

FACULDADE DE SANTANA DE PARANAÍBA - FASP

NERI DE OLIVEIRA

**A INFÂNCIA TARDIA: A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO, NO
DECORRER DA HISTÓRIA.**

SANTANA DE PARANAÍBA 2021

NERI DE OLIVEIRA

**A INFÂNCIA TARDIA: A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO, NO
DECORRER DA HISTÓRIA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Santana de Parnaíba como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Edmundo Souza.

SANTANA DE PARNAÍBA 2021

Termo de Aprovação

O presente trabalho de conclusão, intitulado “A infância tardia: a criança, a infância e a educação, no decorrer da história ” elaborado pela aluna Neri de Oliveira , como requisito parcial para obtenção do título de Graduação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia à Banca Examinadora composta pelos membros abaixo assinados e, sendo julgado adequado para o cumprimento do requisito legal previsto no Regulamento do TCC/MONOGRAFIA da Faculdade de Santana de Parnaíba foi aprovado obtendo a nota _____ (_____).

São Paulo SP, ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Souza

Prof. Dra. Aline Cristina

Prof. Saulo Medeiros

O tempo muito me ensinou: Ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer na derrota, renunciar as palavras e pensamentos negativos, acreditar nos valores humanos, e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar... Antes acreditar do que duvidar, que o que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a caminhada.

Cora Coralina

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente ao Pai Celestial, que sempre através de seu espírito me conduziu nesta jornada, com as devidas lições de amor, fraternidade e compaixão sempre em minha vida.

Agradeço pelos meus pais, Edward de Oliveira e Terezinha Franco de Oliveira (in memoriam), que sempre estiveram em meu lado e que sempre acreditaram em mim e me ensinaram valores e ética na minha caminhada de vida.

Agradeço aos meus familiares e aos meus amados filhos: Danielle de Oliveira Castardeli, Jonathan de Oliveira Castardeli e Thomaz de Oliveira Castardeli e minha neta Emilly Lima Castardeli que sem eles não teria chegado até aqui, que me apoiaram incondicionalmente de várias maneiras para que eu pudesse estar conquistando esta graduação, em especial meu filho caçula Thomaz que nos dois primeiros anos da Faculdade custeou financeiramente o meu curso de pedagogia.

Agradeço pelos queridos e amados professores que com muita dedicação muito contribuíram para minha graduação, em especial a Professora Cristiane Toledo, que foi fundamental para que eu não desistisse já no primeiro semestre, professora Aline Cristina que me ajudou em momentos de crises pessoais, Professora Helena de Sá dedicada, amorosa e super competente, que sempre demonstrou um enorme carinho por nós, professor Saulo Medeiros que sempre acreditou no meu potencial e me oportunizou desenvolver como pedagoga fora dos muros da Faculdade e ao meu professor e orientador Edmundo Santana Souza que é um exemplo para mim como mestre e educador com sua humildade, competência e inteligência.

Agradeço aos meus colegas que juntos caminharam comigo nesta jornada, por seus exemplos, pelos os momentos de confraternização e de alegrias que tivemos a oportunidade de estarmos presentes no mesmo barco.

Agradeço a minha colega Maria Izabel Pereira Martins, que se tornou uma grande amiga, parceira nos momentos difíceis que enfrentamos juntas, mas também nos momentos de cumplicidade e alegria que nos envolveram nestes quatro anos de graduação.

Agradeço aqueles que de alguma maneira contribuíram e acreditaram que eu pudesse conquistar esta graduação.

RESUMO

As pesquisas nos levaram a compreender em alguns casos de como a criança era tratada em um contexto histórico, procuramos abordar o tema de nossa pesquisa desde os mais remotos tempos, mas no período conhecido como Pré-história, nosso objetivo não é o de explanar todo o contexto da Pré-história e sim buscarmos mesmo que mínima descrição ou informação sobre nosso objetivo que é o do conceito de infância e para isso se faz necessário encontrarmos toda e qualquer informação sobre a criança, que pelo que podemos perceber é tão raro e de forma muito escassa neste período da história. Quanto ao demais período histórico encontrou situações de verdadeira falta de humanidade para com a criança e na ausência de sua infância. Esta pesquisa desenhou em três capítulos de como a criança era tratada e como esse ser passou pela história em todas as suas fases. No primeiro capítulo discorremos todas as circunstâncias de como essa criança era tratada e inserida nesta sociedade da qual ela fazia parte do contexto de cada época, já no segundo capítulo buscamos as opiniões de alguns historiadores, filósofos dentro outros grandes personagens e suas práticas e teorias no que diz respeito à infância de suas crianças dentro do contexto histórico de cada um e no terceiro e último buscamos a vivência das crianças e de como era sua relação com a sociedade brasileira e também captamos as opiniões de historiadores, filósofos bem como outros, também com suas práticas e teorias com relação à criança e sua falta de infância até os dias atuais.

Palavras Chave: Criança, Infância, História e Educação.

ABSTRACT

Research has led us to understand in some cases how the child was treated in a historical context, we tried to approach the theme of our research since the most remote times, but in the period known as Prehistory, our objective is not to explain everything the context of Prehistory, but we seek even a minimal description or information about our objective, which is the concept of childhood, and for this it is necessary to find any and all information about the child, which, from what we can perceive, is so rare and of very sparsely in this period of history.s for the other historical period, he found situations of real lack of humanity towards children and in the absence of their childhood. This research drew in three chapters how the child was treated and how this being went through history in all its phases. In the first chapter we discuss all the circumstances of how this child was treated and inserted in this society in which she was part of the context of each era, in the second chapter we seek the opinions of some historians, philosophers and other great characters and their practices and theories in the regarding the childhood of their children within the historical context of each one and in the third and last we seek the experience of children and how their relationship with Brazilian society was and also capture the opinions of historians, philosophers and others, also with their practices and theories regarding children and their lack of childhood to the present day.

Keywords: Child, Childhood, History and Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I	13
A CRIANÇA E A INFÂNCIA, NO DECORRER DA HISTORIA.....	13
CAPÍTULO II.....	31
INFÂNCIA EM PERSPECTIVA: A CRIANÇA, A INFÂNCIA, AS CONTROVERSAS E SEUS DESAFIOS NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	31.
CAPÍTULO III	59
O CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA TARDIA NO BRASIL.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem como finalidade analisar a construção do conceito de infância no decorrer da História Mundial. A criança na antiguidade não estava inserida nos mesmos espaços vivenciados pelos adultos. Era um ser que na passagem dela por uma família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade, segundo (Philippe Ariès, pg. 04).

Escolhemos como fonte de nossas pesquisas de maneira mais contundente o historiador e medievalista francês Philippe Ariès e a enciclopédia Barsa, dentro outros muitos historiadores, estudiosos, teóricos e escritores, para que possamos compreender conhecer melhor sobre o tema tudo que possível. Desta maneira para conceituar-nos a respeito dessa infância ou a falta dela desde a existência humana, que por sinal esta vinculada ao nascimento de um indivíduo. Iniciamos com a Pré-História, onde muito pouco foi encontrado a respeito do nosso interesse, que não temos como avaliar o conceito de infância ou sequer dar qualquer atribuição de como era ser criança por temos poucas informações.

No próximo período que é denominado da Idade Antiga ou Antiguidade, deparamos com a mesma falta de informações, que são mínimas para descrevermos sobre o nosso tema, porém foi possível identificarmos algumas situações nas quais as crianças desta época eram submetidas, mesmo assim não nos traz nenhum consolo na maneira com que a criança mencionada e tratada nesta época. Nos registros antigos da História Mundial, o que podemos perceber que a criança estava sempre ligada e relacionada a uma família, e ainda assim eram muito pouco valorizadas, as crianças que não estavam no seio de uma família eram completamente marginalizadas e tratadas com o maior descaso pela sociedade, eram como “bichinhos”, largadas a própria sorte.

Quando pesquisamos a Idade Média, os relatos de Ariès em relação às pinturas e arte envolvendo a figura das crianças é um mundo à parte. Da

verdadeira situação da época medieval, conhecida como período obscurantista e decadente, dá arrepios só de ouvir esta denominação, imaginem então o que foi o tratamento das crianças e a não infância delas, a criança não era valorizada como indivíduo, ela era considerada como um “homem em miniatura”, inclusive pode observar que até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão infantil, e sim de homens de tamanho reduzido, essa recusa em aceitar na arte e na aparência externa infantil é encontrada, alias na maioria das civilizações antigas.

Crianças desde muito cedo inseridas no mundo dos adultos, onde o trabalho era a maneira de ser colocada ao meio social existente da época. Apresentamos neste momento as relevâncias das crianças através dos relatos bíblicos, sendo o cristianismo o nosso referência: descrevemos várias escrituras de como as crianças eram tratadas na época em que Jesus estava em seu ministério junto aos judeus e por isso pregava sua doutrina, reconhecida como cristianismo e podemos observar que todas as escrituras mencionadas por Ele, nos fazem refletir que o único que realmente dava a devida atenção, apreço, carinho e amor no seu mais profundo sentimento para com as crianças eram, e é o Senhor Jesus Cristo, que na sua infinita bondade as tratavam de maneira corretamente humanizada.

Na Idade Moderna (Modernismo), relataremos a visão de alguns estudiosos e escritores, como: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Antônio Alcântara Machado, Cassiano Ricardo, Menotti Del Picchia, Guilherme de Almeida, Érico Veríssimo, Vinicius de Moraes, Carlos Drummond, Fernando Pessoa, Alfredo Volpi e Wallace Stevens, dentre outros, a presença da infância como forma de rememoração acontece de acordo com Alfredo Bosi, como resposta ao ingrato presente é, na poesia mítica, permitir que se consiga desmitificar da memória mais profunda da sociedade, dentro de seu conceito e crítica é que muitos escritores deste movimento, apenas retrataram a infância, como algo maravilhoso de ser vivenciado, porque poucos autores citavam a verdadeira condição de muitas crianças pobres.

Nos tempos atuais, em especial na sociedade brasileira, temos a C.F. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL – 1988), que criou a obrigatoriedade de

atendimento em creche e pré-escola. No Brasil, os municípios são responsáveis por fornecer a educação de base, ou seja: creches (até 3 anos), pré-escolas (educação infantil; 4 e 5 anos) e o ensino fundamental (7 a 14 anos). A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além da C.F. (Constituição Federal), temos o E.C.A (Estatuto da Criança e Adolescentes), que aborda da seguinte maneira: Os direitos da criança e adolescentes é posto como acréscimo aos direitos humanos, pois todo ser humano a partir de seu nascimento possui direitos que garantem as necessidades fundamentais à sobrevivência na sociedade, no entanto, os direitos da criança e adolescentes abrem mais um leque diferenciado para aqueles que estão em processo de formação e desenvolvimento, por tanto, o Estatuto da Criança e Adolescentes quebra a doutrina da situação irregular do Código de Menores que tratava a criança e o adolescente como objetos, começando a tratá-los como sujeitos de direitos.

O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA em seu art. 4.º determina que seja dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros mais que asseguram a criança e adolescentes de ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive.

O reconhecimento infantil na LDB (Leis de Diretrizes e Bases), como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o pleno desenvolvimento da criança. É uma representação atual da criança e sua infância ou a falta dela como mencionamos desde o início desta pesquisa, desde a Educação Infantil e uma “construção de uma pedagogia para a infância”, como são tratadas desde uma criança marginalizada, ou pobre e mesmo as de condições mais elevadas das classes sociais.

Em que momento da história se encontra a infância brasileira. Podemos observar que desde a Constituição de 1988, muitas coisas melhoram e foram criadas leis para que a criança brasileira tivesse direito a uma educação plena e a construir sua própria história e seu ensino-aprendizagem.

Embora haja algumas dificuldades podemos acreditar que existe um esforço e direcionamento por parte dos Educadores em estabelecer um ensino-aprendizado mais inclusivo e construtivo, só que além desses fatores existentes na Educação existem os de ordem social, e a sociedade não tem contribuído de maneira satisfatória a educação e a disciplina de seus filhos, voltando a praticar atitudes para com as crianças das quais levaram séculos e séculos de história para tentar corrigir estes abusos e discriminação contra a criança e sua infância.

CAPÍTULO I

A CRIANÇA E A INFÂNCIA, NO DECORRER DA HISTÓRIA.

Este capítulo tem como finalidade analisar a construção do conceito de infância no decorrer da História. A criança na antiguidade não estava inserida nos mesmos espaços vivenciados pelos adultos.

“Era um ser que na passagem dela por uma família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”, (Philippe Ariès, pg. 04).

Nossa busca é irmos ao fundo da humanidade, para descobrimos como a criança e sua existência desde os primórdios da civilização era conceituada e referenciada como indivíduo e as atribuições a esse ser infante foram visto pelos historiadores e por aqueles que escreveram essa história, para compreendermos e conhecermos tudo que possível para conceituar-nos a respeito dessa infância ou a falta dela desde a existência humana, que por sinal está vinculada ao nascimento de um indivíduo. Iniciaremos nossa busca no que diz uma vida comunitária no período Pré-histórico:¹

(...) Pelo fato de levarem vida nômade, é particularmente difícil determinar-se com segurança a composição das populações: enterros existem, aparecem isolados ou reunidos em poucas sepulturas arqueológicas, os dados demográficos concernentes ao paleolítico reduzem-se ainda a cifras aproximadas segurança a composição das populações: Em algumas se veem dois adultos juntos (do mesmo sexo ¹ Vida Comunitária- Pré-História (Enciclopédia Barsa, vol. 12 ; pág. 18) ou não, em outras um ou mais adultos e diversas crianças.

As tendas identificadas na região de Dolni-Vestonice (República Theca), com quatro a sete metros de largura, deviam abrigar famílias isoladas, enquanto a de Kostienki IV (Rússia), de 28 a 35 m de comprimento podiam conter grupos maiores.

Como podemos perceber por descrição desse período histórico, não temos como avaliar o conceito de infância ou sequer dar qualquer atribuição de como era ser criança por termos tão mínimas informações a respeito.

¹ Vida comunitária – Pré História (Enciclopédia Barsa, Volume XII, página 18).

Outra pequena referência em relação ao nosso estudo encontrou a seguir que²:

(...) A caça, atividade considerada como essencialmente masculina, efetuava-se mediante uma distribuição de funções.

Enquanto alguns homens, disfarçados sob peles, se aproximavam dos animais e os espantavam, outros os esperavam num desfiladeiro a fim de abatê-los, como se vê na famosa pintura da caverna dos Cavalos, na Espanha.

Já a colheita de frutos e as atividades coletoras em geral podiam estar a cargo de mulheres e crianças, bem como em certos grupos, a pesca.

É significativo o achado, em alguns agrupamentos, de homens sepultados com seus arpões, enquanto os anzóis eram sempre colocados junto às mulheres idosas.

Nosso objetivo não é o de explanar todo o contexto da Pré-história e sim buscarmos mesmo que mínima descrição ou informação sobre nosso objetivo que é o do conceito de infância e para isso se faz necessário encontrarmos toda e qualquer informação sobre a criança, que pelo que podemos perceber é tão raro e de forma muito escassa neste período da história.

E que o anacronismo, dos historiadores, não vai significar nem uma recusa à comparação nem uma indiferença pelo nosso mundo contemporâneo, porque sabemos que percebemos no passado primeiro as diferenças e só depois as semelhanças com o tempo em que vivemos, analogia da qual mais adiante desta pesquisa gostaríamos de abordar com mais ênfase.

Aos passarmos para o próximo período que é o da Idade Antiga ou Antiguidade, que foi o período da história que se desdobrou desde a invenção da escrita (4000 A.C a 3500 A.C) até a queda do Império Romano do Ocidente (476 D.C), deparamos com a mesma falta de informações, que são mínimas para descrevermos sobre esse tema, havia muitas exceções ao padrão geral, até o século 18 a criança típica de pais ricos, a situação da criança em seus primeiros anos de vida eram de estar na casa de uma ama de leite.

Quando voltava para casa, passava a ser cuidada por outros criados e quando estava por volta dos 7 anos era enviada para fora, para serviço, para

² Dados Arqueológicos – Pré-história (Enciclopédia Barsa, volume 12, página 18 e 19).

aprender um ofício ou instrução escolar, desta maneira a quantidade de tempo que era mínima que ficavam com os pais que tinham recursos, de fato, era essa a dedicação que davam à criação de seus filhos.

As consequências desses e de outros abandonos institucionalizados praticados contra a criança pelos pais raramente foram alvo de análise. E de forma mais extrema e antiga de abandono foi à venda direta de crianças, a venda de criança era legal na época dos babilônios e talvez tenha sido bastante comum entre muitas nações da Antiguidade.

Embora Sólon³ tenha tentado restringir o direito de os pais venderem a criança, em Atenas, ignora-se o quanto essa lei tenha sido eficaz.

Herodes narrou uma cena de espancamento em que um menino ouviu lhe dizerem: “Você é um menino mau, Kottalos, tão mau que ninguém conseguiu encontrar um elogio para você nem quando estava sendo vendido”. Esta narração encontra-se no Capítulo I – A Evolução da Infância – de Elizabeth Barrett Browning – *The Cry of The Children*. Durante séculos, a Igreja tentou reprimir a venda de crianças.

Teodoro⁴ determinou que um homem não pudesse vender seu filho como escravo após completar 7 anos.

Ao considerarmos Giraldu Cambresis⁵, o de escravos, em muitas áreas, a venda de crianças continuou esporadicamente até a época moderna, não sendo, considerada ilegal na Rússia até o século 19. Outro período negro em relação ao tratamento dado a criança foi compreendido entre as primeiras invasões registradas na década de 790 até a conquista normanda da Inglaterra, em 1066, é conhecida como a era Viking⁶ da história escandinava.

³**SÓLON**, estadista, legislador e poeta grego antigo. Foi considerado pelos gregos como um dos sete sábios, da Grécia Antiga e, como poeta, compôs elegias, morais-filosóficas. Em 594 a.C., iniciou uma reforma das estruturas social, política e econômica da polis ateniense.

⁴**TEODORO**, arcebispo da Cantuária no século 17.

⁵**CAMBRESIS**, Giraldu – um eclesiástico e historiador do País de Gales.

⁶**VIKING** (do nórdico antigo viking) ou, em português, víquingue ou vinquingue, é um termo habitualmente usado para se referir aos exploradores, guerreiros, comerciantes e piratas

Os Vikings quando uma criança nascia com alguma deformidade, era abandonada ou jogada no mar, a criança quando morria, não havia nenhum pesar ou incomodo com o fato, na série criada para contar um pouco da história e conquistas destes povos, mostram uma cena, onde uma criança da família é encontrada morta na beira do riacho por outra criança da mesma família que anuncia o fato aos familiares, simplesmente e friamente não dão importância ao ocorrido.

Como podemos constatar nestes primeiros períodos da história Mundial o trato ou consideração para este ser tão frágil, inocente e a maneira mais desalmada que se pode revelar a humanidade ao tratá-la de forma tão desprezível e de tamanha crueldade.

E não pense que ao avançarmos nossa pesquisa e estudo para a Idade Média o que iremos relatar é pior do que os períodos anteriores da história há desprezo e níveis de maldade, perversidade e impiedade para com a criança. Segundo a descrição de Philippe Ariès⁷ (História Social da Criança e da Família, página 39), relata que por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, e é inaceitável que essa ausência se desse à incompetência ou à falta de habilidade, o mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Ariès descreve que:

(...) Uma miniatura otoniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro; parvuti. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos.

nórdicos (escandinavos que invadiram). Exploraram e colonizaram grandes áreas da Europa e das Ilhas do Atlântico Norte a partir do final do século VIII até o século XI,

⁷ ARIÈS, Philippe – historiador e medievalista francês da família e infância.

Ariès ainda reporta que numa miniatura francesa do fim do século XI, as três crianças que São Nicolau ressuscitou, estão representadas numa proporção mais reduzida que os adultos, novamente sem nenhuma diferença de expressão ou de traços. Na continuidade da descrição de Ariès ele menciona que:

(...) O pintor não hesitava em dar à nudez das crianças, nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto: assim, no livro de salmos de São Luis de Leyde III, datado do fim do século XII, Ismael, pouco de, pois de seu nascimento, tem os músculos e peitorais de um homem. Embora exibisse mais sentimento a infância; o século XIII continuou fiel a esse procedimento.

As crianças são representadas com maior frequência, na Bíblia Moralizada de São Luis, mas nem sempre são caracterizadas por algo além de seu tamanho.

O que podemos observar que até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão infantil, e sim de homens de tamanho reduzido, essa recusa em aceitar na arte e na aparência externa infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações antigas.

Segundo Ariès os pequenos Eros espalhavam com exuberância na época helenística. A infância desapareceu de uma forma de linguagem visual, junto com os outros temas helenísticos, e o românico retomou essa recusa dos traços específicos da infância que caracterizava as épocas antigas, anteriores ao Helenístico.

Para Philippe Ariès fala-nos que:

(...) Há aí algo mais do que uma simples coincidência. Partimos de um mundo de representação onde a infância é desconhecida: os historiadores da literatura (Mgr. Cabé), fizeram a mesma observação a propósito da epopéia, em que crianças prodígio se conduziam com a bravura e a força física dos guerreiros adultos. Isso sem dúvida significa que os homens dos Séculos X – XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma

transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. Tal é nosso ponto de partida.

Em Versalhes⁸, gostaríamos de relatar uma cena da série que contava a história e de como as pessoas relacionavam e viviam em Versalhes, um ambiente somente para adultos, o filho do rei vivia em Paris, e só vinha para Versalhes, quando o pai chamava para dar-lhe instrução quanto ao reino, não havia em Versalhes aposentos ou quartos infantis, na série mostra que a amante do rei, para confrontar a Rainha, exigiu que se montasse um quarto para sua filha, quando nascesse, e ela quase nem a visitava no aposento, arrumou uma ama de leite, pois não queria deformar seu corpo amamentando a criança, e quando a criança adoeceu e veio a falecer não se percebeu nenhuma comoção por parte dela.

Daí é que possamos afirmar que a morte de uma criança, não era considerada, apenas não “vingou” era dessa forma que as pessoas reagiam nesta época.

O fato acima descrito foram cenas da série Netflix “VERSALLES”, que conta a história da construção de Versalhes e do rei francês Luis XIV e de seu irmão e de sua família enquanto estavam em Versalhes, enquanto governava a França.

Voltando a Philippe Ariès ele descreve que um anjo surgiu, representado sob a aparência de um rapaz bem jovem, um adolescente: um clergeon, como diz P. Du Colombier N. E, ele faz a pergunta: Mas qual era a idade do “pequeno clérigo”. Era a idade das crianças maiores, que eram educadas para ajudar na missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, nesta época não havia seminários, apenas a escola latina se destinava à formação dos Clérigos:

“Aqui”, diz um Miracle de Notre-Dame, “havia crianças de pouca idade que sabiam um pouco as letras e que prefeririam mamar no seio de sua mãe

⁸ **VERSALHES** – foi à sede do poder político do rei Luis XIV durante um século, entre 1682 a 1789.

(mas as crianças desmamavam muito tarde nesta época exemplo disso é a Julieta de Shakespeare⁹ que ainda era alimentada ao seio até os três anos de idade) a ter de ajudar à missa”.

O anjo de Reims¹⁰ seria um menino já grande, mais do que uma criança, mas os artistas salientavam com bondade os traços redondos e graciosos – e um tanto efeminados dos meninos mal saídos da infância.

Este tipo de anjos adolescentes se tornaria muito freqüente no século XIV e persistiria até o fim dos quatrocentos italianos; temos como exemplo: os anjos de Fram Angélico, de Botticelli e de Grirlandajo.

Iniciaremos agora uma amostragem bem bonita sob a visão de Ariès quanto à infância e como ela foi retratada segundo os outros tipos de criança:

(...) O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte; o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria.

No início, Jesus era como as outras crianças, uma redução do adulto: um pequeno Deus – padre majestoso, apresentado por Theotokos¹¹.

A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura: numa da segunda metade do século XII; Jesus em pé veste uma camisa e vê quase transparente tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela.

Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. No século XIII, ela inspirou outras cenas familiares.

“Na Bíblia Moralizada de São Luis”, encontramos cenas da família em que os pais estão cercados por seus filhos, com o mesmo acento de ternura do Jubé de Chartres; por exemplo, num retrato da família de Moisés, o marido e a mulher dão as mãos, enquanto as crianças (homenzinhos) que os cercam estendem a mão para a mãe. Esses casos, porém, eram raros: o sentimento de tenra infância permaneceu limitado ao menino Jesus até o século

⁹ SHAKESPEARE, Willian – foi um poeta e dramaturgo e ator inglês.

¹⁰ O ANJO DE REIMS – O famoso anjo denominado “sorridente” se encontra na fachada da Catedral de Reims, a principal cidade da região de Champagne.

¹¹ TEOTÓCO (e grego: Θεοτόκος ὄχι; transl: Theotokos) é o título grego da Virgem Maria, usado especialmente nas Igrejas Católicas e Ortodoxas.

XIV, quando, como sabemos, a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo.

Antes de passarmos para o terceiro tipo de criança, descrita por Philippe Ariès, gostaríamos de fazer uma ressalva no que diz respeito à história, como iniciamos este período da história dizendo que era conhecido como período das trevas, ao escrevermos os tipos de criança pintadas neste século e a maneira como Ariès descreve parece-nos que estamos descrevendo dois períodos completamente opostos em relação ao trato e a condição de “ser” criança.

Outro fato que gostaríamos de fazer menção, já que estamos observando a maneira como a história vê e refere-se a Jesus, é que nas “Escrituras Sagradas”, a Bíblia, como é conhecida mundialmente; há várias escrituras que fazem, embora pequenas referências de como as crianças fossem tratadas, acolhemos algumas para ilustrar e mostrar neste período histórico já que nossa intenção como descrito nas primeiras linhas desta pesquisa é a de conscientizar como foi à descrição e a vida dessas crianças no período da história mundialmente, iniciaremos com Josué 8:35 – “Então a comunidade enviou 12 mil homens de guerra com instruções para irem a Jabes-Gileade e matarem a espada todos os que viviam lá, inclusive mulheres e crianças” conforme a bíblia; 1 Samuel 22:19 – “E perguntou Hazeel. Por que meu Senhor está chorando?”. Ele respondeu: “Porque sei das coisas terríveis que você fará aos israelitas. “Você incendiará suas fortalezas, matará seus jovens à espada, esmagará as crianças e rasgará o ventre das suas mulheres grávidas”. – Lamentações 2:11 – “De tanta sede, a língua dos bebês gruda no céu da boca; as crianças imploram pelo pão, mas ninguém as atende”. – Mateus 14:21 – 18:3 – 18:5 – 19:13 – 19:14 – 21:15 – “Os que comeram foram quatro mil homens, sem contar mulheres e crianças; e disse: “Eu asseguro que, a não ser que vocês se convertam e se tornem como crianças, jamais entrarão no Reino dos Céus”.

“Quem recebe uma destas crianças em meu nome, está me recebendo”. (...) “Depois trouxeram crianças a Jesus, para que lhes impusesse às mãos e orasse por elas. Mas os discípulos os repreendiam”. (...) Então disse Jesus: “Deixe vir a

mim as crianças e não as impeçam: pois o Reino dos Céus pertence aos que são semelhantes a elas”.

Mas, quando os chefes dos sacerdotes e os mestres da lei viram as coisas maravilhosas que Jesus fazia e as crianças gritando no templo: “Hosana ao Filho de Davi”, ficaram indignados.

E lhes perguntaram: “Não estas ouvindo o que estas crianças estão dizendo?”. Respondeu Jesus: “Sim vocês nunca leram: “Dos lábios das crianças e dos recém-nascidos suscitaste louvor”, Mateus 21:16 – Bíblia Sagrada nos fazem refletir que o único que realmente dava a devida atenção, apreço, carinho e verdadeiro amor, no seu mais profundo sentimento para com as crianças eram e é o Senhor Jesus Cristo, que na sua infinita bondade as tratavam de maneira corretamente humanizada. Jesus, o escolhido filho de Deus, por aparecer na obra saramaguiana com figura humanizada, vive as mesmas sensações que simples mortais. Saramago¹², além de fazer uma releitura da história contada pela Bíblia, sobre nascimento, vida e morte de Jesus Cristo, traz nova visão dessa história, de modo a preencher algumas lacunas, questionando as contradições existentes nos textos bíblicos, por meio de detalhes do cotidiano das pessoas.

O autor não nega assim, a história bíblica, mas desloca a imagem divina de Jesus para confrontá-lo com uma personagem mais humana.

Ao descrever o terceiro tipo de criança que apareceu na fase gótica: a criança nua. Ariés descreve da seguinte maneira:

(...) O menino Jesus quase nunca era representado despido. Na maioria dos casos, aparecia como as outras crianças de sua idade, castamente enrolado em cueiros ou vestido com uma camisa ou uma camisola.

Ele só se desnudaria no final da Idade Média. As poucas miniaturas das Bíblias moralizadas que representam crianças vestiam-nas, exceto quando se tratava dos inocentes ou das crianças mortas cujas mães seriam julgadas por Salomão¹³.

¹² **SARAMAGO**, José de Sousa foi um escritor português. Galardoado com o Nobel de Literatura de 1998. Também ganhou, em 1995, o Prémio Camões, o mais importante prémio literário da língua portuguesa. Saramago foi considerado o responsável pelo efetivo reconhecimento internacional da prosa em língua portuguesa.

¹³ Salomão foi um rei de Israel, filho de David com Bate-Seba, que teria se tornado o terceiro rei de Israel, governando durante cerca de quarenta anos. Salomão também é o escritor de Provérbios e Eclesiastes, livros sapienciais da Bíblia.

Seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem da nudez infantil. Já na iconografia pré-bizantina do século V, em que aparecem traços da futura arte românica, reduziam-se as dimensões dos corpos dos mortos.

Os cadáveres eram menores que os corpos dos vivos. Na *Íliada* da Biblioteca Ambrosiana 12, os mortos das cenas de batalha têm a metade do tamanho dos vivos.

Na arte medieval francesa, a alma era representada por uma criancinha nua e em geral assexuada.

Os juízos finais conduzem sob essa forma as almas dos justos ao seio de Abraão.

O moribundo exala uma criança pela boca numa representação simbólica da partida da alma.

Era assim que se imaginava a entrada da alma exala uma criança pela boca numa representação simbólica da partida da alma.

Era assim que se imaginava a entrada da alma passado, pois uma criança nua chega pelos ares e penetra na boca da mulher “a criação da alma humana pela natureza”.

Nestas descrições de Philippe Ariès, é importante ressaltar suas impressões sobre a infância e a criança, para que possamos fazer uma avaliação mais condizente com o que estamos buscando, ao entrarmos na Idade Média, para descrevermos a situação dos infantes, vamos relatar como este período da história é visto pelos historiadores.

(...) Considerada desde o Renascimento como Período obscurantista e decadente, situado entre a Antiguidade e o Renascimento, só em meados do século XIX a Idade Média passou a ser entendida como etapa necessária da história da civilização Ocidental.

Durante cerca de um milênio, a Europa Medieval passou por entanto lentas mudanças econômicas e políticas que, no, preparam o caminho da modernidade. Chama-se Idade Média o período da história Europeia compreendido aproximadamente entre a queda do Império Romano do Ocidente e o período histórico determinado pela afirmação do capitalismo sobre o modo da produção.

Na enciclopédia Barsa¹⁴, encontramos o registro sobre este período da seguinte maneira:

¹⁴ Barsa “Modernismo” Volume 10, página 103.

(...) Feudal, o florescimento da cultura renascentista e os grandes descobrimentos.

A civilização medieval foi em essência a síntese de três elementos: o legado da antiguidade Greco - latina, a contribuição dos povos germânicos e a religião cristã.

O império bizantino e a civilização muçulmana na Península Ibérica constituem os limites geográficos e culturais mais claros entre os quais civilização muçulmana na Península Ibérica.

Do ponto de vista cronológico, essas civilizações também tiveram sua Idade Média durante a qual viveram processos de características próprias.

Estamos dando ênfase aos períodos históricos, com o objetivo de analisar a infância, e as crianças nestes períodos, para que de certa forma consigamos compreender, ou melhor, entender como elas foram ignoradas e maltratadas ao longo de suas vidas, especialmente nesta era da Idade Média.

Descreveremos um fato curioso na visão de Philippe Ariès, pois nele é que estamos nos baseando muito do ponto de vista da infância e da criança, por entender o quanto Ariès dedicou-se em seus escritos a este tema. A criança como pode perceber, não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, ela nunca era o modelo de um retrato de uma criança real, como poderia aparecer num determinado momento de sua vida.

Nas efígies funerárias, a criança só apareceu muito tarde, no século XVI. Ela apareceu de início não em seu próprio túmulo, ou o dos pais, mas no de seus professores. Nas sepulturas dos mestres de Bolonha, apareceu uma cena de Aula, com o professor no meio de seus alunos.

Em 1378, o Cardeal de LaGrange, Bispo de Amiens, mandou representar os dois príncipes de que havia sido tutor, numa “bela pilastra” de sua Catedral. Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido ficar na lembrança e, por exemplo, no caso da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de se ter lembrança: era muito problemática a sobrevivência de tantas crianças que havia.

O sentimento de que se faziam várias crianças é para que conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. Ainda no século XVII, em *Le Caquets de l'accouchée*, vemos uma vizinha mulher de um relator tranquilizar uma mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar à luz: “Antes que elas te possam causar muitos problemas, você terá perdido a metade, e quem sabe por sorte de todos”. As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma possível perda. Segundo Montaigne¹⁵

(...) As minhas morrem todas pequenas. Pois nesta época as crianças morriam em um número extremamente grande. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época, e persistiu até o século XIX, no campo, na medida em que era compatível com o cristianismo, que respeitava nas crianças batizada a alma imortal.

Nos País Basco o hábito de enterrar em casa, no jardim, a criança morta sem batismo, pois simplesmente as crianças mortas muito cedo eram enterradas em qualquer lugar, pelo fato de a criança ser tão insignificante.

Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas, estudos mostram que o único animal mamífero que precisa de todos os cuidados por um adulto é a cria do ser humano, ele não tem condições de sobrevivência sem cuidados, diferentemente de outras espécies de animais que sobrevivem caso seja abandonado, daí mostra a monstruosidade praticada pelos seres humanos no que diz respeito ao abandono de recém-nascidos, que jamais teriam a mínima chance de sobreviver sendo largado sozinho.

Outra visão não menos desfavorecida em relação à criança, era que quando ela passava do período de amamentação, se tornava a companheira natural do adulto. Quanto ao que podemos identificar em relação à Educação

¹⁵ MONTAIGNE, Michel Eyquem de, foi um jurista, político, filósofo, escritor, cético e humanista francês, considerado como o inventor do ensaio pessoal. servir, ou seja, as crianças aprendiam o que deviam saber ajudando os adultos, por intermédio do trabalho. O trabalho era uma imposição a todos.

tem início no século XVII, no período denominado Renascimento, a estrutura de ensino é um identificador da ausência de um conceito específico para infância.

Não havia instituição escolar e os educadores ministravam aulas em lugares públicos, igrejas, mercados, praças, etc., para grupos de estudantes que não se dividiam por idade.

Após as descrições que relatamos sobre o efeito da arte, como foi descrita por Ariès, a postura fez com que no final do século XVIII fosse considerado o marco na evolução dos sentimentos em relação a infância, e tão desprezada até o momento, dá aí então uma origem de uma preocupação com a formação moral da criança e com sua construção como indivíduo. Foi nesta época que se começou realmente a falar na fragilidade da infância.

Então, a partir do século XVIII, as crianças começaram a ser reconhecida em suas particularidades, adquirindo seu próprio quarto, alimentação considerada específica e adequada, ocupando um espaço maior no meio social. Nascia até que enfim, depois de tantos ultrajes a figura da criança, a concepção de infância; como podemos perceber por todos os relatos até aqui mencionado, que antes, como se viu, a infância era considerada um período de transição sem importância, mas que agora a família começa afetação ao sentimento que tem em relação à criança.

Novamente adentrando em outro período histórico, relataremos como os historiadores descrevem esse outro período, que é intitulado de Idade Moderna ou Modernismo, utilizando como fonte de pesquisa e dando continuidade a nossa pesquisa sobre a criança e o conceito de infância na Barsa, que escolhemos como umas das fontes referenciais para estas descrições e como segue:

(...) O termo modernismo, na história das artes, foi usado para designar dois movimentos: um Na América espanhola e na Espanha, no fim do Século XIX, predominantemente literário, e o outro no Brasil das décadas de 1920 e 1930, de literatura e artes plásticas.

Em Portugal, nas décadas de 1910 e 1920, os grupos de Renovação estética só empregaram a palavra casualmente, junto a outro como futurismo. (...) Modernismo, na literatura de língua espanhola,

é um movimento origináveis de países Hispano-americanos e que se firmou por volta de 1880, principalmente sob influência do parnasianismo e simbolismo franceses.

A renovação das técnicas literárias caracterizou-se, sobretudo pelo refinamento verbal e pela inovação de metros, ritmos e imagens.

Impôs-se, também, uma espécie de nova sensibilidade, marcada pelo amor do raro, do requintado e exótico.

Faremos uma pequena pausa, do contexto histórico, e relataremos na visão de alguns estudiosos e escritores, sobre a criança e a infância do qual é nosso objetivo maior aqui em ser retratada pela nossa pesquisa, e depois retornaremos a descrição desse período histórico, para termos sempre uma visão mais abrangente de nosso interesse na criança, com sua infância.

A presença da infância como forma de rememoração acontece de acordo com Alfredo Bosi¹⁶ como resposta ao ingrato presente é na poesia mítica, permitir que se possa desmistificar da memória mais profunda da sociedade. E quando ocorre uma falha na mitologia de base tradicional, ou de alguma forma já não é incluída nesse projeto de recusa, é sempre possível sondar e resolver as camadas da psique individual.

A poesia trabalhará, então, a linguagem da infância recalcada, a metáfora do desejo, o texto do inconsciente, a grafia do sonho: (...) A poesia recompõe cada vez mais desfavoravelmente o universo mágico que os novos tempos renegam (BOSI, I 1977:150).

A crítica feita aqui por Bosi, é que muitos escritores deste movimento, apenas retratavam a infância, como algo maravilhoso de ser vivenciado, porque poucos autores citavam a verdadeira condição de muitas crianças pobres e cita que nas poéticas de Manuel Bandeira e de Carlos Drummond de Andrade, como também romancistas como José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Jorge Amado e outros, que a presença da infância, e como estes poetas se utilizam do mundo infantil para construir seus poemas, seja no que diz respeito à infância vista como um mundo bom e sem

¹⁶ **Bosi**, Alfredo é professor emérito da Universidade de São Paulo, crítico e historiador da literatura brasileira, membro da Academia Brasileira de Letras desde 2003

problemas, seja como elemento de suas memórias, em que os poetas buscam no passado não somente uma lembrança lúdica, mas também um processo criativo utilizado para a criança literária.

A infância está presente na obra de Bandeira de duas formas diferentes, uma refere-se às lembranças da infância como um tempo bom e sem problemas, como se a infância fosse uma espécie de um paraíso perdido; na outra infância é representada pela valorização da criança pobre transfigurada no menino carvoeiro ou simplesmente na criança que era pertencente à classe pobre, entre outras possíveis divisões.

Como podemos constatar é que para eles as crianças pobres, que por muitas vezes, não tinham o que vestir, ou comer e tinham que trabalhar em serviços não condizentes com sua idade e peso, para ajudar à família que normalmente era composta de muitas crianças, era belo, era lúdico, não condizente com a realidade sofrida e vivida por essas crianças que desconheciam a infância, muda-se o período histórico, muda à forma de agressão, mas não muda a violência contra a criança e seu direito a uma infância digna e honrosa.

Voltaremos nossa pesquisa para dar continuidade da descrição sobre este período na Barsa.

(...) Os primeiros poetas a destoarem da retórica romântica, prejudicada pelo sentimentalismo e, em alguns, pelo caráter melodramático – e que podem ser considerados precursores da corrente modernista foram os cubanos Jose Martí e Julián Del Casal, os mexicanos Díaz Mirón, Manuel Gutiérrez Nájera e Manuel Othon, e o colombiano Asunción Silva,

É com o nicaragüense Rubén Darío, contudo, que o movimento se delineia de maneira mais nítida: ampla liberdade de invenção nos temas, imagens e metros, gosto pelo raro e exótico, atitude aristocrática, valorização da musicalidade, vocabulário suntuoso e preciosismo.

O livro Azul (1888), de Darío, é obra definitiva, de sentido inovador e revolucionário. A partir de Darío e sob sua liderança o movimento propagou-se rapidamente por todos os países da América Espanhola.

O argentino Leopoldo Legones já em seu primeiro livro de poemas, Las Montañas Del Oro (1897, As

Montanhas do ouro), apresenta notável versatilidade e orquestração verbal, domínio pleno das palavras, musicalidade que se enriquece com extraordinária de timbres.

Avançaremos um pouco nosso estudo que abrange no campo científico da educação e tem como objetivo analisar a relação entre o pensamento pós-moderno e a educação infantil – aqui tratado com um registro – adentrou a pesquisa educacional brasileira na década de 1990, passando a influenciar vigorosamente a produção de conhecimento nas diferentes áreas.

A Educação Infantil não poderia estar alheia a essa influência e, dessa maneira, buscou-se, nessa tese, investigar-se e como pós-modernismo se insere neste campo identificando suas possíveis consequências para a concepção de criança, infância e educação infantil.

Na Educação Infantil, a partir de 1990 se instaurou como ponto fundamental à “construção de uma pedagogia para a infância”. Esta “construção de uma pedagogia para a infância” tem como uma importante contribuição teórica as produções sobre infância, criança e educação infantil originais do norte da Itália, especialmente das Romagna.

Esta experiência, que é chamada também como de “abordagem Reggio Emilia”, obteve uma aceitável receptividade no discurso educacional brasileiro, chegando a ser declarada como “um referencial mundial para a construção de uma pedagogia da infância”.

A perspectiva histórica foi à opção teórica e metodológica desta pesquisa. Para tal, fez-se necessário seguir dois caminhos de maneira simultânea: estudos que possibilitassem compreender o pensamento pós-moderno, buscando, como base nesta compreensão, identificar suas principais características bem como alguns aspectos relevantes e os pontos de inflexão que constituíram e estabelecem o debate atual pós-modernista e estudos que permitem efetuar a análise dos fundamentos filosóficos, históricos e metodológicos orientadores da “abordagem Reggio Emilia”.

A pesquisa possibilitou evidenciar que no horizonte teórico desta abordagem encontram-se elementos da “agenda pós-moderna”, dentre os

quais destacamos: uma concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a desintelectualização docente, a veneração e naturalização da infância a intensificação da individualidade e a ênfase dada à atividade compartilhada em uma gestão. Social local, focalizada onde são suprimidas as centrais contradições de classe entre capital-trabalho.

A definição de Idade Contemporânea é uma divisão cronológica da História, compreendendo o período entre o início da Revolução Francesa, com a queda da Bastilha em 14 de julho de 1789, até os dias atuais.

Como certa definição de nosso objetivo de estudar a criança e a infância nós ficaremos a contextualizar os dias atuais. Já existem muitas escolas e instituições que deram vozes ativas as crianças, permitindo que elas formassem conselho infantil, onde elas decidem o quê estudar e como estudar, e escolhem seu currículo escolar.

A educação infantil hoje é estabelecida na “LDB (Leis de Diretrizes e Bases)”, como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade propiciar o pleno desenvolvimento da criança. Claro que muita coisa já foi feita e hoje as crianças tem o direito à infância estão sendo garantido por leis, algo que podemos perceber, veio travando uma luta no decorrer da história mundial.

É certo que toda autonomia que é propiciada a criança na atualidade não significa que precise das intervenções dos adultos, teoria baseada em Lev Vygotsky, ¹⁷que foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida no meio que está inserida e por uma pessoa com maior capacidade que ela, além de Vygotsky muitos estudiosos e teóricos, travou lutas pessoais para compreender todo o processo para que se tivesse um resultado digno para conseguir permitir uma vida mais saudável para as crianças de sua época.

Também sabemos que infelizmente no contexto de globalização existem crianças sendo escravizadas, mal tratadas, passando fome e quem dirá com direitos a educação e uma cidadania digna e justa, e não bastasse

¹⁷ **VYGOTSKY**, Lev Semionovitch, foi um psicólogo, proponente da psicologia cultural-histórica. Pensador importante em sua área e época foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

essa situação, ainda mesmo que não seja este quadro de desonra em relação à criança e sua infância, passamos para outro lado da moeda, que são crianças com padrões de vida mais elevados, que por conta da ausência dos pais, para educá-las, compram todo tipo de tecnologia para entretê-los, ou deixando-os a cargo, de outras pessoas, sendo ela a responsável pelo domínio e controle do ambiente, verdadeiros “patrãozinhos” que determinam o que querem como querem, não reconhecendo o significado da palavra NÃO, pois, sempre toda sua vontade é a que prevalece, não tendo a oportunidade de “ser” ou “estar” criança, roubando-lhes a condição de infância.

Outra situação que nos parece desfavorável à vivência de infância é quando os pais resolvem vestir suas crianças como adultas, com vestuários que não são condizentes com sua idade, não permitindo que a criança saboreie delícia de vestir como uma princesa, por exemplo, foi tão criticado no passado o fato das crianças terem que vestir-se e estar inseridos na vida adulta e hoje em pleno século XXI, querem voltar às mesmas práticas, fazendo-as vestirem-se como adultos e os pais usando roupas iguais a da criança, que nos leva a pensar que mundo contraditório.

Tanta luta e expectativas de mudanças para os infantes, e agora voltamos nas mesmas práticas, onde podemos perceber que o ser humano é passivo de tremenda ignorância e falta de sensibilidade, para apenas satisfazer o seu próprio “eu”, pior que nestas situações o oprimido sempre é o ser mais frágil, no qual acreditamos seriamente que é o que mais precisa de atenção, cuidados e um profundo sentimento de respeito que são as crianças e o seu direito a infância. Gostaríamos de repetir aqui o título de nossa pesquisa para que fique como forma de reflexão: “Infância tardia: a criança e a infância no decorrer da história. E AINDA PERSISTE?”.

CAPITULO II

INFÂNCIA EM PERSPECTIVA: A CRIANÇA, A INFÂNCIA, AS CONTROVERSAS E SEUS DESAFIOS NO DECORRER DA HISTÓRIA.

Neste capítulo vamos demonstrar através de alguns períodos da história personagens que tiveram uma preocupação genuína com as crianças, fazer um relato de suas vidas e de seus interesses em relação à infância e de como empenharam-se para que fosse modificada a vivência e a história das crianças em suas épocas, e suas controversas e desafios nestes períodos.

Iremos iniciar nosso relato com Jan Amos Comenius, ele era Checo e foi de uma significativa liderança religiosa no contexto em que viveu de 1592 a 1670. Comenius era devotado seguidor de Jan Huss¹ e, antecessor do filósofo Jean Jacques Rousseau, do qual mais adiante também faremos uma abordagem de sua história e envolvimento com a Educação das crianças, foi o criador da Pedagogia Moderna. Seu ideal pedagógico era movido pelo preceito “Ensinar tudo a todos”, o qual resumia as bases e as normas que regem o Homem em seu desempenho na esfera terrena, como criador de sua trajetória.

Comenius como educador tinha como principal meta trazer o ser para perto do Criador, transformando os indivíduos em cristãos exemplares, capacitados de poder exercitar suas virtudes potenciais, que devem irradiar na direção de todos independente do status econômico, de gênero ou de condições físicas e mentais.

Para ele, a didática podia ser definida como a prática de educar e também enquanto ofício de ensinar.

Em relação à educação das crianças, Comenius defendia a necessidade da educação das crianças em sua tenra idade, aconselhando, para esse fim, que se construíssem escolas maternas; desta forma estes seres teriam a chance de conquistar desde cedo conhecimentos básicos que poderiam ser desenvolvidos depois.

Sua intenção era que o Homem fosse educado para a vida eterna porque, como ele acreditava que o espírito era destinado à imortalidade, desta forma, seu aprendizado tinha que ir além dos desejos e ideais materiais.

Daí a necessidade vital de buscar não somente bens terrenos, mas acima de tudo a sabedoria e as qualidades que o conduzissem para o Criador.

Sua obra, frutos de intensos diálogos com filósofos como Bacon² e Descartes³, visa contribuir para que o Homem, desde a infância, passando pela juventude, complete sua evolução rumo à perfeição espiritual e intelectual.

Como podemos perceber Comenius era um homem religioso e tinha uma preocupação em uma época tão remota com o desenvolvimento do ser humano, a partir já do seu início como criança e com uma infância mais digna e respeitosa.

Após Comenius, iremos descrever um pouco da história de Jean Jacques Rousseau. Filósofo suíço, mais popular durante a Revolução Francesa, Jean Jacques Rousseau foi um dos principais influenciadores da formação do pensamento político e educacional moderno.

Jean Jacques Rousseau, um dos principais filósofos do Iluminismo, Rousseau procurou primeiramente entender e estabelecer uma visão acerca do comportamento humano no chamado estado de natureza, um conceito em filosofia moral e política que denota as condições imaginadas de como a vida dos humanos pode ter sido antes da existência da sociedade civil organizada.

Este tipo de investigação levou seu estudo no sentido de questões como “como o governo emergiu de tal condição?”⁴, “como as pessoas viviam antes da existência de uma sociedade civil? “e especialmente “quais são as razões hipotéticas para se estabelecer um estado – nação”⁵”.

Este tipo de investigação levou seu estudo no sentido de questões como “como o governo emergiu de tal condição?”, “como as pessoas viviam antes da existência de uma sociedade civil?” e especialmente “quais são as razões hipotéticas para se estabelecer um estado – nação?”.

Para Rousseau, ele acreditava que a sociedade precisaria se reorganizar por meio do contrato social, que na visão de Rousseau, preserva a vida humana e garante a liberdade por meio da submissão à autoridade da vontade geral.

Isto garantiria a liberdade na medida em que a decisão geral e, portanto o indivíduo, fazendo parte da decisão, não está subordinado a vontade de outros, mas sendo parte da autoria coletiva da lei.

Em sua obra Emílio, ou da Educação, não podemos ignorar uma das maiores contribuições desse pensador para a filosofia e para a educação, as suas teses sobre a primeira infância. Muitos dirão que outra contribuição de Rousseau para se discutir, provavelmente não estariam erradas.

No entanto, foi ele um dos primeiros a pensar cuidadosamente essa fase da vida humana e dar-lhe a devida importância, e como nosso objetivo dessa pesquisa e entender durante o período histórico as teorias e formas de posicionarem de alguns teóricos se faz necessário citar suas formas de conceito de vida e suas análises quanto às crianças e sua infância no período de suas vivências e do período em que estão inseridos na História Mundial, pois são esses fatos que nos tem motivado a pesquisar todas essas circunstâncias dentro da História da humanidade e em especial atenção às crianças e sua ou a falta da infância.

Rousseau afirma que precisamos observar e estudar a criança para entendermos o seu desenvolvimento. E foi isso que ele fez. Desde estudo surgiu o conceito moderno de infância.

A revolução copernicana no âmbito da pedagogia infantil. Até então se achava que a criança era um adulto em miniatura ou um adulto defeituoso, citado por várias vezes nesta pesquisa.

Com seu novo modo de ver a infância, passamos a vê-la como uma etapa onde a criança precisa ser respeitada em seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Em sua obra *Emílio, ou da Educação*, como já citamos, é uma obra filosófica sobre a natureza do homem, escrita por Jean Jacques Rousseau em 1762, que disse “*Emílio* foi o melhor e mais importante de todas as minhas obras,” sua obra faz abordagens de temas políticos e filosóficos referentes à relação do indivíduo com a sociedade, particularmente explica como o indivíduo pode conservar sua bondade natural (Rousseau sustenta que o homem é bom por natureza), enquanto participa de uma sociedade inevitavelmente corrupta.

No *Emílio*, Rousseau propõe, mediante a descrição do homem, um sistema educativo que ermitã ao “homem natural” conviver com essa sociedade corrupta. Rousseau acompanha o tratado de uma história romanceada do jovem *Emílio* e seu tutor, para ilustrar como se deve educar um cidadão de forma ideal. Porém, não é um guia detalhado, ainda sim inclui alguns conselhos sobre como educar as crianças.

Nos dias de hoje se considera o primeiro tratado sobre filosofia da educação no mundo ocidental.

O texto se divide em cinco “livros”, os três primeiros dedicados à infância de *Emílio*, o quarto à sua adolescência, e o quinto à educação de Sofia a “mulher ideal” e futura esposa de *Emílio*, e à vida doméstica e civil deste, incluindo a formação política.

A obra *Emílio* foi proibida e queimada em Paris e em Genebra, por causa do controvertido fragmento sobre a “Profissão de fé do vigário Savoiano”, porém, apesar, ou por causa de sua reputação, rapidamente se converteu em um dos livros mais lidos na Europa. Durante a Revolução francesa o *Emílio* serviu como inspiração do novo sistema educativo nacional.

O argumento principal de Rousseau a respeito da infância é que ela é uma etapa que possui suas especificidades e por isso precisa ser estudada com cuidado. A criança precisa ser respeitada em seu próprio mundo que é a justamente a infância. A primeira infância, que vai do nascimento aos dois anos, é aquela dedicada a educação do bebê. O que podemos dizer que é neste período que são lançadas as bases para a constituição do ser humano.

Descrevemos neste contexto da obra Emílio de Rousseau, e seu argumento principal citado acima para termos uma compreensão deste filósofo, quanto à importância da infância na qual nossa pesquisa que esta centrada, justamente na dedicação que precisamos ter com as crianças, seja em qualquer período da história.

Em apenas 34 anos de diferença entre Jean Jacques Rousseau e seu compatriota Pestalozzi, em uma época muito pouco interessada na infância ou bem estar de uma criança, podemos notar a preocupação de alguns estudiosos para que houvesse uma mudança de conceito e de atitude para esse ser tão frágil, que precisa de carinho, afeto e cuidados para sua sobrevivência, daí está relatando suas histórias e dentro delas, suas teorias para que houvesse uma mudança de conceito para com a criança e sua infância e nos situarmos como tudo foi acontecendo mediante o decorrer destes períodos da história mundial e as prestações benéficas destes teóricos para com a criança e sua perspectiva de ter uma infância condizente com sua idade.

Pestalozzi, dentro dos pensadores que lançaram os fundamentos da pedagogia moderna, foi o que deu mais importância ao amor, em particular ao amor materno. “Segundo ele, o amor deflagra o processo de autoeducação”.

A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar como inspirar-se no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. “Pestalozzi chega ao ponto de afirmar que a religiosidade humana nasce da relação afetiva da criança com a mãe, por meio da sensação de providência”.

A criança, na visão de Pestalozzi, se desenvolve de dentro para fora – ideia oposta à concepção de que a função do ensino é preenchê-la de informação. Para o pensador suíço, um dos cuidados principais do professor deveria ser respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa.

Dar atenção à evolução, às aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades, era, para Pestalozzi, parte de uma missão maior do

educador, a de saber ler e imitar a natureza – em que o método pedagógico deveria se inspirar.

Pestalozzi não acreditava em julgamento externo. Por isso, sem suas escolas não havia notas ou provas, castigos ou recompensas, numa época em que chicotear os alunos era comum. A disciplina exterior, na escola de Pestalozzi, era substituída pelo cultivo da disciplina interior, essencial à moral protestante.

Para Pestalozzi: “A criança, na concepção de Pestalozzi, era um ser puro, bom em sua essência e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta para atingir a plenitude”, é a ideia do “aprender fazendo”, amplamente incorporada ela esta na maioria das escolas pedagógicas posteriores a Pestalozzi.

O método deveria partir do conhecido para o novo e do concreto para o abstrato, com ênfase na ação e na percepção dos objetos, mais do que nas palavras.

O que importava não era tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores assim pode notar que Pestalozzi tinha uma preocupação no desenvolvimento da criança de maneira que não impusesse conhecimentos a elas, e sim, que elas pudessem ir desenvolvendo-se de forma que fosse aprendendo, fazendo suas tarefas e seu aprendizado cognitivo.

O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas – ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor, como podemos perceber foram várias áreas de conhecimento que preocuparam-se em observar as crianças e sua infância no intuito de promover uma melhor qualidade de vida para elas em tempos tão remotos de nossa história mundial.

Froebel, foi o criador dos jardins-de-infância, defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Froebel viveu em uma época de mudança de concepções

sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de 8 anos.

O nome dado aos jardins-de-infância é um princípio que ele compartilhava com outros pensadores de sua época: o de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável.

“Ele procurava na infância o elo que igualaria todos os homens, sua essência boa e divina ainda não corrompida pelo convívio social”, diz Alessandra Arce ¹⁸.

A Educação Infantil devem muito a Froebel, em técnicas utilizadas até hoje. Para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

Na observação das atividades dos pequenos com jogos e brinquedos, Froebel foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação, um conceito que só se difundiria no início do século 20. A criança, segundo o educador, trazia em si a semente divina de tudo o que há de melhor no ser humano. Cabia à educação desenvolver esse germe e não deixar que se perdesse.

Froebel adotava a idéia contemporânea do “aprender a aprender”. Para ele, a educação se desenvolve espontaneamente. Quanto mais ativa é a mente da criança, mais ela é receptiva a novos conhecimentos.

O ponto de partida do ensino seriam os sentidos e o contato que eles criam com o mundo. Portanto, a educação teria como fundamento a percepção, da maneira como ela ocorre naturalmente nos pequenos. De maneira geral, a pedagogia de Froebel pode ser considerada como defensora da liberdade, e detectou três estágios: primeira infância, infância e idade escolar.

¹⁸ **ARCE**, Alessandra – é formada em Pedagogia, com mestrado, doutorado e pós-doutorado na área de Educação, É professora associada do Departamento de Educação da UFSCar, líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Educação Infantil, e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

Froebel não fez a separação entre religião e ensino, consagrada atualmente, mas via a educação como uma atividade em que escola e família caminham juntas, outra característica que o aproxima da prática contemporânea.

Faltando apenas 24 anos para completar uma década de Froebel para Émile Durkheim, filósofo de formação e Sociólogo francês, fundador da Sociologia como disciplina acadêmica, nasceu em Épinal, Vosges, em 1858.

Freqüentou a École Normale Supérieure em Paris. Em 1887 assumiu em Bordéus a primeira cadeira de sociologia da França. Atuou incansavelmente na instituição da Sociologia e no seu reconhecimento como ciência, legitimada pelo aspecto teórico e metodológico de matriz funcionalista. Fundou o periódico L'Année Sociologique e, em 1902, passou a lecionar sociologia na Sorbonne.

A abordagem funcionalista com que Durkheim fundamenta a sociologia enuncia-se nas obras Da Divisão do Trabalho Social primeiramente seguida de As Regras do Método Sociológico.

Durkheim entende que a criança é anômica por natureza, isto é, o ser humano no início de sua vida não pode compreender as normas e as regras da sociedade, constitui-se num sujeito anômico por essência visto que se encontra num estado bruto de plena entrega às suas vontades, às paixões desenfreadas, aos desejos absolutos e inadiáveis.

Para corrigir este mal Durkheim propõe que a educação seja encarregada não apenas de transmitir conhecimentos e saberes, mas, sobretudo, de socializar as crianças.

Neste sentido, socialização ganha contornos precisos relativamente à sociedade. Isso porque ela se dá no interior de uma lógica peculiar na sociedade à diferença, criando assim a noção de desigualdade como parte inseparável da vida social.

O conceito de socialização, no entanto, é bastante caro à Educação. Finalidade última da educação, não ao acaso, ela fará com que os indivíduos

se adaptem a realidade vivida, inscrevendo, desde cedo na criança, à sociedade.

À visão de Émile Durkheim a infância é um mal a ser combatido, sobre a qual permanece o campo de batalha entre o corpo da criança e a educação que irá corrigi-lo.

Para o fundador da sociologia a educação deve dar-se de forma normativa, da velha para a jovem geração, uma vez que para o autor, a criança nada mais é que tabula rasa, reafirma deste modo, a autoridade do professor, o adulto, para com o aluno, a criança. Para Durkheim uma das principais funções sociais da educação é moralizar.

Até aqui em nossa pesquisa o que observamos, embora várias teorias, e de cada teórico ter seu modo peculiar em definir sobre a infância e a criança, em cada lugar de sua origem, pudemos notar a unanimidade de que a Educação é a melhor opção para dar apreço, reconhecimento, amor e humanidade a estes seres tão dependentes das ações dos indivíduos responsáveis por uma sociedade mais humanitária.

Num período próximo da história mundial entre Émile Durkheim e Maria Montessori, embora de países diferentes no mesmo continente, surge uma nova teoria em relação à criança e sua infância, a médica que valorizou o aluno.

Segundo a visão pedagógica da pesquisadora italiana, o potencial de aprender está em cada um de nós. Poucos nomes da história da educação são tão difundidos fora dos círculos de especialistas como Montessori.

Ele é associado, com razão, à Educação Infantil, ainda que não sejam muitos os que conhecem profundamente esse método ou sua fundadora, a italiana Maria Montessori (1870-1952).

Primeira mulher a se formar em medicina em seu país foi também pioneira no campo pedagógico ao dar ênfase à autoeducação do aluno do que ao papel do professor como fonte de conhecimento.

“Ela acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições”, diz Talita de Oliveira Almeida¹⁹, presidente da Associação Brasileira de Educação Montessoriana.

A filosofia e os métodos elaborados pela médica italiana procuram desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-se à vontade de aprender – conceito que ela considerava específico a todos os seres humanos, seu método é fundamentalmente biológico.

Sua prática se inspira na natureza e seus fundamentos teóricos são um corpo de informações científicas sobre o desenvolvimento infantil.

Segundo seus seguidores, a evolução mental da criança acompanha o crescimento biológico e pode ser identificada em fases definidas, cada uma mais adequada e determinados tipos de conteúdo e aprendizagem.

Para Maria Montessori, os objetivos individuais mais importantes seriam: encontrar um lugar no mundo, desenvolver um trabalho gratificante e nutrir paz e densidade interiores para ter capacidade de amar.

A educadora acreditava que esses seriam os fundamentos de que comunidades pacíficas, constituídas de indivíduos independentes e responsáveis.

Para Montessori a criança não era um ser incompleto, desde seu nascimento, já é um ser humano integral o que inverte o foco da sala de aula tradicional, centrada no professor que esses seriam os fundamentos de quaisquer comunidades pacíficas, constituídas de indivíduos independentes e responsáveis.

¹⁹ **ALMEIDA**, Talita de – é uma das precursoras do trabalho Montessori no Brasil, segue a linha italiana, conforme a origem do método. Pedagoga com MBA em Gestão Educacional se especializou na metodologia Montessori na Itália, tendo Mario M. Montessori como um de seus orientadores. A pedido de Mario fundou a ABEM – Associação Brasileira de Educação Montessoriana.

Para Montessori a criança não era um ser incompleto, desde seu nascimento, já é um ser humano integral o que inverte o foco da sala de aula tradicional, centrada no professor.

Não foi por acaso que as escolas que fundou se chamavam Casa dei Bambini (Casa das crianças), destacando a supremacia do aluno. Foi nessas “casas” que ela explorou duas de suas ideias principais: a educação pelos sentidos e a educação pelo movimento.

Para ela assim como o ambiente, a atividade sensorial e motora desempenha função essencial de maneira a dar saída à tendência natural que a criança tem de tocar e manipular tudo o que está ao seu alcance.

Maria Montessori defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e reconhecem o mundo ao seu redor.

“A criança ama tocar os objetos para depois poder reconhecê-los”, falou certa vez, como podemos perceber para Montessori o aprendizado das crianças precisava ser livre e prazeroso para a criança, que sozinha, ou pequenos grupos com os professores misturados a elas observando-as ou ajudando era a melhor maneira de formar melhores cidadãos.

Neste momento no cenário da história mundial, iremos comparar três grandes teóricos que muito inquietaram-se com a criança e sua infância, relatando suas teorias, mas a ênfase aqui para nossa curiosidade é que ambos, embora de nacionalidades diferentes nascidos no mesmo ano, e que em três países distintos houvesse uma preocupação em mudar os conceitos e as vidas destes pequenos, que por muito tempo ficaram desmoralizados pelo simples fato de serem crianças, sem referências ou quaisquer indício de concepção de ter uma infância ou de ter direito a ela.

Como nossa pesquisa está envolvida com a criança e sua infância, estaremos relatando a teoria de Piaget: Conheça as fases do desenvolvimento infantil. O que as crianças são capazes de aprender em cada estágio de seu desenvolvimento? Como suas habilidades para reagir e interagir com o ambiente se desenvolvem e em que ordem?

Essas foram algumas das perguntas que o psicólogo francês Jean Piaget respondeu em 1952, quando publicou sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças.

A pesquisa de Jean Piaget começou com seu interesse sobre como as crianças reagem aos ambientes. Só que suas observações começaram a divergir do pensamento da época, o levando a criar uma nova teoria sobre desenvolvimento cognitivo que se tornou a mais conhecida e influente até hoje.

Sua teoria sugere que as crianças passam por quatro estágios diferentes de desenvolvimento mental, a teoria se concentra não apenas na compreensão de como as crianças adquirem conhecimento, mas também na própria natureza da inteligência.

Sua primeira fase é a que ele chamou de sensório-motora: Nascimento até cerca de 2 anos, durante este estágio, as crianças aprendem sobre o mundo por meio dos seus sentidos e da manipulação de objetos.

A principal conquista durante este estágio é a permanência do objeto, ou seja, saber que um objeto ainda existe, mesmo que você não possa vê-lo. Isso requer a capacidade de formar uma representação mental dos objetos.

Na Fase pré-operacional: De 2 a 7 anos – Durante esse estágio, as crianças desenvolvem a imaginação e a memória. Elas também são capazes de entender a idéia de passado e futuro, e interpreta as coisas simbolicamente. O pensamento nessa fase ainda é egocêntrico, desse modo, a criança tem dificuldade em ver o ponto de vista dos outros.

No Estágio operacional concreto: 7 a 11 anos – Durante este estágio, as crianças se tornam mais conscientes do sentimento dos outros e dos eventos externos. Elas vão se tornando menos egocêntricas, começando a entender que nem todos compartilham seus pensamentos, crenças ou sentimentos.

Para Piaget, esse estágio é um grande ponto de virada no desenvolvimento cognitivo da criança, pois marca o início do pensamento lógico ou operacional. Isso significa que a criança pode resolver as coisas internamente em sua cabeça, em vez de apenas fisicamente.

Em seu último Estágio o operacional formal: 11 anos ou mais, que começa aproximadamente aos onze anos e dura até a idade adulta. Durante esse estágio, as crianças são capazes de usar a lógica para resolver problemas, planejar seu futuro e ver o mundo ao seu redor.

Para Piaget à medida que as crianças interagem com o mundo ao seu redor, elas vão adicionando novos conhecimentos, se baseando no que já conhecem e adaptando ideias anteriores.

Deste modo, o desenvolvimento cognitivo seria uma reorganização progressiva dos processos mentais, que evolui de acordo com a maturação biológica e a experiência ambiental.

Sua teoria foi ampliada a partir do nascimento dos filhos (1925-1931), onde passou a ter um convívio mais direto com crianças pequenas, daí os pormenores dos relatos de cada estágio de sua teoria.

O próximo teórico a ser representado pela nossa pesquisa é o francês Célestin Freinet, nascido em Gars, no sul da França, em 15 de outubro de 1896, desenvolveu atividades hoje comuns, como as aulas-passeios e o jornal de classe, e criou um projeto de escola popular, moderna e democrática.

Muitos dos conceitos e atividades escolares idealizados pelo pedagogo francês Célestin Freinet, se tornaram tão difundidos que há educadores que os utilizam sem nunca ter ouvido falar no autor.

É por exemplo o caso das aulas-passeios (ou estudos de campo), dos cantinhos pedagógicos e da troca de correspondência entre escolas.

Não é necessário conhecer a fundo a obra de Freinet para fazer bom uso desses recursos, mas entender a teoria que motivou sua criação deverá possibilitar sua aplicação integrada e torná-los mais férteis.

Gostaríamos de salientar nesta parte da pesquisa que faremos uma descrição bem detalhada deste teórico, por perceber que no contexto histórico ele foi de suma importância, porém não tão difundido como os outros, claro de relevante importância também, mas que sempre foram muito citados em artigos, pesquisas e afins, gostaríamos então dentro de nossa pesquisa fazer

jus a tão merecedor teórico por suas teorias e práticas, ainda de uma vida de lutas e exemplo de atitudes que puderam reverter uma situação num país tão fortemente conceituado em termos de conhecimento e vivências em sua história mundial como a França, ele conseguiu transformar conceitos tão enraizados na cultura da época tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica, propondo em seu lugar uma educação ativa em torno do aluno.

Freinet se inscreve, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da Escola Nova, que, nas primeiras décadas do século 20, se insurgiu contra o ensino tradicionalista.

O pedagogo francês somou ao ideário dos escolanovistas uma visão marxista e popular tanto da organização da rede de ensino como do aprendizado em si. “Freinet sempre acreditou que é preciso transformar a escola por dentro, pois é exatamente ali que se manifestam as contradições sociais”, diz Rosa Maria Whitaker Sampaio, coordenadora do pólo São Paulo de Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Fimem), que congrega seguidores de Freinet.

Na teoria do educador francês, o trabalho e a cooperação vêm em primeiro lugar, a ponto de Freinet defender, em discordância com outros pedagogos, incluindo os da Escola Nova, que “não é o jogo que é natural da criança, mas sim o trabalho”. Seu objetivo declarado é criar uma “escola do povo”.

Desta maneira Freinet criou uma pedagogia do trabalho. Para Freinet, a atividade é o que impulsiona a prática escolar e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, capaz de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce.

Para ele, um dos deveres do professor, é criar uma atmosfera laboriosa na escola, de maneira a estimular as crianças a fazer experiências, procurar respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que organize o trabalho, além de colaborar ao máximo para o êxito de todos os alunos.

De maneira contrária da maioria dos pedagogos modernos, o educador francês não via valor didático no erro. Freinet acreditava que o fracasso desequilibra e desmotiva o aluno, por isso o educador deve ajudá-lo a superar o erro. “Freinet descobriu que a forma mais profunda de aprendizado é o envolvimento afetivo”, diz Rosa Sampaio²⁰.

(...) Ao lado da pedagogia do trabalho e da pedagogia do êxito, Freinet propôs, finalmente, uma pedagogia do bom senso, pela qual a aprendizagem resulta de uma relação dialética entre ação e pensamento, ou teoria e prática.

O professor se pauta por uma atitude orientada tanto pela psicologia quanto pela pedagogia – assim, o histórico pessoal do aluno interage com os conhecimentos novos e essa relação constrói seu futuro na sociedade.

Na livre-expressão, esse aspecto muito particular que atribuía ao aprendizado de cada criança é a razão de Freinet não ter criado um método pedagógico rígido, nem uma teoria propriamente científica. Mesmo assim, seu entendimento sobre os mecanismos do aprendizado mereceu elogios do biólogo suíço Jean Piaget, já citado nesta pesquisa, cuja teoria do conhecimento se baseou em minuciosa observação científica, como já descrevemos Freinet dedicou a vida a elaborar técnicas de ensino que funcionam como canais da livre expressão e da atividade cooperativa, com o objetivo de criar uma nova educação “Freinet colocou professor e alunos no mesmo nível de igualdade e camaradagem”, diz Rosa Sampaio.

O educador não se opunha, porém, às aulas teóricas. Lançou-se a essa tarefa por considerar a escola de seu tempo uma instituição alienada da vida e da família, feita de dogmas e de acumulação estéril de informação – e, além disso, em geral a serviço apenas das elites.

Das novas técnicas didáticas desenvolvidas por Freinet a primeira foi a aula-passeio, que nasceu justamente da observação de que as crianças para

²⁰ **SAMPAIO**, Rosa Maria Whitaker – professora, uma das pioneiras a trabalhar com a Pedagogia Freinet no Brasil é uma de suas maiores defensoras. Trata-se de uma militante em favor da educação livre e colaborativa que há quase 50 anos vem batalhando pela educação escolar de qualidade

quem lecionava, que se comportavam tão vividamente quando ao ar livre, dentro da escola elas pareciam desinteressadas e desmotivadas.

Uma segunda criação célebre foi a da imprensa na escola, que respondeu à necessidade de eliminar a distância entre alunos e professores e de trazer para a classe a vida “lá fora”, “É necessário fazer nossos filhos viver em república desde a escola”, escreveu Freinet.

A pedagogia de Freinet se fundamenta em quatro eixos: a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), Freinet, estimulava seus alunos a participar no dia da comunidade, plantando hortas, alguns pequenos trabalhos de marcenaria, pintura, entre outros.

Para Freinet a vida cooperativa dá ao aluno a oportunidade, de reconhecer-se como sujeito ativo do seu próprio saber e assim sendo saberá organizar melhor os seus espaços. A comunicação (para focalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo).

Esse momento oportuniza o aluno a comunicar suas produções possibilitando a superação da timidez e contribuindo para o crescimento do grupo e que o papel do Educador é o de incentivar sempre a documentação: com o chamado livro da vida, para registro diário dos fatos históricos, ou seja, no livro os alunos registravam tudo de importante que havia ocorrido ou aprendido no dia, 15 minutos antes do término de cada dia, elas paravam e registravam tudo o que era relevante para eles, suas impressões e o que tinham visto com o olhar particular de cada um, mas sempre em grupos colaborando um com o outro.

Só que cada aluno mencionava seu trabalho, sua participação dentro de seu próprio ritmo, dialogavam entre si para que todos evoluíssem sem terem notas ou avaliações que os reprimissem, dessa maneira era permitido que eles ajudassem uns aos outros em plena cooperação, para um melhor aprendizado.

A afetividade: como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento, as crianças aprendiam experimentando juntas, por exemplo, a natureza que as cercava fora das salas de aula, e as motivavam de uma forma inovadora com a comunicação por cartas com alunos de outras escolas.

Ampliando assim seus conhecimentos e círculos de amizade, sempre com o fortalecimento de colaboração e cooperação entre todos.

Com a intenção de propor uma reforma geral, no ensino francês, Freinet reuniu suas experiências didáticas num sistema que denominou Escola Moderna.

Entre as principais “Técnicas Freinet” estão a correspondência entre escolas (para que os alunos possam não apenas escrever, mas serem lidos), o texto livre (nascido do estímulo para que os alunos registrem por escrito suas ideias, vivências e histórias), a cooperativa escolar, o contato freqüente com os pais (Freinet sempre defendeu que a escola precisa ser a extensão da família) e os planos de trabalho.

O pedagogo era adverso ao uso de manuais em sala de aula, principalmente as cartilhas, por considerá-las genéricas e alheias às necessidades de expressão das crianças.

Preservava que os alunos fossem em busca do conhecimento de que necessitassem em bibliotecas (que deveriam existir na própria escola) e que preparassem fichários de consulta e de autocorreção (para exercícios de Matemática, por exemplo).

Para Freinet todo conhecimento é feito do que chamou de tateamento experimental – a atividade de formular hipótese e testar sua validade – e cabe à escola proporcionar essa possibilidade a toda criança.

Como podemos perceber Freinet tinha uma visão totalmente ampla e atualizada de como deveria ser o conceito de criança e sua infância, principalmente na área da Educação já em seu tempo, daí que concluímos a necessidade de dar ênfase e notoriedade a suas teorias e mais a frente dessa pesquisa relataremos com um pouco mais de detalhes de sua vida.

Para termos o devido conhecimento deste pedagogo que estava à frente de seu tempo, e de uma sensibilidade e compreensão para com a criança e sua infância e aprendizado cognitivo.

Desta forma Freinet, motivou suas crianças a realizarem um plano de trabalho, onde eles faziam um contrato, onde eram definidos em conjunto professor-aluno, as atividades, os trabalhos e a forma como iriam realizá-los.

Permitindo assim que as crianças tenham autonomia em seu aprendizado, os alunos traziam material de casa e iam construindo seu próprio material de conhecimento e de aprendizado, e trocando experiências e a maneira de como trabalhar cada sugestão e aprender a trabalhar com tudo que as cercavam.

Célestin Freinet foi pastor de rebanhos antes de começar a cursar o magistério; embora pacifista, o educador envolveu-se nas duas grandes guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945).

Lutou na Primeira Guerra Mundial em 1914, quando os gases tóxicos do campo de batalha afetaram seus pulmões para o resto da vida.

Em 1920, começou a lecionar na aldeia de Bar-sur-Loup, onde pôs em prática alguns de seus principais experimentos, como a aula-passeio e o livro da vida. Em 1925, já casado com Élise Freinet, mudou-se para Saint-Paul de Vence, iniciando intensa atividade.

O primeiro conflito ideológico de que participou, no entanto, se deu na cidade de Saint-Paul de Vence, habitada por uma comunidade conservadora, que reprovaram seus métodos didáticos e conseguiram cinco anos depois que ele fosse exonerado do cargo de professor em 1933.

Em 1935, o casal Freinet construiu uma escola em Vence.

Durante a Segunda Guerra em 1940, com a França ocupada pela Alemanha nazista, foi preso como subversivo, tanto por ter sido filiado ao Partido Comunista como por suas atividades inovadoras no campo pedagógico, o educador foi preso e adoeceu num campo de concentração alemão, libertado depois de um ano, aderiu à resistência francesa ao nazismo.

Recobrada a paz, passou a ser chamado freqüentemente a colaborar com políticas oficiais e foi denominado de pensador burguês pela cúpula do PC, do qual se desligou na década de 1950. Freinet reorganizou a escola e a

cooperativa em Vence. Em 1956, liderou a vitoriosa campanha de 25 alunos por classe. No ano seguinte, os seguidores da Escola Moderna (FIMEM), que hoje reúne educadores de cerca de 40 países. Freinet morreu em oito de Outubro de 1966 (69 anos), na cidade de Vence, na França.

A medida da independência do pensamento de Freinet pode ser entendida a partir do fato de ele ter sido perseguido ao longo da vida, por forças políticas de tendências totalmente opostas. Pessoalmente, Freinet nunca abandonou sua crença no socialismo e muito menos em seus planos de colaborar para a criação de um ensino de caráter popular na França e em outros países. O último teórico dos três que nasceram no mesmo ano é Lev Semenovitch Vygotsky, nasceu na Bielo Rússia em 1896, e veio a falecer em 1934 (com apenas 38 anos).

Em seus poucos anos de vida desenvolveu relevantes pesquisas com trabalhos importantes em várias áreas educacionais, como aprendizagem escolar, características da infância e educação especial, graças a isso sua abordagem teve e tem uma grande difusão em tudo que diz respeito à educação.

E como é a teoria de Vygotsky e o desenvolvimento na Educação Infantil?

Podemos encontrar vários questionamentos sobre o desenvolvimento humano na área da educação, uma delas com as pesquisas e conhecimentos do teórico Lev Vygotsky, que desenvolveu seus estudos por meio de análises sócios históricos e histórico-culturais.

Em 1917 em meio a Revolução Russa, na área da psicologia Vygotsky, concede o ponto de partida para o início de sua pesquisa, suas análises consistiam no desenvolvimento humano tendo como base o Materialismo.

Dialético de Karl Marx²¹, no qual buscava compreender a relação que cada indivíduo estabelecia com o mundo em que vivia.

²¹ **MARX**, Karl, foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

Desta maneira, a compreensão do desenvolvimento humano psicológico acontece dentro da dimensão histórica e cultural, na qual a essência humana está inserida nas interações sociais predeterminadas.

Para Vygotsky esta abordagem supera a questão de que o ser humano nasce com as aptidões e capacidades já preestabelecidas, o teórico nos mostra a construção de sua essência a partir das relações sociais.

No livro (Introdução à Psicologia da Educação – Seis Abordagens – páginas 145 e 146 – V.5.2 Em que circunstâncias as crianças aprendem?), iremos ver o conceito de como Vygotsky pondera sobre o aprendizado das crianças como segue:

(...) Já vimos que a intervenção do adulto deve conspirar sempre a relação entre desenvolvimento real já alcançado pela criança e o nível de seu desenvolvimento próximo: só assim a intervenção do educador provoca o aprendizado.

Retomando considerações que fizemos anteriormente, a criança só tem condições de aprender a fazer sozinha num futuro próximo àquilo que ela consegue fazer hoje com a colaboração de alguém mais experiente.

Assim sendo, o que não é possível que ela faça em colaboração com um parceiro mais experiente não adianta ser compartilhado pelo educador.

Com essa reflexão, percebemos que o processo de Aprendizagem é sempre colaborativo, ou seja, resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende.

Além disso, o processo de aprendizagem é sempre ativo do ponto de vista do sujeito que aprende: para se apropriar de um objeto, vimos que é necessário que o aprendiz reproduza, com o objeto, o uso social par o qual ele foi criado.

No caso da colher, é preciso que o sujeito a utilize para comer, da forma como socialmente a utilizamos.

Essa concepção de processo de aprendizagem traz, para a reflexão pedagógica, a compreensão de que a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua.

Em outras palavras, o processo de aprendizagem exige a atuação do adulto junto com a criança, mas, para se apropriar de um objeto ou de uma habilidade, a criança precisa realizar, ela própria,

as atividades, e não o Educador por ela ou para ela.

Outro elemento ainda deve ser considerado quando tratamos de compreender o processo de aprendizagem: é o que a teoria histórico-cultural chama de períodos sensitivos.

Os períodos sensitivos para Vygotsky era que, quando observamos as crianças pequenas, percebemos que cada idade se evidencia por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino ou de intervenção dos adultos.

A vivência desses períodos sensitivos se explica pelo fato de que o ensino intervenha principalmente aquelas qualidades que estão em processo de construção.

Só para esclarecer, nos primeiros meses de vida, a atividade principal da criança, aquela pela qual ela adentra em contato com o mundo que a circula, aprende e se desenvolve, é a comunicação com os adultos que cuidam dela. Essa comunicação ainda não é verbal, mas emocional.

A resolução antecipadora dos adultos de falar com a criança antes que ela seja capaz de responder ou entender e de aproximar objetos para ela ver e pegar cria novas necessidades: a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos.

Nessa tarefa com objetos, a criança concentra experiências que formam as ideias iniciais para o desenvolvimento do pensamento.

No começo esse desenvolvimento do pensamento acontece segundo as imagens daquilo que a criança está realizando no momento.

Depois, ela pensa com as imagens que vão ficando em uma memória e, só mais tarde, com a aprendizagem da língua oral, o pensamento se torna verbal.

Na movimentação com objetos, também acontece o desenvolvimento da memória, da atenção e da própria linguagem oral – ao identificar os objetos que vai conhecendo (os pesados, os leves, os sonoros, os redondos), a criança vai idealizando as condições para o desenvolvimento da fala.

Ao aproximar-se dos três anos, o interesse da criança recai sobre a utilização dos objetos tal como ela vê os adultos utilizarem e passa a imitar os adultos em suas relações sociais e com o mundo da cultura. Próximo dos seis anos de idade, o faz-de-conta será a atividade principal da criança. Acontece que por meio dessa atividade, que alguns autores chamam jogo, outros chamam brincar, que a criança mais vai desenvolver a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais os traços de caráter, vai aprender a conviver em grupo, a controlar a própria conduta... Ao entrar

na escola fundamental, o estudo passa a ser a atividade principal.

Isso significa dizer que é pela atividade de estudo que a criança mais amplia seu conhecimento sobre o mundo, mais levada a pensar e reorganizar o que pensa e melhor compreender as relações sociais.

Em cada etapa de desenvolvimento, a criança adota um tipo de atividade que permite, dentro das particularidades desse desenvolvimento, a ampliação de suas qualidades humanas.

Considerando as situações em que observamos as crianças atuando, aprendendo e se desenvolvendo, constatamos que as situações que garantem mais aprendizado são aquelas que envolvem intensamente as crianças naquilo que estão realizando: não atuam mecanicamente, mas atua com o corpo e o intelecto, concentradas no fazer que realizem.

Quando isso acontece, dizemos que o fazer da criança se realiza como uma atividade e não como um fazer mecânico. Para a teoria histórico-cultural, a realização de uma tarefa leva à aprendizagem quando esta se configura como uma atividade.

O que caracteriza uma atividade? Em que condições o sujeito mergulha de corpo e mente numa tarefa?

Leontiev²², um pesquisador que trabalhou com Vygotsky e ajudou a desenvolver suas ideias, chama atividade não a qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas àquilo que faz sentido para ela. E quando uma tarefa adquire sentido para a pessoa que a realiza? Vejamos.

Toda tarefa que a pessoa faz tem sempre um objetivo e um motivo.

O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa – seu resultado -, que já é previsto como uma idéia, antes do início da ação.

O motivo é a necessidade que leva a pessoa a agir.

O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo – ou resultado – previsto para a tarefa.

Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará no final da tarefa, então a atividade tem um sentido para ela.

Em outras palavras, se o resultado da tarefa – ou resultado – previsto para a tarefa. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará no final

²² **LEONTIEV**, Alexis Nikolaevich, foi um psicólogo soviético, nascido em Moscou, em 18 de fevereiro de 1903 – e faleceu em 21 de janeiro de 1979, Moscou – Rússia.

da tarefa, então a atividade tem um sentido para ela.

Em outras palavras, se o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que a realiza, percebemos que a pessoa está inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao seu resultado.

Ao apresentarmos os três teóricos desta etapa da pesquisa, podemos perceber que cada um deles através de suas teorias deram uma contribuição inestimável para a criança e sua infância, mostrando ao mundo a necessidade de compreender o mundo da criança e de como ele se desenvolve, precisando do auxílio e o apoio de pessoas com mais capacidade e mais velhas do que elas, para que elas possam se projetar no seio da sociedade ou meio em que vivem seus aprendizados e realizações de seus sonhos.

O Belga Decroly será o nosso último teórico citado deste continente nessa pesquisa, Jean-Ovide Decroly foi um médico psicólogo, professor e pedagogo nasceu em 1871, em Renaix, Bélgica.

Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única. O médico, educador belga defendia a idéia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo.

Entre os pensadores da educação que, na virada do século 19 para o 20, censurava o modelo de escola que existia até então sugeriram uma nova convicção de ensino, Decroly foi provavelmente o mais combatente. Por ter sido, na infância, um estudante indisciplinado, que não se adaptava ao autoritarismo da sala de aula nem do próprio pai.

Decroly dedicou-se apaixonadamente a vivência de uma escola centrada no aluno, e não no professor, e que preparasse as crianças para viver em sociedade, em vez de unicamente fornecer a elas conhecimentos destinados a sua formação profissional.

Decroly foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a

aprender. Alguns de seus pensamentos estão bem vivos nas salas de aula e coincidem com propostas pedagógicas difundidas atualmente.

É o caso da globalização de conhecimento – que inclui o chamado método global de alfabetização – e dos centros de interesse.

O princípio de globalização de Decroly se baseia na idéia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos à ordem.

O modo mais adequado de aprender a ler, portanto, teria seu início nas atividades de associação de significados, de discursos completos, e não do conhecimento isolado de sílabas e letras.

“Decroly lança a idéia do caráter global da vida intelectual, o princípio de que um conhecimento evoca outro e assim sucessivamente”, diz Marisa Del Cioppo Elias, professora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Os centros de interesse são grupos de aprendizado organizados segundo faixas de idade dos estudantes.

Eles também foram concebidos com base nas etapas da evolução neurológica infantil e na convicção de que as crianças entram na escola dotada de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse. “A criança tem espírito de observação; basta não matá-lo”, escreveu Decroly.

O conceito de interesse é fundamental no pensamento de Decroly. Segundo ele, a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento. Vigorosamente influenciado pelas ideias sobre a natureza intrínseca do ser humano sugeridas por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Decroly atribuía às exigências básicas a disposição da vida intelectual. Para ele, as quatro necessidades humanas principais são comer, abrigar-se, defender-se e produzir.

A trajetória intelectual e profissional de Decroly se assemelha à da contemporânea Maria Montessori (1870-1952). Como a italiana, o educador belga se formou em medicina.

Conduzindo-se para a neurologia, também como ela trabalhou com deficientes mentais, criou método fundamentado na observação e aplicou-os à educação de crianças consideradas “normais”.

Ambos concordavam que o ensino deveria se aproveitar das aptidões naturais de cada faixa etária. Mas, ao contrário de Montessori, cujo método previa o atendimento individual na sala de aula. Decroly preferia o trabalho em grupos, uma vez que a escola, para ele, deveria preparar para o convívio em sociedade.

Outra diferença é que a escola montessoriana recebe as crianças em ambientes preparados para tornar proveitosos os impulsos naturais dos alunos, enquanto a escola-oficina de Decroly trabalha com elementos reais, saídos do cotidiano.

Os métodos e as atividades propostos pelo educador têm por objetivo, essencialmente, desenvolver três atributos: a observação, a associação e a expressão.

A observação é assimilada como uma atitude constante no processo educativo. A associação permite que o conhecimento alcançado pela observação seja entendido em termos de tempo e de espaço. E a expressão faz com que a criança exteriorize e compartilhe o que aprendeu.

A marca principal da escola decroliana são os centros de interesse, nos quais os alunos escolhem o que querem aprender.

São eles também que planejam o próprio currículo, segundo sua curiosidade e sem a separação tradicional entre as disciplinas. “Hoje se fala tanto em interdisciplinaridade e projetos didáticos. Isso nada mais é do que os centros de interesse”, diz a professora Marisa Del Cippo Elias²³. Os planos de estudo dos centros de interesse podem surgir, entre as crianças menores, das questões mais rotineiras.

²³ **ELIAS**, Marisa Del Cippo – possui graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1967), graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação Piratininga (1973), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e consultor científico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Da necessidade de comer pode realizar-se o estudo dos alimentos, da história de sua elaboração, dos mecanismos econômicos da agricultura e do comércio etc. Para os estudantes, os centros de interesse se dispõem como oficinas. As atividades manuais – entre elas os jogos e as brincadeiras – têm destaque extraordinário.

Os exercícios, ao ar livre e em grupo, são encorajados. Decroly criticava a supervalorização do trabalho intelectual e da expressão verbal. “A escola (tradicional) engorda fisicamente e entorpece mentalmente”, escreveu. Decroly veio a falecer em 1932, em Ucle, na região de Bruxelas.

Neste momento de fechamento deste capítulo na nossa pesquisa, iremos mudar o continente de pesquisa na história da criança e sua infância, e passaremos a descrever sobre o teórico norte-americano John Dewey e a Escola Ativa – Pelo surgimento de uma Nova Escola, consideremos seu pensamento a seguir:

(...) “A criança de três anos que descobre o que se pode fazer com blocos, ou a de seis anos que percebe o que acontece quando põe cinco cêntimos e mais cinco cêntimos juntos, é verdadeiramente um descobridor, mesmo que toda a gente no mundo já saiba.

Ocorre um genuíno incremento da experiência; não é apenas mais um item mecanicamente acrescentando, mas um enriquecimento com uma nova qualidade.

O charme que a espontaneidade de crianças jovens nutre por observadores simpáticos é devido à compreensão desta originalidade intelectual.

“A alegria que as próprias crianças sentem com as suas próprias experiências é a alegria da construção intelectual da criatividade, se me é permitido usar esta palavra sem ser mal entendido”. (Democracia e Educação).

John Dewey é, certamente, um dos mais prestigiados pensadores na área da educação contemporânea. Este destacado filósofo, psicólogo e pedagogo, nascido nos Estados Unidos, colocaram-se a favor da convicção da Escola Ativa, na qual o aluno tinha que ter atitude, originalidade e agir de forma cooperativa.

Dewey partilhava que escolas que operava dentro de uma linha de obediência e submissão não eram confiáveis quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Seus trabalhos alinhavam-se com o pensamento liberal norte-americano persuadia vários países, inclusive o movimento da Escola Nova no Brasil. Entre seus pontos-de-vista destacam-se ideias como a defesa da escola pública, a legitimidade do poder político e a necessidade de autogoverno dos estudantes.

Nascido em 20 de outubro de 1859 em Burlington, no estado de Vermont. Estudou na Universidade de Vermont e em sua ordenação sofreu forte influência da teoria da evolução.

A partir da idéia de seleção natural Dewey passou a perceber a importância do convívio entre os homens e o meio-ambiente no que compete às questões de psicologia e epistemologia (Teoria do Conhecimento).

Apesar de ter estudado durante um longo período as influências filosóficas do realismo escocês durante a sua formação universitária, Dewey procurava referências mais abundantes.

Depois de se formar em 1879, Dewey lecionou por dois anos em escolas de ensino médio (High Schools no sistema norte-americano, período durante o qual consolidou a idéia de que deveria trabalhar com filosofia).

Solidificando esse seu interesse, ele enviou um ensaio filosófico para W.T. Harris²⁴, que era editor do Journal of Speculative Philosophy, além de ser um dos mais conhecidos estudiosos dos trabalhos de Hegel²⁵.

Na área da educação, sua produção foi intensificada em seu período de trabalho na Universidade de Columbia com o surgimento de duas obras de grande importância: “Como nós pensamos” (1910), em que aplicava a Teoria do Conhecimento a Educação; e “Democracia e Educação” (1916), sua maior contribuição à pedagogia.

Além de teorizar em educação, filosofia e psicologia, ele também era conhecido publicamente por posicionar-se como analista de temas contemporâneos.

²⁴ **HARRIS**, William Thomas, (WT), da rede de supermercado Harris Teeter, era um proeminente homem de negócios, milionário, devoto batista, político e defensor da comunidade (1909-1989).

²⁵ **HEGEL**, Georg Wilhelm Friedrich (Stuttgart, 27 de agosto de 1770 – Berlim, 14 de novembro de 1831) foi um filósofo alemão. É unanimemente considerado um dos mais importantes e influentes filósofos da história

Contribuía com revistas populares com The New Republic e Nation e empunhava-se partido em causas com as quais se identificava como foram os casos da luta pelo voto feminino ou seus esforços em favor da criação de sindicato para professores.

Em 1930 marcam sua aposentadoria das atividades educacionais. Entretanto, o educador continuou ativo publicamente com destacadas participações em eventos de repercussão internacional (como em seus posicionamentos favoráveis ao colega filósofo Bertrand Russell, ameaçado de perder sua cadeira com o professor no College de Nova Iorque por setores conservadores) ou ainda através da publicação de novos artigos e livros.

Em 1 de Junho de 1952, falece em Nova Iorque, EUA. Desta forma podemos perceber que muitos teóricos tiveram uma contribuição inestimável para que ocorresse uma nova visão, ou melhor, dizendo um novo olhar para a criança e sua infância e que praticamente unanimemente que a educação é o melhor caminho, junto com seus familiares e a comunidade em que a criança está inserida para torná-la um ser criativo, respeitado e principalmente humanizado, com capacidade de transformar sua história dentro de uma comunidade ou sociedade a qual pertence.

CAPÍTULO III

O CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA TARDIA NO BRASIL

No período do descobrimento do Brasil, há certa inexistência de dados que possam nos guiar de forma fidedigna nossa informação de como as crianças indígenas eram tratadas, pois os relatos da descoberta desse novo povo, pelos europeus é muito pouca para sabermos de que maneira a criança indígena era associadas a sua comunidade, o pouco que nos temos como referência era que eram cuidadas por suas mães, depois de certa idade que os pais assumiam para ensinar-lhes o aprendizado de lutas e demais serviços associados ao índio do gênero masculino.

Na história de colonização brasileira o que se vê detalhado como história são as conquistas de territórios, extrativismo minerais e vegetais pelos portugueses e a apropriação da cultura e do conhecimento do índio quanto ao uso de ervas medicinais e o uso do pau-brasil como tintura para os tecidos na cor vermelha que representava a nobreza, dessa forma os tecidos tingidos na cor vermelha eram muito valorizados na Europa; além do uso da madeira para a construção de casas e embarcações.

A extração e a retirada das toras de pau-brasil de nosso território, os portugueses contaram com o auxílio dos grupos indígenas que aqui viviam. Afinal de contas, os portugueses não tinham conhecimento das regiões exatas em que esse tipo de madeira poderia ser encontrado.

Os indígenas, tendo maior conhecimento do território, realizavam a extração da madeira nas matas e o transporte até as regiões litorâneas. Os indígenas que realizavam esse tipo de trabalho eram recompensados pelo sistema de “escambo”.

Nesse tipo de sistema de trabalho, os indígenas recebiam mercadorias diversas em troca do pau-brasil retirado. Como podemos observar até aqui ainda não havia sido implantado o trabalho escravo pelos portugueses.

A escravidão só começou a partir da década de 1530, quando os portugueses intensificaram sua presença no Brasil, uns dos primeiros fatos foi

o fracasso do comércio desenvolvido nas Índias, as ameaças de invasão estrangeira no Brasil e a existência de ouro em outras regiões da América, foram à motivação para que os portugueses tivessem uma mudança da atenção para com nossas terras.

Por que estamos relatando este período da história e não estamos falando da infância das crianças? Pelo simples fato de que até este período não temos muitas ou quase nenhuma informação a considerar, somente a partir da vinda de outros povos como africanos e europeus foi que começou o povoamento e uma sociedade constituída na história do Brasil.

Por isso da necessidade de relatarmos estes fatos para nossa compreensão de como era o tratamento dado à criança que a partir de então viveriam em terras brasileiras, para termos como realizar um registro histórico de fatos e acontecimentos em relação a esta criança e sua infância.

No século XVI, que compreende o período de 1501 no calendário Juliano²⁶ e terminou no ano de 1600 no calendário Juliano e Gregoriano²⁷.

Este século é visto pelos historiadores como o período que a civilização ocidental se desenvolveu e se impôs. Foi durante o século XVI que Portugal e Espanha exploraram os oceanos do mundo e abriram uma série de rotas comerciais marítimas, onde grandes porções do Novo Mundo tornaram-se colônias portuguesas e espanholas.

A partir de então como podemos perceber começa o enredo da história do Brasil, só estamos nos situando no contexto histórico para podermos entender melhor o desenvolvimento da nossa pesquisa no que diz respeito à criança e sua infância, ou melhor; a falta dela.

Foi promulgado pelo Papa grande porções do Novo Mundo tornaram-se colônias portuguesas e espanholas.

²⁶ **JULIANO**, O Calendário, foi criado pelo líder romano Júlio César no ano 46 a. C., na qualidade de pontífice máximo da República Romana, a quem competia a tarefa de decidir quando se introduziam os meses intercalares no calendário romano tradicional, um calendário de tipo lunissolar.

²⁷ **GREGORIANO**, O Calendário, é um calendário de origem europeia, utilizado oficialmente pela maioria dos países. Foi promulgado pelo Papa Gregório XIII a 24 de fevereiro do ano 1582 pela bula Inter Gravíssima em substituição do calendário Juliano.

Dentre várias pesquisas feitas uma que nos chama a atenção é a do autor: José Carlos Parra ²⁸ tendo como orientador: Ricardo Tadeu Caires Silva ²⁹, sobre A criança escrava no Brasil escravista (1500-1888), onde ele coloca sua pesquisa nas seguintes informações:

(...) No início da colonização do Brasil (século XVI) o colonizador utilizou-se da mão-de-obra indígena. Mas devido a diversos fatores – tais como a mortalidade, as fugas para o interior do continente e as guerras não foi possível escravizar o nativo em larga escala. Com isso, incrementou-se no Brasil a escravidão dos africanos, fazendo com que mais de 4 (quatro) milhões de pessoas fossem deslocadas compulsoriamente da África para o nosso país. Levas de escravos para o Brasil para serem negociados nos mercados negreiros vinham indivíduos de diversas idades: jovens, adultos, idosos e crianças.

O tráfico e os traficantes não se preocupavam em selecionar suas vítimas, pois todos que pudessem ser vendidos eram engajados no infame comércio. (RODRIGUES: 1999).

A partir dessa possibilidade, o colonizador português passa a usar esta mão-de-obra nos trabalhos forçados no cultivo de cana-de-açúcar em suas colônias.

Com isso, surge também no Brasil o uso desse tipo de mão-de-obra como forma de dinamizar e remeter ao colonizador uma maior possibilidade de lucros usando desse mecanismo engendrado pelo sistema Capitalista de Produção em sua fase comercial. Visando contribuir para este importante debate, este artigo tem por objetivo problematizar conhecer as relações sociais e o cotidiano da criança escrava no Brasil escravista (sécs. XVI-³ XIX).

Como se sabe, a escravidão esteve presente desde a fundação da nossa sociedade e atravessou quatro séculos até que fosse finalmente extirpada em 13 de maio de 1888.

A implantação do sistema escravista teve consequência à construção de uma sociedade injusta e brutalmente desigual e legou para os que

²⁸ **PARRA**, José Carlos, professor de História da Educação Básica do Colégio Estadual “Reynaldo Massi” – EFM, Diamante do Norte – PR, Especialista em História e Sociedade pela UEM e Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR, Licenciado em História pela UNESPAR, Bacharel em Direito pela Universidade Paranaense e Integrante do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE 2016).

²⁹ **SILVA**, Ricardo Tadeu Caires, Doutor em História pela UFPR, Professor do curso de História da UNESPAR – Campus de Paranavaí

dela foram vítimas sofrimento, violência exclusão e discriminação.

Assim, homens, mulheres, jovens, idosos e até as crianças foram subjugados por este sistema.

Cabe ressaltar que estes não assistiram passivamente a este, pois nossa história está repleta de exemplos de lutas e resistências, individuais e coletivas, contra o cativo.

Com o intuito de compreender nosso objeto de pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a História da Infância no Ocidente e no Brasil. O referencial teórico utilizado foi pautado nos autores da denominada Nova História Cultural, com destaque especial ao historiador marxista E.P. Thompson (BURKE: 2008).

A intenção foi entendermos a trajetória da História Social da Criança no mundo, culminando com a História da Criança escrava no Brasil entre os anos (1500-1888).

Neste momento da pesquisa que esta sendo incorporada a pesquisa do professor de História da Educação Básica, José Carlos Parra, irá adiantar em sua pesquisa, pois o tema seguinte mencionado por ele, já foi amplamente debatido no primeiro capítulo desta pesquisa no que se refere à historiografia da infância no Ocidente, onde ele faz referências às crianças segundo o historiador Ariés (1978), do qual já colocamos toda sua teoria e pesquisa relacionada à falta de infância da criança desde a Idade Média, outro historiador do qual o professor José Carlos Parra cita em sua pesquisa é o Colin Heywood ³⁰, através de sua obra “Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente” (2004).

No prosseguimento da pesquisa do professor José Carlos Parra, ele realiza uma abordagem sobre a historiografia da infância no Brasil, na qual encontramos muitos referenciais sobre a criança e sua história dentro da sociedade brasileira desde os primórdios de sua constituição, especialmente no que se refere à criança escravista assim, segue sua descrição:

(...) Já em relação à historiografia brasileira, temos vários autores que tratam da questão da infância, a começar pelo historiador Rafael Domingos Oliveira

³⁰ **HEYWOOD**, Colin um religioso francês que explora as mudanças nas experiências da infância, da Idade Média à época contemporânea.

da Silva³¹ em seu texto intitulado “Negrinhas e negrinhos: visões sobre a criança escrava nas narrativas de viajantes (Brasil, século XIX)” (Silva, 2013, p. 113).

O autor trata da infância escrava, explicitando que a “infância nos remete à ideia de “idades”, e este é um dos caminhos para compreender a transição da infância escrava para o mundo do trabalho”.

Outro ponto trabalhado pelo mesmo autor e que na época que perdurou a escravidão negro no Brasil essas concepções não fugiam do convencional que era ver essa criança como uma espécie de “animal doméstico” (SILVA, 2013, p. 115).

Outra concepção dada à criança no Brasil escravista segundo o mesmo autor, e das mais absurdas possíveis, saindo do real para o imaginário Silva (2013, p. 116, 123), a criança escrava era “representada como um cachorro de estimação”.

Nota-se nessa colocação que criança escrava no Brasil escravista, não era considerado gente, mas a sociedade branca a enxergava de forma depreciativa, dando-lhes atribuições de seres do mundo animal dos menos qualificados possíveis. Inclusive se referiam às negras atribuições de seres do mundo animal dos menos qualificados possíveis.

Inclusive se referiam aos negros como animais ou bestas, a mulher escrava passava de “grávida” a “prenhe”, e seus filhos eram, então, chamados de “crias”.

Infância no Brasil em seu livro Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Médio (2015), Ana Claudia Urban³², utilizando-se fontes, faz uma análise da criança sobre a forma de viver a fase etária da infância, antes da chegada dos portugueses no Brasil, se referindo à criança indígena, enaltecendo o cotidiano dessa criança nas relações com os adultos da tribo.

Posteriormente se apegava à vida da criança no Período Colonial, que vieram para o “Novo Mundo” como grumetes e pajens, e nesse aspecto ele se cuida em fazer uma diferenciação dessas duas categorias.

³¹ **SILVA**, Rafael Domingos Oliveira da, doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH – USP). Mestre em História e Historiografia pela Universidade Federal de São Paulo, com financiamento da Fundação Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Historiador (bacharel) pela mesma instituição.

³² **URBAN**, Ana Claudia; possui graduação em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR) e no mestrado PROHISTÓRIA/UFPR

Ainda nessa mesma obra, a autora trabalha questões do transporte de crianças da África para o Brasil através dos navios negreiros, mostrando em que repartição essas criaturas eram colocadas.

Posteriormente ela trata sobre questões relacionadas a brincadeiras, fase de passagem da infância para a adolescência, castigos corporais relacionados às crianças escravas e o seu ingresso no trabalho para os seus senhores.

E por fim, a autora aborda questões sobre o abandono dos filhos indesejados, e traz ao debate o surgimento da roda dos expostos.

É um questionamento. Quem eram as crianças? (2011, p. 21) Posteriormente, a autora trata de forma superficial das chamadas rodas de expostos, passa pela idade da maioridade dessa criança do ponto de vista da Igreja Católica, frisando-se a idade da razão.

A autora tem o cuidado nessa obra em diferenciar diário dos viajantes de memórias.

No primeiro os viajantes apresentam “aspectos exteriores das diversas crianças encontradas”, já as memórias são “discursos possíveis” (2011, p. 22).

E por fim, a autora seleciona recortes de textos de vários autores que se debruçaram sobre diversos assuntos.

“Dentre eles”, “as marcas da escravidão”, o “preparo para a vida adulta”, abordando temas como: “meninos e meninas no mercado de escravos”; “tortura para todas as idades”; “natalidade e mortalidade”; “amamentação”; “mães e filhos escravos”; “indisciplina”; “os negros não recebem educação”, dentre outros temas selecionados pela autora.

Outro livro importante sobre História social da Criança no Brasil é a obra organizada pelo autor Marcos Cezar de Freitas (2011)³³, intitulado a História social da infância no Brasil é trabalhado pela colaboradora Mirian L. Moreira Leite (9) o texto A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. Nesse texto a autora faz uma série de abordagens. Começando por um questionamento.

Quem eram as crianças? (2011, p. 21) Posteriormente, a autora trata de forma superficial das chamadas rodas de expostos, passa pela idade da maioridade dessa criança do ponto de vista da Igreja Católica, frisando-se a idade da razão.

A autora tem o cuidado nessa obra em diferenciar diário dos viajantes de memórias.

³³ **URBAN**, Ana Claudia; possui graduação em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR) e no mestrado PROHISTÓRIA/UFPR

No primeiro os viajantes apresentam dentre eles, “as marcas da escravidão”, o “preparo para a vida adulta”, abordando temas como: “meninos e meninas no mercado de escravos”; “tortura para todas as idades”; “natalidade e mortalidade”; “amamentação”; “mães e filhos escravos”; “indisciplina”; “os negros não recebem educação”, entre outros temas selecionados pela autora.

Dentro desse mesmo livro História social da infância no Brasil (2011), a colaboradora Maria Luiza Marcílio (10) em seu texto A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950), faz um breve histórico da chamada da “Roda de Expostos”.

Mostrando a sua origem e onde foram fundadas no Brasil com o intuito de “evitar-se o horror e a desumanidade que então se praticavam com alguns recém-nascidos [...] de serem devoradas pelos cães e outros animais [...] e por se perderem aquelas almas pela falta do sacramento do batismo” (2011, p. 60). Além desse histórico Marcílio, preocupa-se nessa obra em relatar o formato dessas “Suas 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 a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado” (MARCÍLIO, 2011, p. 57).

A autora menciona também a criação dessas rodas de exposto no Brasil dentro do espaço geográfico Brasileiro (Salvador, Rio de Janeiro e Recife) dentro do século XVIII, sendo que nos séculos posteriores, outras rodas de expostos foram criadas em várias partes do Brasil.

Outra abordagem interessante pela autora é sobre a sua manutenção. A princípio as rodas dos expostos eram mantidas pelo espírito de caridade da população. “Homens proprietários, preocupados com a salvação de suas almas, deixavam em seus testamentos legados e esmolas para as misericórdias, muitos os designando expressamente para a ajuda na criação de expostos, ou para prover dotes às mocinhas desamparadas da casa dos expostos” (2011, p. 67).

Nota pela colocação da autora, que o funcionamento dessas rodas somente era possível

pela ajuda dessas pessoas que viam nessas crianças o amor cristão.

Além desse “patrocínio” interno, a autora também menciona ajudas do exterior “[...] foram trazidos da França as irmãs de caridade de São José de Chamberry e mais tarde as irmãs de caridade de São Vicente de Paula para assumirem a administração das casas e rodas de expostos de Salvador, do Rio de Janeiro e de outras mais [...]” (2011, p. 67).

E por fim, a autora descreve o fator motivador da criação dessas rodas de expostos, e as pessoas que trabalhavam no interior dessas rodas.

(...) “Eram amas-de-leite em sua quase totalidade mulheres extremamente pobres, solteiras, ignorantes e residentes nas cidades”. Algumas eram mulheres casadas e pobres e monstruosidades que o ser humano é capaz de realizar com desculpas de ser um ser superior aos demais por cor de pele, crença e cultura diferentes da qual ele acredita ser o correto, e no Brasil analisamos que a história não muda em relação à criança e a falta de infância notou até aqui, que além das crianças não terem privilégios, ou melhor, dizendo direito sobre sua infância, ainda eram expostas aos maus tratos, indiferença, ignorância e uma sobrevivência mínima, sendo tratadas com animaizinhos deixando sua existência praticamente à própria sorte, como um ser sem valor nenhum.

Iremos retratar no próximo segmento o que o autor descreve sobre a historiografia da infância no Brasil Escravista como segue:

(...) Já em relação ao trabalho de crianças filhos de escravos vindos da África e nascidos no Brasil temos alguns autores. A princípio começaremos tratando de uma coleção paradigmática da UNESP intitulada Trabalho compulsório e trabalho livre na História do Brasil dos autores Ida Lewkowics, Horácio Gutierrez e Manolo Florentino (2008), que tem como objetivo de tornar acessíveis a um amplo público do meio acadêmico.

Os autores fazem uma abordagem inicial sobre a legislação colonial, delimitando a idade do ingresso dessa criança no mundo do trabalho. “Até três anos, quando órfã, a criança ficaria com a mãe: era a chamada criação de leite”.

Dos sete anos em diante os órfãos poderiam ser dados por soldada, isto é, preparados

formalmente para o trabalho. “Até os 12 anos deveriam ser ensinados a ler e escrever aqueles que forem para isso, ou seja, os de condições sociais superiores” (2008, pp. 105-106). Outro ponto trabalhado pelos autores era sobre os diversos ofícios.

Segundo a legislação filipina filhos órfãos de lavradores deveriam ser encaminhados para os trabalhos do campo. Do mesmo modo, o filho do oficial mecânico deveria ser preparado para o ofício de mecânico.

Os mesmos autores acima fazem uma abordagem também interessante sobre o tráfico e o mercado de crianças escravas no Brasil apontadas pelo viajante Saint-Hilaire ³⁴, que percorreu várias regiões do Brasil, entre 1820 e 1821, segundo a narrativa desse viajante, “Em Minas Gerais ele presenciou um índio consternado queixando-se de que os portugueses haviam levado os filhos de seu grupo prometendo devolvê-los, mas até aquele momento não havia recebido notícias deles”.

Ocorria que, em troca de machados, açúcar e cachaça, os botocudos³⁵ forneciam crianças que os portugueses levavam com o pretexto de catequizar [...]” (2008, pp. 108-109). Já com relação às crianças africanas, os pequenos representavam cerca de 5% dos africanos transportados pelos navios negreiros, diferenciando as crias de pé (um metro de altura) e as crias de peito (bebês de colo), por um Alvará em 1758 determinando impostos distintos para essas criaturas e para os adultos.

Segundo os autores, duas eram as razões que favoreceram a vinda dessas crianças para o Brasil. Em primeiro lugar devido à expectativa de que crescessem e se tornassem escravas e em segundo os autores, duas eram as razões que favoreceram a vinda dessas crianças para o Brasil. Em primeiro lugar devido à expectativa de que crescessem e se tornassem escravas e em segundo lugar para impossibilitar a separação dessa criança da mãe, evitando assim a sua morte. Ainda em relação a esses autores, eles trazem a lume como se dava o treinamento das crianças

³⁴ **HILAIRE-Saint**, Augustin François César Prouvençal de, foi um botânico, naturalista e viajante francês.

³⁵ **BOTOCUDOS** foi uma denominação genérica dada pelos colonizadores portugueses a diferentes grupos indígenas pertencentes ao tronco macro-jê (grupo não tupi), de diversas filiações linguísticas e regiões geográficas, cujos indivíduos, em sua maioria, usavam botoques labiais e auriculares.

para o trabalho e como elas eram chamadas de acordo com o ofício que elas desenvolviam.

Se o ofício era na roça, ele recebia um sobrenome (Chico Roça), se era pastorear animais (João Pastor), se era trabalho doméstico (Ana Mucana). O ofício e o treinamento se davam na prática.

E desde cedo paulatinamente a criança ia tendo o tempo ocupado pelo trabalho, de acordo com a necessidade e as demandas existentes.

Ida Lewkowics, Horácio Gutierrez e Manolo Florentino (2008) faz menção sobre a família das crianças escravas no que se refere aos possíveis motivos de separação dos componentes da família. O primeiro motivo era quando havia a divisão dos bens do falecido após a sua morte.

O segundo era quando ocorria a alforria, mas na maioria dos casos o escravo alforriado permanecia na mesma fazenda onde residiam elementos integrantes e sua família.

O terceiro motivo era quando ocorria a morte dos pais dessas crianças. Nesse caso, a criança acabava ficando com tios, irmãos e primos.

Os mesmos autores ainda trabalham no livro Trabalho compulsório e trabalho livre na História do Brasil (2008), a idade das crianças que trabalhavam.

Nessa abordagem, eles fazem a divisão social do trabalho por sexo e idade na cidade de Mariana em Minas Gerais. A tecelagem era trabalho exclusivamente de meninas, já a agricultura era trabalho destinado aos meninos.

E para ilustrar bem essa abordagem, os autores trazem para o interior do livro "Cantigas de Rodas", nessa cantiga (2008, p. 122) são demonstradas as atividades domésticas ocupadas por essas crianças bem como os ofícios desempenhados.

Escravas com relação ao trabalho compulsório culminado com a Lei do Ventre Livre, Kátia de Queirós Mattoso, em seu texto O filho da escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre) (1988), baseado em inventários, testamentos, cartas de alforria e documentos oficiais, trás à tona detalhes sobre condições de nascimento; crescimento; sociabilidade; iniciação do trabalho e aprendizado das duras leis da escravidão. Outro ponto interessante no que tange à família escrava, Robert W. Slenes³⁶ na coleção História do Brasil, intitulada

³⁶ **SLENES**, Robert W. Com certeza exigia-se uma força muito além de sua capacidade física pela tenra idade, e os que nasciam de relacionamentos entre brancos e negros, de uma sociedade preconceituosa e hipócrita, por isso a necessidade de cada vez mais relatarmos através de artigos e pesquisas esses desmandos de uma sociedade incapaz de sentimento humanizado para com o outro indivíduo e principalmente com um indivíduo que ainda precisa de cuidados, amor, carinho e compreensão quanto a sua formação, de um ser ainda na

Na *Senzala, Uma Flor*, começa a princípio uma discussão em cima de um requerimento enviado ao governador da Província de São Paulo, datado em 12 de junho de 1872 pelo abolicionista Luiz Gama, onde o teor do documento se refere há um escravo que reclama de seu senhor pelo fato deste, almejar “abusar” sexualmente sua esposa, e que a sua oposição diante desse intento, poderia lhe causar a vida.

Na sequência o autor trata sobre a vida sexual dos escravos no interior da senzala, e que do ponto de vista de alguns autores citados na sua obra, tratava-se de uma verdadeira promiscuidade primitiva.

Outra abordagem feita pelo autor se referia a crianças nascidas de um “jugo desigual” (pai branco/mãe negra), e que na maioria delas, a figura paterna não era revelada, tendo em vista que a sociedade na época não aceitava com bons olhos tal união.

Como podemos observar até aqui, neste contexto sobre a historiografia da infância no Brasil Escravista, era que desde muito cedo era imposto com tão pouca idade já terem a responsabilidade de trabalhos embora fossem trabalhos manuais; trabalho forçado aos meninos e meninas escravos, embora já definissem por idade e capacidade os trabalhos para elas, sendo os das meninas algo no qual não era exigida tanta força bruta, não deixa de ser desumana a maneira de que como era colocado esse trabalho forçado, aos meninos também não era nada confortável ter que cuidar de plantações autor segue sua apresentação sobre historiografia agora com as das famílias escravas no Brasil, e vamos relatar de forma fidedigna:

(...) Já se referindo à família no cativo Robert W. Selenes destaca nesta mesma obra, fazendo referência a vários autores que se debruçaram em cima da mesma temática, de que algumas famílias foram surgindo dentro das senzalas, embora o tráfico interno tenha causado dissoluções das mesmas, elas acabavam se consolidando, [...] e isso interessava aos escravos como parte de uma estratégia de sobrevivência dentro do cativo [...] (SELENES: 1999 p. 44). E para concluir a fundamentação teórica do nosso artigo, mencionamos aqui Mary Del Priore, que organiza a obra intitulada *História da Criança no Brasil* (1991),

nocência de sua capacidade de compreensão quanto ao mundo a qual esta inserida, roubando-lhe o direito de ser criança e vivenciar uma infância com dignidade e candura.

onde vários autores procuram esclarecer como viveram ou eram vistas as crianças em vários momentos da história do Brasil.

Dentre os temas trabalhados por esses autores na coletânea, temos: O filho da Escrava; O óbvio e o contraditório da Roda; O Senado da Câmara e as Crianças Expostas; Abandono de Crianças Negras no Rio de Janeiro; dentre outros temas abordado.

A pesquisa embora voltada para a infância tardia brasileira tenha como um dos seus objetivos, a obtenção de informações sobre os períodos do contexto histórico, para aquisição de entendimento de cada momento desta criança na época, e no tipo de sociedade ao qual ela esta inserida e tendo suas vivências, e como ela é tratada, ou melhor, dizendo como cada período ou tipo de sociedade em que ela encontra-se para termos um perfil de como vivências, e como ela é tratada, ou melhor, dizendo como cada período ou tipo de sociedade em que ela encontra-se para termos um perfil de como ela está constituída neste contexto, ao mudarmos de um período histórico para outro é importante relembrar os fatos acima mencionados para obter-se um diagnóstico de como a humanidade por vezes é tão cruel com um ser ainda em desenvolvimento e com necessidades específicas em relação a sua idade e sua capacidade.

Ao término dos levantamentos acerca do descobrimento do Brasil até 1888 com abolição da escravidão, a pesquisa avançará para o período de história brasileira conhecida como “República Velha”.

A pesquisa levou para um conhecido escritor, admirado e conhecido pelas crianças que é nossa principal personagem, criador de tantos personagens infantis e muito conhecidos da mídia brasileira que é Monteiro Lobato, não apresentará sua biografia como tem se realizado até o momento, pois o artigo escrito por Cilza Carla Bignotto³⁷, intitulado “Monteiro Lobato e a infância na república velha, apresentará dentro do artigo a história de Monteiro Lobato”.

³⁷ **BIGNOTTO**, Cilza Carla, Professora Adjunta 4 do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), leciona disciplinas de Teoria Literária e de Literatura Brasileira. É graduada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993). Fez mestrado em Teoria e História na Universidade Estadual de Campinas (1999), e doutorado, também em Teoria e História Literária, na mesma instituição (2007).

(...) “Não sei que noção prematura de sordidez dos nossos atos, ou exatamente, da vida, me veio nessa experiência da minha primeira infância”.

O que não pude esquecer, e é minha recordação mais antiga, foi, dentre as brincadeiras que faziam comigo para me desemburrar da tristeza em que ficara por me terem cortado os cabelos, alguém, não sei mais quem, uma voz masculina falando: “Você ficou um homem, assim”.

Ora, eu tinha três anos, fui tomado de pavor. Veio um medo lancinante de já ter ficado homem daquele tamanhinho, um medo medonho, e recomecei a ficara por me terem cortado os cabelos, alguém, não sei mais quem, uma voz masculina falando: “Você ficou um homem, assim”.

Ora, eu tinha três anos, fui tomado de pavor. Veio um medo lancinante de já ter ficado homem daquele tamanhinho, um medo medonho, e recomecei a chorar. (Mário de Andrade), cruel com um ser ainda em desenvolvimento e com necessidades específicas em relação a sua idade e sua capacidade.

Monteiro Lobato (1882-1948) pode ser incluído entre aqueles que Gilberto Freyre chamou de “sobreviventes de uma específica época psicossociocultural brasileira: a transição da Monarquia para a República e do trabalho escravo para o livre”.

Transição que traria para o país, que até então tinha sua estrutura social baseada no meio rural e sua estrutura econômica dependente da mão-de-obra escrava, inúmeras transformações, principalmente a industrialização, o grande fluxo de imigrantes não ibéricos e a urbanização.

Mas essas transformações foram percebidas e vividas de modos distintos pelos diversos grupos sociais brasileiros, como comentou Gilberto Freyre: O tempo de Antônio Conselheiro e o do Conselheiro Rodrigues Alves, por exemplo, foram contraditórios e diversos, embora ambos vivessem na mesma época e cada um fosse ao seu modo conselheiro e importante, tendo o de Canudos alcançado um renome internacional – retrato no Almanaque Hachette. Esses ritmos e tempos diferentes estão ligados aos diferentes modos de vida e de formação cultural dos brasileiros que compunham a novíssima República Federativa do Brasil. Para entender melhor essas diversidades, é preciso recuar um pouco, para abranger quem era esses brasileiros, que o primeiro censo, de 1872 fixavam em 9.930.478 habitantes – mais do que o dobro da população calculada em 1819, de cerca de 4,6 milhões de pessoas.

De acordo com este primeiro censo, “do ponto de vista racial, os mulatos constituíam cerca de 40%

da população, os brancos 38% e os negros 20%”. A chegada de imigrantes europeus (em torno de 300 mil, entre 1846 e 1875) aumentou a porcentagem de brancos, que constituíam menos de 30% do total de habitantes em 1819.

A população brasileira era, em sua maioria, analfabeta: Os primeiros dados sobre instrução mostram enormes carências nessa área. Em 1872, entre os escravos, o índice de analfabetos atingia 99,9% e entre a população livre aproximadamente 80% subindo para mais de 86% quando consideramos só as mulheres.

Mesmo descontando-se o fato de que os percentuais se referem à população total, sem excluir crianças nos primeiros anos de vida, eles são bastante elevados.

Apurou-se ainda que somente 16,85% da população entre seis e quinze anos frequentavam escola. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários. entretanto, calcula-se que chegava a 8 mil o número de pessoas com educação superior no país.

Um abismo separava, pois a elite letrada da grande massa de analfabetos e gente com educação rudimentar.

Em 1871 havia sido decretada a Lei do Ventre Livre, que não produziu grandes efeitos. Apesar de escravos terem lutado ao lado de homens livres, na Guerra do Paraguai (1864-1870), e conquistando o respeito de muitos desses homens, somente a partir da década de 80 o movimento abolicionista ganharia força, culminando com a lei de libertação dos escravos de 1888.

Mas a população negra não encontraria muitas oportunidades de trabalho. Já que havia a opção de se contratar imigrantes europeus.

O profundo preconceito da sociedade escravocrata perduraria por muito tempo ainda, de forma que a maioria da população infantil não branca, por causa de sua cor e pobreza, ficaria fora das escolas. Em 1882, Monteiro Lobato nascia no casarão da fazenda de seu avô, José Francisco Monteiro, o Visconde de Tremembé, dono de escravos e plantações de café na região de Taubaté, em São Paulo.

No mesmo ano, em outra fazenda paulista, na região de Santa Bárbara D'Oeste, a educadora alemã Ina Von Binzer, que viveu no Brasil entre 1881 e 1885 e deu aulas a filhos de fazendeiros, refletia, em uma carta, sobre a futura convivência dos filhos dos senhores com os filhos de seus escravos:

A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de

escravos que mandem ensinar a ler e a escrever todas essas crianças.

Em todo o Império, porém, não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. (...) o fato é que ninguém aqui faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livres, mas crescem sem instrução e no futuro estarão no mesmo nível dos selvagens sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem este ou aquele trabalho material.

Se já estão livres, por que fazer despesa com eles, desperdiçar dinheiro com o que não dá lucro?

Parece estranho que o Senhor de Souza e D. Maria Luísa, sempre tão humanos e inteligentes, pensem dessa mesma forma.

Não estarão percebendo que, agindo assim, estão preparando a pior geração que se possa imaginar para conviver mais tarde com seus próprios filhos?

A elite dirigente parece ter compartilhado o modo de pensar dos patrões da jovem Ina; de modo geral, não foram tomadas providências para que os escravos nascidos livres recebessem a educação necessária para que pudessem sobreviver dignamente.

Essa postura não mudou com a abolição da escravatura, em 1888, nem com a produção da República, em 1889.

Costuma-se alegar que aos libertos nada foi concedido além da liberdade. Nem terras, nem instrução, nem reparação ou compensação pelos anos de cativo.

Eles foram entregues à própria sorte, o que podia ser especialmente dramático para idosos e órfãos (...). No contexto da época, (...) a legislação que se esperava tinha por base a ideia de tutela do Estado sobre o liberto, forçando-o a continuar na propriedade em condições cujos termos deviam ser definidos pelo ex-senhor.

O ex-senhor, no entanto, poderia definir condições de vida tão difíceis quanto às adotadas pela personagem D. Inácia, sobre quem o narrador de Negrinha afirma: “o 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana”.

Costumes seculares não são abolidos por leis, de maneira que a instrução, entre outras reparações e preparações que poderiam realmente conferir às crianças filhas dos escravos libertos o status de cidadãs no novo Brasil que a República proclamara, não foi concedida pela classe dirigente que mudou o regime do país.

E as gerações que se seguiram sentiram-se e sentem ainda – o peso da omissão daquela elite.

A herança do trabalho escravo e as disparidades sociais que gerou aliada às enormes diversidades regionais por distâncias geográficas imensas e pela

falta de uma rede de comunicações que só a industrialização poderia trazer, contribuíram para que a população que formava a República fosse desigual, indefinida, um “amálgama de passado e futuro” em que coexistiam diferentes tempos e diferentes costumes:

Não era uma sociedade, a massa plástica em que o governo tinha de trabalhar, mas um “agregado” de sociedades múltiplas, umas, do litoral e do planalto, sob as influências mais diretas da civilização ocidental, e outras, vivendo durante quase três séculos, por assim dizer de sua própria substância, perdidas nos sertões e amuradas num isolamento quase completo.

Essas diferentes sociedades tinham diferentes noções de infância, muitas vezes contrastantes.

Para os grupos sociais intermediários entre a aristocracia rural e a alta burguesia que começava a firmar-se nos crescentes cenários urbanos, a infância passava a ser concebida de acordo com padrões europeus surgidos na esteira das mudanças de costumes e de organização social trazida pelas revoluções burguesa e industrial:

A preservação da infância impõe-se como valor e meta de vida (...). A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária.

Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo de atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória.

A natureza simbólica da infância que os adultos desses grupos sociais pretendiam preservar parece ter assumido contornos de inocência e felicidade inerentes quase míticas, talvez provocados por qualidades atribuídas à criança como fragilidade, a inocência e a dependência.

A infância parece ter se assemelhado, no imaginário dessas classes, a uma “risonha manhã”, a uma época caracterizada pela alegria e pela ternura, que os versos românticos de Casimiro de Abreu (1839-1860) ³⁸podem ter auxiliado a popularizar:

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
Respira a alma inocência,

³⁸ **ABREU**, Casimiro José Marques de, (Barra de São João, 4 de janeiro de 1839 — Nova Friburgo, 18 de outubro de 1860) foi um poeta brasileiro da segunda geração do romantismo

Como perfumes a flor,
O mar é lago sereno,
O céu um manto azulado,
O mundo um sonho dourado,
A vida um hino d'amor!

(...)

Oh! dias de minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce à vida não era
Nessa risonha manhã!

Entretanto, a mesma elite que aclamava os versos de Casimiro de Abreu e a doçura do mundo infantil que retratam proporcionava a seus filhos práticas culturais e escolares cujo resultado era a criação de uma infância macambúzia. É com esses termos que outro poeta, Olavo Bilac (1865-1918) (23), intitula uma crônica de 1908, em que recorda seus tempos de criança: (...) nunca fui verdadeiramente menino e nunca fui verdadeiramente moço.

A cousa não teria importância, se fosse uma desgraça acontecida a mim somente: mas foi uma desgraça que aconteceu a toda uma geração.

Toda a gente do Rio, que tem hoje a minha idade, deve estar sentindo, ao ler estas linhas, a mesma tristeza. Fomos todos criados para gente macambúzia, e não para gente alegre. Nunca nos deixaram gozar essas duas quadras deliciosas da vida que em que o existir é um favor divino.

Os nossos avós e os nossos pais davam-nos a mesma educação que haviam recebido: cara amarrada, palmatória dura, estudo forçado, e escravização prematura à estupidez das fórmulas, das regras e das hipocrisias.

(...) “É preciso estar quieto! É preciso ser sério, é preciso ser homem!”.

Tanto nos recomendaram isso, que ficamos homens. E que homens! Céticos, tristes, de um romantismo doentio... (...) Os “avós e pais” dos homens que formavam a elite brasileira, na época em que Bilac publicou seu desabafo, provavelmente haviam recebido uma educação que, segundo Nelson Werneck Sodré (24), associava a “ideia de instrução à ideia de castigo” e tendia a ser, nas poucas escolas existentes, “universalista e enciclopédica”.

Durante o Império, as crianças das classes altas recebiam, em casa ou nos poucos colégios existentes, uma educação de tipo “aristocrático, destinada antes à preparação de uma elite do que à educação do povo”; uma educação que, de acordo com a descrição de Fernando de Azevedo (25), fornece tintas sombrias à idealizada imagem de “sonho dourado” que caracteriza, para os adultos, o mundo infantil:

Nesse regime de educação doméstica e escolar, próprio para fabricar uma cultura antidemocrática, de privilegiados, a distância social entre os adultos e as crianças, o rigor da autoridade, a ausência de colaboração da mulher, a grande diferença na

23 BILAC, Olavo Brás Martins dos Guimarães (Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 1865 — 28 de dezembro de 1918) foi um jornalista, contista, cronista e poeta brasileiro, considerado o principal representante do parnasianismo no país. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras.

24 SODRÉ, Nelson Werneck, (Rio de Janeiro, 27 de abril de 1911 - Itu, 13 de janeiro de 1999) foi um militar e historiador brasileiro.

25 AZEVEDO, Fernando de, (São Gonçalo do Sapucaí, dois de abril de 1894 — São Paulo, 18 de setembro de 1974) foi um professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro.

educação dos dois sexos e o predomínio quase absoluto das atividades puramente intelectuais sobre as bases manual e mecânica, mostram em que medida influiu na evolução de nosso tipo educacional a civilização baseada na escravidão.

O menino tratado de resto ou “como um demônio, passada a fase de ser considerado como um anjo, que era até cinco ou seis anos”, nas expressões de Gilberto Freyre, quando não usa batina, nos colégios, veste-se de sobrecasaca preta ou “com todo o rigor de gente grande, com a diferença apenas nas dimensões”, para se desferrar, já rapazes, na indisciplina das escolas superiores, do regime de autoridade em que pais e mestres haviam asfixiado a sua natureza de meninos...

É esse aspecto triste e sombrio, com que se apresentam meninos e meninas, todos com ares de adulto, é essa precoce maturidade exterior, nos trajes e nas maneiras, que levou um viajante estrangeiro do Brasil desse tempo “um país sem crianças”.

A reclusão das meninas e a aparência grave dos meninos das classes altas brasileiras impressionaram os missionários norte-americanos Daryl P. Kidder e James C. Fletcher, que visitaram o país nas décadas de 1830 a 1840.

No livro *O Brasil e os Brasileiros*, editado em 1845, Kidder relata a ideia que o Dr. Manuel Pacheco da Silva, diretor do tradicional colégio carioca Dom Pedro II, fazia sobre a educação feminina nas escolas: O Dr. P. da S. – cavalheiro que toma um profundo interesse por todos os assuntos de educação e cujas ideias aplica com sucesso a seus próprios filhos (...) disse-me uma vez: “Desejo de todo o meu coração ver o dia em que as nossas escolas para meninas sejam de tal natureza que uma jovem brasileira nelas se possa preparar, por

sua educação intelectual e moral, a tornar-se uma digna mãe, capaz de ensinar a seus próprios filhos os elementos da educação e os seus deveres para com Deus e os homens: para esse objetivo, Senhor é que estou me esforçando”.Escolas como essas estão aparecendo, e algumas excelentes; mas, em oito ou dez casos, os pais brasileiros pensam ter cumprido o seu dever mandando sua filha cursar, durante alguns anos, uma escola de moda dirigida por estrangeiro: - quando completam treze ou quatorze anos, é daí retirada, acreditando o pai que sua educação está completa.

Se for rica, está desde logo preparada para a vida, e pouco depois disso o pai apresenta-lhe alguns dos seus amigos, com a consoladora observação: “Minha filha, este é o teu futuro esposo”.

Já a educação do menino brasileiro, segundo Kidder, “é melhor do que a de sua irmã”. Para o missionário, no entanto, há nessa educação “uma grande dose de superficialidade”, pois o jovem é transformado num “pequeno velho” antes de ter doze anos de idade, com seu chapéu duro de seda preta, colarinho em pé e bengala; e na cidade, anda como se todos estivessem olhando para ele, e como se o houvessem enfiado num colete. (...)

É mandado na mais tenra idade para um colégio onde cedo adquirir o conhecimento da língua francesa, e os rudimentos comuns da educação em português.

Embora os pais residam na cidade, fica interno no colégio e somente em certas ocasiões é visitado.

O modo de educar as crianças não mudou muito nos primeiros anos logo após a proclamação da República; o modelo social republicano, caracterizado pela valorização do saber e por campanhas pela alfabetização e pela escola, só começaria a se impor a partir da década de 1920.

Até o final do século XIX, e durante as primeiras décadas do século XX, a criança brasileira parece ter continuado a ser vista e tratada como um “projeto de adulto”.

Essa visão aparece em crônica de João Vieira de Almeida (publicada pelo jornal feminista A Mensageira, de 15 de novembro de 1897). Almeida, então professor de português da Escola Normal de São Paulo, “convoca” as crianças leitoras para uma entrada precoce na vida adulta, em nome da “Pátria”:

Este é o mez das creanças!
Ainda bem não deixaram ellas os livros e se voltam
já para as gulodices!
Férias e arvores do Natal!...

Felizes vós ó pequeninos seres, que vos não tendes de preocupar com a baixa do cambio, nem

com as dificuldades da venda do café. em sabeis que o papá, mourejando noite e dia, sempre vos dará o vosso livro novo de classe; ou vos surpreenderá, na madrugada de Natal, com o presente do... velho da montanha!...

Não podeis compreender, e bem hajais por isso, as amarguras que traga o vosso progenitor, ao ter de vos dar o necessário, para a vossa educação! (...)

Entretanto, taes não devem ser as aspirações da mocidade...

A eterna distracção, a sede insaciável de divertimentos, é a partilha dos espíritos fúteis e da incapacidade doirada...

Outras devem ser as ideias, pelas quaes deveis lutar... (...)

Em vós, ó moços, unicamente, é que confia esta pátria, pobre mãe amargurada!...

Dae tregos às futilidades que vos preocupam e attendei aos seus rogos sentidos!

Quando a nossa mãe padece, não é justo, não é decente que nos entreguemos ao prazer.

E a pátria sofre e a pátria reclama o concurso de todos os seus filhos!...

Accostumai-vos, desde já a encarar o lado serio da existência.

Atacae firmes e resolutos o problema da vida!...

Começae a serem homens!...

E os meninos começavam bem cedo, se não a ser, a aparentar serem homens:

A partir dos doze anos, o menino já não podia mais vestir roupa de criança – blusa à marinheiro, branca ou vermelha, e calças azuis, por exemplo.

Passava a usar trajes de homem, comprados no Bom Diable ou na Ville de Paris.

Quanto à menina, basta dizer quero maior elogio que recebia era o de ser “uma verdadeira mocinha”.

Suas saias, que até os dez anos andavam pelo meio das canelas, passavam progressivamente a se encompridar. Mantendo mais contato íntimo com as amas e governantas do que com os pais, as crianças dirigiam-se a estes como “Vossa Mercê”, “Senhor Pai” e “Senhora Mãe”, pedindo-lhes a bênção com a cabeça reclinada e as mãos entrelaçadas. Eram adultos em miniatura.

Neste período é muito interessante que as representações de crianças eram reproduzidas tanto em anúncios, assim como os retratos infantis, parecem confirmar a ideia de que era miniaturas de adultos, inclusive um anúncio da “Revista da Semana”, de 19/03/2018, segundo nossa autora Cilza Carla Bignotto, que mostra uma criança vestida como se fosse um adulto em miniatura, inclusive fumando, outra menção da autora é a

fotografia de sala de aula feminina que ilustra o livro História de nossa terra, de Julia Lopes de Almeida, publicada em 1907; todas as meninas vestidas semelhantemente uma com as outras com vestidos longos, iguais às moças e senhoras da época.

E num outro momento a autora mostra os meninos de terno que enfeitam a capa do livro poesias infantis de Olavo Bilac (1904), e uma foto que Monteiro Lobato, junto com as irmãs Judite e Ester, veste uma roupa que é muito parecida com o "costume" da criança da época de 1880, e ainda apresenta um anúncio... extraído de "jornais brasileiros do fim do século XIX e do começo do XX", com as mesmas vestimentas das fotos e fatos relatados até o momento e ainda para reforçar mais a ideia de como a criança era vestida e cobrada para ter atitudes de adultos ela ilustra o conto "Um homem", de Olavo Bilac. (Contos Pátrios, 1904).

O menino da ilustração é considerado "um homem" no conto porque assume a liderança da família após a morte do pai.

São, pois, dados de diferentes linguagens, que confirmam o que diz Gilberto Freyre, para quem menino ou menina (...) trajava-se à europeia.

Havia vestidos e roupas para crianças, importados da Europa ou copiados de figurinos europeus, que eram ostentar golas de pelúcia casacas de veludo, sob o sol forte do trópico brasileiro.

Para o menino, proclamada a República, tornou-se traje comum, entre a burguesia, o uniforme de Marinheiro Nacional: branco e gola azul, gorro, também azul, apito no bolso.

Alguns colégios da época começaram a exigir dos alunos uniformes e boné de algum modo militar: homenagem indireta ao exército que estabelecera o novo regime, depois de ter vencido a guerra com o Paraguai.

Não poucos pais faziam o cabeleireiro cortar o cabelo dos filhos à escovinha.

Essas por assim dizer precoce maturidade para a qual as crianças são empurradas manifestam-se também no registro de Edgar Cavalheiro, quando ele conta que Monteiro, ao procurar lembrar-se dos fatos que mais o impressionaram entre os seus 12 e 15 anos, destacou dois, "dos quais guardara nítida imagem".

O primeiro referia-se à “enorme vergonha que sentiu”, aos 12 anos, quando foi obrigado a usar a primeira calça comprida.

O segundo foi a revelação, feita por um amigo mais velho, “de como nascem as crianças” – revelação que, por sinal, não o convenceu de todo, tamanha a “surpresa”.

As crianças eram vestidas como adultas, mas procurava-se mantê-las “inocentes” com relação a assuntos considerados “de adultos”, com o sexo; aos doze anos Monteiro Lobato já era fotografado de terno segundo a autora.

Monteiro Lobato “começou a sentir-se gente grande quando ficou decidido que iria prestar os exames em São Paulo. Estava com treze anos”.

Na capital, vive como estudante interno no Instituto de Estudos e Letras, onde “se afirma com um dos bons alunos” e funda com os colegas o jornalzinho “O Guarani”.

Em uma das edições, registra as principais ocorrências da vida colegial, entre as quais avulta a narração das brincadeiras da época:

No pátio, leitores andaram regularmente, e os jogos preferidos têm sido a bolinha e o bilboquê. Além desses têm andado em voga alguns outros: a malha, o pião, e o “que-pau-é-este”?

Neste resgate do mundo dos jogos infantis encontramos outra via de acesso às convergências das várias “construções” de infância vigentes na época, a propósito da qual Gilberto Freyre relata a convergência ao registrar, por exemplo, que os brinquedos das crianças deste período foram “quase os mesmos, do Norte ao Sul do País”:

Para as meninas, as bonecas, que para as meninas de famílias ricas ou remediadas, eram importadas da Europa e em geral louras, criavam às vezes nestas meninas, tantas delas morenas ou de famílias morenas, desgosto ou insatisfação com sua condição de trigueiras; o desejo de terem filhos ou filhas louras como as suas bonecas e como a maioria dos santos e anjos das capelas (...). Sobre os meninos dos mil e novecentos brasileiros exerceria influência semelhante (...) o Chiquinho d’O Tico-Tico, menino louro e subeuropeu, que era idealizado um tanto em contraste com o muleque [sic] que o acompanhava: muleque [sic] muitas vezes posto pelo caricaturista em situações cômicas.

Menos europeizantes foram entre nós (...), os brinquedos e os jogos predominantes entre os meninos: pião, papagaio, peteca, barra, manja, queda-de-braço, imitação de circos, de batalhas (...). Isto antes de se ter verificado a invasão do Brasil civilizado, do Norte a Sul do País, pelo

velocípede e pela bicicleta – brinquedos de meninos ricos; e também pelo futebol (...).

Chiquinho e Benjamim, personagens da revista infantil O Tico-Tico. Inaugurada em 1905, a publicação contou com a colaboração de grandes artistas, como Ângelo Agostini e J. Carlos, e influenciou, durante sua longa permanência no mercado editorial, a construção do imaginário infantil nacional.

Ao registrar o “contraste” entre a imagem loira do Chiquinho de O Tico-Tico, e o moleque Benjamim, que era seu coadjuvante, Gilberto Freyre abre espaço para a indagação: Mas como era a vida do “moleque” brasileiro, retratado n’O Tico-Tico como o contraste do menino louro e “subeuropeu”?

Parece que longe de ser cômica, a vida das crianças brasileiras das classes baixas era muito dura.

A sobrevivência de brancos pobres, de mestiços e de negros libertos foi caracterizada, nesta época de transição, pelas constantes migrações – pelo interior do país e rumo às grandes cidades:

(...) eram as transumâncias que lhes davam maleabilidade necessária para escapar da penúria e da fome, da violência que se entrelaçava ao mandonismo local e aos recrutamentos forçados, que permitiam que fosse contornada a posse desigual das terras, dos latifúndios, fugirem das intempéries que inviabilizavam o sobreviver.

Eixo sobre o qual se estrutura o modo de vida de largos continentes, a mobilidade transparecia na posse exígua de bens, na concepção das roças, na própria maneira de construir as casas (...)

Casas construídas nos limites das grandes propriedades, “cuja qualidade maior era a possibilidade de ser abandonadas”. Seus moradores viviam de serviços esporádicos e da produção de pequenas roças; como a personagem tio Barnabé, de Monteiro Lobato, ex-escravo que mora em um rancho de sapé localizado em um dos limites do Sítio do Picapau Amarelo.

Parece que tio Barnabé, contador de histórias que inicia os netos de Dona Benta na “cultura popular”, condensa e concentra em sua figura secundária as características de uma extensa camada social da população brasileira:

Os estudos realizados sobre essa camada social que se espalhava por vastas extensões geográficas, composta de tipos regionais distintos e de graduações sociais que iam de pequenos proprietários e arrendatários a simples ocupantes das terras, agregados, meeiros e parceiros, trabalhadores ocasionais e diaristas, tem indicado certa regularidade nos padrões de sua organização.

Costuma-se dizer que viviam em torno de mínimos vitais: uma economia voltada para a produção dos gêneros necessários para o consumo e para a formação de pequenos excedentes, obtida basicamente por meio do trabalho familiar; uma sociabilidade que se estendia das células familiares às familiares às relações de vizinhança e aos grupos condensados em torno de unidades sociais um pouco mais amplas, pequenas vilas, arraiais, bairros rurais, no geral de população rala; relações de dominação marcadas por padrões personalistas que se substanciavam em direitos e obrigações, frequentemente o uso da terra outorgada pelo proprietário em troca de serviços, do pertencimento a clientelas que formavam a base dos apoios políticos e eleitorais dos poderes locais; e, finalmente, uma vida religiosa e uma cultura popular cadenciada por ritos do catolicismo rústico, por festas e comemorações dos santos de sua devoção, e por uma forte tradição oral nas modas de viola, nos sambas e batuques rurais, nos cateretês, cururus, cocos, etc.

Essa população, de forte “tradição oral”, vivia, portanto, sob conceitos muito distintos daqueles pretendidos para o país pela elite brasileira.

Em sua pesquisa, a autora, mostra uma foto tirada por Monteiro Lobato em 1913, no interior de São Paulo, é bastante sugestivo do estilo de vida da gente pobre na zona rural.

A casa de pau-a-pique, a pequena roça e a exiguidade de pertences parecem representar, com poucas variações regionais, as condições de sobrevivência do brasileiro pobre das primeiras décadas do século XX. Ainda segundo a autora:

... Mas, se até o final do século XIX a maioria da população brasileira vivia no campo, a partir das primeiras décadas do século XX a equação passou a se inverter. Levas de migrantes e imigrantes chegavam às grandes cidades, que não tinham infraestrutura para acomodar e empregar os novos moradores como descreve Cilza, e continua sua descrição em seu artigo:

Estreitadas ainda nos seus cenários coloniais, vivendo as fases de uma industrialização incipiente, numa economia aferrada mais aos setores de serviços e aos negócios da exportação do que às atividades produtivas propriamente ditas, passando por crises cíclicas de carestia e aumento dos preços de gêneros, de moradias e de aluguéis, as

idades cresceram na multiplicação da pobreza, das precárias condições de vida e principalmente na diversidade de tipos étnicos e sociais que compunham as camadas populares.

Mais do que isso, as transformações se deram no contexto de uma urbanização abrupta que se cimentava em formas improvisadas, levando o viver nas cidades a ser marcado pelas contingências de um provisório que muitas vezes se convertia em estrutura perene.

A partir dessas descrições e referências e dos momentos em que se mostra a História do Brasil nesta época que estamos observando, a autora, menciona que no texto acima parece que é exatamente a essa urbanização degradada e degradante que Lobato estava se referindo no conto “O Fisco” (Negrinha, 1920), quando alude às casinhas que surgiam como “cogumelagem”, tamanho a rapidez com que eram erguidas na periferia de São Paulo:

(...) Quando lá no Oeste a terra roxa se revelou mina de ouro das que pagam duzentos por um, a Itália vazou para cá a espuma da sua transbordante taça de vida. E São Paulo, não bastando ao abrigo da nova gente, assistiu atônito, ao surto do Brás. Drenos sangraram em todos os rumos o brejal turfoso; a água correu; os espavoridos sapos sumiram-se aos poucos para as baixadas do Tietê; rã comestível não ficou uma para memória da raça; e, em breve, em substituição aos guembês, ressurtiu a cogumelagem de centenas e centenas de casinhas típicas – porta, duas janelas e platibanda. (...) Casotas provisórias, desbravadoras da lama e vencedoras do pó, à força do preço módico.

Nessas “casotas provisórias”, a vida da criança pobre não era muito diferente da vida da população infantil da zona rural.

As crianças da periferia trabalhavam para ajudar a família, como engraxates, entregadores de leite ou de jornal; eram “tarefeiros” sem vínculo empregatício, como os pais. Muitas delas trabalhavam em fábricas, principalmente na época da Primeira Guerra Mundial.

Ao observarmos os relatos Históricos, podemos perceber a necessidade de ponderar sobre os fatos mencionados, tanto por historiadores, como por autores de artigos, pesquisas e correlatos.

Para estarmos identificando os afazeres e as experiências vividas pelas crianças e descobrir como elas viviam e como eram tratadas pela a sociedade constituída em cada época em que elas estavam incorporadas, e como era sacrificado seu direito à infância.

Por isso a necessidade de rebuscar-se em cada autor para compreendermos todas as situações que envolviam estas crianças dentro de um contexto histórico, social e familiar.

Cilza Carla Bignotto, em seu trabalho descreve uma nova situação de uma foto onde mostra meninos que viviam da “Indústria de trapos”, reaproveitando de “resíduos deixados pela urbanização”, ela menciona que a foto é um bom exemplo do contraste entre os “dois Brasis”, que Euclides da Cunha ³⁹ havia focalizado em seu livro Os Sertões, de 1902.

O Brasil do litoral, segundo Euclides, era moderno e urbanizado, enquanto o do interior seria arcaico, estagnado. Parece, no entanto, que esses dois Brasis não se opunham sempre pela sua localização geográfica: ambos existiam nas grandes cidades, onde uma parte da população sobrevivia de modo arcaico, utilizando como meio de vida até mesmo o lixo da modernidade.

E coexistiam na zona rural, onde uma população queimava de modo arcaico a mata vizinha de fazendas e cidades modernizadas para sobreviver. O Brasil do litoral, segundo Euclides, era moderno e urbanizado, enquanto o do interior seria arcaico, estagnado.

Parece, no entanto, que esses dois Brasis não se opunham sempre pela sua localização geográfica: ambos existiam nas grandes cidades, onde uma parte da população sobrevivia de modo arcaico, utilizando como meio de vida até mesmo o lixo da modernidade.

³⁹ **CUNHA**, Euclides Rodrigues Pimenta da foi um escritor e jornalista brasileiro. Nascido em Cantagalo, estudou na Escola Politécnica e na Escola Militar da Praia tornando-se brevemente um militar. Ingressou no jornal A Província de S. Paulo — hoje O Estado de São Paulo.

E coexistiam na zona rural, onde uma população queimava de modo arcaico a mata vizinha de fazendas e cidades modernizadas para sobreviver.

Apesar de por vezes conviverem tão próximos geograficamente, esses grupos sociais pareciam estar irremediavelmente segregados por razões culturais, como constatou Monteiro Lobato:

Este nosso país é um assombro. Nascemos aqui, vivemos e morremos aqui e não o conhecemos. Conhecemo-lo tão pouco que quando apareceu o primeiro retrato d'après nature do jéca foi um espanto geral, e uma celeuma que duraram anos e ainda é debatida.

É que ninguém sabia como era o jéca – e sabem quantos jécas há neste país? Milhões. Talvez 15 milhões, isto é, a terceira parte da nação! Mas esses milhões vivem de tais modos segregados da civilização das cidades grandes e pequenas, tão alheios à cultura geral, que somos Vermelha, etnograficamente um balde com dois terços de água e um de azeite – coisas imisturáveis.

Como resolver os problemas do Brasil arcaico, que impediam a entrada completa do país na modernidade? : Sobre essa pergunta se debruçavam intelectuais desde os primeiros anos do século, procurando conhecer o Brasil e compreender seus contrastes.

A resposta – educação -, que já aparecia estampada em livros infantis e artigos de jornais na década de 1910, começariam a circular de forma mais ampla e promover transformações no decorrer da década de 1920.

Ao evoluirmos na pesquisa da autora, como por exemplo, as citações acima observaram algo muito familiar em pleno século XXI, quando ao visitarmos alguns lugares de nosso país, nos deparamos exatamente com as descrições realizadas or Monteiro Lobato em 1910, talvez não com índices tão elevados como deste período, mas com uma perpetuação de fatos e situações tão semelhantes como de outrora, por isso a insistência de continuarmos pesquisando tão minuciosamente a pesquisa da autora Cilza, para cada vez mais encontrarmos o objetivo e entendimento de nossa pesquisa da criança exposta a todos esses conceitos e índices a qual o país sempre esteve naufragado.

E percebemos com nitidez a ausência do direito à infância nestes períodos históricos em qual estamos relatando como os historiados nos

transmitem segundo seus estudos e pesquisas realizadas em cada época por eles conhecidas; e tendo como conceito de solução para todos os desafios “A educação”, uma bandeira erguida por muitos desses estudiosos, teóricos, historiadores e indivíduos com preocupação legítima de um povo e sua nação com mais humanidade.

(...) Entre 1920 e 1929, o país viveu “um clima de efervescência ideológica e de inquietação social”, marcado por revoluções e incursões armadas, perturbações nas campanhas presidenciais, reivindicações operárias, manifestos feministas.

As primeiras manifestações nacionalistas apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico, ou melhor, de acentuada nota patriótica. São obras que pretendem fornecer à criança e ao adolescente uma imagem do País adquirida por via sentimental; de modo algum isso significa desprezar muitas afirmações nacionalistas de vários intelectuais brasileiros.

Ocorre que a doutrinação iniciada no campo da educação escolar repercutiu, na época, muito mais do que quaisquer outras, além do que teve maior continuidade; e com a situação criada com as colônias de imigrantes, principalmente no sul do País, e cuja consequência mais significativa foi o desencadeamento do processo de nacionalização da escola primária, aparece outro foco desses sentimentos nacionalistas.

O projeto educativo e ideológico que “via no texto infantil e na escola (...) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos” surgira na Europa, onde apareceram várias obras que inspirariam autores brasileiros.

Entre elas, o livro italiano *Cuore*, de Edmond de Amicis (1886) e *Le tour de la France par deux garçons*, de G. Bruno (1877) .

A obra de Amicis foi traduzida para o português e teve grande aceitação no Brasil. Já o livro francês “foi objeto de uma adaptação mais requintada: inspirou, em 1910, o famosíssimo *Através do Brasil* que, escrito por Olavo Bilac e Manuel Bonfim , constituiu-se na leitura apaixonada e obrigatória de muitas gerações de brasileiros”.

Desde 1886, porém com os *Contos Infantis* de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, já se tentava fazer da leitura infantil instrumento de difusão do civismo e do patriotismo.

Em 1889 surgia *Pátria*, de João Vieira de Almeida; em 1901, *Por que me ufano de meu país*, de Afonso Celso , em 1904, *Contos Pátrios*, de Olavo

Bilac e Coelho Neto (38); em 1907, Histórias da Nossa Terra, de Júlia Lopes de Almeida. Estes livros, porém, eram destinadas a escolares, crianças alfabetizadas – uma parcela ínfima da população: A década de vinte herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando ao mesmo tempo em que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a Nação uma cota de 80% de analfabetos – conforme os cálculos da época – transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer entrar na rota da “moderna civilização”.

Os entusiastas da educação – presentes nas organizações partidárias, nos grupos intelectuais, nas esferas do governo, sem falar nos colégios – acreditavam que a escolarização era o “problema vital” do país. Solucionando o problema da educação, estariam resolvidos os problemas políticos, econômicos e sociais.

O brasileiro alfabetizado poderia votar e, segundo a expectativa de várias organizações políticas, faria com que o país deixasse de ser governado por oligarquias.

O brasileiro educado poderia contribuir, como trabalhador qualificado, para a modernização industrial.

Por fim, os contrastes sociais desapareceriam, porque a escolarização acabaria com a “ignorância popular”, considerada responsável pela pobreza de grande parte dos brasileiros.

Os ideais republicanos e democráticos poderiam ser cumpridos; todos os homens, por terem passado pela escola, viveriam como iguais.

Acreditava-se que a escola primária seria capaz de regenerar o homem brasileiro, e por consequência, a própria sociedade:

Aqui, o modelo pedagógico se transforma no instrumento da felicidade social; o pedagógico importa mais que o educacional, no sentido de que o aspecto doutrinário sobreleva o aspecto meramente informativo, a começar pelo sentido que aquele fornece a este.

De um modo geral, o modelo inclui, basicamente, novos modos de formulação do programa escolar e nova instrumentação para tornar mais eficaz o trabalho docente; e, também, diversificam-se as atividades escolares e introduzem novos órgãos e novas práticas.

Mas a realidade social exigia ainda mais do modelo pedagógico, segundo os entusiastas da educação.

Da necessidade da escola alfabetizante passa-se à exigência da escola primária integral, considerada a principal instituição formadora do caráter nacional. Tão importante quanto a escola primária seria a escola técnico-profissionalizante, porque transformaria o homem em elemento de produção, necessário à vida econômica do país.

“Estabelece-se a relação entre a capacidade produtiva e a cultura técnica – começa a ser criticado o ensino livresco e abstrato, na forma de ensino acadêmico, secundário e superior”.

O ensino “livresco e abstrato”, fornecido a Olavo Bilac, “pais e avós”, também formou Monteiro Lobato. No início da década de 1910, o estudante de Direito Lobato criticaria, em um dos seus primeiros artigos, à distância que esse ensino criava entre os moços das classes média e alta e as atividades econômicas:

Somos um, anacronismo vestido pelo derradeiro figurino. Na mentalidade pouco mais de 1888; nos costumes: quase 1909.

Continuamos a abarrotar academias; o ideal da classe média continua a ser o funcionalismo; a tal dignidade das classes baixas, tão cômica, continua a subsistir.

Enquanto isso o estrangeiro toma todas as posições e assedia-nos economicamente. (...)

E nós os nacionais? Nós ficamos com a carrapatoza vaca do Estado e a legião dos doutores de 20 anos.

E o país orgulha-se disso: desse platonismo científico! Temos doutores em leis, doutores em comércio, doutores em farmácias, doutores em dentaduras, doutores em engenharias, doutores em medicina.

E academias sobre academias se fundam cá e lá, de Comércio, de Letras, de Poucas Letras, de Nenhumas Letras, de Costura.

Em 1919, Lobato, então famoso como criador de Jeca Tatu e escritor de urupês, entusiasma-se com as possibilidades do ensino técnico, ao ler Em redor da Escola Profissional Masculina, de Aprínio Gonzaga, professor desse estabelecimento de ensino. Visita à escola e escreve sobre ela elogiosa resenha: A sensação que aquilo dá é de entusiasmo e fé no futuro.

Aqueles meninos que batem o ferro aplainam a madeira, modelam o barro, traçam desenhos ornamentais – meninos arrancados à vadiagem das ruas – são obreiros em gérmen da grande pátria futura. Vão eles breve construir a melhor força propulsora da nossa civilização.

(...) Nosso mal, concordam-no todos, é o absoluto desaparelhamento técnico.

Existe a massa imensa dos Jecas em baixo e o bacharelismo por cima. No meio, essa classe operosa de mecânicos, marceneiros, decoradores, eletricitas, gravadores, etc., as formigas do progresso industrial faltam-nos por completo.

Daí a necessidade de importá-las. Se em São Paulo a indústria pôde alçar-se ao nível em que está, deve-o ao técnico estrangeiro importado.

Mas importá-los não é a solução completa, e não é solução nacional.

É mister fazê-los aqui, educando para isso as nossas crianças.

Mas a instituição que mantinha separados os “bacharéis” e os “jecas”, a escola secundária, conservava os padrões tradicionais de ensino e cultura, limitando os efeitos do otimismo pedagógico: Quaisquer traços que as outras instituições escolares, e nível primário ou médio, pudessem apresentar de novo, o julgamento dos resultados estava sempre limitado às possibilidades de articulação e acesso ao secundário.

Ora, o ensino secundário manteve-se inalterado durante a década dos vinte; com isso, frustraram-se muitas consequências das novas orientações.

A frustração do projeto de que a educação patrocinasse a capacitação profissional e, com esta, a ascensão social dos “educados” deve-se ao fato de que o Estado ocupou-se, principalmente, em traçar normas, mas não em implantar reformas, concretizar alterações no que se denomina atualmente aparelho educacional. Isso quer dizer que: Se houve algumas alterações na qualidade do ensino, a União não colaborou para que se ampliasse a rede escolar e aumentasse o contingente da população com a possibilidade de participar dela.

Para que se tenha melhor idéia da situação, bastam os seguintes dados sobre o número de escolas da administração federal, no ano de 1929: ensino superior geral (jurídico, médico-cirúrgico e farmacêutico, politécnico, etc.): ensino especializado superior (agronomia e veterinário, artístico, etc.): 20; ensino especializado elementar e médio: (agrícola, industrial, etc.): 58; instrução secundária: 6; ensino pedagógico: - ; instrução primária: 318.

Esses dados definem melhor a política abstencionista da União, que se limita a presenciar o que se passa, em vez de estimular o desenvolvimento do ensino no seu aspecto mais importante, que é o da expansão da rede e da clientela escolar.

Se a política da União com relação à escolarização

foi praticamente ausente, segundo Nagle, os Estados e o Distrito tomaram medidas, reformando e remodelando seus sistemas escolares. Sem, porém, forçar o Governo Federal “no sentido de alterar os padrões de ensino e cultura da escola secundária e superior, quando os Estados Unidos mais “progressistas””.

“Do ponto de vista educacional, eram os mesmos que sustentavam a política dos governadores”.

As reformas estaduais, entretanto, influenciadas pela doutrina da Escola Nova, foram de grande importância, porque reorganizaram o ensino primário de acordo com uma nova concepção de infância.

O primeiro estado brasileiro a promover uma reforma do ensino primário foi São Paulo, por meio de Antonio de Sampaio Dória, diretor da Instrução Pública, em 1920.

Em 1924, Lourenço Filho remodela a escola elementar no Ceará; Carneiro Leão. No Rio de Janeiro, e Lisímaco da Costa, no Paraná, também estabelecem reformulações pedagógicas.

Em 1925, Anísio Teixeira, Inspetor Geral da Instrução Pública da Bahia, elabora os estatutos básicos de ensino, que vigorariam por 32 anos. Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, e Francisco Campos, em Minas Gerais, também empreendem atividades reformadoras nos anos de 1927 e 1930.

Em 1924, é fundada, por iniciativa de Heitor Lira, a Associação Brasileira de Educação – A.B.E., que desempenharia a função de institucionalizar acredita que a sala de aula é os microcosmos onde discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional: (...) em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas, entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências, especialmente as conferências nacionais de educação.

Será por meio de tais iniciativas que a preocupação com os problemas educacionais se alastra e se sistematizam as discussões. Com isso, procurava realizar a sua divisa, proposta nos seguintes termos: “Ao cabo de um século de independência, sente-se que há apenas habitantes no Brasil – Transformar estes habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação”.

Os líderes das reformas estaduais, assim os técnicos em educação, que começaram a surgir então, e que foram estimulados pela A.B.E., eram influenciados pelas teorias da Escola Nova, que já circulavam na Europa e na América do Norte desde o final do século XIX.

Estas teorias propunham uma revisão crítica da problemática educacional, baseada em uma nova forma de entender a infância:

Em confronto com a “escola tradicional”, em relação à qual se colocou em termos antitéticos, a Escola Nova se fundamentava em nova concepção sobre a infância.

Esta é considerada – contrariamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovistas: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios de seu “desenvolvimento natural”.

Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de “revolução copernicana” no domínio educacional.

Outra “revolução copernicana” estava acontecendo nesse período: a partir de 1920, com A menina do narizinho arrebitado, Monteiro Lobato começa a publicar a série de histórias da turma do Sítio do Picapau Amarelo – histórias que traziam tantas inovações à literatura infantil brasileira que terminariam por conquistar para o autor o status de fundador do gênero no país.

Entre as inovações, uma maneira de tratar e retratar a criança que se aproxima muito do que pretendia o Escolanovismo.

No livro Mundo da Lua, publicado em 1923, que reúne fragmentos de um diário que Lobato havia escrito nos primeiros anos do século, pode-se observar um ideal de educação bastante semelhante àquele que os entusiastas da Escola Nova tentavam pôr em prática.

Recordando minha vida colegial vejo quão pouco os mestres contribuíram para a formação do meu espírito. No entanto, a Júlio Verne todo um mundo de coisas eu devo! E a Robinson? [Robinson Crusoé, C.B.] Falaram-me à imaginação, despertaram-me a curiosidade – e o resto se fez por si.

(...) A inteligência só entra a funcionar com prazer, eficientemente, quando a imaginação lhe serve de guia.

A bagagem de Júlio Verne, amontoada na memória, faz nascer o desejo do estudo. Suportamos e compreendemos o abstrato só quando já existe material concreto na memória.

Mas pegar de uma pobre criança e pô-la a decorar nomes de rios, cidades, golfos, mares, como se faz hoje, sem intermédio da imaginação, chega a ser criminoso.

É, no entanto o que se faz!... A arte abrindo caminho à ciência: quando compreenderão os professores que o segredo de tudo está aqui?

Os professores, segundo doutrinas da Escola Nova, na visão que desta nova pedagogia fornece Jorge Nagle, deveriam exatamente estimular a imaginação da criança, numa irresistível aproximação do depoimento anterior de Lobato: O novo papel do educador será o de simples agente fornecedor de meios para que a criança se desenvolva por si.

Nada de constrangê-la ou de tentar enquadrá-la a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto. O que importa é que a criança se desenvolva por meio da própria experiência.

É preciso, portanto, que ela experimente. (...) A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, dos trabalhos manuais, enfim, a adoção do princípio da educação pela ação e não mais pelo imobilismo são algumas das consequências da nova concepção. (...) Reage-se contra o “didatismo deformador”, pois o que importa não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim, aprender a aprender.

Assim, anos antes das novas teorias aparecerem com maior vigor no cenário nacional, Monteiro exprimia uma idéia de ensino que parece assemelhar-se ao que propunha o Escolanovismo. Em 1927, ele teria a oportunidade de conhecer melhor estas teorias através da amizade de Anísio Teixeira.

Ambos estavam nos Estados Unidos: Lobato como adido comercial e Teixeira como estudante do departamento de educação da Universidade de Colúmbia.

Tornaram-se amigos; quando o estudante voltou para o Brasil, Lobato escreveu uma carta apresentando-o para Fernando de Azevedo, outro líder do movimento da renovação educacional no Brasil, que na época dirigia o ensino no Distrito Federal:

Fernando: ao receberes esta, para. (...) Solta o pessoal e dá toda a atenção ao apresentado, pois ele é o nosso Grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que encontrei nestes últimos anos de minha vida.

Monteiro Lobato e Anísio Teixeira trocariam cartas ao longo dos anos seguintes, em que comentam, entre outros assuntos, ideias sobre educação, infância e literatura.

Em 1931, quando Lobato remodele e reúne em um único volume – As Reinações de Narizinho – várias histórias da turma do sítio do Picapau Amarelo publicadas anteriormente, Teixeira elogia a nova versão:

Leio Reinações de Narizinho com um prazer se nome. Você é um Kipling feito à medida do Brasil. Um pouquinho frouxo.

O Brasil é um pouco grande!... Mas como você cresceu de alguns dos seus outros livros de criança. Começa você a sentir-se à vontade, entre as crianças... E isso, você sabe bem como é grande.

No ano seguinte, é a vez de Lobato manifestar sua admiração pelo trabalho do amigo:

Você me deu um grande prazer hoje – neste estúpido e arrepiado domingo de chuvisco insistente. Imagine que ontem o Fernando deu-me aquele volume do manifesto ao povo e ao governo sobre a educação para que o lesse e sobre ele falasse num artigo.

E essa intimação do Fernando arrancou-me à faina petrolífera em que vivo mergulhado até as orelhas. Resolvi dedicar este domingo à educação.

Comecei a ler o manifesto. Comecei a não entender, a não ver ali o que desejava ver. Larguei-o. Pus-me a pensar – quem sabe está nalgum livro do Anísio o que não acho aqui – e lembrei-me de um livro sobre a educação progressista que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o.

E cá estou Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas, a procurar dar berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua Inteligência lapidada pelos Dewey e Kilpatricks .

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro!

(...) O entusiasmo que Lobato demonstra pelas teorias de Anísio esbarra, algumas linhas depois, naquele que vinha sendo obstáculo para tantos outros entusiastas da educação: o Estado.

Mas Lobato estava tão confiante nos resultados de sua campanha petrolífera que imagina um centro educacional financiado por ele e com Anísio à frente; uma escola modelo que não precisaria submeter-se à programas de ensino ditados pelo governo ou por qualquer outra instituição:

Vou ler o teu livro como nunca li nenhum. Degustando, penetrando, deslumbrando-me em ver expressas nele ideias que me vieram por gestação, intuitivamente. E depois te escreverei.

Meu petróleo está uma pura maravilha. A vitória está assegurada e, a não ser que me veja espoliado por leis do Juarez, nacionalizadoras do petróleo e que tais, que venham matar o surto da futura indústria e privar-me do que com ela eu possa vir a ganhar, terei meios de realizar várias grandes coisas que me fervem na cabeça. Uma delas diz com você.

E criar luxuosamente um aparelho educativo com você à testa, como nunca existiu no mundo. Um gânglio novo, libérrimo, autonomíssimo, fora de governo, de religião, de tudo quanto restringe a peia. Um gânglio que vá se irradiando até fazer-se um formidável organismo moldador de homens – educador no mais levado sentido.

Com escolas especializadas, com jornais e revistas, com casa editora, com livrarias, com cinema, com estação de rádio própria, com estação tele emissora de imagens...

Quaisquer coisas como a Radiam City do Rockefeller, mas educativa. O governo que ensine ao povo o que quiser a religião, idem. Nós, do alto da nossa Education-City, servida por todas as máquinas existentes e as que hão de vir, pairaremos sobre o país qual uma nuvem de luz. Um corpo de cérebros, dirigido por você. Prepara: a máquina multiplicadora dissemina. Iremos fazer com um pugilo de auxiliares o que o Estado – essa besta do Apocalipse – não faz com milhares e milhares de infecções chamadas escolas e de cágados chamados professores.

A nossa educação cairá como chuva de neve sobre o país, sem saber e sem querer saber aonde os flocos irão pousar. (...)

Nesta transcrição, pode-se observar a adesão de Lobato ao projeto da Escola Nova - que Anísio Teixeira chamava de Escola progressista. Projeto que expressava a teorização de ideias que já tinham ao escritor, “por gestação, intuitivamente” e que, talvez por isso mesmo, teriam conquistado seu apoio.

Essa adesão à nova concepção de ensino não era incondicional, entretanto; Lobato demonstra claramente seu repúdio pelo modo como o Estado – e os pedagogos avalizados por ele – vinha conduzindo a reforma educacional pretendida pelo Escolanovismo.

Enquanto o petróleo não “rebentava”, porém, a escola modelo sonhada por Lobato permanecia no papel. Papel que se transformaria, no final das contas, na “máquina multiplicadora”, disseminadora da libérrima pedagogia de um aparelho educacional chamado Sítio do Picapau Amarelo.

O modo como Monteiro Lobato utilizou modernas ideias pedagógicas em sua obra infantil é analisado no último capítulo A concepção de infância, importadas e países industrialmente mais desenvolvidos, como os Estados Unidos ou a Inglaterra, penetrou lenta e irregularmente pelo Brasil da República Velha, que ainda se debatia em contradições provocadas pelas heranças do passado colonial, ainda recente, e pelas incertezas do futuro republicano, democrático e liberal.

A nova idéia de criança apareceu primeira em teorias de educação, como as da Escola Nova, em leis de proteção ao menor, em histórias como as de Monteiro Lobato – ou seja, num Brasil de papel – para depois, aos poucos, tomar lugar na cultura nacional.

Ou, melhor dizendo, em alguns segmentos culturais brasileiros, nas classes sociais dirigentes.

Mas, talvez, os diversos grupos sociais de um país, por mais contrastantes que sejam suas práticas culturais, não vivam “segregados”, como imaginou Lobato; pelo contrário parecem misturar-se e compartilhar ideias das mías diferentes maneiras, sendo a literatura um poderoso pólo de irradiação de novos conceitos:

Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas.

Em conjunto, artes e ciências vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é... e simultaneamente, vão se tornando o campo a partir do qual se negociam novos conceitos e novos modos de ser da infância.

Monteiro Lobato fez “mergulhos” no imaginário coletivo e simultaneamente o fecundou; “taquigrafou” novas ideias sobre infância, que circulavam nas várias esferas culturais de seu tempo – como, por exemplo, as teorias da Escola Nova – e as transpôs para sua obra literária.

Da mesma forma, percebeu e registraram de modo bastante peculiar as ideias sobre infância

que existiam naqueles segmentos sociais que constituíam o “Brasil arcaico”: as comunidades caboclas, os grupos de camponeses caipiras do interior de São Paulo, a gente pobre da periferia que começava a se formar na capital do estado.

Sondar o universo lobatiano é tentar recuperar um pouco desses “mergulhos” do escritor no caldeirão de ideias e mudanças que era o Brasil, e especialmente São Paulo, no começo do século vinte.

Para iniciar a análise das noções e concepções sobre infância que ele trouxe “à tona” em suas obras, o melhor caminho parece ser aquele que leva até a redação d’ O Estado de S. Paulo, onde o escritor passa a trabalhar como colaborador com mais frequência, a partir de 1917, quando se muda com a família para a capital do estado.

É entre os jornalistas do “Estadão” e, posteriormente, entre os articulistas e escritores da Revista do Brasil, periódico da mesma empresa, que Monteiro Lobato lapida seu estilo, antes de publicar seu primeiro livro.

Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor e editor brasileiro. “O Sítio do Pica-pau Amarelo” é sua obra de maior destaque na literatura infantil. Criou a “Editora Monteiro Lobato” e mais tarde a “Companhia Editora Nacional”. Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina.

Metade das obras de Monteiro Lobato é formada de literatura infantil. Destaca-se pelo caráter nacionalista e social. O universo retratado em suas obras são os vilarejos decadentes e a população do Vale do Paraíba, quando da crise do café. Situa-se entre os autores do Pré-Modernismo, período que precedeu a Semana de Arte Moderna.

Ao terminarmos a pesquisa do autor José Carlos Parra, que retratou a infância baseada na vida e obra de Monteiro Lobato, e por citações de muito outros colaboradores da passagem dessas crianças e suas infâncias, num período transitório de nossa história, fica muito evidente o comprometimento de alguns personagens reais da história de nosso país, do qual ainda iremos abordar nesta pesquisa, pois se empenharam pela qualidade de vida dessas crianças para que no futuro fossem cidadãos com condições de terem vidas dignas dentro de sua nação, que lutaram com as armas que tinham para

buscar soluções e modificarem para melhor, ou pelos tentaram para que fosse um país com mais justiça e organização de uma sociedade um pouco mais igualitária.

Outro personagem de relevância no período da República Velha foi Rui Barbosa de Oliveira, nasceu em 1849, na Rua dos Capitães, hoje denominada Rua Ruy Barbosa, Freguesia da Sé, na cidade do Salvador, na então província da Bahia.

Fato curioso da vida de Rui Barbosa é que com apenas cinco anos de idade fez seu professor Antônio Gentil Ibirapitanga exclamar: “Este menino de cinco anos de idade é o maior talento que eu já vi. [...] Em quinze dias aprendeu análise gramatical, a distinguir orações e a conjugar todos os verbos regulares”.

Aos onze anos, em 1861, quando estudava no Ginásio Baiano de Abílio César Borges, futuro Barão de Macaúbas, fez com que seu mestre declarasse a seu pai: “Seu filho nada mais tem a aprender comigo” Tempos depois Rui Barbosa declarou sobre esta colocação de seu mestre: “Que ele viveu a maior emoção de toda a sua vida, quando recebeu uma medalha de ouro do Arcebispo da Bahia”.

Em 1864, concluído o curso ginasial, mas sem idade para entrar em uma universidade, passou o ano estudando alemão.

Como podemos observar Ruy Barbosa era um garoto prodígio, era um bom e estudioso aluno e muito interessado em aprender, indo sempre muito além do que era necessário para cada etapa de seus estudos na sua infância e pré-adolescência.

Em 1866, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, sendo uma das duas únicas faculdades de Direito do Brasil, a outra se localizava em São Paulo, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Após dois anos de

ter iniciado o curso, Ruy Barbosa realizou sua transferência para São Paulo, juntamente com seu colega de faculdade Castro Alves ⁴⁰.

Em 1868, Ruy Barbosa homenageou, em um banquete, o abolicionista liberal o deputado José Bonifácio, o Moço, seu professor de Direito em São Paulo, no ano seguinte, proferiu um discurso em praça pública, homenageando os soldados que haviam retornado da Guerra do Paraguai, discurso no qual Ruy Barbosa invocou o Exército para que engajasse na causa abolicionista, neste mesmo ano Ruy Barbosa realizou uma conferência intitulada “O Elemento Servil”, onde defendeu a ilegalidade da escravatura, com embasamento jurídico na Lei Feijó, de 1831, que havia extinguido o tráfico de escravos, anteriormente ele já havia publicado no Radical. Paulistano , o seu primeiro manifesto abolicionista.

Em 1870, graduou-se como bacharel em Direito na cidade de São Paulo, e retorna para a Bahia. Sua carreira profissional e política, sempre na área jurídica e jornalística em defesa de suas convicções abolicionista e de uma visão de que eram necessárias reformas na Educação para uma melhor qualidade de vida para os brasileiros, foi quando em 1881, como deputado da Assembleia da Corte, promoveu a Reforma Geral do Ensino.

No auge da campanha abolicionista, em 1885, José do Patrocínio escreveu:

[...] “Deus acendeu um vulcão na cabeça Ruy Barbosa”.

E em 7 de março de 1889, Joaquim Nabuco afirma:

[...] “Evaristo, na imprensa, fez a Regência e Ruy fará a República”.

Outro marco importante na vida de Ruy Barbosa, que mostra uma atitude de humanidade e respeito pelo cidadão brasileiro, foi em 14 de dezembro em 1890, como ministro da Fazenda, mandou queimar os livros de matrícula de escravos existentes nos cartórios das comarcas e registros de

⁴⁰ **ALVES**, Antônio Frederico de Castro (Fazenda Cabaceiras, Freguesia de Currallinho, Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira, 14 de março de 1847 — Salvador, 6 de julho de 1871) foi um poeta brasileiro

posse e movimentação patrimonial envolvendo todos os escravos, o que foi feito ao longo de sua gestão e de seu sucessor. A razão alegada para o gesto teria sido apagar "a mancha" da escravidão do passado nacional. Todavia, especialistas afirmam que Ruy Barbosa quis, com a medida, inviabilizar o cálculo de eventuais indenizações que vinham sendo pleiteadas pelos antigos proprietários de escravos.

Apenas 11 dias depois da Abolição da Escravatura, um projeto de lei (PL) foi encaminhado à Câmara, propondo ressarcir os senhores dos prejuízos gerados com essa medida de eventuais indenizações que vinham sendo pleiteadas pelos antigos proprietários de escravos. Apenas 11 dias depois da Abolição da Escravatura, um projeto de lei (PL) foi encaminhado à Câmara, propondo ressarcir os senhores dos prejuízos gerados com essa medida.

E nesta mesma data D. Pedro II diz:

[...] “Nas trevas que caíram sobre o Brasil, à única luz que alumia, no fundo da nave, é o talento de Ruy Barbosa”.

A pós refugiar-se no Chile vai para o exílio em Buenos Aires, quando surge a Revolta, em 1º de março de 1894, é candidato a presidente, obtendo o quarto lugar. Ainda em exílio, no ano seguinte, Ruy viaja para Londres, de onde escreve as *Cartas da Inglaterra* para o Jornal do Commercio.

A partir de 7 de janeiro de 1895. É interessante a colocação de Ruy sobre si mesmo neste período onde ele faz a seguinte citação: “E jornalista é que nasci jornalista é que eu sou de jornalista não me hão de demitir enquanto houver imprensa, a imprensa for livre...”.

Como podemos observar nesta pesquisa é que esses personagens que fizeram, ou melhor, dizendo fazem parte de nossa história, foram indivíduos, que enxergaram além de sua realidade, motivados por um desejo de justiça social, e se embreavam nas lutas para que houvesse humanização entre as causas que defendiam em prol dos menos afortunados na sociedade na qual estavam inseridos, sempre buscando justiça e direito a Educação num país,

que embora com muitas riquezas naturais e outras tantas, não se permitia valorizar como nação, ficando sempre a mercê de outras nações.

Daí a necessidade de colocarmos referenciais destes bravos brasileiros que desde o início de formação deste país, lutaram para que houvesse uma maneira mais digna de sobrevivência para toda a população mais que de certa forma também atingem nosso objetivo de pesquisa que é de identificar a falta de infância da criança no decorrer de sua vida e na história aqui no caso de nosso país, o Brasil.

Para finalizarmos nossa referência a Ruy Barbosa, reverenciaremos sobre sua vida fazendo menção a Conferência da Haia, no qual em junho de 1907, atendendo ao convite do então ministro das Relações Exteriores, Barão do Rio Branco sendo esta a sua consagração mundial. Sobre isso escreveu o jornalista William Thomas Stead: “As duas maiores forças pessoais da Conferência foram o Barão Marschall da Alemanha, e o Dr. Barbosa, do Brasil”... Todavia ao acabar da conferência, Dr. Barbosa pesava mais do que o Barão de Marschall”.

Na Conferência, foi discutida a criação de uma corte de justiça internacional permanente, da qual participariam apenas as grandes potências - Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, com a proposta de criar um Tribunal de Arbitramento.

Ruy Barbosa não se intimidou, enfrentando os defensores daquela proposta e argumentou em seu discurso, que selecionar para aquele Tribunal, países com maior poderio militar, iria estimular uma corrida armamentista, e o curso político mundial seria direcionado para a guerra, o que contrariaria os objetivos daquela Conferência de Paz.

Além disso, Ruy defendeu a tese de que, ante a ordem jurídica internacional, todas as nações são iguais e soberanas. A imprensa internacional destacou a brilhante atuação do jurista, "homem franzino, de pouco mais de um metro e meio de altura", cuja brilhante participação na Conferência "fomentou a imaginação popular no Brasil, onde foi transformado em uma espécie de herói imbatível".

Para esta missão diplomática, o Barão do Rio Branco queria levar Joaquim Nabuco, na época embaixador em Washington, no entanto a imprensa se manifestava pela escolha de Ruy Barbosa. Rio Branco sugeriu que os dois formassem a delegação, que chamou de "delegação das águias" em referência ao "ministério das águias" – 21º Gabinete Conservador de Pedro de Araújo Lima, Marquês de Olinda – assim chamado por Joaquim Nabuco em virtude da experiência dos ministros que o compuseram. Nabuco não aceitou o convite e Ruy, depois de sua atuação, passou à história como o "Águia de Haia".

Nossa pesquisa tem adentrado em histórias e biografias de vários personagens que mediante sua luta e seu envolvimento para mudanças de comportamento da sociedade para como já mencionado nos orientar no percurso de nosso objetivo que continua sendo a falta de infância das crianças no decorrer da história mundial e neste capítulo especificadamente a de nosso país o Brasil, são muitos os colaboradores mediante a história que com entusiasmo patriótico, religioso, admiração, ardor, veemência impulsionaram para que houvesse uma maneira mais condizente de pensar em crianças e seu direito a uma infância digna.

No entanto se faz necessário escolhermos alguns desses indivíduos, pois são tantos que lutaram para que pudéssemos acreditar que toda criança haveria de ter direito a essa infância.

As décadas de 1920 e 1930 foram momentos importantes para as questões educacionais no Brasil. Os ideais "escolanovistas" trouxeram uma nova ótica para as transformações na educação, trazendo um novo horizonte que lançava as conexões escolares.

As escolas maternas, as creches e os jardins-de-infância provocam mais olhares cuidadosos para a educação infantil. A quantidade dessas instituições aumentava e a criança, com um pouco mais de interesse mais investigativo e de assistência social, começa a aparecer no cenário da nação brasileira como indivíduo a ser respeitado em suas prioridades e necessidades.

Neste período da história, gostaríamos de evidenciar Gilberto Freyre, considerado um dos maiores sociólogos brasileiro Gilberto Freyre nasceu em 1900 no Recife/PE.

E seu pai, Alfredo Freyre, que era juiz e professor universitário que ensinaria latim a Paulo Freyre. Apesar do estímulo ao estudo em casa, Freyre não conseguia aprender a escrever e fazia desenhos para expressar-se. Estudou em colégios americanos e quando terminou sua formação, partiu para os Estados Unidos onde se matricularia na Universidade de Baylor, Texas e anos mais tarde, em Columbia.

Gilberto Freyre retorna ao Brasil em 1924, em sua casa em Recife assume a direção de jornais e escreve inúmeros artigos sobre a formação social do Brasil que eram publicados em jornais de sua terra natal, do Rio de Janeiro e São Paulo.

Da mesma forma, trabalha como secretário particular do governador de Pernambuco, Estácio de Albuquerque de Coimbra. Em 1933, após intensas pesquisas, lança "Casa-Grande & Senzala", que provocaria polêmica no meio intelectual brasileiro seja por sua linguagem como pelos temas propostos.

Na década de 40 é preso e tem seu jornal fechado por conta da oposição que fazia à ditadura de Getúlio Vargas. Em 1946, é eleito deputado pela União Democrática Nacional e segue para o Rio de Janeiro a fim de se integrar à Assembleia Constituinte.

A partir da década de 50 começa a receber convites para conferências em universidades americanas e europeias, além de formar parte de comissões da ONU que tratavam da questão racial.

Para obtermos uma idéia de como Gilberto Freyre visionava a infância e a criança em sua obra prima na qual sabemos que o objeto de estudo do livro Casa Grande & Senzala é a família "patriarcal" do senhor de engenho.

Mas, ao longo das descrições evidencia-se uma abordagem sociocultural da criança branca, negra e indígena enfocando a infância que

se desenvolveu nos espaço da casa grande. E de como a infância está presente nos discursos narrativos nas obras de Gilberto Freyre.

Quando ele aborda a mortalidade e o abandono de crianças; as práticas culturais e os cuidados com a criança; superstições na proteção da criança; rituais nos funerais e sepultamentos de crianças; castigos corporais e disciplinamento da criança.

Sabe-se que a mortalidade e abandono de crianças existiram no Brasil desde o período Colonial. Semelhante às práticas europeias, as crianças brasileiras eram deixadas nas ruas, nas portas das casas ou igrejas e ficavam expostas ao frio, vento e chuva e também aos animais, causando grande comoção à população.

No período do Brasil Colônia ao Império havia um alto índice de criança abandonadas à própria sorte. Muitas crianças eram deixadas em lugares ermos, ruas, becos, portas de casas e igrejas correndo o risco de serem devoradas por cães e porcos que viviam soltos nas vilas e cidades.

Foram várias às denominações dadas e essas crianças: “enjeitados”, “deserdados da sorte ou fortuna”, “criança infeliz”, “os desafortunados”, “os desvalidos” e “os abandonados”.

O destino destas crianças eram as Casas da Roda ou Casa dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia, semelhantes às criadas em Portugal, como já sido referidas em nossa pesquisa. Segundo Gilberto Freyre, a mortalidade infantil no Brasil continuou impressionante até o século XVII.

Na segunda metade do Império, parte dos médicos mostrava preocupação em investigar as causas da morte das crianças. Em 1846, na sessão da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, o tema é posto em discussão e debate.

As opiniões entre os médicos eram as mais variadas. Ia desde aos hábitos impróprios nos cuidados das crianças as frequentes moléstias. Também lançaram alguns olhares sobre as roupas, à aparência e os costumes da infância.

Para a população da época acreditava-se que milhares de anjinhos subiam aos céus chamados pelo Arcanjo Miguel por causa desta complicação.

A morte precoce era o destino da maioria das crianças que sofria com as condições precárias, sobretudo dos cortiços e vilas que dividiam um espaço pequeno, úmido, apertado e fechado que acabava por favorecer focos de doenças como cólera, varíola, tuberculose, febre amarela, gripe etc.

O falecimento infantil era tão grande que algumas ações imediatas, como o batismo, eram apressadas para os primeiros dias de vida, já contando com a morte breve das crianças, não garantia, nem mesmo os filhos da nobreza (MARY DEL PRIORE, 1999).

O abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio para o clima quente, o aleitamento mercenário com amas-de-leite atingido por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a “umidade das casas”, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras, foram certamente os principais fatores que impediam que as crianças no Brasil não chegassem aos primeiros meses de vida (MARY DEL PRIORE, 1999).

O papel das Amas de Leite na vida das crianças brasileiras no século XIX foi muito importante. Nas famílias abastadas as amas de leite eram consideradas como se fossem da família. Freyre comenta:

(...) A figura boa da ama negra que, nos tempos patriarcais, criava o menino lhe dando de mamar, que lhe embalava a rede ou o berço, que lhe ensinava as primeiras palavras de português errado, o primeiro “padre-nosso”, a primeira “ave-maria”, que lhe dava na boca o primeiro pirão com carne “molho de ferrugem”, ela própria amolegando a comida (FREYRE, 2001, p. 391).

Gilberto Freyre relata que no século XIX, em decorrência do clima quente, os médicos já ensinavam às mães a envolverem seus filhinhos em mantinhas suaves, leves e folgadas.

Além do leite, eram muito comuns alimentos engrossados com farinha, as chamadas “papas”, quando havia a falta de leite à mãe, alugava-se uma ama de leite negra para alimentar a criança.

Esses hábitos perigosos fizeram muito mal às crianças. Era também muito recorrente as crianças serem afetadas por cólicas continuas.

Essas práticas alimentares inadequadas não eram vistas pelas mães como um perigo a saúde de seus filhos, pelo contrário, elas queriam fortificar suas crianças, como foram de evitar o risco de perdê-las nos primeiros meses de vida.

Portanto, a superalimentação parecia para as mães uma forma simbólica de evitar a má nutrição e a morte das crianças. Segundo Mary Del Piori (1999), a técnica da pré-digestão de alimentos embebidos na saliva dos adultos significava muito mais um cuidado, do que falta de higiene.

O leite de cabra era também considerado um poderoso fortificante infantil, sobretudo para as crianças com uma saúde frágil.

Gilberto Freyre era um grande pesquisador nos assuntos que envolviam a criança e sua infância desde práticas medicinais populares, bem como práticas de remédios trazidos da Europa, ele foi muito minucioso em relatar todas essas experiências dentro de um país continental como o nosso, que em cada região cuidava-se dessa criança de formas específicas com a cultura e a crença local, e fala com muita propriedade da cultura indígena no trato com as crianças pequenas e de como elas tinham uma vida mais saudável que os costumes europeus muitas vezes imposta a criança brasileira com um clima tropical muito diferenciado do europeu.

Para Freyre a morte da criança precocemente era fato das más informações que os familiares recebiam e acreditavam ser o melhor para a criança, outra informação muito importante para nossa pesquisa é de como esta criança tinha um ritual de sepultamento todo voltado para a salvação dela e de seus familiares como Gilberto Freyre descreve:

(...) Durante o velório de criança no século XIX, os gestos dos familiares e mesmo da mãe da criança não se distinguia se se tratava de alegria ou tristeza. Sobre os funerais narra Freyre que [...] os cadáveres de crianças eram enterrados em esquifes escarlates ou azuis, e vestidos de querubins ou de anjos, com asas, e os cabelos penteados em cachos. Quando havia necessidade de cachos suplementares, o encarregado dos funerais completava-os, suprimindo os pequenos defuntos, não só de cachos, mas de “rouge” para face e de pós-prateados para o pescoço e para os braços (FREYRE, 2008, p. 115). A morte da criança era percebida pelos viajantes, mais como um momento de júbilo que um momento de luto.

Muitos deles (viajantes) tiveram a oportunidade de presenciar um funeral infantil. Eles relatam que esses cerimoniais mais se pareciam com festivais. Além disso, muitos parentes e amigos se congratulando, criavam um clima de estranha descontração de tal forma que a exacerbação de sentimentos positivos e o exagero em cores.

Mas se engana aquele que supõe que esse seria um sinal de desprezo pela criança. Ewbank e outros viajantes apontam para a crença na certeza da salvação da alma infantil como possível explicação para esse desprendimento.

Em 1840, narra Thomas Ewbank que as crianças com menos de 10 e 11 anos eram vestidas de frades, freiras, santos e anjos. Era comum vestir de São João o cadáver de menino, já a criança que tinha o nome de São Francisco ou Santo Antônio eram geralmente enterrados com mortalha.

Para as crianças maiores, São Miguel Arcanjo era o modelo. Vestia-se o pequeno cadáver com uma túnica, uma saia curta presa por um cinto, um capacete dourado (de papelão dourado) e apertadas botas vermelhas. Com a mão direita apoiada sobre o punho de uma espada.

As meninas representam 'madonas' e outras figuras populares. Viajantes também registraram o uso de pano branco como mortalha, usado entre as camadas mais humildes, principalmente entre as crianças escravas recém-chegadas da África.

Há indícios de que essa prática foi transplantada desse continente, pois entre os africanos a cor branca é a preferência para enterrar os mortos, sobretudo as crianças já que pela liturgia cristã o branco é uma cor que representa a inocência e a pureza virginal.

Quanto aos rituais de sepultamento de crianças no Brasil, Gilberto Freyre relata que até por volta das primeiras décadas do século XIX elas eram enterradas em igrejas.

A partir deste período começaram a aparecer referências de sepultamentos foram das dependências de Com relação ao luto, os viajantes, segundo Gilberto Freyre, narram que dependendo da posição social da família era comum que após o sepultamento da criança os parentes ficavam em reclusão de luto durante oito dias. Outra prática muito comum no Brasil era anunciar o falecimento de crianças principalmente das famílias abastadas.

Em Belém do Pará, por exemplo, anúncio fúnebre fazia parte do cotidiano da imprensa belenense da segunda metade do século XIX, mesmo que fosse

uma simples informação sobre a criança morta e o enterro, se seria realizado naquele dia e em alguns casos o motivo da morte.

Havia ainda a publicação nos jornais de grande circulação diária do número de mortos que seriam enterrados naquele dia.

Sabe-se também que as famílias mais abastadas não só publicavam nos jornais a perda de um ente querido como recebiam inúmeras manifestações mensagens de condolência era encontrada pública de carinho e afeto neste momento de perda, de sofrimento e de dor.

Geralmente as com muita facilidade nos jornais. Recorrentemente essas mensagens eram cheias de elogios ao morto, evidenciavam as qualidades do falecido.

As crianças sempre eram vistas, como meigas, doces, puras, verdadeiros anjos, tão boas que Deus por sua imensa misericórdia as tomou para si de modo que as mesmas não sofressem nesse mundo de aflição.

Enquanto até aqui em nossa pesquisa encontramos somente relatos que desencadeiam uma série de abusos e sofrimentos para as crianças, neste relato de Gilberto Freyre, faz com que haja certo refrigerar para nossa concepção de indulgência para com as crianças.

Abordaremos nesta pesquisa às práticas de disciplinamento na educação das crianças nos séculos XIX e XX segundo Gilberto Freyre, a punição corporal era um método de controle. Os castigos e as ameaças com crianças foram introduzidos no Brasil Colonial pelos primeiros padres as Companhia de Jesus, em 1549. Reação indígena a tal tipo de prática disciplinar era de indignação. O menino indígena crescia livre de castigos corporais e de disciplinas paterna ou materna.

A pedagogia jesuítica pregava a necessidade de punições corporais para bem educar as crianças. Era posto em prática nas primeiras escolas e colégios brasileiros, e tais concepções pedagógicas estendiam-se ao âmbito da família.

No contexto familiar a menina, comenta Gilberto Freyre, não podia levantar a voz na presença dos mais velhos. Tinha-se horror a menina respondona ou saliente, geralmente era castigada com beliscões.

Nos antigos colégios abusou-se criminalmente da fraqueza infantil. Segundo Freyre, houve verdadeira volúpia em humilhar a criança. Nos antigos colégios, o aluno que não soubesse a lição de Português ou Latim e que borrasse uma página do caderno sofria os castigos corporais.

O mestre sendo o todo poderoso, viva a dar, Segundo Freyre, [...] houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro.

O mestre era um senhor todo poderoso. Do alto de sua cadeira [...] distribuía castigos com ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujões' (FREYRE, 2001, p. 472).

Gilberto Freyre nos abre os olhos para uma concepção de que um povo da qual colabora com a linhagem da formação do povo brasileiro dito como "Selvagens", o cuidado e o respeito para com a criança, embora utilizassem de sua cultura e crenças para terem esse cuidado, que por sinal era de grande sabedoria do senso comum, pois em se tratando de um país tropical, usavam de pouquíssimas vestimentas e as crianças andavam com os pés despidos junto à natureza, e tratavam seus males com medicamentos retirados da própria natureza tendo pouco ou quase nenhum efeito colateral, diferente dos remédios trazidos da Europa e dos outros países, além de uma alimentação muito mais saudável da que ofereciam as outras crianças brasileiras, que por serem de uso adulto lhes causavam danos à saúde que colabora grandemente com a morte precoce dessas crianças.

Desta maneira concluímos a colaboração de Gilberto Freyre, como pesquisador e historiador, de uma visão muito clara e objetiva de todos os acontecimentos que ocorriam dentro de sua vivência no período histórico no qual ele estava inserido em relação à infância ou a falta dela na vida das crianças neste período da história brasileira.

Embora Paulo Freire, tenha uma obra extensa e completa, muitos aspectos e problemáticas referentes à educação. Com efeito, é perceptível, mesmo nas mais diferentes temáticas abordadas pelas obras desse educador brasileiro, conhecido mundialmente, que a sua preocupação principal esteve voltada para as questões referentes à Pedagogia da Libertação.

Mas como nossa pesquisa tem como objetivo a falta de infância da criança no decorrer da história, iremos apresentar outra leitura relativa aos

pressupostos freirianos, este trabalho traz aproximações do pensamento de Paulo Freire com a infância e as crianças das classes populares.

No entanto, há várias obras de Paulo Freire, que para outra leitura relativa aos pressupostos freirianos, ou seja, associá-los à educação da infância das classes populares.

Dessa maneira, traçamos algumas reflexões pouco reveladas dessa teoria e associá-las às infâncias e às crianças.

Quando se lê, seus livros, às vezes tem-se a impressão que ele tinha um olhar de criança detalhista que observava o universo nos fenômenos e gestos mais simples, que eram descritos de forma sensível e crítica.

Em seu testemunho Freire diz o seguinte:

(...) Eu acho que uma das coisas melhores que tenho feito na vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu fui a mim.

[...] sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos, sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação.

Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido.

E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado: precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo.

É interessante dizer que, as obras de Paulo Freire, mostram que ele não tinha medo de dizer e escrever o que pensava. Sua coragem revelava ousadia, cativava e contagiava afetivamente as pessoas que com ele conviveram.

Ele lidava com a dialética de forma muito particular. Ao mesmo tempo em que denunciava com muito rigor e seriedade os mecanismos opressores, ele era capaz também, por meio de seus exemplos, de brincar e traduzir mecanismos de submissão dos seres humanos de forma indignada e amorosa, ou seja, ele era tão profundo nas reflexões sobre a existência humana que muitas vezes conseguia aparentar uma espécie de “criança crítica” e inconformada diante das injustiças do mundo e ao mesmo tempo tinha a capacidade de se rever, brincava com seus valores e situações do cotidiano.

As obras de Paulo Freire revelaram que ele tinha muita delicadeza e era sutil para descrever as relações de poder e desumanização. Ele parecia sempre ver o outro lado das coisas.

Por isso, ousou sustentar que o oprimido era sujeito da transformação de sua realidade, isso quando consciente de sua capacidade de agir e refletir sobre si e sobre o seu estar no mundo.

Freire defendeu a tolerância que não se confunde com a convivência da radicalidade. Reconheceu que a educação é essencialmente ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão.

Mas também acreditou que a educação podia melhorar a condição humana, pois ele a entendia como parte de uma totalidade política e social e que podia contribuir para o que considerava ser a “vocação ontológica da espécie humana”: a humanização.

Paulo Freire defendeu que todo o ser humano aprende com a sua própria vida e pode compreender a sua existência a partir de si mesmo.

Igualmente, a vida e a obra de Paulo Freire são pensamentos compartilhados. Seu rememorar esteve como pano de fundo para a compreensão de sua essência e o que mais chama a atenção nesse movimento de viver, construir e reconstruir a sua trajetória é o modo pelo qual o próprio Freire misturou-se a sua narrativa.

Pode-se dizer que o trabalho e a obra de Paulo Freire constituíram-se a partir de uma espécie de percurso de idas e vindas de sua vida. De maneira geral, pode-se dizer que a pedagogia de Paulo Freire consistia em dialogar com as massas sobre a sua ação reflexão-ação sobre e na realidade sócio histórica.

Era e é a pedagogia dos seres humanos, empenhando-se na luta por sua libertação. Perante tal conceito, essa pedagogia apresentou basicamente dois momentos distintos: um primeiro momento em que os oprimidos descobriam-se oprimidos e desvelavam o mundo da opressão,

comprometendo-se com a práxis, em transformar a sua condição de oprimidos; e um segundo momento, o qual passaria por sua ação, transformar a realidade opressora.

Segundo as autoras deste artigo no qual estamos realizando uma compilação se fez uma opção por estudar e tentar compreender a Educação da Infância, em especial aquela das classes populares, a partir das ideias desse educador, pela complexidade que apresenta.

Estaremos explorando a análise da obra “A Educação na Cidade” ([1991] 2006) e discutindo como Paulo Freire abordava e concebia a Educação da e na Infância.

Recriando Paulo Freire na educação da infância: análise da obra “A Educação na cidade” A obra “A Educação na Cidade” ([1991] 2006) é composta por entrevistas proferidas por Freire, no período de 1989 a 1991.

Segundo Gadotti e Torres ([1991] 2006), esta obra foi construída quando Paulo Freire foi Secretário Municipal da Educação, no estado de São Paulo, ou seja, esta obra foi constituída no calor de uma experiência política e administrativa.

Neste viés, o livro está dividido em duas grandes partes: “Educar para a liberdade numa metrópole contemporânea” e “Reflexões sobre a experiência com três educadores”. De maneira geral, os textos abordam questões relacionadas ao cotidiano pedagógico, político e administrativo.

Neste sentido, é possível afirmar que por estar diretamente envolvido com as questões relativas à educação da infância, nesta obra, Freire traz muitas reflexões a respeito desta temática.

Observou-se que os textos abordam principalmente as questões relacionadas ao acesso, à permanência e a participação das crianças das classes populares na escola, bem como, a qualidade da educação ofertada a essas crianças.

Tal aspecto foi evidenciado quando Freire ([1991] 2006) afirmou que:

(...) É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam sobre tudo as famílias populares. Entre oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos ou meninas das famílias que comem, vestem e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente as crianças chamadas “bem nascidas”, são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desqualidade da educação.

Em outra passagem da obra, Freire também menciona sua preocupação com o tipo de avaliação oferecida (ou imposta?) para as crianças das classes populares.

Para Freire os momentos da avaliação, da aferição do saber, constituem-se como um dos elementos mais importantes da prática educativa. Reflexionava ele: “Os critérios de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectuais, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e as meninas populares” (FREIRE, [1991] 2006, p. 22).

Frente ao exposto, o que Freire buscava salientar era que a avaliação na escola não considerava o “saber de experiência feito”.

As experiências trazidas pelas crianças não eram consideradas, suas vidas, suas lutas, suas histórias, entre outros aspectos e, com isso, as crianças das classes populares saíam em desvantagem, pois sua cotidianidade era muito distante da “exigida” pela escola. Segundo Freire ([1991] 2006):

(...) a experiência das crianças das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal sua competência linguística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo.

A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas, mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta. Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a

superar obstáculos em seu processo de conhecer (p. 22-23).

Mais uma evidencia de que Freire pensou sobre a educação da infância, bem como, sentiu-se curioso diante da possibilidade de realizar um trabalho com crianças, aparece na página vinte e três quando ele comenta sobre a experiência que teve no Chile com um grupo de camponeses “semeadores de palavras”.

Eram camponeses que, em áreas da reforma agrária, plantavam as palavras em tronco de árvores, no chão, nos caminhos.

Tratava-se de uma experiência social, não só escrita, mas de memória preponderantemente oral. Frente a esta experiência, Freire ([1991] 2006, p. 23) comentou que “gostaria de acompanhar uma população infantil envolvida num projeto assim e observar seus passos na experiência de alfabetização”.

Essa vontade manifestada por Freire demonstrou que as crianças não ficaram ausentes das suas reflexões, nem mesmo as suas curiosidades relativas à alfabetização. Certamente, por sentir esse tipo de curiosidade, Freire, durante a sua gestão, também não esqueceu as escolas de Educação Infantil: “Tenho falado muito, desde antes mesmo de assumir a Secretaria de Educação Municipal, no nosso sério empenho de mudar a cara de nossa escola, incluindo as escolas de Educação Infantil” ([1991] 2006 p. 33).

É importante lembrar que Freire foi secretário da educação no período de 1989 a 1991 e, neste período, as escolas de Educação Infantil ainda não eram reconhecidas como parte integrante e etapa inicial da Educação Básica, visto que tal reconhecimento só se deu em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96.

Freire acreditava que as escolas deveriam se transformar em centros de criatividade, em que ensinar e aprender fosse um momento alegre.

Para ele, além de “mudar a cara da escola” era preciso demonstrar o respeito pelas crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade e, para isso, era necessário ouvir as crianças, as sociedades de

bairro, pais, mães, diretoras de escola, professoras, zeladores, merendeiras, comunidade científica, entre outros.

O respeito a que Freire se refere é o de entender as crianças como parte ativa e constituinte da escola. Em muitas passagens dessa obra, Freire ([1991] 2006) faz menção à evasão escolar:

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão.

As crianças populares brasileiras, não se evadem da escola, não a deixam porque querem.

As crianças populares brasileira são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove.

É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (p. 35).

Pelo exposto, ficou explícita a concepção de escola que Freire propunha, ou seja, uma escola popular, que atendesse aos interesses das crianças populares.

Que respeitasse o seu saber de experiência feito e que, a partir de um projeto político pedagógico maior, diminuísse os índices de “expulsão” das crianças do povo. Freire ([1991] 2006) inferiu que:

(...) Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e vestem bem.

Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estarem sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem.

Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhe dão indiscutível vantagem sobre aquelas (p. 42).

Em vários momentos, Freire ressaltou que pensar na educação das crianças de classes populares

não é fazer injustiça às crianças das classes favorecidas.

Nas palavras de Freire ([1991] 2006 p. 42): “é preciso deixar claro, porém, que a escola que queremos não pretende, de um lado, fazer injustiça às crianças das classes chamadas favorecidas, nem, de outro, em nome da defesa das populares, negar a elas o direito de conhecer, de estudar o que as outras estudam”.

Freire defendia que as crianças deveriam perceber – vivendo - que estudar é um exercício prazeroso.

Criticava as pedagogias que domesticavam as crianças e, também, as que não conseguiam atender seus objetivos, porque exacerbavam a alegria, a afetividade, em detrimento da cognitividade, por isso afirmava:

[...] não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso pôr colarinho e gravata na criança para que ela, imbuída de certo sofrimento, que é o sofrimento do saber, possa aprender. Não.

Mas, por outro lado, é preciso não afrouxar para que a criança não se perca apenas no brinquedo, apenas em alegria.

Saber é um processo difícil realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil o próprio processo de estudar se torna bonito.

Acho também que seria errado falar ao estudante que há uma compensação de alegria no ato de estudar.

O importante é que a criança perceba que o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo (FREIRE [1991] 2006, p. 58).

Kramer (2003, p. 21) explica que as crianças, na maioria das vezes, são concebidas como objetos, como abstração e não se leva em consideração as diferentes classes sociais nas quais elas estão inseridas. Desta maneira:

“Tratar as crianças em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância [...]”.

Assim, quando a infância é compreendida nesta concepção de negação, não é possível que se cumpra o que Freire (2005) mencionava sobre o processo de humanização como vocação dos homens. visto que, na maioria das vezes: “Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela”.

Desta maneira é possível afirmar que o projeto educativo proposto por Freire é anunciador do ser humano plural.

Neste sentido, seus pressupostos podem ser utilizados em diversos contextos educativos, principalmente naqueles onde os mecanismos de opressão, de exclusão, de preconceito, de subordinação, de miséria, dentre outros, se fazem presentes e impedem a vocação de ser mais dos seres humanos: a humanização.

Igualmente, os pressupostos freirianos podem ser ressignificados na Educação Infantil no que diz respeito à constituição de um espaço educativo dinâmico e desmistificador das realidades sociais. Observamos que Freire se preocupou com a educação.

E nosso objetivo ao transcrever parte desse artigo das autoras Franciele Clara Peloso e de Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, foi de mostrar que embora Paulo Freire, como já mencionado no início deste artigo, foi considerado um protagonista da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se o quanto ele também tinha uma séria e justa preocupação com a educação na infância da criança especialmente a da criança brasileira, que sempre estava, ou melhor, dizendo ainda se encontra num estado de vulnerabilidade com relação aos direitos que elas têm.

Ao colocarmos aqui Paulo Freire e realizar uma abordagem com ênfase na área da Educação foi para que tivéssemos um panorama de conhecimento que a falta de uma educação de qualidade também se faz necessário para que esta criança tenha direito a uma infância com melhor qualidade e de forma mais humanizadora, porque o fato dessa criança não ter direito de maneira correta a essa formação para conquista de seus sonhos e estar num lugar apropriado a sua idade e bem cuidada também faz parte de uma falta de infância.

E a escolha de Paulo Freire veio de encontro com nosso objetivo por se tratar de um Educador sensível, delicado e humano em todos os seus movimentos e ações, reconhecidos como já dissemos internacional do qual sabemos e cremos que ele faz jus a tal consideração e intitulação.

Para finalizarmos esta pesquisa escolhemos outro grande e especial filósofo da contemporaneidade que muito contribui com sua maneira de abordar os assuntos sociais dos quais realiza por uma ótica as dinâmicas de uma sociedade que precisa urgentemente considerações em sua maneira de atuar especialmente com as crianças para que elas se tornem cidadãos críticos e humanizados para levar adiante uma sociedade com capacidade de realização de promover a cada dia uma civilização com capacidade de ter empatia umas para com as outras.

Segundo Cortella:

(...) A família é umas das Instituições mais preponderantes por isso iremos abordar como esta Instituição se encontra segundo a visão de Cortella , e as complicações que estão causando na infância da criança na contemporaneidade.

Em uma sociedade em que os adultos passaram a se ausentar da convivência com as crianças, seja por conta do excesso de trabalho, da distância nas megalópoles ou da falta de paciência para conviver com aqueles que têm menos idade, a escola ficou soterrada de tarefas.

As famílias confundem escolarização com educação. Educar é tarefa da família.

Nós tivemos um fosso, uma separação muito grande entre as gerações. As crianças ficaram muito soltas e isso gerou uma dificuldade nas relações.

Temos que dar limites. Limite não é barreira, é fronteira para podermos saber como nos movimentamos.

Isso tem que ser feito, senão é irresponsabilidade. Precisamos de um amor que seja exigente.

Não posso dizer para meu filho ou filha “eu te amo e, por isso, faça o que você quiser”.

A frase correta é: “porque eu te amo, eu não aceito qualquer coisa”, “porque eu te amo, eu não quero que você faça as coisas deste modo”.

Nós também tiramos as crianças da convivência com os avós.

O avô e a avó eram decisivos para a formação de limites. Na casa da vó, podia tudo, menos o que ela proibia.

Era gostoso na casa da vó, mantinha coisas que eram proibidas. E as crianças deviam respeitar.

O avô dizia: mexa no que você quiser na garagem, menos nesta caixa.

Isso ia criando a lógica de que há interdições, proibições que ajudam a conviver.

A família precisa arrumar tempo para que isso seja feito de novo.

A família precisa retomar o seu papel, porque ter filho dá trabalho. Ou será que as pessoas não sabiam? Existe tempo, aplicação, reordenamento, partilha das tarefas.

A escola não tem como dar conta de tudo o que dela hoje se requisitado.

Nunca tivemos tanta agressividade dos alunos contra os docentes.

Parte das crianças fica sozinha, come se quiser, vai de perua para a escola e quase não encontra adulto.

Se for de classe média, o único adulto que ela encontra é a empregada, para quem ela dá ordem. Não há uma estrutura da disciplina.

O primeiro adulto que ela encontra no dia é o professor, que pergunta cadê o uniforme, você fez a tarefa, guarde o celular.

Claro que nessa hora a criança vem para cima.

É uma geração que confunde desejos com direitos.

É preciso uma educação que seja mais firme, mas isso exige tempo, e as coisas têm o seu tempo.

Não adianta eu falar com um menino de 7 anos sobre o exercício do sexo.

Eu posso falar com ele sobre sexualidade. Há situações que uma criança não compreende.

Neste contexto Mario Sergio Cortella indaga: você tem ensinado responsabilidade aos seus filhos? Ao participar do seminário Infância e Juventude de Ontem, Infância e Juventude de Hoje, realizado no Fórum João Mendes Júnior. O evento foi promovido pela Escola Paulista da Magistratura (EPM) em parceria com a Coordenadoria da Infância e da Juventude (CIJ) do TJSP. Utilizando como mote o verso "*Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar*", da música Trem das Onze, de Adoniram Barbosa, o educador falou sobre a importância de sermos capazes de cuidar de nossos filhos.

"Nós não dormimos enquanto eles não chegam à vida segura, à escola adequada, à saúde cuidada, à habitação digna e ao trabalho decente. Ontem à noite a minha mãe, que completou no último sábado 87 anos, me ligou e perguntou: Já jantou? Escovou os dentes? Sou avô com muito mais de 60 anos e ela continua cuidando de mim", contou.

O educador falou que antes do barateamento da tecnologia, a convivência demandava mais cuidado e diálogo." Precisávamos administrar a

programação da televisão e isso nos dava algo especial: era preciso ajustar as divergências. Dava tempo de brincarmos juntos antes de meu pai voltar ao trabalho.

Como não existiam micro-ondas, todos sentavam à mesa, assim que a comida saía do forno. A tecnologia, aquela que nos encanta e conecta, também tem uma dimensão destrutiva. Cuidado, nem “sempre o prático é o certo”, disse. O filósofo alertou para o problema de que grande parte dos jovens confunde desejos com direitos. “Uma pessoa que não tem disciplina faz o que quer, mesmo que seja proibido”. Essa pessoa tem algo perigosíssimo na convivência, chama-se soberania. Mas na vida coletiva não podemos ser soberanos, precisamos ser autônomos, e fazer o que queremos desde que esteja dentro de nossa responsabilidade.

Nossa pesquisa após as colocações de Mário Sérgio Cortella nos leva para uma grande reflexão que, passa se a história, os tempos, as culturas, e sempre estamos nos deparando com situações adversas a uma infância tranquila, com cuidados especiais, presença de um adulto para promover quietude para as crianças, tempo para dedicar-se a elas com carinho, respeito e amor incondicional, estão sempre a mercês da ignorância ou egoísmo dos adultos que estão mais preocupados com suas vidas do que as vidas daqueles seres indefesos que colaboraram para que estivessem neste mundo, esquecendo que a responsabilidade desta criança é sua e de mais ninguém.

Embora nos dias contemporâneo fossem criadas leis de políticas públicas para assegurar os cuidados com as crianças, ainda estamos distante de conseguir proporcioná-las uma infância que não comprometa seu equilíbrio psíquico e emocional dando-lhe o direito de simplesmente serem crianças e de terem uma infância digna, respeitosa e acima de tudo humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, podemos observar que durante a história em seus vários períodos destacados nesta pesquisa a criança sempre foi vítima de não ter a possibilidade de vivenciar sua infância, muito pelo contrário além de não ter a possibilidade de viver uma infância digna, faltou-lhe o tratamento generoso de ser respeitada e entendida como um indivíduo em desenvolvimento.

Foi muito pouco os povos que entenderam que a criança era um ser que necessitava de cuidados e afeto, que ela precisa passar de etapas em etapas, para ir se desenvolvendo e assimilando o que poderia ser no futuro.

Períodos monstruosos como na idade média, onde já relatamos e que segundo Filipe Áries descreve com muita propriedade a forma de como eram a vivência das crianças como os seus relatos em relação às pinturas e arte envolvendo a figura das crianças é um mundo à parte.

Da verdadeira situação da época medieval, conhecida como período obscurantista e decadente, dá arrepios só de ouvir esta denominação, imaginem então o que foi o tratamento das crianças e a não infância delas, a criança não era valorizada como indivíduo, ela era considerada como um “homem em miniatura”, inclusive pode observar que até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão infantil, e sim de homens de tamanho reduzido, essa recusa em aceitar na arte e na aparência externa infantil é encontrada, alias na maioria das civilizações antigas.

Crianças desde muito cedo inseridas no mundo dos adultos, onde o trabalho era a maneira de ser colocada ao meio social existente da época.

Apresentamos neste momento as relevâncias das crianças através dos relatos bíblicos, sendo o cristianismo o nosso referencial: descrevemos várias escrituras de como as crianças eram tratadas na época em que Jesus estava em seu ministério junto aos judeus e por isso pregava sua doutrina, reconhecida como cristianismo e podemos observar que todas as escrituras mencionadas por Ele, nos fazem refletir que o único que realmente dava a devida atenção, apreço, carinho e amor no seu mais profundo sentimento para

com as crianças eram, e é o Senhor Jesus Cristo, que na sua infinita bondade as tratavam de maneira corretamente humanizada.

E teve outros muitos contextos históricos onde à falta da infância ocorreu de maneira depreciativa e só com a preocupação de alguns teóricos e estudiosos é que se houve uma verdadeira intenção de valorizar a criança e lhe dar oportunidades de viver uma infância um pouco mais humana.

Em nossa pesquisa acreditamos que embora nos levassem a uma série de períodos e contextos históricos, nos permitiu viajar através do tempo e passarmos por histórias e lugares onde em determinadas ocasiões e povos mostraram a possibilidade de criarmos crianças com uma infância favorável ao cuidar, dar afeto, ensinar, deixa-las apenas ser crianças, brincar, desfrutar da felicidade de convívio com familiares e pessoas que as respeitem e que a ajudem a seu desenvolvimento pleno como indivíduos de uma sociedade mais democrática e participativa no ato de preservar a criança e todo cuidado que necessitamos ter para com esse indivíduo, para que se torne um adulto respeitado e politicamente correto em suas ações e poder de transformação no meio no qual ele está inserido.

Acreditamos que ao pesquisarmos como as crianças eram tratadas em vários períodos históricos, podemos e devemos rever nossos conceitos de como devemos cuidar e ser responsáveis na maneira de proporcionar as crianças todos os direitos que elas tem adquiridas como uma cidadã, embora esteja ainda em formação, onde nossa responsabilidade para com elas só aumenta tenha tido um resultado positivo, pois nos faz rever atitudes das quais não devem ser permitido serem utilizadas no trato para com as crianças sejam elas de origem ou crença que forem elas são o futuro da humanidade e precisamos estar sempre atentos no cuidado que devemos ter para com elas.

Precisamos ter a idéia de que proporcionar o melhor que pudermos seja na área de convivência, educação, saúde e integridade de uma criança é o caminho ideal para que esta criança tenha sua infância preservada e vivenciada em todos os seus níveis, nós temos que buscar dentro do poder público, privado e dos familiares condições para toda e qualquer criança seja ela da origem que for seu direito a uma vida mais digna e humanizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariés, Philippe – (História Social da Criança e da Família – páginas 04, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 46).

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Monteiro Lobato e a infância na república velha**. Disponível em: [Acesso em: 21/09/2020.](https://www.unicamp.ensaios)

BROWNING, Elizabeth Barret, A evolução da infância – Capítulo I – The Cry of the Children.

BÍBLIA, Sagrada – Josué 8:35, 1 Samuel 22:19, Lamentações 2:1, Mateus 14:21 – 18:3 – 18:5 – 19:13 – 19:14 – 21:15 e 16.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Educação na Constituição de 1988: artigo 205.

ECA - O Estatuto da Criança e Adolescente - Artigo 4 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.

Enciclopédia - (Barsa – volumes: 17 – Modernismo, 12 – página 18 e 19, volume 10 – página 103, Volumes 8 – página 3).

PARRA, José Carlos – Orientador: Ricardo Tadeu Caires – **A criança escrava no Brasil escravista (1500 – 1888)**, Instituição de Ensino Superior: Unespar – Campus Paranaíba, [2016 – Disponível em: <URL> acesso em 11/01/2020.](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)

VYGOTSKY, Lev Semionovitch – **Introdução à Psicologia da Educação – Seis Abordagens** – páginas 145 e 146 – V.5.2.

FILMES:

VERSALHES – Direção: Jalil Lespert, Christoph Schrewe, Thomas Vicente, Daniel Roby, Ian Whitehead, Jean Bureau, Aude Albane, Claude Chelli, Anne Thomopoulos, Simon Mirren e David Wolstencroft – local: O Palácio de Versailles - Produtora canadense Incendo – Data 2018 - Elenco: George Blagden, Alexander Vlahos, Tygh Runyan, Stuart Bowman, Amira Casar, Evan Williams, Noémie Schmidt, Anna Brewster, Sarah Winter.

WIKINGS – Direção: Ciaran Donnelly, Johan Renck, Ken Girotti – Produtores: Alan Gasmer, Michael Hirst, Sherry Marsh e Morgan O'sullivan – Local: Canadá e Irlanda – Produtora: Shaw Media Corus Entertainment Octagond Filmd Take 5 Productions MGM Televison – Data: 2013.