

INFÂNCIA E MODERNIDADE: REDIMENSIONANDO O SER CRIANÇA

Michelle Pereira da Silva¹
Carlos Henrique de Carvalho²

Resumo:

A proposta deste trabalho é estudar a história da criança, procurando entender o seu relacionamento na sociedade medieval, considerando a sua imagem como “o pequeno homem” precocemente inserido na sociedade dos adultos. Como também, entender o contexto de transição e mudanças que despertaram o sentimento da infância, associado às mudanças sociais em relação à família, ao contexto social e econômico da modernidade. Considerando que esse despertar pela infância desencadeou a sua escolarização, religiosidade, e estava estritamente relacionado ao ser mulher. Assim, nossa intenção é apreender como a modernidade favoreceu ou não, o prolongamento ou a precocidade do sentimento da infância.

Palavras-chave: Infância, Escola, Modernidade

Abstract:

The purpose of this paper is to study the history of the child, seeking to understand the relationship in medieval society, considering its image as “the little man” precariously placed in adult society. Also, to understand the context of transition and change that awakens the sense of childhood associated with the social changes related to the family, to the social and economic context of modernization. Considering that this awakening through infancy begins their formal education, spirituality, and was strictly related to the woman. With the intention of learning how modernization has favored or not to prolong or to take precedence its own sense of childhood.

Key words: Childhood, School, Modernization

Pensar a infância permite-nos entender não somente a sua história, mas também as diversas relações construídas em torno de sua concepção. Por isso, a importância de olharmos para o seu significado, desenvolvido na modernidade, em seu contexto social, compreendendo os momentos favoráveis para este desenvolvimento.

Como produto da modernidade, não há como entender a infância longe de fatores que contribuíram na construção do seu sentimento, concebidos diante das necessidades estabelecidas tanto pela racionalização do homem, como pela organização do próprio capital.

Esta visão possibilita-nos compreender a realidade e os desafios, tanto educacionais, como sociais, econômicos, políticos, e, por que não dizer éticos, impostos pela

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

² Doutor em História pela Universidade de São Paulo - SP. Professor do Centro Universitário Patos de Minas.

modernidade. Ao nos voltarmos para a vida moderna, entendemos que a sua ação teve os seguintes pontos como preceitos:

- a) Reprodução da história humana numa relação dialética entre a busca pela emancipação e a luta conservadora da realidade;
- b) Transmissão, quantificação, seleção e legitimação do saber;
- c) Construção de um ser humano racional, moral individual e automatizado que se adapta à realidade e sua complexidade;
- d) Formação de um instrumento/peça do sistema industrial de desenvolvimento, como mão de obra dependente econômica, política e socialmente.³

A modernidade surge do desejo do desenvolvimento e auto desenvolvimento. Neste novo cenário, a cultura modernista, no seu âmbito de desenvolvimento, alcança seu triunfo na arte e no pensamento, principalmente no século XIX. Ser moderno “é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor”⁴. No entanto, este mesmo sentimento de aventura, poder, alegria, descobrimento e liberdade, que impulsiona a cultura moderna para a unidade humana, em que não há restrições geográficas, religiosas, raciais, ideológicas, que tem o objetivo de unir a raça humana, é a mesma modernidade que estabelece uma relação de contradição: “lança-nos a todos num turbilhante de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia”⁵. À medida que a modernidade se alarga, não atinge seu principal alvo: dar sentido à vida ou liberdade às pessoas. Este pensamento leva Berman a dizer: “o grande desenvolvimento que a modernidade inicia – intelectual, moral, econômico, social – representa um altíssimo custo para o ser humano”⁶, pois o movimento social, incitado pelo alargamento econômico permite que tanto o dinheiro quanto o poder sejam mediadores das relações humanas, estabelecendo entre si a exploração do outro, tendo como alvo o progresso e o desenvolvimento.

Diante dessas prescrições, nas quais o mundo foi estabelecendo seus conceitos de vida e relações sociais, observamos que todo esse contexto de modernidade trouxe consigo problemas sociais e econômicos (pobreza, fome, desemprego, acumulação de riquezas, etc), que de certa forma, influenciam o homem e sua maneira geral de viver. Assim, esta

³ AHLERT, A. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidária/universal. 1999, p. 102.

⁴ BERMAN, M. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 15.

⁵ Idem, ibidem, p. 15.

⁶ Idem, ibidem, p. 42.

racionalidade existente nesta sociedade, privilegiando a individualidade e beneficiando uma sociedade voltada para o consumo, não só desenvolveu novas formas de vida, como favoreceu a relação trabalho-consumo. Constrói-se dentro deste modelo uma visão de mercado, que visa ao lucro e esconde a riqueza e oportunidades de poucos em relação à miséria e impossibilidade de muitos, uma ética indiferente à vida humana, em favor de um avanço tecnológico que ameaça o bem-estar do indivíduo e a sobrevivência do planeta nas suas dimensões ecológicas.

Portanto, objetiva-se compreender a construção histórico-social na qual o significado da infância desenvolveu-se, procurando, a partir desse pensamento, em análise, entender como a informação, o mercado e a tecnologia influenciaram este significado. Assim, estudaremos a diluição da infância, partindo de duas vertentes opostas: A narrativa apresentada por Ariès e a atual conjuntura infantil da modernidade.

A modernidade

O nascimento da modernidade⁷ aconteceu diante da necessidade de novas estruturas que surgiram para atender as ideologias da classe dominante. Ou seja, da burguesia que estimulou novos modelos de venda e compra, cujo objetivo era apenas produzir riqueza. É amalgamado pela exploração de homens e mulheres, transformando-os em mercadorias ou para o próprio fim do capital.

Os séculos XV e XVI são palcos desse surgimento ou nascimento da Idade Moderna. Deste modo, acontecimentos peculiares marcaram esse período como meio de mudança e transformações em relação à vida feudal: o comércio surge como meio de sustento, e as rotas marítimas voltam-se para o centro desta nova estrutura, o Atlântico, tendo como resultado a colonização européia nas Américas.

⁷ “A idéia de modernidade substitui Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada. Assim, a sua idéia está estreitamente associada à da racionalização. Portanto, em seus tempos iniciais, esteve vinculada a um movimento jubiloso de libertação dos indivíduos, que não mais se contentam em escapar aos controles políticos e culturais refugiando-se na vida privada, que proclamam o direito de satisfazer suas necessidades, de criticar príncipes e padres, de defender suas idéias e preferências. As sociedades industriais avançadas estão hoje em dia bem distantes dessa libertação primeira e se sentem mais prisioneiras de seus produtos do que das privações institucionais”. TOURAINE, A. **Crítica da modernidade**. Tradução Elia Ferreira Edel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

Considerando tais transformações, a modernidade acende o rompimento com características privativas da Idade Média. Na concepção de Cambi,

com a modernidade prepara-se o declínio e depois o desaparecimento daquela sociedade de ordens que tinha sido típica justamente da Idade Média e que negava o exercício das liberdades individuais para valorizar, ao contrário, os grandes organismos coletivos (a Igreja ou o Império, mas também a família e a comunidade), favorecendo o bloqueio de qualquer mudança e intercâmbio social⁸.

Estes rompimentos com a estrutura medieval acontecem em todos os âmbitos da sociedade: o homem passa a fixar-se na vida urbana e mudanças de âmbito geográfico, econômico e social provocam novas conjunturas e imposições para a sociedade. Observa-se que nesse andamento, como influência do humanismo renascentista, o homem volta-se para a busca do prazer, partindo do seguinte pensamento: posso servir a Deus, mas também gozar a vida. Cresce uma preocupação com o cultivo das artes, da estética e da razão.

A modernidade volta-se para o conhecimento científico, procurando reorganizar a escola, como também racionalizar o ensino, criando métodos e preocupando-se com o *curriculum* escolar. Há uma busca pelo passado. Destarte,

a modernidade começa uma retomada da Paidéia clássica e da sua idéia de cultura, literária e retórica, histórica e humanística [...], o desenvolvimento da cultura moderna que se vinha ativando com este processo manifestará também outras dimensões: políticas, religiosas, científicas. Estas, gradativamente, procurarão espaço no *curriculum* formativo⁹.

Sob essa influência, a educação obteve uma função utilitarista para uma sociedade que estava em expansão para o desenvolvimento. É no pensamento de Comênius¹⁰ que é declarado a regeneração do homem através da educação.

O pensamento racional da idade moderna levou ao crescimento do sistema liberal pelo qual o capitalismo se expandiu. Por isso, a ética educacional desenvolvida era voltada unicamente para o indivíduo, para fins de interesses econômicos ou em favor do poder burguês. Portanto, caracterizada pela vida individualista. Nesse contexto, compreendemos

⁸ CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Avaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 208.

⁹ Idem, *ibidem*, p. 196.

¹⁰ COMÊNIUS, J. A. **Didática magna**. Tradução de Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

que a Idade Moderna conheceu a luta pelo espaço social, político e ideológico da burguesia. Assim, concepções de universidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, são termos desenvolvidos e usados por ela, que encontrou na racionalidade seu suporte ideológico de ascensão social.

A partir dessa concepção, podemos perceber que a escola na maioria das vezes, esteve em função de grupos dominantes. Verificamos, então, que a origem da escola estava vinculada à relação escola/trabalho. Assim, a modernidade olha para a escola como fundamental ao seu desenvolvimento. Tornando-se, devido as consideráveis mudanças provocadas pela nova forma de pensar e viver, não “mais como uma pura mudança, sucessão de acontecimentos; ela é difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica e administrativa”¹¹.

Ao mesmo tempo que a modernidade deslumbra este novo modo de viver e pensar, ela mesma lança a vida humana num mundo de contradições e diferenças: expandiu um novo meio de produzir: a indústria; de viver: a democracia. Mas ao mesmo tempo, foi responsável por aprisionar o próprio homem transformando o seu caráter: Torna-se um ser impessoal, que vive em função de atender as necessidades do próprio desenvolvimento,

Onde quer que o processo ocorra, todas as pessoas, coisas, instituições e ambientes que foram inovadores e de vanguarda em um dado momento histórico se tornarão a retaguarda e a obsolescência no momento seguinte. Mesmo nas partes mais altamente desenvolvidas do mundo, todos os indivíduos, grupos e comunidades enfrentam uma terrível e constante pressão no sentido de se reconstruírem, interminavelmente; se pararem para descansar, para ser o que são, serão descartados¹².

A vida moderna, como a indústria e a democracia, criou toda uma nova estrutura de sociedade. Esta estrutura, ao emergir-se, embora tornando-se em função do desenvolvimento econômico, resultou na universalização da educação básica no final do século XIX. Estas mudanças redimensionaram tanto a educação quanto os novos protagonistas (a mulher, a criança), até então relegados a um plano secundário. Portanto, a modernidade criou a concepção de criança como um ser diferente, importante e respeitável, em contraposição a uma concepção da criança como “pequeno adulto”. Por isso, a

¹¹ GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

¹² BERMAN, M. Op. cit., p. 77.

importância de compreendermos a criança neste processo de mudanças, no qual o seu sentimento é concebido e torna-se alvo do investimento afetivo e educacional.

Modernidade, educação e infância

As relações desenvolvidas, como consequência dos novos modelos sociais estabelecidos pela modernidade, provocaram modificações na organização familiar. Conforme Ariès, “o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV, XVI. Até então, a concepção particular que o povo medieval tinha sobre a família constituía-se: a linhagem”¹³. A família, neste modelo, não conhecia individualidade entre o cônjuge e os filhos, mas era vista de forma coletiva; as gerações mais velhas exerciam autoridade e tomavam as decisões importantes para a preservação dessa linhagem. Isso permitia que o filho primogênito recebesse todas as “regalias” (herança, nome) como garantia de continuidade e tradição da linhagem.

Neste contexto, era comum a família viver em casas grandes, para que abrigassem todos os seus membros e ainda os serviçais das casas. Diferente desta conjuntura, “a família conjugal moderna seria, portanto, a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências a indivisão”¹⁴. As famílias voltaram-se para sua individualidade, e a figura do homem-marido torna-se importante como chefe de família.

Contudo, a criança era ocultada neste mundo de “gente grande”, ao misturar-se aos adultos. Ariès, ao retratar esta realidade em seu estudo sobre a história social da criança e da família¹⁵, aborda que durante este período não havia uma distinção entre o que era reservado às crianças e o que era reservado aos adultos. Assim, não se diferenciava o adulto da criança em vários aspectos do cotidiano dessa sociedade: suas vestimentas não se distinguiam das dos adultos, pois “assim que deixava os cueros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres

¹³ ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981, p. 213.

¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 211.

¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 211.

de sua condição”¹⁶. Da mesma maneira procediam quanto aos jogos, festas, danças e brincadeiras, atividades que mobilizavam toda a coletividade ou grupo social. As atividades sociais não eram específicas para determinada idade, permitindo que as crianças compartilhassem dos mesmos jogos que os adultos, independentemente se adequado ou não à idade infantil, noção esta que não existia neste período¹⁷.

É importante ressaltarmos que nesta época, devido à falta de higiene e de condições de vida, as crianças eram expostas às doenças, o infanticídio era comum nos primeiros meses ou anos da criança. Deste modo, em muitos casos, não se esperava muito quanto à expectativa de vida de uma criança; afinal, ela poderia morrer a qualquer momento. Apenas a partir dos sete anos a criança estaria capaz de livrar-se dos perigos da 1ª infância¹⁸. Todo este contexto ressaltava o próprio silêncio do significado do ser criança (*enfant*): Desprovido de fala. De fato, por muito tempo, o ser criança ficou oculto, sem fala, sem direitos e atenção, características estas que fizeram a modernidade provocar rupturas com os tempos medievais. Deste modo, conforme Ariès,

na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem¹⁹.

Neste período, a criança, vista como um “pequeno adulto”, deveria adaptar-se ao meio social na convivência e atitudes do “mundo dos adultos”. Esta era a garantia na qual a sociedade se ancorava para que as crianças aprendessem os costumes e a tradição, por meio de imitação da vida adulta.

¹⁶ Idem, *ibidem*, p. 69.

¹⁷ Ariès, a especialização das brincadeiras atingia apenas a 1ª infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia, a criança misturava-se aos adultos e participava das mesmas atividades recreativas. (Idem).

¹⁸ “As Idades correspondiam aos planetas, em número de 7: A primeira idade é a infância que planta os dentes, começa quando a criança nasce e vai até os sete anos (a primeira infância), chama-se *enfant* (criança), que quer dizer não falante. A segunda idade chama-se *pueritia* porque a pessoa ainda é a menina do olho, essa idade dura até os 14 anos. Depois segue-se a terceira idade, que é chamada de *adolescência*, que termina aos 28 anos. Depois segue-se a *juventude* e dura até 45 ou 50 anos. Após essa idade segue-se a *velhice*, que dura, segundo alguns, até 70 anos e segundo outros, não tem fim até a morte. A última parte da velhice é chamada *senies*... o velho está sempre tossindo, escarrando e sujando” (Idem, p. 36-37).

¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 156.

Conhecendo esta realidade, deparamo-nos com algumas características similares que fizeram parte do cotidiano da infância brasileira. Mesmo que a colônia brasileira seja filha dos primeiros anos da modernidade.

Infância e religiosidade: a pureza do ser criança

A criança na Idade Média²⁰ não apenas considerada como um “pequeno adulto”, como era vista com repugnância. Ao misturar-se entre os adultos, era exposta à falta de pudor, brincadeiras grosseiras, livros considerados imorais, palavras obscenas, etc. Não existia na relação social medieval o que deveria ser próprio para a criança ou próprio para o adulto, este relacionamento não era acompanhado por um sentimento de vergonha; de pudor do adulto perante a criança. Características estas que veremos surgir a partir da idade moderna²¹.

Somente no final do século XV, com o intuito de resistir ao uso de livros que faltam ao pudor, ou considerados imorais pelos educadores, dentro dos espaços pedagógicos, a consideração pela formação moral da criança e a sua pureza permitiram que estes “educadores não tolerassem mais que se desse à criança livros duvidosos” (brincadeiras grosseiras, sexualidade)²². Este mesmo pensamento surgiu entre católicos e protestantes, expulsando-os, deste modo, de seus currículos escolares.

Estas mudanças alicerçaram-se na nova “concepção moral da infância que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas”²³. Surge, então, a necessidade de

²⁰ CAMBI: “Na Família medieval os problemas educativos têm escassa estruturação e pouca centralidade: a família cria os filhos, destina-os a um papel na sociedade, controla-os de modo autoritário, mas não os reveste de cuidados e de projetos. A criança na Idade Média tem um papel social mínimo, sendo muitas vezes considerada no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento). A educação da criança era confiada à oficina e ao aprendizado ou à Igreja e às suas práticas de vida religiosa: a primeira ensinava uma técnica, a segunda, uma visão do mundo e um código moral. A imagem da Infância na Idade Média é a cristã: a meio caminho entre “pecado”(idade pecaminosa, amoral segundo Agostinho); e “inocência”(idade de graça, privilegiada e exemplar, como dizemos evangelhos” (1999, p. 176-178).

²¹ FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12.

²² ARIÈS, P. Op. cit., p. 71.

²³ Idem, ibidem, p. 140.

educar a criança contra a imoralidade do adulto, assunto este que trabalharemos no próximo ponto e o pensamento religioso quanto à infância relacionado à idéia de sua inocência.

A concepção, tanto de moralidade como de religiosidade, desperta o desejo de cuidar da criança, permitindo o impulsionamento e o crescimento de colégios, principalmente liderados por jesuítas²⁴. Colégios com duras disciplinas, mas que apresentavam cuidados quanto à inocência e moralidade infantil. Assim, mistura-se entre as regras para a criança o pensamento religioso e moral, com o intuito de disciplinar e perseverar a idéia de inocência na criança:

Cara criança, que considero como filho de Deus e irmão de Jesus Cristo, começai cedo a praticar o bem... Pretendo ensinar-vos as regras de um cristão decente. Assim que vos levantar-vos, fazei o sinal da cruz [...]. Na escola, não incomodeis vossos companheiros...Não converseis na escola [...].

Com o objetivo de esclarecer ainda mais este período, Ariès exemplifica-nos com a prece em “honra ao ministério da infância de Jesus Cristo”:

Sede como as crianças recém nascidas. Fazei, Senhor, com que sempre sejamos crianças pela simplicidade e a inocência, assim como as pessoas do mundo sempre o são por sua ignorância e fraqueza. Dai-nos uma infância santa, que o curso dos anos não nos possa tirar e da qual jamais possamos passar à velhice do antigo Adão, nem à morte em pecado; mas que nos torne cada vez mais novas criaturas de Jesus Cristo e nos conduza à sua imortalidade gloriosa.

Nesta concepção, de acordo com o ideário católico, o batismo torna-se importante e fundamental para a preservação da inocência e a habitação de Cristo.

Surge uma religião para a criança, ao estabelecer tanto o batismo infantil, como a crença na devoção do anjo da guarda: “Deus dá o exemplo ordenando aos anjos acompanharem as crianças em todos os seus passos, sem jamais abandoná-las”²⁵. O anjo da guarda, ainda apregoado até os nossos dias, é o responsável, diante do ideário católico, de proteger as crianças, e ensinar-lhes como proceder, guiando-as até o céu. A criança teria essa presença angelical devido à sua inocência, pureza e fraqueza. Por outro lado, “a cerimônia da primeira comunhão tornou-se a manifestação mais visível do sentimento da infância entre o século XVII e o fim do século XIX: ela celebrava ao mesmo tempo seus

²⁴ AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1971.

²⁵ ARIÈS, P. Op. cit., p. 71.

dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados”²⁶. Estes aspectos peculiares, em relação à religiosidade da infância, permite-nos compreender como a criança tornou-se ser importante nas devoções e rituais cristãos, permitindo a compreensão de que a criança sai de seu “anonimato” e começa a participar da vida em sociedade, não como um “pequeno adulto”, mas na sua significância enquanto criança.

Esta consideração remete-nos a outro ponto importante, referente à valorização da infância na vida da colônia portuguesa, como também possibilita-nos compreender especificamente a trajetória da educação brasileira: difundida, preferivelmente, em função de aspectos religiosos, a educação da infância, neste período, surgiu a partir dos jesuítas que, ao chegarem na terra da colônia portuguesa, desenvolveram objetivos definidos para a catequese dos índios adultos. Conforme PAIVA, a “sociedade Portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O serviço de Deus e o serviço d’El-Rei eram os parâmetros”²⁷. Este lema tornava imprescindível para esta instrução não somente a evangelização, mas a absorção da cultura portuguesa, em todos os âmbitos, dos religiosos aos sociais, com propósito de fazer perdurar o seu domínio e poder na colônia.

Entretanto, os jesuítas ao encontrarem problemas em relação a esta evangelização, passam a desenvolver o trabalho, direcionado especificamente para as crianças. Na visão jesuítica, seria mais fácil catequizar a criança, enquanto a tradição indígena ainda não estava impregnada em sua mente. Deste modo, o ensino das crianças foi uma das primeiras e principais preocupações dos padres da companhia de Jesus: ensina a ler, a ter bons costumes e orar. “A criança indígena, muitas vezes entregue pelos pais aos padres da Companhia de Jesus era considerada o ‘papel branco’, no qual se inscreviam a luta contra a antropofagia, a nudez e a poligamia”. Práticas estas cultuadas pelos indígenas.

Assim, a evangelização vinculada ao ensino consistia no ensinamento da doutrina católica. Somente aos poucos a Companhia estendeu o seu trabalho para os filhos dos brancos. Portanto, a vida na colônia brasileira considerava as atividades eclesiais como autoridade importante, esta, pautava toda a vida da colônia por meio de seus preceitos

²⁶ Idem, *ibidem*, p. 155.

²⁷ PAIVA J. M. Educação jesuítica no Brasil Colônia. In.: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 43.

católicos, pois “havia necessidade de cumprir o que era entendido como o primeiro e principal dever do cristão”.²⁸ Resultado do dever português quanto ao serviço a Deus e ao Rei, valorizando, desta maneira, a autoridade católica sobre a colônia.

Neste contexto, a prática do batismo era vista com seriedade, marcava a grande festa do nascimento. Mas era também um meio da própria Igreja controlar o nascimento de filhos bastardos ou livres. Essas práticas, apregoadas pela Igreja, tinham como propósito a valorização da família. De acordo com as Constituições do Arcebispo da Bahia que orientaram a vida religiosa do Brasil no século XVIII e mesmo parte do XIX, se diz que

se plantem na primeira idade a puerícia dos pequenos os ensinamentos da doutrina cristã e essa é uma obrigação dos senhores em relação a seus escravos. Acentua-se também a necessidade de logo batizarem as crianças, no prazo de oito dias, para que se morressem, pudessem alcançar o céu²⁹.

Percebemos mudanças quanto ao tratamento das criança negras, mesmo as mortas: a Igreja estabelece a valorização do enterro realizado sob os auspícios e com o pagamento feito pela irmandade, constituía um modo de estimular, seja o casamento, seja o batizado das crianças. O enterro acontecia independentemente da idade, visto com seriedade³⁰. Esta prática possibilitava à Igreja Católica ter o controle quanto à importância do casamento para a vida da colônia e o controle quanto aos nascimentos de filhos bastardos.

História da infância brasileira

As famílias patriarcais moravam em grandes casas. Seus filhos eram sujeitos às mesmas condições de doenças, higiene, maus tratos e alimentação, permitindo que o infanticídio fosse comum nesta época. Embora participasse do mundo adulto, sua morte não era vista como algo terrível, poderiam ser substituídas por outras crianças. Infelizmente, “na história da infância no Brasil, encontramos, de fato, passagens de terrível sofrimento e violência”³¹, como resultado da indiferença à criança.

²⁸ DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 117.

²⁹ Idem, ibidem, p. 118.

³⁰ Para maior aprofundamento: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 118.

³¹ Idem, ibidem, p. 11.

Esta realidade começa a ser retratada desde as antigas embarcações portuguesas que aportavam no Brasil, as quais transportavam crianças, que misturadas aos adultos, eram tratadas com rígida indiferença. Assim, a presença infantil era composta de: grumetes (crianças órfãs enviadas pelo rei que trabalhavam nestas embarcações, eram tratadas como miseráveis sem um mínimo de condição decente, recebiam as piores condições de vida e alimentação), que muitas vezes pela condição de perigo e violência que sofriam, não resistiam à longa viagem. Crianças judias, devido ao controle que o Estado Português exercia sobre o crescimento dos judeus, eram arrancadas dos pais e enviadas nestas embarcações como grumetes. Ou as crianças que acompanhavam seus pais, e nem por isso tinham condições melhores de hospedagem nos navios. Salvas se fossem filhos da nobreza, e, mesmo assim, isso não permitia condições iguais às dos adultos. A criança era vista como mão-de-obra barata e explorada pelos adultos. Portanto, verificamos que a presença infantil nas embarcações vindas ao Brasil colocava as crianças nos mais sérios perigos. Conforme Del Priore,

mesmo acompanhadas pelos pais, eram violadas por pedófilos; os gruentes sujeitos as condições de trabalho eram violentados pelos homens nestas embarcações e as meninas tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manter-se virgens, pelo menos, até que chegassem a colônia³².

Em terra firme, essas características do trato infantil são vistas pela dualidade da sociedade brasileira, marcada pela escravidão. Aí surge diferenças bem peculiares, quanto as condições de vida entre as crianças nobres e as crianças da escravidão.

Nos primeiros anos de vida, esta diferença, violenta, não era tão nítida. As crianças escravas conviviam com os filhos dos senhores na casa grande. Em muitos casos, a criança negra era usada como um brinquedo de maus tratos pelos filhos dos senhores. Quando estas crianças completavam sete anos, é visível a diferença imposta sobre elas, devido às suas condições sociais os filhos nobres iam estudar, enquanto os escravos iam trabalhar. No entanto, como escravos as crianças negras estavam muito mais sujeitas à morte, que as crianças dos senhores, devido às condições da própria escravidão no Brasil: As mulheres negras serviam aos seus senhores, alugadas, como amas-de-leite, prejudicando, muitas vezes o próprio filho.

³² DEL PRIORE, M. Op. cit., p. 19.

Na convivência com os filhos dos nobres, os filhos dos escravos eram bem distinguidos destes, pois chamados de moleques, estavam sujeitos às piores condições de vida, mesmo que amigos ou serviçais dos “senhorzinhos”, enquanto estes apelidados de meninos. Viviam às regalias da nobreza. Distinções estas pronunciadas no dia-a-dia da colônia. Nunca um filho nobre poderia ser chamado por moleque, nem um escravo por menino.

Logo, o real da vida dessas crianças era amalgamado pelas características dos estereótipos criados sobre o seu ser, no qual as condições de vida eram claramente definidas pela raça e pela cor. No entanto, algo tinham em comum: eram crianças, quer meninos, quer moleques. Submetidos às condições de “pequenos adultos”.

Infância e escolarização

Ao lado da burguesia, até agora protagonista da história moderna, surge uma força antagonica, que a própria burguesia suscita e sem a qual não pode subsistir: é o moderno proletariado industrial, que coloca em questão a relação instrução-trabalho, ou a formação técnica que será tema dominante da pedagogia moderna³³.

Esta realidade suscita a instrução das classes populares (os trabalhadores na fábrica, devida sua antiga instrução artesanal, não estava qualificado para a fábrica), da mulher e da criança. Assim, “tanto a mulher como a criança entram como protagonistas e filhos da modernidade. Surge o nascimento da escola infantil e a preocupação com a instrução feminina.”³⁴ A sociedade moderna passa a delegar à educação um papel importante e fundamental, no qual a “civilização medieval tinha esquecido a Paidéia dos antigos e não conhecia ainda a educação dos modernos”. Mas, que a sociedade moderna “depende e sabe que depende, do sucesso do seu sistema de educação”³⁵. Para atender às exigências da modernidade, o objetivo central do mercado é adaptar o trabalhador ao trabalho. Isso permitiu que na segunda metade do Oitocentos, essas mudanças provocassem reformas em todo o sistema de ensino, da instrução elementar à superior.

³³ MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 20.

³⁴ CAMBI, F. Op. cit., p. 195-220

³⁵ ARIÈS, P. Op. cit., p. 213.

A “ética moderna”, voltada para o lucro, estabelece entre os indivíduos uma relação vinculada à compra e venda. Portanto, caracterizada como utilitarista (o homem precisa ser útil para atender as exigências do capital), como também individualista e discriminatória (a minoria rica em relação à miséria da maioria). Portanto,

a mentalidade burguesa é mostrada como algo que se firmou e tem sua razão de ser histórica: um dever de “produzir e criar” e uma necessidade de “tornar-se útil”. Ou seja, como pano de fundo, vislumbram-se as condições de produção da sociedade capitalista na transição do mercantilismo para a industrialização, impondo a necessidade da divisão de trabalho e de especialização³⁶.

A modernidade marca, portanto, o tempo da formação, princípio importante para as transformações sociais e essencial para a preparação da mão-de-obra, com o objetivo de atender a demanda do capital e do lucro. Assim, o trabalhador deveria estar apto para determinada função. Daí a grande importância atribuída à escola nos tempos modernos, pois a criança era inserida no meio dos adultos com o objetivo de conhecer a tradição; depois dos sete anos, era enviada para uma outra família, para aprender ofícios e ser educada. Assim, a educação da criança também surge da necessidade dos pais de estarem próximo dos filhos, o qual cada vez mais é confiado à escola: “o clima sentimental era agora diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou menos que o hábito geral de educar as crianças na escola”³⁷.

Para compreendermos esse significado atribuído à escola, recorreremos às palavras de Ariès, ao discorrer sobre a história da instituição educativa: a escola medieval era indiferente quanto à divisão, que conhecemos hoje, de idades. Ela, em uma classe única, reunia jovens, idosos, crianças. Assim não existia uma graduação dos currículos, nem o professor mantinha autoridade ou um planejamento do tempo escolar. “A escola não dispunha então de acomodações amplas. [...] Em geral, o mestre alugava uma sala, uma *schola*, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias [...] forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam” (Os bancos ou carteiras entram na escola a partir do século XIV)³⁸. Deste modo, o cotidiano da escola e do colégio na Idade Média

³⁶ GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). Op. cit., p. 25.

³⁷ Idem, ibidem, 1981, p. 232.

³⁸ Idem, ibidem, 1981, p. 232.

era reservado a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos³⁹.

Percebemos que, mesmo dentro da escola, as crianças participavam do mundo dos adultos. Ou seja, a instrução não distinguia a criança do adulto. Contudo, a escola surge com função de moralização da criança. Esta, influenciada pela vida dos adultos, vivia sem nenhuma distinção dos procedimentos, tidos como imorais, deles. Deste modo, sob a influência dos moralistas, a criança foi se incorporando às escolas com o objetivo de ser educada, instruída e afastada da vida transgressora do adulto.

Neste contexto, as crianças entravam para a escola com 7 anos, característica do século XVII, e, mais tarde, somente ingressavam nas escolas crianças a partir de 10 anos. Assim, a primeira infância sofria, neste momento, a exclusão escolar.

Com a influência da burguesia, no final do século XIX, as mudanças foram atingindo todo o contexto escolar, principalmente em relação à divisão de idades, currículos, métodos, etc, também, acentua-se uma prática disciplinadora; isso acontece devido à visão da fraqueza da infância que precisava ser educada por um mestre. Estas disciplinas eram rígidas e humilhantes, realizadas com chicote ou castigo corporal.

No entanto, a escola sofreu discriminações ao longo do seu surgimento. Nem todas as famílias, mesmo as nobres colocavam seus filhos sem nenhuma excitação. A escola, como fenômeno novo, suscitava questões quanto a sua validade: para os nobres, a escola era mais um agrupamento, outros moralistas consideravam o ensino particular em residências mais benéfico do que a escola pública; outros questionavam a disciplina rigorosa, e ainda há os que consideravam a escola como responsável por corromper os bons costumes devido às más convivências que as crianças poderiam encontrar dentro do espaço escolar. Por um bom tempo, a escola precisou conquistar a confiança do seu grupo social, para ser responsável pela educação de seus filhos.

A escola assumiu papel importante na escolarização da infância principalmente pelo fato dela mesmo prolongar a infância da criança, não permitindo a esta sua inclusão precoce no mundo dos adultos.

³⁹ ARIÈS, P. Op. cit., p. 165.

Trabalho, educação e infância: o surgimento dos jardins-de-infância

O jardim-de-infância criado por Froebel, em 1839, influencia não só a escola, mas todo o contexto social, servindo de modelo para as demais instituições da infância. Também, entusiasma a produção de brinquedos apropriados para a criança (até então, as crianças participavam dos mesmos jogos e brincadeiras dos adultos), como a separação de idades das crianças por classes. “Froebel pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas públicas e privadas”⁴⁰.

Froebel, em sua proposta pedagógica, não só pensou em crianças, mas também nas mães ao conclamar

as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternas no contexto público de uma instituição – ao que chamou de maternidade espiritual, uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação dos filhos e comunidade, em oposição aos valores patriarcais masculinos de competição e agressão⁴¹.

Novamente a história da criança se dá juntamente com a história da mulher. Como também a sua ascensão está estritamente ligada com a ascensão infantil. Assim, “o movimento dos jardins-de-infância estava entre os movimentos do século XIX que procuravam encontrar aplicações públicas às virtudes femininas que só estavam presentes na esfera privada”⁴².

Isso viabiliza a entrada da mulher para a vida pública, pois a inserção do trabalho feminino nos jardins-de-infância aconteceu pelo fato de a docência ser considerada uma continuidade do lar. Salientemos que, diante do imaginário da mulher, a sua profissionalização não iria acontecer de uma hora para outra. Evidentemente, deveria estar ligado ao estereótipo criado pela própria sociedade (boa mãe, abnegada, delicada, pura). No entanto, embora reforçasse o imaginário feminino, essa visão colocou a mulher na profissionalização.

⁴⁰ KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 115.

⁴¹ Idem, *ibidem*, p. 114.

⁴² Idem, *ibidem*, p. 115-116.

Os jardins-de-infância, embora tenham contribuído para a vinculação da mulher ao trabalho docente, tornam-se importantes se considerarmos que, a partir do momento de ingresso da mulher no mercado de trabalho industrial, favorece a expansão dos jardins-de-infância. Estes foram desenvolvidos para o atendimento à infância das classes trabalhadoras e permite o surgimento de creches, com o objetivo de atender os bebês, visando a um atendimento amplo, tanto para a infância quanto para as mães, que recebiam orientações quanto a educação dos filhos⁴³. Era considerada, então, um lugar de higiene, moral e de benefícios sociais.

As creches, ou a educação infantil, surgem da necessidade de expandir o trabalho feminino na segunda metade do século XIX, em época de expansão e auge da indústria. Portanto, vinculando-se ao propósito maior: as mães não abandonarem os filhos ao ingressarem no mercado de trabalho. Contudo, a creche era fortemente marcada pelas diferenças sociais: enquanto os jardins-de-infância tinham a função de atender os ricos, as creches e asilos atendiam os filhos dos trabalhadores.

No Brasil a primeira creche registrada, criada para filhos de operários, surgiu no final do século XIX, em 1899 – A Instituição de Proteção e Assistência à Infância.⁴⁴ Embora, questionada, inicialmente, por muitos (muitas mulheres não trabalhavam no Brasil nesta época), as creches influenciaram todo um tratamento dado à infância pobre, principalmente relacionados aos currículos, métodos pedagógicos, psicologia infantil, higiene, atendimento médico, política assistencial, etc.

A educação infantil oferecida nos jardins-de-infância, estabeleceu-se no Brasil em atendimento às crianças ricas, como prova disso, Kuhlmann Jr. afirma:

⁴³ A creche, embora tivesse o objetivo de atender apenas as classes populares, seria considerada o primeiro degrau da educação. O segundo, era a escola materna. (termo que substituiu recentemente a palavra sala de asilo, que corresponde em muito ao que se chama em outros lugares jardins-de-infância). (CF. Ibid. 79). Ainda, Conforme DONZELOT, J. *A polícia das Famílias*, 1980.: Sobretudo nos séculos XVIII e XIX, a preocupação com o prolongamento da infância é evidente nos discursos higienistas, que visavam uma preocupação maior com longevidade infantil. Para isto, os médicos desenvolvem todo um discurso em torno do ambiente escolar (higiene, cuidados, espaço educativo) para a criança. Como encontraram nas mães aliadas para o desenvolvimento e a educação da criança, com o objetivo de desenvolver novas atitudes valores relacionados aos cuidados para o crescimento físico e mental da criança. Surgindo assim, planos de assistência para a infância. Este plano vinculava-se a higienização, cuidados domésticos, adequação do espaço físico escolar, leite materno, vestimentas, disciplina, etc. Como também, englobava os problemas relacionados aos menores abandonados. Desenvolve-se então, instituições para estes fins.

⁴⁴ KUHLMANN JUNIOR, M. Op. cit., p. 83.

o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano Campos, de 1896, atendia aos filhos da burguesia paulistana⁴⁵.

Mesmo diante desta dualidade social, no Brasil, as creches foram difundidas e instaladas, anteriormente em relação aos jardins-de-infância. Contudo esta instituição (creche), estabelece novos vínculos para os filhos dos trabalhadores. Possibilitando novas condições para a dispersão da instrução infantil, como para a própria condição da família trabalhadora.

O século XIX permitiu que o pensamento de civilidade e modernidade acontecesse no Brasil, embora de forma tardia e influenciasse todo o modelo educacional, tanto a criança quanto a mulher, foram beneficiados em relação à importância que lhes foram atribuídas. Destarte, este novo período incentivado pela crescente presença feminina no mercado de trabalho, “é marcado pelo reconhecimento das instituições de educação infantil como dignas e legítimas como possíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as freqüentavam desde que se atendam aos padrões de qualidade exigidos para isso”⁴⁶.

Portanto, as novas condições sociais estabelecidas pelas mudanças provocadas pelo capitalismo, ou por bem melhor dizer, pelas novas mentalidades sociais (sentimento da família, o papel da mulher, sentimento da infância), ofereceram condições e possibilidades para a escolarização da criança, e principalmente, para o prolongamento da infância.

Considerações finais

Percebemos que as mudanças que iriam marcar as relações sociais, a partir do século XV, com a modernidade, foram oriundas não simplesmente das alterações provocadas pelo novo modelo econômico, mas, também, pelas novas mentalidades desenvolvidas quanto às concepções de família e infância. O novo sentimento da família, o qual Ariès reafirma, provocaria o novo sentimento atribuído a infância.

⁴⁵ Idem, *ibidem*, p. 84.

⁴⁶ Idem, *ibidem*, p. 8.

Ponderar como acontecem estas mudanças, permiti-nos compreender as realidades vividas pelos diferentes protagonistas da modernidade; neste caso, o significado do ser criança.

Para Cambi, “possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva”, visto que a “educação não é um destino, mas uma construção social, que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador”⁴⁷.

Partindo dessa visão, foi nossa intenção compreender como a modernidade contribuiu para a diluição do próprio sentimento da infância que ela mesma inventou. Deste modo, Neil Postamn argumenta: “o sentimento da infância que acompanha a modernidade estaria desaparecendo”⁴⁸. Em seu pensamento, aquela específica sensibilidade desenvolvida sobre a infância no início da modernidade estaria desaparecendo neste final de século. Sensibilidade esta caracterizada pela inocência da infância e pelo cuidado da infância pelo adulto.

Foi a própria modernidade que diferenciou a criança do adulto é a mesma que insere a criança/trabalhador no mercado de trabalho, sujeitando-os às mesmas condições de “pequeno adulto” apresentadas pelo modelo medieval. Problema este tão antigo e atual no contexto brasileiro⁴⁹.

Embora estejamos tratando de épocas distintas, pois a sociedade medieval tida como mítica, religiosa; o conhecimento e as relações baseavam-se na oralidade. Falamos da atualidade, como uma nova sociedade, caracterizada pela racionalidade e onde a informação acontece, principalmente pela escrita. Esta compreensão possibilita-nos fazer um paralelo, sem deixar de considerar estas vertentes opostas.

O próprio desaparecimento da infância, ao qual nos referimos, ocorre devido às relações estabelecidas pelo mercado e pela própria racionalidade. A criança é vista como um “pequeno adulto”, alvo do consumo, que diante desta nova estrutura é lançada ao

⁴⁷ CAMBI, F. Op. cit., p. 13.

⁴⁸ FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57.

⁴⁹ Este fato era uma realidade principalmente na vida das crianças filhas de imigrantes, no início do século XX. “O cotidiano de crianças e de adolescentes nas fábricas e oficinas do período remete sempre para situações-limite cuja versão mais alarmante traduz-se nos acidentes de trabalho nos primórdios da industrialização paulistana”. MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

mundo dos adultos sem restrições, permitindo diluir o próprio sentimento da infância apresentado por Ariès. [O mercado permite que a criança participe da vida adulta por meio do consumo. Percebemos isso quando nos referimos às vestimentas: Ariès expõe que o sentimento da infância desenvolveu-se quando os adultos também compreenderam que a criança deveria vestir-se diferentemente deles. Nasce, portanto, uma compreensão em preservar a infância em sua pureza, inocência, recebendo devidos cuidados, próprios para sua idade].

No entanto, o que presenciamos em nossa realidade, ainda que não percebida claramente, crianças misturando-se à vida adulta de forma precoce, devido às vestimentas, palavras e hábitos que seriam eminentemente usados pelos adultos. A televisão sob este prisma, exerce tamanha influência nesta nova mentalidade da infância, pois, influenciada pela vida adulta, a criança é incentivada a usar a roupa da “atora, cantora ou apresentadora adulta”. A infância muda, não há uma distinção entre vida adulta e a vida infantil, tudo o que pode ser dito, falado e usado, pode ser comum aos dois, tanto por meio de condições ditadas pela TV, como condições ditadas pela moda, música, livros e revistas. Destarte, a infância não pode ser vista como pura ou inocente.

Nestas novas concepções de vida, a própria família tem pouco contato com criança, permitindo que ela exerça responsabilidades que seriam designadas a um adulto. Assim, para a infância “o lugar social é transformado: sai do lugar de inapta, incompleta, para o de consumidora, transformando sobremaneira sua forma de inserir-se no mundo”⁵⁰. Isso acontece quando a própria idade adulta é modificada, baseada pela competência de códigos escritos, permitindo que a escrita possibilite a aproximação entre a linguagem adulta e a infância.

Na atualidade, não só percebemos estes traços, como nos deparamos com o próprio termo “a reinvenção” da infância, que surge da preocupação, por meio de produções (artigos, histórias, contos, etc), para que de “fato” a criança viva o seu lugar, a sua inocência. No entanto, estes trabalhos não deixam de ser imitações daquilo que os adultos utilizam, ou da maneira como os adultos falam, vivem o que dizem. Na verdade, a própria infância é ditada ou narrada pelo adulto, “a criança não escreve sua própria história”⁵¹,

⁵⁰ GONDRA, J. **História, infância e escolarização**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

⁵¹ KUHLMANN JUNIOR, M. Op. cit., p. 31.

permitindo que seja caracterizada como uma “idade muda”, onde o adulto estabelece o que se diz e como se vive. “É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”. O que exige de nós o olhar sobre a criança como ser concreto, capaz de interagir em seu meio.

Nesta realidade, a compreensão de construções sociais estabelecidas na sociedade, somente a partir deste entendimento, possibilita-nos desenvolver a experiência crítica do contexto no qual estamos inseridos. A modernidade, diante de todo o aparato sobre a infância, não permitiu que a infância deixasse de ser marginalizada tanto pelo trabalho infantil, como por diversas agressões físicas e sexuais provocadas pelos adultos. O momento atual desafia a própria sociedade para entender as relações estabelecidas em função da própria ética do mercado, principalmente no que concerne a entender a infância na atual conjuntura moderna.

Definida como não falante, permanece, embora dentro de um novo contexto exposta, aos perigos de sua própria precocidade. Quer nas classes populares, utilizando-se do trabalho como meio de sobrevivência, quer na classe dominante, influenciada por todo um contexto de moda e regalias. Assim, a criança mistura-se em meio aos adultos, precocemente...

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AHLERT, A. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1971.

BERMAN, Marchall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Avaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COMÊNUS, J. A. **Didática magna**. Tradução de Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1980.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GONDRA, J. **História, infância e escolarização**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TOURAINÉ, A. **crítica da modernidade**. Tradução Elia Ferreira Edel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas: Autores Associados, 2002.