



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA– UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO– CEDUC
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA– DH
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

DANIELA SANTOS CUNHA

**UMA PERSPECTIVA CULTURAL DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DA CRIANÇA**

**CAMPINA GRANDE– PB
2017**

DANIELA SANTOS CUNHA

**UMA PERSPECTIVA CULTURAL DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba como requisito para obtenção em Licenciatura em História.

ORIENTADOR (A): Prof^o. Me. JOSÉ EMERSON TAVARES DE MACÊDO

CAMPINA GRANDE- PB
2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C972p Cunha, Daniela Santos
Uma perspectiva cultural da construção da identidade da
Criança [manuscrito] / Daniela Santos Cunha. - 2017.
39 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Prof. Me. José Emerson Tavares de Macêdo,
Departamento de História".

1. Identidade histórica 2. Escola 3. Criança 4. representação
I. Título.

21. ed. CDD 370.19

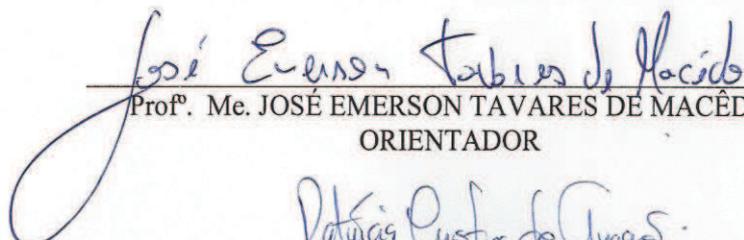
DANIELA SANTOS CUNHA

**UMA PERSPECTIVA CULTURAL DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DA CRIANÇA**

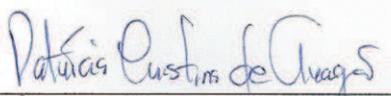
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em História.

Aprovado em: 10/08/2017.

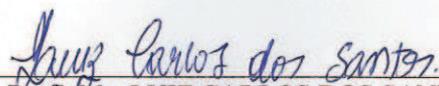
Banca Examinadora:



Prof.º. Me. JOSÉ EMERSON TAVARES DE MACÊDO
ORIENTADOR



Prof.º. Dr.ª. PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO ARAÚJO
EXAMINADORA



Prof.º. Me. LUIZ CARLOS DOS SANTOS
EXAMINADOR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha pessoa, Daniela por tudo. E a minha família, meus (as) amigos (as) e demais envolvidos pelos incentivos durante todo o meu desenvolvimento acadêmico no curso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por acreditar em sua presença e amizade sincera.

A dança, a música, a yoga, os meus animais e as minhas plantas, pela companhia durante todo o curso, principalmente na constituição deste trabalho.

Aos meus pais, meus irmãos e demais parentes, por todo o suporte necessário para eu chegar a ser a primeira pessoa formada da família.

A Dr^a. Mirtes de Figueiredo Brito, pela paciência, carinho, amizade, ‘escuta mensal de minha alma’ e palavras que tornaram possíveis o meu encontro em si nesse tempo.

A Universidade Estadual da Paraíba, pelo espaço, professores (as) capacitados (as), conhecimentos acadêmicos adquiridos e colegas universitários (as) de convivência durante o curso.

Ao Prof^o. Me. José Emerson Tavares de Macêdo, pelos textos disponibilizados e sugeridos, orientação, seu tempo, apoio e confiança para a realização deste trabalho.

Ao Prof^o. Me. Carlos Cirino, pela melhor cadeira do curso (“perturbante/ liberta para mim”), de intelecto profundo, admirável, invejável e compartilhado em sala de aula... Marcando a minha própria História.

E a todos que de alguma forma direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica, o meu muito obrigado!

RESUMO

A criança brasileira no contexto atual, ainda apresenta uma herança de inferiorização acumulada ao longo da História. Nesse sentido, é de extrema relevância os estudos sobre a criança, sobretudo as suas impressões na convivência diária, carregada de muitos sentimentos, dentro de uma representação das crianças como seres frágeis e domáveis. Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo analisar a construção das representações identitárias da criança ao longo da história. Esse trabalho tem como base um estudo de revisão bibliográfica, acerca da temática o que nos possibilitou identificar a representação da criança ao longo da história, seja na família ou na escola, entre o mundo dos adultos e o 'mundo das crianças', desde a concepção/ noção da infância até a constituição do conceito de criança.

PALAVRAS- CHAVES: Criança. Escola. Família. Identidade. Representação.

ABSTRACT

The Brazilian child in the current context, still presents a heritage of accumulated inferiority throughout History. In this sense, it is extremely important to study the child, especially his impressions on daily living, loaded with many feelings, within a representation of children as fragile and tamable beings. Thus, the present study aims to analyze the construction of the identity representations of the child throughout history. This work is based on a bibliographic review study about the theme, which enabled us to identify the representation of the child throughout history, whether in the family or school, between the world of adults and the 'world of children', from the Conception / concept of childhood until the constitution of the concept of child.

KEYWORDS: Child. School. Family. Identity. Representation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO ESPAÇO FAMILIAR AO CONTEXTO ESCOLAR	12
1.1 No caminhar da história cultural.....	12
1.2 As identidades e as representações da infância.....	18
2. AS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DA CRIANÇA AO LONGO DA HISTÓRIA	26
2.1 Uma breve discussão da História da Educação no Brasil.....	26
2.2 A história da criança e da família na Europa.....	30
2.3 A história da criança e da família no Brasil.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	38

INTRODUÇÃO

É preciso refletir sobre o papel que atualmente as crianças ocupam na sociedade, mas para isso precisamos olhar para o passado e perceber de que forma as crianças foram “construídas”. Dessa forma, o nosso trabalho tem por objetivo analisar a construção das representações- identitárias da criança ao longo da história.

A ideia em trabalhar com essa temática partiu de uma discussão breve na minha graduação, a respeito da criança com base em poucos documentos oficiais ou não sobre o tema, que determinam a onipresença desse sujeito na História. A realidade da criança da atualidade aponta para a necessidade de representação da mesma na sociedade, na família e na escola, entre outras coisas, o quanto essa criança da atualidade inserida nesses meios busca uma identidade própria, como a criança do passado. Nesse sentido, o foco aqui proposto é perceber a criança enquanto sujeito de contextos e sua necessária experiência cotidiana na infância, ao longo do tempo.

Compreendemos que na própria família seja ela por hora estruturada ou por vezes desestruturada, algumas crianças são amadas e outras apenas usadas e castigadas. Em parte podemos entender que o mundo do comércio e da indústria de produtos infantis é um dos responsáveis por esse comportamento, que ao longo dos anos soube inserir/ usar na economia, as crianças como produto e consumidor de mercado. Isso atrelado a uma educação primária em discussão, ao combate à mortalidade infantil, ao trabalho infantil, ao combate a crueldade contra as crianças; dentre outros temas permanentes da política nacional proposto pelo governo.

O início do século XXI, para Del Priore (2010), visa o bem- estar da criança, do melhoramento das relações familiares tão discutidas por diversas categorias de profissionais, contribuído para uma maior inserção da criança na sociedade. Toda essa discussão de especialistas reuniu conhecimentos em teses e trabalhos publicados em revistas e na obra da mesma, que tinha o objetivo de propor um novo entendimento para a infância no século XX. Já na atualidade, as crianças passam do papel de “rei” para o papel de “ditador”, cheias de atitudes hostis e inesperadas. As cadeias de sociabilização no século XXI agora são rompidas durante a infância nos dias do nosso presente, por crianças autônomas e independentes dos pais.

A criança estando em toda parte do Brasil, suscitou na escritora Del Priore (2010) como em outros autores, algumas questões relevantes no tocante, a sua onipresença na História do Brasil. Diante de significativos antecedentes históricos estavam preocupados com a história escrita da criança brasileira, então é observado como parâmetro, o estudo relativo à representação ou das práticas infantis pertencentes à historiografia no mundo ocidental. A partir desse processo comparativo entre a visão da criança na Europa e o Brasil, temos o modelo como foi construído a criança brasileira e podemos compreender o atual papel que essas crianças desempenham na atual conjuntura.

Na Europa, o conceito de infância foi passível de diversas modificações e transformações, sofridas ao longo do tempo. O que, provocou o interesse de entender a criança enquanto sujeito no tempo: Qual o papel na história pertencente à criança no Brasil e na Europa? Essas questões são de grande relevância, devido á necessidade de entender a criança do tempo presente, mas tomando como parâmetro o seu passado, aonde podemos perceber que ações, atitudes, e comportamentos são comuns aos tempos, e que a infância sofreu transformações drásticas na família, na escola e na vida.

Consideramos que em grande parte, a família foi a maior responsável por todas as mudanças no modo de tratamento e cuidados para com as crianças, como também no próprio contexto escolar com a sua educação e concepções próprias. Assim, as respostas do passado trazidas para o nosso presente ficam por conta de um processo comparativo entre o passado e o presente.

Pretendemos analisar através das discussões de ‘identidade’ e de ‘representação’ da criança ao longo da História, toda a construção do conceito de criança/ infância, que foi passível de diversas modificações e transformações impostas pelos adultos, sofridas ao longo do tempo. Este trabalho está dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo apresentamos os conceitos relevantes do campo teórico da História sobre a “Nova História Cultural” pela sua abordagem antropológica e histórica atreladas, que estudam o passado através da cultura para compreender o homem e sua vivência histórica. Dessa forma, autores como: Pesavento (2014), Barros (2003) (2011), Chartier (1990), Prost (1990), Hall (2003), Silva (2000) dentre outros, para entender os conceitos que permeiam o campo da infância.

No segundo capítulo, discutiremos uma breve abordagem sobre a onipresença da criança na história da Europa e no Brasil, através da história da família, da escola e na sociedade constituída, sob a ótica do adulto caracterizada. Como também, após discutir os

vários conceitos e as concepções discutidas relativas às crianças e a infância, um entendimento dentro do contexto do século XXI, das representações- identitárias da criança hoje.

Por fim, entendemos que as crianças são sujeitos onipresentes na História tanto do velho mundo como do Brasil, com argumentação crítica sobre esse objeto de estudo pouco estudado e carente de mais pesquisas acadêmicas no que tange mais precisamente no campo da História.

CAPÍTULO 1: REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO ESPAÇO FAMILIAR AO CONTEXTO ESCOLAR

1.1 No caminhar da história cultural

Conforme Pesavento (2014), no Monte Parnaso da Grécia Antiga, foi observado a vivência de um momento singular dentro de toda sua história: nunca antes esse lugar de habitação das musas tinha presenciado uma mudança, que provocou transformações do saber histórico. Dentre todas as musas, a musa Clio da história, filha do deus Zeus e de Mnenosine, foi a responsável pela mudança através dos seus domínios em expansão e diversificação entre as ciências.

A sua mãe Mnenoria (memória) presenciou isso, quando relatou no Monte Parnaso a mudança, onde a Clio sua filha tinha expandido os seus domínios além daquele lugar e que novos objetos, temáticas históricas e olhar investigativo ganharam destaque, causando a promoção de Clio como a musa da História, responsável por registrar o passado e narrar a História para o Homem.

A musa Clio passou a conduzir o campo disciplinar da História, independente do passado, tornando-se histórico. O campo da História foi se desenvolvendo e se colocando como um novo campo de saber e de conhecimento, seja em momentos e contextos distintos, não parando de se atualizar, pois sempre teve o objetivo de chegar próximo das verdades, através das ações humanas a todo tempo na busca de suas verdades, quando da utilização da ciência nessa busca.

Assim, o próprio homem na busca por suas verdades define e redefine seus objetos de estudos, para que todas as dúvidas e inquietações obtenham respostas, e por fim quebrando paradigmas estabelecidos como absolutos em verdades que explicam a realidade. O campo de saber tem a responsabilidade de que por meio da dialética influenciar qualquer disciplina de forma positiva ou negativa, no caso da disciplina de história em questão, os domínios foram expandidos e alguns excluídos, o conjunto de saberes foi modificado e proposições e interpretações foram estabelecidas.

Tudo isso, almejou responder as dúvidas e inquietações, que permeavam a mente humana por verdades e convicções, sempre tendo o objetivo de explicitar os objetos de estudo da história, que seria o passado histórico.

A dinâmica social se tornava mais complexa com a entrada em cena de novos, portadores de novas questões e novos interesses. Os modelos corretes de análise não davam mais conta, diante da diversidade social, das novas modalidades de fazer política, das renovadas surpresas e estratégias da economia mundial e, sobretudo, da aparente *escapada* de determinadas instâncias da realidade- como a cultura, ou os meios de comunicação de massa- aos marcos racionais e de logicidade. (PESAVENTO, 2014, p. 9)

Pesavento (2014) nos faz perceber que dentro do campo do saber, o próprio de forma continua trabalha na produção voltada sobre si mesmo, sempre em conexão com as transformações inerentes ao seu passado e presente, trazendo verdades ou apenas aproximações. A musa Clio não tinha se dado conta da expansão dos seus domínios para além dos mesmos, que tanto no campo disciplinar ou de produção de saber, tinha passado a serem problematizados, levando a própria história a se perguntar a respeito da verdade, como comprometida ou não com a verdade e, principalmente se questionar como ciência.

A partir daí, são desenvolvidos embates e conflitos dentro dos domínios da musa Clio, o que, para a Pesavento (2014), soa como uma interdisciplinaridade, onde a história e transformada por novas áreas de conhecimento em discussão para os historiadores, problematizadas nos embates e conflitos dentro da história.

As transformações nos domínios da musa Clio foram evidentes nesse momento, principalmente quando do surgimento de novos paradigmas na explicação da realidade para o homem. E nesse sentido não podemos deixar de lado as peculiaridades inerentes da disciplina de história, pois são fundamentais na explicitação do campo de saber e do conhecimento em expansão, que passou por transformações e tem a configuração de uma vertente sobre as demais vertentes adotadas pelos estudiosos historiograficamente falando mundialmente.

Na contemporaneidade da disciplina de história, a chamada História Cultural está em ascensão, pois é observada toda uma produção e leitura voltada para a produção historiográfica cultural aqui no Brasil. O que, a Pesavento (2014) chama de “virada”, iniciada a partir dos anos 90 do último século atrelada à crise dos paradigmas explicativos sobre as verdades. Isso, também diante de um contexto mundial de grandes conturbações, perante um mundo do pós- guerra, que promoveu um novo parâmetro de verdades com o fim de normas preestabelecidas.

Esse contexto mundial interferiu no âmbito das ciências, precisamente nos seus campos de saberes e conhecimentos, produzindo nos historiadores um olhar diferenciado e proposições novas agregadas as suas pesquisas, culminando ao lado de novos paradigmas em surgimento como explicativos da realidade. Entre eles, temos a “a Nova Historia Cultural”

originada dentro da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos *Annales*, como uma proposta de que por meio da cultura, o passado poderia ser lido e interpretado.

Para Pesavento (2014) pensadores como: Antonio Gramsci, Michel Foucault, Micheu de Certeau, Paul Veyne, dentre outros mais, contribuíram para a quebra dos paradigmas, tornando-se precursores da chamada História Cultural. Os precursores insatisfeitos pela realidade sempre explicada por modelos preestabelecidos e que, ao mesmo tempo delimitaram novas formas de desenvolvimento e constituição do saber. Claro que, nesse processo a caracterização do mesmo como verdades sobre a realidade complexa, foi desencadeada por dúvidas do hoje, com intenção de se reinventar o passado, através de objetos como imagens, discursos com sentidos referentes.

Foi a partir da ampliação do conceito de fonte, pela História Nova, que vários registros da ação humana passaram a ser considerada como fonte da história. Prost (1998, p. 124) afirma que: “A história cultural não deve ser confundida com a dos objectos culturais. Não que esta seja contestável: ela apresenta uma enorme interesse e uma legitimidade assente”. Dessa forma, a história da literatura, da pintura, da música, do teatro, em suma, de todas as formas de arte, mas igualmente dos cartazes ou das caricaturas, é uma disciplina há muito tempo constituída, que possui os seus métodos, as suas problemáticas e as suas obras importantes. A História Cultural, para Prost (1998, p.133).

Deve interessar-se pelo que Noëlle Gérôme justamente os *arquivos sensíveis*: as imagens, no sentido mais geral, e os objectos. As insígnias, os emblemas, os estandartes, por exemplo, mas também as fotografias de amadores ou os bilhetes postais. Para as abordar, porém, os historiadores devem ir colher nos antropólogos ou etnólogos o seu método em todo o seu rigor: a sua observação é muito mais precisa, muito mais sistemática que a dos historiadores. Ela esforça-se por não deixar escapar nenhum pormenor, pois recusa decidir, antes de os ter todos coleccionados, se são ou não significativos e porquê. Imagens e objectos ganham sentido no interior das séries.

Se a História Cultural visa a atingir as representações, individuais e coletivas, que os seres humanos constroem sobre o mundo. O novo olhar do historiador é expandido e exprime o sentido da “Nova História Cultural”, onde as fontes e fatos relativos ao passado foram transformados. Assim, a história cultural, destinou ao historiador um poder de leitura sobre as fontes não apenas empírico, mas também associados aos saberes interdisciplinares entre as ciências, levando a concepção da realidade sobre vários prismas, no tocante principal da

cultura. O lugar social de inserção do historiador é levado em conta, pois determina toda a complexidade de historicidade presente nas suas fontes pesquisadas.

A Cultura é cada vez mais percebida não apenas como “dinâmica”, mas também como “internamente diversificada”. Os atores sociais são compreendidos como capazes de circularem entre diversas alternativas, ou de se utilizarem criativamente de um variado repertório de possibilidades culturais. (BARROS, 2011, p. 56)

Barros (2011) observa a cultura como constituída pelo deslocamento para novas abordagens dentro da história, que levam a mesma a provocar no historiador o entendimento maior quanto à complexidade pertinente aos aspectos culturais de seus atores sociais num sistema. Nesse sistema, os atores sociais em estudo, agora seriam estudados em detrimento de diversas alternativas, como também de diversos repertórios de possibilidades culturais, onde a utilização de novos conceitos atribuídos a essa vertente, causariam mais dinamismo cultural na História.

Essa nova vertente dentro da história, chamada de “Nova História Cultural” demonstrou um passado mais complexo, digamos mais representativo de fato, pois os textos em si, não figuram como imagem absoluta do mesmo. O olhar do historiador passou a ser duvidoso, de entendimento subjetivo da parte do próprio historiador, que o produz misterioso e obscuro, como resultado de fontes que trazem a tona uma realidade registrada em seus indícios.

Nessa perspectiva, a musa Clio teve os seus domínios problematizados suscitando na história, novas interpretações e indagações. A interdisciplinaridade como já citada foi a grande responsável por esse feito, de aproximação com outras disciplinas ou outros conhecimentos/ saberes. A musa Clio nunca mais foi à mesma pelos contatos entre as disciplinas, um saber singular foi estabelecido da realidade por meio de novos objetos, culminando na aproximação da historicidade do passado.

No seio da “Nova História Cultural”, os contatos interdisciplinares principais se deram, como exemplo, com a arquitetura, a arte e as imagens, a literatura e principalmente, com a antropologia atribuindo um sentido de novo objeto de estudo que, pode melhorar o diagnóstico da realidade e si aproximar da historicidade do passado.

Foi a partir de um destes diálogos interdisciplinares que a Antropologia de Clifford Geertz e Marshall Sahlins contribuiu para consolidar algumas das mais importantes correntes de historiadores culturais. Entre essas, podemos lembrar a corrente que tem

proporcionado a interconexão entre História Cultural e a Microhistória, a mesma que apresenta como um de seus nomes mais importantes o historiador italiano Carlo Ginzburg. A contribuição maior da Antropologia para a Nova História Cultural, neste caso, tem sido a de proporcionar uma nova abordagem que remonta ao que, na Antropologia, denomina-se “descrição densa”. A atenção aos detalhes, e o empenho de, através deles, atingir questões sociais mais amplas, corresponde à redução da escala de observação na corrente da História Cultural que se combina aos procedimentos micro-historiográficos. (BARROS, 2011, p. 40)

Assim, com todos esses contatos interdisciplinares, o discurso dentro do universo epistemológico trouxe força para a “Nova História Cultural” como analisado por Barros (2011) no diálogo entre a História e Antropologia, e também para os historiadores com novos campos de atuação de trabalho/ pesquisa, seja com novos objetos de pesquisas (escrita, literatura e outros) que possibilitaram a observação dos discursos até chegar ao real ou na representação deste, frutos de uma construção de quem fala e de onde si fala. Na relação entre a História Cultural e as pesquisas com imagens, como novos objetos de trabalho, o historiador si depara com enunciados/ discursos da realidade em construção ou não. Já, em relação à memória, o historiador tem em suas mãos uma fonte/ representação sem precisar do escrito ou material de fato.

A partir de todos os contatos citados, podemos perceber que a musa Clio sai da crise paradigmática mais renovada do que nunca, com suas bases e suas propostas fortalecidas na interdisciplinaridade, como resposta ao contexto pós-moderno que a mesma vivenciou em ebulição. Pesavento (2014) apresenta como exemplo, os métodos novos desenvolvidos pela “Nova História Cultural”, onde a história como “ficção” seria capaz de estar submetida/ controlada pelas fontes de pesquisa, que são registro, marca e revelação do passado, pela exemplaridade dos novos métodos.

Com os métodos novos desenvolvidos, os mesmos passam a dar conta de seus objetos de estudos, pois como já destacado anteriormente o olhar do historiador é ampliado e descobertas diversas passaram a ser determinadas. Por tanto, análises antigas foram elucidadas pela interdisciplinaridade, objetivando uma análise nova e entendimento do empírico, partindo agora do cultural. No Monte Parnaso, a musa Clio foi resignificada nos seus domínios e na constituição de novos conceitos para as suas temáticas em discussão e seus objetos de estudos, passando a trazer explicações (representação, imaginário, narrativa e etc.) para a realidade de sua vertente.

Para Chartier (1990) a História Cultural se torna importante para identificar o modo, como em diferentes lugares e momentos de uma época é representada a realidade, como ela é construída, pensada, dada a ler. As representações para Chartier podem ser pensadas como: “esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro se torna inteligível e o espaço a ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p.17).

Dessa forma, Chartier (1990) nos ensina que um autor pode ser lido e entendido quando se leva em consideração o contexto no qual o seu trabalho foi produzido, por isso pensar nos processos de civilização que nos possibilitam ir do discurso ao fato, questionando a ideia de fonte como mero instrumento de mediação e testemunho de uma realidade e considerando as representações do mundo social. Assim, pretendemos analisar através das discussões de ‘identidade’ e de ‘representação’ da criança ao longo da História, toda a construção do conceito de criança/ infância, que foi passível de diversas modificações e transformações impostas pelos adultos, sofridas ao longo do tempo.

Como primeiro conceito constituído pela musa Clio para dentro de seus domínios, temos a representação, caminhando lado a lado de processos que resignifiquem de alguma forma o seu objeto de estudo. Para a “Nova História Cultural”, esse conceito trouxe o poder de analisar o Homem em relação ao mundo, partindo do seu estabelecimento ou projeção de si mesmo no mundo, pois seria possível a identificar e construir para os novos objetos e as suas realidades, sentidos de existência.

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora bem como explicativa do real. (PESAVENTO, 2014, p. 39)

Pesavento (2014) nos trás esse conceito como um poderoso instrumento que mais se aproxima da “História Cultural”, causando o entendimento de concepções da sociedade que organizam os seus símbolos, frente ao seu mundo, ou seja, que fazem uma leitura e interpretam todas as coisas. Assim, um novo conceito foi atribuído ao de representações, empregando o conceito de ‘imaginário’, que são representações e ideias de uma determinada época, com a função de dar sentido ao mundo, dentre outros conceitos mais. Sobre o conceito/ noção de representação também, Barros em seu artigo cita o Chartier:

As representações, acrescenta Chartier, inserem – se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em

termos de poder e de dominação”- em outras palavras, são produzidas aqui verdadeiras “lutas de representações”. E estas lutas geram inúmeras ‘apropriações’ possíveis de representações, de acordo com os interesses sociais, com as imposições e resistências políticas, com as motivações e necessidades que se confrontam com o humano (...) (CHARTIER apud BARROS, 2003, p. 165)

Dessa forma, as representações para o Chartier segundo Barros (2003) estão ligadas claramente pela noção de ‘poder’, girando em torno da interdisciplinaridade com a política, temos o modelo de História Política. A construção do real se consolidando nas representações, trazendo o sentido a realidade, assumindo o poder e dominação de se colocar sobre a mesma. Como conceito a ser estudado ao longo deste capítulo, temos a ‘representação’ da infância na “Nova História Cultural”, como uma construção cultural da própria sociedade que sofre transformações ligadas ao contexto histórico- cultural da realidade, que influenciam sempre na condição da criança, da sua infância e da ‘identidade’ própria da mesma.

Em termos gerais, a proposta da história cultural seria decifrar a realidade do passado por meio das suas representações tentando entender quais eram as intenções dos homens que construíram essas significações através das quais expressavam a si próprios e o mundo. O historiador se propõe então a decifrar códigos de outro tempo que não o seu, e que muitas vezes se tornaram incompreensíveis. Dessa forma o pesquisador que se lança a este tipo de estudo tentará ultrapassar todos os filtros que o passado lhe interpõe.

1.2 As identidades e as representações da infância

Segundo Hall (2003, p. 12), “a identidade, então, costura (...) o sujeito à estrutura”. Muitas das novas e diversas identidades são, ocasionalmente, contraditórias ao sujeito. A própria concepção do sujeito é caracterizada como passageira, problemática e variável, ou seja, um sujeito sem identidade fixa, própria ou básica. Hall, ainda observa como uma grande fantasia, ao considerar a identidade como um todo.

Pois, nessa grande fantasia, o sujeito inicial nem sempre está submetido ao mesmo centro fixo, a concepção estrutural é múltipla e recebe outro centro estruturante, configurando de certa forma vários centros de poder. Assim, a concepção de identidade é articulada (descoberta) dentro dos centros em conjunto, quase sempre estabilizados e depois mutáveis.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou- se politizada. Esse

processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2003, p. 21).

Nessa perspectiva, de construção de identidade enquanto descobertas infinitas, o interesse do autor fica claro quanto à identidade cultural. Hall (2003) em seus estudos formula o conceito que denomina “identidades culturais” como fruto das identidades do sujeito que são constituídas a partir do “pertencimento” cultural seja de: raça, etnia, sexo, classe, nacionalidade, dentre outras coisas. Para ele, a sociedade atual apresenta condições que dão suporte aos indivíduos sociais quanto a sua degeneração, antes vista como imutável. Essa sociedade que promove transformações passa a alterar a identidade pessoal de forma a promover questionamentos quanto a si próprio, levando aos deslocamentos social, cultural e de si próprio, originando a “crise de identidade”.

A “crise de identidade” que fica mais evidente justamente quando a identidade por si só, que antes era algo fixa, própria ou básica como já apresentados, passa a ser permeado pelas descobertas cheias de questionamentos e indefinições. O mesmo apresenta três diferentes concepções de identidade para o sujeito observado ao longo da história, que si aproximam mais do homem.

A primeira concepção de identidade é denominada ‘identidade do sujeito do Iluminismo’, que representa a individualidade do sujeito como central e unificada, marcada pela presença da razão e da consciência. Onde, a essência desse sujeito do seu nascimento, até todo o seu desenvolvimento prevaleceria intacta. Na segunda concepção denominada “identidade do sujeito sociológico”, o mundo moderno com suas complexidades interferiria junto ao individualismo da outra concepção. O sujeito agora passa a ser constituído nas relações entre pessoas na sociedade, com a cultura em interação com o todo e si próprio. Para a terceira concepção de identidade, ele apresenta a “identidade do sujeito pós-moderno” que não tem formulada uma identidade própria, pois a mesma é formada e sofre transformações sempre, sob a sua representação ou a sua interpretação da qual faz parte por vários tipos de sistemas culturais. O sujeito dessa concepção é sim histórico, e não biológico como antes, já que o mesmo estando em diversos contextos assume outras identidades que vão si aderindo a inicial, provocando deslocamentos em si.

O que Hall (2003), através desses deslocamentos constantes, que parecem soar como negativos ao sujeito nos apresenta o lado positivo, que seria a possibilidade de novos sujeitos serem desenvolvidos. É certo que muitos acontecimentos envolvidos influenciarão essa mudança de entendimento do sujeito a partir dessa terceira concepção, que foi marcado na

história por muitas transformações no passado e na atualidade também, como por exemplo, o conceito/ concepção da criança a ser discutido neste trabalho desde os seus primeiros registros até a atualidade. O conceito/ concepção da criança ao longo do tempo foi modificado e transformado por adventos como: a realidade histórico-cultural da época, que imprimiu ao sujeito criança em sua vida, uma nova dimensão temporal e espacial na sua ‘identidade’ que sofreu mudanças através da família e da escola.

Hall (2003) nos apresenta as novas identidades constituídas fruto de um mundo social específico em total declínio, como originado da sociedade moderna que também segue continuamente, as modificações e transformações inerentes às identidades em surgimento. Então em ambas as identidades e o sujeito, mereceriam uma mudança de seus conceitos, pois as identidades da modernidade estão sendo “descentradas” de si mesmas, já que se trata de aspectos muitos complexos e fatores diversos para si chegar à conclusão da identidade da sociedade moderna, muito diferente das sociedades mais tradicionais do passado.

A modernidade tardia não seria tão simples de ser definida apenas por experiências de convivências dos indivíduos na sociedade em transformação, mas como uma reflexão de vida partindo das práticas sociais transformadas também, principalmente nas suas características e em relação às identidades. Ou seja, Hall conclui nesse estudo que os conceitos de: identidade, sujeito, cultura e sociedade não podem ser entendidas separadamente, pois os mesmos si complementam para chegar à definição do conceito de ‘identidade para o sujeito de seu tempo’, no caso da criança a ser discutida no capítulo seguinte desse trabalho.

Partindo para a visão de Silva (2000) que o multiculturalismo é abordado partindo de uma crítica para com os defensores da tolerância e respeito à diversidade e a diferença, postura comum na atualidade destinada a “temas transversais”, como este em estudo na educação. Porém o mesmo, em seu estudo não promove uma discussão da produção da identidade e da diferença. A argumentação dele em torno da identidade é marcada pela classificação da identidade e da diferença, respectivamente como ‘aquilo que é’ e ‘aquilo que o outro é’. Assim sendo, a identidade não existe sem a diferença para a conceitua-la e atribuir sentido a mesma.

A identidade e a diferença como construção social e cultural precisam ser discutidas e problematizadas para além dos “temas transversais”, pois ao passo que parece comuns ambas serem criações da linguagem para o autor, a construção da identidade de um indivíduo e concretizada a partir de representações, frutos de toda uma herança cultural adquirida ao longo da sua vida, demarcando a diferença entre os indivíduos como opostos uns aos outros.

A linguagem explicita essa questão através de signos (Saussure) que recebem significações, quando referentes a outros signos, os opostos para com si mesmo. Todavia, no social tanto a identidade como a diferença são apreciadas, definidas e discutidas pela linguagem.

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação *linguística* significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. (SILVA, 2000, p.74)

Essa perspectiva do autor em relação ao papel da linguagem para com a identidade e a diferença, por exemplo, pode ser evidenciada para a discussão do tema desse trabalho, como a definição da identidade para a criança brasileira, resultante na história a partir de diversos e complexos atos linguísticos, que a fazem serem diferentes da identidade de uma criança de outro país, particularidades na linguagem de cada um, tornam ambas diferentes. Isso suscita uma maior discussão historiográfica para a identidade e a diferença da criança diante de conflitos sociais e culturais neste estudo, pois a diferença está na própria língua em particular de cada país, que demarca a identidade para cada indivíduo nas relações de poder dentro da sociedade, diferenciando uma criança de outra como diferentes, pelo essencialismo cultural.

A linguagem com os seus diversos conceitos presentes nas sociedades para a identidade, então tenta impor um padrão da identidade para todos, onde a identidade fosse à mesma para todos os sujeitos como herança cultural já citada. Nessa sociedade que estabelece a identidade igualitária, os indivíduos pensam e agem iguais como estabelecido, o incluindo nesse meio. O simples ato de pensar de outra forma dos demais, o excluiria do convívio social, pois ser diferente não vai de encontro aos sistemas de representação. Essa sociedade de identidade igualitária tem o poder, força e ação de discriminar e reprimir tudo aquilo que não vai de encontro e idêntico ao estabelecido pelos sujeitos dominantes/ representados.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 75)

A identidade nesse contexto para o Silva não é estável, nem individual, mas fruto de uma construção de discursos de muito tempo, onde práticas e hábitos sociais foram ressignificados ao longo da história. O mundo também foi ressignificado pelas constantes transformações de tempos e tempos, não cabendo à identidade o singular, mas identidades plurais entre os indivíduos, que diferenciam os sujeitos.

Essa identidade é particular de cada sujeito no meio social ela só seria possível quando o mesmo pudesse e fosse permitido si identificar com valores e hábitos inerentes a ele próprio. A sociedade que impõe padrões no seu meio social, então observa a existência da diferença entre os sujeitos em oposição, pois cada um vai si identificar como já dito, pelo que for inerente a sua diferença para com as diferenças (a chamada performatividade de Butler (1999) explica a formação da diferença) dos demais, como explica Silva:

Remeter a identidade e a diferença aos processos discursivos e linguísticos que as produzem pode significar, entretanto, outra vez, simplesmente fixá-las, se nos limitarmos [1] compreender a representação de uma forma puramente descritiva. Será. o conceito de performatividade, desenvolvido, neste contexto, sobretudo pela teórica Judith Butler (1999), que nos permitirá contornar esse problema. O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é- uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação- para ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação. (BUTLER apud SILVA, 2000, p. 78)

Portanto, faz se necessário essa performatividade nas relações na sociedade desde que tanto a identidade como a diferença de forma mútua, tenham as suas representações respeitadas entre os indivíduos na sociedade pelo seu estar e não pelo seu ser. Então a performatividade em sua essência seria a própria explicação da formação das diferenças, através de proposições que no passado eram consolidadas em sentido e, que no presente necessitam ser aceitas e estabelecidas pelos sujeitos. Na construção social da própria identidade nas relações em meio à sociedade, o seu desenvolvimento seria percebido num processo agora pedagógico almejando de forma política e posicional, o conhecimento de todos da identidade do ‘eu’, enquanto parte da diversidade de identidades representadas no convívio do cotidiano.

Até o presente momento abordamos sobre o conceito de identidade, através dos autores Hall (2003) e Silva (2000). A partir do nosso olhar de historiador, entendemos a necessidade de apresentar uma caracterização da identidade da criança em diferentes épocas na história.

Iniciamos essa caracterização a partir da Idade Média, para Ariès (2011), por exemplo, como o sentimento de infância não existia nessa sociedade, como falar em identidade da criança? No primeiro momento existe a consideração de um ‘pequeno adulto constituído’ na criança, como tal responsável por exercer funções e atividades de adultos também. A infância estava dentro de um período de transição para a vida adulta, pois no mundo adulto não existia espaço para as crianças. Cabiam as mesmas, crescer rápido e serem inseridas no serviço doméstico como uma imposição, onde nessa prática, conhecimentos e valores eram transmitidos.

A identidade da criança na Idade Moderna (XVII- XVIII) perpassa mais uma vez o sentimento de infância do Ariès (2011), pois alterações na sociedade são percebidas em relação às crianças. A criança frágil e negligenciada, agora passa a ser importante no contexto inserida também, principalmente no seio familiar, com a “paparicação” (atenção, mimos e cuidados redobrados) na maior parte pelos pais. A educação prática no serviço doméstico citada antes, dá lugar a uma educação teórica, onde a moral e o moldurar o sujeito criança, constituem uma ‘identidade’ própria para a criança naquela sociedade, através do contexto escolar.

No Brasil colonial, temos uma apropriação da “paparicação” como um sentimento de infância, conforme a Del Priore (2010) coloca como uma herança europeia. A criança brasileira provoca nos adultos esse sentimento na convivência cotidiana, por ser: ingênua, graciosa e encantadora, passando a ser distração e divertimento para as mulheres brancas adultas. Estamos nesse momento nos remetendo a uma ‘identidade’ para a criança não como sujeito do contexto, mas como um ‘brinquedo (objeto)’ fruto da construção social, cultural e econômica vigentes.

O período antecessor ao Capitalismo na Europa configurou um sentimento de infância, onde é percebido também uma preocupação para com a criança, no sentido de cuidados, escolarização (hierarquia social) e formação de mão- de- obra para o trabalho nas fábricas. A Revolução Industrial necessitava de mão- de- obra nas fábricas, cabendo a escola o papel de disciplinar crianças frágeis e incompletas (proletariado) com esse fim e, a criança burguesa para exercer o poder sobre o proletariado, futuramente. A representação da identidade da criança estava no símbolo burguês, onde a mesma era sinônimo de ser a criança, do sentimento de criança e de subordinação aos adultos. Assim, essa sociedade estratificada como resalta o Ariès (2011), pela escola e todo um contexto, configurou ‘identidades’ para as crianças permeadas pela hierarquia social.

A concepção de infância na Modernidade para o Ariès (2011) é concebida como fruto do contexto histórico, social e econômico. Pois para ele, nesse momento os adultos das classes médias, passaram a observar as crianças de forma diferente, dentro de uma contradição entre a escola (moral e moldurar) e a pararicação (sentimento de infância na família), como preocupação no desenvolvimento da mesma. A partir disso, a criança passa a ser um ser social reconhecido, que assume identidades plurais, na escola, na família e na própria sociedade. Como tal, o sujeito criança passa a ser respeitado pelos adultos, por suas características particulares e necessidades próprias na contemporaneidade, configurando-se protagonista representada na sociedade.

A noção de representação também é um conceito muito importante para si chegar a uma definição do conceito/ concepção de criança na história, partindo de documentos e de fontes em discussão que definem dentro da Nova História Cultural, o seu objetivo na historiografia. A história da criança dessa forma seria estudada a partir de representações do seu passado na História, que possibilitariam a apreensão desse passado presente na sociedade atual como a prática de um tempo, claro que, a cultura teria o papel de destaque quanto ao pensamento da sociedade anterior. O Barros conclui que:

As noções que se acoplam mais habitualmente à de 'cultura' para constituir um universo de abrangência da História Cultural são as de 'linguagem' (ou comunicação), 'representações', e de 'práticas' (práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo, o que em última instância inclui tanto as 'práticas discursivas' como as 'práticas não-discursivas'). (BARROS, 2003, p. 147)

Como já foi discutido anteriormente para Pesavento (2014), as representações são definidas como operações mentais e históricas para homem, que é o responsável pela criação dos sentidos que o mundo recebe, dando significado as mesmas. As representações por meio de práticas cotidianas resultantes da ação do homem no mundo isso possibilita a construção das identidades. Então, a realidade passaria para o segundo plano, dando espaço para a representação não idêntica a imagem do real, mas aproximada da mesma com relações mantidas no mundo. O discurso nesse momento estaria carregado das representações de diversas configurações, que dentro das relações de poder, gerariam disputas e dominou da percepção como 'realidade e verdade'. Então Barros enfatiza:

(...) a contribuição decisiva de Roger Chartier para a História Cultural está na elaboração das noções complementares de "práticas" e

"representações". De acordo com este horizonte teórico, a cultura (ou as diversas formações culturais) poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre estes dois pólos. (CHARTIER apud BARROS, 2003, p. 157)

Portanto, a História Cultural como destacado por Barros (2003), tenta promover uma compreensão das práticas cotidianas de uma dada época, as suas significações atribuídas, ou uma leitura de mundo da sociedade passada. O passado estudado a partir das representações do sujeito e dos documentos e das fontes sobre as crianças, por exemplo, constituiriam os acontecimentos da época a ser discutidas no capítulo seguinte (Colônia, Era Pombalina, Império e República), como representações também que recuperam as representações (família e escola) antigas das crianças. Mas, essa recuperação do passado também configura para o mundo atual, muitas diferenças de um passado representado por representações de diferentes práticas de uma época específica em pesquisa.

Para Chartier (1990), as representações si configuram na realidade social construída por meio de parâmetros estabelecidos pelo Homem, no que diz respeito às diferenças e tempos em que o mesmo está inserido. A partir dos parâmetros estabelecidos e estudados, as representações do passado, criam outras representações que atribuem sentido ao presente. O objeto de estudo passaria a ser a representação do mundo social também, onde o homem compartilha esses sentidos, que sofrem influência de alguns grupos sociais na questão de interesses e poder na sociedade.

Para Pesavento e Chartier em suas pesquisas e estudos, concluem que as representações na sociedade são manifestadas pelos discursos. Porém Chartier chama atenção para o modo como o discurso de diferentes formas são transmitidos ao homem, dando margem a sua representação da realidade, através de leituras que conseqüentemente são determinadas quanto ao seu emprego. Chartier demonstra com isso, que o emprego dos discursos é plural e que, as leituras do homem como diversas, merecem ser demonstradas enquanto construção histórica constante.

Dessa forma, a História Cultural para Chartier (1990), com os seus estudos de tudo que permeiar a configuração social de uma determinada época e espaço pesquisado, enfatiza a existência do real em si mesmo nas estruturas sociais, o que soa como uma crítica em relação a essa existência. Então, as 'representações' para esse autor seriam apenas reflexos das estruturas sociais construídas historicamente, enquanto as 'práticas' cotidianas atribuem sentido ao mundo, organizando a realidade como caso de estudo para o historiador, dentro da "Nova História Cultural".

CAPÍTULO 2: AS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DA CRIANÇA AO LONGO DA HISTÓRIA

2.1 Uma breve discussão da História da Educação no Brasil

A educação humanística voltada para o espiritual trazida pela Companhia de Jesus foi a responsável por esse feito na história da educação brasileira, tendo como principal objetivo recrutar fieis e servidores para o seu credo. Então, a população indígena foi catequizada por meio da convenção para o catolicismo, dando destaque a passividade dos nativos para com os europeus.

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 15)

O autor ressalta nessa breve descrição todo o contexto social, econômico e político que explícita de certa forma, o tipo de educação considerado mais viável para atender a colônia. Dessa forma, a educação básica foi iniciada com os *curumins* nas missões localizadas dentro das aldeias, depois com os filhos dos colonos. A educação média era destinada a classe dominante de homens, com exclusão de mulheres e crianças primogênicas. No que diz respeito à educação superior, era destinada aos filhos de aristocratas, aspirantes à classe sacerdotal e os demais estudariam na Europa, para depois como letrados administrar o Brasil.

O objetivo principal da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola (1491-1556), em 1534 enquanto missão era categoricamente catequizar esses nativos brasileiros considerados ‘pecadores e sem credo religioso’, não esquecendo que a Igreja Católica ansiava pela adesão de mais adeptos a Fé católica na época. A conversão desses povos nativos ao seu credo religioso, também tinha por trás a domesticação dos mesmos para servir como mão-de obra na colônia, numa submissão a metrópole portuguesa. Porém, no meio do caminho o

principal objetivo de uma educação voltada à catequização dos indígenas foi perdido, dando espaço à educação das elites, justificado como uma garantia de lucros financeiros e a formação de sacerdotes para a Igreja, contrariando a proposta da educação iniciada com os *curumins*.

Nesse momento o Marçal Ribeiro (1993), destaca o quanto a educação brasileira já apresentava sinais observados na atualidade do que podemos chamar de povos excluídos da educação, como fruto da própria Companhia de Jesus que permaneceu no Brasil em 1549 - 1759, com uma educação voltada para a formação da elite administrativa futura, “(...) baseados nos métodos e conteúdos da *Ratio Studiorum*, inspirada na escolástica” (GADOTTI, S/D, p 1).

Isso só foi possível graças à adequação dessa educação ao contexto da época, onde na colônia é observada a criação de escolas e a implantação de um ensino sistemático de disciplinas e aprimoramento da virtude, permanecendo no período colonial, imperial e republicano, por não ter modificações estruturais em suas bases, influenciando até na posição social dos indivíduos. Portanto, esse tipo de educação durou tanto tempo na História do Brasil, por fortalecer o contexto social, econômico e político já citados.

No início do século XVIII, o Marques de Pombal era o administrador da metrópole portuguesa (1750- 1777) sob “mão de ferro”, estando o mesmo nessa posição como o responsável por uma série de reformas educacionais que repercutirão até aqui na colônia brasileira. Ele defendeu com isso, ideias do despotismo esclarecido vigente, onde o poder educacional da Igreja foi passado para o Estado, exclusivamente.

Os jesuítas foram expulsos da colônia, em 1759, dando espaço para as chamadas Aulas Regias que ainda apresentavam resquícios da educação jesuítica nesse ensino, como por exemplo, o próprio ensino enciclopédico e a ‘domesticação de seus corpos e almas’ para submissão ao Estado e ao seu passado eram na maioria realizados por professores do período jesuítico. É observado o quanto o poder do Estado influenciou no ensino com essas reformas educacionais, principalmente quanto aos seus interesses.

A partir do século XIX, em 1808, temos a vinda da família Real Portuguesa para o Brasil, fugindo da expansão napoleônica, o que influenciou também na educação brasileira com a preocupação da Monarquia para com a formação das elites governantes e dos militares. As principais medidas efetuadas por esse governo no âmbito educacional foram: a criação do curso de Cirurgia e Anatomia (1808), a criação da Academia Real da Marinha (1808), a criação da Biblioteca Pública (1810), a criação de cursos técnicos e de ensino de artes com a

contratação de artistas franceses, dentre outras instituições. Essas mudanças significativas quanto às instituições de ensino, foram observadas na estratificação social complexa, onde a burguesia em ascensão teve papel de destaque na educação escolar, por lutar pelo ensino e ter acesso ao ensino destinado à aristocracia. Assim, a burguesia lusitana tem de volta o poder político sobre Portugal, em 1820, com D. Pedro VI a frente desse governo, como ressalta o Gadotti:

Pela Constituição do Império, decretada em 1824, competia às Assembleias Legislativas das províncias (hoje, Estados), o direito de legislar sobre instrução pública. Apesar da Constituição do Império defender o princípio da **instrução primária gratuita** para todos os cidadãos, o ensino fundamental permaneceu no completo abandono, de tal forma que ao final do Império, o país tinha cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos. (GADOTTI, S/D, p. 2)

Gadotti (S/D), nos chama atenção para esse descaso para com o ensino primário, pois si comparado ao desempenho dos países da Europa, o Brasil estava imerso num atraso educacional durante todo o governo do Império, como atestou o jurista Rui Barbosa em 1882. O próprio Marçal Ribeiro (1993) em seus estudos deixa claro também esse descaso, pois apesar de todas as criações importantes dos centros de educação e cultura no Brasil, a população em geral permaneceu iletrada e sem ter acesso ao saber disponível nos ambientes de educação e cultura.

A educação não Monarquia estava mais preocupada com o ensino superior, onde a aristocracia tinha os interesses do D. João VI em primeiro lugar. Não esquecendo, que esse interesse si confirmara com a formação e a capacitação de pessoal que futuramente iriam administrar o Brasil, liberto politicamente de Portugal e configurando a educação dessa época.

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior. (...) A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional. (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 17)

Os acontecimentos destacados nesse trecho pelo Marçal Ribeiro vislumbram o que foi deixado de modelo educacional como herança do próprio Império. O mesmo ressalta que nos

primeiros anos da República (1889- 1930) foram propostas novas medidas para a educação, o que permitiria inovação no ensino. A inovação que foi feita graças à reforma do Benjamin Constant inspirado nas ideias positivistas de August Comte, com a proposta de inclusão na grade curricular de disciplinas científicas que possibilitariam uma organização maior no sistema educacional. Porém, toda essa reforma que caracterizou esse período ficou na teoria, não foi posta em prática, justamente pela herança aristocrática do período que antecedeu a República.

Com a República em constituição, a alternância de pensamento filosófico influenciou a reforma educacional, como o exemplo anteriormente apresentado relativo ao positivismo, que visava uma orientação científica e prática. Mas também, tivemos o pensamento liberal presente na reforma, com Epiácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves à frente, fundamentados na igualdade de direitos e oportunidades, que mais uma vez, não foram reformas tão benéficas e suficientes para gerar uma mudança na educação brasileira da época, como proposto de início. A partir de 1891, quando a República é constituída de fato, temos a instituição da laicidade do ensino público vigente.

Estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o que percebemos é que a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo sócio-econômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República: "Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas". (AZEVEDO apud MARÇAL RIBEIRO 1993, p. 18)

Na citação, fica claro certa ampliação no ensino secundário, porém a mesma só ocorreu no ensino privado. O ensino público apenas teve um aumento razoável quanto a profissionais docentes e uma diminuição nas escolas e matrículas disponíveis para a população no geral. Mais uma vez, a elite governante incentiva o ensino das escolas particulares, visando um ensino de nível elevado, o que as escolas oficiais não ofereciam. A elite dominante necessitava ser nessa esfera social, mais letrada do que o resto das outras camadas da sociedade, em detrimento de um governo preocupado com a economia que não necessitava do nível médio, nem ampliação do ensino secundário. O poder da economia estando nas mãos da elite, ficava mais fácil o acesso dos seus filhos ao ensino das escolas

particulares, objetivando como já foi abordado, o ensino superior que possibilitaria no futuro, a administração do Brasil. Assim, a questão educacional nesse período que não foi alterada privilegia a criança rica da sociedade, mais uma vez na história do Brasil.

2.2 A história da criança e da família na Europa

A partir de estudos pioneiros na Europa sobre a criança, temos importantes fontes de conhecimentos sobre a criança, como na análise e concepção da infância no país da França especificamente na época da Idade Média. O historiador precursor desses estudos, o francês Ariès conclui na obra intitulada “História Social da Criança e da Família” (2011), fruto de pesquisas iconográficas que:

(...) o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 2011, p. 99)

Para o Ariès (2011), as crianças eram observadas pelos adultos nos séculos XIV, XV e XVI respectivamente, como pequenos adultos constituídos. Os adultos de verdade tratavam socialmente a criança, igualmente como a si próprios, sem distinção. A criança como um ser em desenvolvimento estaria num estágio breve da vida. Na sociedade, elas participavam de tudo, causando na convivência social diária a absorção de conhecimento, mesmo com o seu pouco discernimento.

Assim, o Ariès (2011) nos trás o serviço doméstico como uma confusão relativa à aprendizagem da criança, sendo considerado por que não, como uma forma de educar o pequeno adulto. Estando no ambiente familiar, a criança ficaria por pouco tempo e passaria despercebida. Por volta dos sete anos, às mesmas iriam viver com uma família nova, responsável pela sua educação. O autor sinaliza que não havia uma educação letrada. As famílias novas, sempre desconhecidas ou os próprios vizinhos, recebiam as crianças para que elas prestassem os serviços domésticos ou aprendessem alguma “profissão”.

As crianças não constituíam uma ‘identidade na infância’ de fato, pois para o Ariès (2011), os pequenos adultos não tinha infância já que eram empurrados a entrar logo no mundo adulto, tornando- os não dependentes tanto dos pais. Mas sim, os pais eram os

dependentes dos seus filhos, por isso as famílias eram constituídas por diversos filhos, responsáveis por trabalhar e sustentar não só os pais, mas a família toda, como uma obrigação pré-estabelecida nessa sociedade de adultos grandes e pequenos determinados.

Em meio ao trabalho das crianças, Ariès (2011) cita que na Idade Média, todas as pessoas sofriam igualmente: pela fome, pela miséria, falta de saneamento básico e tragédias, porém a mortalidade infantil era bastante elevada e severa. A criança que morria não provocava tanto sofrimento nos pais infelizmente, nem era sentida com tanto sofrimento e tristeza pela família. Logo, a mesma seria substituída por outra recém-nascida que ocuparia a função da criança morta, nas suas funções determinadas pelos seus pais.

O autor ressalta ainda que, geralmente nas famílias pobres havia uma preocupação em colocar desde cedo à criança para trabalhar não só nos serviços domésticos, mas também as mesmas eram postas a trabalhar na lavoura. As famílias mais abastadas da época colocavam as suas crianças para aprenderem a ser guerreiros para guerras ou ofícios ligados a Igreja Católica. Nessa realidade, os pais não dedicavam tanto tempo às crianças, nem sentimentos básicos, pois o trabalho vinha em primeiro lugar antes de tudo na vida das crianças.

Nota-se, que só a partir do século XVI são observadas modificações nas concepções que faziam referência a infância e a criança na sociedade. Na Europa, principalmente do século XVI para o XVII a criança em si e percebida como um ser diferente em relação ao adulto. Então, emergi na sociedade o sinal de um sentimento de infância. O sentimento que Ariès (2011, p. 100) observa como um pouco distorcido: “Um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’”, pois as crianças não passavam de objeto lúdico dos adultos, uma diversão cotidiana para todos.

Conforme Ariès (2011), nesse período a Europa com suas classes populares por um longo tempo, tinham a ideia de que a infância seria curta e fundida com o tempo dos adultos constituídos. O tempo de adultos constituídos marcados no século XII, pelo sentimento já citado de ‘paparicação’ que promovia a desvalorização e fragilidade para a criança, seja em seu comportamento no meio social para a época, como também nas suas relações com a sua própria família.

No período medieval ainda, Ariès (2011) percebe que na maioria das famílias o quanto as casas eram lotadas por crianças de varias idades, junto dos seus pais. A composição da família era muito grande, justamente por causa não só dos pais e muitos filhos, mas com a presença de demais parentes na casa, todos vivendo sobre o mesmo teto. Como sustentar tantas ‘bocas’? A resposta fica por conta da agricultura, que economicamente era mais

propícia ao sustento deles, com todos juntos trabalhando para poderem sobreviver nessa época. Com a chegada da Idade Moderna, depois da Revolução Industrial, a família grande perde espaço, para a família com poucos filhos. A família agora deixa a agricultura no campo e vai para a zona urbana, trabalhar na fábrica, local de uma nova realidade para o trabalho infantil, como nos relata Rizzini:

(...) A indústria visava o trabalho das crianças e dos jovens, que depois de um período de aprendizado, obtinham uma ocupação definitiva.
 (...) As condições de trabalho não diferiam daquelas observadas no final do século XIX: má alimentação, ambiente insalubre, autoritarismo nas relações de trabalho, longas jornadas (dois turnos de 12 horas cada) e alta incidência de doenças como a tuberculose.
 (RIZZINI, 2010, p. 378)

Com a industrialização, nas fábricas é observada essa presença das crianças inseridas ao trabalho, como uma mão- de- obra barata, preparadas ou não para o serviço e sem direitos alguns. Novamente, voltando- se para o período moderno, a escola passa a ser uma instituição de fato, destinada a educar e proteger as crianças nesse momento. A escola então com esse papel, passou a mascarar essa prática de utilização do trabalho infantil nas fábricas, através de um ensino voltado para obediência e disciplina para o trabalho, mas preocupada com a educação dos mesmos.

(...) Esse sistema possibilitava a formação de uma força de trabalho adestrada desde cedo. O peso do aprendizado e do choque disciplinar era bem maior para a geração que vinha do campo do que para aquela formada na fábrica. (RIZZINI, 2010, p. 378)

A escola como responsável por esse sistema tratava as crianças e adolescentes como formadora de mão- de- obra barata e jovem para as fábricas, não passava de um instrumento a serviço da industrialização que emergia na Europa. A infância permanece nesse instante desrespeitada na História por um longo período, onde a economia e a exploração de crianças pela industrialização promovem descasos e negligências as mesmas. Como sentido em maior grau pelas crianças do campo conforme Rizzini (2010) trata, mas não diferente das crianças formadas pelas fábricas também, configurando uma total falta de sentimento para com as crianças.

2.3 A história da criança e da família no Brasil

A infância em meio a isso na Europa, para o Ariès (2011) começava a ser descoberta como uma idade específica da vida, claro que antes da Idade Moderna o sentimento inexistia. Aqui no Brasil esse momento correspondia à nossa colonização, que recebeu dos colonizadores europeus tudo de referente à infância daquela época. Nessa nova construção da modernidade, a concepção da criança como um pequeno adulto é morta e aos poucos uma afirmação/ representação para a infância, passa a ser uma construção social.

(...) a noção de ‘representação’ pretende corrigir aspectos lacunares que aparecem em noções mais ambíguas, como por exemplo, a de ‘mentalidades’ (...) representações podem incluir os modos de pensar e de sentir, inclusive coletivos, mas não se restringem a eles. (BARROS, 2003, p. 161)

O Brasil como país de colonização europeia como já comentado anteriormente, incorporou todas as práticas trazidas com os colonizadores que por aqui passaram, principalmente o sentimento de ‘paparicação’ abordado pelo historiador francês Ariès, correspondente a época colonial para os brasileiros. A historiadora brasileira Mary Del Priore (2010), define a ‘representação’ da criança na colônia como:

(...) crianças pequenas, brancas ou negras, passavam de colo em colo e eram mimadas à vontade, tratadas como pequenos brinquedos. (...) As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos (...) (PRIORE, 2010, p. 84-111)

Mas, com o tempo, a noção da concepção da infância vai se solidificando na história, com a escola entrando na vida das crianças com o papel essencial de educar, para além da educação doméstica. Ainda durante o império no Brasil, as crianças de elite, por exemplo, tinha o acesso à escola, onde era oferecido o ensino enciclopédico e demais instruções que seriam inerentes a um membro da família real. No entanto, a escola por si só não poderia exercer a sua função, se não acompanhada da instrução doméstica, onde ambas em conjunto promoviam a educação das crianças.

Porém a escola não era a mesma para todas as camadas sociais durante o império, e nem no período moderno também, pois a aplicação da mesma era muito diferente para as crianças. Para os filhos dos burgueses, a educação era voltada para ocupação de altos cargos no futuro. Já os filhos de famílias menos favorecidas, nem chegavam a ir para a escola,

quando chegavam a frequentar, a instrução dos mesmos era voltada para serviços secundários, digamos ‘braçais’ para a época específica.

A Mauad (2010) nos seus estudos descritos mostra que no Brasil colonial, partindo dos sete anos de idade, os filhos de famílias de senhores iam para a escola estudar e os filhos dos pobres e da condição de escravos na iam para a escola, apenas trabalhavam em diversos serviços secundários. A respeito disso, nota-se a desigualdade social entre as camadas da colônia desde muito cedo, configurando o destino das crianças pela instituição da escola, não apenas pela família.

Portanto, estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia à família, educar e à escola, instruir. Com isso estavam supostamente garantidas a manutenção e reprodução dos ideais propostos para a constituição do mundo adulto. (MAUAD, 2010, p. 156)

No Brasil dos oitocentos, o conceito de criança ganha mais firmeza pela sua singularidade e particularidade. Para a Mauad (2010, p. 140), “(...) já nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra ‘criança’ para a espécie humana”. As crianças tornam-se objeto de estudo, resultando em pesquisas nas ciências diversas. Assim, ‘devagarinho’ e aos poucos, primeiro na Europa, a criança enquanto ser humano, agora ganha a sua identidade, representação e respeito. Faltando uma definição do conceito de infância, pois “muito menos clara era a definição de infância, por envolver uma distinção entre capacidade física e intelectual”, Mauad (2010, p. 140).

Conforme Mauad (2010) é chegado o momento de uma preocupação com a criança no que diz respeito à higiene e a saúde da mesma. Fato constatado com a chegada da corte portuguesa no Brasil, em 1808. Nesse período houve todo um cuidado com a higiene das crianças, suscitando na diminuição das taxas de mortalidade delas, apresentados anteriormente como algo não sentido pelos pais. Agora, passando a ser sentido dramaticamente pelos pais, com muita dor e sofrimento que uma morte causa numa família.

Com a modernidade, a família também está preocupada com a criança, principalmente quanto ao seu futuro, ocasionando a diminuição do nascimento de crianças e do número de membros da família. A apropriação médica da infância teve o papel importante quanto a esse novo modelo da família com as crianças em ‘percepção’, como atesta a Margareth:

Na empresa de constituição da família nuclear moderna, higiênica e privativa, a redefinição do estatuto da criança pelo poder médico desempenhou um papel fundamental. De uma posição secundária e indiferenciada em relação ao mundo dos adultos, a criança foi

paulatinamente separada e elevada à condição de figura central no interior da família, demandando um espaço próprio e atenção especial: tratamento e alimentação específicos, vestuário, brinquedos e horários especiais, cuidados fundamentados nos novos saberes racionais da pediatria, da puericultura, da pedagogia e da psicologia. (MARGARETH, 1985, p. 117)

Com essa ‘percepção’ da medicina em relação à criança, a mesma passou a ser considerada em sua individualidade, principalmente na Europa desde o século XVIII. A criança foi percebida como elemento de integração, de socialização e de fixação de famílias pobres indiretamente. Os profissionais da medicina enquanto autoridade competente para época, visando produzir essa nova família nuclear e o futuro cidadão, pode prescrever normas racionais e medidas preventivas para as crianças e seus pais. No Brasil, desde o século XIX, existe essa preocupação médica relativa à criança, que se estendeu para o início do século XX, com o desenvolvimento de uma ampla literatura referente à infância e, o surgimento de instituições de assistência e proteção à infância.

Para o Passeti (2010), com a proclamação da república no Brasil, houve a esperança de um regime político democrático orientado para dar garantias a todos os indivíduos na sociedade. No caso específico das crianças e adolescentes, os mesmos experimentaram crueldades inimagináveis praticadas em todos os espaços de sua convivência, principalmente no núcleo familiar. O abandono por parte de família suscitou uma nova ordem de prioridade no atendimento social para com as crianças e adolescentes, maior que a filantropia privada ou os orfanatos. Foram necessárias algumas intervenções do Estado com políticas sociais e legislação específica, dado a violência contra a criança como um problema.

Desta forma, a integração dos indivíduos na sociedade, desde a infância, passou a ser tarefa do Estado por meio de políticas sociais especiais destinadas às crianças e adolescentes provenientes de famílias desestruturadas, com o intuito de reduzir a delinquência e a criminalidade. (PASSETI, 2010, p. 348)

Como fruto da constituição brasileira de 1988, foi criado em 13 de julho de 1990, pela lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legitimando a criança como sujeito de direito na sociedade. Esse primeiro passo do governo, foi muito importante e registrado como componente da história contemporânea da crueldade. Outros decretos foram criados, como por exemplo, o de nº 13.113 de janeiro de 1891, que proibia o trabalho infantil em máquinas em movimento e na faxina. Logo depois, o Código de Menores foi criado em 12 de outubro de 1927, pelo decreto nº 17.343/A, regulamentando o trabalho infantil e, com a

Constituição de 1934, o trabalho infantil antes dos 14 anos é proibido sem a permissão judicial.

O Estado diante dessa legislação específica em desenvolvimento, pode depois caracterizar a criança e o adolescente como “menores”, observado na Ditadura Militar com a criação da Política Nacional do Bem- Estar do Menor (PNBM), introduzindo a metodologia interdisciplinar, como proteção as crianças e não mais repressiva e punitiva apenas. Mais adiante, desse contexto, diversos segmentos organizados exigiram uma revisão do código, estipulando o novo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1988, já mencionado. Com a revisão desse código, o governo enfatiza a educação na formação do futuro cidadão, mas a escola para todos nunca se conclui.

Nesse momento, as crianças e os adolescentes passam a serem prioridades para o Estado, com uma legislação que visa protege-la da própria família desestruturada e das crueldades sofridas e recorrentes, bem como, oferecer educação, alimentação, políticas públicas e base para desenvolvimento da cidadania.

Assim, cria-se o Conselho Tutelar como órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, funcionando em cada município. O atendimento ficando sob a responsabilidade de representantes da sociedade, escolhidos pela própria sociedade, com a função de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. E por fim, na falta de políticas públicas para atender as crianças e os adolescentes, as organizações não governamentais exercem esse papel na sociedade atual.

A historiadora Priore (2010) sinaliza na “História Social das crianças no Brasil”, assim como na História do Brasil, para os fenômenos de longa duração. Como, por exemplo, no que diz respeito ao trabalho infantil como uma permanência nas famílias pobres da atualidade. Ao longo da história da criança brasileira, a pobreza e a falta de acesso à educação, demonstram o quanto essa realidade em nossa sociedade, não condiz com a realidade das crianças europeias. A situação da criança do Brasil foi agravada, diante da estratificação da sociedade escravista. A escrita europeia diferente da brasileira foi realizada na maior parte com registros e entonações dos adultos. A escrita brasileira procurou realizar e produzir, como observado no artigo em análise, uma história das crianças não aparte da vida dos adultos, mas em conjunto com os mesmos, como os ‘pequenos adultos’ constituídos.

O cotidiano das crianças é resgatado pela história da criança brasileira não somente pelas crueldades praticadas pelos adultos contra as crianças, mas também simplesmente pela própria criança. Porém, esse cotidiano do seu passado estava permeado pelo mundo adulto,

não deixando a criança à vontade para ser criança ‘sujeito histórico’ de uma época, nem nos dias atuais. A história da criança não é diretamente contada por ela, é contada por uma infinidade de adultos, o que promove na escrita dos historiadores uma crítica e interpretação quanto ao estereótipo de criança proposto pelos adultos, de uma criança como promessa de virtudes para a Priore (2010). Mas que, no contexto atual do século XXI, são crianças cercadas de tecnologias, de comportamentos em mudanças constantes, que convivem pouco ou sem a presença dos pais no seio familiar e que, ainda buscam representação-identitárias que a diferencie dos adultos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança brasileira no contexto atual, ainda apresenta uma herança de inferiorização acumulada ao longo da História. Nesse sentido, é de extrema relevância os estudos sobre a criança, sobretudo as suas impressões na convivência diária, carregada de muitos sentimentos, dentro de uma representação das crianças como seres frágeis e domáveis.

A conscientização do Brasil quanto à onipresença da criança em sua História, é essencial, partindo de discussões relativas à historiografia da Europa como inspiração para a historiografia brasileira, pois a criança não pode apenas ser coadjuvante no contexto histórico, mas sujeito histórico de realidade diferente da Europeia.

A análise historiográfica apresentada nesse estudo em discussão, articuladas numa fundamentação teórica com alguns autores relativa à representação e a identidade da criança, nos possibilitou a uma percepção da criança no contexto inserida e sujeito histórico precioso a serem academicamente pesquisados e estudados, principalmente no curso de História, contribuindo para uma reflexão no lugar e função desempenhada pelas crianças brasileiras. O historiador no estudo da criança ficaria responsável por resgatar todo tipo de permanências e mudanças, independente de ser a criança não escrita em alguns momentos da História, causando nos historiadores o conhecimento desse sujeito histórico ao longo do tempo.

Ainda no desenvolvimento deste trabalho pudemos perceber a carência e a negligência para com as crianças da parte dos adultos, pois si apresenta como fator relevante no presente, fruto do passado pobre e difícil de seus pais, que determina o futuro da próxima geração. A família também trouxe uma grande contribuição, assim como a escola, na formação de sujeitos comprometidos e conscientes dessa realidade, através de uma disciplinização de

corpo e mente das crianças. Assim, as crianças passarão a ser enxergadas na sociedade, não sendo apenas mais um sujeito qualquer, mais aquela que tem representação e identidade em seu meio.

Diante dessas questões surgem algumas indagações no que diz respeito à construção desse sujeito/ criança diante de um contexto que determina o seu perfil e a sua própria história, quase sempre. Esperando que a família e a escola juntas possam também, determinar e desmistificar algumas concepções relativas as crianças do passado e do presente, concebidas na própria sociedade, visando uma compreensão geral da criança que vive no mundo e, principalmente no Brasil. Contudo, a necessidade de políticas públicas do governo e ONG'S a favor da criança são essenciais quanto ao desenvolvimento na sociedade da criança, seja na família ou na escola.

Portanto, o reconhecimento da criança como 'sujeito histórico' pelos historiadores, não pode está vinculado só à parte da historiografia da Europa, mas a tudo que perfaça a cultura pelos relatos dos adultos sobre o passado das crianças do Brasil. Necessitando da parte dos historiadores brasileiros a promoção de pesquisas sobre o conteúdo ou mesmo o reconhecimento apenas das representações- identitárias sobre a criança na família e na escola. Assim, promovendo uma conscientização da criança na História do Brasil enquanto ser em ação constante, para que a mesma não seja deixada de lado, mas sempre valorizada em seus atos e ações na História hoje e sempre nas permanências do passado, que explicam a criança da atualidade.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. IN: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 231- 258.

ARIÈS, Philippe. Tradução: Dora Flaksman. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARROS, José de Assunção. A Nova História Cultural- considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, nº 16, 1º sem. 2011.

BARROS, José de Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**. Rio de Janeiro, v. 11, nº 1/ 2, p. 145- 171. 2003.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: Entre práticas e representações**. Lisboa/ Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico**. Centro de referência Paulo Freire. Instituto Paulo Freire.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. FFCLRP- USP, Ribeirão Preto, 4, fev/ jul, 1993.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. IN: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 137 - 176.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. IN: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 347 - 375.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Clio e a grande virada da História. IN: **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 07 - 17.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Correntes, campos temáticos e fontes: uma aventura da História. IN: **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 69 - 98.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. IN: **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 39 - 62.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Precursores e redescobertas: a arqueologia da História Cultural. IN: **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 19 - 37.

PRIORE, Mary Del (Org.). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. IN: **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 84 - 106.

PROST, Antoine. Social e Cultural indissociavelmente. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Editora Stampa, 1998.

RAGO, Luzia Margareth. A preservação da infância. IN: **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890- 1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 117- 162.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. IN: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 376 - 406.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e trad.). A produção social da identidade e da diferença. IN: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73 - 102.