

HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DO *PROCESSO CIVILIZADOR*

History of childhood in Brazil: contributions of the
civilizing process

Historia de la infancia en el Brasil: contribuciones del *proceso civilizatorio*

Gislaine Azevedo¹

Magda Sarat²

Resumo

Partimos da premissa que as crianças sempre existiram, todo adulto inevitavelmente já foi uma criança, mas ao longo da história a percepção do que é ser criança, até quando se é criança ou o que é a infância tem sido alvo de intensos debates nas mais diversas áreas do conhecimento – Psicologia, Sociologia, Antropologia, Saúde, História e Educação entre outras. Este artigo recorte, de uma pesquisa concluída, tem como objetivo propor uma reflexão sobre os elementos que contribuíram para as mudanças nas relações entre crianças e adultos, bem como a criação de novos espaços de convivência e de aprendizagem, caracterizados pelas instituições de atendimento à educação das crianças que foram difundidos no Brasil a partir dos séculos XIX e XX. Para tanto, utilizamos teóricos da história da infância, história da educação e as teorias de Norbert Elias, buscando suas contribuições para discutir como as relações estabelecidas entre adultos e crianças foram gradualmente mudando ao longo dos processos de socialização e civilização dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. *Processo civilizador*. Infância institucionalizada.

Abstract

We assume that children have always existed. Every adult has, inevitably, been a child once, but throughout history the perception of what it means to be a child, of up to when you're a child or of what is childhood has been the subject of intense debate in several areas of knowledge – Psychology, Sociology, Anthropology, Health, History and Education, among others. This article, which is part of a finished research, aims to propose a reflection on the elements that contributed to the changes in the relationships between children and adults, as well as on the creation of new spaces for living and learning, characterized by educational institutions for children that multiplied in Brazil during the nineteenth and twentieth centuries. Thus, we'll be based on theorists of history of childhood, of history of education and on the

¹ Mestre em Educação (UFGD) e Doutoranda em Educação, (UNICAMP) sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Cristina Menezes. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador. E-mail: gislaineazevedocruz@hotmail.com

² Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador. E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

works of Norbert Elias, analyzing their contributions to discuss how the relations between adults and children were gradually changed over the processes of socialization and civilization of individuals.

KEYWORDS: Education. *Civilizing process*. Institutionalized childhood.

Resumen

Partimos de la premisa de que los niños siempre han existido y, por lo tanto, todo adulto inevitablemente ha sido un niño, pero a lo largo de la historia la percepción de lo que es ser niño, cuanto tiempo dura la niñez o que es la infancia ha sido tema de intensos debates en diversas áreas de conocimiento – Psicología, Sociología, Antropología, Salud, Historia y Educación entre otras. Este artículo forma parte de una investigación llevada a cabo y su objetivo es proponer una reflexión acerca de los elementos que han contribuido a los cambios en las relaciones entre niños y adultos y de la creación de nuevos espacios de convivencia y de aprendizaje, caracterizados por las instituciones de atención a la educación de los niños, que han sido difundidos en el Brasil a partir de los siglos XIX y XX. Para este trabajo, utilizamos estudios teóricos sobre la historia de la infancia, la historia de la educación y las teorías de Norbert Elias, buscando sus contribuciones para discutir como las relaciones establecidas entre adultos y niños han gradualmente cambiado a lo largo de los procesos de socialización y civilización de los individuos.

PALABRAS CLAVE: Educación. Proceso civilizatorio. Infancia institucionalizada.

Infância no Brasil: história da constituição do espaço da criança³

A história da criança e da educação no Brasil é um campo de investigação muito vasto. Diversas produções têm mostrado as especificidades das infâncias brasileiras e historicamente podemos dizer que é um caminho que contempla as crianças nativas, as crianças escravizadas, as crianças livres, as crianças escolarizadas e as diferentes concepções de infâncias. No entanto, ainda há muito a ser investigada sobre a criança e sua educação.

O estudo sistemático sobre a infância no interior das Ciências Sociais é ainda recente, em pesquisas que se voltam para compreensão da relação infância e cultura, que analisando-a de acordo com uma perspectiva sincrônica, ao comparar a inserção da criança em diferentes contextos culturais, quer numa perspectiva diacrônica, historicizando o percurso da construção da noção de infância no Brasil (GOUVÊA, 2008, p. 194).

De acordo com Priore (2013), estudar as infâncias no Brasil é remontar um aspecto complexo da história do país, permeado mais pela ausência de referências sobre as crianças, do que da presença, principalmente antes e durante o período colonial. Este período, segundo

³Este texto é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “De criança a aluna: memórias da infância e da escolarização de professoras (1930-1970)” defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação-FAED-UFGD sob orientação da Prof^a Dr^a Magda Sarat (na bibliografia deste trabalho).

a autora, foi marcado inicialmente por um passado de tragédias, pela escravidão das crianças, pela violência e luta pela sobrevivência nas instituições assistenciais, por abusos sexuais e exploração de sua mão de obra, situações que remontam a diversos momentos da inexistência de uma preocupação com as crianças nestes períodos.

A história do país, registrada a partir da conquista das terras brasileiras em 1500⁴ pelos portugueses possui uma profusão de registros escritos das ações desenvolvidas pelos colonizadores, especialmente os jesuítas que fizeram parte das primeiras expedições de ocupação das terras brasileiras. Antes mesmo de sua chegada ainda na Terra de Santa Cruz, Pero Vaz de Caminha na carta dirigida ao rei D. Manuel I datada em 1º de maio de 1500, demonstrava as belezas do novo mundo, as diferenças de culturas e a necessidade da conversão dos povos nativos aqui existentes, conforme o texto descrevia “[...] o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar” (CAMINHA, 2003, p. 118).

Nesse contexto, podemos dizer que a historiografia sobre as ações desenvolvidas pela Companhia de Jesus levantou diversas fontes manuscritas e impressas, que indicam seu trabalho como: cartas, poemas, sermões, gramáticas e catecismos, produzidos pelos missionários responsáveis em “converter” os nativos do Brasil, mostrando-lhes a fé, a lei e um rei. Estes nativos vistos como ‘primitivos’ necessitavam, segundo os colonizadores, inserir-se em um *processo civilizador* que ele europeu julgava possuir.

Conforme aponta Daher (2001) as representações sobre os indígenas no país durante o século XVI estão fundadas em concepções influenciadas pelos princípios de salvação das almas e civilização, a fim de tirar-lhes da condição de “bárbaros”. Tal processo de civilização na colônia se deu a partir de tensões, conflitos e disputas de poder nas relações entre os estabelecidos (nativos) e os recém-chegados (portugueses) (GEBARA, 2009). As tensões entre estabelecidos e recém-chegados se deram à medida que estes últimos criam mecanismos para tornar os nativos em cristãos, impondo uma nova fé, outras formas de organização social e altera o modo de vida do grupo, conforme afirma Priore (1996, p. 10):

Aos olhos dos jesuítas recém-chegados às Índias então descobertas, não só o cenário carecia de ordem que exprimisse a marca civilizatória da metrópole na colônia, mediante a instalação de vilas, ereção de capelas e a sementeira dos campos, mas as almas indígenas deviam ser ordenadas e adestradas para receber a sementeira da palavra de Deus. Transformação da paisagem natural e também da transformação dos nativos em cristãos: esta era a missão.

⁴ O Brasil foi reconhecido oficialmente em 1500, e suas terras povoadas pelos portugueses por volta de 1530, anteriormente outros povos nativos viviam na terra com modos de existência diferenciados entre si e mais ainda do modo europeu colonizador. A população de colonizadores contrastava com a população nativa, pois, se caracterizava por poucos homens e poucas mulheres que vieram no século XVI (Ramos, 2013). E vieram crianças que “[...] subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente. Em qualquer condição, eram os ‘miúdos’ quem mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes, proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violentadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia” (RAMOS, 2013, p. 19).

O processo de civilização entre nativos e portugueses (GEBARA, 2009) foi conflituoso e gerou novas relações de interdependência, quando se criou representações sobre o “gentio”, como sem alma, portanto, tornando-os indivíduos passíveis de conversão. Buscava-se, a rejeição e abandono dos “maus hábitos”, adotando “bons costumes”. Assim, a proposta era torná-los homens civilizados de acordo com o modelo imposto pelo colonizador, pois, “a nova elite que se constitui nestes espaços coloniais desenvolverá, na longa duração, processos pedagógicos de integração destas populações submetidas, inclusive na construção legal de comportamentos e práticas integrativas desejáveis” (GEBARA, 2009, p. 19).

Entre as estratégias de civilização dos “nativos bárbaros” a educação estava presente, pautada nos métodos jesuíticos que se caracterizavam por ensinamentos rígidos, submetendo as crianças a um forte disciplinamento dos modos e dos costumes. Também a adoção de castigos físicos, “a educação pelo sangue”, fazia parte do conjunto de medidas civilizadoras na educação das crianças, pois, “tratava-se, antes de tudo, de educar os menores que cuidariam de ensinar- também cotidianamente- a doutrina aos mais velhos [...]” (DAHER, 2001, p. 50).

Assim, a educação cotidiana das crianças nativas⁵ era um dos instrumentos de civilização influenciando nas organizações comunitárias, nas relações de poder entre adultos e crianças, e no processo de construção das infâncias brasileiras. Entre as produções que abordam especificamente as crianças no Brasil, temos o livro pioneiro organizado por Mary Del Priore (1996) “História da Criança no Brasil”. Tal obra faz um apanhado da história das crianças desde a Colônia até meados do século XX objetivando mapear a temática.

De acordo com esta autora, as ações da Companhia de Jesus no Brasil quinhentista se preocuparam em propagar imagens de criança, de acordo com o modelo europeu e português da “criança-mística” e da “criança-santa” que deveria imitar Jesus – uma concepção de criança descontextualizada do cenário brasileiro do período. A mesma autora aponta que no Brasil, como em outros países latinos americanos, a “historiografia internacional pode servir como inspiração, mas não bússola” (PRIORE, 1999, p 11).

No entanto, essas imagens das origens da concepção de criança na história do Brasil estão presentes e se propagam desde o período colonial. A criança considerada mística era a que deveria suportar todas as agruras em prol da fé e essa era sua maior qualidade além da pureza da ingenuidade e da inocência. Assim como a criança-santa, fundada nos padrões da religiosidade cristã estava relacionada ao menino-Jesus, exaltando suas características de bom comportamento, doçura, afabilidade e divindade (PRIORE, 1996).

Percebidas por estas características, a criança e sua educação se tornam o alvo do *processo civilizador* e das estratégias dos jesuítas que, permeados pelos sentimentos de valorização de sua graça, inocência e vulnerabilidade, fazem a Companhia escolhê-las como fundamento de sua missão colonizadora e a criança é o “[...] ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se”, afirma Priore (1996, p.12).

⁵ Ao falar de crianças nativas que residiam nas terras brasileiras, antes de 1500, por vezes a linguagem os universaliza como indígenas, como se todos tivessem os mesmos hábitos e a mesma cultura ou ainda tivessem recebido os recém-chegados (europeus) do mesmo modo. É preciso considerar que os processos de civilização, desde as crianças como os adultos, foram marcados por especificidades étnicas (GEBARA, 2009). Outro elemento importante, a ser considerado na história da criança no Brasil, refere-se ao cuidado de transposição dos modelos de infância vivenciado na Europa ao longo da Idade Média, que se percebido descontextualizado cria desvios de interpretação acerca das crianças brasileiras (KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004).

Nesse sentido, a educação seria utilizada para civilizar primeiro as crianças e depois os adultos. Por considerar a infância como momento ideal, no qual os pecados e os maus hábitos não estavam instalados ainda, os portugueses trouxeram crianças órfãs ou nascidos na terra – pai português e mãe brasileira com o intuito de aprenderem a língua do nativo. Estes meninos funcionavam como intérpretes, denominados de “meninos línguas”, aprendiam a língua, para depois pregar o evangelho cristão e assim salvar sua alma e posteriormente a dos seus pais, os adultos.

Tal processo foi se desenvolvendo ao longo do período inicial da Colônia, e posteriormente esta valorização da infância como momento propício às novas aprendizagens, conversão e civilização dos modos, levou à constituição de escolas criadas pelos jesuítas no Brasil ao longo do século XVI. Estas escolas foram experiências educacionais da Colônia consideradas as únicas e primeiras instituições criadas no país.

Tais escolas estavam voltadas para atividades como leitura, escrita, matemática e ainda aprendizagem de canto e música utilizada para facilitar a catequização. A escola tornou-se, para os jesuítas, um mecanismo de atração às crianças: utilizavam métodos pedagógicos centrados na disciplinalização do corpo e da alma, no intuito de fazê-los se desprender dos velhos costumes considerados bárbaros, rudes e selvagens, e adquirir a “civilização dos modos”.

No entanto, o processo de civilização dos nativos, principalmente durante a infância, não aconteceu passivamente, houve resistências, conflitos e muitas tensões decorrentes das tentativas de implantação das crenças, das leis, das novas formas de organização social. No entanto, a sólida organização social dos nativos dificultou o processo de colonização e a educação foi utilizada como parte do conjunto de estratégias.

[...] o ensino dos meninos ensejou a organização de uma estrutura que permitisse viabilizar o aprendizado e, conseqüentemente, a catequese das crianças indígenas e dos filhos de portugueses várias foram as estratégias para garantir a ascendência sobre as crianças, fossem elas indígenas, mestiças ou mesmo portuguesas (CHAMBOULEYRON, 2013 p. 73).

Nesse contexto, a história das crianças no Brasil precisa ser compreendida a partir da presença de diferentes grupos de crianças nativas, escravas, filhas dos senhores de engenho – que dão visibilidade a diferentes segmentos da população. Assim poderemos compreender como se distinguem tais relações considerando diferentes perspectivas: étnico-racial, de gênero e de classe social entre outras (OLIVEIRA, 1999).

Na educação jesuítica havia grupos de crianças (crianças negras) e mulheres que não tiveram de imediato acesso a escola, pois a educação das meninas e das mulheres acontecia de modo distinto dos meninos e dos homens e variavam conforme as condições étnico-sociais de cada grupo, afirma Priore (2013). Sobre tal temática ainda são escassos os trabalhos.

Nessa perspectiva, Veiga (2007a) informa que no Brasil colonial a iniciação das meninas nativas aos costumes cristãos acontecia no interior dos aldeamentos, cantando as orações e o catecismo trazido e imposto pelo colonizador. A educação das mulheres negras e brancas pobres tem poucos registros e documentação, pois possivelmente eram enviadas e restritas ao convívio religioso. Entre as mulheres brancas e pobres que tinham acesso à educação as poucas experiências aconteciam através do convento destinado às que eram

vocacionadas a vida religiosa e assim podiam dar continuidade aos estudos. Na história das mulheres, há registros de situações em que eram enviadas a conventos contra a sua vontade por razões sociais, econômicas e morais os conventos funcionavam como espaço de correção de práticas “desviantes” e instrumentos de controle da população feminina (NUNES, 1997).

Para as crianças, a educação também destacava uma distinção de classe social entre as crianças brancas e as negras. A criança da casa-grande recebia instruções nas escolas jesuítas, ou na própria casa, através de preceptores contratados pela família. Para estes havia espaços para o ensino das primeiras letras, com um mestre particular que além de instruir nos rudimentos da leitura e escrita também deveria disciplinar. A educação da criança escrava era inexistente (FARIAS, 2005). A educação das crianças no Brasil colonial, entre os séculos XVI e XVIII foi sendo alterada pelas relações estabelecidas entre adultos e crianças.

O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família, etc. (PRIORE, 2013, p. 104-105).

Mesmo com forte presença dos jesuítas na educação do Brasil, também surgiram outros mecanismos vinculados a instituições que estiveram presentes na educação. Entre estes, destacam-se a entrada de outras ordens religiosas, do governo real, do bispado, das corporações e da sociedade literária. As instituições religiosas posteriormente recolheram mulheres pobres, assim como crianças enjeitadas⁶, e tem-se como exemplo a Casa da Misericórdia, destinada inicialmente ao acolhimento de órfãos pobres e os expostos (VEIGA, 2007a).

Os expostos, ou crianças expostas, eram provenientes das *rodas dos expostos*⁷, mecanismo criado em Roma no século XIII, que permitia as mães abandonarem seus filhos de forma anônima, normalmente crianças pobres, escravas ou crianças nascidas de relacionamentos ilícitos entre um membro da classe abastada com criadas ou escravas.

[...] dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar ao vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCÍLIO, 2011, p. 57).

⁶Crianças enjeitadas conforme Farias (2005) foi uma das denominações utilizadas para se referir as crianças negras, mestiças ou brancas abandonadas que eram apresentadas á Câmara, e se pagava um valor mensal a uma ama-de-leite para a criação dessas crianças. As amas deveriam regularmente apresentá-las para inspeção, mas na prática muitas delas faleciam por maus tratos, falta de higiene ou não retornavam a vistoria.

⁷De acordo com Marcílio (2011) a roda foi uma das instituições brasileiras mais longas trazidas à colônia e perpassou o século XX, extinta definitivamente em 1950. A roda foi assistida no Brasil por instituições filantrópicas em conjunto com novos mecanismos de assistência a infância pobre e abandonada, atendia as novas exigências médico higienistas, sociais, morais, políticas, jurídicas e econômicas do início do século XX.

O movimento médico-higienista⁸ atuou para combater os altos índices de mortalidade infantil, provenientes das práticas de abortos, abandono e infanticídio das crianças também deixadas nas rodas. Havia também movimentos de proteção jurídica e policial referente à exploração da mão de obra infantil, criação de espaços institucionais e correccionais destinados às crianças delinquentes, pobres e filhos de operários, no intuito de combater a criminalidade (SÀ, 2007). No entanto, é importante fazer uma crítica às ações deste movimento que, embora tenha sido importante no período trazendo propostas inovadoras, também criou o estigma e a discriminação das populações pobres, atribuindo os problemas advindos das condições de pobreza aos próprios indivíduos. A população pobre estava sujeita às piores condições de vida em um sistema econômico que saía da escravidão e começava um incipiente período republicano no qual as relações de trabalho mudaram. Portanto, o alto índice de pessoas que viviam à margem da miséria, com péssimas condições de vida contribuíam para este quadro a ser combatido pelas elites medico-higienistas.

Neste contexto, o processo educativo e civilizador das crianças em finais do século XVIII e ao longo do século XIX torna-se uma preocupação social. E foi especialmente no século XVIII, que se fortaleceu o discurso sobre a educabilidade da infância, como um momento da vida que deveria ser protegida permitindo um aumento de investimentos na escolarização da criança e na democratização do acesso a escola ao longo do século XIX.

No Brasil, a educação será pensada, no início do século XIX, como fator civilizador capaz de garantir, mediante extensão da educação moral e instrução elementar à população livre, condições de governabilidade. [...] O debate em torno da educação no Brasil e sua importância deu-se no diálogo com o contexto europeu, no qual Estados-nação investiam na educação como fator promotor da coesão nacional (GOUVÊA, 2008, p. 202).

Desta forma, podemos apontar que a constituição da percepção da infância escolarizada no Brasil, ou o processo de educação das crianças brasileiras aconteceu em meio a mudanças nos processos sociais de constituição do Estado, transformações do sistema produtivo, constituição de novos arranjos familiares, reorganização social que o país esteve imerso em finais do século XIX e início do século XX. Portanto, não foi de forma linear, sem tensões, ou conflitos entre grupos que formavam a sociedade do período.

Tais tensões do *processo civilizador* e educativo, presentes nas relações entre adultos e crianças, aparecem ao longo das formas de organização dos grupos sociais a partir da educação e das mudanças em relação à percepção da infância e vão fomentar todas as discussões no início do século XX. Ao falarmos em *processo civilizador*, nos fundamentamos em Norbert Elias quando aponta que os processos civilizadores não são planejados ou lineares, mas constituídos a longo prazo a partir das relações de dependência entre os indivíduos e os grupos sociais. Este processo está permeado por tensões, conflitos, mudanças na relação de poder, no refinamento dos comportamentos e, portanto, podem ser denominados como “processos cegos” e de longa duração, pois, não [...] podem as transições de uma fase para outra serem determinadas com absoluta exatidão. O movimento mais rápido começa tardiamente aqui, mais cedo acolá e, em toda parte, deparamos com pequenas alterações

⁸Em finais do século XIX e início do século XX, chega a o Brasil as propostas do movimento higienista, este surgido na Europa e que influenciou os médicos filhos das classes mais abastadas que iam ao continente europeu para estudar e retornavam para o Brasil com tais concepções.

preparatórias (ELIAS, 1994, p. 114). Um exemplo disso é o refinamento dos costumes à mesa, os modos de comer com o garfo e a faca, de falar e se comportar em espaços mais restritos ou privados do cotidiano, bem como os modos de privacidade entre os indivíduos, os comportamentos frente às questões corporais individuais e coletivas.

Portanto, no espaço mais amplo e público a contenção da violência, a constituição do Estado, a regulação dos mecanismos de tributação, os padrões de formação de adultos civilizados e todas as alterações de comportamentos, contribuíram para as mudanças na percepção da infância. Assim, conforme os adultos mudam as relações com as crianças, todos precisam civilizar-se, e então ocorrem também alterações nos modelos de família.

Para Elias (2012), nas sociedades mais simples, as relações estabelecidas entre adultos e crianças eram relações de poder, onde a submissão era maior do que nas sociedades industriais. Era aceitável que os adultos detivessem um grande poder em relação ao tratamento dispensado às crianças, pois “[...] quanto mais complexa e diferenciada vai se tornando a sociedade dos adultos, mais prolongado e complexo se torna o processo de transformação civilizatória de cada indivíduo” (ELIAS, 2012, p. 483).

Assim, neste processo no qual os grupos sociais se tornam mais complexos há necessidade de controle e autocontrole do indivíduo na relação com o outro, e tal controle se dá a partir do domínio das pulsões exigidas nesses relacionamentos sociais para os indivíduos que vivem nestas sociedades. Ao longo dos processos civilizatórios os indivíduos foram alterando seus comportamentos e estabelecendo controle e autocontrole sobre seu corpo, suas atitudes, suas emoções, transformando as relações de interdependência entre adultos e crianças – as crianças aqui sendo consideradas como indivíduos que demandam mais tempo para tornarem-se totalmente funcionais.

O indivíduo funcional para Elias (2009) é aquele que passa por um processo no qual adquire conhecimento, aprendizagens, experiências e domínio dos símbolos criados e exigidos para sua convivência em grupo e, para tanto, são necessários espaços extrafamiliares. Tal funcionalidade estaria sujeita às relações sociais: a grosso modo, o indivíduo funciona socialmente quando tem capacidade de relacionar-se a partir das aprendizagens sociais adquiridas, nas quais precisa ter extrema confiança, daí a importância da educação.

Portanto, as famílias foram “descaracterizando-se como extensas, tornando-se mais nucleares, motivadas por uma série de fatores, dentre eles a Revolução Industrial” (SILVA, 2015, p 23). Tais mudanças em relação à educação no âmbito da chamada família-tronco que em períodos anteriores estava centrada na manutenção da linhagem onde a reprodução da família se destinava somente à integração na vida coletiva e aos modelos de trabalho familiar, dá lugar a uma nova forma de organização, chamada família nuclear, na qual a educação pública é pautada pela escolarização. A família é percebida “[...] num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador” (GÉLIS, 2009, p. 318).

Tais mudanças vão permitir as transformações do papel desempenhado pelas famílias, ou a desfuncionalização parcial dos pais na educação dos filhos⁹ contribuindo para as novas

⁹ Conforme Elias (2012) a *desfuncionalização* parcial dos pais pode ser entendida como as alterações nas relações estabelecidas no interior da vida familiar. Em períodos anteriores a família constituía-se como principal responsável na propagação de saberes, conhecimentos e na constituição dos indivíduos, e vai gradativamente cedendo poder às outras instâncias, como o Estado e Escola. Exemplo disto é o ensino da leitura e da escrita, que

relações de poder entre adultos e crianças, à medida que as famílias cada vez mais delegam poder ao Estado e outras instituições sociais para a educação das crianças. A educação das crianças tornou-se um problema de todos, principalmente do Estado. Tais processos históricos geraram certa dependência funcional e social da infância em relação à sociedade adulta, aspecto que trataremos na próxima seção ao abordar os espaços institucionais para a criança.

A institucionalização da infância: perspectivas de um *processo civilizador*

A família não está isolada da sociedade, assim as modificações crescentes na industrialização e urbanização também modificam as relações entre pais e filhos, marido e esposa, homens e mulheres, indicando entre as mudanças os novos papéis destinados às mulheres na organização social (ELIAS, 2012).

A civilização ou os modos de ser das mulheres até o século XIX restringiam-se à reclusão do lar, ao desempenho das atividades domésticas, e a uma vida predominantemente privada. Posteriormente, surgem novas funções em detrimento das modificações sociais e das relações estabelecidas entre homens e mulheres (VEIGA, 2007a) gerando novas situações sociais. Neste contexto, podemos perceber uma concepção sobre a educação das mulheres que, de acordo com um modelo de civilidade proposto e imposto socialmente, passam a ser valorizadas por seu comportamento afetivo no trato com as crianças, dócil e contido, especialmente em relação à violência masculina, também construída e imposta aos homens.

Tais comportamentos idealizados são modelos fundamentais para a constituição da concepção de mulher civilizada. Portanto, estes novos papéis criados ao longo do processo de civilização para as mulheres foram influenciados também pelas descobertas científicas, como a medicina higienista, que atendia principalmente o aspecto da maternidade que, priorizada nesse movimento, passa a ter avanços na relação com a reprodução das futuras gerações. No entanto, tais alterações também se constituíram por disputas e tensões entre homens e mulheres, especialmente no processo da divisão do poder [...] “dado o alto grau diferencial de poder em relação aos homens. Tal tensão alimenta a idealização das relações familiares centrada nas representações de boa esposa, boa dona de casa e boa mãe” (VEIGA, 2009, p. 7).

As tensões que ocorrem em alguns grupos sociais, se dão mais nos espaços privados da casa e das relações familiares de grupos sociais mais elitizados no qual se espera que a mulher exerça essas funções. Historicamente, podemos perceber que nos meios populares convocados a atender às novas exigências da sociedade mercantil, que absorve as mulheres pobres para trabalhar fora da casa, essa situação da divisão de poder tende a agravar. As novas relações de trabalho e as demandas na produção material da vida exigem a criação de alternativas para a educação das crianças inaugurando o surgimento das instituições de atendimento a infância ao longo do século XVIII na Europa e mais especificamente no XIX no Brasil (SARAT, 2009). Se por um lado, a princípio a proposta de tais instituições é benéfica, por outro lado cria o que poderíamos chamar de “culpabilização” nas mulheres

passam a ser propagados em espaços específicos para aprendizagem, “a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da aritmética, demanda um alto grau de regulação dos impulsos e afetos; mesmo na sua forma mais elementar, toma pelo menos dois ou três anos da infância e, no geral, requer uma ocupação parcial dentro de alguma instituição fora da família, comumente a escola. Estamos diante de *um sintoma de desfuncionalização parcial dos pais*” (ELIAS, 2012, p. 485- *grifos nosso*).

pobres e trabalhadoras, por não poderem exercer as funções de cuidado dos seus rebentos considerando que precisam trabalhar horas fora de casa para seu sustento. Ainda que muito importante tal discussão não poderia ser estendida no curso deste artigo.

Retomando a discussão anterior, nesse processo surgem diferentes instituições de atendimento a educação das crianças, conforme os contextos e as classes sociais que atendem. O Brasil do século XIX e início do XX apresentam dois tipos de atendimento diferenciados, porém, não dicotômicos: um de caráter mais assistencial para classes populares e outro mais pedagógico para as classes abastadas. O modelo do "jardim-de-infância" era para atender crianças privilegiadas e os "asilos" ou "creches" para as crianças pobres. Estas formas serão disseminadas ao longo do século XIX e encontrarão, posteriormente, melhores condições no processo de ensino elementar no Brasil. Importante destacar que tais instituições caracterizam-se por uma perspectiva de educação emancipadora ou submissa a depender do grupo a que ela será destinada socialmente (KUHLMANN Jr, 2007).

Destacamos ainda, no contexto da institucionalização de um atendimento a infância que, a partir das modificações no âmbito familiar, nas sociedades mais complexas como ensina Elias, as novas necessidades de sobrevivência alteram a demanda pela produção material. Tal demanda leva principalmente as camadas populares, ao trabalho nas fábricas, oficinas e minas, e as mulheres e as crianças vão trabalhar imprimindo novas relações familiares e educacionais entre os grupos sociais (KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004).

Neste sentido, o surgimento e expansão das instituições de atendimento educacional a infância de zero a 6 anos passa a ser percebida como proposta inovadora, símbolo da modernidade, exaltação do progresso e da indústria no país. As instituições são difundidas para educabilidade das crianças, mas também, como mecanismo de combater o abandono, sendo percebidas muitas vezes como um 'mal necessário', pois a difusão especialmente das creches para a infância pobre brasileira colocava em conflito a capacidade da família no cuidado e educação das crianças, e questionava principalmente o papel materno idealizado para as mulheres. Diga-se, de passagem, uma idealização que favorecia as classes mais abastadas, e não condizia com as condições de mulheres pobres. A ainda assim, a abertura de creches e instituições de atendimento foi recebida com discussões e controvérsias no período em que foram criadas: para alguns, "a creche não era defendida de forma generalizada, pois trazia à tona conflitos, tais como a defesa da atribuição de responsabilidade primordial à mãe na educação da pequena infância" (KUHLMANN Jr. 2007, p. 87).

No entanto, caminhando por um contexto histórico rico e tenso com mudanças sociais no campo médico, religioso e normativo, percebemos que todas essas nuances possibilitaram apreender elementos que indicam profundas alterações nas experiências entre adultos e crianças, ou entre pais e filhos. Tais relações são fundamento da continuidade geracional e necessita e urge de mudanças contínuas, como nos ensina Elias "[...] as relações sempre estão mudando e o desafio se impõe toda vez, de novo e de novo" (2012, p. 493). Portanto, imprimem novas necessidades educativas que exigem cada vez mais dos indivíduos autocontrole, regulação dos impulsos e dos afetos, características importantes e necessárias à existência de um processo de longa duração das aprendizagens sociais. Tais movimentos permitem que o processo de institucionalização da infância se constitua em uma estratégia para a civilização dos indivíduos e de seus comportamentos, começando na infância e seguindo pela vida adulta, o que torna os grupos sociais civilizados cada um a seu modo.

Assim as mudanças do processo de civilidade apresentam a necessidade da criação de novos espaços de convivência e de aprendizagem extrafamiliar. Nesse caso, a instituição será responsável em construir e disseminar em seus projetos educativos, além da contenção da violência física, a constituição de processos sociais como: suavização das maneiras, refinamento das emoções, contenção da violência, civilidade dos modos e comportamentos, esperados pela família e importantes na convivência social dos indivíduos. A escola e ou instituição educativa para os pequenos se configura em projetos civilizadores que permitirão aos indivíduos se apropriarem destes novos conhecimentos produzidos socialmente, atuando como mecanismo de instrução, lugar de aprendizagens sociais, com propostas, muitas vezes marcadas por descontinuidades, tensões e conflitos que caracterizam os diferentes grupos sociais que a instituição representa, garantindo os diversos processos educativos.

Aspecto importante a ser destacado no processo de civilização da educação das crianças, das famílias e das relações de cuidado é a percepção de que as instituições tornam-se o meio pelo qual a civilização dos indivíduos será consolidada, em um processo que se inicia ao longo da Idade Média até a Modernidade. Este processo longo apresenta diferentes abordagens – Lutero, Erasmo, Montaigne, Locke, Comênio, Rousseau, Kant entre outros – que concebem a criança e a infância como indivíduo passível e sujeito a aprendizagem reportando-a para o centro da cena social (ARAÚJO, 2007). Segundo o mesmo autor, este fato se daria ora por sua bondade natural, totalmente flexível aos novos saberes e moldável aos preceitos de bom costume e moral, ora voltando-se para sua individualidade e particularidade valorizando a infância como momento ideal de realizar as aspirações dos adultos. Assim, as instituições de educação, concebidas como o lugar da criança tendo a presença de educadores de índole incorruptível capazes de ensiná-la a combater os males provenientes da sociedade.

Um último aspecto importante para compreender a civilização da infância e sua educação, será o processo de constituição dos Estados que no longo processo de civilização detém o controle da violência e monopoliza a educação formalizada e institucionalizada. Assim, a educação formal se tornou uma nova responsabilidade delegada ao Estado, que num processo longo de intensas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, foi se apropriando desta responsabilidade que se expande no final do século XIX e entra no século XX como parte de um projeto civilizador no Brasil, que acompanhará mudanças sociais em diferentes países. Neste contexto, entre as novas exigências das organizações sociais protagoniza-se a obrigatoriedade do ensino, da escola ainda incipiente no início do século XX, mas que caminha para um processo longo e passa a ser responsabilidade estatal.

A educação formal/escolar/institucional torna-se um problema do Estado. Ao monopolizar a educação, o Estado universalizará o ensino a todas as camadas sociais, provocando um processo de homogeneização de padrões de comportamento no domínio das emoções, da vergonha, do pudor, da coerção e da auto coerção, do controle e autocontrole. Tais características se estabelecem de acordo com as configurações sociais, assim a educação institucionalizada torna-se fundamental para a socialização dos indivíduos (VEIGA, 2007b).

O processo de institucionalização da educação esteve no decorrer do século XIX presente em eventos fomentados pelos Estados para divulgar seus ideais de civilidade. Um exemplo – as exposições internacionais que ocorreram ao longo do século XIX e XX e tiveram uma grande repercussão em todo o mundo. Estas apresentavam a organização da educação, as inovações pedagógicas e materiais, as práticas escolares inovadoras mostrando a

educação como símbolo da modernidade, do progresso e da civilização das nações, destacado ao Brasil, que também participou ativamente destes eventos (KULMANN JR., 2007).

[...] o Estado brasileiro faz da educação um grande espetáculo, promove conferências- populares, públicas, literárias, pedagógicas ou de professores; organiza congressos, exposições pedagógicas, museus escolares e pedagógicos. No século XIX, a consolidação dos Estados Nacionais e a substituição da Igreja como entidade de tutela do ensino fortalecem o papel da educação e da escola. A escola passa a ser vista como uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional, através da transmissão não só de um conteúdo unificado, mas também de valores culturais e morais que garantiriam o sentimento pátrio (BASTOS, 2010, p. 116).

Portanto, ao longo do século XIX no Brasil, surgem diversos movimentos que reivindicam a efetivação da educação institucionalizada para todas as camadas sociais. O processo de expansão das instituições de educação infantil e também da escola, assim como sua obrigatoriedade do atendimento a todas as crianças, começam a se concretizar a partir da segunda metade do século XX, processo ainda em curso ao longo do século XXI.

Neste sentido, podemos apontar que o processo de institucionalização da infância foi sendo permeado por relações sociais de interdependência envolvendo adultos e crianças em diferentes momentos históricos. Contextos históricos que se caracterizam de maneira não planejada ao longo de processos sociais, especialmente se considerarmos as descontinuidades e as tensões dos diversos processos e modos de organização social. E, finalmente, podemos afirmar que tal processo ainda está em curso e conta com a contribuição do Estado, a partir da monopolização do ensino e da educação formal da infância, realizada em experiências de criação das escolas, das creches e instituições que atendem crianças pequenas. Tais elementos compõem a história da educação da criança e se configuram em campos de investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância compreendida como uma construção histórica e social a partir das relações estabelecidas entre adultos e crianças se apresenta diferenciada em cada momento histórico. Dito isto, podemos concluir que foi sendo entendida a partir das mudanças sociais e históricas percebidas nas famílias e nos grupos sociais, e se configurou em elemento importante nos processos de interdependência entre adultos e crianças. As experiências sociais entre duas gerações distintas promovem e sofrem alterações nas relações de poder à medida que busca responder às exigências de novos comportamentos, modos de ser e condutas sociais demandadas pelo grupo do qual os indivíduos fazem parte.

Desta forma, a infância se tornou um período fundante para construir/instruir as crianças em um aprendizado social necessário a se "tornar humano" como diria Elias (1994b), e aprender as regras de controle e autocontrole das pulsões e das emoções, esperadas pelo seu grupo, no sentido de educá-los e moldá-los para integrar-se socialmente. Destacamos ainda nesse processo longo de mudança, o lugar da família e as alterações nas relações de poder dentro deste segmento, indicando que foram fundamentais e contribuíram para constituir os espaços da educação da criança, tanto em caráter privado como público.

Portanto, no caminhar de uma civilização de modos e comportamentos fundamentais para conviver no seu grupo e dar continuidade às gerações futuras, as crianças e a infância passaram por *processos cegos* e não planejados de mudanças, e a institucionalização da sua educação apontam essa configuração social que se organiza a partir dessa forma de educação.

Podemos dizer que passamos de um período de ausência social da infância e da criança na história do Brasil, para um período no qual sua participação e sua existência social têm sido valorizadas e consideradas fundamentais, especialmente na continuidade geracional e nas transformações ao longo do século XX. Obviamente que tal processo não é tranquilo, simples ou linear, mas é conflituoso e complexo perpassando por estágios de desenvolvimento social em que os processos de longa duração se constituem.

Finalmente, nestes processos de mudanças sociais a civilização das maneiras exige que as aprendizagens sociais façam parte da formação do indivíduo desde o início de sua vida, seja em espaços privados da família ou públicos, na escola e instituições de atendimento, contando que sejam responsáveis pela formação do indivíduo. Para Elias nossa individualidade se constitui historicamente e coletivamente nos processos e relações de força estabelecidas entre crianças e adultos, quando estas precisam aprender com indivíduos mais experientes, como se tornar parte do grupo, portanto “a história é sempre história de uma sociedade, mas sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos” (1994b, p 45).

REFERÊNCIAS

ARAUJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputas? In.: CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). *Infância na modernidade entre educação e o trabalho*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2007.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. II - Século XIX. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta de Pero Vaz de Caminha- a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. (Coleção a obra prima de cada autor).

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

CRUZ, Gislaíne. *De criança a aluna: memórias da infância e da escolarização de professoras (1930-1970)*. Dissertação de Mestrado defendida no PPGedu da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2014.

DAHER, Andréa. A conversão do gentio ou a educação como constância. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Mátria Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

- ELIAS, Norbert. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: *O controle das emoções*. GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 27 n.3 set/dez, 2012.
- FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2005.
- GEBARA, Ademir. Civilização e descivilização na América Latina: o caso brasileiro. In: GOETTER, Jones e SARAT, Magda (Orgs.). *Tempos e espaços civilizadores: diálogo com Norbert Elias*. Dourados, MS: Editora UFGD, 2009.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada*, vol. 3: da Renascença ao século das luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a História da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 1997.
- OLIVEIRA, Magda Sarat. *Lembranças de infância: que história é esta?* Dissertação de Mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, 1999.
- PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- PRIORE, Mary Del (Org.). O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- SÁ, Elizabeth Figueiredo de. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- SARAT, Magda. Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade. In: SARAT, Magda (Org.). *Fundamentos filosóficos da educação infantil*. 2. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SILVA, Claudemir Dantes da. *Família e Educação Infantil: relações interdependentes*. Dissertação de Mestrado defendida no PPGedu da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais. *In: XII Simpósio internacional processo civilizador: Civilização e contemporaneidade. Anais eletrônicos...* Recife, 2009. Disponível em:

<<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/>> Acesso em: 15 dez 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007a.

VEIGA, Cynthia Greive. Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada. *In: X SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR. Anais eletrônicos....* Campinas, São Paulo, 2007b. Disponível em:

<<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/>> Acesso em: 15 dez 2013.

Recebido em: 02/2015

Aprovado em: 05/2015