa institucional Criança, Mídia e Educação: Ampliando o Debate sobre Empatia e Direitos Humanos, coordenada pela orientadora da tese.

1.2.4 Esquema sinóptico da problemática

A pesquisa se inicia através de uma contextualização sobre a noção de *identidade infantil*, a fim de que a temática aqui apresentada ganhe contornos conceituais que auxiliam na elaboração e no desenvolvimento da problemática. Afinal, a pesquisa se dá na sua construção, bem como na forma como cercamos a temática, com o intuito de criar medidas que aproximem os conceitos da realidade. Por este motivo, a noção de identidade é pensada em sua relação direta com as desigualdades e a pobreza.

Além de que, a tese se ancora em duas categorias de conteúdo. Ambas se entrelaçam com a proposta de contextualização e fazem uso da noção de *identidade infantil*, a partir da ideia geracional. São elas: *Pedagogia da Mídia* e *Interseccionalidade*. Esses dois conceitos, aliados aos seus múltiplos vieses, possibilitados pelas nuances de uma pesquisa interdisciplinar, oferecem suporte para estruturar a malha de ideias teórico-metodológica da Tese.

A noção de *Direitos Humanos da Infância* desenvolvida nessa pesquisa traz consigo a gama de estudos da área do direito (leis e regulamentações normativas em prol da infância); a área da educação, que é um conceito chave na lógica de Direitos Humanos da Infância, já que é a escola o local de maior sociabilização e regulação do público infantil, assim como tende a ser o local de maior proteção, no Brasil, deste mesmo público; bem como as noções desenvolvidas no âmbito da sociologia quando pensamos as políticas públicas de proteção à infância e as formas de proteção social desses/as sujeitos/as. (Solon Eduardo Annes VIOLA, 2006).

Quando a pesquisa aborda *Pedagogia da Mídia* é para pensar as formas como a mídia (*des*)informa e atribui valores às coisas e à vida. (Rosa FISCHER, 1997). Deste modo, olhar para a comunicação como um fator de mudanças que interfere no campo social (Maria Cristina MATA, 2006) e a forma como ela está presente na vida de todas as pessoas se faz importante se queremos compreender os processos de uma “Correnteza da Cultura” provocada por essa *Pedagogia da Mídia* (FISCHER, 1997, 2001, 2002) e pelo *Circuito da Cultura* (HALL, 2016), sobre as formas de ser e estar no mundo. (Shirley STEINBERG; Joe L. KINCHELOE, 2004).

A categoria *Interseccionalidade* ocupa um papel central na construção da investigação. No Brasil, quando falamos em infância, em grande parte estamos falando de crianças em situação de pobreza. Crianças que desde muito pequenas possuem marcadores sociais que fazem com que elas sejam mais ou menos aceitas. Os marcadores se quantificam e são aquisitivos. (Marcia LIMA, 2012). Conforme já apontado, trabalho com os marcadores de intersecção – gênero, raça e classe social. *Classe social* é um conceito trabalhado através da

sociologia, sendo que, no caso da infância, é entendido como um marcador que pode ser alterado. *Gênero* e *Raça* são marcadores adscritos, e aliados à classe social auxiliam na construção identitária. Para falar de interseccionalidade retomo também algumas teóricas africanas por compreender que as lógicas sociais que envolvem “gênero, raça e classe social” no Brasil estão muito mais próximas às dificuldades teorizadas por autoras africanas do que por um feminismo branco eurocêntrico.

Para dar conta de compreender essas categorias de conteúdo elencadas e os demais conceitos necessários na pesquisa, procedimentos metodológicos também se fazem presentes a fim de contribuir com a estruturação e o desenvolvimento da Tese, afinal, a metodologia de uma investigação não é somente uma parte do trabalho, ela é o todo. Todos os processos desenvolvidos durante a pesquisa são processos metodológicos.

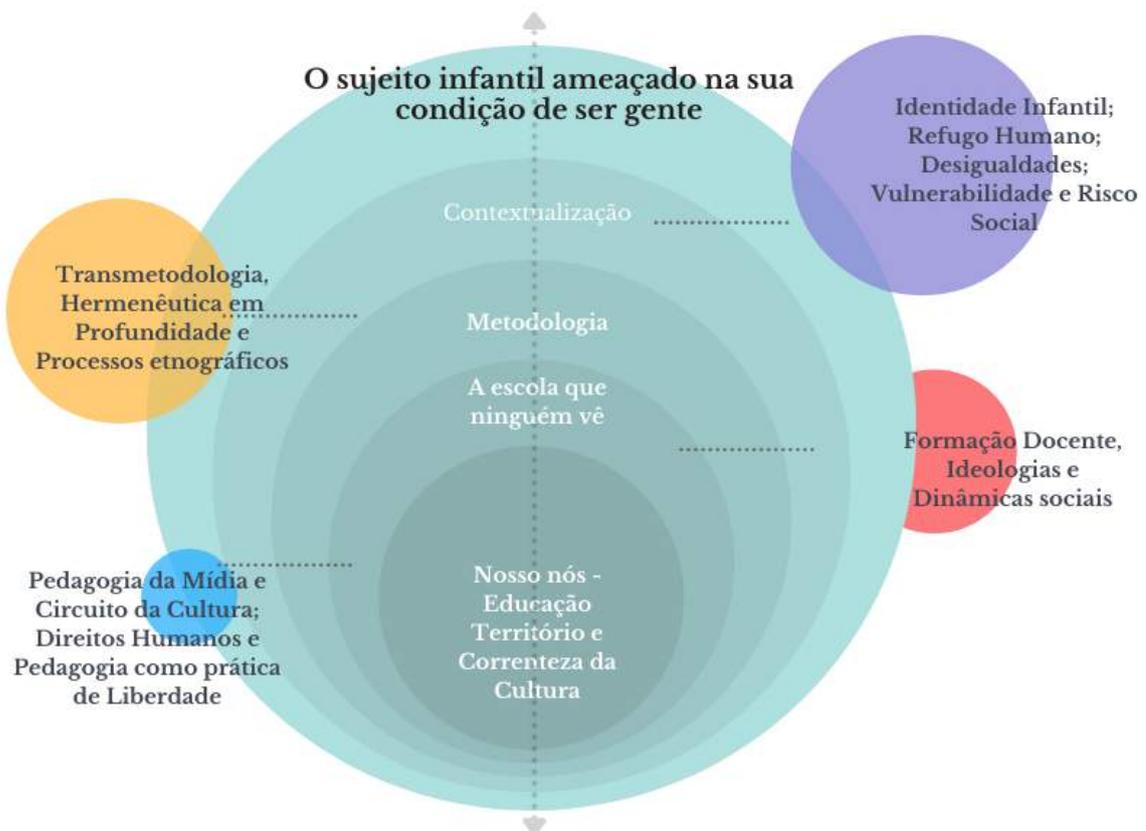
Portanto, as etapas teórico-metodológicas que estou apresentando são construídos, baseadas nas minhas vivências e escolhas. Parto da ideia de conceitos *pluri*, pela qual compreendo que a metodologia não é algo estático e aplicável. E, sim, processos que se constroem no decorrer da investigação. Em vista disso, trago o processo de construção da metodologia da pesquisa que é baseada na noção de *transmetodologia* (Alberto Efendy MALDONADO, 2002, 2011, 2013), utilizando como metodologia analítica a Hermenêutica em Profundidade (John B. THOMPSON, 2011) e em um processo de aproximação com a *etnografia* e suas noções. Processos utilizados aqui não somente como métodos mas como procedimentos teórico-metodológicos nos quais eles ganham delineamentos de conceito, de metodologia e de guia para o desenvolvimento das minhas experimentações, já que ao fazer a investigação me coloco nela enquanto sujeita, e a reconfiguro constantemente através das minhas experiências, pensando que “[...] a dimensão metodológica é crucial na pesquisa; ela configura o conhecimento que se produz, respondendo também por seu alcance e por suas limitações”. (Jiani Adriana BONIN, 2013, p. 23).

Dentro do processo *transmetodológico* utilizo as etapas basilares de construção de uma investigação: pesquisa da pesquisa, pesquisa de contextualização, pesquisa teórica, pesquisa exploratória – com etapa *etnográfica* – e pesquisa sistemática – com análise e reflexão sobre os dados. Maldonado (2002) coloca que precisamos criar a investigação, assim, reinvento os passos de acordo com as minhas necessidades, as demandas do meu objeto empírico de referência e através daquilo que é solicitado pelas demandas da pesquisa empírica. A pesquisa empírica, que aqui se dá pelo viés etnográfico, se constrói na ação e na relação de teorias e métodos e no devir do campo. Não vamos a campo a fim de comprovar nada e, sim, a fim de indagar e ser afetado. (Jeanne FAVRET-SAADA, 2005). Acredito na ideia da metodologia se

transformar através da aproximação do pesquisador com a teoria e a empiria. (Wright C. MILLS, 1975).

Ademais, a forma como organizei a pesquisa de Tese tem por objetivo ser um processo de construção e diálogo entre a teoria e a prática, com o intuito de experimentar formas distintas de fazer a pesquisa que me proporcionam um olhar mais plural sobre as temáticas de estudo.

Figura 6 – Esquema sinóptico da Problemática



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Conforme podemos ver na Figura 6, o esquema sinóptico da Tese se constrói interdisciplinarmente, assim como os campos se relacionam e se retroalimentam a partir das noções estabelecidas anteriormente, juntamente com as categorias de método e de conteúdo. Frédéric Darbellay (2011, p. 74) coloca que “a interdisciplinaridade vai além da simples justaposição de vários pontos de vista disciplinares, ela visa colaboração entre especialistas de horizontes disciplinares diferentes e complementares [...]”. Sendo assim, pela lógica do pensamento complexo, é entender que não posso olhar para o objeto através de pensamentos totalitários do campo disciplinar, “o acesso interdisciplinar visa com efeito, desafiar a ‘cegueira

do especialista’, recusando o ‘caráter territorial do poder pelo saber’ para ali substituir um ‘poder dividido’”. (DARBELLAY, 2011, p. 74).

Edgar Morin (2000) fala no pensamento complexo e em como os organismos interagem e coabitam no universo sem um atrapalhar o funcionamento e o espaço-tempo do outro, mas ao mesmo tempo atravessam esse entorno no qual cada um se encontra, e isso me fez pensar que precisava criar essa malha de conhecimentos para além dos conceitos. A estrutura sinóptica que apresentei acima parte dos meus pontos de conforto – conceitos que advêm dos meus campos disciplinares e se desdobram em conceitos de outras áreas do conhecimento.

2 O PERCURSO SE RECONSTITUINDO NO FAZER METODOLÓGICO

*“Mas há uma outra tessitura, uma que se costura numa
camada abaixo dos acontecimentos,
e que nos aponta onde está a vida e a possibilidade.
Há algo que se move – e não é para trás” (BRUM, 2017, p. 2).*

A *transmetodologia*, como opção de vertente de estudos, está presente nos meus trabalhos desde o início da minha formação acadêmica, quando ainda na graduação ingressei no grupo de Pesquisa Processocom e tive contato com as processualidades metodológicas desenvolvidas pelos/as integrantes do grupo.

Partindo sempre da noção de olhares, trilhas e processos, na qual a *transmetodologia* ocupa na pesquisa mais do que um conceito metodológico, colocando-se como uma configuração na forma de pensar-sentindo²² que serve como um guia para minhas reflexões teórico-epistêmicas, assim como um embasamento para as minhas experimentações e ideias que, juntamente com a Profa. Saraí, busco construir no decorrer desta investigação a fim de que se dê conta das problemáticas aqui colocadas como importantes a serem investigadas.

Maldonado (2013, p. 214, grifo do autor) coloca que: “a *práxis científica* exige realizar pesquisas concretas, problematizadas em profundo vínculo com o real, situando tanto o teórico quanto o empírico como problema a construir e não como repetição de fórmulas ou preceitos generalistas e vácuos”. Partindo dessa ideia exposta pelo autor, elenco 4 tópicos a serem refletidos nesse âmbito teórico-metodológico e que nessa investigação serão explicitados/aprofundados a fim de que se compreenda o desenho da pesquisa:

1. Ampliação e articulação de perspectivas que podem vir a ajudar e fazem avançar nas limitações encontradas sobre a problemática, considerando pistas e constatações que surgem a partir das incursões exploratórias;
2. Reinterpretação e reflexão do conhecimento acumulado, submetendo-o a críticas e alargando as teorias e os processos;
3. Entendimento sobre pesquisas anteriores, conceitos e autores que perpassam, trabalham e refletem sobre as temáticas que aqui são pertinentes;
4. Configurações de espaço-tempo da sociedade, desenhos e interações do território estenografado, sua vinculação com os conceitos teóricos e suas dimensões.

²² Termo e ideias do pensador Simón Rodríguez (1769-1854), que coloca que um pesquisador não pode usar o pensamento para justificar subjugação e opressão, que é sempre preciso pensar sobre outras bases. É preciso pensar sentindo, que seria pensar uma realidade de liberdade para todos os que “habitam estes solos”.

Deste modo, os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a construção da investigação perpassam a estrutura básica de uma pesquisa, sendo eles: pesquisa da pesquisa, pesquisa teórica e conceitual, pesquisa metodológica, pesquisa sistemática, etapa exploratória e análise – tal como já explanado no subcapítulo 1.2.4 (Esquema sinóptico da problemática).

Iniciei, então, com a pesquisa da pesquisa, fazendo uso de uma concepção sobre esse procedimento que trago desde a escrita da Dissertação, que é o de entender que a pesquisa da pesquisa está para além de uma busca por materiais acadêmicos sobre o(s) assunto(s) aqui debatidos, e, sim, uma pesquisa que abrange tudo aquilo que pode ser importante para debater e refletir sobre a problemática elencada. Deste modo, no subcapítulo “2.1” conto como se deu este processo onde busquei não somente trabalhos acadêmicos, mas também livros, filmes, músicas, *sites*, obras de arte, produção para internet etc., o que acredito serem úteis na forma de compreender a temática.

Já a pesquisa Teórica e Conceitual se inicia após essa retomada de materiais acadêmicos e não acadêmicos que me auxiliaram a desenhar perspectivas conceituais que servem de ancoragem para a construção e “resolução” da problemática e de seus objetivos, já que “o sentido da elaboração teórica não pode ser reduzido à resenha de conceitos”. (BONIN, 2011, p. 25).

O primeiro passo teórico-conceitual foi começar pelo ponto de partida de uma pesquisa, que vem a ser: uma boa contextualização. Segundo Milton Santos (2002), todo ponto de partida de uma pesquisa é a sociedade humana em processo. Sendo assim, minha contextualização se foca em uma retomada da noção de Identidade, tendo maior ênfase na noção de Identidade Infantil vinculada à noção de pobreza, pensando nas noções e ideias de sociedade pautadas por Vizer (2011, p. 22) quando ele coloca que “‘o mundo em que vivemos’ nos fez muito mais complexos do que nossos pais, e é infinitamente mais complexo do que o dos povos originários”, o que nos leva a uma pluralidade de sociedades complexas, que envolvem natureza, cultura, tecnologias, indivíduos e suas subjetividades – subjetividades essas que me interessam enquanto contextualização social e histórica sobre como narramos e falamos com, da/s, e sobre a/s infância/s no Brasil.

Além das noções de identidade/identidade infantil, a pesquisa se ancora nos conceitos de pobreza, Direitos Humanos, vulnerabilidade social, violência, território, educação, interseccionalidade e “correnteza da cultura”. A escolha desses conceitos se deu em virtude do compromisso social com a realidade na qual a pesquisa está inserida, suas dimensões políticas e éticas, bem como o campo interdisciplinar no qual está situada.

Metodologicamente, a pesquisa está toda pautada na *transmetodologia*, conforme já narrado aqui, busca inspirações na lógica etnográfica a fim de compreender o campo e as noções teórico-metodológicas implicadas na noção de território, assim como faz uso da Hermenêutica em Profundidade (HP) enquanto método de análise de um processo social que leva em conta tanto as formas simbólicas e suas estruturas quanto as condições sócio-históricas em que elas estão inseridas.

2.1 O MÉTODO DA HERMENÊUTICA EM PROFUNDIDADE

Bonin (2011, p. 37) nos lembra que a “fabricação da pesquisa exige não negligenciar” a dimensão da metodologia. Pois de forma “consciente ou não, o pesquisador, ao iniciar um processo de pesquisa, trabalha com concepções de método, tanto num nível mais geral (teorias do conhecimento, do método científico) quanto em níveis mais específicos da sua construção (teorias dos métodos de observação, de descrição etc.)”. Trago essa reflexão para introduzir o Método da Hermenêutica em Profundidade justamente para dizer que com o intuito de não ser negligente com o que foi descoberto a partir das primeiras leituras do material que compõe o *corpus* de análise da pesquisa, se fazia necessário uma reestrutura no procedimento teórico-metodológico da Tese, essa flexibilidade de *devires* é possível pelo que já foi exposto no início desse capítulo, que é a opção pela *Transmetodologia* como configurador das ideias aqui debatidas.

Thompson (2011) traz elementos fundamentais dentro do modo de “operação” da Hermenêutica em Profundidade, sendo eles: a centralidade da mídia nas sociedades e o conceito de ideologia. A centralidade da mídia foi pensando nessa pesquisa a partir da noção de *Correnteza da Cultura*, explicitada no capítulo 4. A ideologia está posta na reflexão que fazemos sobre *Educação* enquanto *Território* e sobretudo na dinâmica das *Formações Docentes* que são o foco da análise de interpretação/reinterpretação dessa pesquisa.

A HP serve, então, para pensar uma análise formal desses simbolismos. Inicialmente porque as formas simbólicas são partes de um contexto sócio-histórico, como iremos ver através dos clássicos da *Disney* que nos ajudam a construir/explicitar as noções identitárias sobre feminilidades e masculinidades infantis, aqui debatidas quando pautamos que o estudo das formas simbólicas passa necessariamente por uma compreensão e interpretação. (THOMPSON, 2011). Para o autor, o

mundo sócio-histórico não é apenas um campo-objeto que está ali para ser observado; ele é também um *campo-sujeito* que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros, e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor. (THOMPSON, 2011, p. 358, grifo do autor).

E é isso que a pesquisa procura fazer, compreender como esse entendimento dos/as sujeitos/as (docentes) através da suas experiências cotidianas e sendo afetados/as pela *correnteza da cultura*, e fazendo parte da *educação* enquanto *território*, trabalham, sentem e tratam a construção de identidades plurais e diversas, que é atravessada pela sua própria vivência e identidade. Thompson (2011) lembra que os sujeitos que constituem o mundo social estão sempre inseridos nas tradições históricas e são constituídos por elas, através de uma complexa significação de valores que também é transmitida através das gerações, fato que vamos ver nos discursos da formação, que são aqui analisados.

Deste modo, a HP é dividida em três fases:

- **A análise sócio-histórica** – que tem como princípio “reconstruir as condições e contextos sócio-históricos de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 2011, p. 369);
- **A análise formal ou discursiva** – que “está interessada primariamente com a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações” (THOMPSON, 2011, p. 34);
- **A interpretação/reinterpretação**²³ – que é o processo e síntese das duas fases anteriores através de uma articulação dos resultados da análise sócio-histórica e da análise formal que nos levam à “construção criativa dos possíveis significados”. (THOMPSON, 2011, p. 375).

As fases da HP auxiliam a construir a forma como a Tese está dividida. A parte II traz a Análise Sócio-histórica e a Análise Discursiva. A parte III contempla a Interpretação/Reinterpretação.

²³ Importante salientar aqui que as expressões “interpretar” e “reinterpretar” são as nomenclaturas utilizadas pelo autor para falar sobre esta etapa final do processo da HP. Particularmente, gosto mais da expressão “refletir”, pois vejo o processo como mais de uma interpretação/reinterpretação e sim como uma reflexão de algo que está posto. Porém, utilizo no texto as nomenclaturas dadas pelo autor a fim de manter a caracterização principal analítica a qual John B. Thompson propôs.

2.2 SOBRE SER AFETADO/A: PENSANDO A ETNOGRAFIA

Lendo Darbellay (2011), quando ele fala sobre o conjunto de diversidade e multidisciplinariedade e suas possíveis articulações e até integrações interdisciplinares, anotei ao lado de um parágrafo do texto: *como falar de infâncias múltiplas e plurais, como refletir sobre a história e identidade da infância que no Brasil é atravessada pela criação e o tempo que a criança passa na escola, bem como pensar nessas infâncias que na contemporaneidade são atravessadas por múltiplos fatores, sendo um deles o segundo campo do qual advim, que é a comunicação?*

Acredito que a resposta para isso seja conseguir construir a pesquisa. Conseguir dar conta de desenvolver a própria Tese. Porém, ao longo da construção dessa pesquisa, ficou cada vez mais nítido que se tornaria impossível construir a Tese se eu não olhasse para mais de um campo disciplinar. Já que eu precisava “dar o salto” que me faria olhar de outra forma, principalmente para a mídia a ponto de conseguir compreender como ela ajuda a configurar essas infâncias (não somente como uma vilã) e como esses/as sujeitos/as infantis foram se constituindo enquanto seres com identidades múltiplas e plurais.

Aquilo que denomino de *Correnteza da Cultura* pensa os “produtos” culturais veiculados na mídia que auxiliam na formação identitária do/a sujeito/a infantil e que atravessam o contexto escolar, principalmente em uma lógica de adultização da infância. É partindo dessa lógica que enxergo a **Educação** como ponto central em uma formação que precisa dar subsídio para que a identidade dessas crianças, em específico das meninas, possa se formar através de visões de mundo distintas, dentro de um processo de diversidade cultural, entendimento sobre suas vivências e oportunidades de escolhas – oportunidades reais.

A construção da identidade infantil não foi um tema escolhido ao acaso, conforme descrito na introdução dessa Tese. Ela surge na minha pesquisa de mestrado, de uma brecha exploratória do meu trabalho de conclusão de curso, de cada diálogo e debate feito nos grupos de pesquisa dos quais faço parte, e de tudo que não disse em cada texto que fui escrevendo ao longo da minha (curta) vida acadêmica.

A Educação é um território propício para a busca de um entendimento dessa construção de identidade, para um entendimento sobre como isso tem ocorrido em confluência com fatores sociais como: violência, questões de gênero e de raça, classe social e influência da mídia. Já que é através da Educação (aqui pensando um local do território que é a Escola) que os/as professores/as, partícipes da minha pesquisa, estão em contato direto com as crianças, já que é lá que nós passamos grande parte de nossas vidas, pelo menos até completarmos a maioridade.

Me volto, então, para esse território Educação (pensando no seu conceito multidimensional) a fim de construir uma pesquisa com aspirações etnográficas, buscando principalmente compreender que “Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria”. (Mariza PEIRANO, 2014, p. 383). Deste modo, pensar formações docentes, do lugar de quem entende a educação como o território mais profícuo para se (trans)formar um/a sujeito/a, parte da necessidade de compreender que: para que tenhamos crianças que debatam sobre Direitos Humanos, precisamos ter professores/as que debatam Direitos Humanos.

Acredito que essa seja uma das grandes questões que eu levanto na Tese. Eu tinha uma vontade muito grande de falar com as crianças sobre essas temáticas que constroem essas identidades, e isso foi debatido na qualificação, e em um acordo decidimos que olhar para esse lugar docente, que é um local de saber e poder, que cria verdades e forma sentidos, traria essa compreensão de um todo que se forma no território educacional e poderia ter resultados mais tangíveis, principalmente com a situação da pandemia de COVID-19.

No decorrer desses anos, concebendo e ministrando formações docentes, fui apreendendo e percebendo nuances muito fortes sobre a ideia da importância de proporcionar experiências – “experiência”, aqui, na definição de Jorge Larrosa (2002, p. 22): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, ou seja, experiências que criem noções e (re)formulem e reflitam sobre ideologias. Ideologias na perspectiva da Hermenêutica em Profundidade:

[...] conceito de ideologia pode ser usado para se referir as maneiras como sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas que eu chamarei de “relações de dominação”. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder*. (THOMPSON, 2011, p. 15, grifo do autor).

A escola que ninguém vê, objeto de referência empírica dessa Tese, tem seu nome inspirado no livro da jornalista gaúcha Eliane Brum: “A Vida que ninguém vê”. Nesta obra, Brum (2006) se dedicou a pensar sobre os acontecimentos que não viram notícia, sobre pessoas que não são celebridades. É um livro que reúne crônicas escritas nos anos 90, pela autora, para o Jornal Zero Hora, onde o que está visível são as pessoas e os temas invisíveis aos olhos sociais. Essa invisibilidade era um dos objetivos principais da formação docente “A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em Novo Hamburgo”. Buscou-se, naqueles encontros, pensar, debater e refletir sobre algumas temáticas, bem como compartilhar experiências, experiências reais, pois “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais

rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência”. (LARROSA, 2002, p. 21).

Tiago Fioravante e Marina Mentz, integrantes do Grupo de Pesquisa Criança na Mídia, conceberam junto com a professora Saraí Schmidt, orientadora dessa Tese, o projeto inicial que deu origem à formação. Assim como o nome da atividade foi baseado na obra de Eliane Brum, foram os textos da jornalista que embasaram cada um dos encontros. Cada encontro tinha como temática os assuntos principais que debato nessa pesquisa. Assuntos esses que atravessam e são atravessados diretamente pela noção e construção de identidade social. Mas principalmente assuntos que fazem parte de uma educação para e em Direitos Humanos e, portanto, pautam e constroem identidades.

Figura 7 – Folder – A escola que ninguém vê

NOVO HAMBURGO | CULTURA EDUCAÇÃO

A ESCOLA QUE NINGUÉM VÊ:
MAIS EMPATIA E MENOS DISCRIMINAÇÃO EM NOVO HAMBURGO

A proposta é reunir um grupo de profissionais que vivem o cotidiano da escola pública em Novo Hamburgo para que possamos desenvolver um olhar de estranhamento e redescoberta poética da rotina escolar. Serão 06 encontros temáticos sob eixos de discussão como educação, representação midiática, trabalho, vida social, empatia, relações familiares e diversidade. A participação é por adesão e ao longo do ano cada participante poderá expressar por meio de diferentes linguagens o seu olhar para a escola e a profissão docente.

VAGAS LIMITADAS!

30 vagas - Inscrições por ordem de chegada, pelo e-mail: sarai@novohamburgo.rs.gov.br
 LOCAL: Universidade Feevale (Campus II)
 HORÁRIO: 8h30 às 11h30

20.04 TEMPOS ATUAIS

O tempo em que vivemos marca um processo de mudança nos paradigmas relacionados à cultura e às relações humanas. Em um mundo cada vez mais conectado, o tempo parece passar mais depressa e as fronteiras diminuem. Como encarar as transformações e conseguir traduzir as mesmas pra dentro da sala de aula?

18.05 CORPOS

O corpo virou uma mercadoria. Em uma escala de valores, existem aqueles que estão no topo e ainda aqueles que sequer entram nas vitrines, pois suas configurações e estética não são desejadas e muitas vezes causam espanto.

15.06 FEMINILIDADES

Historicamente, os corpos femininos ocupam um espaço inferior na cultura e na sociedade. Vivemos em um mundo onde o feminino ainda precisa lutar para garantir seu espaço. Mas como é construída esta feminilidade ao longo da história? Quais corpos que podem ser considerados femininos?

10.08 MASCULINIDADES

Situados culturalmente em um lugar de destaque, os corpos masculinos ao mesmo tempo em que usufruem de privilégios, também são pressionados todo o tempo a um tipo de comportamento, que pode silenciar as demais existências e causar traumas dos mais diferentes tipos. Mas os corpos masculinos são fruto de uma construção social ou seria essencialmente biológica?

05.10 INFÂNCIA & CULTURA DO SUCESSO

A infância contemporânea é atravessada por diversas influências, que acabam moldando a identidade infantil. As crianças se tornaram um alvo fácil da publicidade e do marketing, o que contribui para a erotização dos corpos infantis, além de criar uma nova gama de consumidores.

21.09 RELACIONAMENTOS

Entender as formas que as relações humanas se estabelecem na contemporaneidade pode auxiliar a olhar o mundo com mais empatia. A forma que estabelecemos contato com o outro nos diz muito sobre nossa forma de experienciar o mundo.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

O capítulo da Parte III dessa pesquisa é dedicado a pensar cada um dos encontros, a partir dos meus diários de campo, dos registros fotográficos, do material que compunha as falas, e dos textos selecionados para cada encontro. Thompson (2011) coloca que na terceira parte da HP, momento que iremos desenvolver no capítulo 5 (Parte IV), iremos interpretar e reinterpretar as sínteses das duas fases anteriores, onde faço então a articulação dos resultados da minha análise sócio-histórica juntamente com a análise formal discursiva, que me levam a uma compreensão das formas simbólicas ou discursivas, através daquilo que o autor define como “[..] ‘aspecto referencial’, onde elas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem alguma coisa sobre algo. E esse aspecto referencial que procuramos compreender no processo de interpretação”. (THOMPSON, 2011, p. 375).

Deste modo, tudo que se segue a partir de agora é um procedimento teórico-metodológico embasado por noções transmetodológicas, inspiradas na etnografia e tendo como base o método da HP, que ajudam a construir a noção da Tese aqui defendida, que versa sobretudo sobre *um/a sujeito/a infantil ameaçado/a na sua condição de ser gente e as noções que docentes fazem sobre os processos sociais que auxiliam na construção de identidades*.

2.3 RECOLHENDO OS ACHADOS

Realizei quatro momentos de Estado da Arte. Os três primeiros foram de levantamento bibliográfico e o quarto foi um levantamento flutuante de materiais diversos que me auxiliam/auxiliariam na construção da pesquisa. O desenvolvimento desta etapa, conforme o que foi apresentado no relatório de qualificação, encontra-se no Apêndice A.

Para a pesquisa bibliográfica, primeiramente, parti dos campos disciplinares que me constituem enquanto investigadora: comunicação e educação. Posteriormente, me voltei ao campo interdisciplinar no qual se situa a minha pesquisa. As etapas da pesquisa da pesquisa foram feitas com uma combinação de palavras-chave – trago aqui a etapa desenvolvida com as palavras-chave **Direitos Humanos e Identidade Infantil**, que foram as que proporcionaram um melhor resultado para o que procuro compreender na Tese. A pesquisa se deu através de uma busca no **Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes)**²⁴, tendo como foco a **área da Comunicação**, a **área da Educação** e a **área**

²⁴ O banco de Teses e Dissertações da Capes foi criado em 2001 com o objetivo de facilitar o acesso aos trabalhos produzidos nos programas de Pós-Graduação brasileiros que se utilizam do seu financiamento. Estão disponíveis

Interdisciplinar, sendo que as duas primeiras são as áreas de ancoragem principal da base de referencial teórico da pesquisa. Para as três áreas, o **recorte de tempo foi** o das pesquisas desenvolvidas nos **últimos 5 anos (2014-2018)**²⁵.

Ambas as palavras escolhidas refletiam, em 2018, conceitos centrais da pesquisa de doutoramento. Após a qualificação passei a focar na ideia de uma Identidade Infantil. Partindo do entendimento de que toda pesquisa é metodológica e sua construção se dá no encontro entre teorias e métodos, enxergo a pesquisa da pesquisa como uma das etapas iniciais mais relevantes do fazer investigativo.

Realizar pesquisa da pesquisa implica trabalhar com investigações produzidas no campo (e em áreas de interface) relacionadas ao problema/objeto, para fazer dessa produção elemento ativo na sua elaboração. [...] um mapeamento geral das pesquisas realizadas é importante para situar-se neste processo e orientará o trabalho de reflexão aprofundada daqueles que se mostram relevantes. (BONIN, 2011, p. 34).

Apresentei no relatório de qualificação uma reflexão inicial sobre os trabalhos encontrados (baseada em seus resumos) a partir da base de dados selecionada, e dos filtros utilizados. O procedimento de pesquisa da pesquisa não é algo fácil de ser feito, as escolhas das palavras-chave e dos bancos de dados selecionados, se mal feitas, podem influenciar negativamente na forma como iremos realizar a pesquisa. Ademais, isso pode acarretar uma construção de uma investigação que já está em curso em outra universidade. O objetivo da pesquisa da pesquisa, conforme já citado, está para além de uma reunião de achados. Além de achar, precisamos refletir e estudar o que for encontrado de forma a conceber novos olhares para o objeto.

Conforme já explicitado, o recorte foi feito a partir das palavras-chave Direitos Humanos e Identidade Infantil, o que resultou em 95.596 (noventa e cinco mil, quinhentos e noventa e seis) pesquisas²⁶, sendo 68.168 (sessenta e oito mil, cento e sessenta e oito) Dissertações e 21.350 (vinte e uma mil, trezentas e cinquenta) Teses.

Para dar início à pesquisa de doutoramento, me interessavam as Teses já produzidas a fim de delinear o caminho a seguir na investigação a partir do que já estava sendo produzido nas demais universidades do país. Utilizando como filtro a opção Teses, junto com os filtros da área de concentração (ciências sociais aplicadas; ciências humanas; multidisciplinar) e da área

no portal Teses e Dissertações defendidas desde o ano de 1987, sendo que a ferramenta possibilita que se pesquise pelo nome do autor, título e palavra-chave.

²⁵ O estado da arte começou a ser realizado no ano de 2018.

²⁶ Pesquisa realizada no dia 30 de outubro de 2018.

de conhecimento (comunicação; educação; educação especial; educação de adultos; interdisciplinar/sociais; e humanidades), já justificadas anteriormente, e para aquelas em que o resultado foi maior que 100 fiz o recorte nesses primeiros 100 títulos.

Entre os anos 2014 e 2018 obtive como resultado na área da **comunicação** 78 (setenta e oito) Teses, de 13 instituições, desenvolvidas em 15 áreas distintas; na área da **educação** foram 822 (oitocentas e vinte e duas) Teses, de 32 áreas e desenvolvidas em 62 instituições; na área **interdisciplinar** foram 188 (cento e oitenta e oito) Teses, de 26 instituições, desenvolvidas em 41 áreas.

Para uma segunda etapa de categorização (a primeira foi a aplicação dos filtros), selecionei os títulos que mais tinham ligação com os assuntos trabalhados na pesquisa da Tese. Para os três campos principais, montei uma planilha no *Excel* com os campos: *Autor; Título; Universidade/Curso; Ano; e o Link*. O terceiro passo foi ler os resumos (com os quais desenvolvi a posterior reflexão) dos trabalhos e suas palavras-chave para ver se os trabalhos apresentavam mesmo uma relação com a temática do estudo. Partindo da leitura dos resumos das Teses selecionadas, busquei um entrelaçamento com as temáticas desenvolvidas na pesquisa tendo como plano de sustentação os conceitos teóricos que são provenientes das áreas da comunicação, educação e da área interdisciplinar, que utilizo na construção do marco teórico da pesquisa.

O número pequeno de resultados que obtive no campo da comunicação, após a utilização dos filtros de área de concentração e de área do conhecimento, surpreende principalmente por nenhum dos trabalhos ter “Direitos Humanos” em suas palavras-chave. Os 5 trabalhos analisados da área da Comunicação, dentro de um universo de milhares de pesquisas, são Teses que em sua grande totalidade me auxiliaram de alguma forma na construção da investigação. A comunicação tem se mostrado um campo complexo e de enfrentamentos, principalmente quando as novas teorias sobre cibercontencimento têm sido utilizadas para trabalhar as manifestações do campo cultural, como é o caso de objetos estudados nas pesquisas aqui selecionadas e analisadas. A partir desse mapeamento inicial, consegui utilizar tais pesquisas com o intuito de construir uma malha de conceitos e significados que me auxiliaram na elaboração das noções de Papéis Sociais e de “Correnteza da Cultura”, partindo do ponto de vista da comunicação.

Ressalto a importância de ter me voltado aos três campos para fazer o estado da arte, principalmente porque me auxiliam na construção teórico-metodológica da Tese, mas também me mostram o quanto as pesquisas interdisciplinares são um campo profícuo, pois o pensar coletivo (com o auxílio de várias áreas) se mostra fundamental quando estamos tratando de

assuntos plurais. Tanto que as pesquisas interdisciplinares encontradas e selecionadas como importantes para o desenvolvimento da Tese me surpreenderam bastante pela versatilidade entre os campos das quais advêm e pelas suas fundamentações teóricas.

Acredito que das três áreas pesquisadas a interdisciplinar seja a que mais se mostrou proveitosa enquanto campo de discussão aberto. Nela, autores/as de áreas distintas são bem-vindos/as, assim como o entrelaçamento de temas também se faz de modo natural. O estado da arte aqui apresentado me suscitou diversas questões através das palavras-chave que escolhi utilizar, e me fez pensar sobre qual a real noção de Direitos Humanos que temos e que reflexões estamos propondo quando falamos de Infância. A maioria dos trabalhos que se referem especificamente à infância o fazem associada à escola – no capítulo sobre educação debato um pouco sobre essa associação tão presente no nosso imaginário coletivo. Ao mesmo tempo, as pesquisas sobre Direitos Humanos falavam de escola e mostravam que há um Não-Olhar sobre as temáticas as quais os Direitos Humanos fazem ampla defesa.

O banco de Teses e Dissertações da Capes tem uma peculiaridade de funcionamento que acredito que prejudique a pesquisa da pesquisa, que é o fato de buscar todas as palavras que compõem o título de forma separada ou que estão dentro do resumo, desta forma nem sempre o que se encontra é o que se está procurando.

A quarta etapa da pesquisa da pesquisa traz então um quadro que contém *sites*, páginas em redes sociais, literatura, filmes, documentários, séries e músicas. Muitos outros materiais chegaram a mim através de amigos/as que sabem as temáticas que estudo e me indicam conteúdos artísticos. Nem tudo está no quadro do Apêndice A, coloquei aqueles que me serviram para a construção da Tese e com os quais tive um contato mais próximo. É importante refletirmos sobre como as artes atravessam as temáticas das pesquisas acadêmicas. Não só como objeto de estudo, mas auxiliando na construção de teorias e reformulação de conceitos.

No quadro não estão citadas fontes noticiosas (*sites* de jornais) e isso é intencional, pois o material jornalístico é encarado por nós (eu e minha orientadora) como fonte primária bibliográfica, principalmente as que apresentam dados estatísticos e trazem relatos e entrevistas com profissionais que atuam e estudam as temáticas as quais abordamos na Tese. De modo geral, são esses dados noticiosos alarmantes – como o do número de *Casamentos de Crianças* no nosso país, a quantidade de assassinatos na infância e o número de casos de violência sexual contra as crianças – que fazem com que o debate sobre estes temas com os/as docentes seja tão importante na construção dessa pesquisa.

PARTE II
ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

3 O TERRITÓRIO USADO É O CHÃO MAIS A IDENTIDADE

*“O problema é que o corpo não é um outro,
o corpo é o que chamamos de eu.
O corpo não é limite, mas a própria condição.
O corpo é.” (BRUM, 2016, p. 2)*

Para dar conta de responder à pergunta problema, bem como alcançar os objetivos propostos para essa pesquisa de Tese, acredito ser necessário cercar o objeto de investigação – nesse caso específico, os/as sujeitos/as pesquisados/as –, assim como mapear os cenários de análise que dão subsídio à pesquisa (educação e mídia) a fim de obter o melhor resultado possível.

Desta forma, se faz necessário um processo de contextualização que tenha como foco a noção de Identidade Infantil, pensando a lógica plural de ser criança. Estamos falando aqui de infâncias e crianças, no plural, pois no Brasil elas são múltiplas e diversas e a forma como se constituem muda muito de uma localidade para outra.

A infância, infelizmente, foi durante muito tempo uma etapa insignificante da vida do ser humano. (Neil POSTMAN, 1999). Foi no século XVIII que a criança começou a ser enxergada como ser social. A princípio era vista como uma extensão do adulto, e só com o surgimento da escola que a ela passou a ser destinado um local e um cuidado específico para o seu desenvolvimento. (Philippe ARIÈS, 1981). Assim, é só a partir do século XVIII que o sujeito infantil vai se tornar a pessoa mais importante da família, pois começamos a enxergar a criança como o futuro da sociedade. Sendo assim, a proteção da criança, a garantia dos seus direitos e o zelar pela sua formação integral tornaram-se prioridade, já que desta maneira criaríamos “cidadãos de bem”.

Ao falar de infância, na maioria das vezes, estamos falando de Direitos Humanos. Seja a sua violação, ou a forma como ele se estruturou protegendo o sujeito infantil perante as atrocidades que ocorrem no âmbito social. A comunicação, enquanto processo constituinte da sociedade, ocupa um papel primordial na forma como: aprendemos a enxergar a infância; como essa infância se constrói; como vemos os Direitos Humanos; e, principalmente, como as próprias crianças constroem as suas identidades e tomam consciência dos seus direitos.

O silenciamento midiático e a violência simbólica provocados pela mídia auxiliam na estratificação da infância, uma estratificação que se dá no âmbito social pela lógica do racismo, pela estrutura de classes e sua lógica capitalista e pela ideia do patriarcado instaurado na sociedade brasileira. Esses processos não auxiliam na ressignificação do local social dos/as

sujeitos/as, principalmente de meninas, que acabam por ter que enfrentar desde muito cedo o trabalho doméstico, a exploração sexual, o *casamento* ainda na infância, a maternidade precoce, o abandono dos estudos, dentre tantas outras questões. São crianças que estão sendo negligenciadas todos os dias, em um processo de não pertencimento enquanto ser social de direitos.

Com a criação das escolas enquanto espaço de socialização do público infantil, passamos a dar maior visibilidade a essa fase da vida tornando-a a etapa principal da constituição do ser humano, através de uma institucionalização dessas crianças. (POSTMAN, 1999; SARMENTO, 2008).

A *infância* ganhou novos contornos durante os séculos e se consolidou como parte importante da vivência humana. Tornou-se algo que compreendemos, que podemos explicar e nomear, vemos as crianças como “Outro/a”, um objeto a ser estudado. (LARROSA, 2010). Porém, precisamos ter extremo cuidado ao falar de infância, ela não pode ser objetificada da forma que é por muitas instâncias da sociedade, principalmente no que remete às legislações.

Ao longo de muitos anos (e ainda neste século em que estamos, o XXI), as meninas serão tratadas de formas diferentes dos meninos no que tangem os seus direitos perante as famílias.

São as sociedades, as civilizações, que conferem significado à diferença. Portanto, não há verdade na diferença entre os sexos, mas um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la. As relações entre homens e mulheres, que implicam desigualdades políticas, econômicas e sociais e que configuram papéis diferenciados segundo o sexo, estão intimamente ligadas aos princípios da hierarquia. (COLLING, 2004, p. 17).

Nenhuma pesquisa sobre infâncias, atualmente, pode se dar ao luxo de se abster de um debate sobre gênero, raça e classe social, principalmente em épocas em que figuram projetos como o Projeto de Lei nº 7.180/14²⁷, conhecido como “Escola sem Partido”, já que a sociedade brasileira não assume viver em uma cultura patriarcal, racista e machista, na qual o homem ainda *domina* a mulher, e muito dessa cultura é propagado pelos veículos e meios de comunicação.

As identidades são acontecimentos que eclodem nos corpos e acabam funcionando como encruzilhadas. Essas categorias, que se cruzam e configuram as identidades, nem sempre funcionam de forma relacional, pois algumas delas têm pesos de sentido muito maior em

²⁷ Projeto completo disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>. Acesso em: 15 dez. 2019.

determinadas regiões do nosso país. Você ser uma criança pobre no interior é muito diferente de ser uma criança pobre em uma cidade grande, onde, nesse caso, o local social em que está é um potencial local de risco, um risco que se torna muito maior no Brasil, devido à pobreza estrutural da nossa sociedade.

[...] a última década tem evidenciado a profunda contradição entre a normatividade infantil produzida pela modernidade, a partir da sua matriz ocidental cêntrica, e as condições de vida das crianças vítimas das profundas desigualdades geradas na sociedade contemporânea, caracterizada pela globalização hegemônica do modelo de capitalismo financeiro. (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 960).

Essa diversidade tem atravessado o meu objeto de pesquisa primeiramente pelo ponto de vista daquilo que faz dele um processo de exclusão. Estou tratando, aqui, de infâncias, múltiplas e plurais, o que as tornam desiguais é a questão da pobreza, uma questão de Vulnerabilidade Social. Karl Marx e Friedrich Engels (1932) já afirmavam que aquelas que produzem a riqueza não são as que dela usufruem; a apropriação desigual dessas riquezas e a exploração da mão de obra fazem com que a população esteja cada vez mais empobrecida e com menos Qualidade de Vida (QV). Qualidade de Vida é aqui entendida em suas dimensões que estão para além da renda, mas em um processo multidimensional (Maria Cecília MINAYO; Zulmira Maria de A. HARTZ; Paula Marchiori BUSS, 2000), daquilo que faz do ser humano um sujeito social, questões essas que estão relacionadas ao seu direito em ter um trabalho.

Em vista disso, olhar para o conceito de Vulnerabilidade Social, atrelado ao conceito de Violência, e a forma como os entendemos e eles atravessam as histórias das infâncias brasileiras, pode vir a auxiliar as formas como as identidades dessas crianças, em específico a de meninas, foram construídas de modo muitas vezes a fazer uma história única, reinterpretada pela mídia e que normalmente está associada à ideia de Vulnerabilidade Social.

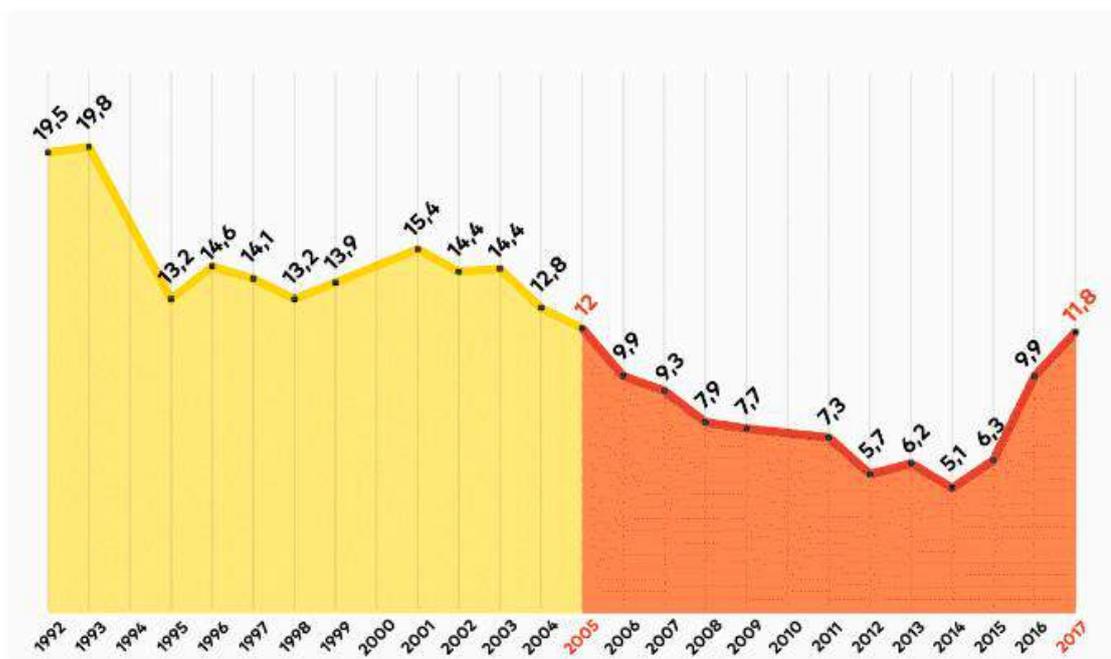
Quando penso o conceito de identidade infantil o faço em paralelo ao conceito de Vulnerabilidade Social, tendo eles como um processo de retroalimentação para o desenvolvimento da Tese. Na construção da pesquisa, tenho procurado também alargar o entendimento do conceito de empobrecimento/pobreza, já trabalhado na Dissertação, mas agora como uma categoria a qual está envolta pelo conceito de Vulnerabilidade Social. Isso se faz necessário tendo em vista que, durante a primeira fase de pesquisa da pesquisa²⁸, os trabalhos que li e que fazem relação com a infância e a mídia trazem, na maioria das vezes, esse conceito

²⁸ Apresentada no Apêndice A da tese.

como forma de reflexão, em muitas vezes atrelado ao/a sujeito/a infantil (um/a sujeito/a em tese vulnerável) e não a uma noção de Vulnerabilidade como algo para além do/a sujeito/a, uma condição de formulação social.

No Brasil, mais de 50% (algo como mais de 59 milhões) da população infantil vive na linha da pobreza ou abaixo dela. Destes, mais da metade é afrodescendente (cerca de 61%); e dos mais ou menos 800 mil indígenas do país, um terço está na linha da pobreza ou abaixo dela. Portanto, podemos perceber um processo de intersecção em que as questões de classe social se cruzam com as questões de raça e etnia. (Kimberle CRENSHAW, 2004). No Brasil, o local geográfico de nascimento também faz parte do processo de intersecção quando nos referimos ao processo de empobrecimento da população infantil.

Figura 8 – Brasileiros na extrema pobreza em milhões²⁹



Fonte: IHU (2018).

Falo da pobreza porque ela é o que acredito que melhor defina a forma como podemos olhar para as infâncias no Brasil – quase sempre divididas por uma lógica capitalista. Uns

²⁹ “O gráfico ActionAid e Ibase é resultado do processamento de micro dados de **Pnads Contínuas** (a partir de 2012) e de **Pnads** de 1992 a 2011. As **Pnads** não são feitas nos anos em que são realizados os censos demográficos. Entre diversas metodologias que apresentam números muito próximos, adota-se mais frequentemente aquela seguida pelo programa **Bolsa Família**. A população em situação de extrema pobreza é a com rendimento domiciliar per capita de até R\$ 70,00 e a em situação de pobreza é a de até R\$ 140,00 referente a junho de 2011 e deflacionado/inflacionado pelo INPC para os meses de referência de coleta da **Pnad**.” (IHU, 2018, grifo do autor).

tinham muito e outros muito pouco, o que se mantém até os dias de hoje. Quando Bauman (2005b, p. 38) coloca que “removemos os dejetos da maneira mais radical e efetiva: tornando-os invisíveis por não olhá-los, e inimagináveis por não pensarmos neles [...]”, ele está justamente falando que aquilo que a sociedade definiu como “refugo humano” está intrinsecamente ligado à maneira como tratamos tudo que incomoda o local social de cada um e cada uma. Não tem como falarmos em meritocracia infantil quando vivemos em uma sociedade desigual. As oportunidades não são iguais para todos e as formas de alcançar Qualidade de Vida estão sujeitas às lógicas de um mercado que é perverso; afinal, vivemos em uma sociedade que se desenvolve para suprir as necessidades do capital. (MARX; ENGELS, 1932).

O autor Simon Schwartzman (2004) define que a pobreza está intimamente relacionada com o conceito de modernidade. Ela é, nas palavras de Ricardo Henriques (2000, p. 1), “produto de uma herança de injustiça social que vem excluindo parte significativa da população brasileira do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania”. A ideia antiga de que a pobreza e a miséria desapareceriam com o crescimento econômico advindo da modernização, se as pessoas fossem racionais e não atrapalhassem os interesses individuais, beira o ridículo se olharmos os dados do mundo contemporâneo.

A produção de “refugo humano”, ou, mais propriamente, de ser humanos refugados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da *construção da ordem* (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”) e do *progresso econômico* (que não pode ocorrer sem desagradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue se não privar seus praticantes dos meios de subsistência. (BAUMAN, 2005b, p. 12, grifo do autor).

No ano de 2015, o mundo tinha 1% da população mundial com metade de toda a riqueza do planeta, ou seja, ela tinha mais dinheiro líquido do que o restante (99%) da população do mundo.

[...] pobreza e miséria não foram uma criação das economias de mercado, sempre existiram em todas as sociedades. [...] é útil introduzir a distinção entre pobreza e miséria ou indigência. A maioria das pessoas, na maioria das sociedades, é pobre, no sentido de que elas mal ganham o que necessitam para sobreviver no dia-a-dia (embora o conceito do que é “necessário” mude de lugar para lugar). Miseráveis não são somente pobres. Eles são os que não podem ou desistiram de trabalhar para seu próprio sustento. A pobreza sempre

foi considerada uma condição normal, exceto nas sociedades desenvolvidas atuais, onde se espera que todos tenham no mínimo os padrões de vida das classes médias. (SCHWARTZMAN, 2004, p. 41-42).

A história da infância brasileira, a própria noção da construção da identidade infantil, foi através dos tempos apagada pela academia e não figura na maioria dos livros. Uma infância que foi se construindo no processo social através da tessitura da sociedade ao longo dos seus períodos históricos. Um exemplo dessa produção de “refugio humano” infantil se deu quando o país criou a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FUNABEM), no início da Ditadura, projeto que tinha como objetivo controlar as crianças enjeitadas e marginais.

Nesse momento político (2021) que vivemos, vemos essa produção de Refugio Humano quando não damos atenção suficiente a temáticas como: o *Casamento de Crianças*, a Violência Sexual Infantil, o Trabalho Infantil, o processo de Migração de Crianças. Temáticas justificadas muitas vezes por ideias de que isso são escolhas. No caso específico do *Casamento de Crianças*, ouvimos muito: “ela escolheu casar”, “é melhor estar casada do que passando fome”. Aqui vale lembrar que escolha é somente quando há um leque de opções (BAUMAN, 2011) e não somente duas – ou casa ou morre de fome. Essa formulação de opções e do que é opinião importante de se olhar na sociedade passa, também, na contemporaneidade, por uma reformulação atravessada pela mídia, que conta essa história e a reconfigura a todo tempo.

Guy Debord (2017, p. 38, grifo do autor) coloca que: “o espetáculo não pode ser compreendido, como o abuso de um mundo da visão, o produto de técnicas de difusão maciça das imagens. Ele é uma *Weltanschauung*³⁰ que se tornou efetiva, materialmente traduzida. É uma visão de mundo que se objetivou”. Talvez tenhamos e estejamos objetivando a infância contando e recontando histórias infantis na maioria das vezes associadas à lógica de Vulnerabilidade Social, numa lógica do/a sujeito/a enquanto vulnerável, o que revela nossos ideais, valores e sentimentos em relação a essa infância, quando na verdade deveríamos estar falando de uma *sociedade vulnerável*, que não enxerga a criança como *gente*.

O que se pode observar é que a ideia que temos e a que construímos das infâncias brasileiras não são muito bem delineadas nos livros, sendo em grande parte contadas pela mídia, a partir dos dados que ela apresenta, das pesquisas que ela realiza sobre população, gostos, formas de ser e estar no mundo. Acredito que há várias infâncias e várias crianças no nosso país que fazem parte de uma história que é atravessada por questões sociais, políticas e culturais contadas e reconfiguradas por essa mídia.

³⁰ Significaria uma “Visão de Mundo” – tradução literal. Dentro do contexto seria a visão de mundo sobre o novo momento da humanidade.

Temos que temer sempre a história única.

Quando por sua própria existência em atos, o proletariado manifesta que esse pensamento da história não foi esquecido, o desmentido da *conclusão* é também a confirmação do método. O pensamento da história só pode ser salvo, e tornar pensamento prático; e a prática do proletariado como classe revolucionária, não pode ser nada menos que a consciência histórica agindo sobre a totalidade de seu mundo [...]. (DEBORD, 2017, p. 75, grifo do autor).

Ao parar para rever como as histórias infantis foram sendo narradas, e pude observar isso na fase de pesquisa da pesquisa, as análises que se referem à mídia na maioria das vezes mostram esse/a sujeito/a infantil como vulnerável, sem parar para olhar a lógica de classe social. Carla Akotirene (2019) coloca que sempre precisamos olhar a situação de uma perspectiva interseccional, não podemos fazer hierarquização de opressões, mas temos que parar sempre para pensar a identidade infantil, pensando a perspectiva de uma encruzilhada de estruturas onde a infância também é atravessada pela inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado.

Precisamos ter cuidado com as narrativas únicas, principalmente quando elas envolvem a vida de meninos e meninas ao redor do mundo e as expectativas que colocamos sobre os seus corpos. **A sociedade brasileira é vulnerável e deixa o/a sujeito/a em risco.** Podemos pensar, então, como é ser cidadão inserido em uma sociedade midiática que reconta a sua história e faz dela uma única verdade mudando, por vezes, sua própria identidade?

Nessa pesquisa, busco entender a categoria diversidade como fruto das desigualdades (fenômeno socioeconômico), ademais, ela está aliada ao binômico inclusão/exclusão (exclusão enquanto fenômeno cultural e social de civilização), no qual a pertença se dá pela exclusão, uma exclusão inerente ao sistema de classes, que é o que ocorre com a maioria da população infantil do Brasil.

Essa pobreza na qual o/a sujeito/a infantil está inserido/a faz com que ele/a tenha pouco ou nenhum direito. Um dos principais direitos negados às crianças é a educação, o que irá gerar problemas futuros, e que por muitas vezes faz com que elas sejam exploradas de diversas formas. Essa pobreza faz, também, com que muitas dessas crianças não tenham sua cidadania comunicativa assegurada. A forma como a mídia fala desse/a Outro/a demonstra isso.

Compreendo que a exclusão é parte do capitalismo, e no caso das crianças em situação de pobreza isso se torna visível já que a diminuição e a exploração do trabalho, bem como a flexibilização das leis trabalhistas (resultantes da mudança na lei em novembro de 2017),

fizeram com que o país voltasse a ter mais de 11 milhões de pessoas na linha da pobreza ou abaixo dela.

A população pobre, justamente por sua condição social, está quase sempre assujeitada à lógica capitalista, pois está sempre sendo explorada. As pessoas, na sociedade, só são incluídas de acordo com os interesses do capital (Avelino da Rosa OLIVEIRA, 2004), que é o que podemos perceber através do conceito de Vulnerabilidade Social. Quando interessa ao mercado, se criam leis dentro das políticas de Assistência Social que fazem com que a população passe a ter maior poder de compra. Lembrando sempre que todo processo de inclusão é excludente.

As desigualdades surgem das relações de classe. Tenho procurado observar e refletir sobre isso quando estou em contato com o campo, afinal, um bom local para se enxergar essa materialidade é o ambiente escolar, onde posso ver mais claramente os processos que a pobreza gera no público infantil e o entendimento que essas crianças têm sobre a história que a mídia conta sobre elas.

As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua acção [sic] e as suas condições materiais da existência, que se trate daquelas que encontrou já elaboradas aquando do seu aparecimento quer das que próprio criou. Estas bases são portanto verificáveis por vias puramente empíricas. (MARX; ENGELS, 1932, p. 18).

Não há como discutir diversidade sem fazer imersão. Uma diversidade que, infelizmente, talvez, nunca será superada, pois ela foi apropriada pelo sistema capitalista em um processo de inclusão excludente. Processos esses que são injustos. Nós banalizamos a injustiça social, e talvez tenha sido aí que começamos a compreender o/a sujeito/a como vulnerável, e não a sociedade como um local vulnerável que coloca o/a sujeito/a em risco, “[...] a maioria dos discursos sobre a exclusão social captura exatamente o que *não* está acontecendo”. (OLIVEIRA, 2004, p. 150, grifo do autor). O risco nunca é a pessoa, mas a situação na qual ela está. A situação de pobreza na qual vive a maior parte da população infantil brasileira faz ela estar subordinada às lógicas de uma sociedade que julga e condena de acordo com a classe social, afinal, as escolhas das pessoas são baseadas pelas origens de classe.

Compreendo que exclusão não é sinônimo de vulnerabilidade, pois entendo exclusão como a forma de tratar a nova lógica interna do sistema de capital, que é o que torna a sociedade vulnerável, colocando as pessoas em risco em um processo de não pertença, uma exclusão social, uma não civilização. “[...] os ‘problemas do refugio (humano) e da remoção do lixo (humano)’ pesam ainda mais fortemente sobre a moderna e consumista cultura da

individualização.” (BAUMAN, 2005b, p. 14). Conforme mencionei, isso pode ser observado com as leis de flexibilização do trabalho, e “é necessário esclarecer os diferentes papéis [sic] teóricos que este conceito é capaz de cumprir, e sob quais condições pode fazê-lo. A vocação mais clara da ideia de exclusão é funcionar como *conceito descritivo*”. (OLIVEIRA, 2004, p. 153, grifo do autor).

“Desigualdade e pobreza, apesar de serem confundidas em diversos momentos na discussão cotidiana, são dimensões radicalmente distintas de nossa realidade e solicitam, portanto, soluções diferenciadas.” (HENRIQUES, 2000, p. 3-4). As desigualdades são o principal fator da pobreza no nosso país, aumentando a exclusão de parte significativa da população, e fazendo com que os direitos à dignidade e à cidadania sejam cada vez menores.

“No ano passado, nós fizemos uma advertência à ONU de que, se o Brasil prosseguisse no rumo mais recente que tinha tomado de certo abandono das políticas de proteção social, correria o risco de retornar ao Mapa da Fome do qual saiu em 2014.” (Francisco MENEZES, 2018)³¹. Isto mostra como as desigualdades brasileiras estão aumentando vertiginosamente, colocando a população em Risco e a deixando em situações vulneráveis. Sim, iremos retornar ao Mapa da Fome segundo as pesquisas.

A ideia de Vulnerabilidade Social passa pelo entendimento do conceito de Risco Social. O debate sobre essas duas nomenclaturas não é algo recente. A ideia de Risco foi se construindo de forma errônea, pois partia da noção de que o/a sujeito/a representa um Risco para a sociedade, para os ditos “cidadãos de bem”, uma perspectiva focada no indivíduo e que está revestida de caráter subjetivo, o que a naturaliza e a legitima. (Simone Rocha da Rocha Pires MONTEIRO, 2010). As duas nomenclaturas estão intrinsecamente relacionadas, mas há uma diferença entre os conceitos, principalmente uma diferença de interpretação no que se refere ao que ficou conhecido como Risco Social. (Rosane JANCZURA, 2012).

Reinhart Kosselleck (1992), ao discorrer sobre a formulação de conceitos, lembra que não é toda palavra que tem uma história para se tornar um conceito, que devemos separar palavras que em si são teorizáveis e palavras que são reflexivas. O conceito de Vulnerabilidade Social, bem como o de Risco Social, resvala nessa ideia entre teoria e reflexão, “definir vulnerabilidade social é mais que um exercício intelectual, objetiva compreender os desafios e tensões que se colocam para as políticas sociais, no sentido de efetivar-se na perspectiva proativa, preventiva e protetiva”. (Carlos Augusto MONTEIRO, 2003, p. 30).

³¹ Informação do entrevistado ao Instituto Humanitas, cf. referências.

Quando o autor coloca a ideia de políticas sociais, vem da formulação do conceito que nasce como estruturante dessas políticas. Santos (2008) fala que as políticas sociais são sempre regulatórias, mas são necessárias. O conceito e o entendimento de Vulnerabilidade Social fazem parte do que são as Políticas Sociais no Brasil, isso também em relação à infância, às vezes entendida dentro dessas políticas como algo no singular, mas entendemos que as infâncias são múltiplas e plurais.

Quando busco teorizar além de refletir sobre o conceito, é justamente por ver que inclusive na formulação (redação) dessas políticas há um equívoco em relação ao conceito de Vulnerabilidade e o de Risco, muitas vezes usados como sinônimos, e ambos atrelados aos/às sujeitos/as e não às situações sociais, ou seja, uma teorização simplista não mostraria a articulação desse conceito sobre o contexto, o que o faria mais compreensível. (KOSSELLECK, 1992).

Quando estamos falando das infâncias, esse entendimento equivocado sobre Risco Social está expresso na minha temática de pesquisa na forma como a mídia mostra esse/a sujeito/a. Isso pode ser observado nas manchetes jornalísticas quando se referem, por exemplo, ao “menor infrator”, à “impunidade infantil”, à “prostituição infantil”, todos termos equivocados que deveriam ser substituídos por “Adolescente autor de ato infracional”, “imputabilidade infantil” e “exploração sexual infantil”, respectivamente³².

A escolha das palavras anula o direito de ser sujeito/a de sua própria história e normalmente tende a culpabilizar a vítima. A forma como a mídia narra esse/a Outro/a participa da formulação da identidade de cada um e cada uma desses/as sujeitos e sujeitas. De certo modo, o conceito de Risco acaba sendo colocado como um julgamento moral, “a igualdade, a liberdade, a cidadania, são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social” (SANTOS, 2008, p. 279), quando fazemos julgamentos morais eles têm ligação com as percepções de Risco que temos em nossa sociedade, o Risco que determinadas pessoas apresentam à minha liberdade. Porém, essa percepção não é natural e nem igual para todas as pessoas, mas se utiliza ela como uma forma de controle do comportamento humano e de regulação social.

Santos (2008), ao falar sobre a emancipação, se refere à ideia de que o/a sujeito/a saia do local Vulnerável em que a sociedade o colocou. E aqui está o grande ponto chave do conceito de Vulnerabilidade Social: as pessoas são vulneráveis, porém, só há Vulnerabilidade se ocorre

³² Sobre termos e nomenclaturas corretas na comunicação, ver o Mini Manual do Jornalismo Humanizado, do coletivo Think Olga. Disponível em: <https://thinkolga.com/2018/01/31/minimanual-de-jornalismo-humanizado/>. Acesso em: 11 jul. 2018.

um Risco, o Risco não é o/a sujeito/a, mas a situação na qual ele/a está – “pessoa em situação de risco” e não “população de risco”, pois o Risco é social e não do indivíduo. Deste modo, o/a sujeito/a é vulnerável, a condição de Vulnerabilidade se dá justamente na tessitura social, já que é a ação das pessoas que torna um grupo social vulnerável. Isso é importante porque faz com que se enxergue os processos de produção de discriminação social, retirando das pessoas a condição passiva de vulneráveis.

Para entender como o conceito de Vulnerabilidade Social está formulado enquanto parte da lógica histórica como um processo de discriminação social, é só olharmos para as definições de Santos (2008) sobre Desigualdade e Exclusão, sendo que Desigualdade é um fenômeno socioeconômico, e Exclusão é um fenômeno cultural e social de civilização. Assim, a população vulnerável passa por esses dois processos, o de Exclusão e o de Desigualdade, lembrando que eles também não são sinônimos.

Há uma discriminação social em relação às parcelas empobrecidas da sociedade. Se essas pessoas tiverem outros marcadores sociais, em um processo de intersecção, a discriminação será maior e os processos de desigualdades irão aumentar, “[...] não existem apenas diferentes quantidades de desigualdades em relação ou esta ou aquela variável. Há também diferente [sic] configurações de desigualdade, que operam de maneiras diferenciadas”. (GÖRAN, 2001, p. 136).

Costumamos escutar que a infância acabou, mas poderíamos indagar que infância é essa? O período da infância é uma construção humana. Uma construção social, histórica e linguística. Quando ouvimos essa frase, as pessoas estão se referindo ao processo de adultização que têm passado as crianças contemporâneas frente à mídia? Ao trabalho infantil? À exploração sexual? Pois bem, talvez a tudo isso e a nada ao mesmo tempo. Porém, se refletirmos sobre cada tópico do texto que estou construindo podemos perceber que grande parte da população brasileira nunca viveu a tal infância mágica: a do brincar, ir à escola, exercer o direito de ser criança.

A infância universalizada nas práticas socioculturais que lhe deram um estatuto de inocência e fragilidade não seria, então, a meu ver, nada mais que uma narrativa, uma ficção por onde a racionalidade ocidental moderna construiu, através de marcos etários rígidos e universais, o acesso à “idade da razão”, ou ainda, à plena cidadania, dentro de uma sociedade que se quis igualitária e livre. Esta infância por certo hoje morre, e acrescentaria, deve morrer, na medida em que, enquanto narrativa que orienta a ação no mundo dos vivos, se torna cada vez mais inadequada para explicar a relação entre adulto e criança, no mundo contemporâneo. Aliás, talvez, já tenha nascido inadequada, uma vez que, segundo Alanen (1994), evoluiu de uma perspectiva sectária – a urbana, domesticada no âmbito da família burguesa das classes

médias, e ordenada pelos padrões do Estado-nação, tornando-se modelar e universal. (Lucia Rabelo de CASTRO, 2002, p. 51).

As crianças brasileiras estão inseridas em um processo de Inclusão/Exclusão, inclusive no ambiente escolar, e são submetidas aos modos de produção e reprodução da pobreza na maior parte do tempo e das suas vidas. Elas passam, no Brasil, por uma das definições de fascismo elencadas por Santos (2008, p. 334), que é o Fascismo do *apartheid* social, “[...] segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas”.

As identidades delas, assim como as de todos nós, estão sempre em devir. Elas passam o tempo todo em transformação. No sujeito infantil isso acontece em um processo maior de fragmentação do que no adulto, já que o sujeito está em uma formação inicial psíquica e social e muitas vezes busca uma aceitação entre os pares fazendo com que as lógicas identitárias mudem com mais rapidez. Os processos de desigualdades com os quais elas vivem estão inteiramente ligados aos aspectos econômicos, políticos, culturais e de sociabilidade. (LIMA, 2012).

ANÁLISE FORMAL

4 NOSSO NÓS: ANÁLISE DISCURSIVA DAS FORMAS SIMBÓLICAS

*“É para isso que também serve o discurso do bem.
Ou o discurso do ódio, se preferirem.
Para que possamos nos contrapor a ele e nos assegurarmos
não só da nossa diferença, mas principalmente da
nossa inocência”*(BRUM, 2014, p. 4).

Começo esse capítulo dizendo: o/a pesquisador/a não está separado/a do cidadão político. Faço essa afirmação pois falo de Direitos Humanos e busco compreender esse entrelaçamento na dinâmica de um processo educacional que me constitui enquanto sujeita. Nesse momento político, e em qualquer outro, mas especialmente nesse que vivemos agora, precisamos pensar no que nos constitui enquanto cidadãos e cidadãs brasileiros/as.

As nomenclaturas “Direitos Humanos” e “Educação” têm tido seus significados esvaziados ao longo do tempo, assim como “Política” e “Ideologia” são outros termos realocados socialmente, ainda mais no Brasil em que a primeira é confundida o tempo todo com “partido” e a segunda com o “projeto de corromper uma pureza da infância”. Boaventura de Souza Santos, no seu livro “A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política” (2008), já citado em alguns momentos dessa tese, trata de todos esses conceitos e esses esvaziamentos, assim como Kosselleck (1992), que também já foi mencionado; deste modo, pensar nesse processo de conceitos e teorias e sobre palavras e seus significados é o primeiro movimento para refletir sobre qual papel a mídia e os/as docentes ocupam na formulação desses conceitos e desses imaginários, como essas realidades são interpretadas e que efeitos isso tem na *Pólis*, já que algumas coisas passam a ser jargão e adquirem outros sentidos. (Michael FOUCAULT, 1996).

“É sabido que os direitos humanos não são universais em sua aplicação”. (SANTOS, 2008, p. 442). Essa máxima sobre os Direitos Humanos está interrelacionada com as nomenclaturas e os esvaziamentos citados acima, principalmente com a noção de política. O local ocupado por esse conjunto de 30 pressupostos é tipicamente ocidental, mas sobre eles existe uma universalização comum de ideal que seria a inegável noção de que todas as pessoas têm direito à dignidade humana.

Dignidade humana está diretamente relacionada com noção de educação e com a noção de ideologia, em síntese se do que disse o Pensador Paulo Freire: todos são orientados por uma base ideológica, basta saber se a sua base ideológica é inclusiva ou excludente. Há diferentes formas de definir dignidade humana de acordo com cada cultura. Falaremos sobre o Brasil e

sua cultura violenta que fere a dignidade humana. Para fazer essa análise me volto a dois pontos: **Educação enquanto Território e Correnteza da Cultura**. Ambos são os grandes nós dessa pesquisa, será sobre isso que falarei nos próximos tópicos.

Foucault (1996, p. 9) colocava que

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm pro função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Cabem aqui duas questões sobre essas nomenclaturas que constroem discursos e que permeiam a noção de dignidade humana (e/ou o/a sujeito/a ameaçado/a na sua condição de ser gente) e que violadas produzem *refugo humano*. Primeiramente que produzir discursos é uma atividade arriscada já que o/a sujeito/a que emite, geralmente vai se expor e expor a sua vida (FOUCAULT, 1996), fatos que vamos ver no processo de interpretação/reinterpretação desta pesquisa. Ponto dois: discursos são materiais, eles são aplicados na prática. Todo discurso produz um sujeito. Ele tem um efeito e ele existe em uma materialidade que nem sempre pode ser definida binariamente – boa ou ruim. Serão sempre indeterminados.

Deste modo, quando pensamos esses nós, e como eles ajudam a construir identitariamente desde a infância pessoas, estas que aqui estão postas sobre a noção de desigualdade (afinal, a grande maioria da população infantil no Brasil é pobre, conforme já relato neste texto), estamos falando também sobre relações de poder. Poder sobre quem constrói quais discursos e sobre que verdades são interseccionalmente colocadas sobre cada pessoa. (Lélia GONZÁLES, 1988). Professores/as, estão neste local de poder quando podem, a partir de inúmeros fatores, refletir sobre esses locais e papéis sociais, pensando em que local está posta sua base ideológica: se ela vai ser inclusiva ou excludente, afinal, onde tem saber tem poder. (FOUCAULT, 1996).

4.1 EDUCAÇÃO ENQUANTO TERRITÓRIO

Eu comecei a pensar sobre a noção de território ainda na graduação em Pedagogia, quando tive uma disciplina que debatia a importância do “entorno escolar”. A partir daí, as ideias e os ideais do geógrafo Milton Santos têm me acompanhado, principalmente porque gosto desse deslocamento que o autor faz ao pensar um território que está para além dos espaços físicos. Iara Rolnick, socióloga, a partir de seus estudos sobre Milton Santos, coloca que:

território é produto da dinâmica social onde se tensionam sujeitos sociais. Ele é construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas.³³

A ideia de pensar educação como um território é justamente por entender que “território é o chão mais a identidade” (SANTOS, 2002, 2005), ou seja, o conceito de educação permeia o dinamismo social, ele tensiona os sujeitos, ele constrói as bases da sociedade e as relações de saber e poder que serão postas sobre cada um dos corpos.

O *lócus* dessa pesquisa, que se dá no contexto do município de Novo Hamburgo, quando tomo por base de análise empírica uma formação docente realizada com professores/as dessa localidade, apresenta enquanto território processos complexos sobre educação. Como todos os lugares ao redor do globo. O globo sempre foi algo muito explorado por Santos (2005), para ele um dos grandes alicerces do modelo de entendimentos social é a globalização. Ao pensar globalização, ou glocal, nas palavras de Santos (2008), podemos perceber que entraves educacionais não são privilégios de um ou outro município, em maior ou menor grau, em relação à educação, principalmente no Brasil.

Segundo Carlos Eduardo Souza Viana (2006), em um processo simplista educação poderia ser compreendida no sentido macro como as coisas que fazemos para desenvolver um ser humano, e em processo micro como o desenvolvimento de habilidades.

Creio que é possível afirmar que a educação é aquilo que alguém conquistou ao fim de um processo em que interagem a prática e a teoria, a teoria e a prática, a ciência e a técnica (tekne), o saber e o fazer. É um processo de vida, de construção, de experimentação. A rigor, é a passagem do ser para o dever-ser. A educação tem, portanto, uma conotação lógica alimentada por uma ação teleológica, num processo pleno de intersubjetividade. (Carlos Magno Augusto SAMPAIO; Maria do Socorro dos SANTOS; Peri MESQUIDA, 2002, p. 2).

Noções estas que podem ser observadas, com variáveis, através do desenvolvimento do conceito de educação desde os sofistas e o pensamento de Sócrates de que conhecimento seria obtido através da razão e da educação; passando por John Loke, que na idade moderna acreditava que a educação é parte do direito à vida; pelas teorias de Jean Jacques Rousseau que usamos até hoje sobre os princípios educacionais; seguido por Kant e a noção de que a educação

³³ TERRITÓRIO Educativo. Centro de referências em Educação Integral, [S.l.], 28 ago. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>. Acesso em: 14 set. 2021.

deve cultivar a moral; chegando em Jean Piaget e suas fases do desenvolvimento infantil, alicerçadas nas ideias de que a educação deve possibilitar um desenvolvimento amplo; e, por fim, Paulo Freire e sua pedagogia de liberdade (VIANA, 2006). Sobre a qual construímos aqui, em paralelo com a noção de território de Santos (2002, 2005), a noção de “educação que queremos”.

Freire (1987) falava sobre uma sociedade que é dividida em classes, onde teremos então a pedagogia opressor, na qual a educação existe como prática de dominação, e a pedagogia DA autonomia, na qual a educação existe como prática de liberdade. Deste modo, nos voltamos aos objetivos constitucionais que têm no seu artigo 205 a garantia da educação (BRASIL, 1988), já amparados pelo artigo primeiro da Constituição Federal de 88, quando coloca que “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político, são a fundamentação do Estado brasileiro” (VIANA, 2006, p. 134) e portanto são emancipadores da vida social, nas palavras de Freire (1996, p. 28) “especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos e desejos”.

É importante pensar sobre dignidade da pessoa humana, já mencionada aqui e definidora como lógica social e educacional, pois o pensador Anísio Teixeira já colocava que a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida, o que nos leva aqui ao ponto central sobre porque falo de uma educação enquanto território, quando penso esse território como o “chão mais a identidade”. Essa pesquisa é sobre identidades, suas construções a partir de relações de poder e processos discursivos de ideologia e verdade postos sobre os corpos de todas as pessoas. Ela é sobre situações de desigualdade e como isso afeta as noções sobre os/as sujeitos/as.

Dinorá Tereza Zucchetti (2016, p. 207), em uma análise sobre o mapeamento da oferta do Programa Mais Educação no Município de Novo Hamburgo, se perguntava “o que mais poderia justificar tamanha desigualdade num mesmo e ‘único’ território, qual seja a cidade?”. Essa pergunta serve também para guiar essa etapa de Análise dessa tese, já que o principal fator de influências sobre a maioria da população infantil no Brasil, hoje, é a desigualdade, uma desigualdade que gera um processo de não pertença, quando pensamos educação e construção de identidades.

Conforme já colocado, a população infantil do Brasil é, em sua grande maioria, pobre. Ou seja, a criança pobre no nosso país é hoje mais uma das *maiorias minorizadas*³⁴. Não há como pensar construção de identidade de sujeitos infantis se isso não passar necessariamente

³⁴ Sobre o conceito Cf. Prof. Dr. Richard Santos, em seu livro “Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade”, lançado em 2021.

pela forma como as desigualdades de renda afetam essa população, pois elas são a maioria das pessoas.

“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta” (FOUCAULT, 1996, p. 26)”, e isso pode ser visto com a pandemia de COVID-19 que colocou luz em um problema que já era claro o suficiente, para aqueles que faziam questão de enxergá-lo, que é a desigualdade no acesso à educação. A educação “normalmente” é dividida em duas vertentes, a educação formal e a não-formal. Não trabalharei com essa perspectiva na pesquisa. Penso aqui em uma **educação território**, porém, a educação escolar, nos preceitos hegelianos, nos lembra que é impossível dissociar sala de aula de políticas educacionais. E isso no Brasil é muito nítido. Em 2019, tínhamos cerca de 1,1 milhão de crianças sem acesso à escola. Em 2020, primeiro ano da pandemia, esse número foi a 5,1 milhões, ou seja, 3,9% da população do país dos 4 aos 17 anos estava sem acesso à educação. (Mariana TOKARNIA, 2021).

O que nos leva a pensar que a produção de um território público e democrático passa necessariamente pela universalização do conceito de acesso e permanência na educação, que está atrelada à noção básica de Educação como um Direito Humano. Porém, o campo dos Direitos Humanos tornou-se um local controverso, já que tem sido atravessado por questões contraditórias e constantes violações em escala global de suas definições e preceitos. (GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; MACHADO, Lia Zanotta, 2006; SANTOS, 2008). Buscar, através de um diálogo dentro do território da educação, essas noções primárias básicas sobre a formulação desses direitos e uma reflexão de porquê ocorrem essas violações para assim compreender, também, como institucionalizamos e naturalizamos as violências tratadas nessa investigação fez parte dessa pesquisa.

Por isso, a “missão” conferida à escola é não só apaixonante, mas, também, política. Apaixonante porque sem a imersão dos atores do processo educativo na tarefa de educar e de se educar, mergulhando na construção de um projeto de vida, não é possível “fazer” educação. É política, no sentido de que ela irá auxiliar na construção da “polis” enquanto “cavitas”, a comunidade dos “cidadãos”; talvez por isso mesmo, a tarefa de fazer educação apaixonava e desafia. (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002, p. 2).

Falar do/a Outro/a é sempre a parte mais complexa, e quando esse/a Outro/a é um/a sujeito/a infantil mais ainda. Tenho procurado pensar nesse território em que estou inserida e que venho narrando como um local de sociabilidade inerente e inato das relações humanas.

Indicadores de renda, violência e criminalidade, aproveitamento escolar, matrículas em jornada escolar ampliada, entre outros, compartilham de uma

mesma lógica, qual seja, a que nos permite melhor identificar, neste caso, **sujeitos da educação que socializam experiência de desigualdade social**. Realidade que explicita infâncias vividas de formas diversas por crianças e adolescentes que habitam uma mesma cidade (ZUCCHETTI, 2016, p. 219-220, grifo nosso).

Thompson (2011, p. 10, grifo do autor) coloca que,

Ao confrontar fenômenos sociais e políticos, não podemos começar de uma *tabula rasa*: aproximamo-nos desses fenômenos a luz dos conceitos e teorias que nos foram transmitidos do passado e procuramos, de nossa parte, revisar ou recolocar, criticar ou refazer estes conceitos e teorias a luz dos desenvolvimentos que estão acontecendo em nosso meio.

São esses pressupostos que norteiam essa gama de reflexões e pensamentos que venho desenvolvendo na Tese. Quando compreendemos ideologicamente o que está posto em um debate que tem como plano de fundo as desigualdades que alicerçam a grande parte da infância no país, precisamos pensar porque ainda vemos relatos de professores/as que não demonstram, por exemplo, sensibilidade e empatia. Sentimentos que, infelizmente, às vezes, não tem permeado as relações sociais, bem como reflito acerca de questões que envolvem um Não-Olhar por parte do sistema e da sociedade civil, no que tangem os processos de educação, vulnerabilidade e entendimento sobre o/a Outro/a.

Aldo Vannucchi (2003), ao falar sobre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, pensando ela enquanto exercício de liberdade, relembra que ela é uma prática que acontece através das rupturas na situação vigente. Essas rupturas iniciam quando quebramos as situações mitificadas, “[...] a situação vigente é justamente uma situação *mitificada*, é uma situação vigente justamente porque ninguém quer tocar nela, ela está mitologizada. Ela está se autodefendendo, constantemente, por determinados mitos”. (VANNUCCHI, 2003, p. 23, grifo do autor).

Das situações mitificadas atualmente, poderia citar: a que envolve os Direitos Humanos; o que é ensinado ou não em sala de aula; e a própria noção de quem foi, por exemplo, Paulo Freire. Para quebrarmos esses mitos e derrubarmos a situação vigente precisamos desmitificar a situação, e isso pode acontecer pela criação de algo novo, porém, nesses tempos que temos vivido, isso tem estado muito complicado, até porque temos fabricado esse novo através de novos mitos e de novas situações vigentes, “[...] o que está em jogo, senão o desejo e o poder?”. (FOUCAULT, 1996, p. 20).

O Brasil passa atualmente por um momento de ruptura, essa que se reflete diretamente no campo educacional e muito disso se dá porque não conhecemos a nossa história e nem

entendemos a nossa lógica política, o que faz com que a sociedade incorra em erros de avaliação sobre sua própria situação. Os acontecimentos atuais³⁵ podem ser explicados pela ordem social, cultural e política, todas elas com variáveis diferentes e tendo que ser analisadas de formas distintas, sendo a política a que requer uma explicação mais estrutural. (Peter BURKE, 2011).

Não tenho pretensão aqui de fazer uma análise complexa da conjuntura política atual. Me proponho a refletir sobre alguns dos fatores que acredito fazerem parte desse “momento histórico” vivido e que se refletem na minha pesquisa de Tese. Tenho compreendido que o ontem já é história, desse modo, volto um pouco no tempo histórico a fim de reconstruir brevemente os passos da estrutura da educação no Brasil, assim como o surgimento do movimento denominado Escola Sem Partido, que acredito serem importantes para compreendermos essa manifestação e os processos de tomadas de decisão que vão contra os Direitos Humanos e as/os professoras/es. Processos esses que desfavorecem e perseguem esse grupo social, além de colocarem em dúvida seu profissionalismo e sua formação.

Se pensarmos na história da educação no Brasil, temos como mapeá-la através dos tempos de uma forma concreta de ser traçada, pois ela está marcada por períodos muito bem delineados de rupturas “políticas”, já que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que trazem consigo”. (FOUCAULT, 1996, p. 44). Usando a linha de raciocínio de José Luiz de Paiva Bello (2001), temos, primeiramente, a chegada dos portugueses. Passamos, depois, por um período de aproximadamente 200 anos de um ensino Jesuítico (1549 – 1759). Depois vem a era Pombalino (1760 – 1808), o Período Joanino (1808 – 1821) e o Período Imperial (1822 – 1888). É nesse período que, em 1824, temos a primeira Constituição brasileira, que traz em seu Art. 179 o seguinte: “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Logo após temos o Período da Primeira República (1889 – 1929), depois o Período da Segunda República (1930 – 1936), e é em 1930 que se cria o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, o Governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes.

Em 1934, a nova Constituição coloca que “a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos”. Chegamos ao Período do Estado Novo (1937 – 1945). Nessa época, as leis regulamentadas tiram do Estado o dever da educação mas mantêm a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, assim como o ensino de trabalhos manuais em todas as Escolas normais, primárias e secundárias. Temos, então, o Período da Nova

³⁵ Refiro-me aqui à recente crise das lógicas políticas que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e à eleição de Jair Messias Bolsonaro para presidência da república a partir de janeiro de 2019.

República (1946 – 1963), quando se tem uma nova Constituição que pela primeira vez determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e retoma a fala de que a educação é um direito de todos. Em 1946, são regulamentados o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de ser criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Poucos anos mais tarde, o país sofre uma das suas maiores rupturas e entra no Período do Regime Militar (1964 – 1985).

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático [sic] de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos e feridos, nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar. (BELLO, 2001, p. 5).

Entramos, 21 anos depois, no Período da Abertura Política (1986 – 2003).

No fim do Regime Militar a discussão sobre as questões educacionais **já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político**. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma. (BELLO, 2001, p. 5, grifo nosso).

Repassando brevemente essas rupturas que o Brasil sofreu enquanto Estado, e o quanto elas afetaram e retardaram o processo de avanço da nossa educação, conseguimos perceber como a Escola e a educação num todo estão inseridas em um processo de mediação constituinte da formação social dos/as sujeitos/as, inclusive no que tange a noção de Direitos Humanos. O que é corroborado pela fala dos partícipes dessa pesquisa quando explanam sobre como eles têm trabalhado Direitos Humanos e sociabilidade em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, foi instituída em 1996 e tem como pressuposto básico regulamentar a educação brasileira em todos os seus níveis. (BRASIL, 1996). Nesses últimos 24 anos de Lei muitas alterações foram feitas no seu conteúdo, afinal, o país se modificou e muitas coisas precisavam ser revistas. Nem todas as alterações foram boas para o campo educacional, outras tantas deveriam ter sido feitas pelos governantes e não foram, já que no Brasil, talvez, nunca tenhamos tido propostas de Estado e sim políticas de Governo. Principalmente, como fator determinante das oligarquias de poder, que se fazem valer das instituições de ensino e das políticas públicas de Governo para

continuarem dominando as formas e as maneiras hierárquicas que ainda temos de se fazer educação.

Muitas das ações afirmativas que se tornaram emendas na LDB surgiram das pautas dos movimentos da sociedade civil. Quando Bello (2001) cita o início de um processo de pensamento de que a Escola estava para além dos conteúdos programáticos, e que ali se formavam sujeitos/as que precisavam ter ciência de suas próprias vidas e noção de seus entornos, isso era posto dentro das Leis que regem a educação como uma conquista, um momento de início de superação da lógica hierarquizante imposta aos currículos, pensando então em uma formação integral dos/as sujeitos/as.

Porém, alguns movimentos da sociedade civil têm criado imaginários sociais que reverberaram e tiveram eco nas pessoas que, de certa forma, não conseguem fazer uma leitura de mundo. Somos o 2º país do mundo que menos conhece a sua realidade, o primeiro é a África do Sul (Luiza CALEGARI, 2017), e se não conhecemos nossa realidade, a nossa história, estamos fadados a repeti-la. “A convicção de que a consciência que os homens de determinada época têm da sociedade em que vivem não coincide com a realidade social da época em questão.” (Ciro CARDOSO, 1997, p. 13).

“O imaginário social é, deste modo, uma das forças reguladoras da vida coletiva.” (Bronislaw BACZKO, 1985, p. 309). Talvez, nesse momento em que vivemos, o imaginário construído seja a ideia de doutrinação ideológica por parte das Escolas e das/os professoras/es, e que tem gerado o início de uma caçada contra aquilo que alguns defendem como “doutrinação de esquerda”, e aqui entra o entendimento deles sobre Direitos Humanos como um processo social, pertencente a uma vertente política e que nos últimos anos ganhou notoriedade como se fosse uma pessoa, o “tal dos Direitos Humanos”.

Isso é personificado e significado através do projeto mais discutido no que concerne essa questão, que é o Projeto Escola Sem Partido, que surge em 2004, mas ganha força em nível nacional a partir de 2014, quando começa a tramitar na Comissão Especial da Câmara dos Deputados o PL 7.180/14. Em suma, o projeto propõe que a LDB inclua um novo inciso (item) no seu artigo 3º, que estabelecerá os valores de ordem familiar sobre a educação escolar em temas relacionados à Educação Moral, Religiosa e Sexual.

Podemos pensar que após todas as rupturas sofridas pelo processo educacional brasileiro, sua precarização e a baixa valorização das/os professoras/es, que não estaríamos, em pleno século XXI, debatendo ideias retrógradas e vivendo processos de perseguição das/os professoras/es por algo denominado como a necessidade de uma Escola Sem Partido. Nome esse que me incomoda profundamente pela sua distorção semântica, já que o título nos leva a

pensar que existe uma “Escola com Partido”, e eu perguntaria que partido é esse? Um partido político? Ou um partido ideológico? Talvez isso seja só uma ideia de não perder o poder, de continuar legitimando discursos de opressão e de ódio.

Não há, em níveis acadêmicos, nenhuma pesquisa que comprove que as Escolas brasileiras estejam mais ou menos alinhadas a alguma posição político-partidária de vertente ideológica. Talvez esse jogo de palavras e a aceitação que o projeto tem se explique nas palavras de Baczko (1985, p. 310):

[...] os poderes terem inventado ao longo da história, a fim de proteger esses bens raros, um conjunto de dispositivos extremamente variados e bem “reais” de proteção, senão de repressão. Com vistas a assegurar-se do lugar privilegiado no domínio dos imaginários sociais. [...] as épocas de crise de um poder serem também aquelas que em que se intensifica a produção de imaginários sociais concorrentes e antagonistas, e em que a representação de uma nova legitimidade e de um futuro diferente proliferam e ganham difusão e agressividade.

A caçada contra as/os professoras/es nem mesmo se justificaria pela lógica de um discurso que debatesse ideias, mas esse não é o caso aqui. Aqui temos uma lógica de construção de imaginário social utilizada como dispositivo de controle de vidas coletivas com o objetivo de exercer autoridade e poder, já que o que temos nas Escolas são professoras e professores, sujeitos e sujeitas de sua própria história e que, portanto, possuem bagagens culturais e subjetividades que não têm como serem colocadas de lado porque os constituem enquanto cidadãos/ãs. Há fatos isolados nos quais esses/as mesmos/as profissionais não conseguem trabalhar os conteúdos de forma a mostrar pluralidade de ideias e pontos de vista. Mas não há algo como uma doutrinação ideológica. Há uma ideia de que os/as estudantes precisam, conforme já colocado, aprender a ler o mundo. (FREIRE, 1985, p. 95).

Citar Paulo Freire, refletir sobre Direitos Humanos, assim como falar de lógicas interseccionais que estruturam a sociedade brasileira como raça, gênero e classe social é desafiador. Pensador e temas que trato nessa pesquisa têm sido menosprezados e demonizados pelos discursos dos defensores do Escola Sem Partido, pessoas que atualmente têm pregado uma ideologia do ódio, ao que denominam principalmente como “ideologia de gênero”. Termo que não existe no campo dos estudos sobre Gênero, pois o termo correto seria identidade de Gênero³⁶. Aqui temos novamente um problema semântico de interpretação que é o da palavra

³⁶ Não digo que não há ideologias quando pensamos o conceito de gênero, pois, como mostro no texto, os pensamentos críticos que problematizam a realidade podem partir de uma base ideológica, porém, no caso específico do que se refere ao PL 7.180/14, o que eles criticam não tem nenhuma relação com ideologias e sim com estudo de identidades.

ideologia, alguns conceitos precisam ser revistos em meio a um debate que se fundamenta em imaginários.

Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (1998) definem que a palavra ideologia tem duas definições: uma se aproximaria muito do sentido negativo utilizado hoje em dia, que é a ideia de “crença falsa”, e a outra é uma definição mais usada na ciência contemporânea que coloca que a ideologia seria um conjunto de ideias e valores que nos auxiliam a enxergar a realidade. Essa última definição nos remonta ao princípio da lógica social na qual a neutralidade é uma falácia e, portanto, todos temos uma forma de ver o mundo.

O projeto Escola Sem Partido, como já citado, também nasce de movimentos da sociedade civil e ganha eco e reverbera nos meios digitais através do grupo denominado Movimento Brasil Livre (MBL). Assim como há uma articulação social para colocar em prática nos municípios do Brasil a “Escola sem Partido”, há outros tantos grupos que lutam pela Escola Sem Mordação, situada como uma moção e um movimento de repúdio ao Escola Sem Partido.

O conflito, já colocava Georg Simmel (1983), é uma das benesses em tempos de crise. Auxilia na formulação e reestruturação de uma nova sociedade. O Escola Sem Partido seria hoje uma das maiores demonstrações do que os estudiosos do campo da comunicação têm chamado de era da Pós-Verdade. O que nas lógicas dos movimentos sociais vem para mostrar que o conflito social é um aspecto constitutivo das democracias liberais contemporâneas. (Hebe MATTOS, 2012). Nesse caso, movimentos que muitas vezes não pregam um discurso libertário. Temos movimentos sociais para o bem e para o mal.

Nem sempre as organizações civis estão em busca daquilo que Mattos (2012, p. 100) denomina como “ampliação de direitos de grupos relativamente desprivilegiados”. O que presenciamos, principalmente ao longo de 2019 e que ganhou mais forma após janeiro de 2020, tendo iniciado em outubro de 2018, é uma lógica de amedrontamento e dominação por meio das estruturas e lideranças políticas que dominam o país, juntamente com movimentos que se articulam não para o benefício dos desprivilegiados, e sim para a manutenção e retomada de uma lógica operante hegemônica que no Brasil é composta por homens cis, brancos e de classe média alta.

O povo (as pessoas que estão submetidas a esse padrão hegemônico heteronormativo citado) precisa se organizar enquanto resistências coletivas, lembrando sempre suas individualidades, afinal, a sociedade brasileira é estruturalmente desigual, e, portanto, alguns corpos têm menos valor do que outros. Nesse momento, os Movimentos Sociais precisam fazer mobilizações “[...] que podem ser pensadas como uma expressão das contradições e hierarquias específicas da sociedade estudada” (MATTOS, 2012, p. 100), que nesse caso é o Brasil, onde

as desigualdades atingem *status* de coisa natural, e necessita de movimentos como: o feminista, o LGBTQIA+, o Movimento Negro e demais movimentos daquilo que é considerado minoria. Minorias do ponto de vista de uma lógica hierarquizante de poder, e não de quantidade, e que elas lutem para que as políticas de ação afirmativa conquistadas pelas lógicas civis, a tão alto preço, continuem ressignificando o lugar social historicamente atribuído às pessoas.

Digo isso pensando que não queremos ver aumentar a perseguição contra professoras/es das áreas humanas, em específico de História, em uma tentativa de um apagamento dessas lutas e desses tempos vividos para contar uma nova história, principalmente feita do ponto de vista dominante, um ponto de vista que está na base do projeto de lei da Escola Sem Partido. E a única forma que tenho visto e pensado sobre é através de articulações sociais que garantam os espaços de diálogo e de fala.

O momento vivido tem gerado preocupações. A falta de conhecimento no que tange a realidade social do nosso país, bem como as interpretações e reinterpretações equivocadas da nossa história pelo ponto de vista dominante têm deixado quaisquer pessoas que se importem com o social extremamente preocupadas.

Debater Direitos Humanos quase nunca foi um consenso. Pensar no/a Outro/a é muito complicado, e, em tempos de caça às “ideologias”, temas que envolvem uma autonomia dos/as sujeitos/as, uma emancipação social, um processo de igualdade e equidade são desvalorizados, principalmente através da fluidez das Redes Sociais.

Ao acesso à informação, um que gerava conhecimento, não tem se dado o devido valor. Bate-papos de WhatsApp e propagação de discursos através do Facebook têm alimentado esse imaginário coletivo sobre o que se considera “verdade”. Quando proporcionamos acesso às informações, damos oportunidade que os/as sujeitos/as possam decidir sobre aquilo que lhes diz respeito (Hilton JAPIASSU, 2005), porém, isso precisa ser feito através de uma leitura de mundo.

Há determinados repertórios sobre a nossa história – e aqui não me refiro ao conhecimento bancário educacional, e sim às vivências de sociedade e sociabilidade que estão faltando no nosso país atualmente. Enquanto a sociedade acreditar e agir como se algumas vidas humanas fossem mais importantes do que outras, nunca teremos equidade. Mas, principalmente, nunca atingiremos enquanto objetivo social um olhar igualitário, que ocorre quando aprendemos a nos colocar no lugar do/a Outro/a.

Infelizmente, no Brasil nem o acesso ao direito de ser cidadão é igual para todas as pessoas. Já que a maior forma de dar voz aos/às sujeitos/as é através da educação, e essa não é para todos no nosso país, “[...] é importante ressaltar que, num contexto de extremas

desigualdades como o que temos no Brasil, até mesmo a cidadania, entendida aqui como participação, é desigualmente distribuída”. (Celi SCALON, 2011, p. 51). Não tenho enxergado humanidade. Os “cidadãos de bem” sempre precisam se proteger desse/a Outro/a, é isso que faz com que movimentos sociais reverberem discursos de ódio através de *Fake News*, a fim de convencer a população de que esse/a Outro/a pode ser/é uma ameaça.

Deste modo, quando eu estou pensando violências contra a infância, entre elas, também o *Casamento*, e falo em/no ensino sobre/em Direitos Humanos é por compreender que os Direitos Humanos são/deveriam ser a forma de proteção integral dos/as sujeitos/as contra essas práticas. Acredito que uma educação que não olha para os Direitos Humanos é uma educação que perpetua os modelos vigentes na nossa sociedade e estimula de muitas formas a violência contra essas infâncias. Precisamos continuar pensando na “escola que ninguém vê”.

4.2 A CORRENTEZA DA CULTURA

As formas de ser criança no mundo contemporâneo têm sido atravessadas pela mídia diariamente: seja através das novelas, das propagandas, dos desenhos, dos canais do YouTube etc. Muitas são as “influências” com as quais a formação identitária das crianças está submetida, e isso acontece em todos os lugares do mundo. Não podemos falar em um único tipo de infância, ou em um só modo de ser criança, pois a infância é uma construção social.

A infância enquanto construção social foi sendo estudada, analisada e retratada ao longo de séculos de história. No Brasil, as realidades infantis são muito plurais e é na escola que conseguimos observar essa pluralidade de forma mais intensa. Antes dessa mudança sobre a importância do sujeito infantil, as crianças passavam por um processo de *adultização*.

A mídia apresenta um potencial educativo. Diversos são os artefatos midiáticos que colaboram na formação da identidade infantil: programas de auditório, novelas, músicas, ambientes virtuais, literatura infantil etc. Porém, nem sempre isso se dá de forma positiva. Reflito nessa pesquisa também sobre a construção social do local dado aos corpos. Um exemplo é a ideia de que mulheres devem cuidar do lar, de que algumas (as certinhas e boas) foram feitas para se casar. Ideias essas que são reforçadas pela mídia diariamente. A forma machista como tratamos o sujeito feminino é constantemente reforçada pelos produtos culturais. Há uma estrutura patriarcal, em diversos artefatos culturais, que traz implicações para as meninas desde o início de sua formação social.

Hall (2016, p. 22) coloca que uma das práticas principais que produz a cultura é a representação, aquilo que ele denomina de “Circuito da Cultura”, no qual cultura diz respeito a

significados compartilhados, são significados que regulam e organizam práticas sociais, que organizam e influenciam nossas condutas. Esses sentidos e práticas são produzidos nos dias de hoje a partir de uma moderna “mídia de massa, nos sistemas de produção global e de tecnologia complexa”, um sistema que é criado também por meio de objetos culturais. Toda vez que damos de presente para uma menina uma “cozinha de brinquedo” como se esse brinquedo fosse uma representação da vida da mulher adulta, estamos atribuindo o valor, o significado de que mulheres foram feitas para serem donas de casa, esposas e mães. As propagandas de brinquedos demonstram isso claramente, pois temos propagandas de brinquedos infantis genericadas. Há brinquedos de meninos, que são exemplificados através de um mundo de aventuras e conquistas, e os brinquedos de meninas que refletem a ideia de maternagem e atribuições do lar.

Conforme já citado no texto, ser mãe, esposa e dona de casa não configura um problema, desde que seja uma escolha. Bauman (2005a) coloca que muitas vezes quando pensamos em identidade e em formas de nos organizarmos em sociedade, as nossas práticas culturais nos levam a compreender escolha como o “ato de tomar uma decisão”. Mas não é assim, precisam haver opções para falarmos em escolhas. As temáticas tratadas nessa Tese ocorrem, em sua maioria, de forma induzida. Normalmente em relativização com uma condição social de pobreza. São regulações de sentido e de conduta social praticadas através de um circuito cultural, de uma ordem social.

A forma como educamos as meninas na nossa sociedade parte da ideia da regulação dos corpos jovens, muito ligada a uma ideia dessa conduta social (HALLL, 2016), uma conduta que se expressa em muitos lugares no mundo e no Brasil atual através de um *habitus* religioso. Haja visto a forma como a atual ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, resolveu tratar de assuntos relacionados a muitos dos temas que envolvem a infância os quais abordo nessa Tese. Por exemplo, ao falar sobre gravidez na adolescência, seu ato foi o de iniciar uma campanha de Abstinência Sexual “Isso nos impulsionou a buscar experiências, a tentar alternativas para mudar o que está aí hoje. A proposta de retardar a medida da iniciação sexual é o novo, é a nova proposta. E nunca foi tentada aqui”³⁷. A ideia de abstinência sexual como forma de controle de natalidade e de ISTs é um padrão incorporado por muitas religiões neopentecostais ao longo dos últimos anos. Se pensarmos que o lema de algumas Igrejas Neopentecostais é “eu resolvi esperar”, podemos ver que ele vem da ideia de que o sexo antes do *casamento* é um pecado. Nós atribuímos valores e significados ao pecado. O pecado

³⁷ Entrevista da ministra concedida à revista Veja em 3 de fevereiro de 2020. (ZYLBERKAN, 2020).

feminino sempre muito mais grave que o pecado masculino. Ideias que incutimos na cabeça das crianças desde muito cedo, através também da mídia.

Quando Fischer (2001) fala sobre as instâncias que envolvem a *Pedagogia da Mídia*, ela lembra que mídia, produção dos/as sujeitos/as e subjetividade estão diretamente ligadas a uma relação de poder, nas quais os processos midiáticos têm ocupado um papel central como operantes de uma lógica reguladora de formas de ser e estar, através de uma produção e significação de sentidos, pautando modos de viver e de conhecer a vida. Cabe salientar que os estudos de Fischer (1997, 2002) são baseados nos estudos Foucaultianos, portanto, sujeito está sempre relacionado a poder. Tomo por base essas noções de sujeitos/as e subjetivação através de um discurso da mídia que forma e/ou auxilia a construção das identidades e de seus relacionamentos com os/as outros/as e para consigo mesmo.

Em uma de minhas orientações conversávamos [eu e minha orientadora] sobre sociedade e vida social e pensávamos na forma como a sociedade tem sofrido uma “enxurrada” de conteúdo midiático e como as novas tecnologias têm ressignificado a ideia de conhecimento e de pertencimento, ela tem sido envolta por uma “Correnteza Cultural”. Resignifico, então, a ideia de “Circuito da Cultura” pensando uma noção de “Correnteza da Cultura”. Quando faço isso, estou brincando com a ideia do significado de “correnteza/água” enquanto representação. No dicionário correnteza é: “o fluxo de água geralmente forte e contínuo, e/ou uma série ordenada de pessoas ou coisas”. (Antônio Soares AMORA, 2009, p. 179). E é justamente pensando no que Hall (2016, p. 24) coloca ao dizer que a língua ao ser um sistema de representação serve para dar “sentido àquilo que queremos dizer”, que podemos olhar para os objetos/expressões artístico-midiáticos como grandes exemplos na forma de perpetuar a ideia dos papéis sociais que devem ser desempenhados por cada um e cada uma das pessoas, uma ideia que vem através de uma correnteza de elementos culturais, calcada em uma linguagem representativa de uma cultura que se expressa machista, patriarcal e racista na qual o Brasil foi firmado.

A forma como os conteúdos midiáticos têm auxiliado na construção das identidades sociais está explicitada na lógica do *Circuito da Cultura*, uma cultura que permeia toda a sociedade e na qual sentidos são construídos, “[...] o sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade de quem somos e a quem ‘pertencemos’” (HALL, 2016, p. 21), bem como está posto na noção de “Pedagogia da Mídia” que mostra que a forma como se produz conteúdo para o público infantil é constituída de um *ethos* pedagógico, “[...] ao lado de uma função objetiva de informar e divertir espectadores, por exemplo, haveria na mídia uma função explícita e implícita de ‘formá-los’”. (FISCHER, 1997, p. 66).

Baseadas nessas duas noções e fazendo uso da definição de correnteza é que passamos a chamar esse processo de construção identitária por meio de artefatos culturais e sociais de “correnteza da cultura”, que chega com força, que é fluida e contínua, que ensina e pedagogiza uma série de coisas. Mergulhar nessa correnteza da cultura exigiu certa reflexão sobre o que queríamos pescar de toda essa gama de coisas (des)ordenadas que vem dela. Começo destacando aqui o que tem ajudado a consolidar a ideia de locais sociais atribuídos aos/às sujeitos/as ainda na infância. São eles os clássicos infantis.

Dentro desses processos de correnteza cultural, temos então o “Mundo *Disney*”, a fabricação da fantasia, da magia e de imaginários que se tornaram parte da vida das pessoas de maneira natural. A *Walt Disney Company*³⁸ trabalha com a ideia de potencializar fantasias e instigar a criatividade. Nem todas as pessoas têm condições econômicas de visitar os parques temáticos situados em Orlando, na Flórida. Mas para “viver” a magia do “Mundo *Disney*” você não precisa ir até lá, isso é possível através do cinema, dos musicais, dos brinquedos, das roupas e de todo um conjunto de itens que transmitem valores, opiniões e estereótipos que auxiliam na formação dos/as sujeitos/as infantis.

A *Disney*, desde sua primeira releitura de um clássico – *Branca de Neve e os Sete Anões* (1938) –, opera como uma importante formadora de identidade infantil, assim como a mídia de forma geral. Steinberg e Kincheloe (2004) definem isso com uma pedagogia cultural. A *Disney* pauta o cotidiano escolar através dos inúmeros produtos resultantes dos filmes de animação, bem como através das discussões e dos debates em torno do ser criança e do mundo infantil.

Estudos sobre o “Mundo *Disney*” mostram que, em geral, as animações da *Disney* contêm um recorte de classe social, de gênero e de raça, mostrando valores como o respeito, lógicas cidadãs e construção de identidade. Porém, de forma contundente, trabalha com a ideia da família “tradicional” e com uma defesa do consumismo, bem como reforça as lógicas patriarcais. (Carmen Pereira DOMÍNGUEZ, 2006). Lógicas essas que auxiliam na forma como as meninas passam a enxergar, por exemplo, o *casamento* como um dispositivo de felicidade, o tão famoso *Felizes para Sempre*.

Não sabemos se toda menina sonha em ser uma princesa ou se os meninos querem ser príncipes, mas não se pode negar que a mídia, e aqui em específico os estúdios *Disney*, coloca isso como uma representação da felicidade, um espelho do “eu”. (STEINBERG; KINCHELOE, 2004). Desde que a *Disney* relançou os clássicos da literatura infantil, principalmente as histórias de princesas, com personagens que despertam um imaginário infantil através da

³⁸ É um conglomerado de empresas atuantes em diversos setores, como parques temáticos, canais de televisão, brinquedos, produção de filmes, redes de hotéis, jogos, entre outros.

beleza, dos vestidos e de seus castelos, os contos de fadas passaram a “pertencer” ao “Mundo *Disney*”. Agora não são mais contos populares, e, sim, um mundo de fantasia.

Para exemplificar este conceito da *Correnteza da Cultura*, vou fazer uso de uma temática que me é muito cara, a qual já citei no texto e que acredito exemplificar as violências contra as infâncias no Brasil, que é o *Casamento de Crianças*. Eu poderia, aqui, utilizar qualquer violência: exploração sexual, trabalho infantil, estupro de vulnerável, gravidez precoce, medicalização da infância, dentre outras. Porém, acho de extrema relevância usar como exemplo um assunto pouco debatido, sobre o qual o número de pesquisas acadêmicas é quase nulo. Todos os assuntos são importantes e merecem o mesmo olhar, cuidado e tratamento no âmbito das investigações. Porém, todos nós escolhemos quais batalhas iremos lutar e sobre quais bandeiras ideológicas iremos construir nossas investigações, eu parto dos Direitos Humanos, das Infâncias e do *Casamento de Crianças*.

Sendo assim, abaixo, trago algumas imagens que acredito exemplificarem essa correnteza da cultura, idealizada pelo mundo *Disney* sobre o local de cada um/a na sociedade. São algumas cenas finais de clássicos infantis, nas quais o *casamento* é o elemento que simboliza nas narrativas o término de uma longa jornada, na maioria das vezes empregada pela personagem principal na figura da mocinha. Os estudos de Rita de Cássia Sobreira Lopes *et al.* (2006) discorrem sobre a preferência de muitos casais por uma cerimônia religiosa advir justamente pelo aspecto ritualístico, solene e formal. Podemos observar nas imagens os elementos de ordem religiosa, carregados de simbolismo e misticismo, muito utilizados em *casamentos* ocidentais, como o véu, a grinalda, o vestido na cor branca e o tradicional buquê de flores.

Figura 9 – Cena do Filme Cinderela



Fonte: Cinderela (1950).

Figura 10 – Cena do Filme Enrolados³⁹



Fonte: Enrolados (2010).

³⁹ O filme conta a nova releitura para a história de Rapunzel.

Figura 11 – Cena do Filme a Pequena Sereia



Fonte: A Pequena Sereia (1989).

Figura 12 – Cena do Filme Mulan



Fonte: Mulan (1998).

A Figura 12 não traz os elementos culturais e religiosos, de conhecimento geral, uma vez que a história de Mulan se passa no Oriente. A história ambientada na China mostra o

casamento nos seus processos “religiosos”⁴⁰ locais. Mas podemos observar que ainda assim trata-se de uma ideia de final feliz baseada no *casamento*.

Percebo que essas estruturas, no que se refere ao *casamento*, perpassam em grande parte a nossa noção de religião, principalmente a que ainda tem vinculação com a ideia de matrimônio como algo a ser abençoado pelo divino. Apesar da mídia ter um forte impacto na construção do “Eu”, um ponto muito importante tem que ser reforçado: não há um modelo de infância, crianças são seres únicos e cada uma é diferente da outra. (RENNER, 2016). Nem todas as crianças têm TV a cabo, nem todas sabem o que é o YouTube, não conhecem *YouTubers* Mirins e não fazem parte dos seus fã clubes. Muitas crianças continuam sendo fãs de personagens de novelas, novelas que também terminam com um final feliz, quando a mocinha casa no final da história.

É importante compreender a ressignificação do mundo *Disney* e a importância que ele teve/tem na formação do entendimento sobre a sociedade, principalmente sobre os clássicos, que, infelizmente, talvez não seriam do conhecimento dos/as estudantes não fossem as releituras feitas pelos estúdios de animação – apesar de muitas vezes serem estereotipadas, sua influência na forma de construção da identidade infantil atravessa gerações, e aqui principalmente a feminina com o ideal de príncipe e princesa.

A inserção das histórias de princesa na formação identitária infantil vai além da ideia do “viveram *Felizes para Sempre*” – a ideia do *casamento* como um todo, mas principalmente a forma como ela opera como uma pedagogia cultural, com o seu atravessamento dentro das escolas, que está para além dos contos de princesas. A publicidade feita através dessas animações se tornou uma forma de exposição de ideias, ideologias e formas de pertencimento.

A ideia de não se separar porque “*casamento é pra sempre*”, por exemplo, ajudou a silenciar inúmeras violências maritais e continua perpetuando o silenciamento acerca de violências sofridas dentro de relacionamentos abusivos. Ou seja, ao ensinarmos as meninas, através de uma pedagogia da mídia, que o importante era casar e que era feio se separar, fizemos com que elas se sentissem envergonhadas e acuadas em contar sobre aquilo que dava errado. Usei as terminologias no passado, mas isso se mantém no tempo presente.

Quando comecei a escrever a Tese, ainda muito mobilizada pelo que tinha escrito e estudado ao fazer a Dissertação, estava ainda imersa em questões como pobreza e desigualdades extremas no país. Duas situações que fazem com que a violência contra a criança no Brasil atinja níveis absurdos, violências como a de que “mulheres foram feitas para se casar”. No

⁴⁰ Os chineses raramente dão um nome para sua “religião” e não possuem um Deus, da maneira que estamos acostumados/as com o Cristianismo. (Mariana FIDALGO, 2018).

entanto, cada vez mais eu entendia que haviam coisas submersas por debaixo desses 47,8% de crianças vivendo em situação de pobreza no Brasil (ABRINQ, 2019) e como isso levava a tantas violências, entre elas o *casamento*. Uma dessas coisas é a forma como educamos as meninas e a maneira como somos levianos/as todos os dias com as violências sofridas pela população infantil, assim como a forma que temos educado os meninos.

O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é *muito* estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são [...]. (Chimamanda Ngozi ADICHIE, 2014, p. 7, grifo da autora).

A masculinidade não é uma vilã. É a masculinidade da forma como temos construído socialmente que é tóxica, mas isso não é uma premissa biológica. (Robert W. CONNELL; James W. MESSERSCHMIDT, 2013). Nós criamos meninos vilões, quando ainda nos tempos atuais reforçamos ideias patriarcais e devemos lembrar que o patriarcado não é uma concepção estática, ele não é algo natural, ele é algo naturalizado. (Adriana PISCITELLI, 2002).

Não é assustador o bastante pensar que somos um dos países que mais mata crianças no mundo? *Somos um dos países que mais mata crianças no mundo*. E nós não estamos em guerra com outros países, nem estamos em guerra civil. O que ocorre é que nós apenas não nos importamos com a sociedade onde elas/es estão crescendo. Nós apenas resolvemos educar os meninos para serem donos das coisas e as meninas para obedecer. E quando digo nós, estou pensando em mim e em todas as vezes em que me esqueci que crianças são responsabilidade de todas as pessoas da sociedade. (RENNER, 2016).

Novo Hamburgo, local em que a formação “A escola que ninguém vê”, objeto de referência empírica da pesquisa, foi realizada, é a 2ª cidade do Brasil (de população acima de 100 mil habitantes) com o maior número de casos de infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). (Susi MELLO, 2019). Ou seja, pensar em políticas públicas que trabalhem educação sexual, que mostrem para as crianças o domínio pelo seu próprio corpo e o cuidado com esse corpo, uma educação sexual que ensine que ao iniciarem suas vidas sexuais elas devem se proteger de uma gravidez, se protegerem de doenças, bem como saberem identificar relacionamentos abusivos, não é algo para pensarmos depois, é algo que sempre deveria ter sido feito. Infelizmente, isso não é algo que vamos conseguir tornando o sexo um “tabu” – não vou usar a expressão “novamente” já que nunca saímos completamente da ideia do sexo como pecado, de uma noção de um controle de corpos jovens, que devem ser regulados.

É pensando a partir desse contexto e tentando compreender a construção dessa identidade infantil, atravessada por lógicas sociais e produtos culturais que venho narrando de forma teórica até aqui, que a análise dessa pesquisa tem como foco central uma atividade desenvolvida com docentes sobre as temáticas abordadas anteriormente. Cabe esclarecer que compreendo, conforme já foi colocado, essas lógicas de relação de poder que se estabelecem dentro do ambiente educacional, ou seja, os/as professores/as precisam conhecer essas temáticas para promoverem o ensino de Direitos Humanos como uma prática de educação emancipatória, para que assim seus alunos e suas alunas possam efetivamente debater essas temáticas.

Aqui cabe refletir que, sim, eu teria a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sem essa interpretação/reinterpretação das ideias dos/as professores/as, sem levar em conta o que ouvi e a convivência com essas pessoas, eu acredito que sim. Talvez eu tivesse uma exaustiva revisão de conceitos, de autores/as, de pensadores/as e de produções culturais e midiáticas que me auxiliariam a compreender a problemática e a formular a minha Tese, procedimento teórico-conceitual que é realizado na pesquisa, mas não em seu esgotamento, pois nas nossas concepções [minhas e da minha orientadora] a pesquisa de Tese é o momento de dar o passo que não foi possível ser dado na Dissertação. É, enfim, buscar perspectivas epistêmicas metodológicas que dialoguem com a minha episteme, com as epistemes teóricas que escolhemos para a pesquisa e, sobretudo, perspectivas que revelem como temos posicionado o/a sujeito/a infantil como alguém vulnerável e condicionado às lógicas sociais.

A história da infância, na maioria das vezes, foi contada por nós adultos. (LARROSA, 2010). Ao invés de tratar as histórias das infâncias a partir do ponto de vista de quem produz sobre elas, é preciso construir principalmente do ponto de vista delas, sobre o que sabemos de suas histórias. Santos (2008, p. 316) coloca que “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. É o ato de ter direitos assegurados, de não ser exposto aos riscos da sociedade, o tal do direito integral do ser humano, expresso no 1º artigo da DUDH. (ONU, 1949).

Assim sendo, articular discussões sobre Classe Social, Pobreza e Vulnerabilidade Social, conceitos que abordo no capítulo de contextualização, são marcadores importantes sobre as infâncias no Brasil. Acaba que a pobreza enquanto categoria vem para me ajudar a compreender o que acontece nesse processo de vulnerabilização infantil (ou a forma como a mídia tende a retratar esse/a sujeito/a infantil como vulnerável). (Carmen Lucia Sussel MARIANO, 2010). As crianças quase sempre estiveram à margem da vida social. Conforme já abordado, a etapa da infância foi ser compreendida como importante somente após o século

XVIII. No Brasil, os períodos que temos retratados nos poucos livros que falam sobre a história da infância brasileira mostram que, assim como no mundo todo, ela esteve quase sempre em um processo de subordinação para o/a adulto/a ou em um processo de adultização.

A maior proteção em relação à infância no Brasil se dá com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990, tendo sido feito após o país ter ratificado a Convenção sobre os Direitos das Crianças adotada pela ONU em 20 de outubro de 1989. Porém, serão as entidades da sociedade civil que terão maior ação em relação à proteção da infância, entre elas estão organizações conhecidas como: o Instituto Alana⁴¹, a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD)⁴², o Pão dos Pobres⁴³, a Pastoral da Criança⁴⁴, a Associação Beneficente São Martinho⁴⁵, entre outros/as. Para Santos (2008), as instituições do Terceiro Setor são um dos maiores pontos de mudança da estrutura social.

Nos estados em que o setor social funciona minimamente bem e que contam com ONGs, o trabalho de proteção às infâncias se torna muito maior. Santos (2008) coloca que os princípios de formulação das instituições do terceiro setor nos remontam às noções de Rousseau sobre comunidades, sobre as obrigações de políticas serem horizontais e sobre a solidariedade de cidadão/ã para cidadão/ã.

A questão do Terceiro Setor em relação à diminuição da Vulnerabilidade Social e, portanto, das desigualdades, esbarra no entendimento social do que é de responsabilidade pública e do que é responsabilidade privada. Mas a quem cabe a proteção das infâncias? Essa pergunta é facilmente respondida: cabe a todas as pessoas da sociedade, pois a criança não é

⁴¹ Organização da sociedade civil sem fins lucrativos – nasceu com a missão de “honrar a criança” e é a origem de todo o trabalho do Alana que começou em 1994 no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo. O Instituto conta hoje com programas próprios e com parceiros, que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013. Disponível em: alana.org.br. Acesso em: 22 abr. 2020.

⁴² Organização sem fins lucrativos focada em garantir assistência médico-terapêutica de excelência em Ortopedia e Reabilitação. A Instituição atende pessoas de todas as idades, recebendo pacientes via Sistema Único de Saúde (SUS), planos de saúde e particular. Disponível em: aacd.org.br. Acesso em: 22 abr. 2020.

⁴³ Criada em 1895 para amparar as viúvas e os filhos das vítimas da Revolução Federalista. Atualmente, atende a 1,4 mil crianças, adolescentes e jovens. Sua missão se manteve alinhada, ao longo do tempo, com as políticas públicas no atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade sociais, potencializando o seu desenvolvimento integral, numa perspectiva solidária construída por meio de práticas socioassistenciais. Disponível em: paodospobres.org.br. Acesso em: 22 abr. 2020.

⁴⁴ Organismo de ação social da CNBB, alicerça sua atuação na organização da comunidade e na capacitação de líderes voluntários que ali vivem e assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas em ações básicas de saúde, educação, nutrição e cidadania. Disponível em: pastoraldacrianca.org.br. Acesso em: 22 abr. 2020.

⁴⁵ Organização sem fins lucrativos vinculada à Província Carmelitana de Santo Elias, criada em 1984 para promover e defender os direitos das crianças e dos jovens em situação de vulnerabilidade social na cidade do Rio de Janeiro. A instituição atinge por ano cerca de 2000 crianças e jovens entre 6 e 24 anos de idade em situação de rua ou residentes em comunidades e ocupações urbanas. Disponível em: saomartinho.org.br. Acesso em: 22 abr. 2020.

responsabilidade só do pai e da mãe, ou das mães, ou dos pais, ela é responsabilidade de cada um e cada uma que convive com ela, conforme está expresso no artigo 4º do ECA.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar [à criança e ao adolescente], com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]. (BRASIL, 1990).

Zelar pelas infâncias e protegê-las não porque as crianças são o futuro da nação⁴⁶, ideia essa que gera controle social, mas um entendimento de que o respeito pelo/a Outro/a é a base das relações humanas, portanto, as crianças têm o direito de serem protegidas como qualquer pessoa deveria ter. Há uma inexistência na universalidade dos Direitos Humanos em relação à sua aplicação, o que seria de certa forma impossível quando temos a linha tênue entre Direitos Humanos e Direitos Culturais – bom, esse não é o foco da discussão aqui, mas é importante compreender que, mesmo não sendo aplicável na sua totalidade, os Direitos Humanos são o que temos de mais próximo de uma garantia universal de civilidade. Santos (2008) coloca que temos que superar o debate sobre universalismo e relativismo cultural, bem como compreender que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana.

Civilidade essa que passa pelo direito de ser livre, e no caso de as crianças serem livres isso representa terem infância, que ela não seja abreviada por nenhum Risco Social, e isso independe da pobreza, porém, é acentuada a sua Vulnerabilidade quando elas estão em condição de empobrecimento.

Essas situações não se restringem aos determinantes econômicos, pois perpassam também as organizações simbólicas de raça, orientação sexual, gênero, etnia. Embora esse conceito de vulnerabilidade envolva uma miríade de situações e sentidos para diferentes grupos, indivíduos, famílias e comunidades, não deve ser confundido com a ideia de exclusão social [...]. (MONTEIRO, 2003, p. 35).

Tentando desnaturalizar o olhar, venho procurando compreender a criança dentro desse processo de Vulnerabilidade Social, passando pelo entendimento de que Risco e Vulnerabilidade não são sinônimos e nem Vulnerabilidade é sinônimo de Exclusão. Sendo assim, além de ampliar minhas noções sobre os conceitos, busquei meu entendimento sobre a

⁴⁶ Essa ideia, conforme já colocado no texto, foi difundida durante o período da Ditadura Militar no Brasil e deu origem ao Projeto citado anteriormente, a FUNABEM, afinal, se seríamos um país do futuro, com crianças do futuro, não poderíamos ter uma população infantil de marginais e de enjeitados.

ideia de emancipação social, procurando sempre ver o que produz as desigualdades no meu objeto de pesquisa. E para que isso seja possível, o campo se faz extremamente necessário, precisamos olhar para a “escola que ninguém vê”.

PARTE III
INTERPRETAÇÃO/REINTERPRETAÇÃO

5 A ESCOLA QUE NINGUÉM VÊ: COLETA, CORPUS E ESTRATÉGIA DE ANÁLISE

“Esse texto poderia acabar aqui, porque tudo já estaria dito. Mas às vezes é preciso contar uma história de mais de um jeito para que seja entendida por inteiro”. (BRUM, 2006, p. 37).

A escolha da formação docente “A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em Novo Hamburgo” como objeto de referência empírica para análise das temáticas propostas nessa pesquisa surge além do entendimento, do que já foi colocado, **de que para ter crianças que debatem Direitos Humanos precisamos ter professores/as que debatam esse assunto**, também da compreensão da educação enquanto território a partir da definição de Larrosa (2002, p. 20, grifo do autor) quando ele diz que devemos “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”. E uma das coisas que compõe o fazer educação é dar sentido a ela. Isto está presente na noção que temos enquanto grupo, da importância das “Formações Docentes” quando estas implicam em um processo reflexivo sobre o entendimento de ideologias e a construção de discursos e como isso ajuda a formar – identitariamente – pessoas.

Cabe aqui refletir um pouco sobre “Formações Docentes” como importantes suportes pedagógicos do mundo educacional contemporâneo. Estruturalmente, não penso que os problemas da Educação no Brasil vão ser resolvidos através de formação com professores/as, mas, em contraponto, creio que quanto mais ferramentas disponibilizarmos a qualquer profissional, mais instrumentalizado/a ele/a fica para lidar com as temáticas do seu cotidiano de trabalho. Alice Casemiro Lopes e Veronica Borges têm um artigo (2002), fruto de uma conferência internacional, intitulado “Formação Docente um projeto impossível”, do qual gosto muito, justamente por olhar para a categoria “Formação Docente” como um projeto impossível, mas ao mesmo tempo como algo necessário.

Talvez, aqui, eu me espelhe nelas por também ser utópica. Não é a salvação da lavoura, mas é uma forma de plantio muito mais eficaz do que só não fazer nada porque a educação não tem “mais jeito”. A Educação tem jeito sim. Muitos jeitos e muitas formas. A profissão de educador/a precisa ser posta frente à ideia de resultados imperfeitos, pois são (des)construções sociais feitas o tempo inteiro. Lopes e Borges (2002) citam Derrida e Freud para lembrar que a equivocidade do fracasso é constitutiva do educar e colocam em suspenso a nossa usual percepção e concepção racional e aplicável do conhecimento.

Jack Halberstam (2020) nos auxilia nisso ao desmistificar que no “final do arco-íris tem um pote de ouro”. Quando nos recusamos a enxergar as coisas como simples e rasas, percebemos que tudo é um processo de transformação, portanto, o fracasso não é um ponto de parada no caminho do sucesso. O fracasso é um acontecimento. Ele pode ser um todo de uma vida inteira. Não necessariamente o final “precisa ser feliz”. E o sucesso é a ideia de uma pseudo-felicidade, já que vivemos em uma lógica neoliberalista globalizada, que “poda” as pessoas em seu processo de transformação e de vivências. Sendo assim, precisamos transformar o mundo enquanto o reinterpretamos diuturnamente, e, como coloca Santos (2019), isso é uma tarefa coletiva.

O conjunto dos seis encontros da formação “Escola que Ninguém Vê” dialoga com as temáticas centrais que atravessam essa pesquisa: tempos atuais; corpos; masculinidades; feminilidades; relações; e cultura do sucesso. As inscrições foram abertas a toda a comunidade escolar (escolas municipais) de Novo Hamburgo, porém, havia apenas 30 vagas, quem se inscrevesse primeiro garantia um lugar. Estávamos na época da formação (2018), primeiro ano de desenvolvimento da minha Tese, realizando outras formações, conforme narrei na introdução, uma delas com 90 vagas. A ideia de um grupo pequeno (apenas 30 participantes) era justamente conseguir criar vínculos. Ter um debate mais intimista. Era partilhar vivências e experiências de forma a dar espaço para que todas as pessoas presentes conseguissem falar, naquelas 3 horas que duravam cada um dos encontros.

Larrosa (2002, p. 21) diz que:

a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo.

E foi isso que aconteceu naqueles encontros; não estávamos lá para debater opinião, estávamos lá para, a partir de informações, debater experiências. Era, sobretudo, olhar e examinar as formas simbólicas e suas relações com os contextos sociais de cada uma daquelas experiências e suas intersecções com o que estava sendo debatido. Foi produzido pensando quase sempre em um processo cultural, já que os exemplos utilizados nas explicações sobre as temáticas eram de “artefatos” que permeiam a lógica cultural. (THOMPSON, 2011).

Figura 13 – Formação A escola que ninguém vê, no Espaço Arena



Fonte: Criança na Mídia (2018).

Conforme podemos ver na foto acima, o espaço Arena (dentro da Universidade Feevale) foi o local escolhido para sediar os encontros. O local, com capacidade para muitas pessoas, foi inaugurado em 2018, e tem um *design* que busca relembrar as arenas da época Romana. A escolha do local se deu devido à funcionalidade que o *design* do espaço apresenta, onde os/as “participantes” da atividade estão no alto e o/a “mediador/a, palestrante” da atividade está na parte baixa do espaço, além de ser um local diferente de uma “tradicional” sala de aula, é também um local acolhedor.

E como nessa pesquisa também abordo a importância do uso das palavras, não teria como deixar de citar que “arenas” foram criadas com o intuito de serem locais de confrontos. Depois do fim do embate entre gladiadores, passou a ser palco de grandes debates – tanto que usamos a expressão “arena política” para nos referirmos aos debates sobre a *pólis*. Atualmente, a nomenclatura é utilizada na denominação de locais de eventos esportivos, como quadras de basquete ou estádios de futebol. As que ainda existem, dos tempos antigos, são palcos de grandes concertos musicais. Sendo o Coliseu, em Roma, talvez a arena mais famosa do mundo, hoje um monumento de visita histórica, tendo sido eleita uma das sete maravilhas do Mundo Moderno.

Na nossa Arena, debatemos exaustivamente durante aqueles meses a lógica política e social, buscando, através da noção de Epistemologias do Sul, entender a sociologia das

ausências, transformando assim sujeitos/as ausentes em sujeitos/as presentes (SANTOS, 2019), pensando então “A escola que ninguém Vê”.

5.1 ARENAS DE DEBATES: INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO

Quando penso na ideia de que o/a sujeito/a infantil está ameaçado/a na sua condição de ser gente, é partindo da noção de que em grande parte do tempo não enxergamos crianças como “sujeitos/as”. Os debates aqui analisados são perpassados por esses “dois pedaços de corda” que forma o “nó” principal dessa pesquisa que são a **educação enquanto território** e a **correnteza da cultura**. Ademais, busco entender como isso auxilia na formação de identidade através de um/a “agente formador/a, que é o/a profissional docente, suas vivências e escolhas”.

Neste capítulo me dedico ao que Thompson (2011) denomina de Interpretação e Reinterpretação. Essa é a terceira fase da HP, é nesse momento que farei a síntese das duas fases anteriores (análise sócio-histórica e análise formal ou discursiva). Nisso está posto um movimento de pensamento e de construção criativa pelo qual interpretamos o que foi dito e representado pelas formas simbólicas que estão agora sob análise.

Para fazer essa interpretação/reinterpretação de cada encontro, faço uso do conceito de *interseccionalidade*. A professora Saraí costuma usar a expressão “colocar a lente” quando ela quer se referir à forma como vamos olhar para alguma coisa. Neste momento, então, afirmo que, a partir desse ponto da pesquisa, a lente colocada é a da *interseccionalidade*, já debatida anteriormente, mas aqui utilizada como processo teórico-metodológico para a análise. Thompson (2011) coloca que as formas simbólicas partem da interpretação dos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. Lembrando sempre que ao interpretarmos e darmos sentido àquilo que foi debatido, mostrado, refletido (formas simbólicas) estamos reinterpretando um campo pré-determinado.

A interpretação da ideologia é uma interpretação das formas simbólicas que procura mostrar como, em circunstâncias específicas, o sentido mobilizado pelas formas simbólicas serve para alimentar e sustentar a posse e o exercício do poder. Por conseguinte, a interpretação da ideologia, embora implementando as diferentes fases do enfoque da HP, dá uma inflexão crítica a essas fases, ela as usa com a finalidade de identificar o significado ao serviço do poder. (THOMPSON, 2011, p. 378).

Por este motivo denomina-se interpretação e reinterpretação, pois busco aqui identificar as ideologias postas nesses encontros, o sentido mobilizado em cada forma simbólica, suas

circunstâncias específicas e como isso se dá no plano de relações de dominação que é, no final de tudo, a forma como manifestamos as nossas subjetividades e auxiliamos na construção da identidade de outras pessoas.

Cada vez que um/a professor/a se nega a debater em sala de aula sobre sexualidade, estamos contribuindo com a cultura do estupro. Cada vez que um/a jornalista escreve uma reportagem sobre a infância colocando a culpa na vítima, estamos contribuindo com a falta de entendimento social sobre a proteção integral dos/as sujeitos/as. Cada vez que a sociedade se sente no direito de chamar uma menina de 10 anos de assassina por ter realizado um aborto legalizado, estamos contribuindo com a violação dos Direitos Humanos. Deste modo, *talvez*, problematizar esse pensamento adultocêntrico, e que ajuda a formular a minha Tese, seja realmente o passo mais importante da pesquisa.

Sendo assim, acredito que para pensarmos em equidade e nesse olhar que perpassa a noção de Direitos Humanos precisamos pensar a lógica estruturante da sociedade. Toda relação é uma relação de poder, na escola os/as professores/as ocupam um local muito importante pois auxiliam na mediação do conhecimento com os/as estudantes sobre as temáticas sociais que perpassam as suas vidas, são essas temáticas que vamos analisar, refletir, pensar, interpretar e reinterpretar a partir de agora. Relembrando que: *para que uma escola tenha alunos/as que debatam Direitos Humanos, precisamos ter professores/as que falem sobre isso.*

5.1.1 Um olhar

“Olhar é exercício de resistência. Diário e contínuo. Vigilante. Onde se luta contra a cegueira das cenas repetidas”. (BRUM, 1999, p. 1).

Após as orientações gerais sobre como funcionariam os nossos encontros, a apresentação de cada participante⁴⁷ e as combinações sobre o não uso do celular durante aquelas manhãs⁴⁸, iniciamos o primeiro encontro de “A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em Novo Hamburgo”, com um debate sobre o texto que havia sido enviado para as professoras na semana anterior: Um olhar.

⁴⁷ Narradas na Justificativa desta Tese.

⁴⁸ Ao iniciarmos o encontro, combinamos que seria interessante que nos desconectássemos do mundo externo naquela sala, no sentido de focar, naqueles momentos que passaríamos todos/as juntos/as, nossa concentração. Deste modo, uma cestinha foi colocada em cima de uma mesa, onde todos/as largavam seus celulares desligados quando entravam na sala.

Em “Um olhar”, Eliane Brum reflete sobre a importância de lembrarmos que o mundo é muito maior do que aquilo que nossos olhos conseguem ver e que precisamos sempre olhar o/a Outro/a. Começamos a “atividade” relendo o texto e pedindo que as participantes destacassem aquilo que mais chamava a sua atenção, a maioria trouxe o quanto o texto era provocativo no sentido de pensar que a sociedade optou por não olhar:

“Ao decidir olhar, ele opta e vai considerar se aquilo é importante para ele. Em que momento das nossas vidas a gente tem essa questão de olhar por opção e estender a nossa mão. É mais um que morreu no tráfico, é mais um assalto que aconteceu, e quantos a gente não estendeu a mão e não foram vistos, a gente não pode coisificar tudo.” (Diário de Campo – 20/04/2018).

Sempre que leio esse texto relembro de “Ensaio Sobre a Cegueira”, pois vejo a obra de José Saramago (1995) como um retrato da desumanização da qual fala Valter Hugo Mãe no seu livro com o mesmo título (2017). São processos sobre o não ver. E não estou falando aqui sobre questões capacitistas. Não falo de quem não é vidente. Falo sobre quem escolheu não enxergar, *“Eu penso quando a gente perde a capacidade de se indignar com as coisas, quando a gente vê uma criança descalça no inverno, achar normal uma criança que chega com fome na escola”*. (Diário de Campo – 20/04/2018). Essa fala poderia ser traduzida nas palavras de Saramago (1995, p. 40) como: “É desta massa que nós somos feitos, metade de indiferença e metade de ruindade”.

A **temática** do primeiro encontro foram os **Tempos Atuais**. Na Análise do Contexto Sócio-histórico da pesquisa, os dados sobre esses tempos nos mostram uma realidade de discriminação, exclusão e desigualdade.

“Parece que outro mundo, parece que essas crianças não veem um outro mundo, elas só veem violência, elas estão perdendo a capacidade de indignação, são gente, é um ser humano, não é só mais um... parece que isso sempre foi assim e vai continuar sendo.” (Diário de Campo – 20/04/2018).

Os tempos atuais estão repletos de *Refugio Humano*, “as pessoas supérfluas estão em uma situação em que é impossível ganhar”. (BAUMAN, 2005b, p. 55). O debate sobre os **Tempos Atuais** foi pautado na principal questão contemporânea sobre a nossa sociedade globalizada, que é o processo de migração. Akotirene (2019) lembra que dentro de um processo diaspórico há uma matriz cultural de opressão e um silenciamento sobre os marcadores que afetam cada um dos corpos. Hall (2003) coloca que nessa dimensão, que é cultural, as lógicas vão além do binarismo colonizador e colonizado. Dentro de um processo de construção

de identidade, todo sujeito em processo de migração, seja dentro de seus país ou fora dele, está vivendo uma negação do seu “eu” e da sua cultura.

A série Êxodo⁴⁹, de Sebastião Salgado, iniciada em 1999, mostra pessoas de 40 países em processo migratório, seja pela pobreza, a repressão ou a guerra.

Figura 14 – Foto da série Êxodo



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH

Fonte: Criança na Mídia (2018).

A sociedade, infelizmente, aprendeu a achar a pobreza linda, enquanto processo estético. Uma pobreza que geralmente tem cor e classe. *“Ele capta e parece que estamos lá. A humanidade não aprende e continua fazendo a mesma coisa”*. (Diário de Campo – 20/04/2018). Segundo o relatório Mundial de Migrações da Organização Internacional para as Migrações (OIM), publicado em 2020, 277 milhões de pessoas no mundo são migrantes, destas, 31 milhões são crianças e adolescentes, o que equivale a 1 em cada 8 pessoas.

⁴⁹ Série Fotográfica de 1999, foi dividida em cinco temas – “África”, “Luta Pela Terra”, “Refugiados e Migrados”, “Megacidades” e “Retratos de Crianças”.

Este primeiro encontro abordou, sobretudo, as fronteiras, sobre um não-lugar. Ao longo da história, de forma generalista, passamos a olhar as pessoas em busca de “asilo” como possíveis terroristas, como pessoas que tiraram nosso direito de ir e vir, causando medo e insegurança, ou pessoas que “acabariam” com a “nossa economia”. Deste modo, passamos a colocar nessas pessoas a noção de “risco social”,

a figura da “pessoa em busca de asilo”, que antes estimulava a solidariedade humana e a urgência em ajudar, foi maculada e desonrada, e a própria idéia [sic] de “asilo”, antes questão de orgulho civil e civilizado, foi reclassificada como uma mistura de ingenuidade vexatória com irresponsabilidade criminosa. (BAUMAN, 2005b, p. 74).

Nesse momento, cabe lembrar aqui a pergunta feita naquele dia para as participantes: “qual a importância dessas vidas?” – já que dentro desse processo migratório não são os países desenvolvidos os que mais recebem migrantes, justamente pelo que foi colocado por Bauman (2005b, p. 74), pois estes países olham para estas pessoas como “sinistras, venenosas e portadoras de doenças”. São os países menos desenvolvidos que se tornam abrigos. Porque se elas fossem realmente importantes [estas vidas], para os países que as colonizaram, talvez eles recebessem essas pessoas. Porém, conforme já citado, tudo é maior do que o colonizador e o/a Outro/a, afinal, não são fronteiras fixas de exclusão, são fabricações de realidade social, que é mais ampla do que os de dentro e os de fora, são processos que abrangem reconfigurações étnicas e nacionais, e principalmente travessias identitárias. (AKOTIRENE, 2019; HALL, 2003).

E são essas travessias identitárias que nos interessam nessa pesquisa. O que o compartilhamento dessas informações fez com essas professoras e suas memórias? Como elas acessaram o repertório cultural sobre esse assunto? Pois bem, as falas delas que estão sendo trazidas, e vão ser colocadas no subitem de cada encontro, como uma forma de citação/referência, servem e refletem a forma como suas experiências estavam sendo acessadas e processadas dentro das suas ideologias.

Figura 15 – Aylan



Notas: Imagem selecionado por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Figura 16 – Mortos da migração



Notas: Imagem selecionado por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

As imagens acima foram selecionadas e apresentadas pelo integrante do Grupo de Pesquisa Tiago Fioravante para as participantes, como um alerta de conteúdo sensível, e que provavelmente poderiam chocar todas as pessoas que estavam naquela sala. Ao mesmo tempo, era importante que estas imagens nos fizessem pensar: Quando foi que deixamos de nos importar? Sempre me faço essa pergunta e a resposta quase sempre é a mesma: algum dia realmente nos importamos? Nas palavras de uma das professoras, “*A memória coletiva já terminou, ela foi se apagando*”. (Diário de Campo – 20/04/2018).

As imagens deste encontro me fazem refletir sobre o primeiro artigo da DUDH: “Todas as pessoas nascem livres e iguais e devem ser tratadas da mesma maneira”. (ONU, 1948). Sempre acho que o primeiro artigo da declaração não precisa de explicação. Apesar de, se pensarmos nas palavras de Bauman (2005b, p. 42) refletidas nessa pesquisa, em algum momento da nossa história recente a gente esqueceu disso, se é que um dia a gente soube, pois “quando se trata de projetar as formas do convívio humano, o refugio são os seres humanos”. Ou seja, na nossa sociedade não nascemos nem livres e nem iguais. Fato observado na imagem abaixo, que traz um bote com refugiados, o que ela nos diz sobre construção de identidade? O que ela mostra sobre o não olhar que nas palavras de Brum (1999) *coisifica*? Somos, nas palavras de Saramago (1995, p. 310), “cegos que vêem [sic], cegos que, vendo, não vêem [sic]”.

Figura 17 – Diáspora negra contemporânea



Notas: Imagem selecionado por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Akotirene (2019, p. 26), ao pensar a interseccionalidade na diáspora, diz que: “A diáspora negra deu suor, lágrimas e sangue ao gosto do Mar”. Eu diria, aqui, que ela continua dando. “*Não tem espaço para as pessoas se movimentarem dentro dos navios – como é parecido com os navios negreiros.*” (Diário de Campo – 20/04/2018). A maioria dos refugiados do mundo vem de países como: Somália, Síria, Sudão do Sul e Afeganistão. E continua como no processo escravista não havendo escolhas para essas pessoas. “*As pessoas não saem porque querem, elas precisam se alimentar.*” (Diário de Campo – 20/04/2018).

Naquelas 3 horas de encontro, uma série de imagens e vídeos sobre essa temática foi socializada e refletida com as docentes. Aqui, apresentei alguns exemplos que, juntamente com os diálogos compartilhados naquele dia, nos fazem pensar nesse/a Outro/a. Esse/a Outro/a relegado/a ao Plano B da vida em sociedade.

5.1.2 Exaustos-e-correndo-e-dopados

*“Há tanta informação disponível,
mas talvez estejamos nos imbecilizando.
Porque nos falta contemplação,
nos falta o vazio que impele à criação, nos falta silêncios.
Nos falta até o tédio.
Sem experiência não há conhecimento.” (BRUM, 2016, p. 2).*

A epígrafe acima é do texto trabalhado no segundo encontro da “A escola que Ninguém Vê”. “Exaustos-e-correndo-e-dopados” fala sobre a dinâmica a qual submetemos nossas mentes e corpos para dar conta da sociedade em progresso. “Sem experiência não há conhecimento”, essa frase exemplifica a ideia principal da formação aqui analisada, estávamos lá para desacelerar, para compartilhar experiências e não opiniões, conforme colocado por Larrosa (2002, p. 23), “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa”.

A temática do segundo encontro eram os “**corpos**”. Nos interessava debater as lógicas sobre o corpo, algumas delas já lembradas nos capítulos anteriores dessa pesquisa, como: o corpo abjeto. Assim como no encontro anterior, todas as participantes receberam o texto da Eliane Brum uma semana antes, para que fizessem a leitura. Relemos ele de forma compartilhada naquela manhã, a fim de revermos os pontos importantes, bem como lembrarmos o lugar que o corpo ocupa na sociedade dos Tempos Atuais.

Para iniciar o debate, foi perguntando qual a lembrança elas tinham do corpo delas na infância, sobre as coisas que as pessoas diziam sobre esse corpo. Sobre essa pergunta inicial,

apresento a seguir três relatos que dialogam ou potencializam a reflexão sobre a construção social identitária da infância, pautada em uma lógica de corpo/objeto/feminilidade.

“Eu tinha duas questões em relação ao corpo físico, eu era gordinha. ‘Ela é gorda, ela é gorda’. As pessoas me comparavam com outras pessoas: ela vai ter o corpo da falecida fulana. Minha mãe cuidava o que eu comia. A nega maluca não podia ter calda porque calda engorda. E tem outra lembrança, que é a minha bunda, as pessoas do interior que tem mais liberdade falavam da minha bunda, ‘ela tem a bunda grande’. Aí quando eu fiquei mocinha meu quadril afinou, aí na adolescência eu queria esconder a bunda, usava moletom amarrado na cintura, foi uma coisa bem difícil na infância.” (Diário de Campo – 18/05/2018).

“Eu tenho dois momentos, quando eu era criança eu era muito magra, não gostava de carne, as pessoas olhavam, e diziam que eu ia morrer, que ela ia me perder. Eu sou da época do Biotônico Fontoura e aí eu passei tomando isso, na adolescência eu fui ganhando corpo. Meus irmãos não têm esse biótipo. E eu escuto até hoje que eu preciso emagrecer, meu corpo faz uma menos valia da minha pessoa, as pessoas dizem: mas tu é tão inteligente. Eu tive esses dois tempos na minha vida, uma de ser muito magra, e depois de estar gorda. A questão do corpo me marca e me marca até hoje. As pessoas me veem com a minha gordura, elas não me veem, elas veem a minha gordura, ‘ela é a diretora da escola, imagina, e não emagrece’.” (Diário de Campo – 18/05/2018).

“Repetiam para mim que eu era pesada, que eu pisava forte. Eu não parecia uma menina, aquela coisa que menina tem que ser delicada. Eu sempre tive rinite, sinusite e bronquite. Que ninguém pode deixar o corpo dominar, que não se pode ficar doente. Até hoje o meu funcionamento é assim, não posso ficar doente, ultrapasso os limites dele. Tem que fazer as obrigações mesmo doente, isso é uma marca da infância. Eu nunca peguei um atestado por causa da asma. Eu fazia as aulas de educação física igual, então um corpo que mesmo doente tinha que funcionar.” (Diário de Campo – 18/05/2018).

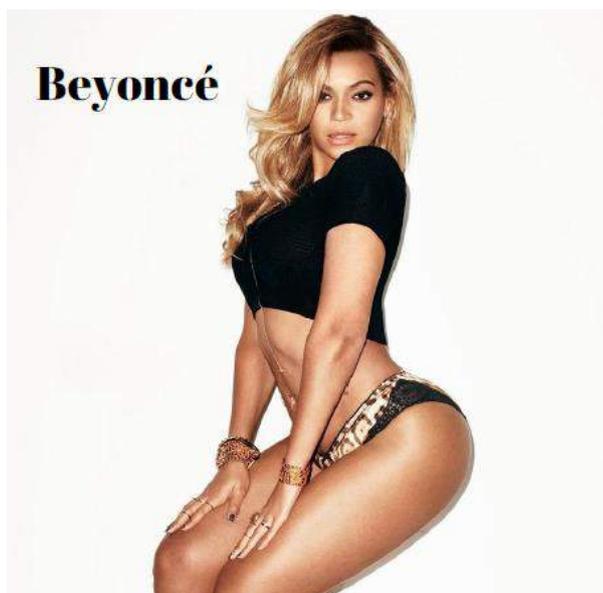
Esses três relatos, falam muito sobre o corpo que precisa ser “apreciável”, o corpo normativo. Aquele que é educado, moldado e enquadrado em um padrão desde o momento em que nasce. Guacira Lopes Louro (2003a, p. 1) coloca que

A determinação das posições dos sujeitos no interior de uma cultura remete-se, usualmente, à aparência de seus corpos. Ao longo dos séculos, os sujeitos vêm sendo examinados, classificados, ordenados, nomeados e definidos por seus corpos, ou melhor, pelas marcas que são atribuídas a seus corpos.

Pensando nas questões interseccionais que permearam a construção dessas identidades desde a infância, e levando em conta as marcas psicológicas que isso deixou em cada uma delas: “A questão do corpo me marca e me marca até hoje”, gênero e raça vão estar fortemente entrelaçados no padrão de beleza/estética, não de forma hierarquizante, mas pensando os

padrões culturais que atravessam esses corpos (AKOTIRENE, 2019), a mulher negra vista como objeto de desejo “[...] o traço histórico saliente do racismo foi sempre a assunção que os homens brancos – especialmente aquelas que tinham poder económico – possuíam um incontestável direito de aceder aos corpos das mulheres negras” (Angela DAVIS, 2013, p. 127), ideário construído no período escravocrata e perpetuado pelo simbolismo da correnteza da cultura, quando pauta a mulher como objeto.

Figura 18 – Beyoncé



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Assim, como nesta mesma lógica, a ideia de uma mulher perfeita, com seios perfeitos, bunda perfeita.

“Na infância eu lembro que meu corpo era livre, leve e solto. Quando eu cheguei na adolescência aí tinha a comparação do tamanho de peito. Muito grande. Aí a comparação com as minhas primas, fulana é mais bonita. Aí nas brincadeiras, coloca as gordinhas para a piada, a morena [sic] como a empregada.” (Diário de Campo – 18/05/2018).

Akotirene (2019) coloca o quanto precisamos olhar para o “cuidado com a casa” que é posto sobre o corpo racializado. As novelas, durante muito tempo, trouxeram sempre a personagem da mulher negra no papel da doméstica, às vezes “quase como da família”, mas

quase sempre na clássica cena – uniformizada e postada atrás da mesa, durante as refeições da família.

Dentro da normativa de gênero/beleza, temos na imagem abaixo Valeria Lukyanova, conhecida como “Barbie humana”, ela fez parte da busca pelo “corpo do humano-boneco/transformação em boneca”. As notícias sobre a ucraniana dizem que foram mais de 70 cirurgias para se parecer com a boneca Barbie, pautada pela correnteza da cultura como um exemplo da beleza feminina e feminilidade, criada em 1959 e comercializada pela marca de brinquedos Mattel, “*Se a gente for pensar nas pessoas que estão na mídia, elas vão se mutilando, vão fazendo plásticas, vão se esticando [...]*”. (Diário de Campo – 18/05/2018).

Figura 19 – Barbie humana



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Todas as imagens (as duas acima também) usadas no encontro foram divididas em quatro tópicos: corpos objeto (aqueles utilizados pelas propagandas, por exemplo); corpos abjetos (aqueles que não são bem-vistos, negados pela sociedade); corpos invisíveis (aqueles que a gente não quer ver); e corpos aprisionados (aqueles a quem os direitos, na maioria das vezes, foi negado). As primeiras imagens sobre os corpos foram exibidas pelo Tiago com uma informação de conteúdo altamente sensível e que poderia gerar gatilhos emocionais, conforme já mencionado.

Figura 20 – Corpo objeto (Angels Victoria Secrets)



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Figura 21 – Corpos abjetos (Lizzie Velasquez)



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Figura 22 – Corpos invisíveis (Pessoas em situação de rua na Cracolândia)



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Figura 23 – Corpos aprisionados (Mulheres no sistema carcerário)



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH

Fonte: Criança na Mídia (2018).

“O corpo virou uma mercadoria. Em uma escala de valores, existem aqueles que estão no topo e ainda aqueles que sequer entram nas vitrines, pois suas configurações e estética não são desejadas e muitas vezes causam espanto.” (Tiago Fioravante, Diário de Campo – 18/05/2018).

A construção representativa da infância, da ideia de um corpo ideal, que vai estar adequado a um padrão estético, tende a ferir e negar o Eu, o que é comum, por exemplo, entre meninas negras, haja visto a extrema dificuldade em “aceitar” seus cabelos. Quando falamos em representatividade, a correnteza da cultura é cruel. Estes corpos não normativos, muito pouco estão representados, inclusive nos filmes infantis. Apenas em 2009, 71 anos depois do lançamento de um “filme sobre princesas”, a *Disney* lançou sua primeira e única princesa negra⁵⁰. Nas palavras de Louro (2003a, p. 3),

Como um “projeto”, o corpo é construído. A marcação que sobre ele se executa é cotidiana; supõe investimento, intervenção. Processos que se fazem ao longo da existência de cada sujeito, de forma continuada e permanente. Processos que estão articulados aos inúmeros discursos que circulam numa sociedade e que podem ser compreendidos como pedagogias voltadas à produção dos corpos.

Perguntamos, ao final do encontro, o que elas tinham achado de tudo que viram. Destaco o relato que diz: “*A escola é um espaço que não privilegia o corpo. As EI estão falando sobre o corpo. Mas há uma lacuna nesse processo de educação. É bem preocupante*”. (Diário de Campo – 18/05/2018). Há uma emergência em debatermos o papel educacional dos meios midiáticos. As pessoas precisam aprender a ler o mundo, pois “quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância” (FREIRE, 1985, p. 95), assim como há uma necessidade de educar para as mídias, de se compreender a ideia de cidadania comunicativa. (MATA, 2006). Essa noção se faz importante para não incorrerem em binarismos sociais, para que o papel da Mídia frente à proteção integral da infância e dos Direitos Humanos fique claro. Lembro aqui, então, que toda lógica midiática é imbuída de um *ethos* pedagógico. (FISCHER, 1997). Não podemos negar os corpos, precisamos pensar a educação como um espaço de construção para (des)naturalizar padrões.

5.1.3 A “safada” que “abandonou” seu bebê

*“A criminalização do aborto é, na prática,
uma máquina estatal de produzir cadáveres femininos.
E também órfãos, já que parte destas mulheres
têm outros filhos esperando-as em casa. Pesquisas mostram que a
morte da mãe multiplica as fragilidades e*

⁵⁰ Tiana, personagem principal do filme *A princesa e o Sapo*. Cf.

acentua a miséria, condenando a família que restou.” (BRUM, 2015, p. 2).

Para o terceiro encontro as participantes deveriam trazer um objeto que representasse, na visão delas, a ideia de “feminilidade”. **Feminilidade** foi o tema debatido naquela manhã a partir do material mostrado a elas e com base no texto “A ‘safada’ que ‘abandonou’ seu bebê”. O texto aborda a situação de Sandra Maria dos Santos Queiroz, de 37 anos, que foi presa após “abandonar” o/a filho/a recém-nascido/a. Sobre o debate do texto começo destacando a fala de uma das participantes:

“O quanto mexeu nos meus preconceitos e discriminações. Nós somos a escola. Eu poucas vezes na minha vida tive a possibilidade de estar em um lugar tão preconceituoso quanto a escola. Na educação infantil isso é comum a gente pensar poxa, não dá conta de 4 vai dar conta de 5? Somos cheios de preconceitos e discriminações [...].” (Diário de Campo – 15/06/2018).

A fala acima é extremamente relevante no contexto desta pesquisa porque ela está atrelada ao processo interseccional que venho desenvolvendo. “A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação.” (CRENSHAW, 2002, p. 176). Iniciamos o encontro pedindo que cada uma mostrasse o seu objeto e explicasse a escolha. A maioria trouxe um batom (rosa ou vermelho):

“Eu trouxe um batom que eu uso muito pouco. Eu uso ele mais para sair. Ele é vermelho. Eu tenho o batom como algo de segurança. Primeiro eu uso e me sinto segura de usar. Eu tenho postura de. Eu tenho esse lugar. Nós temos o nosso espaço e não é uma disputa. Eles têm uma ideia de postura do senhor dos negócios, acho que com cabeças que pensam isso evolui. Eu tenho meu pai muito machista. Minha mãe não pode usar batom vermelho. Porque se fosse o meu marido já tinha levado um pé. Acho que é a questão da segurança.” (Diário de Campo – 15/06/2018).

“A primeira coisa que eu pensei também foi o batom, eu peguei o rosa, porque tem ligação com as mulheres, tem ligação com a maquiagem não é algo que precise ser obrigatório, acho bonito quem faz altas maquiagens, mas eu não sou a mulher que se sente obrigada a colocar essas coisas, eu me identifico mais com a minha naturalidade do que com a maquiagem”. (Diário de Campo – 15/06/2018).

O batom, em específico o batom vermelho, foi durante muito tempo considerado algo vulgar já que ao feminino não era dado a ideia do erótico, principalmente por a sociedade colocar o erótico como um sinônimo do pornográfico, “nas últimas décadas tem acontecido um

borramento de fronteiras entre os conceitos de erotismo, pornografia e obscenidade, bem como em relação às faixas etárias – infância, juventude e idade adulta”. (Jane FELIPE; Liliâne Madruga PRESTES, 2012, p. 8). Isso tudo usado como um (Cis)tema para desacreditar e deslegitimar o feminino.

Figura 24 – Vermelho



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Audre Lorde (1984, p. 55) coloca que: “Obviamente, mulheres tão empoderadas são perigosas. Então somos ensinadas a separar a demanda erótica de quase todas as áreas mais vitais de nossas vidas além do sexo”. Lembrando aqui que estamos falando sobre o uso do batom enquanto representativo de uma feminilidade adulta. Precisamos lembrar isto pois a feminilidade na infância é representada pela “fragilidade” da cor rosa.

Figura 25 – Rosa



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

A imagem acima faz parte do ensaio fotográfico “The Pink and Blue Project”, onde crianças dos Estados Unidos e da Coreia do Sul foram retratadas em seus quartos pela fotógrafa JeongMee Yoon como uma forma de mostrar o que a influência da publicidade faz com as crianças, quando organiza o gênero desde a infância por cores. Pensando na Correnteza da Cultura e na fabricação da feminilidade através do Mundo *Disney*, temos as “vilãs” das histórias utilizando batons “vermelhos”. O símbolo de um pecado cristão, cometido por Eva, ao comer a maçã. A marca Vult lançou em 2020 uma coleção de batons “Princesas e Vilãs da Disney”, os tons claros (laranja/puxado para o marrom, alaranjado e rosa) são das princesas e os escuros (vinho, roxo e vinho maçã) são os das vilãs.

Dois objetos trazidos pelas participantes merecem ser citados aqui, o primeiro é o sutiã e o segundo é uma camisinha masculina.

“Para mim também foi bem complicado quando eu vi o e-mail. Para mim não existe mais isso e para mim existe o que eu gosto. Para mim a maquiagem não me representa. Aí começou a vir muitas coisas na minha cabeça e tudo que eu pensava dava para ser usado por homem e mulher. Que para mim é muito marcante e me incomoda muito. O sutiã infelizmente remete muito ao universo feminino. E eu lembro da minha infância que eu não podia brincar na piscina porque não dava para ficar sem camiseta. Na praia os homens podem ficar sem camisa porque os peitos deles não são erógenos e os nossos sim.” (Diário de Campo – 15/06/2018).

“Na verdade, assim, eu sou muito rebelde, eu acho que a mulher tem que estar sempre maquiada de unha feita, e se empoderar, por outro lado é uma pressão social de que eu tenho que está maquiada. Quando eu pedi para o meu marido, ele me deu um sapato. Eu trouxe uma camisinha masculina para representar o feminino.” (Diário de Campo – 15/06/2018).

A partir de que idade passamos a considerar o corpo nu feminino como algo “vulgar”? Me fiz essa pergunta enquanto relia meus diários. Até uma certa idade é comum que as crianças brinquem usando somente a parte de baixo de “roupas íntimas”, em certo momento os seios passam a ser considerados “grandes” demais para serem exibidos. É a partir dessa noção do corpo como privado, mas não o privado para a proteção e sim para a regulação, que instituímos violências. Socialmente aprendemos a justificar estupros a partir da roupa que a menina estava usando quando foi violentada: a saia que era muito curta, o biquini que era muito pequeno, a barriga que estava exposta.

O mês de agosto de 2020 trouxe à tona o debate sobre a violência sexual contra criança a partir do caso da menina estuprada por 4 anos por um familiar no estado do Espírito Santo. Engravida pelo familiar, ela teve acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) para realizar um aborto, procedimento legal e autorizado pela nossa legislação nesses casos.

O caso recebeu a atenção da mídia de diversas maneiras, mas a principal delas foi através de um debate fervoroso sobre o aborto. E aqui vale relembrar algo que já disse nesse texto, a infância só se torna pauta midiática, na grande maioria das vezes, quando o assunto pertence ao mundo adulto, transformaram a situação em um palanque de disputas religiosas e fervorosas sobre o “direito de nascer”. Estamos falando aqui de uma criança de 10 anos. Violentada. Nas palavras da professora Ivone Gebara (2020)⁵¹, “São capazes de atirar pedras na prostituta ou na criança estuprada, de responsabilizá-la por ações abortivas em desacordo com a santidade etérea pregada pelos senhores, mas são incapazes de reconhecer a profundidade de sua dor, os rasgos em seu corpo, as marcas indelévels em suas emoções, a condição precária de sua vida”.

Identitariamente ensinamos as meninas a terem medo e se “resguardarem” ao invés de ensinarmos os meninos a respeitar. Quando a participante traz uma camisinha masculina para representar a noção de feminilidade, podemos pensar aqui no não respeito pelo corpo, principalmente o corpo feminino. *“Eu achei o texto muito forte, para pensar muito no que acontece. O aborto que a mulher faz é criminalizado, e esse pai que deixa o filho, o abandono social.”* (Diário de Campo – 15/06/2018). O controle de natalidade é quase que exclusivamente responsabilidade do sujeito feminino e quando um bebê é concebido, o julgamento recai quase

⁵¹ Artigo escrito para o *site* do Instituto Humanitas (IHU), cf.

que exclusivamente sobre esse corpo: “No mundo todo, cerca de 41% das 208 milhões de gestações, a cada ano, não são intencionais” (Andréa ALVES; Lucia PESCA, 2020, s.p.), e na maioria das vezes a recusa pelo uso da camisinha parte do sujeito masculino, prática muito comum na adolescência “uma pesquisa do Ministério da Saúde mostrou que 9 em cada 10 jovens de 15 a 19 anos sabem que usar camisinha é o melhor jeito de evitar HIV, mas mesmo assim, 6 em cada 10 destes adolescentes não usaram preservativo em alguma relação sexual no último ano”. (Maria Júlia MARQUES, 2017, s.p.).

Já falamos aqui sobre o mito do amor materno, vamos retomar essa ideia para pensar a lógica de organização social quando pensamos o local da mulher. Meninas desde muito pequenas são ensinadas sobre um “mundo cor de rosa”, que “elas nasceram para serem mães” e que “só serão completas se tiverem um/a filho/a”.

“Mito da maternidade, tu tem que produzir um filho, porque você é mãe sem ter gerado. É uma coisa muito forte na nossa contemporaneidade. Eu estive em uma formação da SMED foi passado um vídeo sobre maternidade. E no debate uma professora falou que quem era mãe deveria ter um plus a mais porque sabe ser melhor professora. Tu é professora? Ah, mas tu é mãe? Ah, é por isso que tu não entende.” (Diário de Campo – 15/06/2018).

Eurocentricamente instituímos gênero como um organizador da unidade familiar, e que ao analisarmos metodologicamente um lar de família nuclear nos modelos ocidentais isso teoricamente reduz uma mulher a uma esposa. (Oyèrónké OYĚWÙMÍ, 2004). Já que raça e classe não são normalmente variáveis na família, faz sentido que o feminismo branco, que está preso na família, não veja raça ou classe. Haja visto a forma como chamamos uma mãe solo. Elas são denominadas “mães solteiras”, quando a palavra “solteira” é um Estado Civil, ou seja, “mães são, antes de tudo, esposas”. (ADICHIE, 2014, p. 5).

5.1.4 As mulheres que dizem não

“Não, não é possível mostrar o pinto quando passamos nem nos olhar de cima abaixo como se quisesse nos lambar. Não, não é possível nos chamar de gostosa ou emitir qualquer comentário sexual no espaço público. Não, não é possível dizer que “é das novinhas que eles gostam mais” nem que “panela velha é que faz comida boa”. Não é possível. Acabou.” (BRUM, 2017, p. 2).

Masculinidade e sua construção social do que convencionou-se nos tempos atuais ser chamado de “masculinidade tóxica” foi a premissa do 4º encontro de “ A escola que ninguém vê”, a partir do texto de Eliane Brum (2017) “As mulheres que dizem não”. O debate foi iniciado após leitura coletiva, com a seguinte indagação feita pelo Tiago:

“Situados culturalmente em um lugar de destaque, os corpos masculinos ao mesmo tempo em que usufruem de privilégios, também são pressionados todo o tempo a um tipo de comportamento que pode silenciar as demais existências e causar traumas dos mais diferentes tipos. Mas os corpos masculinos são fruto de uma construção social ou seria essencialmente biológica?” (Diário de Campo – 10/08/2018).

Tanto a masculinidade quanto a feminilidade são socialmente construídas. *“Eu tenho convivido muito com os jovens e tenho ficado chocada com o que tenho visto. Eles têm uma noção de lugar comum, está tudo posto.”* (Diário de Campo – 10/08/2018). Assim como as meninas são ensinadas desde a infância seu local social enquanto mulheres, os meninos são ensinados a entender qual o local que devem ocupar enquanto homens.

Fernando Bagiotto Botton (2007) coloca que os estudos sobre masculinidade ganham uma proporcionalidade na década de 70 em países Anglo-Saxões, mas já figuravam em publicações nas décadas de 50 e 60. Segundo Connell e Messerschmidt (2013, p. 242), a noção que temos de masculinidade, em específico a ideia de masculinidade hegemônica, surgiu em estudos sobre desigualdade social em escolas australianas, “o projeto nas escolas forneceu a evidência empírica de múltiplas hierarquias – de gênero e ao mesmo tempo de classe – entrelaçadas com projetos ativos de construção do gênero”.

Oyèrónké Oyèwùmí (2004) nos lembra que as categoria sociais “ homem” e “mulher” não são categorias universais, assim como as formas de opressão social e desigualdades presentes na nossa sociedade ocidental. A autora traz à tona em suas pesquisas uma questão que é: em que medida uma análise de gênero revela ou oculta outras formas de opressão? Deste modo, quando estamos falando em masculinidade, precisamos olhar interseccionalmente para as lógicas estruturantes de construção dessa identidade masculina. Conforme exposto por Connell e Messerschmidt (2013, p. 243), que relembram as críticas feitas por teóricas como bell hooks e Angela Davis, “quando o poder é unicamente conceitualizado em termos de diferenças de sexo”.

A construção da identidade infantil masculina, quase sempre, é pautada na sociedade brasileira através da noção de força, violência e negação de sentimentos. Conforme podemos ver na imagem abaixo que permeia o imaginário social (a cultura do herói/herói violento),

através também da *Correnteza da Cultura*, conforme colocado por uma participante ao falar sobre o objeto que trouxe para representar masculinidade. “*Eu não tinha um objeto, o que difere os homens das mulheres é a força física. Eu trouxe a figura do super-homem.*” (Diário de Campo – 10/08/2018).

Figura 26 – Hugh Jackman (Wolverine)



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

“*É uma coisa muito complexa para entender o que está acontecendo. O que estamos formando, o que estamos fazendo enquanto escola. Há outros atravessamentos, a escola está no meio disso.*” (Diário de Campo – 10/08/2018). Conforme posto por Oyěwùmí (2004), ocidentalmente trabalhamos gênero, muitas vezes “como inerente à natureza (dos corpos)”, operando sempre em dualidade dicotômica “binariamente oposta entre masculino/feminino, homem/mulher, em que o macho é presumido como superior e, portanto, categoria definidora”, em uma lógica estruturante de papéis sociais, homem/espço público e poder x mulher espaço/privado e fragilidade.

Lembrando aqui o que já foi colocado anteriormente na pesquisa, nós criamos masculinidades tóxicas quando atribuímos papéis sociais para o gênero, quando desde a

infância atribuímos ideais sobre os corpos, até mesmo na ideia binária de cores como definidoras de gênero. A imagem abaixo faz parte do mesmo ensaio citado no encontro sobre as feminilidades.

Figura 27 – Azul



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Além das cores, os sentimentos também são postos sobre os corpos, a quem é dado o direito ao choro durante a infância, por exemplo? A negação das emoções faz parte da construção masculina, desde cedo. O que impacta diretamente na forma como homens se constroem pais. Pesquisa da ONU Mulheres, “Precisamos falar com homens”, apresentada no encontro, mostra que mais de 50% dos homens gostariam de ter uma relação mais próxima com seus amigos, expressando mais afeto e podendo falar sobre seus sentimentos, assim como mais de 40% sentem pressão por serem responsáveis pelo sustento da casa, mas não falam sobre isso.

Figura 28 – Paternidade



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Estudos apontam para um sentimento muitas vezes de fragilidade deste homem frente à construção violenta, e à frieza e ao sofrimento da construção social da virilidade masculina. (BOTTON, 2007).

“O homem não chora, não pode demonstrar sua sensibilidade. É automático isso. Como se isso tivesse que passar por isso. As mulheres têm um papel muito importante. O feminino está presente nisso. Que aquela criança precisa colocar o seu sentimento. Os tipos de homens, os momentos de homens.” (Diário de Campo – 10/08/2018).

Essa ideia de que “homem não chora” e não demonstra fraquezas ajuda a perpetuar violências, sejam elas a ideia de superioridade de comportamento como a demonstrada no excerto que abre esse tópico, bem como através de uma negação de um “Eu” psicossocial.

Para este encontro, Tiago colocou que as imagens apresentadas não seriam somente de homens, como quando debatemos feminilidades, mas, sim, um compilado de imagens para mostrar como foi que assumimos socialmente essa questão das masculinidades, desde o Deus da Guerra Ares, passando pelo patriarcado, a virilidade, as emoções, o falo, os espaços sociais,

pertencimento, o trabalho e a paternidade representada na imagem anterior. Para encerrar essa parte (re)interpretativa destaco uma fala de uma das professoras: “*Acho que o problema é como estamos problematizando nossas conversas, se tivéssemos mais espaço dentro da escola poderíamos compreender porque cada pessoa pensa de uma forma.*” (Diário de Campo – 10/08/2018). Ela fez essa afirmação ao se questionar por que ainda perpetuamos desde a infância uma criação de meninos que sofrem, que se tornam homens adultos que sofrem e são violentos. Essa é a indagação que também me faço, quando me lembro quais são os corpos sem valor, vítimas de violência seja o feminicídio ou o genocídio da população jovem negra, ambos estão aí para nos mostrar que não estamos avançando socialmente, apenas retrocedendo.

5.1.5 Nós, os Humanos Verdadeiros

“O que dizem aqueles que acorrentaram um menino negro a um poste com uma trava de bicicleta no Flamengo, no Rio, em 31 de janeiro. Aqueles que cortaram sua orelha, aqueles que arrancaram suas roupas.” (BRUM, 2014, p. 1).

Chegamos ao penúltimo encontro, neste dia o debate eram “**Relações**”, e desde que a atividade começou, em abril, foi a primeira vez em que as participantes tiveram muita dificuldade em começar o debate. Havia um silêncio estranho na Arena aquele manhã. Tiago colocou o PPT na tela, estávamos em cerca de 6 integrantes do Grupo e sentíamos a tensão que estava posta desde que ele pediu que iniciássemos a leitura coletiva do texto de Eliane Brum (2014) “Nós, os humanos verdadeiros”, que traz na sua linha de apoio a frase: “quem estava nu além do menino negro acorrentado a um poste por justiceiros?”.

A profa. Saraí precisou iniciar o debate. Ela, então, afirmou o peso do texto e de como a barbárie retratada permanece se manifestando de diferentes formas ao vivermos uma violência legitimada. Brum (2014) traz no texto a banalização do mal, da violência e da barbárie contra determinados corpos. Já debatemos aqui sobre os corpos que merecem ter um lugar e os que não merecem, falamos dos corpos abjetos, objetos, invisíveis e encarcerados, falamos sobre quais corpos (femininos e masculinos) podem chorar, para quem damos o direito de se constituir sujeito/a, pois bem, neste momento nos voltamos a todos eles/as mas para pensar as relações sociais que estabelecemos na sociedade.

Empatia talvez seja uma das grandes palavras do momento. Quando pensamos em relação e na ideia de pensar o/a Outro/a enquanto ser social ela figura como premissa básica

das relações humanas, assim como o respeito. Tiago começou a apresentação dos *slides* dizendo: “*Entender as formas que as relações humanas se estabelecem na contemporaneidade pode auxiliar a olhar o mundo com mais empatia. A forma que estabelecemos contato com o outro nos diz muito sobre nossa forma de experienciar o mundo.*” (Diário de Campo – 28/09/2018).

Figura 29 – Double Life



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

A imagem acima⁵² serve para pensarmos sobre a quem foi dado o direito de amar? Constituir família, ser “o humano verdadeiro”. Nas palavras de Brum (2014), se os humanos verdadeiros são os cidadãos de bem que acorrentam um jovem a um poste e cortam sua orelha, prefiro ser o humano não verdadeiro. “*A criança não nasce preconceituosa: é uma construção cultural; ela ‘segue a manada’ em todos os espaços nos quais adentra, incluindo a própria escola.*” (Diário de Campo – 28/09/2018).

Há diversos tipos de relações afetivas:

⁵² Ensaio feito por Kelli Connell. Através de autorretratos editados de forma digital, a artista faz questionamentos sobre sexualidade e os papéis de gênero que caracterizam relacionamentos íntimos.

Figura 30 – Monogamia



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Figura 31 – Poligamia



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Figura 32 – Poliandria



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Figura 33 – Poliamor



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2018).

Culturalmente, determinamos ao longo de séculos de história como as relações humanas seriam entendidas, quais seriam ou não aceitas. Quijano (2009) relembra que fenômenos histórico-sociais se expressam através de uma relação social ou uma malha de relações sociais. Se pensarmos nas lógicas de família, o mundo é plural e diverso, temos famílias com formação:

monoparental, pluriparental, eudemonista, parental/anaparental, homoafetiva/homoparental, me pergunto porque ainda ouvimos falar em “família tradicional”,

“as dinâmicas na escola ainda ‘temem’ certas discussões por conta do conservadorismo, seja dentro da própria escola ou, especialmente, na comunidade. Contudo, isso não é culpa exclusiva do indivíduo, visto que as pessoas são formadas pela própria sociedade a reproduzir informações.” (Diário de Campo – 28/09/2018).

Tiago, na sua fala explicativa sobre os conceitos de família e relações, lembrou o local que as religiões ocupam na construção social desses conceitos homogêneos. Joanildo Burity (2015), p. 93, grifo do autor) fala que as fronteiras clássicas entre Igreja e Estado estão sempre se redesenhando, e que isso poderia ter duas explicações. Uma por conta de “mudanças rápidas. incertezas e crises em escala mundial estariam ameaçando profundamente valores e práticas ‘tradicionais’[...]”, o que ele denomina de “*agência reativa*”. A outra explicação é chamada de *agência construtiva*: “atores religiosos estariam respondendo a desafios claramente contemporâneos e refazendo suas posições mesmo quando aparentemente reafirmando tradições antigas”. (BURITY, 2015, p. 93, grifo do autor).

Talvez daí viesse a valorização da ideia de família, como a união entre um homem e uma mulher, que tem seu casal de filhos e um cachorro. Aquilo que “eles” denominam de família tradicional brasileira, composta por cidadão de bem, a ideia da busca de “uma comunidade perdida a ser reconstruída”. (BURITY, 2015, p. 94). “*Conceitos homogêneos de família e bandido têm sido tão estabilizados que ainda há dificuldades em desconstruir ou mesmo questionar*” (Diário de Campo – 28/09/2018). Essas ideias e valores mostram exatamente o local social atribuído aos corpos na sociedade e ajudam a firmar a ideia patriarcal e violenta na qual alicerçamos o país.

Aqui cabe voltar ao conceito de interseccionalidade, quando Akotirene (2019) relembra que ele é próprio de um entendimento racial, e não pode ser desvinculado disso, pois ele nasce de um feminismo negro, trago essa afirmação pois o debate posto aqui se deu sobretudo com relação à nossa noção de relações sobre essas minorias/minorias minorizadas, seja o corpo LGBTQIA+ e seu direito às relações ou o corpo negro e seu direito a existir. O texto de Brum (2014) mostra o quanto isso é importante, pois quem foi acorrentado a um poste e teve sua orelha cortada pelos “cidadãos de bem” foi um jovem negro.

“A barbárie é sempre o outro, contudo, não há mais um limite específico que possa identificar o que seria de fato a barbárie – e isso contribui com relativização. A

ideia civilizatória acaba se tornando uma falácia, visto que pessoas e mídia acabam normalizando a violência, até porque consideram não enxergar algo mais confortável.” (Diário de Campo – 28/09/2018).

O sistema social de exclusão no Brasil é perverso, Akotirene (2019, p. 36) coloca que: “Através desta articulação de raça, gênero, classe e território, em que os fracassos das políticas públicas são revertidos em fracassos individuais, ausências paternas na trajetória dos adolescentes e jovens são inevitavelmente sentenças raciais de mortes deflagradas pela suposta guerra às drogas”. O que nos leva a pensar no Brasil e seu sistema de justiça, que é infelizmente seletivo e parcial. Se utilizarmos a noção de “discriminação interseccional” feita pela autora, podemos ver como alguns corpos são socialmente dados como violentos e a outros é negado o direito de proteção. *“Colocação da masculinidade como associada à violência, como se homens possuíssem uma pré-disposição genética para a violência.”* (Diário de Campo – 28/09/2018).

O fato emocional em relação ao masculino foi debatido também no encontro anterior, o que nos mostra o quanto pensar relações sociais e relações afetivas precisa fazer parte de um processo de ensino/aprendizagem desde quando as crianças são pequenas. É no diálogo que se constrói relações de afeto. Sempre que leio notícias sobre barbáries como essa retratada por Brum (2014) me lembro do documentário já citado aqui “O começo da Vida” no trecho em que uma mãe diz que o tempo que dedicamos a uma criança é que vai fazer com que ela seja ou não aquela que toca fogo em um indígena.

5.1.6 Quem precisa da Barbie, tenha o corpo que tiver?

“Não me vejo, Não compro!” é uma linguagem que os fabricantes de brinquedos entendem muito bem – e escutam. É o que aconteceu com a Mattel, diante da perda de popularidade da Barbie, traduzida em cifras. E há mesmo o que se comemorar nisso. Afinal, não se reconhecer nos brinquedos oferecidos pelo mercado pode ter efeitos devastadores na vida de uma criança. (BRUM, 2016, p. 7).

O último encontro deveria ter acontecido em 19 de outubro. Porém, uma série de fatores relacionados à organização das escolas fez com que o último encontro do ano acabasse acontecendo somente no início de 2019, dia 29 de março. Para o encontro, as participantes tinham, como nos encontros anteriores, recebido por e-mail o texto para leitura “Quem precisa da Barbie, tenha o corpo que tiver”, que foi o texto escolhido para embasar o encontro que teve como temática **“infâncias e cultura do sucesso”**.

Como foi possível observar até o momento, os encontros tinham temáticas que se entrelaçavam quando tomamos por base um debate sobre a noção de que cada um dos tópicos perpassa o que nós enquanto grupo compreendemos sobre um ensino para e em Direitos Humanos. Deste modo, a temática do 6º encontro corrobora o que foi debatido nos outros cinco, pensando sobretudo em uma lógica capitalista que trata o sujeito infantil ora como mercadoria, ora como sujeito consumidor.

Tiago começou o encontro relembrando como haviam sido os 5 encontros anteriores e porque a temática do último era justamente as infâncias e a cultura do sucesso. Que tem a mesma lógica debatida nessa pesquisa de Tese. Crianças não são enxergadas como gente, então talvez se pautássemos assuntos que precisam ser debatidos desde a infância, como os tempos atuais, os corpos, as feminilidades, as masculinidades e as relações, as experiências compartilhadas por cada uma das participantes viessem a despertar nelas a ideia de que auxiliamos a construir identidades infantis a partir das nossas vivências de mundo e dos assuntos que a gente escolhe ou não debater.

“[...] o sexto encontro fala sobre infância, cultura e sucesso, mostrando que elas se tornaram um alvo fácil para o marketing, e como isso cria novos consumidores. Como já comentei, a infância nem sempre foi encarada da mesma maneira ao longo da história. Antes de entrar na discussão sempre trazíamos algum tema e hoje eu trouxe ‘Os intocáveis’ do Ravelo, que denuncia uma série de problemas que ocorrem pelo mundo em diversos países de diversos lugares do planeta, como abuso sexual, abuso sexual do vaticano, turismo sexual, obesidade infantil e conflitos armados.” (Tiago Fioravante, Diário de Campo – 29/03/2019).

Abaixo, temos as imagens do ensaio citado por Tiago. Dentre todos os encontros, é a primeira vez que trago um ensaio completo apresentado durante a formação. Faço isso por dois motivos: o primeiro é porque considerado “Los intocables”, do cubano Erick Ravelo, um dos melhores ensaios sobre infância e desumanização que eu já tive a oportunidade de conhecer; o segundo porque cada uma das fotos traduz artisticamente cada conceito/tópico/ideia trabalhada por mim nessa pesquisa de Tese.

Figura 34 – Obesidade



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2019).

Figura 35 – Violência Sexual



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2019).

Figura 36 – Turismo Sexual



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2019).

Figura 37 – Conflito armado



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2019).

Figura 38 – Tráfico de Órgãos



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2019).

Figura 39 – Chacina em Escolas



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2019).

Figura 40 – Intoxicação por agrotóxicos



Notas: Imagem selecionada por Tiago Fioravante – A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em NH.

Fonte: Criança na Mídia (2019).

Olhar para essas imagens me passa sempre a sensação de desespero. Lembro de imediato a expressão que elas fizeram no dia quando viram essas imagens no telão, era uma mistura de

desespero e repulsa. Tiago frisou que para que entendêssemos esse ensaio precisávamos voltar na construção social da infância, enquanto processo histórico. Então, cabe lembrar aqui que até o século XVIII crianças não eram entendidas como seres sociais, elas eram meramente uma extensão do mundo adulto, e não uma categoria geracional em si (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 1999). Com o passar dos tempos começamos a olhar para a infância como etapa importante da vida humana. Porém, ainda não enxergamos as crianças, muitas vezes, como seres sociais, está mais para um entendimento sobre “posse”: “meu filho”, “meu aluno”, traduzidos na clássica frase do “o filho é meu, eu faço o que eu quiser”, “no meu aluno mando eu”.

Como nos encontros sobre masculinidades e feminilidades, nesse as participantes também foram convidadas a trazer um objeto que lembrasse a infância. A maioria trouxe um brinquedo, o que nos remete à ideia do lúdico, *“Eu trouxe uma tinta e acho que tem tudo a ver com infância, pois trabalho com processo criativo e ela me representa toda essa possibilidade de criar, brincar, se sujar”*. Algumas lembraram da importância desse processo de estar em contato com a natureza, de exercer esse direito de ser criança, uma criança livre: *“Eu não tinha brinquedo, brincava muito na rua, então eu pensei em árvore, rua, e pensei num bambolê, que foi um dos poucos brinquedos estruturados, prontos. Pra mim não era objeto, era mais sensação.”*

É interessante pensar que o que remete à infância, na concepção da maioria delas está relacionado a um lúdico, a uma ideia cristalizada de uma infância que brinca, tem brinquedos e se diverte. Quando passei essa pesquisa toda mostrando que isso não é assim na maior parte do tempo, ao mesmo tempo que isso é o processo que faz utopia, o acreditar que as coisas vão ser diferentes.

Identitariamente, temos perpetuado desigualdades infantis e reforçado padrões de estereótipos. Halberstam (2020) nos lembra como as relações têm se estabelecido nas lógicas do capital, bem como o momento sociopolítico vivido atualmente tem que se configurar a partir de uma noção teórica de economia como estruturas fundantes da sociedade. Fato posto por Brum (2016, p. 1) no texto quando ela fala sobre as novas diretrizes da Mattel, ao reestruturar as produções da boneca Barbie,

[...] a estratégia da Mattel, que parece estar obtendo considerável sucesso, é fazer a liberação dos corpos barbísticos vendendo a imagem de uma empresa afinada com o seu tempo, defensora das “diferenças” e até mesmo inovadora. Se conseguir, se transformará num case obrigatório em livros de marketing, em mais uma prova de que o capitalismo sempre pode contar com a adesão pela fé quando as pessoas são reduzidas a consumidores.

Não só a Barbie mas o processo publicitário como um todo, trabalhado no encontro, desde os estereótipos até o surgimento dos *Youtubers Mirins*, passando pelo conceito de Pedofilização⁵³ e a alimentação infantil, são processos de uma *Correnteza da cultura* que mexe com o imaginário coletivo e principalmente ajuda a formar identitariamente as infâncias,

“Ano passado fiz um projeto sobre isso, cujo nome era ‘ser youtuber é legal ou não?’ e a maioria não sabia ler, eles faziam a leitura da imagem, e eu trouxe algumas imagens de youtubers e eles sabiam com muita clareza de que se tratava cada um. E daí fui ver isso em uma escola privada e vi que o acesso ao público é o mesmo, tanto na periferia quanto na particular, mas era interessante observar como isso interferia na vida delas, como a realidade de cada uma interferia na vida delas sendo mais ou menos importantes. Trouxe uma jornalista para conversar com eles, trazendo informações sobre como eles estão crus sobre isso.” (Diário de Campo – 29/03/2019).

O depoimento acima é de extrema relevância para pensar a importância da instrução e do direcionamento para certas temáticas. Precisamos estar onde nossas crianças estão.

Para finalizar esse processo de interpretação/reinterpretação, volto aqui novamente à ideia de Larrosa (2002, p. 23): “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece”. Quando “A escola que ninguém vê” foi pensada, o principal era sair do currículo, era olhar para a noção de espaço/tempo, de realmente parar para pensar. Neste último encontro deixamos claro para elas o quanto havia sido significativo para nós enquanto grupo a experiência daqueles meses: “*Bauman fala que temos muitas redes e poucos laços e a gente ter convivido um ano inteiro criou laços muito bonitos*”. (Saraí Schmidt, Diário de Campo - 29/03/2019). Vale destacar aqui, para encerrar, a fala de uma das professoras: “*Vim aqui para me conhecer, para me fortalecer e discutir essas questões no dia a dia, na escola e na minha vida. Esse tipo de discussão faz a gente crescer*”. (Diário de Campo – 29/03/2019).

⁵³ Conceito da professora Jane Felipe da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual ela pontua as contradições existentes na sociedade atual, que ao passo que cria leis e sistemas de proteção para a infância contra a violência sexual, legítima determinadas práticas sociais que tratam os corpos infanto-juvenis como sedutores e erotizados, por exemplo, através de músicas e filmes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte do texto que apresento nesses capítulos foi escrita em outro contexto, vivíamos em outra época, com outro cenário global, que já era recheado de violência, de miséria e desumanidade. É impossível, nesse momento, se furtar de pensar que impacto tudo isso irá gerar nas pesquisas acadêmicas. Já que, apesar do reconhecimento e da valorização da academia ou da ciência ainda estarem distantes da sociedade em muitos casos, haja visto a forma como a população tem recebido as orientações provenientes de doutores/as, pesquisadores/as – aqueles que não são médicos –, ela é fundamental na estrutura social.

Não podemos pensar que as coisas vão seguir como eram, ao menos espero que elas não sigam. Eu me sinto constantemente impactada pelas coisas que tenho lido e ouvido. Em uma orientação no final de abril de 2020, enquanto preparava o texto da qualificação, minha orientadora sugeriu que eu usasse as considerações parciais do relatório de qualificação como uma espécie de momento de catarse, afinal, eu me sinto completamente afetada pelo que está ocorrendo. Eu retomo isso aqui na versão final, pois não só eu fui impactada pelo que está acontecendo, mas a minha pesquisa também foi.

Essa estrutura vigente que perpetua a cultura do machismo, a cultura do estupro, o preconceito contra as maiorias minorizadas e as minorias sociais, sejam elas mulheres, negros/as, população LGBTQIA+ e (por que não pensar?) o próprio público infantil que entrou em evidência nesse momento, no qual o ser humano tem mostrado aquilo que ele tem de pior: a ganância, a falta de senso de coletividade e de amor ao próximo e (por que não?) a si mesmo. Precisei, após a qualificação, pensar como seria um possível retorno ao campo, se ele realmente aconteceria, o que era importante observar do que estava acontecendo e o que era importante estar na pesquisa. Minhas primeiras ideias versavam sobre conversar com as crianças sobre os temas debatidos nessa pesquisa, porém, após a qualificação, ficou decidido que esse não era o caminho.

Apesar de não falar com as crianças, eu continuei pensando e refletindo sobre elas, essas infâncias que quase sempre foram vistas como um início de uma vida adulta, o “futuro de uma nação”. Esta que é, talvez, uma das piores coisas que construímos sobre e sob as infâncias: a de que elas/eles precisavam “crescer para ser”. Se refletirmos sobre a ideia de “futuro de uma nação”, vamos pensar inicialmente de que “sim”, crianças são o futuro da nação, o problema está no fato de que esse pensamento sempre esteve relacionado a um determinado tipo de criança. O auge dessa ideia é do início do governo militar. É com base nela que se cria a FUNABEM, que hoje em dia se chama Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao

Adolescente (CASA), um local destinado a todas aquelas crianças que não pertenciam e para as quais não era dado o direito de ser o futuro de uma nação. Gosto muito do pensamento de Mariana Luz, CEO da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, quando ela coloca que: “a primeira infância é a nossa maior janela de oportunidade para mudar a sociedade”⁵⁴. (CBN, 2020). Com essa ideologia, ela nos lembra que todo ser já o é, desde o momento em que nasce, e que enquanto parte de um país enraizado em preconceitos e que vive nos tempos atuais um processo de discursos de ódio precisamos olhar e pensar na/s infância/s.

É importante refletirmos sobre essas estruturas quando pensamos os temas debatidos nessa pesquisa. Teórica, Conceitualmente e Socialmente, podemos pensar que cada conceito aqui exposto mostra como somos violentos com as infâncias. Os fatos, principalmente os noticiosos, exemplificam e tornam tangíveis a forma como o país tem se tornado desigual, o quanto a linha tênue entre moralismos e moral tem sido atravessada, a forma como opinião e discurso de ódio têm estado em embate, o quanto temos relativizado vidas e o quanto elas têm sido descartáveis.

Sobre vidas, poderíamos falar aqui dessa nossa sociedade patriarcal que defende com afinco a criminalização do aborto. Uma sociedade que é pró-nascimento, infelizmente, e não pró-vida. Que criminaliza a vítima, que justifica estupros através de seus argumentos machistas e que não tem dado a devida atenção à forma como os meninos têm sido educados e o quanto isso transforma a sociedade em um local tóxico, através da construção de masculinidades pautadas em um padrão normativo.

Quando comecei a pesquisa (2018/1), já estávamos passando por momentos políticos bem complicados e que refletiam na ordem social de forma muito clara. Isso se agravou nesses quatro anos e, infelizmente, serviu para mostrar que grande parcela da sociedade acredita que as minorias devem se curvar às majorias; que lutas sociais são coisas de esquerda e que falar de Direitos Humanos é coisa de quem defende bandido. Não que esses pensamentos tivessem deixado de existir em algum momento da nossa história social, mas eles estão sendo expostos com muito mais raiva e rancor.

Aqui cabe voltar às palavras de Bauman (2005b) quando ele nos lembra do *Big Brother* da vida real, um que se aproxima da ideia do Reality Show⁵⁵ e do que foi dito por George

⁵⁴ Entrevista concedida à rádio CBN em 8 de março de 2020. Disponível em: encurtador.com.br/bsFIY. Acesso em: 10 abr. 2020.

⁵⁵ Criado em 1999, na Holanda por John de Mol, o *Big Brother* é um popular *reality show* (que teve seu nome inspirado no personagem do livro de George Orwell) onde, durante cerca de três meses, um grupo de pessoas fica confinado sem contato com o mundo exterior, sendo vigiado por câmeras que transmitem tudo o que está acontecendo 24h.

Orwell, quando escreveu sua obra intitulada “1984”, ou seja, há um banimento das pessoas, elas são deixadas de lado, são excluídas do mundo social. Elas são todas as minorias que perante um novo governo e seus apoiadores não se encaixam em um projeto de modernidade, pois acabam atrapalhando a economia. Para essas pessoas, não há uma lei que as contemple e por elas o governo acaba por não se responsabilizar, eles/as são os/as excluídos/as do sistema e, infelizmente, eles/as correspondem talvez à maioria dos seres humanos da terra.

Dentre esses seres humanos estão: todas as pessoas que vivem na pobreza. Crianças que vivem em situação de pobreza e que assim como todas as demais crianças fazem parte do processo de *Pedagogia da Mídia* e da lógica dos papéis sociais que dizem qual o local de cada corpo na sociedade.

.....*

Para falar de cada um desses corpos, vou começar essa parte das considerações relembando a ideia da autora Jane Favret-Saada (2005) que eu trouxe no capítulo metodológico, quando ela afirma que **a gente não vai a campo comprovar coisas e sim ser afetado**, porque isso nunca fez tanto sentido para mim, quanto após a banca de qualificação em novembro de 2020. O projeto de qualificação narrava em mais de um momento o quanto as formações e atividades desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Criança na Mídia tinham/têm formado muitas das concepções teórico-metodológicas que trago como importantes nessa pesquisa de Tese. Mas ao mesmo tempo eu não enxergava o quanto eu tinha sido afetada diretamente por algumas dessas atividades. No relatório de qualificação tanto a minha introdução quanto a minha justificativa já contavam sobre “A escola que ninguém vê” e a importância que ela tem na ideia da Tese que aqui defendo. Deste modo, após a qualificação, com os pareceres da banca em mãos e podendo rever o que foi debatido naquele dia eu tomo duas decisões.

Decisões essas que redefiniram a pesquisa que concluo agora e sustentam a Tese que defendo. A primeira decisão é dar realmente o passo atrás sobre a temática (*Casamento de Crianças*) debatida por mim na minha dissertação, a fim de mostrar realmente o que está por trás de todos esses comportamentos violentos em relação às infâncias, dentre eles o *casamento*. A segunda decisão é a de compreender que eu não precisava mais fazer nenhum grupo focal. Se o objetivo geral da pesquisa passou a ser refletir sobre as temáticas tratadas nessa pesquisa, a partir das noções que docentes têm sobre elas, eu já havia feito isso. Não uma, mas muitas vezes ao longo desses quatro anos. Deste modo, eu tomei aqui nos capítulos anteriores a liberdade para usar todo meu processo etnográfico realizado durante “A Escola que Ninguém

Vê”. Tomei essa liberdade porque na Tese optei por duas questões após a banca de qualificação: educação e mídia.

Comecei a entender que o meu território não era uma escola “X”, meu território era a Educação, a educação como prática de liberdade, como emancipadora, como processo transformador da vida social, bem como aquilo que entendo atravessar esse território a ponto de auxiliar em uma construção identitária, que são processos midiáticos, que aqui se constroem a partir do conceito que denomino *Correnteza da Cultura*.

Os tópicos abordados na formação *A escola que ninguém vê: mais empatia e menos discriminação em Novo Hamburgo* atravessam e são construídos pelos **dois laços que se entrelaçam nessa pesquisa: “educação enquanto território” e “correnteza da cultura”**. Ao abordar as temáticas tempos atuais, corpos, feminilidades, masculinidades, relações e cultura do sucesso com as docentes, problematizamos, através do (não)olhar delas, as lógicas sociais que permeiam a sociedade e auxiliam/contribuem com a formação identitária das crianças. Crianças estas que foram pensadas nessa pesquisa a partir da noção de desigualdades. Toda a escrita dessa pesquisa leva em conta a Tese aqui defendida que tem dois pontos: i) o sujeito infantil ameaçado na sua condição de ser gente, devido à violação dos direitos humanos e ii) o entendimento de que para ter estudantes que falem sobre direitos humanos, e assim consigam refletir sobre a sociedade desigual e impositiva com padrões normativos na qual vivem, precisamos ter professores e professoras que falem sobre isso.

Deste modo, ao elencar a **problemática central dessa pesquisa**: “*Como se dá a construção das relações educação enquanto território e correnteza da cultura e como isso afeta a constituição das identidades infantis contemporâneas a partir do (não)olhar docente?*” e seu **Objetivo Geral** “*Analisar e descrever a relação Mídia, Escola, Violência e Direitos Humanos na construção das identidades do sujeito infantil, tendo como foco a “correnteza da cultura” e a “educação enquanto território” a partir do (não)olhar dos/as professores/as sobre essas temáticas*”, busquei contribuir com aquilo que entendo ajudar a perpetuar lugares de subalternidade. As relações de poder estabelecidas dentro do processo educacional, em específico a escola, auxiliam a construir o território da identidade de cada um e cada uma, quando produzem discursos de verdade sobre os corpos. (FOUCAULT, 1996). O que nos leva, enquanto sociedade, a pensar como desconstruir esses lugares cristalizados e naturalizados de violência contra o público infantil. Público esse que é um dos muitos dentro da categoria de *Refugio Humano*. Sim, crianças no Brasil pertencem aos excluídos da vida social, em sua grande maioria. E a *correnteza da cultura* e a *educação enquanto território* fazem parte desse processo

de inclusão/exclusão. Portanto, fizemos nessa pesquisa, eu e minha orientadora, as vezes de coletadoras. (BAUMAN, 2005b).

Nos encontros da Escola que Ninguém Vê, debatemos e compartilhamos experiências que nos mostram qual o lugar de fala de cada um/a, de onde partem as bases ideológicas e como cada um/a de nós constrói sentido e significado sobre as coisas. Formações docentes não mudam o mundo, falei sobre isso no texto, mas elas explicitam a ideia de Paulo Freire quando ele lembra que pessoas mudam o mundo. Tivemos a oportunidade de compartilhar os nossos ideais e nossas ideias com 30 professoras. Tiago Fioravante fez uma seleção fantástica de materiais para cada encontro. A profundidade de fala na qual todas/os nós imergimos naqueles encontros com a sua condução fez de todas/os nós pessoas dispostas a refletir sobre o mundo.

“A escola que ninguém vê” tem um espaço especial no meu coração, em relação a todas as outras formações docentes que concebemos e realizamos, não só porque ela é o objeto de referência empírica dessa pesquisa, mas porque eu acredito realmente que ela ajuda a responder minha Tese. Eu vi isso naqueles seis meses. E isso é possível ser observado através dos excertos de discursos que trouxe no texto.

Os objetivos específicos foram divididos em três eixos, sendo o primeiro deles: *Refletir sobre o processo de formação identitária infantil na contemporaneidade através das noções de desigualdades*. O segundo: *Problematizar e refletir as relações entre Mídia, Violência e Direitos Humanos a partir da perspectiva de professores e professoras*. E o terceiro: *Compreender sobre como os processos sociais auxiliam/contribuem para a naturalização da violência contra a infância, através do (não)olhar docente*. Deste modo, o uso da metodologia da Hermenêutica em Profundidade, dentro de um processo Transmetodológico, foi colocado a serviço de ajudar a responder estes objetivos a partir do momento em que construí a pesquisa dividida nas etapas propostas pela HP (Análise Sócio-histórica, Análise Formal/Discursiva, Interpretação/Reinterpretação).

O primeiro objetivo está contemplado, quando retomo a construção da identidade infantil, a partir dos pressupostos teóricos de desigualdades e exclusão/inclusão. Essa pesquisa é sobre essa temática. Sobre construção da identidade infantil a partir dos processos sociais, ela é sobre empatia e sobre se colocar no lugar do/a Outro/a. Quando a única alternativa para crianças periféricas é o tráfico, por termos ensinado que a universidade não era lugar para eles/as, não estamos nos colocando no lugar do/a Outro/a. Quando induzimos meninas a casarem, por não darmos a elas uma escolha, ou por termos ensinado a vida toda delas que o casamento é o local social da mulher, não estamos nos colocando no lugar do/a Outro/a. Santos (2011, p. 24) relembra que quando enumeramos problemas que nos causam desconforto ou

indignação, somos obrigados a nos interrogarmos de forma crítica “sobre a natureza e a qualidade moral da nossa sociedade e a buscarmos alternativas teoricamente fundadas nas respostas que dermos a tais indagações”.

A parte II desta pesquisa, onde retomo os dois nós conceituais/teóricos desta Tese, serve para auxiliar a responder o primeiro objetivo e para dar subsídio à parte III e os dois objetivos seguintes, onde o foco são essas temáticas em paralelo à noção das docentes partícipes da formação, que é o objeto empírico de referência da pesquisa. Sendo assim, ao pensar uma educação enquanto território, o faço a partir da noção da pedagogia libertadora de Paulo Freire e da noção de território de Milton Santos, bem como nossa frágil noção social de um ensino em e para os Direitos Humanos. Quando Santos (2008, p. 437) diz que “as políticas de direitos humanos são políticas culturais”, ele está dizendo que para além de legislações precisamos ter introjetado nos nossos hábitos cotidianos falar sobre Direitos Humanos, tem que fazer parte da nossa cultura. Precisamos entender que Direitos Humanos estão para além daqueles 30 artigos que compõem a DUDH, e dentro das nossas relações sociais, nas quais alguns detêm poder sobre os/as outros/as. Uma equipe diretiva, por exemplo, que decide que todos os dias seus/suas estudantes vão ser postos/as frente a esses direitos está pensando no *habitus* cultural.

Conceitos como: violência e mídia, presentes nos objetivos específicos da pesquisa, como importantes de serem analisados/refletidos, também são trabalhados nas parte II e III deste texto a fim de embasar a Tese aqui defendida: **Não há como termos crianças que debatam Direitos Humanos, se não temos professores/as que o façam.** E por mais que se façam formações sobre o assunto e que a escola tome isso como uma bandeira, a prática de desmistificação do que é Educação em Direitos Humanos precisa ser diária, pois não podemos ter, nas palavras de Vera Maria Ferrão Candau (2008, p. 289), uma

polissemia da expressão educação em Direitos Humanos, [...] não se deixar que esta expressão seja substituída por outras consideradas mais fáceis de serem assumidas por um público amplo, como educação cívica, ou educação democrática, ou que restrinjam a educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político.

Ou seja, não basta somente uma transmissão de conhecimento sobre Direitos Humanos para que a Educação em Direitos Humanos esteja presente, precisam haver estratégias metodológicas para esses/as educadores/as através de uma visão política e filosófica da concepção de Direitos Humanos (CANDAU; Suzana Beatriz SCAVINO, 2013) para que eles/as consigam, de fato, trabalhar sobre essa temática e colocar cada “ideia pedagógica” no

seu local. Precisamos pensar sempre que os/as estudantes não são de um/a professor/a específico, eles/as são estudantes da escola, portanto, o discurso dentro do território precisa estar pautado da mesma maneira.

Nos encontros das formações problematizamos esse (não)olhar docente sobre essas temáticas, pois muitas vezes esbarramos na ideia de que alguns assuntos sejam complicados/delicados para serem tratados dentro da escola. Precisamos rever qual é o lugar da instituição de ensino na sociedade, porque deste modo abrimos inúmeros precedentes em relação ao que “não pode ser trabalhado” dentro de uma escola, que é a desculpa usada por todo/a aquele/a que não quer falar sobre sexualidade, pois diz que isso é responsabilidade da família, por aqueles/as que não trabalham gênero e raça com a desculpa de não estarem preparados/as, fazendo uso aqui das palavras de Guacira Lopes Louro (2003b, p. 51): “talvez seja mais produtivo para nós, educadores e educadoras, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um ‘problema’ e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo”. Afinal, não há algo que não pode ser trabalhado dentro de uma instituição de ensino, há somente maneiras diferentes de fazê-lo.

Com relação à mídia, em grande parte do tempo as participantes da formação apresentaram um entendimento quase tácito de que a mídia (*des*)informa, muitas vezes legitima as violências e auxilia na não aplicação dos Direitos Humanos. O que mostra novamente a necessidade da noção de uma cidadania comunicativa “que entendemos como el reconocimiento de la capacidad de ser sujeto de derecho y demanda en el terreno de la comunicación pública, y el ejercicio de ese derecho”. (MATA, 2006, p. 13).

Porém, além de todas essas questões, devemos pensar sempre que a educação precisa ser (des)construída diuturnamente, a fim de possibilitar processos identitários mais inclusivos e com permanência. E isso é feito no discurso. A realidade está aí para ser questionada. Um currículo educacional só é bom se contempla os processos que tornam a nossa sociedade desigual e reflete sobre o que leva pessoas a serem *Refugos Humanos*, se não for assim, na maioria dos casos, ele acaba sendo reprodutor desta mesma lógica. Infelizmente, o que temos pautado é um currículo que reproduz, na maior parte do tempo ignorância, desigualdade e exclusão.

Precisamos perceber e olhar para o contexto social. Não temos uma infância mágica e colorida. Não são essas as crianças que estamos formando. Temos muito mais *Refugio Humano*, e para auxiliar esse processo de formação identitária, saber o que dos processos midiáticos é importante de ser mostrado, levado ao debate, e que vai auxiliar positivamente na formação destas pessoas, é de extrema necessidade que se pense sobre a sua própria construção, suas

vivências e experiências, o que nos constituiu enquanto sujeitos/as, nossos privilégios, bem como as divergências sociais, as contradições e as desigualdades, isto é o que faz uma *escola que ninguém vê*.

Os dois laços dessa pesquisa, **educação enquanto território e correnteza da cultura**, se aliados a práticas pedagógicas libertadoras, podem potencializar currículos, currículos que irão construir sujeitos/as, sujeitos/as com subjetividade. Quando ministramos formações docentes, elaboramos e pensamos elas enquanto grupo, e estamos sempre nos indagando “para que(m) serve o nosso conhecimento?”, e fica aqui a indagação “aprendemos o que, e para que? E nós ensinamos o que, e para quem?”. Quando trouxe a ideia de que docentes ocupam locais de poder, é justamente por lembrar que quem escolhe “o que, e para quem” perpassa por eles, e isso é um dispositivo de poder, já tão naturalizado. Ouvimos muito sobre o/a estudante crítico/a, cidadão/ã da autonomia, mas como e quando? De que forma? Em uma sociedade extremamente desigual como a nossa? Sendo estas crianças em processo de migração, de fome, que têm suas feminilidades e masculinidades negadas, construídas através de um processo normativo, seus corpos muitas vezes violentados, suas relações familiares não aceitas ou com problemas e sendo consumido/a e consumindo o que o mundo adulto disse sobre cada uma e cada um deles e delas?

Sei que pareço sempre apocalíptica, mas é que passamos tempo de mais falando de uma infância que em grande parte não existe. E isso não sou eu que estou dizendo, são os dados estatísticos. Então, não há como olhar para uma construção identitária infantil sem olhar para esse tripé: educação, mídia e violências. Repetindo, não há meritocracia em sociedades desiguais e se falamos sobre isso é por não compreendermos as relações sociais de interdependência: sociedade x indivíduo x cultura. Pois não podemos pensar sobre aquilo que não existe, precisamos pensar sobre a base que existe, e no caso do Brasil são as desigualdades. Ou seja, **um sujeito infantil ameaçado na sua condição de ser gente**.

REFERÊNCIAS

- A PEQUENA Sereia. Direção: Ron Clements, John Musker. California: Walt Disney Pictures, 1989. 1 VHS (85 min), son., color.
- ADICHIE, Chimamanda Nigozi. **Sejamos todas feministas**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2014.
- AGUIÃO, Silva. Quais Políticas, quais sujeitos? Sentidos da produção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003-2015). **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 51, p. 1-54, 2017.
- AGUILAR, Luciana Fonseca de. **Planejamento Familiar na Igreja Católica, entre o Discurso e a Prática**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados Sobre as Américas, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ALMEIDA, Gilberto. A identidade é construída através da Mídia ou do Estado? **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 7, n. 19, p. 81-90, set./dez. 2000.
- ALVES, Andrea; PESCA, Lucia. Por que alguns jovens não usam camisinha? **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 16 fev. 2020. Disponível em: <http://diariogauchoclicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2020/02/por-que-alguns-jovens-nao-usam-caminsinha-12188647.html>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação a educação do neoliberalismo. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 1-14, 2002.
- BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, Edmund *et al.* **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.
- BAGGIO, Adriana Tulio. **Mulheres de saia na publicidade**: regimes de interação e de sentido na construção e valoração de papéis sociais femininos. 2015. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005a.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001.

BENTES, Jackson Luiz Nunes. **À sombra da Vida Nua**: uma leitura Biopolítica da Infância. 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOFF, Ediliane de Oliveira. **De Maria a Madalena**: representações femininas nas histórias em quadrinhos. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* **Metodologias de pesquisa em comunicação**: olhares, trilhas e processos. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 19-42.

BONIN, Jiani Adriana. A pesquisa exploratória na construção de investigações comunicacionais com foco na recepção. *In*: BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins. **Processualidades metodológicas**: configurações transformadoras em comunicação. Florianópolis: Insular, 2013. p. 23-42.

BOTTON, Fernando Bagiotto. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. **Revista Vernáculo**, Curitiba, n. 19-20, p. 109-120, 2007.

BRASIL. **Constituição política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: encurtador.com.br/kquTV. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.811, de 12 de março de 2019**. Confere nova redação ao art. 1.520 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para suprimir as exceções legais permissivas do casamento infantil. Disponível em: encurtador.com.br/zDEGM. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: encurtador.com.br/cikLW. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. 3. ed. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRITO, Fausto. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Populares**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 5-26, jan./jun. 2008.

BRUM, Eliane. A “safada” que “abandonou” seu bebê. **El País**, Madrid, 12 out. 2015.

- BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- BRUM, Eliane. As mulheres que dizem não. **El País**, Madrid, 25 dez. 2017.
- BRUM, Eliane. Exaustos-e-correndo-e-dopados. **El País**, Madrid, 14 jul. 2016.
- BRUM, Eliane. Nós, os humanos verdadeiros. **El País**, Madrid, 17 fev. 2014.
- BRUM, Eliane. Quem precisa da Barbie, tenha o corpo que tiver? **El País**, Madrid, 1 fev. 2016.
- BRUM, Eliane. Um olhar. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 50, 1999.
- BURITY, Joanildo. A cena da Religião Pública. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 102, p. 88-105, jul. 2015.
- BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 2011. p. 7-37.
- CALEGARI, Luiza. Brasil fica em 2º em ranking de ignorância sobre a realidade. **Exame**, São Paulo, 6 dez. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/gpJX4. Acesso em: 10 fev. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo C. (Org.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008. p. 285-298.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.
- CARDOSO, Ciro. História e paradigmas rivais. *In*: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Re-visitando a infância contemporânea: passagens, possibilidades e destinos. *In*: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**, São Paulo: USP. Disponível em: encurtador.com.br/gjktG. Acesso em: 22 abr. 2020.
- CRIANÇA NA MÍDIA. **Home Page**. Novo Hamburgo, 2018.
- CRIANÇA NA MÍDIA. **Home Page**. Novo Hamburgo, 2019.
- CINDERELA. Direção: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske. California: Walt Disney Pictures, 1950. 1 VHS (76 min), son., color.
- COLLING, Ana. A construção histórica do masculino e do feminino. *In*: STREY, Marlene N.; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise R. (Org.). **Gênero e Cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 13-38.

CONNELL, Segundo Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

CORDEIRO, Andrea Bezerra. **Luz e Caminho aos pequenos**: os primeiros Congressos Americano da Criança e a Pan-Americanização dos saberes sobre a infância (1916 A 1922). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CORRENTEZA. *In*: AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: VV.AA. **Cruzamento**: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. p. 7-16.

CRENSHAW, Kimberlé Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, p. 171-188, 2002.

DARBELLAY, Frédéric. Nouvelles perspectives en sciences sociales: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles. **NPPS**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 65-87, 2011.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**. [S.l.]: Plataforma Gueto, 2013.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

DOMÍNGUEZ, Carmen Pereira. Un ejemplo del Cine como instrumento de educación en valores. **El catoblepas Revista Crítica del Presente**, [S.l.], v. 48, n. 23, fev. 2006.

ENROLADOS. Direção: Byron Howard, Nathan Greno. California: Walt Disney Pictures, 2010. 1 DVD (100 min), son., color.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2016

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. Tradução de Paula Siqueira. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FELIPE, Jane; PRESTES, Liliane Madruga. Erotização dos corpos infantis, pedofilia e pedofilização na contemporaneidade. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos [...]**, Caxias do Sul: UCS, 2012.

FIDALGO, Mariana M. **Mulan**: uma aula de cultura Chinesa Imperial. Marília, 19 maio 2018. Disponível em: encurtador.com.br/pwJR8. Acesso em: 13 out. 2019. Blog: China Link Trading.

FISCHER, Rosa Maria Bueno O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e Educação da Mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Estudos Feministas**, Florianópolis, Ano 9, p. 586-599, 2001.

FOLINO JUNIOR, Ariovaldo. **Visibilidade mediática, identidade e imaginário infantil na cibercultura**: as múltiplas identidades da criança em plataforma virtuais de relacionamento. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANCO, Renata Guimarães. **A Sociedade Civil no monitoramento dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente**: um estudo e os Relatórios Alternativos Submetidos à Organização Das Nações Unidas (ONU). 2014. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO ABRINQ – ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2019**. São Paulo: PifferPrint, 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF BRASIL. **Nossas prioridades**. UNICEF no Brasil. Brasília, DF, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/fhozN. Acesso em: 23 mar. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Infância**. Nova York, 20 nov. 1959. Disponível em: encurtador.com.br/EOP16. Acesso em: 12 jun. 2016.

GEBARA, Ivone. **Sobre estupradores e estupradas**. Instituto Humanitas – IHU, São Leopoldo, 20 ago. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/ikAU5. Acesso em: 23 set. 2020.

GODOY, Gislaíne Aparecida Valada de. **Princípios educativos para mulheres dos Séculos XVIII E XIX**: Contribuições da Marquesa de Alorna. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

- GÖRAN, Therbon. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 6, p. 122-169, dez. 2001.
- GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; MACHADO, Lia Zanotta (Org.). **Antropologia e Direitos Humanos**. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- HALBERSTAM, Jack. **A arte Queer do fracasso**. Recife: Cepe Editora, 2020.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Brasília: Ipea, 2000.
- INSTITUTO HUMANITAS – IHU. “**A extrema pobreza voltou aos níveis de 12 anos atrás**”, diz pesquisador da ActionAid e Ibase, São Leopoldo, 11 jul. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/pruU6. Acesso em: 12 jul. 2018.
- JANCZURA, Rosane. Risco ou Vulnerabilidade Social? **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.
- JAPIASSU, Hilton. A origem humana do poder e da opinião pública. **Em debate – PUC Rio**, Rio de Janeiro, p. 1-8, 2005.
- KOSSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LIMA, Márcia. “Raça” e pobreza em contextos metropolitanos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 233-254, nov. 2012.
- LOBO, Caroline Cerqueira. **Lugar de mulher: uma cartografia da construção discursiva da liberdade nas revistas femininas**. 2015. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015.
- LOPES, Rita de Cássia Sobreira *et al.* Ritual de casamento e planejamento do primeiro filho. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 55-61, jan./abr. 2006.

LORDE, Audre. **Sister outsider: essays and speeches**. Traduzido por Tate Ann. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Estudos feministas**, Brasília, n. 4. p. ago./dez. 2003a.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 41-52.

MACHADO, Claudia. **Educação e Direitos Humanos** – Trajetória de Porto Alegre no Enfrentamento à Violência Sexual contra crianças e adolescentes. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MÃE, Valter Hugo. **A Desumanização**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MAINARDI, Elisa. **Contribuições do Currículo Escolar na Consolidação dos Direitos Humanos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins do (Org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa**. Salamanca: Comunicación Social, 2013. p. 31-54.

MALDONADO, Alberto Efendy. Produtos midiáticos, estratégias, recepção. A perspectiva transmetodológica. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-15, 2002.

MALDONADO. Pesquisa em Comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e teórica. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 277-303.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direito das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez. 2017.

MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. **Direitos da Criança e do Adolescente: marcos legais e mídia**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARQUES, Maria Júlia. Por que os jovens não usam camisinha? *In*: UNESP Notícias, São Paulo, 13 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/25616/por-que-os-jovens-nao-usam-camisinha>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1932.

MATA, Maria Cristina. Comunicación y ciudadanía: problemas teóricos: políticos de su articulación. **Fronteiras** – Estudos Midiáticos, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2006.

MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 95-111.

MELLO, Luís. Ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação: ausências, propostas e disputas. **Argumentos**, Montes Claros, v. 18, n. 1, p. 94-126, jan./jun. 2021.

MELLO, Suzi. Novo Hamburgo está em segundo lugar no ranking de cidades com maior incidência de HIV/Aids. **Jornal NH**, Novo Hamburgo, 2 dez. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/mpu36. Acesso em: 10 abr. 2020.

MELO, Eliana Virginia Vieira de. **Persuasão nas imagens generificadas nos Jogos Online Infantis do Portal Clickjogos**. 2015. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MENTZ, Marina. **Quando a pauta é silenciada**: um estudo sobre a violência sexual contra crianças no jornalismo online brasileiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos e Manifestações Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

MINAYO, Maria Cecília; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paula Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MOLINA, Ana Maria Ricci. **O governo de menores de idade em relação à prática da prostituição**: os discursos de agentes sociais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 7-20, 2003.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da Vulnerabilidade Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul./dez. 2011.

MORIN, Edgar. Edgar Morin – 18/12/00. Entrevistador: Herótodo Barbeiro. [S.l.: s.n.], 2000. 1 vídeo (87 min 43 s). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em: encurtador.com.br/uKPX3. Acesso em: 1 jun. 2018.

MULAN. Direção: Tony Bancroft, Barry Cook. California: Walt Disney Pictures, 1998. 1 VHS (88 min), son., color.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

O COMEÇO DA VIDA. Direção: Estela Renner, Produção: Maria Farinha Filmes, Brasil: UNICEF, Instituto Alana, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Bernard Van Leer, 2016. 1 DVD (97 min), son., color.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: encurtador.com.br/yzP27. Acesso em: 11 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Sobre a ONU**. Nações Unidas do Brasil, Brasília, 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em: 2 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **OIT Brasília**. Brasília, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/hsHIU. Acesso em: 26 out. 2017.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies*. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

PAULINO, Simone Campos. **Tecendo e Destecendo**: as Representações Femininas nos Contos de Fadas da Tradição e de Marina Colasanti. 2018. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Universidade do Rio Grande, Duque de Caxias, 2018.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? *In*: ALGRANTI, L. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. **Textos Didáticos**, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002. p. 7-42.

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

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 155-167, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Conteúdo v. 1. A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p. 251-261, jan./jun. 2005.

SANTOS, Milton. **Território, Territórios**. Niterói: PPGEU-UFF/AGB, 2002.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Socialização de Gênero na Educação Infantil**: uma análise a partir da perspectiva das crianças. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARMENTO, Manuel José. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade**: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurim Editora, 2004.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Educar em Direitos Humanos de “Mãos Dadas”**: Filosofia do Chão, Experiências e Criações de Professoras entre Crianças e Adolescentes. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Sara Moitinho da. **Educação, direitos humanos, igualdade e diferença**: o que dizem os professores? 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. *In*: MORAS FILHO, Evaristo (Org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-134.

SOUZA E SILVA, Iracema Maria Vasconcelos. **Interface de Direitos Humanos e Violência Econômica em famílias Pobres no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil**: A construção corporativa da infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

THOMPSON, John. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TOKARNIA, Mariana. Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020. *In*: AGÊNCIA Brasil, Brasília, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>. Acesso em: 15 jul. 2021.

TOMAZ, Renata Cristina de Oliveira. **O Que Você Quer Ser Antes de Crescer? Youtubers, Infância e Celebridade**. 2017. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017.

VANNUCCHI, Aldo (Org.). **Paulo Freire Ao Vivo**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

VIANA, Carlos Eduardo de Souza. Evolução histórica do conceito de educação, e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, Lorena, ano 3, n. 4, p. 169-138, 2006.

VILELA, Pedro Rafael. Violência contra crianças pode crescer 32% durante pandemia. *In*: **Agência Brasil**, Brasília, 20 maio 2020.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

VIZER, Eduardo Andrés. **A trama (in)visível da vida social**: comunicação, sentido e realidade. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ZYLBERKAN, Mariana. ‘Tudo tem seu tempo’, prega campanha de Damares por abstinência sexual. **Veja**, São Paulo, 3 set. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/tudo-tem-seu-tempo-prega-campanha-de-damares-por-abstinencia-sexual/>. Acesso em: 25 set. 2020.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Territórios de exclusão: O que é possível ver de onde estamos? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 207-224, jul./set. 2016.

APÊNDICE A – PESQUISA DA PESQUISA

Primeiro momento – Campo da Comunicação

Na área da Comunicação foram selecionados 11 títulos iniciais, posteriormente, selecionei 5, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas do Campo da Comunicação⁵⁶

Nome	Título	Ano
Ediliane de O. Boff	De Maria a Madalena: representações femininas nas histórias em quadrinhos	2014
Caroline C. Lobo	Lugar de mulher: uma cartografia da construção discursiva da liberdade nas revistas femininas	2015
Renata C. de O. Tomaz	O Que Você Quer Ser Antes de Crescer? Youtubers, Infância e Celebridade	2017
Adriana T. Baggio	Mulheres de saia na publicidade: regimes de interação e de sentido na construção e valoração de papéis sociais femininos	2015
Ariovaldo Folino Junior	Visibilidade mediática, identidade e imaginário infantil na cibercultura: as múltiplas identidades da criança em plataforma virtuais de relacionamento	2014

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Raros foram os trabalhos – dos 78 iniciais – que se referiram ao/à sujeito/a infantil, mesmo tendo sido utilizado como palavra-chave o termo “identidade infantil”. Dos selecionados, somente dois deles trabalham de certa forma com o conceito de infância, e, portanto, se assemelham mais ao estudo proposto para a Tese. O primeiro é de Ariovaldo Folino Junior (2014) e o segundo é de Renata Tomaz (2017). O trabalho de Folino Junior (2014) representa um referencial teórico importante, pois ele busca problematizar o conceito de identidade infantil, o que procurei fazer na Tese. Porém, a partir do resumo do trabalho é possível ver que o seu referencial para isso parte de autores que discutem a construção de identidade de modo geral. Isso mostrou que um dos meus objetivos específicos para a Tese precisaria ser tentar problematizar a construção da identidade dos/as sujeito/as infantis do ponto de vista das lógicas que produzem a infância. Quando realizei a pesquisa da Dissertação já havia notado, conforme já sinalizei no texto, a carência em estudos que falem sobre a história e a construção da infância brasileira.

⁵⁶ Os quadros 1, 2 e 3 (das áreas do conhecimento) estão organizados na ordem em que os trabalhos apareceram no Banco de Teses da Capes.

Uma infância brasileira que é tratada por Tomaz (2017), que traz na sua Tese uma nova forma de olhar para essa infância, que talvez possa ser uma forma de construir uma nova lógica de formação identitária infantil que se constrói a partir e pelas novas tecnologias. Tomaz (2017) traça um paralelo entre a “antiga infância” e a infância contemporânea, sob o ponto de vista dos novos processos comunicacionais, nesse caso em específico o YouTube. Tomaz (2017) também me auxilia a compreender o que denomino de *Correnteza da Cultura*. Os *YouTubers* mirins, que são minicelebridades, conforme revela a pesquisa, mostram que há uma nova emergência no sentido da terminologia infância, e que os produtos culturais estão se expandindo e tornando a ideia de que a infância como período de amadurecimento do/a sujeito/a passa a figurar através de disputas entre o público e o privado.

Nessa mesma linha está a pesquisa de Edilene Boff (2014), que trabalha as personagens femininas nos quadrinhos. Desde que os *blockbusters* invadiram os cinemas e os super-heróis voltaram a figurar como pauta central de uma lógica cultural, o ser infantil passou a ser de novo consumido por um processo de formação identitária que agora não envolve somente o mundo *Disney* mas também os heróis da Marvel e da DC. Sua pesquisa analisa personagens femininas de diferentes épocas e o faz utilizando autores do sexo masculino em um primeiro momento e depois autoras do sexo feminino para problematizar as concepções identitárias distintas. Dentro do processo de fluidez identitária que pretendo estudar na Tese, a lógica da Hermenêutica da Profundidade, utilizada por Boff (2014) para trabalhar aquilo que está para além da análise comunicacional, mas também sobre as matrizes culturais do sujeito que a produz, pode vir a ser útil na maneira como pretendo entender a forma como a mídia tem auxiliado no processo de construção das identidades infantis, e isso estará para além do objeto midiático, podendo estar na formação de quem o produz e como ele o faz.

Quando trago a questão de como se faz e como se fala, não é pensando um estudo de recepção. A Tese de Caroline Lobo (2015) trabalha com a perspectiva do enunciador (revista) e da enunciatária (leitura projetada) a fim de identificar como as revistas constroem a ideia de permanência e abandono do mercado de trabalho do sujeito feminino. Lobo (2015) trata do processo de recepção que auxilia na formação de identidades e papéis sociais ao longo da vida adulta, principalmente quando a mulher precisa optar por um dos dois universos sociais (o lar e o trabalho) e como as revistas têm auxiliado, muitas vezes, nos processos de culpabilização das que optam pelo mercado de trabalho. Uma construção de papéis sociais que acredito que

ocorrem desde a infância quando somos, enquanto mulheres, ensinadas a cuidar de bonecas e a brincar de casinha, pois o papel social destinado a nós é o do lar⁵⁷.

Os papéis sociais também são estudados por Adriana Baggio (2015) quando ela traz o uso da saia em propagandas para mostrar as lógicas de valoração ou de exposição dos/as sujeitos/as. O vestido ou a saia também fazem parte do universo infantil desde muito cedo e contêm uma lógica histórica de demarcação social de gênero, pois o uso das calças era algo dado ao masculino. A pesquisa de Baggio (2015) evidencia isso quando ela relata que a saia é uma figura associada à sexualidade feminina, à ideia de que “mulheres de saia são mais femininas”. Poderíamos associar com a lógica de adultização da infância que pretendo trabalhar na Tese quando pensamos que “meninhas” de vestido tem mais cara de criança do sexo feminino. O vestido, o salto e a maquiagem são, na maioria das vezes, elementos de um mundo adulto que são trabalhados por Baggio (2015) por meio da semiótica. A semiótica da cultura é um campo que me interessa quando passo a olhar os artefatos que constituem os papéis sociais atribuídos ou não pelos marcadores de intersecção com os quais construí a pesquisa, isso através de uma construção de ideia de identidade infantil. Um exemplo disso seria o uso do salto alto por meninas muito pequenas e o simbolismo que isso tem, por exemplo, em um comercial de televisão.

Segundo momento – Campo da Educação

Das 822 Teses que obtive como resultado no campo da educação, e após ler os 100 primeiros títulos, conforme já explicitado anteriormente, selecionei 22 pesquisas, e após a leitura dos resumos fiquei com 8 pesquisas.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas do Campo da Educação

Nome	Título	Ano
Elisa Mainardi	Contribuições do Currículo Escolar na promoção dos Direitos Humanos	2015
Andrea Bezerra Cordeiro	Luz e Caminho aos pequenos: os primeiros Congressos Americano da Criança e a Pan-Americanização dos saberes sobre a infância (1916 A 1922)	2015
Ana Maria Ricci Molina	O governo de menores de idade em relação à prática da prostituição: os discursos de agentes sociais	2014
Maria do Socorro Borges da Silva	Educar em Direitos Humanos de “Mãos Dadas”: Filosofia do Chão, Experiências e Criações de Professoras entre Crianças e Adolescentes	2017

⁵⁷ Estamos vivendo na sociedade um momento em que há movimentos no sentido oposto, que vem realocando o local social da mulher. O movimento feminista tem pautado lutas pelo empoderamento feminino, o direito ao lugar de fala e ao local na sociedade, bem como incentivado o processo de sororidade.

Nome	Título	Ano
Gislaine Aparecida Valada de Godoy	Princípios educativos para mulheres dos Séculos XVIII E XIX: Contribuições da Marquesa de Alorna	2018
Sara Moitinho da Silva	Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?	2016
Claudia Machado	Educação e Direitos Humanos – Trajetória de Porto Alegre no Enfrentamento à Violência Sexual conta crianças e adolescentes	2014
Sandro Vinicius Sales dos Santos	Socialização de Gênero na Educação Infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A Tese desenvolvida pela Elisa Mainardi (2015) pode se tornar uma das minhas principais referências bibliográficas quando o tema é escola e Direitos Humanos, a forma como ela desenvolveu a pesquisa se assemelha muito à minha ideia de trabalho. Principalmente, a pesquisa dela revela aquilo que tenho enxergado durante minhas incursões em campo, que é a falta de domínio dos professores sobre as temáticas que “conversam” com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e como isso é primordial na forma como uma instituição de ensino pauta seu conteúdo programático e suas ações.

Quando Mainardi (2015) diz que os aspectos limitadores de uma educação para e em Direitos Humanos “causa” nas relações e na forma como os professores agem dentro da escola, me mostra que a forma como tenho pensando a importância de um ensino voltado para e em Direitos Humanos realmente faria a diferença no contexto escolar quando as atitudes que os/as alunos têm sobre o/a Outro/a viola esses direitos.

Tem sido difícil falar de Direitos Humanos. Atividades como “A escola que Ninguém Vê”, que serve de base para meus diálogos teórico-metodológicos na Tese, cumprem um papel primordial, já que o primeiro passo é instrumentalizar os professores sobre o que são Direitos Humanos a fim de que eles possam trabalhar isso em sala de aula de forma a promover essa educação em e para esses direitos, já que ajuda nas formas como eles dão aula e resolvem os problemas da dinâmica escolar. Isso foi observado por Sara Moitinho da Silva (2016) em sua pesquisa de Doutorado, que também versa sobre o Ensino de Direitos Humanos dentro do ambiente escolar e por Maria do Socorro Borges da Silva (2017) que trata na sua Tese sobre a importância da formação docente e das experiências desses/as professores/as.

Silva (2016) trata exatamente sobre uma necessidade de compreender qual a função que um ensino sobre Direitos Humanos teria dentro de uma escola, e como isso impactaria na relação dos/as alunos/as com a sociedade. Nos próximos capítulos da pesquisa, explico um pouco sobre essa noção ampla de Direitos Humanos, que está para além do reducionismo feito atualmente sobre a temática, que é o que é abordado por Silva (2017) ao pensar sobre uma

perspectiva da descolonização das formas excludentes e normativas de Educação e Direitos Humanos.

A maneira como trato o conceito de infância(s) converge com o que Andrea Bezerra Cordeiro (2015) apresenta na sua Tese. A pesquisa que ela desenvolveu faz uma retrospectiva muito importante da história da luta pelos direitos das infâncias na América Latina. Bem sabemos o quanto as leis de proteção à infância no Brasil e no mundo se mostram falhas na maioria dos casos que envolvem as temáticas que eu trato nessa pesquisa. A violência sofrida pelo público infantil é alarmante em todos os níveis no nosso país. Cordeiro (2015) traz como eixo principal da Tese a noção de representação que a mim interessa na forma como compreendemos a identidade desses/as sujeitos/as. A parte histórica que Cordeiro (2015) traz serve para pensarmos para além da luta pelos direitos, mas principalmente para pensarmos na forma como falamos e construímos esses direitos.

A pesquisa de Ana Maria Ricci Molina (2014) trata de temas profundos que estão intimamente relacionados à nossa noção de sexo e sexualidade. A exploração sexual de crianças é um dos principais problemas envolvendo a/s infância/s no mundo. A Tese trata diretamente das formas que a sociedade brasileira encontrou ao longo do tempo como mecanismos para coibir o que a autora chama de “prostituição infantil”. A temática abordada por Molina (2014) perpassa diretamente meus estudos quando uma das consequências das desigualdades infantis no Brasil é a violência sexual, que muitas vezes é a consequência ou a causa de um casamento precoce.

Faço uma ressalva ao termo “prostituição infantil”, pois o considero errado. Já que prostituição é uma ação proveniente de uma profissão, a de prostitutas e prostitutos; crianças não se prostituem, elas são exploradas sexualmente haja visto que o ato sexual praticado por estas menores é uma violência. Porém, apesar dessa divergência de nomenclaturas, Molina (2014) apresenta na sua pesquisa dados e ideias muito importantes, principalmente quando ela trabalha o silenciamento da sociedade frente a essa lógica de venda de crianças, em especial meninas para serem exploradas sexualmente. Fato que infere diretamente sobre os índices de gravidez na infância e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), ambos são tópicos de extrema relevância quando falamos de interseccionalidade feminina.

Claudia Machado (2014) trata na sua pesquisa das problemáticas já tratadas por Molina (2014), mas tendo como foco o município de Porto Alegre/RS. Fato que faz com que sua pesquisa se aproxime localmente da minha, me servindo não só como um grande referencial teórico, mas me auxiliando com dados quantitativos que ajudam a construir um mapa de problemas e violências enfrentados pela infância no Rio Grande do Sul. Machado (2014) aborda

a violência sexual contra criança e as redes de proteção a essa infância. Interessava a ela compreender como se formam essas redes e como elas operam. Sabemos que quando uma criança é vítima de violência sexual, ela já passou pelos outros demais tipos de violência: psicológica, emocional, negligência e física. Quando estou pensando o *Casamento de Crianças*, a violência sexual é um dos atos praticados muito fortemente já que o ato sexual praticado com um menor de 14 anos é estupro de vulnerável. O estupro dentro do *casamento* sempre foi uma violência “diminuída” aos olhos sociais, visto que, de acordo com a nossa lógica cultural machista e patriarcal, a mulher é propriedade do marido.

Essa forma machista e patriarcal com a qual temos construído a identidade feminina é um dos objetivos específicos da minha pesquisa e é tratada na pesquisa desenvolvida por Gislaine Aparecida Valadaes de Godoy (2018), que mostra essa temática a partir das experiências da Marquesa de Alorna. A Tese dela mostra a construção da identidade feminina em Portugal, porém, as similaridades com a forma como tenho compreendido a ideia de construção identitária a partir de uma noção interseccional, em que conta muito nessa formação os processos de vida em sociedade, a ideia de civilidade, Direitos Humanos e de costumes, faz com que a pesquisa me seja de grande valia, já que a de ideia de Godoy (2018) de olhar as mulheres a partir delas próprias me auxilia na construção da minha forma de olhar as minhas sujeitas da pesquisa.

Eu sou uma apaixonada pela Educação Infantil, e encontrar a Tese do Sandro Vinicius Sales dos Santos (2016) na minha pesquisa da pesquisa foi uma grata surpresa. Não somente porque o tema conversa diretamente com o que venho estudando, mas principalmente porque ele trata de uma questão central quando falamos em educação e ensino, que é o fato de que falar sobre Direitos Humanos deve ser feito desde sempre. As crianças na Educação Infantil têm que aprender sobre esses direitos e sobre os temas que perpassam aqueles 30 artigos, elas têm que aprender sobre gênero, elas têm que falar de raça e etnia, elas têm que se sentir confortáveis a conversar sobre qualquer assunto como é da natureza dessa fase da vida, sem pudores e sem punições.

Claro que tudo isso e todas essas temáticas devem ser abordadas respeitando a idade de cada criança e suas capacidades intelectuais e emocionais. Santos (2016) buscava na sua pesquisa compreender as relações de gênero estabelecidas por crianças de 5 anos de idade, a fim de entender os sentidos produzidos por essas crianças nessas relações. Sua pesquisa traz relatos muito interessantes e mostra como essa tentativa de se adequar à sociedade que os rodeia faz delas crianças em busca de uma identidade própria, mas que muitas vezes se veem adequando-se a normas e valores preestabelecidos. Quando eu estou falando sobre uma

“correnteza cultural” que auxilia a sociedade em suas práticas de violência contra a infância, eu estou pensando nessas crianças que desde pequenas a elas é atribuído um papel de gênero, a elas já é imposto o que se espera de meninos e meninas e como devem ser suas relações com outras pessoas, com seus brinquedos, com sua imaginação, desde o momento em que elas escutam que meninos não gostam de rosa. Ou seja, a forma como binarizamos o mundo ao nosso redor faz com que as relações de gênero, ainda na infância, se enquadrem dentro de uma lógica identitária adultizada.

Terceiro momento – Campo Interdisciplinar

Do campo interdisciplinar selecionei para análise 6 pesquisas, de um total de 14 selecionadas na segunda categorização.

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas do campo Interdisciplinar

Nome	Título	Ano
Renata Guimarães Franco	A Sociedade Civil no monitoramento dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente: um estudo e os Relatórios Alternativos Submetidos à Organização Das Nações Unidas (ONU)	2014
Jackson Luiz Nunes Bentes	À sombra da Vida Nua: uma leitura Biopolítica da Infância	2014
Iracema Maria Vasconcelos Souza e Silva	Interface de Direitos Humanos e Violência Econômica em famílias Pobres no Brasil	2017
Luciana Fonseca de Aguiar	Planejamento Familiar na Igreja Católica, entre o Discurso e a Prática	2014
Simone Campos Paulino	Tecendo e Destecendo: as Representações Femininas nos Contos de Fadas da Tradição e de Marina Colasanti	2018
Eliana Virginia Vieira de Melo	Persuasão nas imagens generificadas nos Jogos Online Infantis do Portal Clickjogos	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Renata Guimarães Franco (2014) traz na sua pesquisa muitas das ideias de teóricos que encontrei nas pesquisas em educação, porém, ela apresenta um diferencial que para a minha pesquisa traz toda uma mudança e me ajuda a construir novas noções no âmbito da sociologia da infância, que é a ideia de como as políticas de Direitos Humanos internacionais e nacionais em suas adaptações têm se preocupado com o que se chama “os últimos sujeitos de direitos do século XX: as crianças”. Quando Franco (2014) usa na sua Tese essa definição de sociólogos ela vem ao encontro com o que tenho estudado, onde a violência contra a infância tem tornado elas sujeitos/as nenhum, relegados ao plano B da vida em sociedade, ou nas palavras de Bauman (2005b) o *refugio humano*, faz com que eu pense em outros caminhos para falar sobre esses sujeitos/as. Quando paro para olhar o que Franco (2014) escreve e investiga, podendo então

partir de uma noção mais macro em que os problemas enfrentados pela infância não causam mais escândalo social, já que as crianças estão muito abaixo na escala social da ordem dos sujeitos/as de direitos, o que no nosso Brasil atual se faz mais visível e presente.

Toda relação é uma relação de poder. As infâncias no Brasil e no mundo estão assujeitadas às lógicas sociais impostas pelo mundo adulto. Um mundo de adultos que muitas vezes esquece ser o responsável por todas essas crianças, essa forma de pensar as infâncias, suas relações de poder, principalmente em casos de violência, como o *casamento*, ou a materialização de uma construção identitária pautada no mundo adulto ou num ideal de felicidade, o que é debatido na Tese de Jackson Luiz Nunes Bentes (2014). A pesquisa com foco em duas linhas paralelas traz uma história da infância a partir de uma noção de identidade infantil, o que muito me interessa, bem como, trabalha em uma segunda vertente: a ideia de “vida nua” a partir de teóricos como Walter Benjamin, e Michel Foucault quando pensada a ideia da biopolítica. Tenho lido autores/as africanos que trabalham os conceitos de biopolítica, necropolítica e naturalização da infância, nos quais as ideias debatidas por Bentes (2014) também são pensadas e que me levam a refletir sobre a naturalização da pobreza infantil, a naturalização das violências e a própria naturalização do conceito de infância nos moldes como o entendemos ocidentalmente há tantos anos, pensando nela como uma única instituição, quando sabemos que as infâncias são múltiplas e plurais.

Como já citado nesse trabalho, as desigualdades do nosso país talvez sejam um dos principais motivos da violência contínua e sistêmica contra a infância. A Tese de Iracema Maria Vasconcelos Souza e Silva (2017) trata justamente sobre a falta de eficácia no cumprimento dos direitos fundamentais previstos pela Constituição Federal de 1988. Sabemos que estar na lei não é garantia de direitos, mas já é uma grande vitória quando temos registrado de forma efetiva quais são os direitos da população. Souza e Silva (2017) traz a pobreza extrema no nosso país como o ponto central da sua pesquisa, ao falar sobre a violência econômica sofrida pelos sujeitos/as da sua pesquisa. Os tópicos abordados por ela, podem vir a me auxiliar nesse processo de entendimento sobre o empobrecimento da nossa população e como isso afeta diretamente o público infantil que atualmente é de cerca de 47,8% vivendo em situação de pobreza. (ABRINQ, 2019).

Vivemos no nosso país novamente uma transposição da linha tênue entre estado e religião. Estamos acostumados a ler nos jornais notícias sobre “ordens sociais” diretamente ligadas a fatores de determinação religiosa. Luciana Fonseca Aguilár (2014) fez sua pesquisa sobre planejamento familiar natural. Ela trata na Tese de temas como gravidez, *casamento* e sexualidade em confluência com as questões religiosas. Tenho tratado na pesquisa sobre a ideia

de Religião como uma das regulações sociais das temáticas que envolvem a infância, as quais abordo na pesquisa. O controle dos corpos jovens, considerados levianos por algumas religiões e portanto mais suscetíveis ao pecado, faz com que nas concepções destas mesmas religiões seja oportuno um *casamento na infância*, ou seja, a ideia do matrimônio como forma de regulação da vida das mulheres e de suas sexualidades. Sendo assim, a pesquisa de Aguilár (2014) pode vir a me auxiliar nesse entendimento sobre essa linha tênue que envolve a ideia de políticas sociais pensadas pelo estado mas baseadas na religião.

A Tese de Simone Campos Paulino (2018) é uma das principais pesquisas que encontrei e que dialoga com um dos pontos centrais da minha fundamentação teórica que é a “lógica e a narrativa dos contos infantis”. Paulino (2018) trabalha especificamente com os contos de fadas da autora Maria Colassanti, que busca desconstruir em suas narrativas a violência simbólica e o discurso patriarcal. A Tese ainda traz uma análise de entrevistas feitas com mulheres sobre a influência dos contos de fadas em suas vidas e se baseia em autores/as que estudam as temáticas de gênero. Ou seja, o trabalho traz muitas semelhanças com o que venho procurando fazer, e pode me ajudar a delinear minha pesquisa empírica, já que minha Tese se baseia na ideia de felicidade também construída por histórias infantis e por demais artefatos culturais.

Quando Paulino (2018) coloca que sua pesquisa busca também questionar a naturalização das condutas morais de gênero expressas nos contos de fadas e a violência simbólica que se manifesta na sociedade por meio dos “ensinamentos” dessas narrativas, eu enxergo o plano de fundo da minha pesquisa. Assim como ela, eu busco o entendimento de como esses artefatos culturais têm auxiliado a construção dessa identidade feminina infantil. Paulino (2018) trabalhou com mulheres adultas, eu me foco nos/as sujeitos/as infantis, com o intuito de refletir sobre uma naturalização que é dada desde a infância.

Algumas das pesquisas encontradas na área interdisciplinar já mostravam um caminho sobre as noções de binarismo quando estamos falando de gênero, fato que vem a convergir com o que tenho estudado e pode me ser muito útil no processo de análise das atividades desenvolvidas com as crianças da pesquisa. A Tese da Eliana Virginia Vieiro de Melo (2015) retrata esse binarismo através do *site* de jogos *Click Jogos*. Ao ler sobre a pesquisa de Melo (2015), lembrei como o *site* é construído e sua parte específica de jogos para “meninas” na qual o *layout* é cor de rosa – o restante do *site* é laranja e preto e os jogos em destaque para as meninas são relacionados ao universo da moda, “vestir as personagens” e jogos das princesas da *Disney*. Fatos que nos mostram o local social atribuído ao feminino. A pesquisa de Melo (2015) tem um foco muito grande nas áreas do *design*, como: jogabilidade, interface, imagens gráficas pictóricas etc., essas são áreas que não domino e que não são confluentes com a minha

pesquisa, porém, a parte voltada ao entendimento de porque os jogos apresentados às “meninas” são diferentes dos apresentados aos “meninos” me interessa bastante já que jogo *online* é um item da lista de artefatos culturais que tem permeado a formação da identidade infantil.

Quarto momento – Uma Bricolagem com a Arte

Conforme já explicitado no texto, acredito que nem só de material acadêmico se faz uma pesquisa, o mundo é vasto em ideias e pensamentos muito singulares que nem sempre são traduzidos em formato de artigos, Monografias, Dissertações e Teses. A Arte (aqui pensando o campo artístico) se manifesta de muitas maneiras e nos conta muitas coisas sobre a sociedade em que estamos inseridos, sendo assim, faço nesse momento da pesquisa um apanhado de artefatos que acredito serem relevantes para a temática e os conceitos aqui debatidos.

Quadro 4 – Artefatos relevantes para a temática

Título	Diretor/a -Autor/a
Filmes/Vídeos/Documentários/Séries	
A Espera	Nivaldo Vasconcelos e Sónia André
A excêntrica família de Antônia	Marlin Gorris
As Horas	Stephen Daldry
As Sufragistas	Sarah Gravon
As Telefonistas	Ramón Campos
C.R.A.Z.Y. – Loucos de Amor	Jean-Marc Vallee
Cairo 678	Mohamed Diab
Casamento Infantil	Raphael Erichsen
Comercial de Margarina	Porta dos Fundos
De gravata e unha vermelha	Miriam Chnaiderman
E agora, aonde vamos?	Nadine Labaki
Ela fica linda quando está com raiva	Mary Dore
Estrelas além do Tempo	Theodeore Melfi
Frida	Julie Traymor
Garota Dinamarquesa	Tom Hooper
Hair Love	<u>Matthew A. Cherry e Bruce W. Smith</u>
Histórias Cruzadas	Tate Taylor
Hoje eu quero voltar sozinho	Daniel Ribeiro
Legítima Defesa	Susana Lira
Lisa vs. Malibu Stacy (5ª temporada/ episódio 14)	Jeffrey Lynch, Bill Oakley e Josh Weinstein
Meninas	Sandra Werneck
Milk – A voz da igualdade	Gus e Van Sant
Minha Vida Cor de Rosa	Alain Beliner
Miss Representation	Jenifer Siebel Newson

Modern Family	<u>Christopher Lloyd e Steven Levitan</u>
Mulheres de verdade têm curvas	Patrícia Cardoso
O Começo da Vida	Estela Renner
O desafio da igualdade	Plan International
O Escândalo	Jay Rocah
Orange is the New Black	<u>Jenji Kohan</u>
Os perigos de uma história única	Chimamanda Ngozi Adichie
Persépolis	Marjane Satrap e Vicent Paronnaud
Que horas ela volta	Anna Muylaert
Quem matou Eloá	Lívia Perez
Sozinhas – Violência contra mulheres que vivem no campo	Diário Catarinense
<u>The Handmaid's Tale</u>	Bruce Miller
The mask you live in	<u>Jennifer Siebel Newsom</u>
Tomboy	Céline Sciamma
Valente	Brenda Chapman e Mark Andrews
Vestido Nuevo	Sergi Pérez
XXY	Lucia Puezó
Vida Maria	Marcio Ramos
Literatura	
A cidade do Sol	HOSSEINI, Kahlid
As meninas	TELLES, Ligia Fagundes
Orgulho e Preconceito	AUSTEN, Jane
Os perigos de uma história única	ADICHIE, Chimamanda Ngozi
Paixão Pagu: uma autobiografia precoce de Patrícia Galvão	GALVÃO, Patrícia
Quarto de Despejo: diário de uma favelada	JESUS, Maria Carolina de
Trilogia Mileinnium	LARSON, Stieg
Um defeito de cor	GONÇALVES, Ana Maria
Sites/Perfis em Redes Sociais	
#Quero treinar em paz	www.uol/olimpiadas/especiais/querotreinarempaz.htm
Afro Juventude	@afro_juventude
Biblioteca Feminista	bibliotecafeminista.com
Casa da Mulher Trabalhadora	camtra.org.br
Criança e Consumo	criancaeconsumo.org.br
Criança na Mídia	criancanamidia.com.br
Empodere duas Mulheres	@empodereduasmulheres
ESPN-W	www.espn.com.br/espnw/
Geledés- Instituto da Mulher Negra	www.geledes.org.br
Instituto Alana	alana.org.br
Livros Feministas	feminismoaqui.tumblr.com/post/6417746681/livros-feministas
Material Feminista	materialfeminista.milharal.org
Menina Pode Tudo – Énois Inteligência Jovem	enoisconteudo.com.br
Mulheres na ciência	mulheresnaciencia.com.br/

Música Machista Popular Brasileira (MMPB)	www.mmpb.com.br
ONU Mulheres	www.onumulheres.org.br
Plan International Brasil	plan.org.br
Revista AzMina	azmina.com.br
Universidade Livre Feminista	feminismo.org.br

Fonte: Elaborado pela autora (2020).