



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GISLAINE AZEVEDO DA CRUZ

**DE CRIANÇA A ALUNA: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA E DA
ESCOLARIZAÇÃO DE PROFESSORAS (1930-1970)**

**DOURADOS-MS
2014**

GISLAINE AZEVEDO DA CRUZ

**DE CRIANÇA A ALUNA: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA E DA
ESCOLARIZAÇÃO DE PROFESSORAS (1930-1970)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação – Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como exigência para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Magda C. Sarat Oliveira

**DOURADOS-MS
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C957c	<p>Cruz, Gislaine Azevedo da. De criança a aluna:memórias da infância e da escolarização de professoras (1930-1970). /Gislaine Azevedo da Cruz– Dourados-MS :2014. 144f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dr. Magda C. Sarat Oliveira. Dissertação(Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Infância.2. Escolarização. 3. Educação. I. Título.</p> <p>CDD –370.9</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Dourados, de de 2014.

Profª Drª Magda Sarat
(Orientadora)

Prof. Dr. Ademir Gebara-UFGD
(Titular)

Profª Drª Cynthia Greive Veiga-UFMG
(Titular)

Profª Drª Alessandra Cristina Furtado-UFGD
(Suplente)

Às crianças e adultos.
Pessoas que nos inspiram, com seus
modos de viver, pensar, estar e ser, em
todos os tempos e espaços.
E aos “Caçadores
de
Infâncias”.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é maior do que quando começamos. Como nos mostra Manuel de Barros “*A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas*”, mas só descobrimos isso no decurso da vida ou ao longo do tempo. Foi ao longo da construção das páginas que seguem que descobri o tamanho das coisas, das pessoas, a importância dos gestos, das palavras, do silêncio, do respeito e do amor, justo pela intimidade vivenciada.

Agradecer é dar reconhecimento às pessoas por algum tipo de benefício ou auxílio prestado, por meio de ações, de gestos e palavras, ditas e/ou escritas, não que possa hierarquizar ou contar todos os benefícios no decurso do mestrado – seria impossível-, mas de certa maneira quero registrar e reconhecer as contribuições das pessoas.

Neste sentido, agradeço a CAPES pelo auxílio financeiro, por possibilitar a permanência no Programa e a efetivação da pesquisa. Provavelmente sem a ajuda financeira esta jornada seria mais árdua.

À professora e orientadora Magda Sarat, por mostrar que viver a dissertação é preciso, mas viver para além dela é necessário. Sou grata pelo respeito aos meus silêncios, a compreensão das limitações, por todo auxílio ao longo do mestrado e por compartilhar comigo suas histórias e conhecimentos. Agradeço por escrever esta história comigo.

Ao professor Gebara pelas inúmeras contribuições nas disciplinas cursadas, no debate dos trabalhos apresentados, nas reuniões do Grupo de Estudo e por me honrar na participação da banca. Muito obrigada por compartilhar os conhecimentos, as vivências ao longo do mestrado, por me ensinar a aprender, refletir, considerar em vez de afirmar, pelo incentivo constante, por ver além...

À professora Alessandra Cristina Furtado, foi um privilégio ter sido sua aluna, poder contar com sua ajuda, uma presença sempre constante na trajetória desta pesquisa. Agradeço as contribuições na banca de qualificação, incentivos, observações e por ser exemplo de pesquisadora, professora e mulher.

À professora, pesquisadora e Dr^a Cynthia Greive Veiga, por aceitar o desafio de estar em uma banca em Dourados-MS. Agradeço imensamente a atenção e tempo disponibilizados, pelas valiosas contribuições da banca de qualificação. Este trabalho

deve em grande parte à ajuda direta e indiretamente de seus apontamentos e trabalhos produzidos.

Agradeço ao Programa de Aperfeiçoamento- PROCAD-USP-UFGD pela oportunidade de realização deste mestrado em “outras terras”, tempo, espaço e experiências, especialmente a professora Gillese Real, professora Diana Vidal, Maurilaine Biccas e Romualdo pela acolhida em São Paulo e por oportunizar novas vivências, crescimento, aprendizagens e mostrar novos horizontes.

Sou grata à professora Míria Campos, por me ensinar a importância do compromisso com a pesquisa, a educação e as crianças. Ensinar a importância de “estar e ser”, estar mestranda e ser pesquisadora. Por compor a minha trajetória de vida.

Agradeço às professoras Débora e Maria Eduarda, pelo incentivo desde a graduação em Pedagogia. Exemplos de professoras, pesquisadoras e pessoas, por ver além das aparências, por incentivar quando muitos duvidavam, por acreditar nos indivíduos e na educação. Foi com elas e por causa delas que estou aprendendo sobre as infâncias e as crianças hoje.

Aos professores e colegas do Programa, pelos momentos partilhados e o carinho.

Ao Grupo de Pesquisa *Educação e Processo Civilizador*, Grupo Estudos e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES) e o Laboratório de Documentação, História da Educação e Memória (LADHEME) pelos momentos propiciados de debates, reflexão, conhecimentos, pesquisas e interação.

Às professoras pesquisadas. Sou grata por compartilharem comigo as memórias da infância, das meninas, das filhas, das alunas e professoras que foram e do exemplo de mulheres que são. As histórias das infâncias vivenciadas e contadas inspiraram e contagiaram ao longo da escrita desta pesquisa. Com elas foi possível aprender um pouco mais sobre as infâncias e a educação.

Sou eternamente grata à minha família, minha mãe Maria Rita e pai Jorge José, por mostrarem que filha de uma dona de casa e borracheiro pode ir além... Para além do que muitos esperam, além do que muitos pensaram, além do que muitos desejam; agradeço aos meus irmãos Joziane e Robson por mostrarem que o “quintal onde brincamos pode ser maior que o mundo”, por todos eles mostrarem que podemos ser “caçadores de achadouros de infância”, por acreditarem quando eu mesmo duvidava, pelo incentivo constante, apoio e amor incondicional. Por sonharem esta dissertação comigo.

E a Deus, pela presença para muitos incompreensíveis, mas sempre constante. Por estar comigo em todo tempo e lugar, por permitir a existência das pessoas que compõem a trajetória desta pesquisa e da minha vida. Agradeço por fortalecer, acalmar, consolar e inspirar quando precisei. Por trazer às minhas memórias tudo aquilo que me dava e dá esperança.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas.

(Achadouros- Manuel de Barros)

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar e refletir sobre os processos de escolarização das infâncias vivenciadas no Brasil durante o século XX, entre as décadas de 30 e 70, a partir das memórias de professoras de criança e suas relações estabelecidas no espaço escolar. Partimos da premissa que a instituição da escola histórica e socialmente figurou como uma das principais instituições para a civilização dos indivíduos, e produziu a criança-aluno. Neste sentido, buscamos compreender as infâncias escolarizadas de cinco pessoas que viveram este período no interior de São Paulo e Mato Grosso e contaram suas memórias, estudadas aqui a partir da metodologia de História Oral. O trabalho está desenvolvido em três capítulos: as contribuições da história e do processo civilizador para compreensão da infância, as memórias das infâncias escolarizadas e as relações entre adultos e crianças na escola. Ao longo da escolarização da infância a criança-escolar aprendia nas instituições comportamentos e formas de condutas estabelecidas socialmente, marcadas profundamente por padrões como: ser boa menina, boa filha e boa aluna, como valores e atitudes presentes no decurso do processo escolarizador. Desta forma, ao longo dos estudos realizados e das lembranças das infâncias contadas pelas professoras, foi possível identificar a importância da escola na formação e civilização das gerações.

Palavras-chave: Criança-escolar, Memória, Processo Civilizador- Escola.

ABSTRACT

This paper aims to analyze and reflect about the processes of scholarization of the childhoods lived in Brazil during the twentieth century, between the decades of 1930 and 1970, based on the memories of elementary and pre-school teachers and the relations they established in the school environment. We assume that the school institution, both socially and historically, figured as one the main institutions for the civilization of individuals, and produced the child-student. In this sense, we aim to understand the scholarized childhoods of five people who lived in this period in the country area of the states of São Paulo and Mato Grosso and told us their memories based on the Oral History methodology. This paper is divided in three chapters, namely: the contribution of history and of the civilizing process to the understanding of childhood; the memories of the scholarized childhoods; and the relations between adults and children at school. Throughout the scholarization of its childhood, the school-child would learn in the institutions the socially established behaviors and rules of conduct, deeply marked by patterns like to be a good girl, a good daughter and a good student, all values and attitudes presented during the scholarizing process. Thus, through our studies and based on the memories told by the teachers, we were able to identify the importance of the school in the formation and the civilization of the generations.

Keywords: Childhood, Memory, Childhood Education, School

LISTA DE QUADRO

QUADRO I- Informações sobre as infâncias	69
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- A primeira comunhão	72
FIGURA 2- Formatura do ensino primário	74
FIGURA 3- Isabella aos 5 anos	75
FIGURA 4- A estruturas da escola Imaculada Conceição em 1956	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Ouvir e contar memórias da infância escolarizada	
CAPÍTULO I:	22
INFÂNCIA: contribuições da história e do processo civilizador	
1.1 Constituição da infância civilizada: alguns aspectos da reflexão.....	22
1.2 Infância e criança: algumas questões do debate	29
1.3 A constituição de novos espaços para a infância no Brasil	39
1.4 A infância na escola e as perspectivas de um processo civilizador.....	50
CAPÍTULO II	57
MEMÓRIAS DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA: as concepções das professoras ...	
2.1 Memória: aspectos teóricos	57
2.2 A História Oral nessa pesquisa: questões metodológicas.....	62
2.3 Os sujeitos que rememoram e falam sobre suas infâncias.....	68
2.4 Adultos e crianças: os espaços de aprendizagem	76
CAPÍTULO III	83
A CRIANÇA-ALUNA: as memórias da infância escolarizada	
3.1 As memórias das diferentes escolas na infância.....	83
3.2 As memórias na escola e as relações entre crianças e adultos.....	87
3.3 Os espaços da escola: aprendendo a ser a menina	92
3.4 De criança a aluna: as memórias do lugar social na infância	98
3.5 Processos civilizadores: algumas perspectivas na educação	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS: de criança a escolar	116
REFERÊNCIAS	120
Referências bibliográficas	129
Apêndices	135

INTRODUÇÃO

1. Ouvir e contar memórias da infância escolarizada

*Antes de tudo, é preciso saber 'ouvir contar':
apurar o ouvido e reconhecer esses
fatos, que muitas vezes podem
passar despercebidos*

Verena Alberti

O objetivo deste trabalho é analisar e refletir acerca dos processos de escolarização da infância vivenciada no Brasil em meados do século XX - décadas de 30 e 70 – a partir das memórias de infância de professoras convidadas a relatar as lembranças das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças no espaço escolar vivido por cada uma delas.

A escola nesta pesquisa é compreendida como um processo constituído ao longo das sociedades modernas como espaço específico para a propagação e concretização dos novos ideais de homens e mulheres civilizadas. Tal processo construído gradativamente teve como ênfase a socialização e civilização dos indivíduos a partir da infância, período percebido enquanto um momento para a efetivação do ideário civilizador. Os discursos e concepções sobre a infância como parte importante para o desenvolvimento da sociedade moderna surgem no final do século XIX e início do século XX.

Deste modo, partimos da premissa que a escola, ao ser instituída histórica e socialmente em um processo de longo prazo como uma das principais instituições para civilização dos indivíduos, produziu a criança-aluno. Ao transformar a criança em escolar, são estabelecidas novas relações entre as gerações, entre os adultos e as próprias crianças que compõem o espaço educativo; e neste as relações de interdependência estão presentes à medida que as crianças necessitam dos adultos para viverem em sociedade. O que se pretende mostrar é que o processo de escolarização da infância não é uma sucessão de fatos determinada por um único elemento, mas a somatória de diferentes instituições que foram se constituindo histórica e socialmente e neste processo objetivava civilizar e instruir as crianças.

A historiografia da infância e da educação das crianças tem mostrado um vasto quadro sobre as produções concernentes a infâncias e a educação brasileira, sobretudo em meados do século XIX e início do século XX. Para Kuhlmann Jr. e Fernandes

(2004) ao longo destes séculos multiplicam-se as propostas sobre, com e para as crianças nos campos da legislação, políticas públicas, na educação, na saúde, etc.

Desta forma, podemos citar vários exemplos de produções¹ sobre a infância e a criança, especificamente a brasileira: - Freitas (2011) que aborda fontes e períodos históricos variados sobre a história social da infância no Brasil, visa compreender as formas de constituição das diferentes imagens da infância brasileira; - Priore (2013) mostra ao longo dos diversos textos a construção das múltiplas infâncias vivenciadas na sociedade brasileira do século XVI ao XXI; - Souza (2009) aborda a educação na infância e as relações criadas ao longo dos processos históricos e sociais no Brasil para educar a criança; - Abramovich (1983) reúne 14 textos que mostram as representações míticas e as críticas à construção do mito da ‘infância feliz’; - Faria Filho (2004) relata sobre a infância e sua educação a partir das práticas produzidas, dos materiais existentes e criados e das representações de infância construídas ao longo da história, especialmente em relação a Portugal e Brasil, resultando posteriormente em outro volume de textos, intitulado *Para a compreensão histórica da infância* dirigido por Fernandes, Lopes e Faria Filho (2006). Tais produções, entre tantas outras pesquisas, foram escritas no sentido de valorizar e criar mecanismos para compreensão das particularidades destes sujeitos.

Diante deste quadro de produções, compreendemos as infâncias como construções históricas e sociais, nas quais as crianças têm lugar privilegiado. Por crianças, consideramos os indivíduos que efetivamente vivem este período até os 12 anos de idade². A proposta de infâncias – no plural, é colocada pela multiplicidade de elementos e significados que podem ser atribuídos a este período da vida das crianças.

¹ São diversas as produções realizadas no Brasil sobre as infâncias e as crianças, assim como a constituição crescente de Grupos de Pesquisas, Grupos de Estudos e eventos científicos que abordam as diferentes maneiras da educação da criança e as particularidades das infâncias. Exemplo disso é o texto produzido por Silva, Luz e Faria Filho (2010). Os autores apresentam um mapeamento das produções realizadas no Brasil a respeito da temática infância, criança e educação infantil no país. Entendemos que a historiografia da infância e da educação representa um elemento, que mostra as novas formas de se pensar e tratar as crianças ao longo da história do Brasil. Estas produções podem possibilitar que as futuras gerações percebam os processos de compreensão e produção da infância e da educação.

² O período da infância foi estabelecido mediante os critérios de escolha das pesquisadas, de serem mulheres, aposentadas e professoras de crianças. Desta forma, o período de atuação delas abarcaram as normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) designa no “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”, e o segundo elemento foi estabelecido por acabar o período de 1ª a 5ª série, correspondendo a primeira etapa da educação básica no Brasil, pois o ingresso e término deste momento da escolarização da infância aconteciam aproximadamente dos 7 aos 12 anos no período de 30 a 70 no século XX.

Tal pluralidade de experiências se constituiu historicamente fundamentada em diversos elementos: econômico, político, cultural, pedagógico, jurídico e social, entre outros (Kuhlmann Jr e Fernandes, 2004). Considerando que cada sociedade em seus diferentes espaços, lugares e tempos criam maneiras de perceber e tratar a infância, este período deve ser percebido como condição específica da criança, nas relações estabelecidas com seus pares e também com os adultos.

Neste trabalho buscamos compreender as infâncias constituídas no espaço escolar, a partir das memórias de cinco mulheres que vivenciaram este período em meados do século XX e frequentaram a escola entre as décadas de 30 e 70 no estado do Mato Grosso e São Paulo. Partimos da hipótese de que as crianças aprendem nas instituições escolares que frequentam, os comportamentos, as formas de condutas e as regras estabelecidas socialmente pelo seu grupo. No espaço escolar destas mulheres também havia os padrões que formavam a concepção de boa menina, boa filha e boa aluna. Tais padrões eram também representados por valores e atitudes para as crianças que deveriam aprender a serem contidas, comportadas e obedientes no decurso do processo escolarizador.

Neste “ouvir contar”, procuramos apurar nossos ouvidos, ou ainda, nossa percepção sobre as experiências destas pessoas. Buscamos identificar as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, reconhecer aspectos referentes às particularidades das crianças que foram lembradas nas histórias, e as relações de poder estabelecidas no processo de interdependência entre alunas e professoras.

Algumas perguntas nos guiaram ao longo da pesquisa para compreender as infâncias escolarizadas: – Quando as crianças se tornaram alunos? Como lidaram com as concepções criadas em torno da criança-aluno? Como se relacionavam com os adultos? Quais as tensões e conflitos no decorrer do processo escolarizador? Quais os elementos de distinção nas escolas que elas frequentavam e como se manifestavam? Como se formaram as relações estabelecidas entre crianças e seus pares? Enfim como estas professoras perceberam suas infâncias na escola?

Procuramos entender estes elementos utilizando uma metodologia fundada na História Oral. No intuito de construir as fontes foram realizadas cinco entrevistas com foco em uma temática específica, no qual as entrevistadas falaram especificamente sobre suas infâncias na escola. As entrevistadas foram selecionadas por serem mulheres, professoras da educação de crianças, aposentadas e residentes em Dourados-MS. Nosso

interesse pela História Oral, como de tantos outros que fazem uso desta metodologia, se justifica pela possibilidade de pesquisar pessoas que ao serem estimuladas a contar trazem ao longo dos depoimentos, emoções, observações, reações, inúmeros elementos que por vezes podem passar despercebidos. Sobre esta questão Alberti (2013, p. 15) diz que muitos se dispõem a “ouvir contar” por sua

[...] vivacidade, um tom especial, característico de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro; aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente vive- e, por isso dá vida a- as conjunturas e estruturas que de um modo parecerem tão distantes.

Deste modo, ouvimos as experiências vivenciadas na infância das professoras, e buscamos contar com base nas contribuições de Norbert Elias. Procuramos compreender a partir das perspectivas de Elias quanto ao processo civilizador, as relações de interdependência, as configurações e as relações de poder entre os indivíduos pesquisados, no caso crianças e adultos. Assim como, compreender a temática partir de outros autores da História da Educação.

A pesquisa foi sendo ressignificada à medida que fomos buscar informações e documentações em órgãos públicos, que também foram apontados em conversas, indicações que ajudaram por vezes, mais que os setores que deveriam ter os dados. Conforme os aspectos da História Oral apontados anteriormente, situamos a trajetória da pesquisa.

Inicialmente, trabalhamos com a possibilidade de entrevistar seis professoras/es da Educação Infantil, porém, encontramos alguns percalços para localizar as/os docentes aposentadas/os dessa etapa da educação básica. Isso porque a Educação Infantil é razoavelmente recente no município, já que as primeiras instituições de atendimento à “criança pequena”³ são criadas aproximadamente na década 1980. Desta forma, optamos em estender a pesquisa para professoras/es que atuaram com a infância considerada pelo E.C.A (1990), a saber, o período de 0 a 12 anos.

Para encontrar informações referentes as/os professoras/es, foi necessário percorrer alguns setores técnico-administrativos do município. Em um primeiro momento, procuramos o Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de

³Entendemos por “criança pequena” as que vivem o período correspondente de 0 a 3 anos de idade.

Dourados (SIMTED), por ser um instrumento de representação docente da cidade, além de manter vínculo com profissionais de todas as etapas da educação pública que ainda atuam bem como das pessoas já aposentadas. No entanto, apesar das informações referentes à categoria profissional, o SIMTED não possui um banco de dados específico das professoras e/ou professores por etapa de ensino.

Como a organização das/os professoras/es que são integrantes do sindicato não está separada por etapas e nem por divisão entre professores e professoras, fomos encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No intuito de continuar a pesquisa, buscamos a SEMED, pois esta é responsável pelas políticas e administração da primeira etapa da Educação em Dourados, coordenando os Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e o Ensino Fundamental Básico I – Anos Iniciais, que hoje correspondem do 1º ano ao 5º ano.

Atualmente, Dourados possui 29 CEIMs e 7 Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados, com aproximadamente 3.000 crianças. Apesar do expressivo número de instituições de Educação Infantil, segundo as informações que recolhemos, não é realizado um controle sistemático sobre as/os docentes que atuam nesta etapa da educação, nem os que já trabalharam.

Os dados repassados pela SEMED constituíram-se de uma lista com todos os CEIMs e CEIs da cidade e informações de cinco instituições criadas em meados de 1980. Da Secretaria de Educação Infantil, que não possui dados e arquivos organizados, passamos para o Instituto de Previdência Social dos Servidores do Município de Dourados/MS (PreviD).

A informação obtida foi de que a Secretaria de Educação Infantil controla apenas as informações das/os docentes que ainda atuam, bem como dos profissionais temporárias/os. Desse modo, buscamos informações diretamente nos cinco CEIMs indicados, que haviam sido criados na década de 80 do século XX.

A escolha das instituições de educação indicadas pela SEMED foi realizada por ordem de criação. Assim, fizemos contato com três Centros de Educação Infantil, os mais antigos da cidade, inicialmente por telefone. Fomos informadas que devido às constantes trocas de profissionais nesta etapa da educação básica, era feito um descarte de documentos nas instituições, bem como dos dados sobre as/os docentes que atuaram, como informações pessoais importantes: residência, telefone de contato, entre outros. Estas informações não são arquivadas.

Buscamos os outros dois Centros de Educação Infantil indicados pela Secretaria de Educação, agendando, inicialmente por telefone, uma conversa. Naquele momento, revelaram também não possuir informações referentes aos docentes que lá atuaram. Novamente, esteve presente nas falas das duas secretárias das instituições o aspecto da não conservação dos documentos, assim como o descarte adotado na troca de gestão dos CEIMs. Tais ações impossibilitaram a obtenção de informações a partir dos documentos institucionais e daqueles produzidos diariamente por crianças, docentes e demais setores da instituição.

Assim, em vista da falta de informações sobre as professoras da educação de crianças pequenas, tanto nas Secretarias como nas próprias instituições, procuramos o PreviD. Entre os lugares institucionais percorridos, a maior fonte de informação partiu deste setor do município, que disponibilizou dados referente a cinco docentes aposentadas da Educação Infantil. Neste setor, também descobrimos, a partir da secretária responsável pela folha de pagamento dos que haviam lecionado, que estas/es profissionais não estão catalogados por especificidades, como exemplo: faixa etária, gênero, etapa de atuação, instituições de origem, entre outros. Desse modo, os dados obtidos só foram possíveis por relações pessoais estabelecidas entre ela (secretária) e as docentes indicadas. No entanto, foi realizada somente uma entrevista com as professoras indicadas, pois as demais docentes informadas não atendiam aos requisitos estabelecidos, de estarem afastadas da sala ou de cargo administrativo de uma instituição de ensino.

Assim, o objetivo inicial do trabalho, que seria refletir e analisar sobre as trajetórias de formação docente a partir das memórias de infância de 06 professoras/es da Educação Infantil aposentadas há mais de cinco anos, entre o período de 1980 a 2010, não se configurou completamente, foi possível fazer cinco entrevistas com professoras aposentadas que trabalharam na educação de crianças sobre suas infância vividas e refletir a respeito das relações entre adultos e crianças a partir das memórias da escolarização.

Diante do exposto, o objetivo inicial do trabalho, que seria entrevistar somente professoras da Educação Infantil, ampliou-se. Optamos, assim, por trabalhar com cinco mulheres que foram docentes de crianças (0 a 12 anos), aposentadas e que não possuem nenhum vínculo de trabalho com instituições educacionais, isto é, atualmente estão totalmente afastadas do setor educacional público e/ou privado.

Conforme os dados obtidos na SEMED (2012), existem aproximadamente 613 docentes aposentadas/os dos Anos Iniciais, sendo que destes, 565 são mulheres e 48 são homens. Dados expressivos que relevam a discrepância das relações de gênero na profissão docente, mais especificamente, docentes da infância, como é possível perceber na história do magistério que discutiremos no terceiro capítulo desta pesquisa.

Portanto, não foram encontrados docentes aposentados do sexo masculino nos arquivos de educação de Dourados. Durante as buscas, cabe destacar algumas dificuldades, entre elas, o fato de que muitas docentes se aposentam e reingressam nas salas para lecionar ou retornam para a gestão das instituições.

O percurso da pesquisa é repleto de idas e vindas, na busca de informações e no estabelecimento de vínculos com as cinco professoras levou-nos à reflexão de que “aprende-se melhor a História Oral experimentando-a, praticando-a sistemática e criticamente; mantendo a disposição de voltar atrás reflexivamente sobre os passos percorridos, com a finalidade de melhorar cada vez mais o nosso desempenho (Lozano, 2002, p. 25).

Desta forma, foi na ida e vindas aos Centros de Educação Infantil e às Escolas que juntamos pistas e apuramos os ouvidos para estabelecer os caminhos a seguir. Desse modo, realizamos cinco entrevistas com professoras aposentadas. Assim, a pesquisa de História Oral possibilita uma maior participação da/o entrevistada/o e a resignificação da fonte pelo pesquisador ao longo da trajetória de pesquisa, conforme mostram Thompson (2002), Alberti (2005), Pinsky (2005) e Meihy e Holanda (2013).

As memórias das infâncias relatadas contribuem para refletir sobre o passado e foi mediante as aproximações e os distanciamentos que a pesquisa se constituiu. Assim, as páginas que se seguem, foram compostas à medida que buscamos nos aproximar do objeto, dos conceitos, das pessoas e também, dos afastamentos na construção dinâmica de novos olhares para, como nos adverte Alberti (2013, p. 15), “apurar o ouvido e reconhecer esses fatos”.

Neste processo de aproximação e distanciamento percebemos as particularidades das experiências vividas, já que todas as professoras nasceram no estado de São Paulo. Suas trajetórias são diferenciadas, mas todas viveram em meados do século XX no interior da mesma cidade, qual seja Dourados. Outras posteriormente vieram morar ainda criança, no interior do antigo estado do Mato Grosso, que desde 1977 passou a ser

Mato Grosso do Sul. O município de Dourados é o local e contexto no qual todas as memórias foram lembradas e contadas nesta pesquisa.

Para tanto, optamos por apresentar essa dissertação em três capítulos. No primeiro, intitulado: “Infância: contribuições da história e do processo civilizador”, procuramos compreender a temática a partir da perspectiva de um processo civilizatório, particularmente enfocando as alterações nas relações estabelecidas entre adultos e crianças e os debates em torno da constituição da escola como um projeto escolarizador e civilizador na infância.

O segundo capítulo, denominado “Memórias da infância escolarizada: as concepções das professoras”, refere-se à indicação de alguns aspectos conceituais e metodológicos da pesquisa sobre a memória, História Oral e a identificação das professoras que participaram da pesquisa rememorando sua infância e as concepções deste momento vivido.

O terceiro capítulo “A criança-aluna: memórias da infância escolarizada” buscou nas memórias na escola as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e as distinções re/produzidas ao longo da infância escolarizada. Destacamos as particularidades das escolas frequentadas e as relações estabelecidas entre adultos e crianças nas instituições de ensino. Neste espaço estão presentes a memória das tensões e conflitos em torno da criança-aluna como modelo idealizado de boa menina e aluna, as disputas nas relações de poder, também as alterações dos padrões e regras como perceptiva de novos indicadores de suavização dos comportamentos, condutas e códigos entre adultos e crianças. Todas estas histórias contadas compõem as memórias das professoras no espaço de escolarização da infância.

Nas considerações finais buscamos responder as indagações iniciais e aprofundar novas perguntas. Terminamos este momento concordando com Félix (1998, p. 94) de que o saber produzido em uma pesquisa, só se justifica por seu compartilhamento com os indivíduos, pois “é dividindo-se com os outros que ele se multiplica e pode, assim, atingir a sua finalidade última, que é transformar e impulsionar a vida dos homens em sua trajetória terrestres”. Deste modo, nosso intuito foi dividir indicadores possíveis de como se construíram as relações de crianças e adultos no processo de escolarização. Procuramos ‘familiarizar’ em relação às infâncias, assim como estranhar, discutir o familiar e o estranho, o “estranhamente familiar”,

(Nóvoa, 2005), como uma possibilidade de leitura, já que todos os adultos um dia foram crianças e as crianças seguirão para a vida adulta e constituirão novas gerações.

CAPÍTULO I

INFÂNCIA: contribuições da história e do processo civilizador

A civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir.
Norbert Elias

1.1 Constituição da infância civilizada: alguns aspectos da reflexão

Crianças sempre existiram, todo adulto inevitavelmente já foi uma criança, isto é fato inegável, mas ao longo da história a percepção do que é ser criança, até quando se é criança ou o que é ter infância, tem sido alvo de muitos debates. Estas discussões situam-se nas mais diversas áreas do conhecimento- Psicologia, Educação, História, Sociologia, Antropologia, Saúde, entre outras. Além de estar presente no âmbito das políticas públicas, na criação de normas jurídico-legais de proteção à infância, as relações estabelecidas entre adultos e crianças têm sido mudadas gradualmente ao longo dos processos de socialização e civilização dos indivíduos e grupos.

Neste sentido, este trabalho tem por objetivo, analisar e refletir os processos de escolarização da infância vivenciadas no Brasil durante o século XX a partir das memórias de indivíduos sobre as relações estabelecidas entre adultos e crianças no espaço escolar.

As relações estabelecidas entre mães/pais e filhas/filhos estão sendo modificadas nas últimas décadas, movimentos que nos permitem perceber mudanças constituídas entre as gerações se manifestarem no deslocamento do poder resultado de tratamentos mais democráticos e informais, comparados aos anteriores que eram centrados na figura de adultos autoritários e de padrões comportamentais rigidamente estabelecidos.

Elias (1980; 2012) no texto *A civilização dos pais* nos possibilita compreender o processo de mudanças ocorridas ao longo dos períodos históricos a partir das relações estabelecidas no interior das famílias. As análises do autor nos ajuda a entender as alterações na formação das novas gerações e nos relacionamentos entre adultos e crianças, considerando o âmbito da família e da sociedade posto que tais relações não são autônomas, mais estão constantemente imbricadas.

Deste modo, acreditamos que as diferenças na formação das gerações produzidas ao longo dos processos civilizadores podem ser compreendidas a partir da criação de

mecanismos para civilizar as crianças em movimento com a civilização dos adultos. Tais situações permeadas pelas relações de interdependência⁴ e pelas diferenciações nas oportunidades de poder⁵.

Temos como hipótese que a escola neste sentido adquiriu gradativamente a função de produzir as diferenças geracionais e se constitui como um dos projetos para civilizar as crianças a partir da escolarização da infância. Partimos da premissa que as relações estabelecidas entre adultos e crianças, no interior da escola, foram sendo modificadas, ou melhor, as relações estabelecidas entre alunas e professoras/es foram mudando à medida que as formas de tratamento, as disciplinas/regras, o ensino, os materiais utilizados, foram transformando-se.

Ao longo dos processos civilizadores⁶ dos indivíduos é nítida a presença de alterações no processo de suavização da violência e o refinamento dos comportamentos e emoções representada pela contenção da violência, a produção maciça de novos conhecimentos e mudanças nas oportunidades de poder. Para tanto consideramos no processo de construção esta reflexão acerca das memórias da infância escolarizada de cinco mulheres que vivenciaram a experiência escolar nos períodos correspondentes às décadas de 30 a 70 do século XX.

⁴ Conforme Elias (2001a) interdependência são as relações de dependência recíprocas constituídas entre os seres humanos.

⁵ Elias (2012) mostra que as novas relações estabelecidas entre pais e filhos têm sido alteradas ao longo do século XX; com novas oportunidades de poder às crianças, podemos entender como oportunidades maiores de participação nas decisões, antes centradas no domínio absoluto dos pais sobre os filhos, assim “Em uma medida muito maior do que antes, tem-se concedido às crianças uma participação mais significativa nas decisões, tem-se reconhecido certa autonomia. Dito de outra forma, as tendências de desenvolvimento na direção assinalada se fazem sentir na atualidade mais intensamente do que no passado, embora, na prática, certamente, existam ainda muito casos de domínio absoluto dos pais se conserva e é válido com respeito ao que tem sido considerado norma. Para dizê-lo em poucas palavras: encontramos-nos em um período de transição no qual as relações entre pais e filhos mais antigas, estritamente autoritárias, e outras mais recentes, mais igualitárias, coexistem e ambas as formas, frequentemente, encontram-se misturadas dentro das mesmas famílias” (ELIAS, 2012, p. 471).

⁶ De acordo com Elias (1994) os processos de civilização podem ser compreendidos pelos mecanismos criados ao longo da sociedade para refinamento dos costumes, na forma de tratamento, nos modos de conduta, no controle de comportamentos internos e externos, mudanças ocorridas no ocidente, mas que ainda continuam ao longo da sociedade. Elias (1994, p. 73) afirma: “A ‘civilização’ que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo e que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintas que lhes atribuímos- a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja- atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento”.

Conforme Elias (2012), as sociedades modernas são cada dia mais complexas e exigem cada vez mais das crianças um alto grau de controle e autocontrole, de domínio dos códigos de conduta e autorregulação das pulsões, na compreensão das distinções entre as gerações, ou seja, é necessário que o processo civilizador individual e cotidiano seja percebido de maneira específica e posteriormente coletivizado. Acreditamos neste sentido, que a escola constitui-se como um projeto primordial para instruir e civilizar as crianças, vivenciando o período da infância de forma particular e com suas especificidades.

Dessa forma, a pesquisa localiza-se no século XX por ser um momento que nos proporciona compreender, a partir das mudanças nas sociedades modernas algumas das modificações em relação à infância, especificamente a escolarizada. Exemplo disso é a definição de um dia especialmente dedicado a comemorar a criança – apesar das implicações políticas imbricadas, que foi definido em 1922 durante o 3º Congresso Americano da Criança, e a realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância no Rio de Janeiro, no qual estabeleceram o dia 12 de outubro como o dia da criança (KUHLMANN Jr., 2007).

Para Kuhlmann Jr. (2007) a criação de uma data fixada e padronizada na América Latina para comemorar o Dia da Criança difunde, entre outros aspectos, o ideal de sociedade civilizada e moderna. As crianças consideradas como uma “[...] semente humana, significaria algo próprio do mundo civilizado e permitiria fomentar a idéia da fraternidade americana entre as crianças” (KUHLMANN JR., 2007, p. 40).

Em meados do século XX muitas ações e normatizações são pensadas para dirimir a prática de exploração e para combater o trabalho infantil, como a Declaração de Genebra constituída por uma comissão europeia no cenário pós-guerra em 1924, para garantir os direitos das crianças. Podemos destacar a criação da Organização Internacional do Trabalho que discutiu a idade mínima para o trabalho em 1919, protegendo as crianças do trabalho forçado ou obrigatório. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) ainda a Declaração dos Direitos da Criança criada em 1959.

A criação da Declaração dos Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por exemplo, em seu documento determina no Princípio VII que todas as crianças têm os mesmos direitos sem distinção de sexo, cor, língua, religião, raça, condição social e outros condicionantes. Todas têm a garantia do

[...] direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

Neste sentido, entendemos que todas as crianças possuem direitos iguais, acreditamos que as memórias de pessoas que viveram suas infâncias em períodos específicos do século XX possibilitarão avaliar algumas das transformações no Brasil, especificamente no interior de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Trataremos das relações estabelecidas entre adultos e crianças, especialmente as desenvolvidas no âmbito escolar, considerando a civilização das crianças pela escolarização da infância.

O século XX é apenas um dos exemplos possíveis para entendermos as mudanças de longa duração em relação às concepções de infância. Foi o século de preocupação com a proteção e garantia dos direitos básicos das crianças, para que estas possam viver efetivamente suas infâncias. Importante apresentar a discussão dos conceitos primordiais das teorias dos processos civilizadores e da infância escolarizada.

Conforme a teoria de Norbert Elias, principalmente em sua obra *Processo Civilizador* (1993; 1994) podemos refletir sobre os processos de constituição dos indivíduos em sociedade como imbricados, à medida que cada uma destas instâncias não existe em separado. Assim, a sociedade e os indivíduos são diferentes, mas não inseparáveis, pois não existe uma sociedade sem indivíduos, e indivíduos que não vivam em sociedade; desta forma é impossível a compreensão dos seres humanos de maneira desvinculada. Os indivíduos em sociedade vivem tensões resultantes das redes criadas entre os seres humanos, decorrentes de conflitos a partir das disputas de poder. Deste modo, todos os indivíduos de algum modo possuem poder, com proporções e oportunidades diferentes de exercício do mesmo, que varia de um contexto a outro.

As relações entre indivíduo em sociedade estão sempre entrelaçadas e imbricadas em constante relação de interdependências e disputas de poder, se organizam em espaços de configuração ou figuração, assim “Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma

pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes” (Elias e Scotson, 2000, p.184).

Veiga (2011, s/p.) nos ajuda a compreender o conceito de figuração social ao apontar que

Uma sociedade é, pois, uma figuração de funções interdependentes sendo que a função dos indivíduos somente é formada e mantida em relação às outras funções, e para captar o entendimento das dinâmicas funcionais faz-se necessário investigar as estruturas e as tensões específicas de cada contexto. Toda relação humana é interdependente, por isso, fundada em relação de poder, contudo com equilíbrios de poder diferenciados. Quanto mais complexas forem as funções e a divisão do trabalho em uma sociedade mais forte são as relações de interdependência e a necessidade de os indivíduos se desfazerem de suas inclinações e desenvolverem o autocontrole.

Elias (1994) apresenta os processos de alterações dos comportamentos dos indivíduos modificados ao longo da sociedade ocidental. Para este autor as mudanças que passam a gerir as ações do homem medieval se formam a partir dos refinamentos dos comportamentos - a psicogênese- que muda mediante os processos em relação ao monopólio da tributação e a contenção da violência física pelo Estado – a sociogênese-, que exige do homem medieval/ocidental anteriormente violento e rude se conforme em comportamento civilizado. A violência deve ser contida, tornando-se necessário a criação de novos padrões de comportamentos à mesa, normas de etiqueta no falar, andar, vestir e agir que exigem dos indivíduos cada vez mais controle e autocontrole sobre as pulsões do corpo.

A civilidade como um modo aceitável de comportamento passa a gerir a vida dos indivíduos a partir da extinção da nobreza guerreira, e utilizam-se de manuais de civilidade, para disseminar e propor as mudanças (Elias, 1994). Tais alterações serão expressas ao longo das sociedades mediante as modificações de comportamentos, hábitos à mesa e domínio de novos comportamentos no controle do corpo será necessário pois

[...] as pessoas, no curso do processo civilizatório, procuram suprimir em si mesmas todas as características que julgam ‘animais’. De igual maneira, suprimem estas características em seus alimentos (ELIAS, 1994, p. 123).

Comportamentos e hábitos considerados violentos e grotescos são removidos para o *fundo da vida social*⁷. Por exemplo o ato de trincar o animal à mesa sai do espaço público, e passa a ser realizado por um profissional no açougue ou na cozinha, em um espaço privado longe dos olhos dos comensais. Outro exemplo, o hábito de assoar-se, tossir, cuspir e as necessidades biológicas (defecar e urinar), as relações sexuais passam para os “bastidores” da vida social, para ações de caráter individual e privado. Assim comportamentos antes livres, são cada vez mais contidos por sentimentos como a vergonha, o embaraço e a repugnância vai se refinando ao longo dos processos civilizadores.

Portanto, podemos perceber que as modificações acontecem gradativamente nos comportamentos e nas emoções dos sujeitos, permeados pelos sentimentos de vergonha e delicadeza, construindo novos patamares de medo e desagrado, de padrões de proibição de exigências dos comportamentos dos indivíduos cada vez mais refinados e contidos. Tal refinamento ocorre a partir das relações de interdependência estabelecidas entre os sujeitos tornando-se cada dia mais complexas, portanto é necessário ser

[...] cultivada desde tenra idade no indivíduo, como autocontrole habitual, pela estrutura da vida social, pela pressão das instituições em geral, e por certos órgãos executivos da sociedade (acima de tudo, pela família) em particular. Por conseguinte, as injunções e proibições sociais tornam-se cada vez mais parte do ser, de um superego estritamente regulado (ELIAS, 1994, p. 187).

As modificações dos comportamentos dos indivíduos, a psicogênese, e as mudanças da vida social, a sociogênese, contribuem para entender os processos de civilização da infância, a partir da criação de espaços e instituições que passam a regular a vida dos seres humanos desde a mais tenra idade, para torná-los autocontrolados e funcionais.

Podemos apreender, a partir de Elias (2012), que os processos de civilização das crianças acontece à medida que sucedem os processos de civilização dos adultos. Assim, pensar em crianças com uma certa autonomia de poder em relação aos adultos, e a infância como um período a ser protegido, ter garantias legais para crescer, aprender e

⁷ Conforme Elias (1994, p. 123) os comportamentos, atitudes consideradas gradativamente como grotescas, nojentas, animais, são suprimidas, assim “O repugnante, porém, é *removido para o fundo da vida social*”.

se desenvolver foi uma das modificações ao longo do processo civilizador, e está ainda em curso.

Sobre as modificações é possível distinguir algumas delas em relação aos tratamentos dispensados às crianças a partir do processo de civilização dos pais e filhos. O assassinato de crianças de famílias pobres em épocas remotas até aproximadamente o século XVIII eram métodos corriqueiros, assim como o abandono ainda era praticado nas sociedades urbanas. O tratamento dispensado aos filhos estava envolvido pelas práticas violentas presentes na sociedade, não se percebia a criança com necessidade específica e diferenciada em relação aos adultos.

A barreira de sensibilidade dos homens antigos- como a dos europeus da Idade Média e até o início da Idade Moderna- era muito distinta da atual, especialmente no que se refere ao emprego da violência física (ELIAS, 2012, p. 472).

As crianças, de acordo com Ariés⁸ (1981), até o século XIII não eram representadas com expressões particulares, mas sim como homens em miniatura. É por volta deste período, conforme o autor, que surgem diferentes percepções da criança, ora percebida como anjos, graciosa, delicada, outra como o “Menino Jesus”, modelo de bons comportamentos, virtude e ternura, um ser quase místico, mas ainda permeado por sentimentos de certa indiferença, no qual as crianças poderiam facilmente ser substituídas sem grandes perdas à família, com exceção do primogênito masculino, herdeiro dos bens familiares.

As crianças neste período estavam sob o jugo dos pais e as relações de poder eram díspares. As oportunidades de circulação do poder eram diferenciadas, principalmente em relação aos menores, conforme Elias (2012) provavelmente este momento do processo civilizador constitui-se dos mais desiguais na balança de poder entre pais e filhos.

A construção gradativa de uma consciência das particularidades das crianças deve ser compreendida como uma construção de longo prazo, influenciados pelas novas

⁸ Ariés (1981) acredita que até o século XII a infância não existia, a ponto de não ser registrada na arte medieval. A base da pesquisa do autor constitui-se primordialmente na iconografia das classes abastadas, das pinturas, tapeçarias, lápides de túmulos e o diário sobre o Delfim, futuro Luís XIII, sua tese foi profundamente criticada por sua pesquisa contemplar unicamente fontes referentes as classes abastadas, entre os críticos destaca-se Gélis (2009) que demonstrará que a percepção da infância não pode ser fixada, mas deve ser compreendida como uma construção histórica e social diferenciando-se conforme as particularidades de cada sociedade.

relações entre os indivíduos em sociedade, nas alterações da família, das políticas, religião, valores, comportamentos, do Estado. Conforme afirma Gélis (2009) as mudanças na manifestação da percepção da infância não devem ser compreendidas linearmente, pois

Essa mudança de atitude com relação à criança, que é fundamentalmente uma mutação cultural, ocorre ao longo de um período extenso. Impossível estabelecer aqui uma cronologia precisa. Na falta de certezas, algumas referências, pois a evolução não se realizou em toda parte no mesmo ritmo, mas, sob o efeito das forças políticas e sociais, sofreu bruscas paradas num lugar, repentinas acelerações em outro (GÉLIS, 2009, p. 311).

Conforme Elias (2012) aponta, sobretudo em relação ao século XX, podem ser percebidos como as relações entre pais e filhos mudaram com profundidade e as crianças passam a angariar certo poder sobre os pais, mesmo que relativos. O autor destaca como exemplo, as mudanças causadas por um recém-nascido que interfere na rotina dos adultos, desempenhando por meio do choro, gritos o controle sobre os adultos. Neste sentido são criadas novas organizações na rotina, no desempenho de funções e exigem novos comportamentos dos pais.

O controle sobre as crianças e a disparidade nas relações de poder nos permitem compreender como a percepção da criança é construída com oportunidades desiguais, até mesmo se considerarmos a sua sobrevivência. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 17) apontam que,

A criança era construída, em primeiro lugar, pelo amor ou pela rejeição dos pais e aquele se manifesta no protagonismo da mãe durante o período da criação, acolhendo a criança, rejeitando-a ou, eventualmente, praticando o infanticídio.

As crianças sempre estiveram presentes na vida dos adultos, mas foi a partir das modificações das sociedades ao longo do processo civilizatório que ocorreram alterações nos comportamentos dos indivíduos. Tais comportamentos como a contenção da violência, as coações internas e externas derivadas das relações entre adultos e crianças exigiram novos modos de ser.

1.2 Infância e criança: algumas questões do debate

Compreender as mudanças na percepção da infância a partir dos processos civilizadores, é entender que mediante as modificações ocorridas nas relações entre pais e filhos, alteram-se as relações entre adultos e crianças. À medida que acontece um processo de civilização dos adultos as crianças também passam pelo mesmo processo, pois as mudanças dos costumes surgem exigindo dos indivíduos novas posturas, assim

Num primeiro momento, tem-se alterações de comportamento que distinguem classes sociais entre civilizadas e rudes; em seguida associam-se também comportamentos indicadores de lugar geracional [...] (VEIGA, 2010, p. 24).

Podemos perceber o surgimento desses novos comportamentos em relação aos adultos e as crianças, a partir dos trajes utilizados, das brincadeiras e jogos, assim como é possível entendermos as distinções de geração e classe. Conforme Ariés (1981) na Idade Média todos se vestiam igualmente, crianças e adultos, inclusive os diferentes sexos possuíam roupas semelhantes até determinada faixa etária. Adaptavam-se ao tamanho e os trajes não distinguiam as gerações, desta forma meninos e homens possuíam as mesmas vestimentas, assim como a separação das roupas de meninas e as das mulheres não existia – o que havia era preocupação em mostrar a hierarquia social no vestir. De acordo com Ariés (1981) foi somente no século XVII que surgiram trajes que distinguem as crianças dos adultos,

[...] ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que distinguiu dos adultos (ARIÉS, 1981, p. 32).

As mudanças nos trajes, mais lentas em relação às vestimentas diferenciadas das meninas para as mulheres, evidenciam as modificações nas percepções das crianças, primeiramente nas famílias burguesas, mais lentamente em relação as crianças do povo, dos trabalhadores, camponeses e artesãos que continuaram a usar as mesmas roupas dos adultos. Também nas atividades cotidianas desenvolvidas e nas brincadeiras e jogos as mudanças ocorrem primeiro nas famílias burguesas, para depois chegar às famílias e crianças do povo.

O aspecto das brincadeiras nos ajuda a perceber o processo na distinção entre o adulto civilizado e o adulto das camadas populares e rudes, diferenças nas estruturas de comportamento, nas emoções e valores morais. Elias (1994) afirma que à medida que

vão se constituindo novas hierarquias sociais mais rígidas em meados do século XVI e principalmente no XVII, alteram os comportamentos dos indivíduos. Alguns processos mais rápidos em um lugar, e mais lentos em outros, criam novas pressões e controle social; neste momento propagam-se trabalhos sobre boas maneiras e manuais criados com a finalidade de instruir adultos e crianças aos novos códigos sociais de comportamento. Assim,

[...] forçadas a viver de uma nova maneira em sociedade, as pessoas tornam-se mais sensíveis às pressões das outras. Não bruscamente, mas bem devagar, o código de comportamento torna-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais. O senso do que fazer e não fazer para não ofender ou chocar os outros se torna mais sutil e, em conjunto com as novas relações de poder, o imperativo social de não ofender os semelhantes torna-se mais estrito, em comparação com a fase precedente (ELIAS, 1994, p. 90).

Compreendemos assim, como as coerções e autocoerções exigidas cada vez mais dos indivíduos influenciaram no desenvolvimento de comportamentos socialmente esperados entre os adultos, imprimindo uma diferenciação entre adultos civilizados e adultos rudes. As brincadeiras e jogos do período ajudam a perceber o processo de distinção entre as classes sociais, assim como as diferenças geracionais. Conforme Ariés (1981) até meados do século XVII as mesmas brincadeiras e jogos eram destinados as crianças e adultos, sem uma distinção rígida. No antigo regime os brinquedos e os jogos podiam ser desenvolvidos sem distinção por mulheres, homens e crianças.

O aspecto de não distinguir as idades, pode ser percebido também na presença de crianças e adultos em jogos de azar, de cartas, também em brincadeiras com bonecas, teatro de marionetes, participação em festas, cerimônias tradicionais, reuniões familiares e sociais, danças, histórias/contos de fadas e músicas. De acordo com Ariés (1981, p. 74)

É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe.

Este processo de distinção em relação às classes sociais nas brincadeiras e jogos pode ser percebido nos jogos de cavalaria, atividade destinada até o século XII somente aos adultos. A partir da constituição da nobreza ao longo do século XVIII determinados

jogos passam a ser abandonados entre as pessoas de alta condição social e encaminhados para um processo de separação entre brincadeiras, histórias e atividades sociais, destinadas especificamente às crianças e a adultos.

A distinção dos jogos e brincadeiras é uma possibilidade que mostra a constituição da imagem do homem ‘honrado’, ‘civilizado’, que não compartilha tais atividades com as camadas populares. Deste modo tais práticas foram destinadas somente a crianças, já que

[...] a consagração do adulto honrado e civilizado em distinção ao povo pobre e rude, favoreceu também a distinção do adulto em relação à criança, pela expectativa social produzida ao longo destes séculos em relação aos hábitos, costumes e comportamentos de um adulto civilizado ou ainda a sua capacidade plena de autocoerção (VEIGA, 2010, p. 24).

Estas alterações em relação à classe social e a perspectiva geracional são influenciadas também por uma nova concepção de infância que deve ser moralmente protegida, resguardada dos jogos e atividades consideradas imorais e violentas. Surgem deste modo novos padrões morais, a partir da contenção dos castigos, das práticas violentas e exige cada vez mais dos indivíduos o refinamento de comportamentos e o controle das emoções. Tais exigências apontam o modo de ser para o adulto civilizado e leva à constituição do que é ser uma criança civilizada.

Outro exemplo de distinção nos comportamentos entre geração e classe social é o surgimento de quartos separados e espaços diferenciados para adultos e crianças. Elias (2012) aponta que na sociedade medieval, assim como em sociedades precedentes, as crianças compunham os mesmos espaços dos adultos, as camas destinadas aos filhos eram as mesmas dos pais, possivelmente existia um maior grau de contato físico entre adultos e crianças. A inexistência de roupas de dormir proporcionava frequentemente o contato com corpos nus já que era natural o compartilhamento destes espaços. O processo civilizador em curso, o aumento do pudor e o crescimento da riqueza, que permitiam espaços de separação, certamente contribuíram para modificações nas práticas partilhadas entre crianças e adultos.

Elias (2012) aponta tais modificações em relação aos pais e filhos, com a criação de quartos destinados especificamente às crianças, separando-as do contato com os adultos e reservando um local próprio na casa. Os quartos surgem a partir do século XVI e XVII, como um lugar da casa que separa as crianças dos adultos, primeiramente

nas famílias abastadas, e posteriormente nas camadas mais pobres. Este aspecto foi sendo gradativamente construído e no século XX consolidou-se como espaço óbvio na construção das habitações.

Tais modificações permitem perceber as implicações das práticas de regulação das necessidades biológicas que foram sendo contidas e reguladas pela necessidade social. Assim, práticas muitas vezes públicas e comuns entre pessoas de diferentes sexos e idades passam por mudanças que se expressam socialmente e são descritas por Elias (2012). Um exemplo são os processos de alteração em relação ao pudor, a vergonha e o autocontrole. Necessidades biológicas ao longo do processo foram se destinando aos espaços apropriados e retirados para o que Elias (1994) chamou de *fundo da cena social*, com a criação de ambientes específicos que exigiam dos indivíduos um maior grau de autorregulação pois,

Em uma sociedade onde as exigências de autorregulação, no que tange às necessidades naturais – e certamente não só nesse quesito-, são tão altas como nas sociedades industriais mais desenvolvidas de nossos dias, o processo de civilização individual se prolonga consideravelmente, por mais tempo do que em uma sociedade camponesa simples, onde não se necessita de um complicado sistema de canalização para tirar os dejetos humanos da vista e do olfato dos indivíduos (ELIAS, 2012, p. 481).

Nesse contexto de mudanças de comportamento, as alterações entre o modo de ser do adulto e da criança serão perceptíveis nas brincadeiras e jogos, na criação de espaços específicos como quartos de dormir e ainda nos trajés apropriados para elas. Num primeiro momento tais mudanças são expressas na distinção de classe social, mas que se ampliam, e as formas de perceber as crianças ao longo do processo civilizatório estão em todos os segmentos sociais. Estes novos padrões morais serão propagados especialmente pela Igreja e pelo Estado.

Gélis (2009) relata as mudanças na percepção da infância, a partir do processo por ele denominado de individualização das crianças, à medida que são alteradas as relações na família, que considerava os filhos como uma extensão da parentela, e na morte uma criança era substituída facilmente por outra. A partir das modificações nas relações entre pais e filhos, das novas relações afetivas criadas ao longo do século XIV, a percepção do corpo da criança em suas particularidades se transformou, ela passa a ser vista não somente como destinada à perpetuação da linhagem, mas exige cuidados

diferenciados em relação aos adultos; deste modo o Estado e a Igreja investem na proteção à infância.

Para Gélis (2009) a Igreja e o Estado tiveram o papel de difundir os ideais criados às crianças, contribuindo sobretudo ao fortalecer a imagem de indivíduos com especificidades próprias diferentes dos adultos. Entre os modelos destacados pelo autor está o da criança mística e a criança-Cristo. Desta criança esperavam-se os comportamentos voltados para a virtude, a resistência de todos tipos de tormentos, repercutindo o modelo de criança santa, dedicadas aos serviços da Igreja, como apontado também na pesquisa de Ariés (1981). A criança-Cristo, imagem difundida ao longo do século XVII, volta-se para a devoção ao menino-Jesus, aos padrões desejados de inocência e doçura. Estes ideais de criança foram socialmente difundidos e desejados, mas são fantasiosos, pois discernia do comportamento da criança. Prova disso é a existência de castigos e violência física para discipliná-las de modo que correspondessem a imagem idealizada de criança.

Desta forma, Igreja e Estado tiveram uma grande importância na difusão e produção de comportamentos para as crianças. Estes podem ser expressos em relação à propagação de críticas ao abandono de infantes, à veiculação de orientações destinadas a família, responsabilizando-a pelo cuidado e proteção da criança, à criação e propagação de preceitos moralizadores, entre outros modos de ser. Estas mudanças sociais têm também a função de educar as crianças e torná-las civilizadas, ainda que para isso seja necessário utilizar castigos, mas o objetivo é produzir um novo lugar para as crianças na relação com o adulto. Este novo lugar, amplia a dependência da criança em relação à família, ao Estado e às novas instituições que têm a função de civilizá-las (VEIGA, 2010).

A medida que as crianças passam a ser percebidas enquanto indivíduos com necessidades diferentes dos adultos criam-se diferentes formas de percepção do que é a infância, assim, ter infância significa reconhecer a

[...] necessidade que as crianças têm de viver sua própria vida, uma maneira de viver, em muitos sentidos, distinta do modo de vida dos adultos, apesar da sua interdependência com estes. Descobrir as crianças significa, em última medida, dar conta da sua relativa autonomia, ou, em outras palavras, deve-se descobrir que elas não são simplesmente adultos pequenos. Elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia

segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização (ELIAS, 2012, p. 470).

A infância pode ser compreendida assim, como uma construção histórica e social elaborada a partir das relações estabelecidas entre adultos e crianças de maneira diferenciada a cada tempo. Conforme Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15) podemos entender por infância “[...] a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança [...]”.

Entendemos que ao longo dos processos de civilização dos adultos a constituição da civilização das crianças esteve fundada nas modificações das relações entre pais e filhos, bem como na contenção da violência pelo Estado, nas distinções de classe social, nas influências dos moralistas, educadores e religiosos que contribuíram no decorrer do processo.

Compreender a infância a partir da perspectiva dos processos civilizadores como resultantes de diferentes alterações na sociedade contribuem para perceber algumas modificações nas relações estabelecidas entre adultos e crianças. Entre as mudanças nas relações geracionais destacamos suas denominações criadas e o tempo existente para ser criança que interferem diretamente nas percepções e duração da infância.

Conforme Araújo (2007) o termo infância pode ser entendido etimologicamente como derivado do verbo *fari-* aquele que fala ou faz uso da fala, o *infans*, *antis* é aquele que não fala, *a infantia* seria a incapacidade de falar, ser mudo, já a criança se relaciona ao verbo *criar* + *ança*, o sujeito da infância, entendendo os conceitos enquanto construções históricas percebemos que as concepções de criança e a infância foram alteradas conforme as necessidades da sociedade.

De acordo com Oliveira (1999) a criança já foi percebida pela falta, a ausência de razão, dos comportamentos e atitudes designados aos adultos, como o termo *bambino* originado do dialeto còrsico no século XIII, com o significado de tolo. Podemos compreender também, a infância como um período de dependência dos adultos. Conforme Ariés (1981) na Idade Média, a infância relaciona-se ao período de dependência das crianças em relação aos adultos, recebendo muitas designações como: *petit enfant*- criança pequena; *jeune enfant*- jovem criança; *baby*- termo utilizado no inglês para as crianças maiores também; ou como mostra ainda, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) as crianças de peito denominados de *parvos*, entendido originalmente como o momento da inocência e da aprendizagem, assim

Outros vocábulos exprimiam diferentes matrizes: *menino*, criança suficientemente crescida para poder ser açoitada, *moço*, criança a partir de três ou quatro anos, *cachopos*, ou seja, moços crescidos que tinham já grande desenvoltura de movimento [...] (KUHLMANN Jr. e FERNANDES, 2004, p. 19).

Desta forma, entendemos as mudanças em relação as denominações destinado as crianças como alterações que não foram imediatas, fixas ou padronizadas, assim as diferenças dos nomes destinados as crianças podem ser percebidas como uma manifestação presente nas modificações entre as gerações a longo prazo. As diferenças de nomenclaturas produzidas em determinadas sociedades nos permitem ver as mudanças em relação as crianças dos adultos, caracterizando-os por momentos de aprendizagem, de concepções religiosas, das diferenças físicas- biológicas, de gênero, políticas, educativas, produzindo diferentes concepções do que seria a criança em cada momento histórico e social (ARAÚJO, 2007).

Cada sociedade possui uma maneira própria de nomear, classificar e distinguir as idades dos sujeitos, a partir de elementos como mostra Ariés (1981) referente as etapas biológicas e das funções sociais desempenhadas socialmente. Para o autor, as crianças aproximadamente aos 7 anos eram misturadas aos adultos na sociedade medieval, adentrando os tempos modernos, eram utilizadas terminologias para denomina-las correspondendo os períodos da vida como a infância e a puerilidade, juventude e adolescência, velhice a sanidade.

As idades caracterizadas por Ariés (1981) durante a Idade Média correspondiam aos sete planetas, a *primeira infância*- do nascimento da criança até os sete anos de idade, período no qual nascem e fixam-se os dentes, denominados de *enfant*, aqueles que não falam ainda, a *segunda idade*- corresponde a *pueritia* com duração até os 14 anos, as crianças ainda eram percebidas por sua fragilidade, as meninas dos olhos. Segue-se para adolescência, a *terceira idade*- correspondia dos 20 anos e podia se estender até aos 30 ou 35 anos, período apropriado para procriação, a *juventude*- caracterizado pela força, com duração de 45 ou até os 50 anos, depois passa-se para a *senectude*- é o momento entre a juventude e a velhice, permeado pela redução das forças e por fim, a *velhice*- referia-se o período dos 70 anos ou mesmo até o fim da vida caracterizado pela perda dos sentidos, dos costumes e maneiras outrora apreendidos.

No entanto, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) mostram que as mudanças em relação aos tempos da infância, principalmente a entrada das crianças aos 7 anos com o adultos, não aconteciam de imediato, crianças e jovens percorriam processos de iniciação, principalmente em relação as camadas populares, precisavam galgar etapas para obtenção de uma certa autonomia enquanto aprendizes. Os autores afirmam,

Assim como mudam os mais variados aspectos da atividade humana, a relação da sociedade com a infância não poderia permanecer estática. Ao longo dos séculos XIX e XX, multiplicam-se as propostas e as ações dirigidas às crianças, na legislação, nas políticas públicas, na educação e na saúde, no mercado, etc (KUHLMANN Jr. e FERNANDES, 2004, p. 18).

Neste sentido, um exemplo destas modificações em relação as maneiras de perceber a infância e as idades das crianças, é retratado por Gondra (2010) em sua tese mostra a emergência da infância, a partir das alterações nas sociedades influenciados pela igreja católica, marcados pelos rituais de batismo, o seguimento de um calendário de vida para o cumprimento das ordens religiosas até o fim da vida, o campo jurídico, no qual a vida é segmentado pelas delimitações temporais que influenciam na liberdade, suavização ou instauração da responsabilidade penal aos sujeitos.

Conforme Gondra (2010) estes fatores influenciaram á *emergência da infância*, *emergência* entendida primeiramente no sentido de situação limite, crítica, que exige ações emergenciais e também, como algo que surgiu, apareceu, foi inventado ou descoberto. Ao trabalhar com estes dois elementos para compreensão da infância o autor aponta as modificações que influenciaram ou classificam este período da vida, a partir de marcadores temporais que permitem “[...] determinados procedimentos, faz aparecerem, por exemplo, saberes, agentes, materiais, métodos e instituições especializadas em cada uma das etapas da vida” (GONDRA, 2010, p. 197).

Segundo o autor, o campo médico foi um importante propagador de representações da infância, por vezes podiam abolir ou legitimar determinadas práticas, assim como possibilita perceber as modificações mediante as prescrições referente aos modos de alimentação, cuidados, higiene, vestimentas, desenvolvimento físico, intelectual e moral para as diferentes etapas da vida, influenciando também o campo pedagógico a medida que os saberes médicos-higienistas perpassam a vida dos indivíduos.

De acordo com Ferreira e Gondra (2006) é preciso reconhecer as diferentes perspectivas que surgiram ao longo da sociedade para compreender a infância, como: a médico-higienista, a jurídica, a religiosa e a educacional entre outras, como sendo resultado de um longo processo de alterações na tentativa de entender as diversas etapas da vida, na distinção entre os adultos e as crianças. Entre as percepções sobre este período da vida Gouvêa (2008, p. 205) afirma ser importante

[...] ressaltar que as formas de apreensão das diferentes infâncias tinham em vista não apenas o momento cronológico do indivíduo, mas sua identidade étnica, de gênero, grupo social. A definição de infância não assume um significado unívoco, remetido exclusivamente à faixa etária. A identidade infantil constrói-se associada à condição social da infância, à inserção da criança num grupo social, étnico e de gênero que se superpõe à condição geracional.

Assim, a infância deve ser entendida a partir das diferentes modificações históricas no campo familiar e social, interferindo nas concepções e períodos diferenciados a esta etapa da vida, alterando desta forma a maneira de entender a infância. Estas mudanças incidiram em novas relações de interdependência entre os adultos, proporcionando novas oportunidades de poder e na exigência de novos comportamentos. A infância se tornou um período importante para instruir as crianças no ensino do autocontrole das pulsões e das emoções, pois favoreceu uma projeção durante o processo de civilização da infância caminhando para as perspectivas de formação do futuro adulto civilizado. Sobre a questão Veiga (2007b, p. 8) diz:

A constituição do modelo de adulto civilizado foi fundamental para demarcar as diferenças geracionais. Concomitantemente a esse processo, a infância civilizada, reconhecidamente diferente do adulto passou a ser a referência na ordem geracional, pois da boa educação da criança dependerá a existência de um adulto civilizado.

As distinções geracionais consolidaram a infância como um período de especificidades para as crianças, necessitando de tratamentos diferenciados em relação aos adultos. Deste modo, foi a partir das relações geracionais e das relações de interdependência que se produziram, ao longo dos processos civilizadores, novas maneiras de conceber a infância e nomear o período classificando-o em faixas etárias.

Tais movimentos se consolidam na chamada sociedade moderna⁹. Conforme aponta Araújo (2007) na modernidade, período que exige uma nova formação do indivíduo, a infância é percebida como central neste projeto, assim “[...] cabia, então, investir na infância e na criança em vista da possibilidade de construção do futuro da humanidade” (ARAÚJO, 2007, p. 182-183).

Compreendemos assim, conforme a sociedade moderna projetou um novo adulto civilizado, a infância foi percebida como um mecanismo de projeção da criança para o futuro, alterando a longo prazo as relações entre adultos e crianças. As crianças deixaram de ser vistas como adultos pequenos, e ter maior grau de necessidade de conhecimento para atender suas necessidades. Assim no campo biológico, psicológico no desenvolvimento de organizações jurídicas e sociais, e desta forma se ampliou a “[...] dependência funcional das crianças em relação aos adultos e dependência social das crianças em relação ao Estado e a diferentes instituições [...]” (VEIGA, 2010, p. 26).

Entre as organizações criadas pelo Estado, influenciados pela Igreja, movimentos de moralistas e educadores, destacam-se as instituições escolares. Esta organização social influenciará no processo de civilização dos indivíduos, no prolongamento da infância, na conscientização acerca do respeito a especificidades da criança e vai constituir um novo modelo de relações na qual a criança passa a ser aluno. Crianças tornam-se alunos impondo a necessidade da profissionalização do adulto – professor gerando novas demandas sociais, econômicas e políticas.

Deste modo, é possível compreender que as crianças ao nascerem necessariamente ingressam em uma sociedade marcada pelas diferentes idades e diferenças geracionais. O tempo da infância enquanto uma construção sócio-histórica modifica-se ao longo do processo civilizador, e precisa ser percebida para além de etapas cronológicas e evolucionistas mediante as relações estabelecidas entre adultos e crianças (VEIGA, 2007b).

1.3 A constituição de novos espaços para a infância no Brasil

⁹ Por moderno ou modernidade entendemos o período posterior a Idade Média, quando diferentes aspectos do homem passam a ser valorizados ao longo das mudanças histórico-sociais. Existe um maior grau de liberdade, nas ciências, no campo filosófico, científico, musical, artístico, na literatura, na política, na economia, bem como a criação de mecanismos e instituições que visam projetar o homem como sujeito da história. De acordo com Araújo (2007) a modernidade tem por objetivo projetar um novo homem em relação às sociedades anteriores e às crianças que tornam-se sujeitos prováveis para a construção de novos indivíduos, mais sociáveis e civilizados.

A história da criança e da educação no Brasil é um campo de investigação ainda vasto no país. Diversas produções têm mostrado as especificidades das infâncias brasileiras, das crianças nativas, as crianças escravizadas, as crianças livres, as concepções de infâncias propagadas historicamente, mas a muito ainda a ser desvelado sobre o que a criança fez, o que era ser criança, como foi sua educação ou como vivia, neste sentido Gouvêa (2008, p. 194) afirma que

No Brasil, esse campo de investigação constitui uma seara a ser melhor desvendada e desenvolvida, com uma produção crescente nos últimos anos. 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.

De acordo com Priore (2013) estudar a infância no Brasil é remontar um aspecto complexo da história do país, permeado mais pela ausência de referências sobre as crianças do que a presença, marcado inicialmente por um passado cheio de tragédias, pela escravidão das crianças, a violência e sobrevivência nas instituições, as violências e abusos sexuais sofridos ou por vezes a exploração de sua mão de obra. A História do país, registrada a partir da conquista das terras brasileiras em 1500¹⁰ pelos portugueses, com mais profusão de registros escritos mediante as ações desenvolvidas pelos jesuítas no Brasil.

Ainda na Terra de Santa Cruz, Pero Vaz de Caminha em sua carta dirigida ao rei D. Manuel I datada em 1º de maio de 1500, já demonstra as belezas do novo mundo, as diferenças de culturas e a necessidade da conversão dos povos nativos aqui existentes, no entanto, maior do que as riquezas naturais constatadas, Caminha (2003, p. 118)

¹⁰ Conforme Ramos (2013) o Brasil foi reconhecido oficialmente em 1500, mas suas terras foram realmente povoadas pelos portugueses por volta de 1530, anteriormente já existiam povos e modos de vida diferenciados do europeu no país. De acordo com o autor, o que poucos sabem é que além da presença de muitos homens e das poucas mulheres que se aventuraram no século XVI rumo à Terra de Santa Cruz, estiveram as crianças, assim “[...] subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem 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).

descreveu que “[...] 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”.

A historiografia sobre as ações desenvolvidas pela Companhia de Jesus levantaram diversas fontes manuscritas e impressas, como as cartas, poemas, sermões, gramáticas, catecismos, produzidas pelos missionários responsáveis para converter os nativos do Brasil, mostrando-lhes a fé, a lei e um rei. Podemos entender, conforme Daher (2001) que as representações sobre os indígenas no país durante o século XVI oscilaram conforme as concepções influenciadas pelos princípios de salvação das almas e civilização, a fim de tirar-lhes da condição de “bárbaros”. No entanto, este processo de civilização na colônia não se deu sem a produção de tensões, conflitos, disputas de poder nas relações entre os estabelecidos e os recém-chegados (GEBARA, 2009).

Entendemos estas tensões entre estabelecidos e recém-chegados a medida que, estes últimos, criaram mecanismos para tornar os nativos em cristão, impondo uma fé e novas organizações sociais, alterando a forma 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.

Conforme Gebara (2009) e Daher (2001) o processo de civilização e descivilização entre nativos e portugueses foram conflituosos e geraram novas relações de interdependência, assim a criação de representações sobre o “gentio”, de sem alma á indivíduos passíveis de conversão e desconversão, no sentido de abandono dos maus hábitos, civilizando-os para os bons costumes afim de torna-los homens civilizados. Neste sentido Gebara (2009, p. 19) afirma,

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.

Preconizava entre as estratégias para civilização dos “nativos bárbaros” a educação, os ensinamentos eram realizados pelo sangue, submetendo as crianças a um

disciplinamento rígido, composto de diversos castigos físicos utilizados no conjunto das estratégias civilizadoras dos jesuítas conforme Daher (2001, p. 50) afirma, “Tratava-se, antes de tudo, de educar os menores que cuidariam de ensinar- também cotidianamente- a doutrina aos mais velhos [...]”.

Assim, a educação cotidiana das crianças nativas¹¹, acontecerá como 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 sobre as crianças no Brasil, protagoniza-se a obra organizada por Mary Del Priore (1996). De acordo com a autora, as ações da Companhia de Jesus no Brasil quinhentista propagaram duas imagens de crianças, apesar da descontextualização do cenário vivenciado no país em relação ao europeu desenvolvido pelos portugueses, propaga-se o modelo da criança mística e da criança-santa que imita Jesus.

Conforme Priore (1996) a criança mística era a que deveria suportar todas as agruras em prol da fé, destacavam-se pelas qualidades e a criança-santa, cujos padrões relacionam-se ao menino-Jesus, aos comportamentos de ingenuidade, doçura, afabilidade, divinizando-as.

Desta forma, a educação das crianças torna-se uma das estratégias dos jesuítas, permeados pelos sentimentos de valorização, de sua graça, inocência, e vulnerabilidade, fazem a Companhia escolhê-las conforme Priore (1996, p.12) como o “[...] ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se”. A educação como tática utilizada para civilizar primeiramente as crianças, por ser o momento no qual os pecados e maus hábitos não estavam instalados ainda, para tanto foi utilizado os órfãos portugueses, ou os nascidos na terra filhos de português e mãe brasileira com a função de interprete denominado de “meninos línguas”, utilizando-os para aprenderem a língua dos nativos, a fim de pregar-lhes, salvar suas almas e posteriormente alcançar os adultos.

¹¹ Destacamos, também, a necessidade, primeiramente de se pensar sobre os nativos que residiam as terras brasileiras antes de 1500, por vezes, universalizados como indígenas, como se todos tivessem os mesmos hábitos, cultura ou atitudes em relação aos recém-chegados, assim como a passividade nos processos de civilização, desde crianças a adultos, desconsiderando as especificidades étnicas existentes (GEBARA, 2009). Outro elemento importante, diz respeito a história da criança no Brasil, referente ao cuidado na transposição dos modelos de infância apresentados por Ariés, em um contexto vivenciado na Europa ao longo da Idade Média, descontextualizando realidades e criando desvios de interpretação das crianças brasileiras (KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004).

A valorização da infância como momento propício às novas aprendizagens para conversão e civilização levam as crianças às escolas constituídas a partir das ações dos jesuítas no Brasil ao longo do século XVI, com instruções voltadas para ler, escrever, contar com aulas ainda, de canto e música para facilitar a catequização. A escola tornou-se para os jesuítas um mecanismo de atração às crianças, utilizando métodos pedagógicos centrados na disciplinalização dos corpos e das almas, a partir de discursos do medo, com rígidos castigos físicos para ensinar o desprendimento dos velhos costumes, considerados bárbaros, rudes e selvagens.

Neste sentido, a contenção da violência era bem menor, se comparadas a de hoje, em relação as práticas desenvolvidas por professores e alunos, foi ao longo do século XVII que os hábitos de castigos físicos utilizados para instrução e catequização são reduzidos conforme Priore (1996) mostra, estas práticas serão amplamente condenadas e propagam-se a adoção dos manuais de bons modos como- o *Galatéo* influenciados por Port Royal.

No entanto, devemos compreender os processos de civilização dos nativos, principalmente durante a infância não aconteceram passivamente, houve resistências, conflitos e muitas tensões decorrentes das tentativas de implantação das crenças, das leis, das novas formas de organizações sociais, de acordo com Chambouleyron (2013, p. 73) no Brasil ao longo do século XVI o ensino teve grande importância, pois desde cedo

[...] 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.

Conforme Oliveira (1999) podemos entender a história das crianças no Brasil, a partir da presença das crianças nativas, mas também constituída por crianças escravas e as crianças, filhos dos senhores de engenho, crianças que se distinguem de forma étnico-racial, de gênero e de classe social.

Segundo Priore (2013) haviam crianças excluídas na educação jesuítica, as crianças negras e as mulheres não tiveram de imediato acesso a escola. A educação das meninas e mulheres, por exemplo, aconteciam de modo distinto dos meninos e homens desde a colônia, variavam conforme as condições étnico-social, as estratégias utilizadas

e os locais onde aconteciam, apesar de ainda serem escassos os trabalhos que abordem a temática, assim

Há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. ‘Meúdos’, ‘ingênuos’, ‘infantes’ são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, esperança (PRIORE, 2013, p. 84).

Veiga (2007a) elucida que no Brasil colônia a iniciação das meninas nativas aos costumes cristãos aconteciam no interior dos aldeamentos, cantando as orações e o catecismo. A educação das mulheres negras e brancas pobres em geral, não são bem documentadas, mas possivelmente eram restringidas ao convívio religioso. Entre as mulheres brancas pobres que tinham acesso a educação, em geral aconteciam via convento e era destinada a poucas que eram vocacionadas a vida religiosa, assim podiam dar continuidade aos estudos.

Destaca-se na distinção dos processos de civilização as relações de classe sociais entre as crianças brancas e negras. Conforme Farias (2005) a criança da casa-grande recebia instruções, além das escolas jesuítas, na própria casa, onde eram reservados espaços para o ensino das primeiras letras, com um mestre particular destinado especificamente para instruir, ao mesmo tempo em que deveria disciplinar. Diferenciando-se desta educação, a criança escrava possuía uma inserção diferente em relação a criança branca oriundas das classes abastadas.

Neste sentido, Priore (2013) afirma que a educação das crianças no Brasil colonial e no império, entre os séculos XVI e XVIII foi sendo alteradas pelas relações estabelecidas entre a percepção das diferenciações entre adultos e crianças, surge principalmente a preocupação concernente a educação e a saúde advindas do campo médico, assim

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).

Veiga (2007a) afirma também que além da presença dos jesuítas na educação do Brasil, surgem outros mecanismos vinculados ou não ao clero, dentre eles, destaca-se a presença de outras ordens religiosas, do governo real, do bispado, das corporações e da sociedade literária. Instituições que posteriormente recolheram mulheres pobres, assim como as crianças enjeitadas¹², como a Casa da Misericórdia, destinada inicialmente ao acolhimento de órfãos pobres e os expostos.

De acordo com Veiga (2007a) os expostos, ou crianças expostas relaciona-se ao mecanismo criado em Roma, a roda de exposto, no século XIII, que permitia às mães, abandonarem seus filhos de forma anônima, normalmente crianças pobres, escravas ou fruto ilícito provenientes das relações de um membro da classe abastada com criadas ou escravas. O nome *roda dos expostos*¹³ de acordo com Marcílio (2011, p. 57) originou-se a partir,

[...] do 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.

Posteriormente, surgem movimentos como dos médico-higienistas para combater os altos índices de mortalidade infantil, provenientes ainda das práticas de abortos, abandono, infanticídio e pobreza. Assim como a atuação dos movimentos de proteção jurídica e policial referente a exploração da mão-de-obra infantil, na criação de

¹² Crianças enjeitadas conforme Farias (2005) foi uma das denominações utilizadas para se referir as crianças negras, mestiças ou brancas abandonadas que eram apresentadas á Câmara, no qual era pago um valor mensal a ama-de-leite para criação dessas crianças. Estas mulheres deveriam regularmente apresentá-las para inspeção, mas na prática muitas delas faleciam por maus tratos, falta de higiene ou não retornavam a vistoria.

¹³ De acordo com Marcílio (2011) a roda foi uma das instituições brasileiras mais longas trazidas na 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, voltados para atender as novas exigências sociais, morais, políticas, jurídica-policial, econômicas, e médico-higienistas no início do século XX.

espaços destinados as crianças delinquentes, as crianças pobres, filhos de operários, afim de combater a criminalidade (SÀ, 2007).

Neste sentido, Gouvêa (2008) afirma que foi especialmente no século XVIII que expande-se os discursos sobre a educabilidade da infância, como um momento da vida que deve ser protegido ampliando assim, os 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 compreender que a constituição da infância no Brasil, não aconteceu de forma linear, sem tensões, conflitos entre recém-chegados e estabelecidos, entre adultos e crianças ao longo dos processos de civilização dos indivíduos a partir da educação e das mudanças em relação a percepção da infância. Conforme Elias nos ensina 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. Para este autor,

[...] nem 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 preparatórias (ELIAS, 1994, p. 114).

Um exemplo disso é o refinamento dos costumes à mesa, os modos de comer, de segurar o garfo e a faca, de falar e comportar-se em espaços mais restritos ou privados do cotidiano. 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, enfim todas essas alterações contribuíram para as mudanças na percepção da infância. Conforme os adultos mudam as relações com as crianças, todos

precisam tornar-se civilizados, e neste aspecto ocorrem alterações nos modelos de família.

De acordo Elias (2012) nas sociedades mais simples, as relações estabelecidas entre adultos e crianças eram relações de poder, possivelmente 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).

Para Elias (2012) tal controle se dá a partir do controle das pulsões exigidos dos indivíduos nas sociedades de maior complexidade. Ao longo dos processos civilizatórios os indivíduos foram alterando seus comportamentos e estabelecendo controle e autocontrole sobre seu corpo, suas atitudes, suas emoções transformando assim as relações de interdependência entre adultos e crianças; as crianças aqui sendo consideradas como indivíduos que demandam mais tempo para tornarem-se totalmente funcionais.

Por indivíduos funcionais, Elias (2009) nos permite compreender como um processo no qual o indivíduo tem necessidade de adquirir conhecimentos, novas aprendizagens, experiências e o domínio dos símbolos criados e exigidos para sua convivência em grupo. Um exemplo é o aprendizado da leitura e da escrita que demanda muito tempo e exige determinadas estruturas para ser alcançada no sentido de civilizar os indivíduos e torná-los totalmente funcionais.

No exemplo da leitura levamos cerca de dois a três anos da infância para aprender as formas elementares do ato de ler. Assim se exige dos indivíduos controle sobre o corpo, gestos, ambientes de aprendizagem da leitura, impulsos e afetos. Para Chartier (2009) nesse processo longo é possível perceber as alterações que ocorreram no leitor, na leitura e no livro – apontadas com as contribuições de Elias-, que mostraram tais mudanças em relação as normas, dos limites morais e comportamentos ao longo do século XVI e XIX.

Ainda sobre o exemplo da leitura as exigências durante a Idade Média modificam-se, a obrigatoriedade do silêncio nas bibliotecas é prova das novas exigências de controle dos indivíduos; na Inglaterra e Alemanha, previa-se

[...] que o lugar da leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano- aqueles onde se pode beber, conversar e jogar. Os regulamentos dessas sociedades de leitura, na Alemanha, são um dos suportes disso que Elias designou como o processo de civilização, que obriga os indivíduos a controlar suas condutas, a censurar seus movimentos espontâneos e a reprimir seus afetos (CHARTIER, 2009, p. 78).

Portanto, esse exemplo de mudanças decorrentes de um maior controle e autocontrole das condutas estão presentes nas relações familiares, assim como as alterações nas estruturas sociais, econômicas, políticas que contribuíram para novas formas de organização familiar.

Gélis (2009) mostra que as mudanças em relação à educação no âmbito da família-tronco anteriormente centrada na manutenção da linhagem, em uma educação pública e aberta à comunidade, destinada somente à integração na vida coletiva, é um modelo que dá lugar ao novo. A nova família é uma família nuclear, no qual a educação pública é pautada pela escolarização, a família 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).

Assim sendo, compreendemos que as modificações no papel desempenhado pelas famílias, ou a desfuncionalização parcial dos pais na educação dos filhos¹⁴ contribuíram para as novas relações de poder entre adultos e crianças, à medida que as famílias cada vez mais delegaram poder ao Estado e outras instituições sociais, entre elas a escola, na educação das crianças. Neste sentido a educação das crianças torna-se um problema de todos, principalmente do Estado para sua efetivação. Estes processos históricos geraram certa dependência funcional e social da infância em relação a sociedade adulta.

¹⁴ Conforme Elias (2012) a desfuncionalização parcial dos pais , pode ser entendido como as alterações nas relações estabelecidas no interior da vida familiar; em períodos anteriores constituía-se como principal responsável na propagação de saberes, conhecimentos e na constituição dos indivíduos, e gradativamente cede poder à outras instâncias, como o Estado, ou a escola. Exemplo disto é o ensino da leitura e da escrita, que passam a ser propagados em espaços específicos para aprendizagem. Assim “Só 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*).

Conforme Elias (2012) a família não está isolada da sociedade, assim as modificações crescentes na industrialização e urbanização também modificam as novas relações entre pais e filhos, marido e esposa, e homens e mulheres. Entre as mudanças podemos destacar os novos papéis destinados às mulheres na organização social.

Veiga (2007a) mostra que a civilização das mulheres até aproximadamente o século XIX restringia-se à reclusão do lar, no desempenho das atividades domésticas, com uma vida predominantemente privada; posteriormente surgem novas funções em detrimento das modificações sociais e nas relações entre homens e mulheres.

As mulheres de acordo com um modelo de civilidade foram valorizadas por seu comportamento dócil e contido, especialmente em relação a violência masculina, e ainda pelo seu comportamento afetivo no trato com as crianças e demais adultos. Tais comportamentos idealizados são modelos fundamentais para a constituição da mulher civilizada. Os novos papéis criados ao longo do processo de civilização para as mulheres foram influenciados também pelas descobertas científicas, como a medicina higienista. Estas alterações, porém, se constituíram por disputas e tensões de poder em relação aos homens e às mulheres. Tal processo de relação na divisão do poder,

[...] acabou por criar muitas tensões nas relações entre homens e mulheres, 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 b, 2009b, p. 7).

Entretanto, historicamente é possível perceber que as tensões são mais agravadas nos meios populares para atender às novas exigências da sociedade moderna, pois as mulheres são convocadas a trabalhar fora de casa. 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 à infância ao longo do século XVIII na Europa e mais especificamente no XIX no Brasil (SARAT, 2009b).

Podemos destacar que a partir das modificações no âmbito familiar, surgem nas sociedades mais complexas novas necessidades para sobrevivência, alterando as demandas de produção material e levando principalmente as camadas populares para o trabalho nas fábricas, oficinas e minas, mulheres e até mesmo as crianças passam a trabalhar (KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004).

Outras mudanças ocorrerem no campo médico, educacional e normativo e também possibilitam apreender alguns elementos de alterações nas relações de pais e filhos, já que “[...] as relações sempre estão mudando e o desafio se impõem toda vez, de novo e de novo” (ELIAS, 2012, p. 493). Estas novas necessidades educativas exigem cada vez mais dos indivíduos um autocontrole, sendo necessário um processo longo de aprendizagem, de regulação dos impulsos e afetos, e a escola constituirá o instrumento para a civilização dos indivíduos e a construção de crianças e posteriormente adultos civilizados.

As modificações nas relações entre pais e filhos, crianças e adultos apresentam-se ainda com a necessidade de criação dos novos espaços de convivência e de aprendizagem extrafamiliar. Além da contenção da violência física os processos de suavização dos comportamentos e no refinamento das emoções, a escola configura-se como um projeto criado para oportunizar aos indivíduos apropriarem-se dos novos conhecimentos historicamente produzidos e como mecanismo para instrução. Do mesmo modo são perceptíveis as mudanças nas maneiras formais de tratamento das emoções entre pais e filhos, as alterações geracionais nas relações entre adultos e crianças e as mudanças na família contribuíram no estabelecimento de novas oportunidades de poder.

Outros aspectos apontados nas mudanças do processo podem ser percebidos pelas influências relacionadas ao gênero, o surgimento de papéis diferenciados em relação à mulher civilizada, o lugar de mãe e esposa, a distinção de classe social, a diferenciação do trabalho e o surgimentos de instituições de ensino permitindo que os grupos de indivíduos se organizassem.

1.4 A infância na escola e as perspectivas de um processo civilizador

As modificações da sociedade ao tornar-se mais complexa, e as mudanças nas relações estabelecidas entre pais e filhos, apresentam a necessidade de novos espaços para a educação das crianças. A escola será um local privilegiado para a concretização desse ideário de civilização. Os espaços escolares, como uma criação construída socialmente se diferencia da instituição familiar. Nesse espaço os indivíduos aprendem e têm acesso aos conhecimentos produzidos por outras gerações.

Conforme Elias (2009) aponta, o ser humano é a única espécie que necessita de outros seres humanos para sua sobrevivência, principalmente nos primeiros anos de vida, assim como o acesso às aprendizagens e conhecimentos transmitidos de uma geração a outra. A aquisição de uma língua, por exemplo, é transmitida na comunicação entre os indivíduos de todas as gerações.

Nesse sentido o ser humano tem uma grande necessidade de aprendizado, de aquisição dos conhecimentos produzidos e experiências acumuladas. Todos os indivíduos dependem da aprendizagem, biológica e social. A disposição biológica, diz respeito ao aspecto da natureza humana, por isso ao longo da convivência social uma geração após outra ensina desde a mais tenra idade, as formas de autorregulação e os processos adquiridos socialmente na organização dos grupos. Aprendemos as experiências constituídas, as atitudes e as condutas pessoais com outras pessoas e outros objetos com os quais nos relacionamos (ELIAS, 2009).

Compreendemos, neste sentido, que o ser humano precisa aprender mais que outras espécies para sobrevivência e convívio social. Assim os indivíduos não só podem, mais também devem aprender e transmitir conhecimentos produzidos e experiências adquiridas de geração a geração. Elias (2009, p. 27) afirma sobre essa necessidade humana,

Os seres humanos são só podem, mas também devem aprender com outras formas pré-existentes de linguagens de uma sociedade específica. Eles devem aprendê-las não só para se comunicar com os outros, mas também para se tornarem indivíduos totalmente funcionais.

Acreditamos desta forma que a escola pode ser compreendida por sua potencialidade na formação de outras gerações, por oportunizar o acesso ao conhecimento e experiências necessárias para que os indivíduos tornem-se totalmente funcionais. Tal instituição criada em um longo processo está permeada por tensões e conflitos nas relações de interdependências dos indivíduos e grupos que fazem parte de seus quadros em um processo de escolarização.

No entanto, o processo de constituição da escola como instituição para escolarização, deve ser entendido, como algo que não aconteceu de forma planejada *a priori*, mas a partir dos processos sociais que Norbert Elias, chama de longa duração. Tais processos inter-relacionam com as ações não intencionais dos indivíduos na sociedade (GEBARA, 2005).

O processo escolarizador foi constituindo-se em diferentes movimentos nas relações entre indivíduos e grupos sociais e estruturando-se no sentido de promover a educação e o domínio de conhecimentos básicos como as habilidades de contar, a escrita e a leitura. Veiga (2009a, p. 18) afirma que

[...] o processo de efetivação da escola como lugar oficial de transmissão do saber demandou um longo tempo, e a mudança histórica das formas privadas para as formas básicas e coletivas de aprender não foi algo racionalmente planejado por alguém ou por um grupo social determinado. Alterações no *habitus* social não se explicam por planejamentos racionais, mas pelas relações de interdependência entre indivíduos e grupos sociais que podem inclusive elaborar planejamentos.

Desta forma, podemos entender que a efetivação da escola como projeto civilizador especialmente na infância esteve no curso de um processo não planejado. O lugar da família se altera na passagem da educação privada antes voltada para a vida comunitária que sofre modificações sociais, econômicas, religiosas e necessita de novos padrões a serem ensinados publicamente. As novas exigências do homem civilizado, instruído, contido, e os padrões de comportamentos e conhecimentos precisam ser aprendidos também fora da vida familiar. Conforme Gélis (2009) com os novos valores propagados e maior individualidade os pais necessitam procurar terceiros para orientar os estudos das crianças promovendo também o combate aos excessos de cuidados nas relações familiares entre pais e filhos.

A educação da criança torna-se foco em diversas perspectivas do processo de civilização dos indivíduos. A obra de Erasmo *De pueris (dos meninos ou a respeito das crianças)* escrita em 1509 mostra a importância de educar os indivíduos tão logo nasçam. No período as crianças são percebidas como maleáveis, com natureza moldável para aprender. Erasmo mostra aos pais e educadores a importância de civilizar as crianças, na mais tenra idade, advertindo que neste período estes poderiam degenerar-se e render-se à corrupção, fugindo aos padrões da moral e dos bons costumes necessários aos homens civilizados. Recomenda aos responsáveis pela educação na infância que, “Manuseia a cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchar” (ERASMO, 2008, p. 40).

Entre os precursores da educação escolarizada está Comenius (2011) em *A escola da infância*, escrito em língua tcheca na Polônia, em 1628. Ele preconizava a educação das crianças desde a mais tenra idade e denunciava os excessos dos pais na instrução dos filhos e já mostrava a necessidade de educar as crianças e as formas de realizar esta tarefa tanto no âmbito familiar como em público por educadores. Estes deveriam respeitar suas particularidades físicas e intelectuais. Em relação aos adultos, já apontava para o novo projeto de homem gentil na modernidade e as maneiras diferenciadas de educar na infância.

De acordo com as instruções de Comenius (2011) aos pais, as crianças desde pequenas deveriam aprender: a moderação, o asseio, respeito aos superiores, cortesia, justiça, bondade, disposição em ajudar as pessoas mais velhas, despertar a vontade pelo trabalho, a paciência, entre outros. Tais princípios poderiam ser resumidos assim como “de tudo isso resultará a *civilidade* das boas maneiras, graças à qual as crianças saberão como saudar a alguém, apertar sua mão, dobrar os joelhos, agradecer os presentes, etc” (COMENIUS, 2011, p. 18). Este modelo do novo adulto gentil, cortez, educado contribuirá para a construção de novos comportamentos na civilização da infância serão descritos ao longo do século XVII.

Os conhecimentos e preceitos desenvolvidos no seio da família conforme o autor, correspondiam até aproximadamente aos seis anos das crianças; posterior a esta idade, seria função da família, entregar sua educação ainda na infância para os professores, colocando-as na escola para livrá-las dos excessos de cuidados e para não proporcionar futuramente o ócio e os vícios. Comenius (2011, p. 75) afirma assim,

Do mesmo modo que transplantamos para o pomar, as plantinhas depois que as sementes brotam, para que cresçam melhor e frutifiquem, também as crianças nutridas no seio materno, com a mente e o corpo reforçados, devem ser entregues ao cuidado de professores para que cresçam tranquilamente. Pois as árvores pequenas crescem sempre mais altas quando são transplantadas e as frutas do pomar são mais saborosas que as silvestres.

Percebemos que a escola torna-se o meio, pelo qual a civilização dos indivíduos seria consolidada iniciando na infância. Araújo (2007) mostra que ao longo da Idade Média e da Modernidade, surgem diferentes abordagens- Lutero, Erasmo, Montaigne, Locke, Comênio, Rousseau, Kant entre outros – que trazem a criança para a cena, e a apresenta como passível de aprendizagem. 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.

Neste sentido, as instituições de ensino são apresentadas como o lugar da criança, espaço de proteção, com a presença de educadores de índole incorruptível e capazes de ensinar a combater os males provenientes da sociedade. Deste modo a escola deveria instruir os indivíduos para os preceitos opostos aos presentes na sociedade, todavia “[...] seria impossível isolar em uma redoma as crianças e os seus mestres: a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais” (KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004, p. 23).

Um elemento importante na percepção da infância é o papel desenvolvido pela escola no seu prolongamento (Ariés, 1981). Durante a Idade Média era comum que adultos e crianças frequentassem as mesmas salas de aulas, inicialmente marcada pela indistinção de idades, a precariedade ou inexistência de salas apropriadas e materiais disponíveis, como mesas, carteiras, praticamente nada era destinado ao ensino de acordo com as faixas etárias.

Ao final da Idade Média começam a ser criadas mediante as iniciativas de moralistas, clérigos e educadores um novo sentimento com relação as diferenças de idades e a duração do período escolar. Nesse momento as idades para ser criança agora se atrelam a *criança-aluno*, por novos processos sociais. Aparece a figura do aluno, Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) apontam a seriação do ensino em classes escolares, incluindo inicialmente dos 07 aos 14.

Outro elemento importante para compreender a civilização da infância e sua educação, é a constituição do Estado. O processo de monopolização da educação se tornou uma nova responsabilidade delega ao Estado a partir de intensas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, tal responsabilidade se expande no final do século XIX e início do século XX. Assim, entre as novas exigências das organizações sociais protagoniza-se a obrigatoriedade do ensino. A educação torna-se um problema do Estado.

Neste sentido, Machado (2010) destaca que entre as medidas criadas no Brasil no século XIX, está o Decreto n. 7.247 de Leôncio de Carvalho criado em 1879, um marco no processo da obrigatoriedade e organização da escola pública. O decreto

preconizava a instrução primária e secundária, o ensino livre, a liberdade de frequência e a abolição do ensino religioso, tornando-o facultativo.

Conforme a autora as mudanças na educação do século XIX destaca-se também por grandes alterações sociais, principalmente em relação a educação baseados em princípios de liberdade individual, a medida que a escravidão estava em vias de extinção. De acordo com Machado (2010) a educação estipulada pelo Decreto de Leôncio de Carvalho

[...] deveria ter caráter obrigatório, para tanto era preciso estimular o aumento dos bancos escolares. O artigo segundo do Decreto garantia essa obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos para ambos os sexos (MACHADO, 2010, p. 95).

Entre as normativas para a educação no Decreto de Leôncio de Carvalho, estava a divisão do ensino nas escolas primárias em primeiro e segundo graus, com a duração de quatro anos cada, a coeducação dos sexos até aos 10 anos de idade. Desta forma, meninos e meninas até esta idade poderiam frequentar a mesma escola de segundo grau.

Machado (2010) afirma ainda, que outro destaque importante na organização da educação e das escolas do Brasil no século XIX está os Parecer/Decretos de Rui Barbosa de 1882 e a “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública” de 1883. De acordo com as instruções de Rui Barbosa, a educação pública desde a escola até as faculdades deveriam ser mantidas e organizadas pelo Estado, sendo necessário

[...] criar escolas suficientes, e para isso era preciso aumentar os investimentos destinados ao ensino e obrigar os pais a matriculem seus filhos. Assim colocava-se favorável ao controle do Estado sobre a educação, principalmente no que se referia à distribuição dos títulos universitários [...] (MACHADO, 2010, p. 99).

A educação que Rui Barbosa propunha conforme Machado (2010) estabelecia principalmente os princípios para o ensino obrigatório e gratuito para crianças de sete aos 14 anos, sem a interferência da igreja, defendendo um ensino obrigatório, gratuito e laico. Neste sentido, é possível compreender que o debate em relação a escola no Brasil, não aconteceu de forma sistemática, como o resultado de uma evolução natural, “Ela foi uma construção histórica que se definiu a partir de lutas travadas em meio às contradições da sociedade” (MACHADO, 2010, p. 101).

O Estado ao monopolizar a educação universalizará o ensino a todas as camadas sociais, homogeneizando padrões no domínio das emoções, vergonha, pudor, na auto coerção, de autocontrole, conforme surgem novas configurações na sociedade, e na qual a educação no espaço escolar torna-se fundamental para a socialização dos indivíduos, assim

A escola monopolizada se instituiu como elemento central de disseminação dos valores da sociedade civilizada além de ser a instituição por excelência de reprodução da auto-referência dos povos civilizados. Estabelece-se como produtora e reprodutora de novas dinâmicas de socialização expressa na difusão da cultura escrita, das ciências e dos ideais de nação e pátria (VEIGA, 2007b, p. 5).

Kuhlmann Jr (2007) aponta ainda, que as exposições internacionais tiveram uma grande repercussão em todo o mundo na organização do ensino, nas inovações pedagógicas e materiais, nas práticas escolares e na educação como símbolo da modernidade, progresso e civilização da nação. Conforme Bastos (2010) a escola no decorrer do século XIX também foi profícuo na promoção de eventos a fim de promover o ensino desta forma,

[...] 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).

Souza (2009) também indica que entre os novos ideais propagados pela escola, a criança transformada em aluno se constituirá como ideal para o progresso da nação sendo comprovado e representado por números e cifras. A criança transformada em números comprovaria o progresso do país estatisticamente diante de outras nações e a escolarização da infância aponta que a educação escolar propiciada pelo Estado deve estar ao alcance de todas as crianças.

Ao longo do século XIX no Brasil surgem diversos movimentos que reivindicam a efetivação da escola para todos em todas as camadas sociais. No Brasil, o processo de implantação da universalização da escola e a obrigatoriedade do ensino começam a

concretizar-se sobretudo na segunda metade do século XX¹⁵ (MARCÍLIO, 2010 e MACHADO, 2010).

Neste sentido, Veiga (2007b) mostra com a inserção das camadas populares e trabalhadoras na escolarização exigiram do Estado a homogeneização das relações sociais, no controle das diferenças existentes na escola, nas relações geracionais, étnicas, de gênero e de classe social.

A escola difundiu modelos de cultura a partir de padrões criados mediante a competitividade e o merecimento, o esforço e o trabalho duro. E as diferenças geracionais foram construídas a partir de diferentes códigos identificadores para a infância. A criança deveria ser: bem comportada, obediente, bom filho e bom aluno (VEIGA, 2006; 2007b).

Portanto, podemos compreender que o processo escolarizador da infância foi permeado por relações de interdependência entre adultos e crianças, se constituiu historicamente de maneira não planejada ao longo de processos sociais. E contou com a contribuição do Estado, a partir da monopolização do ensino e da educação da infância.

¹⁵ É possível conferir a construção da educação no Brasil a partir das normativas criadas, principalmente com relação as Constituições brasileiras em Cury (2009); especialmente sobre a lutas e conquistas na educação infantil na educação das crianças no século XX ver Kuhlmann Jr. (2009); sobre o ensino superior no país e suas especificidades construídas no decorrer da história da educação brasileira é possível conferir em Morosini (2009).

CAPÍTULO II

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: as concepções das professoras

O século XX é o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios.

M. Luísa Marcílio.

2.1 Memória: aspectos teóricos

Os processos de constituição da civilização dos adultos e crianças proporcionaram mudanças sociais na forma de percepção da infância à medida que o adulto foi sendo civilizado, exigindo cada vez mais novos comportamentos e autocontrole de suas emoções, e assim também se constituiu a civilização das crianças. A infância torna-se período ideal para concretização deste novo modelo de indivíduo civilizado e a escola é percebida como instituição que propiciará a constituição neste processo civilizador. Portanto, a medida que as crianças são inseridas no contexto escolar, tem-se uma percepção da infância escolarizada, no qual as crianças são ensinadas a se tornarem alunas e alunos (VEIGA, 2007b).

A civilização da infância foi vivenciada pela escola, como instituição responsável para educar e ensinar as novas gerações – este modelo será amplamente difundido no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. A escola precisou ao longo da história incorporar em seu interior novas formas de organização, na arquitetura dos prédios, nos materiais didáticos, nos currículos, nas normatizações, nas formas de avaliação e propiciou novas redes de interdependência entre crianças e adultos, ou seja, nas relações agora estabelecidas com alunas e alunos e suas professoras e professores (LOURO, 2003).

Neste sentido, essa investigação busca situar-se no interior da história da educação e história da infância, principalmente a história da infância brasileira. Tomamos a criança situando-a no espaço social determinado: as escolas frequentadas no interior de São Paulo e MT, num recorte temporal- o século XX, ou mais exatamente, o período situado entre 1930 e 1970. Tal recorte se justifica porque é neste período que as professoras entrevistadas nasceram e vivenciaram suas infâncias, referente aos dozes

primeiros anos de vida, rememorando assim, sobre as primeiras experiências de escolarização de quando eram crianças.

Desta forma, a pesquisa se situa em meados do século XX, por ser este um período de grandes conquistas na educação e na escolarização da infância, como a: criação das Constituições do Brasil – especialmente a de 1988; a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, os movimentos de garantia à efetivação da gratuidade, laicidade e qualidade da educação como os Manifestos dos Pioneiros (1932 e de 1959); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), entre outros movimentos da educação brasileira ao longo do século XX que contribuem para entender as especificidades das infâncias.

Partimos da premissa que a escola foi se constituindo historicamente como um projeto de civilização de adultos e crianças, e que na infância escolarizada temos a criança-aluno. A partir de agora este trabalho apresenta as particularidades das infâncias escolarizadas rememoradas por cinco mulheres com mais de 55 anos que viveram suas infâncias em meados do século XX, especificamente entre os anos de 1930 e 1970.

Acreditamos na potencialidade das memórias para entender a escolarização da infância, especialmente considerando os espaços físicos do interior de São Paulo e Mato Grosso. A partir da memória das professoras é possível perceber também a mudanças principalmente em relação a cidade de Dourados neste período. Conforme Amaral (2005, p. 36)

A gradativa expansão de Dourados, que contava com uma população em franco crescimento, tanto quanto seu comércio de erva-mate, de gado e de cereais, levou o governo do estado de Mato Grosso a elevá-la à categoria de município em 20 de dezembro de 1935, pelo decreto número 30, assinado pelo governador Mário Corrêa. [...] Em 1935, ano da criação do município de Dourados, encontrava-se na presidência do Brasil Getúlio Vargas, que propunha a inserção de Mato Grosso em seu projeto de estabilização e de expansão da economia brasileira, abalada pela crise da década de 1920 e acentuada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque. Com parte integrante de suas propostas, lançou a chamada “Marcha para o Oeste”, que envolvia, além das questões econômicas, um discurso de unificação nacional através de um programa de colonização dirigida.

A década de 70 do século XX, também marca a divisão do estado, assim o Estado de Mato Grosso do Sul é desmembrado do Mato Grosso pela Lei complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977, conforme o

Art. 1º É criado o Estado de Mato Grosso do Sul pelo desmembramento de área do Estado de Mato Grosso.

Art. 2º - A área desmembrada do Estado de Mato Grosso para constituir o território do Estado de Mato Grosso do Sul, situa-se ao sul da seguinte linha demarcatória: das nascentes mais altas do rio Araguaia, na divisa entre os Estados de Goiás e Mato Grosso [...]

Buscamos, ao longo das cinco décadas compreender as modificações nas relações estabelecidas entre alunas e professores, assim como as novas relações de interdependência constituídas a partir do processo de escolarização da infância dessas mulheres. Neste sentido acreditamos que as memórias, de certa maneira nos ajudam a desmitificar as infâncias escolarizadas a partir das histórias contadas pelos sujeitos que efetivamente vivenciaram este período e fizeram parte do processo de constituição da educação brasileira nestes momentos apontados pela história do Brasil.

Compreendemos a memória como uma construção coletiva e individual. A memória individual por ser constituída na subjetividade do sujeito, ou ainda, para individualização¹⁶ dos indivíduos, a partir da relação de interdependência com a sociedade. O ser humano como espécie que necessita de outros para sobrevivência- principalmente em relação aos primeiros anos de vida- assim como para aprendizagem dos saberes históricos e socialmente produzidos precisam necessariamente aprender mais que outras espécies para sobreviver e viver em sociedade (ELIAS, 2009).

A memória coletiva abarca os conhecimentos, as experiências, as aprendizagens produzidas e acumuladas nas relações estabelecidas entre indivíduos em sociedade, saberes conforme Elias (1994), criados anteriormente que permeiam as práticas e as maneiras de se viver. Por isso o ato de comportar-se, o controle das emoções, dos sentimentos, os processos que permeiam a memória dos indivíduos na relação de dependência social, existentes apenas nas relações do ser humano, são coletivos. Desta forma, Elias (1994, p. 154) afirma que,

¹⁶ Conforme Honorato (2004) podemos entender o processo de individualização a partir da relação de dependência entre indivíduo e sociedade, percebido como: **1º)** um processo contínuo e não planejado, constituído a partir do processo civilizador individual em relação ao processo civilizador social ao longo do tempo; **2º)** relaciona-se ao autocontrole dos indivíduos, ao longo do processo via exterior a internalizados; **3º)** diz respeito ao processo de independência criado ao longo da história, pois são construídos novos mecanismos para os indivíduos viverem cada vez mais sozinhos, isolados, exigindo mais autocontrole para vivência em grupo, desta forma, dependem de novas redes de interdependência na propagação e transmissão dos conhecimentos produzidos; **4º)** exigem mais controle das emoções, já que os indivíduos possuem mais oportunidades de poder nas escolhas, interferindo assim, nas possibilidades de sucesso ou fracasso; **5º)** o processo de individualização por fim, está imbricado também com a relação entre natureza, indivíduo e sociedade, pois cada vez mais o ser humano busca formas de controlar o biológico em relação ao socialmente esperado dos comportamentos dos indivíduos civilizados.

a imensa capacidade de preservação seletiva das experiências, em todas as idades, é um dos fatores que desempenham papel decisivo na individualização das pessoas. Quanto maior a margem de diferenciação nas experiências gravadas na memória dos indivíduos no curso do desenvolvimento social, maior a probabilidade de individualização.

Entendemos assim, que as memórias dos indivíduos são constituídas a partir das imbricações entre o individual e o coletivo, pois o ser humano necessita conhecer e aprender os conhecimentos e saberes produzidos ao longo da história. Cada indivíduo terá memórias particulares advindas do processo de individualização, mas também memórias coletivas adquiridas ao longo da vivência no grupo social. Le Goff (2003, p. 419) afirma que a memória pode ser entendida como um lugar, no qual é possível

[...] conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

A memória seria a capacidade do ser humano, primeiramente biológica, de lembrar, gravar, recordar experiências, saberes e conhecimentos de gerações anteriores. Mas também possui uma potencialidade de permitir as gerações atuais entender acontecimentos passados, atualizar ou reinterpretar.

Halbwachs (2013) nos ajuda a entender também que a memória individual e coletiva estão intimamente relacionadas, mas que não devem ser confundidas como sendo uma única. Neste sentido adverte que na

[...] memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os mais próximos, mas frequentemente em contato com ele (HALBWACHS, 2013, p. 45).

Portanto, as lembranças pessoais são a fusão de múltiplos pontos de vistas, recordações do grupo de pertencimento, das mudanças nas experiências coletivas registradas pela consciência de cada indivíduo de forma peculiar, ou das apropriações dos indivíduos ao longo da vida. Sendo assim, é possível compreender as imbricações da memória individual e coletiva quando as relacionamos ao período da infância. De acordo com Halbwachs (2013), a lembrança de quando criança está arrolada as

memórias dos adultos e dificilmente podemos separá-las dos acontecimentos desse período sem pensarmos no meio social a que pertencem os sujeitos.

Sobre as relações entre memória coletiva e individual, podemos compreender que elas são arroladas particularmente com o grupo em que os indivíduos estão inseridos pois,

a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo (BOSI, 2010, p. 16).

Neste sentido, o grupo mais presente nas experiências que é a família e a escola entendendo-os como uma rede de interdependência entre crianças e adultos em várias relações que são importantes na constituição das memórias da infância, normalmente, remontamos nossas lembranças dos primeiros anos passados na família (ELIAS, 2001a). O relato da professora Vitória ao contar sobre os primeiros anos de vida e sua concepção de infância mostra as práticas realizadas no interior da família que marcam este momento. Vitória afirma que na infância

brincava muito! Não é assim como a hoje que fica só com televisão, internet, naquela época, a gente brincava bastante. A gente fazia os afazeres e depois a gente tinha muito tempo para brincar. No meio da minha casa, mais para o fundo ficava o quintal que era um pomar, então todas as frutas que você podia pensar que tenha no sítio tinha na minha casa. (...) Então eu tive uma infância muito rica! A gente brincava de amarelinha, todos aquelas brincadeiras. Minha mãe ensinava e a gente brincava, com os filhos dos vizinhos. A noite era aquela lua clarinha, não tinha luz elétrica e a gente sabia andar a noite enxergando tudo, brincava também até determinado horário da noite. Então, eu tenho boas lembranças! Lindas lembranças!

Dessa forma, para se compreender as memórias individuais é necessário ter em vista que elas estão permeadas pelas memórias coletivas, criadas no convívio com o grupo por isso buscamos entender o processo de escolarização da infância a partir das relações estabelecidas na escola, entre adultos e crianças. Podemos perceber que as memórias das infâncias vividas estão sempre presentes no grupo em que as crianças estão inseridas; lembranças e fatos vivenciados são possibilidades construídas coletivamente a partir de fatores pessoais, por vezes revelam momentos desagradáveis

ou felizes. Tais fatores sempre em movimento sendo construídos diariamente, a partir das especificidades de cada indivíduo.

2.2 A História Oral nessa pesquisa: questões metodológicas

Ao longo dos processos de civilização das crianças, muitas questões estão em pauta como gênero, etnia, classe social, que construíram diferentes infâncias na história. Deste modo, a multiplicidade de vivências das crianças nos permite compreender a existência de diferentes infâncias, e nesta pluralidade viver a infância como condição da criança é motivo de pesquisa em diversas fontes, as quais permitem refletir sobre as peculiaridades da inserção destes indivíduos. Neste sentido, Gouvêa (2006, p. 21) afirma que,

(...) analisar a diversidade das experiências infantis indica a necessidade da ampliação das fontes, de maneira a conferir visibilidade à variedade de espaços sociais de inserção e conformação da experiência histórica de ser criança.

Portanto, escolhemos refletir sobre a civilização da infância escolarizada a partir da fonte oral. A fonte oral, como outras fontes – literária, imagética, iconográfica, documental, etc-, é um mecanismo que possibilita a compreensão de determinado objeto e é possuidora de potencialidades como também de limitações. Escolhemos a fonte oral, por sua peculiaridade ao permitir compreender o processo de uma infância escolarizada a partir dos indivíduos que vivenciaram experiências produzidas em um determinado período histórico.

O uso da oralidade na produção científica do conhecimento não é uma prática nova, conforme Alberti (2005, p. 156) “[...] a estratégia de ouvir atores ou testemunhas de determinados acontecimentos ou conjunturas para melhor compreendê-los não é novidade”. A História Oral foi a opção metodológica escolhida por possibilitar a compreensão do passado e do presente, como fontes indissociáveis na produção de registros das testemunhas de determinadas situações.

Entendemos a História Oral como uma metodologia de pesquisa e de elaboração de fontes para o estudo da história contemporânea, constituída em meados do século XX (Alberti, 2005). Segundo autores como Meihy e Holanda (2013), ela pode ser compreendida como: 1º) uma prática de apreensão de narrativas sobre determinado

processo social; 2º) recolha de depoimentos e criação de documentos, para análise no sentido de compreensão de identidade e de memórias coletivas; 3º) uma possibilidade alternativa de criar documentação a partir de entrevistas gravadas em aparelhos eletrônicos e posteriormente transformadas em textos escritos; 4º) processo sistemático que utiliza entrevistas gravadas, do oral para o transcrito, a fim de promover o registro e a utilização da entrevista conforme o objeto de interesse.

A História Oral está em constante movimento, é influenciada pelas novas tecnologias para apreensão do oral, e pode ser compreendida de diferentes formas. Conforme Lozano (2002) o interesse da História pela História Oral ocorre como uma maneira de construção de fontes inéditas e de produção de novos conhecimentos. Caracterizando a primeira vertente, a década de 1940 é considerada como o marco à História Oral, quando é criado o gravador.

Segundo destaca Alberti (2005), neste momento a transcrição era considerada como documento original, e não a gravação. Nessa primeira fase, a História Oral tinha por objetivo levantar e organizar fontes para pesquisas futuras, no intuito de “[...] recolher a mais ampla gama de testemunhos orais e se dedicam a construir numerosos e monumentais arquivos [...]” (Lozano, 2002, p. 21) no sentido de registrar fatos para que não se perdessem, criando vastos arquivos para pesquisas posteriores.

O segundo momento da História Oral, a partir de 1960, destaca-se no âmbito das pesquisas mediante o aperfeiçoamento do gravador portátil, com entrevistas de história de vida. Dessa forma, a época foi marcada pelo registro das experiências dos sujeitos considerados como “marginalizados”. Valorizava-se o acontecimento “visto de baixo”, conforme Alberti (2005, p. 157) afirma:

Foi a fase conhecida como História Oral ‘militante’, praticada por pesquisadores que identificam na nova metodologia uma solução para ‘dar voz’ às minorias e possibilitar a existência de uma História ‘vinda de baixo’.

Essa segunda fase surge com o intuito de ser uma “outra história” ou “contra-História”, valorizando não apenas as histórias das elites, mas privilegiando os estudos locais e as pessoas consideradas “marginalizadas” pela História oficial, como exemplo: as minorias trabalhadoras, negros, homossexuais, idosas/os, mulheres, crianças etc., grupos que não eram contemplados pela história dos chamados “vencedores”.

Tais mudanças marcam os estudos no campo das Ciências Humanas, que passam a valorizar não mais uma história homogênea, mas reconhecem as múltiplas histórias dos diversos sujeitos. A História Oral passa a ser utilizada para ouvir diferentes setores da sociedade, principalmente os de cunho militante e político.

Para Sarat e Santos (2010, p. 50), a despeito de muitos percalços, a História Oral passou a ser reconhecida como uma metodologia de produção de conhecimentos, e atualmente é bem valorizada, pois

[...] em qualquer época, não (se) pode perder de vista a característica que está na sua gênese, ou seja, o compromisso em contar e incluir pessoas, grupos e povos que anteriormente estavam à margem dos registros que valorizavam muito mais a imagem de heróis e de acontecimentos [...].

A utilização da História Oral na pesquisa permite questionamentos e indagações que podem dar pistas e visibilidade a determinado grupo ou temática; permite questionar a história por vezes fragmentada, dualista e a relação dicotômica entre vencido/vencedor, pobre/rico, “história de cima” ou “história de baixo”, etc.

Alberti (2005) aponta, ainda, que somente a partir de 1970 a História Oral começa a ser sistematicamente utilizada pela academia em produções científicas, eventos e publicações, buscando estabelecer parâmetros para a coleta e tratamento das entrevistas realizadas, constituindo o que vem a ser o terceiro momento dessa metodologia.

No Brasil, a História Oral chega por meio da constituição de grupos de pesquisas, eventos internacionais e nacionais, divulgação das produções de instituições que passaram a incentivar a criação de encontros e centros de pesquisas para se discutir sua inserção, como o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil-CPDOC (1973), o Encontro Nacional de História Oral (1992) e a Associação Brasileira de História Oral- ABHO (1994).

Outra característica que nos levou a optar pela História Oral como metodologia foi a possibilidade de produção científica a partir da oralidade. Conforme Alberti (2005) aponta, esta metodologia aproxima e respeita as especificidades de diferentes pessoas e grupos, além de possuir um caráter interdisciplinar, no sentido de utilizar-se de diversas áreas do saber nas Ciências Humanas como a Antropologia, a História, Educação, Sociologia, Psicologia, Literatura, e outros.

Acreditamos que a História Oral permite uma nova forma de compreender a História, e desse modo, “a presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da História Oral” (MEIHY, 1996, p. 11). Entendemos, assim, que a História Oral pode atribuir um sentido social mais amplo aos sujeitos da pesquisa, proporcionando, ainda, o sentimento de pertença ao contexto em que viveram e/ou vivem. O segundo fator na opção pela História Oral, é que esta metodologia de pesquisa permite transformar os “objetos” em “sujeitos” como afirma Thompson (2002, p. 137):

[...] a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também *mais verdadeira* (grifos do autor).

Thompson (2002) mostra a potencialidade da História Oral na aproximação dos sujeitos o que é também uma das fragilidades desta metodologia. O autor discute como o binômio do que é verdade, ou do que uma determinada fonte produz em relação à outra apresentando os motivos de trabalhar com a fonte oral.

Acreditamos que o documento em História Oral, deve ser entendido da mesma forma que outras fontes, de modo que uma não se sobreponha em relação a outra. Por isso um dos elementos de grande importância na História Oral, é a constituição de projetos estruturados para realizar um trabalho científico. Conforme Alberti (2005) não basta sair com um gravador em punhos, sem um propósito ou um objetivo a ser pesquisado.

Os relatos de História Oral precisam ser realizados com finalidade, mediante a compreensão das especificidades desta metodologia, com o intuito de construir as fontes e contribuir para a produção de novos conhecimentos, desta forma pesquisadoras e pesquisadores devem ter como papel

[...] mais do que ‘recolher’ memórias e performances verbais, deve provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação: por meio da sua presença, das suas perguntas, das suas reações (PORTELLI, 2010, p. 20).

Assim, a pesquisa com fontes orais exige aos que se propõem a realizá-la que se estabeleçam relações com os sujeitos pesquisados. Saber que as experiências de ambos, pesquisador e pesquisado se entrelaçam na pesquisa, pois os que contam e os que ouvem interagem a todo o momento e realizam trocas e compartilhamentos mútuos. Para entender as memórias, faz-se necessário buscar compreender o passado ou elementos que o compuseram, aspectos de um determinado fato ocorrido no passado, conforme aponta (Le Goff, 2003).

Destacamos, portanto a importância do papel do entrevistador em buscar o máximo de informações sobre a história em que as memórias foram construídas. Alberti (2005, p. 167) afirma ainda, que a memória, por ser constante, possibilita “[...] falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada por meio de entrevistas de História Oral”.

A História Oral afirma-se como uma perspectiva de pesquisa científica, pois “[...] é hoje um caminho para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade” (MEIHY, 1996, p. 11). Por todos os motivos arrolados, a metodologia em questão subsidia esta pesquisa como possibilidade de criar documentação com sujeitos de diferentes grupos sociais.

2.3 Os sujeitos que rememoram e falam sobre suas infâncias

Para entender a infância ao longo da história, é necessário compreender as crianças como sujeitos históricos, percebendo-as nas suas especificidades ao viver, crescer e aprender em um período distinto e diferenciado do modo de vida dos adultos (KUHLMANN Jr, 2007).

Percebemos as crianças como indivíduos que vivem efetivamente a infância como uma condição da criança, constituída de maneira singular e sócio- histórica, e deste modo devemos compreendê-las em suas particularidades. Isso significa que existem diferentes crianças e estas vivem as infâncias a partir das concepções próprias de seu tempo e dos lugares – geográficos e sociais- que ocupam. São diferentes infâncias construídas nas vivências e experiências a partir das relações sociais estabelecidas entre o seu grupo.

Conforme Lajolo (2011) as constantes mudanças em relação a busca de compreender o *que é a infância*, já apontam indícios do lugar que a criança tem ocupado

na vida e nas pesquisas, assim, “[...] percebe-se (que infância), não é a mesma coisa, aqui e lá, ontem e hoje, sendo tantas infâncias quanto forem ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizam” (LAJOLO, 2011, p. 231).

Portanto, compreender a multiplicidade de vivências construídas ao longo das relações criadas entre adultos e crianças na infância, significa perceber a partir das relações permeadas pelas alterações sociais, históricas, étnicas, familiares, de gênero, de classe social, religiosa, que constroem uma variedade de fontes possibilitando compreender as singularidades do viver das crianças, deste modo, procuramos compreender as especificidades das infâncias vividas, lembradas e representadas nas memórias de cinco mulheres que vivenciaram este período ao longo do século XX, a partir da realização de entrevistas de história oral temática.

Conforme Alberti (2005), Meihy e Holanda (2013) a entrevista temática parte de um assunto específico e possibilita o aprofundamento de um determinado aspecto na pesquisa. Neste sentido,

As entrevistas temáticas são as que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido [...]. Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que tem estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas. Nesses casos, o tema pode ser ‘extraído’ da trajetória de vida mais ampla e torna-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito (ALBERTI, 2005, p. 175).

Assim, os critérios adotados para escolha das entrevistadas para a construção da fonte foram: ser mulher, professoras de crianças e estar atualmente aposentada. A opção por docentes se dá por acreditarmos que a profissão de professoras de crianças, particularmente, modifica ou influencia na percepção de suas infâncias vividas.

Neste sentido, percebemos conforme as entrevistas que as percepções das infâncias são influenciadas pelos saberes científicos e pedagógicos da profissão docente e sobre as especificidades das crianças, a medida que as professoras comparam as infâncias vividas e as práticas desenvolvidas conceituando-as, destacando os métodos utilizados, os materiais que atualmente estão disponíveis e os novos espaços a serem empregados na escola na educação das crianças. Desta forma, destacamos o depoimento da professora Vitória que confirma esta premissa.

Ah! Mudou. por que os professores maltratavam os alunos, tem matérias novas, os conhecimentos... A sala de aula mudou, os coleguinhas! As explicações do professor, por exemplo, cobrava produção de texto primeiro. Cobrava isso inteiro da criança, trabalhava através de gravuras. Fazia com que a criança pensasse bem, antes de começar, lá no sítio não tinha produção de texto. Não tinha como fazer a criança pensar. Era só ensinar mesmo aquilo ali e pronto! E aqui não, na matemática tinha os joguinhos, como fazer criar os 'probleminhas' com a criança para resolver de multiplicação, divisão ou adição, então tinha como explicar de outra maneira. [...] Não tinha essas coisas no sítio era só ficar sentada e pronto! Quando eu comecei a ensinar foi totalmente diferente, ainda bem que eu aprendi como cobrar da criança, a como contar uma historinha, como sentar, como tirar da sala de aula, não ficar só preso dentro da sala, mas tirar um pouco. Então eu não tinha aprendido isso na minha infância.

Vitória mostra que existe diferença nas concepções da infância vivenciada e indica algumas influências decorrentes da profissão, como as novas práticas pedagógicas, os novos espaços de participação às crianças, as novas brincadeiras e brinquedos nas escolas, novas possibilidades de infâncias proporcionadas diferenciando-se da sua experiência infantil e um olhar diferente sobre sua infância escolarizada vivida.

A professora Cintia ao relatar sobre sua concepção, nos ajuda a perceber algumas influências da profissão ao afirmar que a infância é

A descoberta, o crescimento, o desenvolvimento, é a fase da infância, porque depois que a gente já está mais maduro, não é impossível aprender, mais tem mais obstáculos, você tem que priorizar as coisas. Infância é a fase de a criança brincar, o lúdico nos ajuda a aprender. A interação é importante entre criança e criança, e criança e adulto.

Desta forma, ao longo das entrevistas é possível perceber que as concepções do que é a infância, como mostra Cintia, são marcadas por conhecimentos da profissão, com a apropriação dos termos “fase de desenvolvimento” ou “lúdico”. Assim, as entrevistas realizadas nos permitem conhecer as experiências de pessoas que foram professoras, mães, esposas, alunas, meninas e crianças que nasceram e viveram no decorrer das décadas de 1930 a 1970, em São Paulo e no Mato Grosso do Sul, como mostra panoramicamente o Quadro 1.

Quadro 1- Informações sobre as infâncias					
Nome	Local de nascimento Cidade/Estado	Data de nascimento	Ano/Término da infância (0-12 anos)	Local da vivência da infância	Idade/Série-ingresso na escola
Vilma	Piquerobi- SP	1935	1947	Santo Anastácio-SP	10 anos 1ª série
Isabella	Palestina- SP	1937	1949	Indiaporã-SP	7 anos 1ª série
Diana	Mirante de Paranapanema-SP	1958	1970	Dourados-MT	7 anos 1º série
Vitória	Andradina- SP	1961	1973	Caarapó- MT	7 anos 1º série
Cintia	Santo Anastácio-SP	1962	1974	Santo Anastácio-SP	6 anos 1ª série

A fonte oral permite compreender como estas pessoas adultas lembram e contam sobre as infâncias vividas, especificamente a infância escolarizada. As memórias podem revelar os movimentos da sociedade e da história, das relações estabelecidas no espaço escolar, das práticas, dos materiais, das percepções de ser criança, menina e aluna, assim “com elas vamos tentar nos aproximar de alguns dos modos de vida das crianças que viveram numa época distante da que experimentamos hoje” (FIGUEIREDO, 2013, p.318).

Apresentaremos o lugar onde os sujeitos da pesquisa falam, de qual momento histórico elas vivenciaram na sua infância, as escolhas profissionais, os pais, os irmãos, as mães, a família, enfim, acreditamos que falar sobre o passado é quase sempre falar das vivências do presente, já que,

O olhar de uma pessoa sobre determinada realidade, quase sempre expressa sua formação, suas concepções, conceitos e pré-conceitos a respeito daquilo que ela observa e das opiniões que emite. Esse olhar incorre não somente em alguns aspectos da formação do indivíduo, como pode estar comprometido com um posicionamento, que por diversas razões as pessoas acabam por externar (SARAT, 2004, p. 29).

Sabendo disso, apresentaremos uma caracterização inicial dos sujeitos da pesquisa, com algumas características atuais como: a constituição de uma nova família, a profissão escolhida e a aposentadoria.

Um aspecto que apontaremos é o uso de algumas fotografias. Sabemos das implicações teórico-metodológicas da utilização da fotografia¹⁷, e a necessidade de análise e crítica desta fonte documental. Nem todas as entrevistadas possuíam fotografias, mas algumas sim e fizeram questão de apresentar mostrando como eram na época.

A fotografia expressa as relações entre o momento apreendido, a agência contratada, o fotógrafo, os recursos tecnológicos disponíveis, a condição sócio histórica no registro do instantâneo, enfim muitos fatores que dão visibilidade a essa fonte documental. E aqui informamos que não é nossa intenção fazer uma análise das imagens, mas acreditamos que a fotografia permitirá “ver/visualizar” as crianças que foram os entrevistados da pesquisa e perceber na fixidez de um momento e das experiências vivenciadas em meados do século XX no Brasil. Deste modo a fotografia aqui é entendida como memória, percebida por seu potencial de despertar emoções e informações variadas (KOSSOY, 2012). Assim algumas das entrevistadas¹⁸ terão as memórias avivadas por este recurso e outras não, por não ter imagens do período.

Diana-56 anos

Diana nasceu em 27 de abril de 1958, na cidade de Mirante do Paranapanema²⁰, São Paulo. Mudou-se para Dourados com sua família, aos dois anos de idade, para um sítio próximo ao Distrito de Vila Vargas, onde passou toda a infância e residiu até seu casamento.

¹⁷ Acreditamos, que as fontes icnográficas, devem ser percebidas e analisadas como documentos, questionadas na forma de produção. A fotografia tem atraído pesquisadores por seu grande potencial, conforme Kossoy (2012, p. 113), já que “Uma única imagem contém em si um inventário de informações acerca de um determinado momento passado; ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida”. Sobre as particularidades da fotografia como fonte de pesquisa em História da Educação pode-se consultar em Vidal (1998) sobre a educação escolar em São Paulo no século XIX.

¹⁸ Os nomes aqui apresentados, são identificações fictícias, indicadas pelas docentes, conforme o requisito do Apêndice C, para manter o sigilo na pesquisa.

²⁰ Conforme o IBGE, Mirante do Paranapanema foi elevado a categoria de município pela Lei Estadual nº 2456 de 30 de dezembro de 1953 desmembrando-se do município de Santo Anastácio-SP e Presidente Venceslau-SP, sua população de acordo com censo (2010) é de 17.059.

Dourados foi elevado a município em 20 de dezembro de 1935 pelo decreto nº 30, conforme a Lei Orgânica do Município (2013) ele é composto por diversos distritos, de acordo com o Art. 10.

O Município tem sua sede na cidade de Dourados. § 1º O Município compõe-se dos distritos de: I – Guaçu; II - Indápolis; III - Itahum; IV - Panambi; V - Picadinha; VI - Vila Formosa; VII - Vila São Pedro; VIII - Vila Vargas (2013, p.2)

Neste sentido, Diana morou em alguns dos Distritos de Dourados, como Vila Vargas, fez magistério no colégio Imaculada Conceição, Pedagogia na UNOESP e Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior na Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN). Aposentou-se, inicialmente, pelo Estado, com 30 anos de serviço, em maio de 2009. Em julho de 2012 aposentou-se novamente pelo município, depois de 25 anos de atuação. Atualmente reside em Dourados, com esposo e duas filhas.

Vitória- 53 anos

Vitória nasceu em Andradina²¹, São Paulo, em 13 de setembro de 1961. Mudou-se com a família aos dois anos de idade, para Mato Grosso, em um sítio localizado na cidade de Caarapó, criada pela Lei Estadual nº 188 de 16 de novembro de 1948, e desmembrado do município de Dourados em 1958. O significado de Caarapó tem origem tupi- guarani, decorrente dos ervais de mate na região, neste sentido o topônimo CAA= erva mate e RAPÔ= raiz de mate, assim a cidade ficou conhecida pelas terras da erva mate, sua população atual é de 25.767 habitantes (IBGE, 2010). O município hoje pertence ao Mato Grosso do Sul, a cidade de Caarapó é o lugar onde Vitória passou a sua infância.

Veio residir em Dourados depois dos doze anos. Vitória, a primogênita da família, é filha de professora, estudou os primeiros anos em uma escola rural em que a mãe atuava, e posteriormente foi para uma instituição urbana de Caarapó, onde fez o Magistério. Concluiu o curso de Pedagogia na Faculdade Integrada de Fátima do Sul (FIFASUL), aproximadamente em 1987. De família evangélica, nos primeiros oito anos

²¹ Andradina foi criada pela Lei nº 3.126 de 10 de novembro de 1937 e elevada a município pelo Decreto-Lei Estadual nº 9.775 de 30 de dezembro de 1938, conhecida como “Terra do Rei do Gado” uma homenagem ao seu criador. Conforme censo (2010) sua população é de 55.334 pessoas.

da carreira docente, lecionou na Educação Infantil da Escola Erasmo Braga, em Dourados, e trabalhou posteriormente nos Anos Iniciais durante 21 anos. Aposentou-se em fevereiro de 2012, por tempo de serviço. Reside, atualmente, em Dourados, com esposo e duas filhas.

Vilma- 79 anos

Vilma nasceu em Piquerobi²², São Paulo, em 12 de outubro de 1935. De origem pobre, com quatro irmãs e dois irmãos, mudou-se posteriormente para Santo Anastácio com a família, em busca de novas oportunidades de trabalho para o pai. Nesta cidade completou seus estudos. Formou-se no Magistério e na Escola Normal, na Escola Estadual Drº Tertuliano de Arêa Leão. Aposentou-se em 1982 por tempo de serviço no Estado de São Paulo, totalizando 30 anos de experiência. Hoje reside em Dourados, com sua filha, genro e um neto. A professora Vilma tem em seu acervo pessoal uma imagem da infância.



Figura 1- São Paulo, 1947, A primeira comunhão.

²² O Distrito denominado inicialmente de Piqueroby criado em 1928 pertencia ao Município de Santo Anastácio-SP, desmembrando-se e elevado a categoria de município pela Lei Estadual nº 233 de 24 de dezembro de 1948. De acordo com o IBGE (2010) sua população total é de 3.537.

A fotografia tirada por fotógrafo, registra a primeira comunhão de Vilma, em um *rito de passagem* de grande importância religiosa. A imagem mostra os elementos característicos da cerimônia, o livro de catecismo em mãos, a vestimenta e sapatos brancos, simbolizando a pureza encontrada/desejada nas crianças.

Fonte: Álbum de família²³, acervo privado de Vilma.

Cintia- 52 anos

A professora Cintia, é filha primogênita de Vilma, nasceu em 01 de janeiro de 1962, em Santo Anastácio²⁴, próximo à região de Presidente Prudente, São Paulo. A Vila de Santo Anastácio, foi criada no início do século XX, em 1917, por Francisco Bravo Del Val e Ângelo Tobias, elevada a município por Lei Estadual nº 2076 de 19 de novembro de 1925, desmembrando-se posteriormente do Município de Presidente Prudente em 27 de março de 1926, sua população totaliza 20.475 pessoas (IBGE, 2010).

Cintia iniciou seus estudos com seis anos em uma instituição urbana do município. Sua mãe lecionava em diferentes escolas rurais, criada, assim, por sua tia e avó. Com uma família extensa, de quatro irmãos, avós e tias/os, estudou em diferentes instituições de ensino do município, entre elas o Grupo Escolar Alice Maciel Sanches, do primeiro ao quarto grau, e posteriormente na Escola Estadual Drº Tertuliano de Arêa Leão, onde fez o ginásio. O estabelecimento Alice Maciel foi criado inicialmente em 1961, com a transferência do Grupo Escolar Enrico Bertoni-SP, depois de um ano de funcionamento foi denominado de Grupo Escolar Professora Alice Maciel Sanches. Conforme a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (EMUBRA²⁵, s/p)

Em 1971, pelo Decreto 52.597 de 30 de dezembro de 1970, foi instalado o Ginásio Estadual da Vila Ortega, no mesmo prédio, funcionando no período noturno. Em 1974 o Ginásio passou a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau Dr. Tertuliano de Arêa Leão. Com o Plano de Implantação da Lei Federal 5.692/71, o Grupo Escolar Professora Alice Maciel Sanches é incorporado a Escola

²³ Os álbuns de família constituem um importante material iconográfico que retrata a memória de um determinado grupo, de acontecimentos, espaços freqüentados, integrantes e concepções sobre determinado assunto e momento vivido ou compartilhado, Vilma disponibilizou o acesso a dois álbuns de família que totalizaram 152 imagens, com diversas fotografias desde sua infância, de seus filhos a retratos de seus netos. Com relação a utilização do álbum e as potencialidades da fotografia como fonte para a História da Educação é possível ver em Vidal e Abdala (2005).

²⁵ Ver em: **História do Oeste de São Paulo**. Disponível em: http://camaraprudente.sp.gov.br/historia/hist_oeste/indice.html

Estadual de Primeiro Grau Dr. Tertuliano de Arêa Leão, constituindo um estabelecimento único de ensino: a Escola Estadual de 1º Grau Professora Alice Maciel Sanches.

Cintia²⁶ ingressou no Magistério em 1976, realizando-o na Escola Estadual de 2º Grau Oswaldo Ranazzi. Formou-se, posteriormente, em Estudos Sociais. Também é formada, mais recentemente, em Letras/LIBRAS (UFSC - Polo UFGD). Reside em Dourados com marido, um filho e sua mãe. Aposentou-se por tempo de serviço e por idade pelo Município, em junho de 2012, e pelo Estado, em janeiro de 2013, totalizando 33 anos de profissão docente. Uma imagem da professora Cinthia com 10 anos de idade na sua formatura do primário.



Figura 2- Formatura do ensino primário, Santo Anastácio- São Paulo, 1972

Fotografia, tirada de Cintia na formatura do primário no Grupo Escolar Alice Maciel Sanches, por fotógrafo. A imagem mostra a seriedade do momento registrado, a manipulação do corpo, a cabeça levemente reclinada para a direita, o olhar dirigido a câmera, assim como a presença do tradicional traje de formatura exigido. A imagem também registra um momento de uma espécie de rito de passagem escolar, do ensino primário para o secundário.

Fonte: Álbum de família, acervo privado de Vilma.

²⁶ A professora Cintia disponibilizou o acesso a um álbum de família que totalizaram 57 imagens, com diversas fotografias desde sua infância, de seus filhos, retratos de seus sobrinhos, netos, dos espaços da escola e dos seus alunos.

Isabella- 77 anos

Isabella, nascida em Palestina²⁷, São Paulo, em 2 de setembro de 1937. Foi criada em uma fazenda no interior de São Paulo, posteriormente mudou-se com a família para Indiaporã, São Paulo, onde residiu até os 13 anos, e depois transferiu-se para Dourados, onde completou seus estudos. Formada em Pedagogia em Fátima do Sul, foi coordenadora na Escola Erasmo Braga por cerca de 7 anos e lecionou 26 anos, especificamente na quarta série. Aposentou-se por tempo de serviço em 1977 e reside atualmente com esposo. A professora Isabella também tem uma imagem da infância.



Figura 3- São Paulo, 1942. Isabella aos 5 anos.

Fotografia tirada em um estúdio em Indiaporã-SP. Registro produzido intencionalmente a pedido do pai de Isabella, a maquiagem e cabelo, mostram uma “menina-mulher”. A preparação para o registro deste momento, no cuidado da estética de roupa, cabelo e maquiagem foi realizada ainda em sua casa. A imagem mostra a pose manipulada da criança pelo fotógrafo, com as pernas cruzadas e as mãos sobre a pequena cadeira e pernas, criando um ar de seriedade, o olhar direcionado, fixo possivelmente na câmera. **Fonte:** Acervo privado, Isabella.

Apresentamos assim as pessoas que nos ajudaram a compor as especificidades dos tempos e lugares percorridos neste período distinto por estas cinco mulheres que

²⁷ Distrito criado pela Lei Estadual nº 2236 de 22 de dezembro de 1927, no Município de Nova Granada-SP. Foi elevada a categoria de município e desmembrado por Lei Estadual nº 2782 de 23 de dezembro de 1936 (IBGE).

viveram suas infâncias no século XX e passaram pelas mudanças ocorridas ao longo deste período.

O século XX foi marcado por grandes alterações no país e no mundo, de forma geral nos campos da política, da economia, religião e legislação. Especialmente a legislação da infância²⁸ com a proteção e a garantia dos direitos humanos. Acreditamos assim, que as modificações nas sociedades modernas complexificaram as relações estabelecidas entre crianças e adultos, exigindo novas formas de aquisição dos conhecimentos produzidos histórica e socialmente. Ao longo do processo civilizatório novos padrões de comportamentos constituíram novas formas de conduta e de domínio dos símbolos criados. A educação fora do ambiente familiar se fez necessária e a escola torna-se uma das principais responsáveis para a concretização do projeto civilizador desde a mais tenra idade.

Neste sentido, abordaremos no próximo capítulo as memórias das infâncias e a educação vivenciadas e contadas pelas entrevistadas, com suas implicações nas relações entre infância e escolarização.

2.4 Adultos e crianças: os espaços de aprendizagem

A infância entendida como uma construção histórica num processo de longa duração foi se estabelecendo a partir das percepções construídas pelos adultos sobre este período inicial da vida. Pode ser entendida como um momento de aprendizagem e constituição de experiências e condição da criança.

Enquanto constituição de longa duração cada sociedade estabeleceu formas diferentes de entender este período e proporcionar experiências diferenciadas. Entre as percepções criadas nas sociedades mais complexas está a infância escolarizada.

Todavia, acreditamos que ao tornar as crianças em alunos, por vezes são simplificadas as relações estabelecidas entre as gerações e as tensões criadas entre os papéis convencionados socialmente. Também existe uma percepção de que na infância é o momento propício para concretização de todos os ideais, e que todas as crianças a

²⁸ Mudanças que podem ser percebidas no Brasil destacamos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); da Leis de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1961), o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990), e em âmbito geral a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF (1946); a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração dos Direitos da Criança (1959), entre outras. Sobre instituições criadas para regulação dos direitos das crianças, proteção e garantia da educação, ver MARCÍLIO (1998) e (STEPHANOU e BASTOS, 2009).

experenciavam da mesma maneira, ou seja, na infância tudo é possível, feliz e concretizado (KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004).

Conforme Kuhlmann Jr (2007), podemos entender que as infâncias, sejam elas vivenciadas no presente ou vividas no passado, devem ser compreendidas na sua materialidade, isto é, entender as crianças que vivem efetivamente a infância, como indivíduos que nascem, vivem, morrem, mas também aprendem, choram, sorriem, comem, contestam, resignificam e produzem história nos mais diversos espaços e lugares. Desta forma, é sobre as memórias dos prazeres e os desprazeres da infância que nos deteremos.

A obra de Abramovich (1983) nos permite compreender a partir das diferentes infâncias como são constituídos distintas percepções deste período da vida. Infâncias que perpassam os conflitos, as tensões, as relações de poder concernentes ao convívio com os adultos, os pais, os professores. As experiências entre ser menor, as obrigações, os deveres de ser filho, irmão e aluno.

As memórias da infância de Diana, nos mostra esta relação entre as diferentes percepções deste momento da vida. A filha mais velha na família Diana rememora as práticas de disciplinamento da mãe e o contraste das relações de poder exercidos entre crianças e adultos.

Eu não tenho boas recordações da minha infância não. Por que minha mãe era muito brava. Ela judiava muito de mim. Batia muito em mim todos os dias. Colocava pimenta na minha boca também. Nesta época eu tinha mais um irmão e mais uma irmã, nós éramos em três. A outra minha irmão sofria de bronquite. Eu era a mais velha e era levada. Naquele tempo fala levada. Arteira. [...] E a pimenta que minha mãe colocava na minha boca não era pimenta de cheiro não. Ela aí no fundo do quintal que tinha um pé de pimenta malagueta, pegava a pimenta e macetava bem amassado e colocava dentro da minha boca. Aí ficava com a sinta na mão segurando para mim não jogar a pimenta no chão. E a hora que ela bem queria, falava assim: "Pode jogar a pimenta agora e coloca açúcar na boca". [...] Ela batia de coro cru e colocava pimenta na boca também. Você sabe que não tenho muito boa recordação da minha infância, judiavam muito de mim. Ela não deixava a gente sair, ficávamos em casa. Minha tia deixava minhas primas sair para casa das outras primas e minha mãe não deixa a gente sair. Foi um período ruim, por que eu apanhava muito da minha mãe e por que ela colocava muita pimenta na minha boca.

Neste sentido, podemos destacar o poema de Cora Coralina²⁹ para compreender, assim como nos mostra Abramovich (1983) e as memórias de Diana as tensões e conflitos internos e externos ao longo da infância.

Os adultos todos poderosos, solidários, coautores,
Corregedores.
Juízes de suas justiças.
Altaneiros em lições altissonantes, humilhantes
Para que todos soubessem se exemplar.
A criança faltosa, inconsciente, apanhada, destruída.
Ré... ré...ré... de crimes sem perdão.
E eles, enormes, gigantescos, poderosos,
Donos de todas as varas, aplaudidos.

[...]

A reação incontida da criança, a mijada inconsciente,
A ânsia nervosa, o vômito, o intestino solto.
Acrescido o castigo: sentada no canto,
A carta de ABC na mão, a lição sabida.

O poema apresentado nos permite compreender algumas tensões nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, especialmente no espaço escolar, constituídos pelas relações entre adultos e crianças, alunos e professores, e mesmo entre crianças e crianças. Neste sentido, as memórias da infância possibilitam perceber as particularidades do vivido.

Entendemos que cada infância de forma particular, em tempo e lugares diferentes nos apresentam lembranças múltiplas deste momento vivido, ora permeado pelos sentimentos romantizados, ora marcado pelas tensões criadas nos relacionamentos como: medo, sentimento de vergonha, conflitos decorrentes das relações estabelecidas entre adultos e crianças.

As memórias de infância de Isabella nascida em 1937 no interior de São Paulo, são marcadas pela perda dos pais. Sendo ela adotada ainda recém-nascida por um amigo de seu pai biológico, ela mostra constantemente a relação de apego e carinho estabelecido com o pai adotivo.

Só lembro de coisas boas, meu pai era muito bom para mim, isto é, eu nunca tive pai nem mãe, por que quando eu nasci minha mãe morreu no parto. Esse que eu digo meu pai hoje, e que me pegou para criar e

²⁹ Poema intitulado “Ontem”, fragmento extraído de Cora Coralina (2008, p. 161-162) na Coleção “Melhores poemas”.

ele, nossa! Me bajulava demais! Eu tive uma infância muito boa, muito boa mesmo!

Neste sentido podemos entender, “o caráter singular de toda memória (mesmo coletiva), e a forma como esta sempre se reconstrói a partir do olhar do presente faz cada entrevista ter um significado muito próprio” Montenegro (2001, p. 150). Percebemos a singularidade das memórias, a partir do relato de Isabella, ao rememorar sobre aspectos de sua infância, as experiências vivenciadas no espaço escolar, quando conta como surgiam os conflitos nas relações com uma professora.

A única coisa que eu não gostei na minha infância, foi que a gente tinha... Por exemplo: essa sala ai... fazia como é que a gente fala? Não é bem turnê, mas eu ia em uma sala, cantava, dançava, fazia lá o que eu queria fazer a mandado de professoras. Depois você vinha para a minha e fazia suas apresentações. Um dia uma coleguinha falou para mim: ...vamos na outra sala, vamos cantar? Eu falei: Vamos. E até hoje eu não canto. [...] Isso não é da minha professora, era da outra, que era da terceira série... com certeza nós cantamos horrorosamente feio. A professora falou para nós: ... Para! Pode parar, muito feio, vão aprender a cantar, para depois vir cantar na sala dos outros. Olha não se fala assim com uma criança de jeito nenhum! Eu sai chorando, cheguei lá na minha sala chorando, e a professora falou: ... O que foi Isabella? A professora não gostou do que nós cantamos e ficou brava. Ficou brava? É. Ela me pegou pela mão e foi lá (na sala). ...Você ficou brava com as meninas que cantaram aqui? É... cantaram umas feiuras. Ela falou (minha professora): ...Você precisa ser professora viu? Me lembro direitinho isso. ...Isso não se faz com uma criança, você sabe que você machuca uma criança as vezes para toda uma vida. E isso não se faz, você foi muito grossa. Nunca mais eu quis cantar. Eu canto para mim, canto na igreja, mas bem baixinho de forma que só eu sei que estou cantando, mais eu não tenho coragem.

A riqueza de detalhes, as emoções suscitadas, e a ressignificação de Isabella a partir dos acontecimentos vivenciados na infância, nos permitem discutir, como diria Abramovich (1983), o ‘mito da infância feliz’; as crianças neste momento da vida, têm as mais diversas experiências, nem todas as lembranças deste tempo vivido são agradáveis.

Um segundo elemento diz respeito às posturas das professoras. Da professora espera-se determinados comportamentos pois ao ser “grossa”, como ela indica no relato, é um comportamento pouco aceito. Deste modo, é possível compreender a partir das memórias, que existem novas exigências ao profissional de educação que trabalha com crianças pequenas. Embora ela tivesse uma opinião sobre o canto das alunas exigia-se um controle sobre suas emoções, a contenção no falar, na forma julgar as crianças, e no modo de ser esperado aos professores.

Ainda sobre as relações conflituosas entre adultos e crianças na escola percebemos, a partir das memórias de Vitória, não só as relações de imbricação entre as lembranças consideradas prazerosas, as brincadeiras, os amigos, a liberdade de andar, de correr, como também as desventuras da infância na escola nas relações de tensão entre as professoras. Sobre sua infância Vitória relata o período como,

[...] uma infância muito bonita! [...] Eu estudava na escola rural, saía da escola e tinha aquele monte de amigos. Nós passávamos debaixo do pé de coco, e já pegava coco, mexerica, então sempre foi assim, sempre uma brincadeira.

A infância de Vitória é apontada continuamente como um período bom de sua vida, que deixou saudades. Ao ser indagada demonstrou insegurança em relatar aspectos de sua vida e por ser uma pessoa ‘anônima’ e aparentemente sem “importância”, segundo ela mesma se caracterizou, porém durante o relato, foi possível perceber situações em que ela demonstrava ter tido valor e significado social. Assim, as recordações que ela pensava não ter, começaram a surgir enquanto narrava e foi estabelecendo uma relação de autoconhecimento e valorização.

De acordo com Alberti (2013) esta é uma das características da entrevista de história oral que fascina aqueles que dela se utilizam, pois ao contemplar sujeitos desconhecidos, com seu cotidiano, suas experiências, seus aprendizados e a reelaboração das vivências, aparecem nos relatos das pessoas importantes contribuições para que se conheça um determinado período.

Neste sentido percebemos que enquanto Vitória narra suas experiências da infância escolarizada vai relembando momentos marcados pelo medo. No seu caso por ser filha de professora as tensões e pressões são maiores, bem como a cobrança de um comportamento específico.

A minha primeira professora foi a minha mãe! Então eu tive muita dificuldade para aprender ler. Era uma cartilha que chamava “A pata nada”, tinha uma leitura chamada... Aliás a cartilha chamava “Caminho suave”, era pequenininha. E tinha uma lição... Acho que era a primeira lição chamava... “A pata”. A pata nada era a primeira frase. Eu demorei muito para aprender essa “pata nada” (risos). Por que minha mãe era muito brava, então ela não me tratava assim (igual aos demais alunos). Eu tinha que ser o exemplo! Como ela era professora, então ela achava que eu tinha que ser o exemplo e cobrava muito de mim. E essas cobranças dela fazia com que me fechasse muito, então

eu tinha dificuldade. Teve uma época que ela ficou brava comigo, por que eu não aprendia e meu pai falou para ela: ... não vamos apostar nessa menina não! Tira e coloca na roça! E ela falou: ...Não! Não vou tirar, ela vai aprender! Eu fiquei... A noite toda preocupada, tentando e no outro dia de manhazinha acordei bem cedinho e tentei de novo e consegui! Então, mas eu acho assim, hoje eu consigo ver, que talvez não fosse uma dificuldade, ou talvez fosse também, mas um pouco era o medo, era aquela insegurança, o medo de abrir a boca, o medo de errar porque a mãe cobrava muito.

Assim podemos identificar o medo como um sentimento presente nas lembranças da infância não somente no espaço escolar, mas no cotidiano das crianças. O sentimento que perpassa as recordações de Vitória constituem-se a partir da percepção de quando era criança e vai sendo discutido à medida que as memórias são suscitadas na entrevista.

A professora entrevistada fala na atualidade do lugar de professora aposentada que conhece as relações estabelecidas com os conhecimentos sobre sua profissão. Assim, mesmo falando como um adulto que lembra as imagens da criança que foi na escola, ela vai atualizando a maneira de perceber as experiências vivenciadas a partir do seu conhecimento.

Neste aspecto a presença do medo também se apresenta nas memórias de Diana. Ela era a primogênita de uma família composta por uma irmã e um irmão, criada em um sítio no interior de Dourados, viveu dificuldades econômicas e os desafios de estudar eram muitos, considerando as distâncias e os trajetos necessários para chegar à escola.

Diana ingressou na 1ª série em 1965 em uma escola rural, localizada em um sítio distante de sua casa. Ao rememorar sobre sua educação escolar, conta que era necessário fazer o trajeto a pé:

[...] tinha, naquele tempo – hoje não tenho mais medo – mas naquele tempo, no caminho que ia para a escola passávamos por muitos índios no meio do caminho. Passávamos por muitos índios e eu tinha muito medo! [...] Eu gostava muito de ir para a escola, mas tinha muito medo do caminho.

Dessa forma, é possível compreender o trabalho do historiador oral, o movimento da memória ao relacionar os medos de criança e a superação deles atualmente. Conforme Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 18), a memória é “[...] componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como

a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades”. Ao recordar, a professora Diana reelabora a forma de compreender os momentos vivenciados quando criança em relação aos indígenas. Demonstra sua concepção no período marcado pelo sentimento de medo e conta sobre uma nova percepção quanto a este grupo. Agora adulta revela que as relações étnicas presentes na cidade não eram percebidas na infância como um sentimento em relação às pessoas de culturas distintas. Hoje relata um certo sentimento de vergonha por temer as pessoas com as quais convivia no caminho da escola. A vergonha está presente neste momento da entrevista, ao lembrar o sentimento em relação aos *índios*, e tem vergonha ao contar.

Entendemos a vergonha como afirma Elias (1994, 166) como uma forma de comportamento a partir de novos padrões de sensibilidade, sentimentos que foram criados conforme as mudanças nas relações estabelecidas entre indivíduos e sociedade. Foi possível compreender, à medida que as entrevistadas narravam, distanciadas do período a infância, o medo e a vergonha como sentimentos presentes nas relações humanas, e que foram apreendidos e controlados no decorrer da vida.

Um aspecto percebido ao longo das memórias é que nem todos os sujeitos são prolixos ao contar as experiências vivenciadas com detalhes como exemplo as entrevistadas Cintia e Vilma foram mais sintéticas ao contar suas memórias de infância outras foram mais detalhistas. Montenegro (2001) afirma que a capacidade de contar histórias e experiências relaciona-se a dois fatores, a habilidade de descrição e a imaginação, pois ambos os aspectos perpassam as memórias, como aponta o autor.

A capacidade de narrar uma história, um fato, uma experiência ou mesmo um sentimento está associada a dois fatores: por um lado, à descrição dos detalhes dos elementos que são projetados, de forma tão rica que se assemelham a um quadro que vai sendo redesenhado às nossas vistas; por outro, à capacidade de recuperar o lado imaginário do que era vivenciado individual e coletivamente em relação ao acontecimento narrado (MONTENEGRO, 2001, p. 152).

As memórias nos mostraram que a infância escolarizada destas pessoas esteve permeada por momentos de prazer lembrados nas atividades realizadas pelas professoras, nas brincadeiras, nos elogios recebidos, mas também pelos momentos de tensão lembrados pelos sentimentos de medo e vergonha entre os adultos e a idealização de um modelo para as crianças o de ‘boa aluna’.

CAPÍTULO III

A CRIANÇA-ALUNA: as memórias da infância escolarizada

Suponho que se engana quem pensa que existe uma única possibilidade de memória e que essa possibilidade única implicaria a repetição do passado e do já produzido; suponho que se engana quem pensa que há humanidade possível fora da tensão entre o esquecimento e a memória.

Mario Chagas

3.1 As memórias das diferentes escolas na infância

A escola como uma organização construída ao longo do processo escolarizador da infância modificou-se no decorrer da história da educação; entre as dinâmicas de modificações estão as alterações das instituições destinadas ao ensino³⁰. Acreditamos na importância de situar o espaço escolar das infâncias vivenciadas, caracterizando-se por lugares diferenciados em relação a localização, ora em sítios no interior de São Paulo, ora em regiões mais centrais em São Paulo e também em Dourados, ainda em locais improvisados e outras em espaços construídos intencionalmente.

De acordo com Marcílio (2010) o processo de constituição da escola como a compreendemos atualmente, aconteceu de forma processual e diferenciada em cada região do mundo e também no Brasil, e ocorreu mais intensamente no século XIX. Entretanto, esse modelo de escola que tem o Estado como o organizador, será construído no decorrer do século XX no Brasil, e apresenta-se com várias características: organização em classes com diferenciação de faixas etárias; currículo específico, sob a responsabilidade do professor no espaço institucionalizado, que é controlado normalmente por regimes fixos de regras estabelecidas, com controle do tempo, controle das atividades desenvolvidas, da utilização do espaço; fragmentação dos conteúdos em disciplinas; sistemas de homogeneização dos programas escolares para progressão dos estudos; exames padronizados como central neste processo.

³⁰ Entendemos as particularidades dos estudos em relação a materialidade da escola, e/ou da “cultura escolar”, alterações na arquitetura, nos móveis, do material didático, dos livros, dos manuais utilizados, das práticas de ensino, entre outros elementos que compõem as instituições de educação, como demonstram estudos como Sá (2007) sobre as alterações na arquitetura escolar; como Pérez (2008) ao estudar as cartilhas escolares na alfabetização das crianças; estudos especificamente sobre a cultura, conceitos, elementos alterados e/ou permanentes na escola, como as pesquisas de Júlia (2001); Faria Filho, Vidal, Gonçalves e Paulilo (2004); Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), entre outras produções que estudam as especificidades produzidas no espaço escolar ao longo da história da educação.

Podemos perceber as mudanças na educação a partir das memórias da professora Diana quando ela conta em suas lembranças de três escolas diferentes, a primeira, responsável por sua alfabetização, a segunda situada na Vila Sapé de 1ª a 4ª série e a última a Escola Imaculada Conceição, no qual ingressou na 5ª série. A primeira escola da infância descrita por Diana, possuía espaço pequeno, localizada em um sítio próximo da sua residência, onde aconteciam as aulas da primeira série no período matutino, “*A sala de aula era uma escola pequenininha [...] Uma escolinha pequena. Escola do sítio!*”. Diana utiliza a expressão “*escola de sítio*”, descrevendo uma instituição do interior, carregada pelo sentido da precariedade, nos materiais, na estrutura física, nos mobiliários, no material pedagógico e na qualificação do profissional docente.

O ingresso dos alunos na primeira série correspondia à faixa etária dos sete anos e os materiais utilizados eram cartilha, caderno, lápis – todos de responsabilidade dos pais dos alunos. O município não oferecia tais materiais e não existia nesse espaço, como lembra Diana, uniforme ou merenda escolar.

A segunda escola descrita por Diana, situada na Vila Sapé e mais distante de sua residência, era chamada como “*A escola da Dona Nair*”. Instituição responsável pelo ensino da 1ª a 4ª série, normalmente recebia alunos de Dourados e dos Distritos próximos; Diana a descreve como sendo multisseriada, na qual todos ficavam na mesma sala e horário, não havia separação em séries e faixas etárias. E relata sobre esta instituição, que ingressou na 2ª série como sendo,

Uma escola só um pouquinho maior (que a anterior), janelas de madeira e de verniz que abre também. [...]Tinha recreio, tinha merenda, um leite muito gostoso. Eu gostava de tomar, quando chegava a merenda aquele leite... Era um leite em pó que ia daqui (Dourados) da Secretária de Educação, naquele tempo quem era secretária de educação era a Sireunise Camargo Dorta.

A escola situada na Vila Sapé, próximo a Dourados, descrita por Diana no que se recorda de 1956, mostra algumas modificações em relação a interferência do município no oferecimento da merenda, no mobiliário específico, com carteiras duplas. Mas ainda está presente a precariedade do ensino com professoras leigas, com poucas exceções das que tinham feito Magistério, sem uma coordenação fixa na escola, a ventilação da sala dependia unicamente de uma janela e da porta, os recursos disponíveis eram baseados praticamente na utilização do quadro, do giz, da lousa e da cartilha e livro.

Conforme Diana, a escola Imaculada Conceição³¹, foi a última instituição frequentada na infância, ingressou em 1958 na 5ª série com 11 anos. Esta escola, de cunho religioso da ordem das irmãs franciscana era confessional católica e funcionava em regime de internato. A escola era organizada pelas freiras, eram raras as disciplinas que não eram lecionadas por religiosas. A escola proporcionava diversas atividades às internas, o ensino ainda acontecia de forma multisseriada. Segundo o relato da professora

Eu estudava de manhã. De manhã, tinha um sininho que uma irmã acordava a gente. Um sininho que acordava a gente seis horas da manhã, para se arrumar, arrumar cama, por uniforme, por tudo. Depois ia para o refeitório tomava café da manhã. [...] Depois voltava para o alojamento, pegava o material e sete horas já estava na sala de aula. Ficava lá das sete as onze.

Por ser uma instituição confessional a educação era principalmente voltada para valores baseados na doutrina cristã, do amor, da caridade e o perdão, ensinados de maneira metódica com base nos sacramentos de iniciação, via catequese, para tanto “[...] recorria à música, ao canto, ao teatro, ao desenvolvimento dos dons artísticos em geral, como parte de sua proposta pedagógica e confessional” (BRAZIL e MANCINI, 2012, p. 131).

Na imagem a seguir é possível perceber a estrutura da instituição em Dourados no ano de 1956. Optamos por indicar essa imagem pois ela é lembrada na memória da senhora Diana que foi aluna desta instituição.

³¹ Conforme Brazil e Mancini (2012) a Escola Imaculada Conceição foi criada em 1956, em Dourados, de caráter privado, sob a direção da Ordem das Irmãs Franciscana da Penitência e Caridade Cristão, oriundas de Rio Grande do Sul. A instituição funcionou no primeiro momento em regime de internato e externato, direcionada inicialmente ao ensino primário e secundário para o ensino feminino.



Figura 4- A estrutura da escola Imaculada Conceição em 1956

Na imagem, é possível perceber a estrutura física da escola construída de madeira, a esquerda, ao fundo, mostra uma menina e a frente as freiras, normalmente constituíam o corpo docente principal da instituição. As 9 freira com as bicicletas, mostram o principal meio de transporte utilizado na época devido a distância da escola permitia a locomoção para as outras dependências da igreja na cidade de Dourados. **Fonte:** Escola Imaculada Conceição. Disponível em: <http://www.escolaimaculada.com.br/institucional>.

Para a senhora Diana, a rotina na instituição era composta pelas aulas, momentos de realização das leituras e das tarefas escolares em locais específicos. Memória do estudo com carteiras, armários e mesas, e atividades de limpeza divididas entre as internas eram desenvolvidas diariamente.

O alojamento destinado às internas, conforme Diana descreve “*Era como um salão grande que eles dividiam em celas, com aqueles pré-moldados*”, separados por repartições, cada aluna possuía assim, um cantinho com sua cama e um espaço reservado para guardar os pertences pessoais.

A professora Vitória relata sobre diferentes escolas em que estudou na infância e as mudanças de instituições devido as necessidades de trabalho dos pais. Para Vitória seus estudos iniciaram no Município de Caarapó-MT, a escola era de madeira, foi doada e mantida por uma fazendeira, e recebia doações também de moradores e pais dos alunos da redondeza. Vitória relata sobre a escola, o mobiliário e o corpo docente: normalmente era constituído por professoras leigas e as que possuíam alguma formação normalmente vinham de São Paulo. A primeira recordação de Vitória é de sua mãe que lecionava na 1ª e 3ª série, e de quem foi aluna, fato que influenciará nas memórias da infância.

A própria escola aos domingos ela era uma igreja. Era uma escola alta, de madeira, era bem alta. Então na entrada dela ela tinha uma escada redonda, tipo a IPI (Igreja Presbiteriana Independente). As cadeiras, as carteiras eram de madeira e você sentava com duas pessoas. Era um banco, mais ou menos assim (aponta com as mãos o cumprimento) eu acho. Então sentava um coleguinha aqui (aponta para o lado direito) e outro aqui (aponta para o lado esquerdo). Sempre assim.

A instituição improvisada e mantida sem os recursos do município exigiam que as próprias professoras fizessem todos os serviços necessários para manutenção da escola, da merenda à limpeza.

A professora que cuidava da escola. Tinha alguns pais de alunos que ajudavam a fazer a merenda, mas não tinha uma faxineira. Não tinha uma merendeira não. Por que a escola era de uma pessoa particular, que cedeu ali, então não tinha. Se não ela teria que pagar, teria que passar para a prefeitura [...]. Na recordação que eu tenho não tinha não, porque eu lembro da minha mãe que fazia essas coisas.

Vitória, aos 10 anos se muda com a família para Dourados e dá continuidade aos estudos da 4ª série na escola Castro Alves, no ano de 1971. Posteriormente retorna ao município de Caarapó, pois sua mãe consegue um trabalho na escola. A última escola da infância frequentada por Vitória, é descrita pela diferença em relação à instituição improvisada do sítio, com a obrigatoriedade no uso do uniforme, com diretora, um quadro maior de professores e mantida pela município, assim a escola responsável pelo ensino da 5ª a 8ª série,

Era grande, dividido por série. Lá não tinha muito pátio para você brincar, pois lá também já era uma escola... Já do ginásio do quinto ano para cima, então não ficava tanto brincando.

As instituições lembradas são diferentes e particulares, ora voltadas para o interior da cidade, com estruturas improvisadas, ora por prédios construídos intencionalmente como espaço apropriado para o ensino, em condições implementadas, muitas vezes de forma ineficaz e precária, pela ação do Estado para efetivação da escola e permanência das crianças nas instituições.

3.2 As memórias na escola e as relações entre crianças e adultos

Podemos compreender que as instituições de ensino foram parte do projeto para concretizar os ideais para a constituição do adulto civilizado para a nação moderna. De acordo com Veiga (2010) a difusão da escola como um instrumento para socialização da infância, como um local de ensino às aprendizagens necessárias posteriormente para a vivência no “mundo adulto”, transformou-se em uma necessidade e obrigatoriedade a todas as crianças, e para tanto o Estado torna-se peça importante no sentido de garantia, de manutenção e controle do ensino.

Acreditamos que as crianças ao adentrarem o espaço escolar, aprendem a ser alunos, a infância escolarizada agora passa a ser tratada por profissionais responsáveis pelo ensino, e era o professorado que propiciava essas novas relações de interdependência entre alunos e professores. Deste modo, cada indivíduo ao longo da vida estabelecerá relações de dependência, situações de troca que podem ser permanentes ou provisórias, como a dependência entre: pais e filhos, esposa e marido, crianças e adultos, sociedade e indivíduos, educação e Estado e alunos e professores.

Estas relações criadas constituíram as redes ou as configurações. Conforme afirma Elias (2001a, p. 56), falar em redes de interdependência significa que “[...] o indivíduo está ligado aos outros por um fenômeno de dependência recíproca”. Deste modo percebemos ao longo das memórias da infância diferentes redes de interdependências criadas no espaço escolar.

Vitória por exemplo, filha de professora, teve constante contato com o corpo docente e a gestão da escola, mesmo fora do espaço escolar. Vitória ao relatar sobre os professores do ginásio mostra as redes estabelecidas com suas professoras e as amizades provenientes das relações entre sua mãe e os colegas de trabalho,

Lembro dos professores, eu era muito amiga dos professores, eles vinham na minha casa, nem todo domingo. De vez em quando ia algum professor em casa almoçar, passar o dia em casa. Por que quando um professor... Como minha mãe trabalhava lá, ela tinha amizade com os professores, então eu tinha muita amizade com eles também. Todos os professores de todas as escolas que estudei em Caarapó, eu fiz amizade.

Essas redes criadas em decorrência dos contatos estabelecidos a partir da escola e das amizades com os professores fora deste espaço permitiam o acesso às casas deles, assim como criava um status maior em relação aos demais alunos. Neste sentido, Vitória relembra estes momentos quando afirma

O quinto ano, o sexto ano tinha que comprar o material. Só que eu quase não comprava por que não tínhamos muita condição de ficar comprando, então eu tinha muita amizade com o professor Ramão, ia na sua casa. A casa do professor Ramão era como se fosse uma biblioteca. A casa tinha muito, muitos livros, então, sempre que eu precisava ia para a casa dele. Ele deixava a gente pesquisar, então eu fazia muita pesquisa.

Cada história de forma particular mostra as relações estabelecidas entre professores e alunos, e percebemos nas memórias das entrevistadas, Vilma a mais velha das entrevistadas, nascida em 1935 no interior de São Paulo, a relação entre lembrar e esquecer está todo o tempo presente. Stephanou e Bastos (2009) apontam que a memória é atravessada pelas lembranças e pelos esquecimentos, pois ao elaborarmos constantemente o passado selecionamos, fragmentamos e esquecemos elementos por vezes considerados sem importância. Eventos significativos e mesmo experiências consideradas intoleráveis. Podemos perceber o movimento entre lembrar e esquecer nas memórias de Vilma sobre as professoras.

Olha isso aí faz tempo, tempo que nem sei... Tive uma professora por pouco tempo chamada Delsa, não Dulce, mas foi por pouco tempo, depois foi a Dona Glorinha esposa de um dentista. Depois veio também o professor chamado Mario Donato no quarto ano já. Mas não cheguei até o fim do ano naquela escola por que meu pai arrumou serviço na cidade vizinha, Santo Anastácio e lá é que eu terminei, fiz o quarto ano.

As relações constituídas no interior da escola entre alunas e professoras, são rememoradas por Diana, a partir das práticas realizadas. As ações desenvolvidas que contemplavam a participação das crianças ao longo das aulas são lembranças constantes na “Escola da Dona Nair” na memória de Diana.

Eu gostei muito da professora do primeiro ano, mas eu gostei mais da professora do terceiro ano, a professora Nair Batista de Carvalho. Ela era muito legal. [...] Ela era animada, divertida.

Acreditamos que a escola pode ser compreendida como uma rede de interdependência e dependência entre alunos e professores, as relações estabelecidas cotidianamente na escola são baseadas no ensino e na aprendizagem e estão presentes nas memórias do processo escolarizador da infância. Memórias ora das relações de

controle, ora pelas práticas desenvolvidas, que permitiam a participação das crianças. Como conta Cintia.

Lembro da minha professora do primeiro ano, a Dona Jaine. Eu amava ela! Ela era muito legal. Da minha professora do segundo ano, Dona Diná, ela era brava, muito brava. Lembro de alguns, não lembro de todos não.

Na escola além das relações estabelecidas entre alunos e professores, também outros adultos participam e desenvolvem diferentes funções desde a limpeza até a coordenação. Podemos perceber como estas relações estabelecidas entre outros adultos, constituem as relações de poder e relações de afetividade. Neste sentido, acreditamos na potencialidade dos depoimentos orais que nos permite perceber estas relações e evoca as lembranças vivenciadas na infância. Estão presentes os sentimentos, as emoções vividas, elementos que muitas vezes são desconsiderados em outras fontes documentais produzidas no interior da escola.

Conforme Grazziotin e Almeida (2012, p. 36) afirmam “[...] a História Oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar”. Podemos perceber que Isabella começa a contar sobre as lembranças da escola, da coordenação, e vai relembando outros espaços da instituição, assim como de outros adultos além dos professores.

Você chegava no colégio, aqui ficava a sala da direção (aponta), aqui ficava a sala da coordenação, naquela época nem era coordenação, não sei o que era aquilo, era uma sala, e ficava pessoas que te atendiam também e você entrava, antes tinha uma escada bem alta e você subia. [...] Tinha, como é que fala? Uma pessoa que cuidava só da disciplina. [...] Naquela época, não dava o nome de monitor não, não sei. Eu me lembro muito do seu Chiquinho, ele que cuidava da disciplina e cuidava da gente no pátio. Como ele era bom, quando me casei, ele me deu uma carta tão bonita.

Isabella mostra a presença na escola de um profissional responsável pelo controle dos alunos, dos comportamentos e do cumprimento das regras estabelecidas, como exemplo ‘não correr nas escadas da escola’. No momento de rememoração são estabelecidas novas relações com as experiências de Isabella e ela vai fazendo outras associações. Lembranças contadas e ressignificadas à medida que conta, muitas vezes

sem uma linearidade, uma ilusão que permeia as memórias, sejam biográficas ou autobiográficas, de que a vida constitui-se como um todo, coerente e orientado (NUNES, 2008).

Nas memórias narradas por Diana não existem recordações da presença de coordenadoras ou de direção nas escolas frequentadas no sítio. Somente na Escola Imaculada Conceição, está presente a figura de outros adultos como a Madre Superiora, assim afirma que

[...] lá no regime de internato tinha a madre superiora. Ela que mandava em tudo no Imaculada. Ela chamava Gudimila.

As memórias da infância de Diana mostram também as relações de poder estabelecidas entre a Madre Superiora, em relação as freiras-professoras e as alunas. Relações hierárquicas de poder que eram parte da vida das crianças na escola.

Outro aspecto como sentimentos e emoções também são evocados ao rememorar sobre determinado assunto, objeto, tempo, pessoas, conforme Stephanou e Bastos (2009, p. 420) apontam a memória pode ser entendida como,

[...] uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, resignificamos nossa vida. Esse resignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente.

Neste sentido, a professora Vitória relembra com carinho do corpo gestor das escolas em que estudou na infância. Ela narra os nomes das escolas e dos diretores e neste momento são suscitadas emoções deste convívio estabelecido com outros adultos na sua educação escolar.

Aqui em Dourados, do Castro Alves, era uma diretora eu gostava muito dela, fiquei um ano aqui, mas eu gostei muito dela. Eu não sei se é Nice, Eunice, eu não me recordo muito bem o nome dela. Mais em Caarapó a diretora era a irmã Feliciano, isso foi até a oitava série; a irmã Feliciano. Quando terminei o estudo nessa escola da irmã Feliciano, eu fui para outra escola do professor Ramiro. O nome da escola era Joaquim Soares Viana lá em Caarapó. Era uma escola estadual, então era Escola Estadual Joaquim Soares Vianna, nessa

mesma escola também fiz boa amizade com o diretor de lá e com os professores também. Eu fiz boas amizades.

Por fim, acreditamos que compreender a escola como uma rede nos permite perceber o processo escolar, e torna primordial que os alunos vivenciem em um espaço educativo específico com profissionais que lhes possibilitem aprender os conhecimentos históricos e socialmente produzidos.

3.3 Os espaços da escola: aprendendo a ser menina

A escola como um projeto civilizador proporcionou distinções na educação de meninas e meninos, à medida que o Estado monopolizou o ensino e tornou a escola um mecanismo utilizado na propagação de práticas, valores e atitudes rumo à civilização dos indivíduos (VEIGA, 2006).

Entre os novos padrões propagados pela escola estão as maneiras de ser e se comportar para meninas e meninos, bem como os modelos para ser uma boa aluna ou um bom aluno. Tais maneiras representadas pelas formas de falar, sentar, vestir, brincar, comer, enfim comportamentos aprendidos em casa e na escola.

Partimos da ideia de que a escola pode ser entendida como uma rede, uma configuração organizada socialmente por indivíduos que estabelecem valores, normas, regras, a partir das relações de dependência e interdependência entre as diferentes gerações nos grupos sociais. Nessas configurações podem ser encontradas diferenças econômicas, sociais, religiosas, políticas, étnicas e raciais, entre outras. Tais distinções precisam ser entendidas e dominadas pelas crianças desde a mais tenra idade. Entre essas diferenças podemos destacar a de gênero.

Percebemos a distinção de gênero na infância escolarizada, por meio das diferenças entre meninas e meninos. Lembranças que mostram as exigências diferenciadas para ser e portar-se como uma menina. Das meninas esperavam-se a contenção das emoções, o controle do comportamento, a capacidade de coação interna e externa os modos de ser destinados às meninas-alunas. Dos meninos visavam-se principalmente o controle das pulsões, ser ativo nas brincadeiras e jogos, esconder as fraquezas e medos, controlar suas emoções; e ainda detinham uma relativa possibilidade para “cometer erros em sala de aula”, já que estes eram percebidos como desleixados nos estudos, quando comparados as meninas.

Entendemos gênero como uma construção histórica e socialmente constituída, no qual as relações diferenciadas são estabelecidas nos lugares e práticas entre indivíduos diversos. Conforme Louro (2003) aponta, podemos entender gênero não apenas no desempenho variado de papéis entre masculinos e femininos, mas também como uma produção ligada à construção de múltiplas identidades nas relações de poder estabelecidas e de práticas sociais entre os indivíduos.

Essas relações e práticas não apenas constituem e instituem os sujeitos (esses vários tipos de homens e mulheres), mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas. Nesse sentido, a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. (LOURO, 2003, p. 77)

A escola, neste sentido também é um espaço permeado pelas relações de gênero, tema que aqui não será tratado em profundidade, mas que pode ser aprofundado em outros estudos³². As memórias das infâncias vivenciadas são atravessadas constantemente pelas relações diferenciadas entre meninas e meninos, principalmente na memória das brincadeiras e da organização escolar com relação às disciplinas cursadas. A professora Isabella conta que além das disciplinas de português, matemática, geografia, existia ainda atividades específicas para meninas e para os meninos. As atividades eram realizadas pela professora dentro da sala de aula. Os meninos ficavam de um lado e as meninas de outro durante a realização da tarefa, assim para elas “*tinha bordados, para os meninos tinha coisas de menino*”, porém não menciona o que seriam *coisas de menino* no referido currículo desta escola.

A memória de Cintia e Diana também aponta nos relatos a distinção entre materiais e práticas desenvolvidas para meninos e meninas.

Para Cintia na escola existia receio ao sentar próximo dos meninos.

Tinha ano que eu estudava e a carteira era individual, só que não igual hoje. Era uma carteira individual, mas o modelo era diferente parecia aquele bancos de trem, cheias de gradinhas assim (mostra

³² São diversos os estudos que se debruçam especificamente sobre a temática, entre estes podemos destacar o trabalho de Gouvea (2008) que retrata o processo de civilização a partir da escola no século XIX em Minas Gerais com meninas e mulheres, e o de Campos (2010) que mostra a construção das concepções de gênero e sexualidade vivenciados e/ou construídas a partir das memórias de professoras da educação infantil de Dourados-MS.

com as mãos) de madeira. E o banquinho já era emendado na escrivaninha. A gente levantava o banquinho e sentava individual. Mas tinha anos que as carteiras eram juntas, sentavam de dois em dois. [...] Eu não gostava quando a professora me colocava para sentar com menino!

Outro aspecto refere-se à singularidade de cada entrevista, uma discerne da outra (Montenegro, 2001). Entre as realizadas nesta pesquisa destaco as particularidades dos relatos de Cintia; a entrevista foi realizada após a que foi feita com sua mãe, Vilma, que também foi uma das professoras convidadas a contar suas memórias. E suas memórias foram sendo suscitadas a partir do momento que ela começa a ouvir o depoimento da mãe e a ver os álbuns de fotografias apresentados posteriormente à gravação.

Ainda sobre as memórias referentes à distinção de gênero, temos as brincadeiras marcadas pela divisão de atividades, principalmente na hora do recreio conforme aponta Vitória.

O que a gente brincava mais era de roda, ficava as meninas separadas dos meninos. A gente brincava de roda, brincava de amarelinha, brincava de queimada. [...] Dos meninos eu não me recordo não. Eu não me recordo muito bem, mais eu acho que eles brincavam muito de futebol, mas não era aquela coisa de bola igual hoje. Era uma bola que eles faziam de meia. Aquelas bolas feitas em casa mesmo!

É possível perceber as diferenças nas brincadeiras, pois às meninas eram destinados espaços secundários da escola. A quadra ou o campo eram geralmente designados aos jogos de futebol dos meninos. As meninas envolviam-se em brincadeiras e jogos, que normalmente exigiam mais cuidados em relação à roupa, as atividades contidas, pois o uniforme não permitia muitos movimentos por ser composto de saia e blusa branca. A partir das memórias, entendemos que a distância- física e social- das brincadeiras entre meninos e meninas, parece presente, pois Vitória não se recorda das atividades dos meninos, pois seu grupo era composto pelas meninas.

Outro elemento que podemos destacar, diz respeito às exigências concernentes ao domínio dos papéis e comportamentos exigidos em cada espaço que as crianças circulavam. De acordo com Sarat (2009a) as crianças conforme cada sociedade precisam apreender da organização social todo o sistema de normas, regras e valores que regulam seus comportamentos. Aprender a ser menina exige um esforço de apreensão dos códigos do grupo.

Sobre esse tema podemos perceber as estratégias e o domínio de comportamento a partir das memórias lembradas por Diana. Considerando que ela estudou como interna na Escola Imaculada Conceição, seus relatos mostram as diferenças de comportamento exigido no espaço privado em relação aos exigidos no espaço público da escola. Quando relata sobre as lembranças da infância afirma ter sido uma criança ativa e autônoma.

Eu ia de ônibus para a rodoviária. Eu era uma menina muito ativa. Eu vinha para a rodoviária, pegava o ônibus, e descia na Vila Sapé e descia até no travessão e chegava em casa. [...] Já andava sozinha com onze anos!

Lembranças que mostram as aprendizagens necessárias ao grupo a que pertencia. Na sua experiência era necessário ser ativa, ter responsabilidades, aprender a deslocar-se e andar sozinha no espaço público. No espaço familiar comportava-se de maneira distinta, e na escola por vezes era chamada de “danada e arteira”. Na escola tinha que se comportar e ser obediente, frequentar as aulas, ser exemplar nas posturas esperadas para uma boa aluna, pois tinha a exigência esperada de uma bolsista no colégio onde só estudava a elite da cidade. Ela só frequentou esse colégio por causa de uma bolsa que lhe foi concedida. Qualquer conduta que infringisse as regras impostas, possivelmente influenciaria sua permanência na instituição. Diana afirma nunca ter sido punida, “[...] por que eu dentro da sala de aula era bem quietinha, nunca levei punição nenhuma”.

Sobre essa questão um último elemento que queremos destacar é a presença maciça das mulheres no ensino, nas memórias da infância escolarizada destas entrevistadas. A feminização do magistério³³ tem uma vasta história com suas particularidades no Brasil; este movimento de inserção das mulheres na docência vai acontecer principalmente no decorrer do século XIX. De acordo com Louro (2012) o ingresso das meninas na escola, essa inserção no magistério, e o objetivo de civilizar as distintas gerações, influenciaram na composição da profissão docente. Com a abertura das escolas normais, criam-se novos padrões para o magistério que influenciam nas concepções e formação da professora. O ideário para a professora é que ela fosse

³³ Diana Vidal (2006) no texto intitulado “Um olhar sobre os estudos de gênero em História da Educação no Brasil” mostra um panorama das produções existentes sobre a profissão docente e as relações de gênero a partir dos principais fóruns de debate, entre eles os Congressos Brasileiros de História da Educação. Vidal (2006) aponta a partir das produções levantadas sobre a feminização do magistério: 1) as estratégias hierarquizadas entre as professoras e professores; 2) as múltiplas relações criadas entre funcionários e colegas; 3) as relações estabelecidas entre os alunos e 4) as demandas criadas pela sociedade e as suas próprias necessidades de vida como ser mãe, esposa, celibatária, solteira, filha, etc...

vocacionada para a profissão, exigindo posturas de um suposto amor nato, no qual estava presente a entrega e doação aos seus alunos.

De acordo com Villela (2011) a criação das escolas normais durante o século XIX foi um marco importante na formação de professores e professoras no Brasil, voltadas inicialmente para as camadas mais abastadas. As primeiras instituições criadas foram reconhecidas pela organização e seu caráter civilizador, entre elas destaca-se a primeira Escola Normal no Brasil de Niterói que iniciou suas atividades na década de 30.

Conforme Villela (2011) existiam diferentes critérios para ingressos nas instituições de formação docente, entre eles destaca-se principalmente os que diziam respeito aos aspectos morais dos candidatos, mais do que os aspectos relacionados a sua formação intelectual, tais como:

Nacionalidade, idade e moral eram critérios de exclusão e ao mesmo tempo definiam aqueles que poderiam candidatar-se à formação profissional que credenciaria para o futuro exercício do magistério. A terceira exigência era, sem dúvida, a mais interessante. 'Boa morigeração' relaciona-se à moral, bons costumes e boa educação (VILLELA, 2011, p. 106).

O ingresso crescente das mulheres no magistério mostra-se como um mecanismo para o acesso ao mercado de trabalho, uma nova possibilidade de inserção profissional, mas que proporcionou diferentes discursos entorno das práticas desenvolvidas que enquadravam a maneira de porta-se, ensinar, conforme as normas morais dominantes, limitando a atuação das mulheres no espaço acadêmico ou profissional, neste sentido Villela (2011, p. 122) afirma que

Em relação à crescente presença feminina no magistério, esse discurso da moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médico-higienista e positivistas. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade 'sadia'. Além disso, o magistério de crianças constitui-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido.

Portanto, a feminização do magistério contribuiu para a inserção das mulheres no campo profissional, ao longo do século XX e ampliaram-se o número das instituições para a preparação do magistério, principalmente das moças da classe média e

Paralelamente, surgem outras instâncias formativas, preocupadas não só com o desempenho didático da mestra moderna, mas também com o comportamento moral desta moça que deve deixar a casa de seus pais para adentrar lugarejos distantes, enfrentando sozinha novas vicissitudes e tentações (FISCHER, 2009, p. 325).

De acordo com Vicentini (2009) e Catani (2011) estas ideias criadas em relação a profissão docente, levaram o professorado, principalmente no século XX a lutar por melhorias nas condições de trabalho e de seu reconhecimento social como referência a profissionalização da profissão professor. As lutas visavam, sobretudo a formação do corpo docente e a qualidade da educação brasileira, assim buscou-se combater as concepções de naturalização de que “bastava ser mulher” para ser capaz de ensinar, da profissão como um sacerdócio que descaracterizava o trabalho, as condições de trabalho e os salários.

Nas entrevistas realizadas é possível compreender algumas das especificidades da educação, principalmente a presença maciça das mulheres na profissão docente, presentes nas memórias da infância escolarizada em meados do século XX. Percebemos que a figura feminina da professora se destaca nas lembranças da escola dessas mulheres e nos seus relatos. Contam de um professorado composto por mulheres e quando algum homem estava na docência, geralmente eram em disciplinas do ginásio como exemplo: geografia, física, matemática.

Eu tinha a professora de primeira série que era muito novinha, mas era muito bonita, tratava a gente muito bem, ensinava muito bem, se a gente tinha dificuldade ficava ali perto ajudando e logo se desfazia aquela dificuldade que você tinha. (Isabella)

Outro exemplo é Vilma quando conta nas memórias de sua infância que suas professoras foram mulheres. E somente uma experiência com professor homem quando ingressou no Grupo Escolar de Piquerobi/SP por um semestre, “*de homem eu só tive um, esse período todo, que foi o professor Mário*”.

As figuras de mulheres e professoras por vezes leigas, outras formadas, permeiam as lembranças da escola e são marcadas nas distinções de gênero na própria

composição do corpo docente. São imagens de professoras, que possivelmente influenciaram nos comportamentos das crianças, na forma de ensinar meninas e meninos, como exemplo Diana que estudou com freiras.

Compreendemos assim, a partir das memórias de infância, como os processos de contenção nos comportamentos, na maneira de falar e de se portar, foram diferenciados em relação às meninas. Tais comportamentos consideravam modelos femininos, de fragilidade, de calma, de autocontrole, de higiene em relação ao uniforme, aos materiais, enfim exigências que interferem nas atividades e posturas lembradas pelas memórias na escola.

3.4 De criança a aluna: as memórias do lugar social na infância

A civilização das infâncias ao longo da história foi se constituindo como uma necessidade para os indivíduos terem acesso aos símbolos construídos histórica e socialmente. A escola foi um dos mecanismos privilegiados neste sentido, para civilizar os indivíduos a partir da regulação dos comportamentos, das emoções, e também da contenção das práticas de violência.

Neste sentido, consideramos a escola como um espaço, que estabelece novas formas de ser criança tornando-a aluno, e formar novas relações estabelecidas entre os adultos, neste caso, as professoras e/ou professores. Estes papéis exigem novas maneiras de regulação e novos comportamentos, além de propagar um ideário de indivíduo civilizado.

O processo de constituição e consolidação da escola no Brasil aconteceu de maneira distinta, ao tornar-se múltipla, para contemplar a todos os indivíduos, também produziu algumas diferenças em seu interior. A garantia a uma educação institucionalizada na infância é proporcionada pela monopolização do Estado. Entendemos que é a partir da obrigatoriedade e da intervenção do Estado que a escola torna-se um dos espaços privilegiado para a socialização e civilização das infâncias.

Neste sentido Gouvêa (2008) afirma que com a monopolização da educação pelo Estado, tornando-se legalmente o seu mantenedor e regulador para efetivação da obrigatoriedade escolar, ele intervém de forma a contemplar todos os indivíduos, ao menos tempo, e criam-se novas relações entre adultos e crianças. Também criam-se novas responsabilidades da família assim como novos papéis a serem desempenhados

em seu interior, pois ao mudar a ideia de crianças para alunos modificam-se também os espaços de convivência da infância.

Compreendemos que a partir da monopolização da educação pelo Estado, ao controlar e contemplar no espaço escolar as diferenças de classe, geração, etnia e gênero, cria novos padrões de comportamentos entre adultos e crianças, alunos e professores, pois ao civilizar a infância também se exige novas condutas para ser um bom filho e também, um bom aluno (VEIGA, 2006).

Percebemos a partir das memórias das entrevistadas, que no processo de civilização da sua infância escolarizada estes papéis foram construídos e propagados no interior da escola, exigindo-se cada vez mais das crianças o domínio das emoções, a autorregulação, o refinamento dos costumes e modos de comportar-se. Tais regulações são produzidas diversas vezes em meio a tensões e conflitos entre as crianças e os adultos

Nas lembranças da infância na escola, está presente o papel constantemente exigido para as meninas como: serem obedientes, quietas, prestativas, delicadas – comportamentos importantes na educação feminina; ou seja, na escola foi lentamente sendo construindo estes modelos de deveres e funções para as crianças.

A partir das lembranças de Diana, podemos perceber a exigência de um comportamento especialmente no que diz respeito ao papel da *boa aluna*. Ao rememorar sobre a escola privada e confessional que estudou em regime de internato em Dourados em 1969, ela conta:

Eu era pequena, magricela, bem magricela mesmo. Danada, arteira! Só que na sala de aula eu era bem quietinha. Não ganhava nem um pito. Não ganhava nenhum pito, de nenhuma freira, nem de professora de matemática, nem de português[...].

De acordo com os relatos de Isabella, podemos perceber que ser boa aluna, significava ser quieta, não atrapalhar a aula, fazer todas as atividades escolares em sala e em casa, pois esse era o modelo esperado como ela relata: “Eu prestava muita atenção nas aulas, nunca fui uma aluna que desse trabalho”. Podemos perceber que esse modelo de escola contribuiu historicamente na diferenciação dos papéis entre meninas e meninos. Quanto às exigências de *ser boa aluna*, também aparece nas memórias de Vitória, no caso dela duas situações estão presentes, ser a filha da professora e ser boa aluna para não envergonhar a mãe e dar o exemplo.

Mais da sétima e da oitava série era o professor Júlio, então eu tirava notas muito boas com ele. É que lá (na escola de Caarapó) nós tínhamos que estudar muito, então minha mãe sempre cobrou bastante. Tinha que estudar bastante! Não é por que tinha amizade com os professores, era pior ainda, o que eu fazia era estudar! Por que língua, português, era a professora Sueli, ela era nossa professora. A Sueli hoje é uma advogada lá em Caarapó. Até hoje ela é amiga da minha mãe.

Podemos perceber, a partir das memórias de Vitória, que as tensões geradas eram em decorrência do relacionamento que ela tinha como a filha da professora e representada pelas relações construídas em volta dos relacionamentos da mãe/professora. Este lugar representava um poder relativo na sua permanência na escola, pois a partir das relações estabelecidas com diferentes professores, colegas de trabalho de sua mãe, e por ela *ser a filha da professora*, isso lhe trazia vantagens em diversas situações, mas exigia também mais controle sobre seus comportamentos, pois precisava aprender mais que os outros e ser boa aluna em relação aos colegas. Esse era o preço que pagava por relativo poder que o lugar lhe conferia.

Outro elemento presente nas distinções produzidas ao longo do processo escolarizador refere-se às distinções de classe social. A escola ao contemplar gradativamente pobres e ricos, também produziu e intensificou as diferenças na educação. Podemos apontar as novas organizações exigidas para garantir a permanência no ensino representada por medidas políticas de assistencialismo ou de compensação³⁴, entre elas destacamos nas entrevistas: a merenda escolar e distribuição de materiais escolares disponibilizados pelo Estado aos *mais carentes*.

A memória de Isabella, proveniente de família abastada, aponta a distinção durante o lanche das crianças na escola que frequentava no interior de São Paulo. As crianças que não pudessem comprar ou levar de casa poderiam comer na escola. Ao ser questionada sobre sua participação na merenda ela afirma enfaticamente que o destino

³⁴ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), foi criado no início da década de 40 do século XX, destinados a suprir as necessidades nutricionais básicas dos alunos, no entanto não foi possível atingir tal meta à todas as crianças brasileiras devido a falta de recursos, foi somente a partir da Medida Provisória nº 1.784, de 14/12/98 as verbas passaram a ser destinadas diretamente as Secretárias e Municípios, bem como com as contribuições decorrentes da Constituição Federal de 1988 no Artigo 208 no item VII instituiu como dever do Estado o “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

da merenda escolar era somente para os mais carentes e estigmatizados pela condição social, caso que ela nunca precisou por sua condição.

A gente trazia de casa. Tinha o lanche para as crianças pobres, tinha uma mesa, um refeitório, onde toda criança que não podia comprar o lanche participava ali. Mas aquelas que podiam não comiam a merenda!

Ainda sobre a memória das distinções que marcou sua escolarização Cintia também relata.

Os materiais raramente eram ganhos! Tudo era comprado! E quando vinha material para a escola a preferência era para os que realmente não tinham condições, inclusive o lanche, a merenda. [...] quem não tinha condição de levar o lanche ia merendar, era sopa de fubá, era leite, um arroz... Não era um cardápio igual hoje não, que é acompanhado por nutricionista, variado. Era sempre a mesma coisa!

As lembranças de Cintia apontam as constâncias da memória, ao narrar experiências vivenciadas em meados de 1966. Tais experiências contadas no presente, exigem um processo de ressignificação.

No momento presente, que está sendo contado, aquele conteúdo é o sentido que a pessoa confere às suas experiências, ou seja, o significado que ela atribui aos fatos e que está fundamentado na sua percepção de mundo e na maneira como ela representa tais experiências. (SARAT e SANTOS, 2010, p. 58).

A partir das memórias das infâncias escolarizadas, podemos apontar um processo de medidas criadas pelo Estado ao assumir a manutenção do ensino, a obrigatoriedade na formação de crianças civilizadas e a produção, circulação e acesso aos conhecimentos produzidos. Nesse processo o Estado assume também a alimentação da criança, a manutenção dos materiais escolares reforçando as distinções construídas nas relações entre o adulto e a criança civilizada.

3.5 Processos civilizadores: algumas perspectivas na educação

Ao longo dos processos civilizadores, teorizados por Elias (1993; 1994), ocorreu uma gradativa eliminação e/ou alteração de tudo que era considerado bárbaro, selvagem ou irracional nos estágios da organização social. A partir da constituição do Estado como estratégia de contenção e regulação da força e dos mecanismos de tributação, se constroem novas concepções de indivíduo civilizado; o processo civilizador significa as condições criadas a longo prazo para o refinamento das maneiras, a suavização da força física e a regulação dos comportamentos nas sociedades.

Desta forma, ao transpormos os processos sociais para tentarmos entender o processo de civilização da infância escolarizada, destacamos a escola como um mecanismo que se constituiu historicamente. Gradativamente foram sendo alteradas as relações entre os indivíduos no espaço escolar, como exemplo: professores, alunos, pais, diretores, funcionários e Estado, tornando-se interdependentes e com dinâmicas variadas e tensões que foram geradas nas relações de poder. Desta forma Veiga (2009a, p. 19) afirma que

[...] o processo escolarizador compreende uma dinâmica repleta de conflitos e tensões entre redes de indivíduos, grupos e instituições (escola, família, Estado) interdependentes, uma vez que o equilíbrio de poder entre estes elementos se faz de maneira bastante diferenciada.

Entre as tensões constituídas nas relações de interdependência no espaço escolar, protagonizam-se os conflitos na utilização da força como mecanismo de punição às crianças e os novos sentimentos relacionadas à suavização da violência na escola, principalmente no que diz respeito as professoras ao relatar suas lembranças de escola.

Portanto podemos apresentar esta escola memorada como resultado das lembranças construídas com base nas vivências do grupo, nas experiências, nas concepções sobre determinado assunto e nos processos individuais e coletivos. As memórias da infância escolarizadas neste sentido foram relatadas como possibilidade de entender o passado vivido com base no presente, já que é neste tempo que se conta o que se lembra das sensações e marcas deixadas.

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representação que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa

percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 2010, p. 55).

Deste modo, as memórias construídas sobre determinado assunto, espaço, ou aspectos da vida, devem ser compreendidas como construções com base nos valores e concepções imbricadas com o vivido, com percepções sobre o que se relata, levando em conta as concepções e juízos de valor dos indivíduos no presente como nos mostra a professora Isabella ao relatar sobre as representações do que é a infância. De acordo com Isabella

Por infância! Olha, eu acho que a infância é uma coisa que passa. Uma coisa inocente que muitas vezes você faz uma coisa na infância e hoje você não repetiria. Não é que seja vergonhoso, nem nada [...] A minha, eu acho que foi até uns oito anos. Porque as crianças de primeiro eram mais bobinhas. Para mim, o que caracteriza a infância é não ver nada errado. Tudo é certo na infância! [...] Tem criança que não tem infância, tem assim, uma coisinha mínima, passageira porque ela não pode viver aquela infância gostosa. [...] Tem muita coisa ruim, pais separados... Essas coiseiras todas... Eu acho que elas nunca vão poder ter uma infância, porque infância é você encontrar seus pais, pode conversar com eles numa boa, sem pensar em coisa errada, sem pensar em nada, eles podem até te aconselhar... Eu acho que a minha foi boa, boa mesmo. Tenho saudades daquele tempo. Do meu pai... todo mundo gostava dele. Ele era bom e justo...

Tal aspecto fica nítido nas entrevistas das docentes que falam de um tempo distante a mais de 25 anos, como mostra as lembranças de Isabella. Hoje aposentadas, conforme vão contando e lembrando elas avaliam, analisam e reformulam as lembranças sobre a escola, as relações entre os adultos, as práticas das suas professoras e também suas práticas como professoras, enfim todas as experiências vivenciadas durante o processo da sua escolarização na infância.

Um segundo exemplo deste resignificar das memórias do passado com base no presente é o relato de Vitória, ao contar sobre sua professora da segunda série em 1968 na escola do interior de Caarapó. Ela destaca o medo sentido e a utilização dos castigos físicos pela professora.

E na segunda série foi uma professora que veio de São Paulo. Ela era parente também da dona da fazenda. [...] Hoje ela mora em Três Lagoas, ela chama Laura. Então, ela tinha as unhas muito grandes! E eu tinha medo! Eu não tinha contato com pessoas com unhas grandes e aí veio a professora Laura com aquela unha enorme. Ela chegava e usava aquelas réguas grandes que se usa em corte e costura. E

quando a professora Laura chegava perto de mim, eu me fechava, aí eu não conseguia aprender a conta de dividir, por que eu tinha muito medo dela. A gente morava no sítio entrava poeira, sujava um pouquinho as unhas. Então nós tínhamos que vir com as unhas bem limpinhas, não podia crescer, e ela batia. Eu cheguei a levar uma reguada na unha. Então se ela perguntasse alguma coisa e você não respondia ela batia! Você não podia nem pensar em conversar com o coleguinha do lado, se bem que a sala era pequeninha, não era como as salas grandes hoje, então, para aprender a continha de divisão [...] Essas continhas, o início da continha de divisão, eu tive muita dificuldade com medo da professora. [...] Meu pai ficou comigo até tarde da noite até perder a paciência e no outro dia eu consegui fazer, depois eu já não me recordo mais de ter mais um bloqueio.

Interessante perceber alguns elementos nos relatos de Vitória que marca a sua lembrança da escola. O primeiro diz respeito às especificidades nas regiões mais interioranas do país, neste caso, o ainda Mato Grosso, não tinha professores. Esse fato é recorrente em outras lembranças e percebe-se uma intensa movimentação do corpo docente nas escolas frequentadas. A professora Diana destaca que nas escolas da Vila Sapé, próximo a Dourados³⁵ durante a década de 1960 só havia professoras leigas.

A história da educação do Mato Grosso pesquisada também por Sá (2007) e Brazil e Mancini (2010) é marcada por um gradativo processo de ocupação das terras do centro-oeste, fundadas em um projeto do governo de Getúlio Vargas com objetivo de “integração nacional”, na qual foram criadas políticas para ocupação da região³⁶, firmadas na efervescência dos discursos de progresso dos centros mais industrializados do Brasil.

Para a efetivação deste novo projeto de civilização brasileira, estes princípios deveriam iniciar-se na infância, conforme Kuhlmann Jr. (2007), é possível perceber a divulgação da educação com a criação de instituições de Educação Infantil no decorrer

³⁵ O trabalho de Brazil e Mancini (2010) retrata as especificidades da região de Dourados, em relação a história da educação e das primeiras instituições de formação de professores no período de 1940 e 1970. Assim como a dissertação de Campos (2010) sobre a região de Dourados e professoras da educação infantil; com relação as iniciativas de formação de professores de Dourados, ver Silva (2013) no trabalho intitulado “Memórias e trajetórias de professores egressos do curso de magistério da escola ‘Menodora Fialho de Figueiredo’ de Dourados (1971-2001)”; especificamente sobre a história da educação na cidade de Caarapó, conferir Monteiro (2011) na pesquisa “Cultura escolar: a institucionalização do ensino Primário no Sul do Antigo Mato Grosso. O grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João em Caarapó/MS (1950-1974)”.

³⁶ É possível perceber o processo de ocupação da região centro-oeste, principalmente em relação a Dourados a partir das memórias de Isabella, com 19 anos, muda-se para a cidade em 1956 com a família em busca de novas oportunidades para prosperar. “Porque meu pai vendeu (a fazenda em São Paulo) e comprou fazenda aqui. Naquela época que se falava em ambição, vende aqui, e compra lá, aí viemos. [...] (Mato Grosso) Era um terror. Eu achava que aqui era cheio de índio, cheguei aqui e quase não vi índio. [...] Nem a Marcelino Pires era asfaltada, tinham as ruas já, mais não eram asfaltadas”.

dos séculos XIX e XX, especificamente em relação a região centro-oeste estes princípios de ampliação do ensino são concretizadas à medida que ocorre ao longo do processo escolarizador na região com a vinda de professores de outros estados. É possível identificar nas lembranças de Vitória a presença constante de docentes procedentes de São Paulo.

Os professores não eram naquela época de lá (provenientes de Caarapó). Por isso fiz muitas amizades, minha mãe levava para casa. Vinham muito professores de fora! Vinha de Prudente, vinha professor de Tupã. Lá do estado de São Paulo, vinha de fora!

De acordo com Silva (2013) a cidade de Dourados em meados do século XX, tornou-se um destino para a busca de novas oportunidades de progresso e riqueza, atraindo pessoas de diversas partes do Brasil, principalmente de São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e outros lugares do país. Com relação ao ensino em Dourados, as frentes de ocupação e expansão da cidade trouxeram também contribuições para sua emancipação e educação, assim

o ensino na região de Dourados, em seus primórdios, recebeu a colaboração de professores provenientes, em sua maioria, da região Sul do Brasil, embora com outros de regiões diferentes, do norte de Mato Grosso, e dos Estados de Minas Gerais e São Paulo. A presença do sexo feminino é apontada entre os pioneiros apenas na função de professoras, demonstrando que esse seria o caminho possível para serem destacadas na sociedade local (SILVA, 2013, p. 15).

Neste sentido, destacamos também, a própria origem das entrevistadas que na maioria são procedentes de regiões do interior de São Paulo. De acordo com suas histórias elas vieram para Dourados, algumas em busca de novas oportunidades de trabalho no magistério depois de terem sido formadas no estado de São Paulo como é o caso de Cintia e Vilma. Outras são nascidas no estado de São Paulo e vieram criança acompanhando a família como o caso de Diana e Vitória.

Outro elemento importante a ser identificado no fragmento anterior da professora Vitória, diz respeito ao exercício da violência como mecanismo de castigo pela sua professora. O controle exigido às crianças para cumprir as regras, os comportamentos estabelecidos como não conversar, não olhar dos lados, não desviar a atenção da atividade, marcam as lembranças de Vitória. E as tensões decorrentes de não poder errar, gesticular ou conversar livremente com os colegas de sala são parte de um

ideário da escola do período que exige das crianças um alto grau de controle e contenção das emoções e dos comportamentos.

Percebemos, a partir das memórias da infância escolarizada destas professoras, que o processo de contenção da violência, que foi se constituindo historicamente em um longo prazo, tem ligação direta com múltiplos fatores, entre eles, a presença reguladora do Estado na monopolização da educação.

Neste sentido, o Estado cada vez mais regula e controla as relações entre indivíduos em sociedade, submete-os a um processo de refinamento e suavização dos comportamentos e das emoções. Conforme Elias (2012) comportamentos rigidamente controlados e o exercício desmedido da violência, gradativamente vai cedendo espaço a novas configurações nas quais estão presentes práticas mais informais e novas posturas na demonstração das emoções.

A escola neste sentido, constituiu-se historicamente como um direito político e uma demanda social, tais mudanças contribuem para o desaparecimento de muitos símbolos de autoridade extrema de poder nas relações entre adultos e criança, e o castigo corporal autorizado na escola é uma delas. Distinguimos nas memórias das professoras algumas situações que nos permitem perceber, ainda que inicialmente, o processo de suavização nas relações entre professores e alunos, partindo do crescente papel do Estado ao regulamentar e normatizar a educação.

Na lembrança de infância da professora Isabella, contada sobre os primeiros anos de escolarização no interior de São Paulo (década de 1940) tal elemento é perceptível. Com relação aos castigos

Para muitos lá tinha, mais eu nunca fui não. [...] A professora fazia ficar em pé lá na frente do quadro. É, lá na frente, de pé, com as costas para gente, ele (a criança) olhando para parede, outra hora atrás da porta. Era simples assim, outra hora, no recreio as pessoas não iam, ficavam na sala.

Tais estratégias de punição, no relato da professora Isabella, baseiam-se na exposição do ‘infrator’ das regras estabelecidas na sala de aula. Tais práticas eram para gerar vergonha na criança punida, e tinha a função de servir como exemplo aos demais, para aprender quais ações deveriam ser rejeitadas. Deste modo, podemos apontar a vergonha como uma alteração nos mecanismos utilizados para punição no interior da

escola e para ter o controle. No entanto, na sua experiência pessoal afirma que não foi submetida a práticas mais violentas.

Porém, conforme Goudsblom (2009, p. 56) aponta, a vergonha pode ser entendida como “a dor social em um sentido duplo: é infligida socialmente pelas pessoas que ‘envergonham’ (como punição), e demonstrado socialmente pela pessoa que é envergonhada (como expiação)”; neste caso o aprendizado pela vergonha, seria recíproco tanto para a criança punida como para os demais da sala que assistiam a punição.

O aspecto de suavização das maneiras e mudança de elementos violentos no processo escolarizador pode ser percebido nas lembranças de Diana, que conta acerca da alteração dos modos de exercer o poder entre professores e alunos. As práticas de castigos físicos anteriormente exercidos na sua educação começam a ser rejeitadas no trato com as crianças na escola.

Tinha um tipo de castigo sim. Tinha palmatória, tinha pedrinha para gente ficar de joelho lá (na sala de aula) se errasse a pergunta. Eu já fiquei uma vez. [...] Então, essa professora do segundo ano. Que se eles mandassem a gente estudar um texto, era um livro comprido [...] um livro de história vamos dizer, ela mandava a gente decorar dez questões, ou quinze, não lembro direito, um tanto de questões. Ela mandava a gente ficar de pé e fazia cada pergunta para gente responder oralmente, mas se errasse uma questão que fosse, tinha que ficar de joelho. E eu fiquei de joelho nas pedras e cheguei em casa com o joelho todo inchado e minha mãe foi lá na escola para falar com a professora. Ela falou para não deixar nem eu de joelho nas pedras e nem mais um aluno. E se ela soubesse que... se minha mãe soubesse que a professora colocou ou eu de joelho ou qualquer outro aluno da sala, ela ia vir aqui em Dourados reclamar na Secretária de Educação. [...] E a professora não colou mais ninguém de castigo! Ela ficou com medo.

Este fragmento lembrado por Diana nos permite perceber o processo de mudança da utilização de castigos nas práticas de ensino para com as crianças. O relato descrito por Diana se passa em uma escola do sítio em Vila Vargas, próximo de Dourados no ano de 1966. As ações da docente, depois que a mãe foi na escola reclamar e ameaçou denunciar na Secretaria de Educação revelam um novo sentimento em relação ao papel do Estado no processo escolar. O Estado seria o responsável em desempenhar o acompanhamento de tais práticas, permitindo à família fazer a denuncia, que também se apropriou de normatizações que regulam o exercício do trabalho do professor e compreendeu que esse tipo de castigo e punição pode ser alterado. Tais

mudanças vão revelando um processo de refinamento das maneiras e de contenção da violência na educação da criança.

A professora Diana também se recorda dos mecanismos de punição da escola privada Imaculada Conceição que frequentou quando tinha 11 anos, já na cidade de Dourados em 1969. Ela conta que na escola “*Já não tinha mais (castigos). No Imaculada já não tinha mais pedra, palmatória*”. As estratégias utilizadas para punir as meninas que ficavam em regime de internato, era a suspensão da televisão no período da noite.

Apontamos ainda, as mudanças nas relações entre crianças e adultos, com respeito ao controle dos comportamentos e a suavização nos castigos e tratamento entre alunos e professores. De acordo com Elias (2012) é a partir de práticas de suavização, ou de relaxamento das barreiras construídas nas relações entre pais e filhos que se constitui, o processo de suavização da violência, nos comportamentos que anteriormente eram aceitos. Tal processo na relação entre adultos e crianças pode ser destacado nas memórias de Isabella e Vitória que apresentaram indícios desta mudança de auto coerção das emoções nas formas de tratamento entre alunas e professoras.

As memórias da infância escolarizada de Vitória estão marcadas pelo fato dela ser filha de professora. Ou seja, a constante presença de colegas de trabalho de sua mãe, e as influências advindas destas relações constituíam laços de amizade, que provavelmente impediam atitudes mais rígidas por parte de seus professores que também eram colegas de trabalho de sua mãe. Num fragmento já apontado em outro momento do texto lemos seu relato com relação a essa questão quando diz. “*Eu era muito amiga dos professores, eles vinham na minha casa... Como minha mãe trabalhava lá (na escola onde estudava), ela tinha amizade com os professores*” Vitória.

Nesse aspecto ainda, a infância da professora Isabella permite perceber sua relação com sua professora. As formas de tratamento são mais contidas e ela tinha uma relativa liberdade para questionar durante as aulas.

Comigo elas eram muito boas, eu perguntava o que queria e elas me explicavam, conversavam comigo, e às vezes quando saía, ia descendo (a longa escada da escola) e elas pegavam na mão da gente e ia conversando. [...]

Desta forma, os comportamentos entre aluna e professora são permeados por barreiras na demonstração da afetividade e do contato físico mais direto com as

crianças. As situações como a descrita por Isabella, eram raras. Assim, durante as aulas o processo educativo tinha a presença constante dos códigos de conduta e de disciplinamento, direcionados nas relações entre alunos e professores, já que como ela conta “*Dentro de sala não tinha brincadeira*”.

Neste sentido, compreender a escola, como uma figuração construída a longo prazo para civilização dos indivíduos como processos constituído mediante ações não-intencionais pelos grupos no decorrer da história é entender que

[...] os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é um pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 184).

Neste sentido, é possível considerar a escola como uma rede de interação social, estabelecida a longo prazo para socialização dos indivíduos, permeada pelas relações de poder entre pessoas e grupos, assim como estabelecem a partir de dinâmicas relacional entre adultos e crianças ao longo do processo escolarizador monopolizado pelo Estado. O processo de escolarização, pode ser entendido como uma possibilidade de interação e de imbricações nas relações de poder entre adultos e crianças, e das novas relações criadas de interdependência entre alunos e professores. No entanto, percebemos ainda, que as dinâmicas dentro do espaço escolar contribuem também para as novas relações de poder entre as crianças.

De acordo com Elias e Scotson (2000), o poder, deve ser compreendido como um elemento que perpassa todas as relações entre indivíduos e o grupo, não sendo centralizado, fixo ou permanente, o poder se faz presente em todas as relações, a partir de formas diferenciadas, perceptíveis nas balanças de poder, pois, ora pende para um lado ora para outro, estando constantemente em movimento.

Conforme Gebara (2005) além do Estado, enquanto mecanismo estratégico de poder constituído a longo prazo nas sociedades industriais, é possível compreender que o poder também acontece de forma diferenciada, mediante a instauração de outros mecanismos,

[...] tendo em vista o longo e diferenciado processo de constituição e instauração de formas de poder, outras configurações de organização de poder institucional também se verificam, interagindo com processo não planejados, ‘cegos’, vividos no cotidiano e nas transformações de

longa duração dos comportamentos e atitudes humanas (GEBARA, 2005, p. 19).

Entendemos portanto, que a escola foi uma das estratégias constituídas a longo prazo, com equilíbrios diferenciados de poder, permeadas pelas diversificação das relações que redefinem a balança de poder entre seus integrantes, entendendo estes, como as crianças e adultos. Desta forma, a escola, como um espaço institucionalizado é constituída por relações distintas, entre alunos, professores, funcionários, pais, Estado, criando dinâmicas repletas de tensões, disputas, conflitos e com equilíbrios diferenciados de poder (VEIGA, 2009).

Neste sentido, ao analisarmos os relatos das memórias da infância escolarizada, percebemos que as crianças também criam estratégias de poder, em relação as demais crianças. Elementos de poder, perceptíveis mediante os relatos das vivências na escola, nas relações estabelecidas, nos comportamentos e nas atitudes, perceptíveis na distinção entre alunas internas e externas, nas brincadeiras, nas formas diferenciadas de tratamento da “boa aluna” em relação a “má aluna” e as diferenças das crianças provenientes das escolas do sítio em relação a da cidade.

A respeito das relações de poder criada entre geração, podemos percebê-las a partir das lembranças de Diana, ao rememorar sobre a participação nas brincadeiras e a interação com todas as meninas na Escola Imaculada Conceição em 1958 quando cursava a 5º série aos 11 anos. Conforme Diana, a escola privada e confessional católica funcionava em regime de internato e externato inicialmente às meninas, afirma que era de origem com poucos recursos financeiros, conseguiu ingressar somente na instituição a partir de uma rede de favores criada com Maria Salomão, esposa Jorge Antônio Salomão radialista e que posteriormente se tornou o prefeito de Dourados de 1970 a 1973, pois “*Era privilégio de alguns só o Imaculada*”.

Neste sentido, o acesso a escola considerado como um privilégio à poucas meninas na época, foi inicialmente como bolsista que Diana tem acesso a instituição, posteriormente sua família é obrigada a pagar as mensalidades nos demais anos até a conclusão de seus estudos na instituição, com o término do Magistério. Ao longo da entrevista, é constante a valoração destinada as pessoas que estudavam na escola Imaculada, “*A melhor escola de Dourados*”, criando status a educação nesta escola, considerada como um mecanismo de acesso a outros espaços da sociedade.

Os esforços de estudar nesta escola também acontece pelo desejo da mãe, de ver uma filha estudando em uma instituição de freiras, assim, seus três irmãos “*Continuaram em escola pública, só eu na escola particular. Por que minha mãe tinha um sonho de me ver estudar em um colégio de freiras*”, particularidades que obrigaram Diana a comporta-se de forma diferenciada, exigindo um alto grau de controle de suas ações, no comportamento, nas obrigações para atingir o ideário da boa aluna, boa filha e também como uma forma de concretizar o desejo inalcançado na infância de sua mãe de estudar em uma instituição de freiras. Neste sentido, a professora Diana revela que eram impostas formas diferenciadas no tratamento e comportamentos esperados das alunas bolsistas, em relação as demais alunas sem bolsa ou que não ficavam internas.

Eu era assim, tinha aluna interna e aluna externa. Então os alunos externos vinham e eu como interna entrava dentro da sala e ficava só. Os externos que vinham de fora, nós não tínhamos muitas amizades, era mais com os alunos que ficavam... [...] É gente que morava aqui dentro da cidade que os pais levavam de carro... Eu ficava sempre sentada da terceira para a quarta carteira no canto, e não fazia muito amizade com as meninas (externas). Eu era quieta.

È possível perceber, além dos comportamentos diferenciadas das crianças, as condutas entre internas e externas, se estabeleciam em espaços distintos no interior da sala, assim como é presente a distinção de classe, a medida que os pais das crianças abastadas poderiam buscá-las todos os dias, o carro como uma marca de *status* econômico, em relação as crianças pobres que normalmente, utilizavam a carroça como principal meio de locomoção na cidade, como relembra Diana:

Inclusive aqui na cidade, para andarmos se usava charrete. Hoje tem moto táxi, táxi, tem tudo [...] circular, naquele tempo meu pai pegava uma charrete para a gente andar na cidade. Naquele tempo alugava charrete, hoje esses pontos de ônibus, de táxi, era ponto de charreteiro.

Especialmente sobre as relações de poder estabelecidas entre as crianças, a brincadeira constitui-se como uma das principais estratégias de controle e distinção entre o mesmo grupo geracional. Nas lembranças de Diana referente as diferenças nas brincadeiras e jogos, destaca-se a falta de acesso ao grupo de meninas ricas ou externas e a exclusão durante os momentos de brincadeiras.

Nós brincávamos de queimada, de vôlei, mas eu não era muito boa no vôlei. Eu era na queimada! Na queimada no começo ninguém me escolhia, por que eu não pegava bola nenhuma, depois eu fui acostumando, aprendi o jogo, e já era escolhida. [...] Assim, as meninas, as colegas (ricas da Escola Imaculada), quando iam brincar, é claro que faziam distinção. Eu muito quietinha, não me envolvia com as outras. Tinha umas que brincavam lá com as amigas delas, e eu não brincava muito não na hora do recreio, ficava lá esperando...

As lembranças da professora Diana sobre as práticas realizadas pelas crianças fora do espaço rigidamente controlado pelas freiras durante as atividades mais “livres” no recreio permite entender que a partir das brincadeiras existiam as relações de um relativo poder entre as meninas. Um poder relativo delegado ao grupo de meninas que estudavam em regime de externato, diferenciando-se das demais por sua situação econômica, ou mesmo por “ser da cidade”, neste sentido, as alunas que estabelecem e controlam as demais alunas que moravam na instituição podiam consentir a inclusão, ou mesmo a exclusão nas brincadeiras, nas rodas de conversas, nos jogos e nos grupos de amizade.

Conforme as memórias da escolarização de Diana, é possível perceber as relações desiguais de poder entre as crianças que permeiam suas lembranças, podemos relacionar como uma possibilidade a partir das análises desenvolvida por Elias e Scotson (2000) sobre as dinâmicas de poder entre moradores estabelecidos em uma pequena comunidade de Wiston Parva, interior da Inglaterra, e os moradores recém-chegados.

Desta forma, as relações de poder é uma perspectiva possível na compreensão da infância escolarizada, inicial aqui, pela abrangência das imbricações que as dinâmicas de poder entre grupos estabelecidos e outsiders podem suscitar. Neste sentido, percebemos que as relações estabelecidas com o grupo de crianças mais abastadas da cidade que frequentam as escolas com *status*, instituições privadas ou mesmo públicas, mas situadas na “cidade” são permeadas por uma dinâmica valorativa em relação aquelas crianças que foram pobres, bolsistas, internas ou provenientes do campo. Foi possível, identificar nas memórias das infâncias, as relações criadas entre as crianças no espaço escolar.

A escola entendida como uma figuração estabelecida entre os indivíduos e permeada por dinâmicas diferenciadas de poder nos possibilitou identificar algumas das estratégias e organizações criadas que distinguem as crianças, as alunas pobres das ricas

e as crianças do campo e da cidade. Neste sentido, Vitória ao rememorar sobre as diferenças das escolas frequentadas na infância, afirma

Do sítio! Nossa tinha muita diferença, até mesmo, pelas pessoas. Por que é outra realidade você estudar no sítio e depois estudar com as pessoas da cidade. Totalmente diferente várias pessoas, que como nós eram pobres, não tinham muita coisa, não tinham muita roupa, não tinham muitos calçados, então era um vida difícil.

Destaca-se no relato de Vitória, as diferenças na escola do sítio em relação a cidade, não era apenas em relação a distinção de ensino, fica presente em suas memórias, as diferenças entre crianças pobres, vindas do sítio e das crianças mais abastadas da cidade, no qual, as roupas, calçados e materiais escolares marcavam a situação econômica das crianças, marcos de uma “*outra realidade*”, uma organização diferenciada das escolas frequentadas e dos grupos de pertencimento do interior de Caarapó-MT.

De acordo com Bosi (2010) lembrar exige trabalho de quem rememora, assim, “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideais de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 2010, p. 55). Desta forma, percebemos que é ao longo das entrevistas, que as estratégias de poder nas relações entre crianças surgem, foi possível ao longo do processo de contar e ouvir identificar algumas das estratégias criadas na infância escolarizada de Vitória.

È repensando e reconstruindo as lembranças sobre as brincadeiras durante o intervalo na escola que Vitória mostra as relações de poder entre as crianças, *possuir algo* diferenciado em relação as demais crianças denotava ao proprietário uma posição de poder no grupo.

Brincava, brincava! Nossa, no recreio a gente brincava muito no intervalo. Eu lembro que tinha uma colega que o pai dela era um pouquinho melhor de situação e veio para Dourados, e fazia tempo. E ele comprou suco, suco de morango, vermelhinho e nós não tínhamos conhecimento de suco. Ela levava o suco na lancheira, que coisa linda! Todo mundo ficava rodeando ela, essas coisas eu me recordo também de querer experimentar um pouquinho e ela falava: “È sangue!” e todo mundo ficava de roda dela para ver o suco. Então depois que a gente veio saber que era suco. Nossa a gente ficava babando. Era muito bom!

Deste modo, a partir das imagens, das ideias e das emoções baseadas no hoje, a medida que Vitória rememora se recorda das brincadeiras e das relações com outras crianças. Podemos identificar que *ter* objetos diferentes, desconhecidos até então, como a lancheira, o suco de morango, torna-se um mecanismo de poder aquela criança que o possuía, ao ser rodeada e controlar quem poderia ou não experimentar, ver e pegar, assim como o *saber* distinto das crianças do sítio, deste modo podemos identificar que “*ser alguém de melhor de situação*”, “*estar na cidade*”, e “*ter algo*”, compõem as relações de poder entre as crianças.

Conforme Ferreira e Sarat (2013) as crianças, antes mesmo do nascimento, já estão inseridas em uma rede de configurações estabelecidas pelos adultos que as cercam, como a família, e posteriormente as instituições de ensino baseadas nas relações criadas com o grupo, são permeadas por relações de poder, de tensões e conflitos, nestes espaços entre adultos e crianças. Entendemos, que as crianças, como todos os indivíduos, aprendem e devem aprender, nas redes de figurações constituídas ao longo da vida, entre as aprendizagens apreendidas a partir das relações estabelecidas ao longo do processo escolarizador, podemos identificar que as crianças possuem um relativo poder, exercidos entre as próprias crianças ou mesmo entre os adultos.

Identificar as crianças como possuidoras de um relativo poder e autonomia, significa, ao menos inicialmente, reconhecer que esta geração ao longo do processo de escolarização criam e estabelecem estratégias de poder no espaço escolar, critérios que as distinguem, geram disputas, conflitos ou mesmo controle, sejam nas brincadeiras, nas atividades realizadas ou ainda que influenciam nas relações estabelecidas entre adultos e crianças ou professoras e alunas.

Reconhecemos estas imbricações de poder entre adultos e crianças e crianças e crianças, nas lembranças de Isabella. Filha de um pequeno fazendeiro, com uma situação financeira privilegiada na família, inicia seus estudos ainda em casa, com uma professora particular. Em suas memórias de infância na escola, mostra a particularidade advinda do acesso privilegiado pelas aulas particulares, afirma que ao ingressar na escola

[...] já sabia aquelas coisas que estavam no quadro. Ela passava, aí olhava e já tinha noção silábica, se era A, B, se era C. [...] Eu fui para a segunda, isso no mesmo ano. Eu fiz uma prova ainda na primeira série, fui aprovada e me passaram para a segunda. [...] Acompanhei (a turma da 2ª série) e lá as professoras nunca

reclamaram nada, e nem eu, por que se tivesse dificuldade eu já chorava. [...] Na segunda série (os alunos) eram maiores, mas me tratavam bem, acho que por que eu era uma das melhores, a professora me tratava muito bem.

Neste sentido, podemos destacar que a partir das memórias de Isabella, que as crianças criam mecanismos para o exercício de poder no cotidiano da escola, mesmo que relativo em relação ao poder exercido pelo adulto. É possível perceber as estratégias elaboradas pelas crianças, entre elas, destaca-se a partir das lembranças de infância, o choro e o saber enquanto mecanismos utilizados para efetivação do exercício de poder, mesmo que provisoriamente em relação a distinção de tratamento da professora e dos colegas de sala.

Portanto, os mecanismos de poder são criados e exercidos nas relações de interdependências estabelecidas entre crianças e adultos, assim como nas relações entre as gerações, podendo efetivar-se mediante aos fatores como: os econômicos, os sociais, os afetivos, os religiosos, os *status*, o conhecimento, entre outros, instrumentos construídos ao longo das relações dos indivíduos em sociedade, especificamente no espaço escolarizador são diversas vezes legalizados pelos grupos e utilizados também para os regularem, ou distinguirem, até mesmo influenciando nos comportamentos, valores, saberes e atitudes entre crianças e crianças e/ou crianças e adultos.

Por entender, que as relações estabelecidas entre crianças devem ser compreendidas em um processo de longa duração, identificamos alguns elementos nas histórias das entrevistadas que nos permitiram compreender parte da multiplicidade de perspectivas presentes nas dinâmicas estabelecidas entre as relações criadas entre adultos e crianças ao longo do processo de escolarização da infância. Compreendemos que este trabalho não tem a pretensão de dar conta desta temática por completo, mas se constituiu numa perspectiva de aproximação à infância escolarizada de professoras que contaram suas histórias e assim puderam a partir de suas memórias contribuir com o debate acerca da construção da história da educação em Dourados e região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: de criança a escolar...

Refletir sobre memórias da infância escolarizada foi o objeto de pesquisa contemplado ao longo desta dissertação. Tal reflexão nos possibilitou compreender que a constituição do conceito "de criança para aluna" permitiu ser visto por inúmeras perspectivas. Uma delas, as novas relações de interdependência estabelecidas entre alunas e professoras, a partir do processo de escolarização da infância. Constatamos a partir dos estudos aqui elencados, que algumas das alterações se constituíram em longo prazo, isto é em um processo lento e gradativo de passagem da infância para a idade adulta e também de passagem da infância no processo de educação escolar.

Foi possível compreender a infância como uma construção histórica e social, alterada paulatinamente tornando-se uma condição específica das crianças, os sujeitos que vivem efetivamente este período da vida. No caso destes indivíduos a experiência foi com a entrevista de cinco professoras que contaram as memórias da infância na escola.

Procuramos refletir sobre como foi percebido este período vivenciado e as relações estabelecidas no espaço escolar durante as décadas de 30 e 70 do século XX. Com este propósito, verificamos que a escola se constituiu como um projeto – não planejado *a priori* na sociedade ocidental-, para socialização e civilização das crianças a partir da escolarização da infância. Desta forma, as modificações na percepção acerca da infância e suas particularidades foram gradualmente alterando as relações estabelecidas entre adultos e crianças. Estas mudanças ocorreram de uma geração a outra a partir de um maior grau de preocupação com este período da vida e de elementos como: particularidades no modo de se vestir, de brincar, de jogar, dos espaços domésticos, criação de quartos individuais, espaços de privacidade, enfim a constituição de novos padrões morais e novas formas de conduta social.

Deste modo, verificamos que conforme são instituídos novos padrões para o adulto civilizado, são criadas novas relações para a civilização das crianças. Assim a escola será um dos instrumentos utilizados na concretização deste projeto de civilidade. E podemos dizer que o Estado teve uma grande participação quanto à efetivação da escola como organização social específica para civilizar os indivíduos.

Nesse processo, o Estado foi sendo responsabilizado gradativamente pela educação das crianças e também pela permanência destes como alunos. No Brasil tal

processo de expansão ocorreu sobretudo no final do século XIX e início do século XX. O monopólio da educação pelo Estado cria a perspectiva de universalização do ensino para todas as camadas sociais, fato que proporcionou a homogeneização dos padrões e regras de conduta. Tais padrões, a serem aprendidos na escola, estiveram fundamentados no domínio das emoções, na autocoerção, no autocontrole dos comportamentos disseminados a todos os seus integrantes. No entanto, ao inserir todos os indivíduos no processo de escolarização criam-se e intensificam-se, também, as tensões e conflitos em relação às gerações, ao gênero, classes sociais e distinções étnicas presentes nesse espaço da escola.

Entre os modelos a serem aprendidos, e que também foram difundidos na experiência destas professoras, destaca-se o processo de idealização das maneiras de como todas as crianças deveriam corresponder às exigências de ser comportado, ser bom filho, ser obediente e ser bom aluno. Deste modo, a criança ao se tornar escolar estabelece novas relações com os adultos e com seus pares na busca por se inserir nesse processo de escolarização e de formação de modos na infância.

Nossa perspectiva foi buscar, na infância de cinco mulheres, memórias deste período na escola. Entendemos que a memória se constitui a partir das vivências em grupo, mas também das experiências individuais. Na individualidade e subjetividade de cada pessoa foi possível perceber e identificar as imbricações e as relações de interdependência entre adultos e crianças no âmbito escolar.

A partir da metodologia utilizada pudemos identificar nas entrevistas algumas das particularidades das escolas frequentadas por estas mulheres. Escolas nas regiões do interior de São Paulo e do Mato Grosso do Sul, algumas localizadas em lugares mais centrais, com estruturas apropriadas para o ensino, outras improvisadas e precárias em relação a recursos materiais e pedagógicos, e em grande parte delas a ausência de profissionais especializados.

As entrevistas possibilitam perceber indícios da pluralidade e diversidade do tipo de escola e de educação, assim destacamos as relações entre alunas e professoras, as práticas desenvolvidas no interior da escola, as atitudes de autoritarismos e castigos, e também as práticas que proporcionavam relativa autonomia e participação das crianças. Isso mostra que a escola pode ser entendida como uma configuração que se constitui nas relações de interdependência e de poder entre todos os indivíduos que dela fazem parte.

Nessas relações estabelecidas no interior da escola foi possível compreender também as relações de poder e autocoerção criadas entre os grupos, pois à medida que o espaço estabelece comportamentos e regras para todo o grupo, exige de todos, cada vez mais, um alto grau de contenção, autocontrole das pulsões, das emoções, da violência e do trato das pessoas que convivem neste espaço.

Observamos ainda a partir da fonte oral, que as relações entre esquecer e lembrar no momento que as professoras rememoraram suas infâncias estava presente, e que novas concepções acerca desse período da vida foram sendo ressignificadas a medida que contavam, pois elas falavam no presente depois de terem vivido uma experiência como docente por mais de três décadas. Assim, as lembranças das professoras Vilma, Isabella, Diana, Vitória e Cintia nos permitem compreender alguns aspectos das infâncias escolarizadas vividas por elas entre as décadas de 30 e 70 do século XX. Neste período estiveram presentes aprendizagens e conflitos ora permeados por sentimentos romantizados, ora por tensões lembradas nos relacionamentos que se caracterizavam por situações de medo ou de alegria.

Identificamos também, que algumas distinções estiveram presentes nessa infância escolarizada, expondo diferenças de classe social, gênero e geração. Tais aspectos foram lembrados nas brincadeiras, nos espaços da escola, na maneira de vestir, falar, sentar, comportar-se, no lugar de moradia em área rural ou urbana, e ainda na expectativa de corresponderem ao modelo idealizado de obediência e bom comportamento.

Outro aspecto que foi possível analisar foram as mudanças nas relações estabelecidas entre as crianças e adultos no espaço escolar, com a presença de novos comportamentos exigidos aos professores em relação à contenção da violência e dos castigos físicos ou psicológicos que expunham as alunas. Desta forma, foram criadas gradativamente novas relações entre alunas e professoras, influenciadas pela regulação cada vez maior do Estado, contribuindo para novas relações de poder.

As memórias das infâncias apontam que muitas atitudes autoritárias utilizadas nas relações entre adultos e crianças, foram progressivamente sendo refinadas e suavizadas. Os castigos físicos deram lugar a outras formas de punição, o que permitiu perceber uma mudança no comportamento e um maior relaxamento e flexibilidade nas relações de poder.

Ao longo dos estudos realizados e das memórias de infâncias contadas pelas professoras, foi possível identificar a importância da escola na formação e civilização das gerações. A escola foi responsável pela criação de novos papéis sociais para os indivíduos e por difundir novas concepções para a criança-aluna. Portanto, na tentativa de compreender os processos sociais e os modos como a infância foi escolarizada, destacamos o lugar da escola como mecanismo construído historicamente para instruir, civilizar e concretizar os projetos dos indivíduos que continuam buscando um processo civilizador para todos aqueles que fazem parte do seu grupo social.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flakman, 2º Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **O mito da infância feliz: antologia**. 4ª Ed. São Paulo: Sumus, 1983.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1525.pdf. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Ouvir contar: textos em história oral**. 1ª Ed., 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AMARAL, Ines Maria Bitencourt do. **Entre rupturas e permanências: a igreja católica na região de Dourados (1943 – 1971)**. Dissertação de Mestrado em História na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados, no Programa de Pós-Graduação em História, 2005.

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

BRAZIL, Maria do Carmo e MANCINI, Ana Paula Gomes. **História das instituições formadoras de professores na fronteira Brasil-Paraguai: o caso de Dourados, Mato Grosso (UNO) -1940-1970**. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 123-136, jan./abr. 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 16ª Ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2010.

CAMPOS, Míria Izabel. **Memórias de infância de professoras da educação infâncial: gênero e sexualidade**. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados, no Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

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

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CHAGAS, Mário. Diversidade museal, educação e movimentos sociais. *In*: ARAUJO, Mairce da Silva (Org.). **Vozes da educação: memórias, histórias e formação de professores**. Petrópolis: Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2008.

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

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**- conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da infância**. Trad. Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

CORALINA, Cora. **Cora Coralina: melhores poemas** (Coleção Melhores Poemas), seleção de DENÔFRIO, Darcy França, 3ª ed. São Paulo: Global, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. 3º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

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 e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro, Tradução do posfácio á edição alemã, Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELIAS, Norbert. **A civilização dos pais**. Revista sociedade e Estado, v. 27 n° 3 set/dez, 2012.

_____. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Traducción al castellano, Vera Weiler, Grupo Editorial Norma, 1980.

_____. **O Processo Civilizador**. Formação do Estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. **O Processo Civilizador**. Uma História dos Costumes. Trad. Ruy Jungmann. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

_____. 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.

ERASMO de Rotterdam. **De pueris (dos meninos)**: a civilidade pueril. Tradução Luiz Feracine. 2ª ed. (Coleção grandes obras do pensamento universal- vol. 22). São Paulo: Editora Escala, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2012.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. *In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Educação da infância: história e política*. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2005.

FÈLIX, Loiva Otero. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **Para compreensão histórica da infância**. Porto: Campo das Letras, 2006.

FERREIRA, António Gomes; GONDRA, José Gonçalves. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica (séculos XVII-XIX). *In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). Para compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras, 2006.

FERREIRA, Eliana Maria; SARAT, Magda. “Civilizar a infância”: relações entre adultos e crianças no espaço pedagógico da educação infantil. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, Goiás, v. 11, n. 1, jan/jun, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/26999>. Acesso em: 20 jan 2014.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memórias da infância na Amazônia. *In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil*. 7º Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FISCHER, Beatriz Daud. A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). *In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena (Orgs.). História e memórias da educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. 3º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

_____. **Conversas sobre Norbert Elias: depoimentos para uma história do pensamento sociológico.** Tradução Rquel Gebara Garcia de Lima e Ademir Gebara. Piracicaba, São Paulo: Biscalchin. Editor, 2005.

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.

GONDRA, José Gonçalves. **A emergência da infância.** *In: Educação em Revista.* Belo Horizonte, v.26 n° 01, abr 2010.

GOUDSBLOM, Jhoan. A vergonha: uma dor social. *In: O controle das emoções.* GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 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.* 1ª Ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. *In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). Para compreensão histórica da infância.* Porto: Campo das Letras, 2006.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi e ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória:** reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores.** Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2ª Ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2013.

HONORATO, Tony. Individualização e internalização segundo Norbert Elias e Lev Semeovich Vigotski. *In: VIII Simpósio Internacional processo civilizador, história e educação.* Paraíba, 2004. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/TonyHonorato.pdf>. Acesso em: 10 jan 2014.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, nº 1. Campinas(SP): Autores Associados, 9-45. 2001.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória. *In: Fotografia e história*. 4ª ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KUHLMANN Jr., Moysés. A educação infantil no século XX. *In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs) Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III- Século XX. 3º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educando a infância brasileira. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil*. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4º 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.

LALOJO, Marisa. Infância de papel e tinta. *In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História social da infância no Brasil*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 7ª. Ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 20013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. *In: CATANI, Denice Barbara (Org.). Docência, memória e gênero*: estudos sobre formação. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

_____. Mulheres na sala de aula. *In: PRIORE, Mary Del (Org.) História das mulheres no Brasil*. 10ª Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na História Oral contemporânea. *In Usos e abusos da História Oral*. AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. *In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs) Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II- Século XIX. 3º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. De criança a escolar. *In: SOUZA, Gizele de (Org.). Educar na infância*: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira século XX**. Revista USP, São Paulo: 46-57 mar/mai, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer e como pensar.** 2ª ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral.** São Paulo, SP, Edições Loyola, 1996.

MONTEIRO, Juliana da Silva. **Cultura escolar: a institucionalização do ensino primário no sul do antigo Mato Grosso. o grupo escolar Tenente Aviador Antônio João em Caarapó/MS (1950-1974).** Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados, no Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MONTENEGRO, A. T. **História Oral e memória: a cultura popular revisitada.** 3ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs) **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III- Século XX. 3º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Evidentemente: histórias da educação.** 2ª ed. Porto, Portugal: Asa Editores, 2005.

NUNES, Clarice. Biografias de educadores gonçalenses: a luta contra a invisibilização e o esquecimento. In: ARAUJO, Mairce da Silva (Org.). **Vozes da educação: memórias, histórias e formação de professores.** Petrópolis: Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2008.

OLIVEIRA, Magda Sarat. **Lembranças de infância: que história é esta?** Dissertação de Mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, 1999.

PÈREZ, Carmem Lúcia Vidal. Alfabetização, memória e história: cartilhas-um passado ainda presente. In: ARAUJO, Mairce da Silva (Org.). **Vozes da educação: memórias, histórias e formação de professores.** Petrópolis: Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2008.

PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria Emília B. e MENEGAZZO, Maria Adélia. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa.** In: Revista Brasileira de Educação, n° 27, 2004. p.57/69.

PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

PORTELLI, A. **Ensaio de História Oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7º Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. *In*: PRIORE, Mary Del (Org.). **História da criança no Brasil**. 4º 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**. 7º 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 e SANTOS, Reinaldo dos. História Oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. *In*: **Fontes e métodos em História da Educação**. COSTA, Célio Juvenal, MELO, Joaquim José Perreira, FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.) Ed. UFGD, MS, 2010.

SARAT, Magda. Educação e infância na literatura de viagem no Brasil do século XIX. *In*: OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; SARAT, Magda (Orgs.). **Educação infantil: história e gestão educacional**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009a.

_____. História de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação. Tese de doutorado defendida no PPGE da Universidade Metodista de Piracicaba/SP. 2004.

_____. Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade. *In*: SARAT, Magda (Org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. 2ª ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009b.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil**: primeiras aproximações. Revista Brasileira de Educação, v. 15 nº 43 jan/abr, 2010.

SILVA, Maria do Carmo Campos da Silva. **Memórias e trajetórias de professores egressos do curso de magistério da escola “Menodora Fialho de Figueiredo” de Dourados (1971-2001)**. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados, no Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SOUZA, Cynthia Pereira de. A criança-aluno transformada em números (1890-1960). *In*: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. 3º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena (Orgs.). História, memória e História da Educação. *In*: **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. 3º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

THOMPSON, Paul. A contribuição da história oral. *In* **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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, 2009b. Disponível em:

http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Veiga.pdf. Acesso em: 15 dez 2013.

_____. As crianças na história da educação. *In*: SOUZA, Gisele de. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: contexto, 2010.

_____. Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX. *In*: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **Para compreensão histórica da infância**. Porto: Campo das Letras, 2006.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Àtica, 2007a.

_____. 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/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/ementa_mesastematica_nov_a.htm. Acesso em: 15 dez 2013.

_____. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. *In*: OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; SARAT, Magda (Orgs.). **Educação infantil**: história e gestão educacional. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009a.

_____. **Sociologia e História da Educação**: questões teóricas e conceituais para a investigação da psicogênese e sociogênese da docência. Anais ANPED, 2011. (S/P)

VIDAL, Diana Gonçalves e ABDALA, Rachel Duarte. **A fotografia como fonte para a História da Educação**: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. Revista Santa Maria, UFSM, v. 30 nº 02, p.177-194, 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3745/2149>. Acesso em: Acesso em: 10 dez 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. Um olhar sobre os estudos de gênero em História da Educação no Brasil. *In*: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (Org.). **História da Educação**: ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: um primeira aproximação. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.); DUARTE, Regina Horta [et al.]. **Educação modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Múltiplas estratégias de escolarização da infância. *In*: III Congresso Brasileiro de História da Educação. Paraná, 2004. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/491.pdf>. Acesso em: 10 dez 2013.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. *In*: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. 3º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VILLELA, Heloisa de O.S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, Mariteta. Desafios da Educação Infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. *In* ANGOTTI, Maristela. (org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de atendimento**. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2009.

ANGOTTI, Marisleta. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. *In* ANGOTTI, Maristela. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por que?** 3ª ed. Campinas: Alínea, 2010. p.15-31.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. *In*: ANGOTTI, Maristela. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3ª ed. Campinas: Alínea, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: **Usos e abusos da História Oral**. AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAIRE-JABINET, Marie Paule. **Introdução à historiografia**. Tradução de Laureano Peligrin. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na Educação Infantil. *In* ANGOTTI, Maristela. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3ª ed. Campinas: Alínea, 2010.

COSTA, Vanessa Carolina; SOUZA, Vanessa Carolina e SILVA, Vanessa Carolina. **A inclusão de crianças bolivianas nas escolas municipais de Corumbá-MS**. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=381>. Acesso em: 07 fev 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria; KARERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos**. 5ª Ed. São Paulo, São Paulo: Editora Àtica, 1994.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos, seguido de envelhecer e morrer**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar.** Revista de História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.º. 8, set 2000. p. 141-174.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. *In:* FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.); DUARTE, Regina Horta [et al.]. **Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FRANCO, M.E.W. **Compreendendo a infância:** como condição da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Memórias de professoras:** história e histórias. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

FREITAS, S. M. **História Oral:** possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In* **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Trad. CAROTTI, Federico. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KENSKY, Vani Moreira. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. *In:* CATANI, Denice Barbara (Org.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 2005.

LANDA, Beatriz dos Santos e NASCIMENTO, Adir Casaro. **As práticas de ensino nas escolas indígenas Guarani/Kaiowá do Mato Grosso do Sul.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/2096c.pdf>. Acesso em: 07 fev 2013.

LOPES, Karina Rizek, MENDES; Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Orgs.). **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL).** Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

MADRUGA, Suzane Cardoso Gonçalves; STEINDEL, Gisela Eggert. Instruir para civilizar: uma reflexão acerca da escolarização da infância em Desterro no século XIX. *In:* XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9455_6887.pdf. Acesso em: 10 dez. 2013.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Escolarização da infância:** notas sobre a história, concepções e políticas. *In:* 32 Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5519--Int.pdf>. Acesso em: 10 jan 2014.

NÓVOA, António. Apresentação: Por que a História da Educação? *In* STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil.** Vol. II: Século XIX. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *In* **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** GONDRA, José Gonçalves (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PEREIRA, Levi Marques. A criança Kaiowa no seio da família: uma abordagem preliminar das relações geracionais e de gênero no microcosmo da vida social. *In:* OLIVEIRA, Lindamir C.V. e SARAT, Madga. **Educação Infantil: história e gestão educacional.** Dourados: UFGD, 2009.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 2 nº 3, 1989.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REAL, Giselle Cristina Martins. **Educação Infantil: políticas públicas e ação institucional.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2000.

SARAT, Magda. Relações entre gerações e processo “civilizadores”. *In:* GOETTER, Jones e SARAT, Magda (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores: diálogo com Norbert Elias.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. **Sociologia e História da Educação:** questões teóricas e conceituais para a investigação da psicogênese e sociogênese da docência. Anais ANPED, 2011.

WOUTERS, Cas. **Como continuaram os processos civilizadores: rumo a uma informalização dos comportamentos e a uma personalidade de terceira natureza.** Revista Sociedade e Estado, v. 27 nº 3 set/dez, 2012.

_____. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. *In:* **O controle das emoções.** GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

XAVIER, Nubea e SARAT, Magda. Infância, literatura e o processo civilizador da escola. *In* SARAT, Madga e SANTOS, Reinaldo dos. **Sobre processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias** (Org). Dourados: UFGD, 2012.

YAMIN, Giana Amaral e MELLO, Roseli Rodrigues de. **A divisão territorial no Mato Grosso do Sul e a construção de muitas infâncias**. InterMeio: revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, v.15, n.29, p.197-216, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/197-218%20-%20v15%20n29.pdf>. Acesso em: 20 jan 2013.

SITES CONSULTADOS:

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA**, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 15 dez 2012.

Declaração dos Direitos das Crianças. Disponível em: http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf. Acesso em: 17 dez 2013.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, 1961. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>. Acesso em: 12 fev 2014.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 18 de Setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 22 fev 2014.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 12 fev 2014.

GRUPO DE PESQUISA PROCESSOS CIVILIZADORES- Universidade de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/processoscivilizadores.htm>

LEI COMPLEMENTAR Nº 31, DE 11 DE OUTUBRO DE 1977. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>

Lei Orgânica do Município de Dourados (até a Emenda 60). Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/Servi%C3%A7os/Legisla%C3%A7%C3%A3o/tabid/328/language/pt-BR/Default.aspx>

Previdência Social do Município de Dourados/MS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/linkclick.aspx?Fileticket=eb7sm0hydwo%3D&tabid=328&mid=764&language=pt-BR>. Acesso em: 18 dez 2012.

Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/APrefeitura/Secretarias/Educa%C3%A7%C3%A3o/tabid/334/language/pt-BR/Default.aspx>. Acesso em: 17 dez 2012.

Sobre o PreviD. Disponível em: <http://www.previd.ms.gov.br/institucional/sobre-o-previd/>. Acesso em: 17 dez 2012.

Sobre o SIMTED. Disponível em: <http://www.simted.com.br/sobre-nos>. Acesso em: 17 dez 2012.

OFICINA: COMO REALIZAR ENTREVISTA / HISTÓRIA ORAL? Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/cursos/procampo/documentos/doc_view/14-oficina-como-realizar-entrevistahistoria-oral.html. Acesso em: 17 dez 2013.

O QUE É A HISTÓRIA ORAL. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso em: 15 dez 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro da entrevista

1. Comente sobre suas lembranças de infância. O que recorda sobre os 12 primeiros anos de sua vida no âmbito familiar?
2. Relate sobre suas recordações dos primeiros anos em instituições de ensino (creche, escola).
3. Se pudesse resumir sua infância, como a classificaria?
4. Gostaria que comentasse sobre como eram as crianças de quando trabalhou/lecionou?
5. O que você entende por infância? Quando se fala em infância, o que vem à sua memória?

APÊNDICE B

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____

Declaro que estou de acordo em fornecer informações a Gislaïne Azevedo da Cruz, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, para desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: QUANDO EU ERA CRIANÇA...: HISTÓRIAS DAS INFÂNCIAS DE DOCENTES APOSENTADAS/OS DE DOURADOS/MS (1980-2010).

Declaro, ainda, que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas e transcritas posteriormente, sobre a minha história de vida, bem como autorizo a divulgação para objetivos acadêmicos e educacionais e utilização do conteúdo da entrevista realizada.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros materiais produzidos) serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal.

Dourados, MS, _____ de _____ de 2013.

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Endereço da pesquisadora:

Rua: São João, 540- Vila Vieira, Dourados/MS

Fone: 9692-8724 E.mail: gislaineazevedocruz@hotmail.com

Endereço da (o) participante:

Rua: _____

Nº _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade:

Fone residencial: _____ Celular: _____

E.mail: _____

APÊNDICE C



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FICHA DE DADOS

Nome: _____

Cidade onde nasceu: _____ Estado: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Estado Civil: _____ Nome esposo: _____

Escolaridade esposo: _____

Trabalho esposo: _____

Número de filhos: _____ Quantos meninos/quantas meninas: _____

Nome do Pai: _____

Escolaridade do Pai: _____

Nome da Mãe: _____

Escolaridade da Mãe: _____

Religiosidade da família: _____

Número de irmãos/irmãs (ordem de nascimento, incluindo
você): _____

Seu curso de formação: _____

Instituição: _____

Escolaridade atual: _____

Instituição: _____

Fez magistério: _____ Quantos anos de profissão: _____

Local onde reside e quem mora com você: _____

Outros informes que julgar pertinentes: _____

Nome fictício: _____

Dourados, MS, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FICHA TÉCNICA

Tipo de entrevista: Temática

Entrevistador(es): Gislaine Azevedo da Cruz

Levantamento de dados: Gislaine Azevedo da Cruz

Pesquisa e elaboração do roteiro: Gislaine Azevedo da Cruz; Magda Sarat

Conferência da transcrição: Gislaine Azevedo da Cruz

Técnico de gravação: (s/t)

Local: Dourados- MS- Brasil

Data: 05/03/2013

Duração: 1h 11min

Gravado/Gravação: Digital- 1 Cd

Páginas: 36

Professora Diana

(Depoimento, 2013)

Entrevista realizada no contexto da pesquisa inicialmente intitulada: “Quando eu era criança...: histórias das infâncias de docentes aposentadas/os de Dourados/MS (1980-2010)”.

Temas: Infância; Família; Brincadeiras; Educação; Escola; Dourados; Professores; Práticas de ensino; Mato Grosso do Sul; Anos Iniciais; Adultos; Crianças.

APÊNDICE E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FICHA TÉCNICA

Tipo de entrevista: Temática

Entrevistador(es): Gislaine Azevedo da Cruz

Levantamento de dados: Gislaine Azevedo da Cruz

Pesquisa e elaboração do roteiro: Gislaine Azevedo da Cruz; Magda Sarat

Conferência da transcrição: Gislaine Azevedo da Cruz

Técnico de gravação: (s/t)

Local: Dourados- MS- Brasil

Data: 14/06/2013

Duração: 1h 7min

Gravado/Gravação: Digital- 1 Cd

Páginas: 45

Professora Vitória

(Depoimento, 2013)

Entrevista realizada no contexto da pesquisa inicialmente intitulada: “Quando eu era criança...: histórias das infâncias de docentes aposentadas/os de Dourados/MS (1980-2010)”.

Temas: Infância; Família; Brincadeiras; Educação; Escola; Dourados; Professores; Caarapó; Práticas de ensino; Mato Grosso do Sul; Anos Iniciais; Adultos; Crianças.

APÊNDICE F



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FICHA TÉCNICA

Tipo de entrevista: Temática

Entrevistador(es): Gislaine Azevedo da Cruz

Levantamento de dados: Gislaine Azevedo da Cruz

Pesquisa e elaboração do roteiro: Gislaine Azevedo da Cruz; Magda Sarat

Conferência da transcrição: Gislaine Azevedo da Cruz

Técnico de gravação: (s/t)

Local: Dourados- MS- Brasil

Data: 06/04/2013

Duração: 1h 28 min

Gravado/Gravação: Digital- 1 Cd

Páginas: 60

Professora Isabella

(Depoimento, 2013)

Entrevista realizada no contexto da pesquisa inicialmente intitulada: “Quando eu era criança...: histórias das infâncias de docentes aposentadas/os de Dourados/MS (1980-2010)”.

Temas: Infância; Família; Brincadeiras; Educação; Escola; Dourados; Professores; São Paulo; Práticas de ensino; Mato Grosso do Sul; Anos Iniciais; Adultos; Crianças.

APÊNDICE G



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FICHA TÉCNICA

Tipo de entrevista: Temática

Entrevistador(es): Gislaine Azevedo da Cruz

Levantamento de dados: Gislaine Azevedo da Cruz

Pesquisa e elaboração do roteiro: Gislaine Azevedo da Cruz; Magda Sarat

Conferência da transcrição: Gislaine Azevedo da Cruz

Técnico de gravação: (s/t)

Local: Dourados- MS- Brasil

Data: 25/05/2013

Duração: 38 min

Gravado/Gravação: Digital- 1 Cd

Páginas: 27

Professora Vilma

(Depoimento, 2013)

Entrevista realizada no contexto da pesquisa inicialmente intitulada: “Quando eu era criança...: histórias das infâncias de docentes aposentadas/os de Dourados/MS (1980-2010)”.

Temas: Infância; Família; Brincadeiras; Educação; Escola; Dourados; Professores; São Paulo; Práticas de ensino; Mato Grosso do Sul; Anos Iniciais; Adultos; Crianças.

APÊNDICE H

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FICHA TÉCNICA

Tipo de entrevista: Temática

Entrevistador(es): Gislaine Azevedo da Cruz

Levantamento de dados: Gislaine Azevedo da Cruz

Pesquisa e elaboração do roteiro: Gislaine Azevedo da Cruz; Magda Sarat

Conferência da transcrição: Gislaine Azevedo da Cruz

Técnico de gravação: (s/t)

Local: Dourados- MS- Brasil

Data: 25/05/2013

Duração: 30 min

Gravado/Gravação: Digital- 1 Cd

Páginas: 20

Professora Cintia

(Depoimento, 2013)

Entrevista realizada no contexto da pesquisa inicialmente intitulada: “Quando eu era criança...: histórias das infâncias de docentes aposentadas/os de Dourados/MS (1980-2010)”.

Temas: Infância; Família; Brincadeiras; Educação; Escola; Dourados; Professores; São Paulo; Práticas de ensino; Mato Grosso do Sul; Anos Iniciais; Adultos; Crianças.