

REPRESENTAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E OS DEFEITOS DA EDUCAÇÃO MORAL NO LAR**Representations on childhood and defects of moral education at home*

Geisa Magela Veloso**

Francely Aparecida dos Santos***

Jussara Maria de Carvalho Guimarães****

RESUMO

O artigo insere-se no campo da história da infância e parte de reflexões filosóficas e pedagógicas publicadas em jornais periódicos em circulação na cidade de Montes Claros/MG. Com o estudo foram identificados discursos ontológicos sobre a infância, com o objetivo de compreender representações de adultos educadores sobre o que é ser criança, mapear a inteligibilidade de uma época e conferir visibilidade para elementos institucionais e familiares considerados fundamentais na educação da infância. Os discursos jornalísticos tomados como fonte dão a ver que a educação da infância era considerada inadequada, sendo apontadas possibilidades de ação e equívocos cometidos pelos pais na educação de seus filhos.

Palavras-chave: História da Infância; Educação da Infância; Educação na Família; Civilização; Pedagogia.

ABSTRACT

This article may be inserted in the field of childhood history and part of philosophical and educational reflections published in newspapers circulating in the city of Montes Claros, Minas Gerais. With this study, ontological discourses about childhood were identified aiming to understand representations of adult educators over what is to be a child. Also to map the intelligibility of a time and give visibility to family and institutional elements considered essential in the children's education. The journalistic discourses taken as a source enable to see that the childhood education was considered inadequate and possibilities of action and mistakes made by parents in their children's education were pointed out.

Keywords: Childhood History; Childhood Education; Education in the Family; Civilization; Pedagogy.

A história da infância tem sido tomada como objeto de análise por diferentes historiadores, cujos estudos conferem visibilidade e legibilidade aos processos sociais de constituição da infância brasileira, em diferentes espaços e tempos históricos. Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) consideram que, nas últimas décadas, a historiografia da infância desenvolveu-se em três vertentes – história da assistência, da família e da educação – uma

* A pesquisa que originou este artigo contou com apoio da FAPEMIG, à qual agradecemos.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: velosogeisa@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: francelyas@hotmail.com

**** Pós-Doutora em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho-Braga-Portugal. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: jussaramcg@yahoo.com.br

perspectiva que permite perceber os entrelaçamentos entre esses aspectos e compreender as condições de vida das crianças, das instituições, da família, da escola, da alimentação, dos jogos e brincadeiras, da vida social e material.

Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) lembram que a criança não é biógrafa de si mesma, o que impossibilita o registro da sua história em 1ª pessoa e conduz a duas possibilidades de pesquisa. De um lado, a história da criança, que pode ser captada em obras de arte, reflexões filosóficas e pedagógicas, fotografias, e se apresenta como a relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade; por outro lado, a história da infância, que se constitui como a relação da sociedade, da cultura e dos adultos com essa classe de idade. Ainda segundo os autores, a infância pode ser compreendida como representação que os adultos fazem sobre o período inicial de vida ou como o período vivido pela criança, sendo que o termo infância indica uma realidade psicobiológica referenciada no indivíduo e é considerada como condição das crianças.

Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) afirmam que a condição de muitas crianças, mergulhadas no mundo adulto da sociedade medieval, fez Philippe Ariès (1981) considerar que elas não tiveram infância. Mas, contrariamente às teses de Ariès, diferentes estudos indicam que a Idade Média não foi indiferente às crianças e construiu uma nítida percepção da especificidade da infância – a criança era compreendida pelo amor ou rejeição dos pais, especialmente revelados pelo protagonismo da mãe no acolhimento ou rejeição, e eventualmente na prática do infanticídio (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004).

Ao discutir a questão, Ariès (1981) lembra que a expressão “sentimento de infância” não se equivale à afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto e mesmo do jovem. Ainda conforme o autor, diferentemente da Idade Média, os textos do fim do século XVI e século XVII apresentam observações sobre a psicologia infantil, apontando a necessidade de penetrar na mentalidade das crianças para ajustar os métodos de ensino e modernizar as práticas educativas (ARIÈS, 1981).

Conforme Greive (2004), as relações entre infância e modernidade se definem pelo esforço de estabelecer o ser criança civilizada – contexto em que o tratamento distintivo da criança em relação ao adulto esteve associado à elaboração de novas relações de autoridade e à produção de lugares específicos a ela destinados, como é o caso dos “jardins da infância”. Elias (1994b) considera a escola como uma guardiã da civilidade, por utilizar-se de aparatos próprios, produzidos como modelos e estratégias para a inculcação de valores sociais como ordem, disciplina, comedimento, contenção das emoções e dos instintos. Para esse autor, o conceito de civilização é difícil de ser descrito ou sumariado em poucas palavras por referir-se a uma grande variedade de fatos ligados ao desenvolvimento de tecnologias e aos conhecimentos científicos, mas, sobretudo, refere-se às mentalidades, às maneiras de ser e de pensar, às sociabilidades, aos costumes, aos comportamentos e às maneiras de fazer.

Greive (2004) conclui que a condição de ser adulto civilizado também produziu a distinção de classes sociais, mas possibilitou a elaboração de prescrições para educação das crianças. As fortes críticas ao abandono das crianças e às orientações para que as famílias

assumissem a responsabilidade por seu cuidado foram ações e ideias que possivelmente produziram um outro lugar do adulto. Além disso, acompanhar o desenvolvimento das crianças, produzir a contenção das emoções em relação a elas, aplicar castigos e ensinamentos morais foram elementos importantes na educação da infância (GREIVE, 2004).

Nesse contexto, o presente estudo parte de reflexões filosóficas e pedagógicas disseminadas em Montes Claros/MG, focalizando o conceito de infância como tempo vivido pelas crianças. O objetivo do estudo foi compreender representações de adultos educadores sobre o que é ser criança, mapear a inteligibilidade de uma época e conferir visibilidade para elementos institucionais e familiares considerados fundamentais na educação da infância. Ao inscrevermo-nos nesse lugar trabalhamos com ontológicos sobre a infância, que dão a ver elementos integrantes do conceito moderno de infância, que refletem representações veiculadas em contexto mais amplo e visavam forjar nas crianças o adulto civilizado e o cidadão necessário a uma sociedade em transformação.

A pesquisa situa-se no âmbito da História Cultural, um campo de trabalho que ganhou visibilidade a partir das últimas décadas do século XX e faz referência a uma historiografia que focaliza a dimensão cultural no estudo de uma determinada sociedade. Na vertente proposta por Chartier (1990), a História Cultural interessa-se pelas representações, apropriações e práticas dos sujeitos produtores e receptores de cultura; interessa-se pelos processos e agências de produção de objetos culturais, pelos mecanismos de sua circulação, difusão, recepção e apropriação. “Para além dos sujeitos e agências que produzem a cultura, estuda-se os meios através dos quais esta se produz e se transmite: as ‘práticas’ e os ‘processos’” (BARROS, 2004, p. 61 – ênfases do autor).

Nesse contexto, não estudamos a infância com a pretensão de falar em acontecimentos verdadeiros e rememorar os fatos como realmente aconteceram. Dedicamo-nos a mapear representações sobre a infância e os processos educativos que têm a criança como destinatária, elegendo a imprensa como agências de produção e difusão cultural, e os processos educativos domésticos como instâncias para reconstituir faces da história da infância.

Como fontes documentais, utilizamos os jornais *Gazeta do Norte* e *A Ordem* – periódicos produzidos na cidade de Montes Claros - MG, que circularam na região Norte-Mineira e dedicaram parte de seu espaço para disseminar ideias sobre a escolarização e educação da infância. Apesar dos limites dos jornais como fontes documentais, é possível afirmar que as matérias publicadas guardam indícios e chaves de interpretação, pistas pelas quais a realidade pôde ser reconstituída, colocando luzes sobre o passado. Os artigos jornalísticos tomados como referência documental são de autoria de educadores montesclarenses, que produziram representações sobre a educação da infância, apontando possibilidades de ação e equívocos cometidos pelos pais na educação de seus filhos.

O recorte temporal foi definido pela década de 1920, momento em que se afirma a importância da escola e são propostas transformações nos discursos e nas práticas educativas. Conforme Kuhlmann Jr e Fernandes (2004), no final do século XIX e início do século XX, a infância e sua educação possam a integrar os discursos relativos à edificação de uma sociedade moderna e avançada. Ao lado das máquinas, dos produtos industriais,

das inovações tecnológicas e da eletricidade, a educação era identificada como signo da modernidade, como elemento do progresso cultuado. No Brasil, até a década de 1920, o período é de reformulação de propostas e de iniciativas embrionárias. No entanto, a partir desta década, as realizações relacionadas à infância ganham mais expressão, chegando às leis e à organização do Estado, produzindo novas formas de regulação das práticas e alterando a cultura escolar.

Como reflexos dessas concepções modernas, em Montes Claros/MG, intelectuais ligados, sobretudo, à Escola Normal local e ao jornal *Gazeta do Norte* empreenderam ações para educar e instruir a população, produzir a modernidade e inserir a cidade entre as metrópoles desenvolvidas e civilizadas (VELOSO, 2008). Dentre essas ações, identificamos uma preocupação com a infância, captada em jornais periódicos locais que colocam em circulação artigos pedagógicos que visavam apontar os equívocos cometidos pelos pais e orientar a educação das crianças.

Os efeitos do ambiente doméstico na educação das crianças

Para realizar um mapeamento das representações sobre a educação da infância nas primeiras décadas do século XX, reconstituímos concepções anteriormente produzidas, destacando a origem latina do termo infância, que deriva de *infans*. Como afirmam Kuhlmann Jr e Fernandes (2004), o termo *infans* pode estar restrito aos primeiros 18 ou 24 meses e designar aquele que não fala, ou mesmo prolongar-se ao período de até os 7 anos, abarcando a denominada idade da razão. Esse período subdivide-se em 1ª infância, de 0 aos 2 anos; seguida da segunda infância, dos 2 aos 6 anos. Mas, na análise de Ariès (1981), a infância pode prolongar-se ainda mais, chegando aos 10, 12 ou 14 anos, incluindo a puerícia. Nesse sentido, tanto o termo *infans*, de 0 a 7 anos, como o *puer*, dos 7 aos 14 anos, representam a fragilidade e a ingenuidade, como sinaliza o termo pueril (KUHLMANN JR e FERNANDES, 2004).

Ainda conforme os autores, com o advento do capitalismo, as mulheres e mesmo as crianças foram arrebatadas para o interior das fábricas, das oficinas e das minas. Com o surgimento das máquinas, é grande a necessidade de uma mão de obra para atender essa nova demanda industrial, ou seja, era preciso que existissem “trabalhadores capazes de manipular esse maquinário (...) e as mulheres, não tendo com quem deixar seus filhos, levavam as crianças para trabalhar nas fábricas. Por sua vez as fábricas não se opunham já que precisavam de muita mão de obra e barata” (SANTOS, 2006, p.536).

Em princípio, as crianças eram recrutadas para o trabalho pelo fato de, entre outros argumentos, terem mãos pequenas e dedos finos, conseguindo manusear materiais que os adultos tinham dificuldades. Pedagogicamente podemos afirmar a contradição presente nesse argumento, pois enquanto os pedagogos começaram a afirmar que a criança precisava desenvolver os movimentos de coordenação motora grossa e fina para se prepararem para a escrita; nas fábricas, oficinas ou minas bastava que soubessem manusear os objetos de trabalho.

Nesse contexto, os movimentos médico-psicológico ou pedagógico cruzaram-se contra o trabalho e a exploração infantil, em favor da “construção” da criança e da

tomada de iniciativas institucionais em defesa de seus direitos, dentre elas a escolarização e o prolongamento da infância pela inclusão do período dos 7 aos 14 anos. E assim, no primeiro momento, o *puer* se torna *infans*. No entanto, ao longo do século XIX, amplia-se a preocupação com a escolarização, e as instituições educacionais passaram a ser pensadas também para o período de 0 a 6 anos. “Agora, o *infans* se torna *puer*, a idade da razão deixa de ser considerada um marco de ingresso na vida social e começa a se reconhecer que as crianças menores podem aprender e ser educadas em instituições coletivas” (KUHLMANN JR e FERNANDES, 2004, p. 25-26). Ainda conforme os autores, no final do século XIX e início do século XX, a infância e sua educação passam a integrar os discursos sobre a edificação da sociedade moderna. No momento inicial, o movimento por escolarização da infância retrocede à faixa de 04 a 06 anos, para depois incluir o período de 0 a 03 anos de idade.

Rocha (2009) afirma que, no Brasil, o século XIX é o “século da escola”, enquanto que o século XX é o “século da criança”, dadas as preocupações iniciais com a escolarização da infância, que se ampliam e passam a indicar a necessidade de uma intervenção higiênica e disciplinar junto à criança. Nesse contexto, o cuidado destinado às crianças se inscreve no quadro de preocupações com a “regeneração da raça brasileira”. Assim, era essencial o diagnóstico das enfermidades, prevenção e tratamento dos quadros mórbidos na infância, de forma a se intervir e corrigir os problemas o mais precocemente possível (ROCHA, 2009).

O século XIX recebe essa nomenclatura por ser este um período em que a vinda da Família Real para o Brasil em 1808 ampliou as preocupações com o processo de escolarização e a constituição de um sistema de ensino no país. Em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira lei sobre instrução pública no Brasil independente. Em 1888, depois de promulgada a lei que acaba com o sistema escravagista do Brasil, o país recebe um número significativo e crescente de imigrantes, ampliando-se ainda mais as demandas por escolas. Com a Proclamação da República Brasileira, a lavoura cafeeira cresce e as cidades passam a ser focos dinâmicos do crescimento capitalista interno, sendo necessária a criação de escolas oficiais no estado do Rio de Janeiro e em outros Estados.

As análises de Rocha (2009) indicam que o século XX é considerado o século da criança, dada a centralidade de discursos e práticas que intentaram fazer da criança objeto de intervenção higiênica e disciplinar. As mudanças em curso nas primeiras décadas do século XX dão a ver as preocupações com os direitos da criança, sendo que a educação não deveria limitar-se ao desenvolvimento do espírito. Se no século XIX atuava o mestre-escola; na escola do século XX, a atuação da escola primária deveria incluir o cuidado com o corpo e a preservação da saúde, sendo aplicados conhecimentos oriundos da biologia, da enfermagem e da medicina (ROCHA, 2009).

A partir dos anos trinta do século XX, foram realizadas várias e efetivas mudanças na política social brasileira, principalmente no que se refere à política de proteção à infância. Dentre as transformações mais expressivas, destacam-se a organização de serviços assistenciais como a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (1934), Instituto Nacional da Criança, o Departamento Nacional da Criança e o Serviço de Assistência ao Menor (1941). Resultado desse novo momento político e de revisão das

funções da família e do Estado surge então, a necessidade de cuidar do desenvolvimento físico e mental na infância.

No entanto, essa centralidade da infância e de sua educação não significou uma massiva inserção das crianças na escola. Ao discutir a escolarização em São Paulo, Demartini (2009) afirma que, no período que corresponde à Primeira República, eram poucas as crianças menores de 7 anos que frequentaram a escola, sendo pouquíssimos os jardins de infância instalados.

Em 1875 surge o primeiro jardim de infância particular no Brasil, fundado por Menezes Vieira no Rio de Janeiro, apesar de sua escola atender a alta aristocracia da época, Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertas pelo ventre livre e às com pouca condição econômica. Por volta de 1882, Rui Barbosa fala que os jardins de infância deveriam desenvolver de forma harmônica a crianças. Mas, mesmo com todo esse discurso é só no período republicano que encontramos registros de creches públicas no Brasil. O primeiro Jardim de Infância público é datado de 1896 na cidade de São Paulo, em 1899 é fundado o IPAI-RJ (Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro), que mais tarde abriria filial por todo o território nacional (SANTOS, 2006, p. 537).

No contexto da cidade de Montes Claros/MG, a situação não era diferente e o quadro se configurava pela escassez de escolas destinadas à educação infantil. Por isso, na década de 1920, a educação das crianças, no período de 0 a 7 anos, não ocorria prioritariamente no espaço da escola, mas estava reservada à instituição familiar, constituindo-se como tarefa a ser desenvolvida pelos pais. Para Cicero Pereira, diretor da Escola Normal local, o lar era espaço fundamental, em que as crianças poderiam usufruir de uma atmosfera moral adequada, beneficiando-se dos exemplos e comportamentos dos pais. “Seja o lar a sua primeira e mais importante escola: a escola em que os puros prazeres da vida limpa, e os exemplos do amor, da virtude, do trabalho, da harmonia” (PEREIRA, 1923b, p. 03).

Pesquisa realizada por Veloso (2008) indica que as representações disseminadas no contexto montesclareense dão a ver a necessidade de se estabelecer laços entre lar e escola, entre professores e pais na educação das crianças. O diretor da Escola Normal, Cicero Pereira, aponta que o ambiente doméstico deveria formar a base, disseminar entre as crianças as primeiras noções morais e higiênicas; enquanto ao espaço escolar estava reservada a função cultural e o ensino dos conhecimentos científicos. Nas concepções do diretor, a base moral produzida no lar era condição para a educação escolar, sem a qual não seria possível a atuação dos professores. Ao apontar a importante função da família na educação das crianças, o diretor critica as ações educativas dos pais, sinaliza a desarticulação lar-escola, manifestando-se em favor de uma educação doméstica sintonizada com a educação escolar (VELOSO, 2008).

Em artigo publicado pelo jornal Gazeta do Norte, no ano de 1923, Cícero Pereira, diretor da Escola Normal, aponta ser necessário articular a “família do lar e a família da escola”, estabelecer vínculos de cooperação, conjugar esforços, ideias e planos para educar as crianças. Educar era considerado esforço que deveria iniciar-se na mais tenra idade e ultrapassaria os espaços e tempos escolares.

Sem essa primeira educação, a educação doméstica, os professores nada poderão fazer, nada têm podido fazer, para bem dirigir e bem formar a alma e o coração da criança. É incalculável a enormidade do prejuízo moral como material, advindo da falta lamentável da educação doméstica! (PEREIRA, 1923a, p. 01)

Ainda em 1923 a educação das crianças no espaço doméstico é novamente abordada. Em matéria publicada pelo jornal Gazeta do Norte, o diretor da Escola Normal reafirma a importância dessa primeira educação e aponta a família como espaço de constituição da própria sociedade.

Questão de máxima importância é esta de educação no lar. É a base de toda outra educação. É a base da boa constituição da sociedade. É a fonte mais segura da felicidade individual. Nunca será demais repetir e repisar essa grande verdade, da qual no entanto se vai esquecendo lamentavelmente o nosso povo. A educação no lar, a educação doméstica, é tudo em matéria de ensino. Sem ella, nada de permanente poderá fazer o mestre-escola (PEREIRA, 1923b, p. 03).

Nas representações do diretor Cicero Pereira, a família não estava realizando adequadamente o seu papel educativo, sendo necessário ajustar os processos para adequadamente formar a base moral e possibilitar condições para as crianças se apropriarem de valores socialmente aceitos. A questão já fora discutida em 1922, quando o inspetor escolar Polydoro Figueredo apontou a educação doméstica como um empecilho na educação das crianças, dados os erros cometidos pelos pais. Nas representações do inspetor, os pais não se posicionavam como autoridade moral, mas agiam de forma permissiva e prejudicial à formação do caráter das crianças. Assim, a família deseducava.

Um dos piores empecilhos da boa Educação é a educação do lar. Cada família educa a seu modo, e o educador propriamente dito tem de preparar a criança para a sociedade. Os defeitos que se desculpa à criança em casa não são desculpados na sociedade e o primeiro aviso que o Professor deve dar aos seus alunos é que vai preparal-os para a sociedade, isto é, para a vida social (FIGUEREDO, 1922c, p.02).

Essas representações localizadas nos jornais montesclarenses refletem questões desse tempo histórico, indicam a necessidade da educação escolar e consideram que os pais não eram capazes de educar adequadamente suas crianças.

Nas representações do inspetor escolar Polydoro Figueredo, muitas crianças foram mal educadas por seus pais e era necessário corrigir esse defeito. “Entre os mal educados em família veem em 1º lugar os meninos, que os francezes tratam l’enfantgalê, e o vulgo de nossa terra meninos momentos” (FIGUEREDO, 1922c, p.03 - ênfases no original). Para o inspetor esses meninos eram também chamados de crianças mimosas e se constituíam como consequência da educação benevolente dos pais.

A criança mimosa é aquella a que foi criada pela exageração inconsiderada dos louvores; a que se fez todas as vontades, de quem se se ocupou com excessos,

adorando-a, idolatrando-a.

Deste amor exagerado dos paes, nasce a degeneração desta idade, que é a esperança da vida inteira, e d'ahi o desenvolvimento dos dois funestos princípios, – fonte de toda a perversidade humana – a preguiça e o orgulho. (FIGUEREDO, 1922c, p. 03 - grifos no original).

Ainda conforme o inspetor Polydoro Figueredo, a inadequada educação no seio da família produzia dois tipos básicos de crianças – mimadas pela preguiça, mimadas pelo orgulho –, destacando que essas eram difíceis de serem reeducadas.

Os mimosos pela mollesa são os meninos criados pelos extremos das carícias, pela ternura muito sensível, e tornam-se por isto verdadeiros pequenos animaes selvagens. São as lindas crianças, graciosas, encantadoras, que em nossa terra se chamam de neném, nhosino, nonhõ, meu bem, etc. Si, porém, as olhardes mais de perto, logo o seu humor, a sua grosseria brutal e insolente, revelam-vos que essas amáveis criaturas são crianças enganadoras, – quasi incuráveis.

Certo, não devemos apreciar as crianças secas, duras e altaneiras; mas as ternas, insinuantes, cariciosas, por serem mais amáveis no primeiro olhar, são sujeitas a maiores perigos quando iludem muito facilmente o educador.

Os mimosos pelo orgulho causam-nos pena também; mas, graças ao devotamento, ao concurso, às luzes do professor, pode-se com eles alcançar resultado, pois o orgulho não deprava todas as belas e más qualidades das crianças; deixa, ao menos entre fieis criaturas grandes recursos de Educação, ao passo que entre as mimosas pela mollesa, frouxidão ou preguiça, nada fica mais que corrupção e egoísmo sensual. Para educar qualquer dessas crianças não é preciso somente corrigir, mas refazer a sua natureza com tempo, paciência, firmeza e facto sobrehumano (FIGUEREDO, 1922c, p. 03 - ênfases no original).

Para o inspetor, ainda havia as crianças mimadas pela enfermidade, delicadeza ou debilidade física. O inspetor destaca que a criança mimada era um grande defeito produzido pela permissividade dos pais, que não percebiam o excesso de mimos como característica negativa. Os pais não compreendiam que “o inimigo mortal da autoridade e respeito é a criança mimosa” (FIGUEREDO, 1922c, p. 03). Assim, muitos adultos se encantavam pelas crianças mimosas, vendo nelas motivo para distração e prazer.

Ri-se algumas vezes falando della; eu nunca ri; nunca a vista de uma criança mimosa arrancou-me um sorriso.

Nada mais desagradável si se pensa no seu futuro.

É uma “criança terrível”, diz-se com satisfação; sim terrível, e mais do que se desejará um dia... (FIGUEREDO, 1922c, p. 03 - ênfases no original).

Como se pode perceber, Polydoro Figueredo se posicionava claramente contra o excesso de mimos, reprovando os adultos que cultuavam as crianças mimadas. Em suas representações, a educação produziria efeitos negativos para toda a vida das crianças e, por isso, lamenta pelo equívoco dos pais: “Pobres paes, pobres mães, que não teem outra ocupação senão a de mimosear os seus filhos, desculpando-lhes tudo pela idade. Isto não

faz mal, é questão de poucos anos! – Não – é toda a vida: ‘o homem será na idade madura o que foi na infância’” (FIGUEREDO, 1922c, p. 03 – grifos no original).

Analisando essas representações disseminadas em Montes Claros é possível constatar que foram construídas em estreita relação com os sentimentos da infância – sentimentos produzidos com a modernidade, que receberam críticas severas desde o final do século XVII, mas que ainda se encontravam em circulação nas primeiras décadas do século XX. Para compreender a constituição dessas representações é importante retomar Ariès (1981), ao afirmar que, na modernidade, entre os séculos XVI e XVII, ocorrem mudanças nas concepções medievais sobre as crianças, sendo produzidos dois novos sentimentos sobre a infância. Inicialmente, por sua ingenuidade, gentileza e graça, as crianças tornaram-se uma fonte de distração para os adultos, sendo este um sentimento que nasce no seio da família e é denominado de *paparicação*.

No entanto, a *paparicação* passa a ser criticada, fazendo surgir outro sentimento, que não mais se exprime pela diversão e brincadeira, mas pelo interesse psicológico e pela preocupação moral com as crianças. Esse novo sentimento da infância se origina de uma fonte exterior à família, entre os eclesiásticos, os homens da lei e os moralistas do século XVII, que se recusavam a considerar as crianças como brinquedos encantados, posto que eram frágeis criaturas de Deus e precisavam ser preservadas e disciplinadas. A família deixa de ser apenas uma instituição de transmissão dos direitos privados e do nome, para assumir uma função moral e espiritual, tornando-se guardião da alma e do corpo de seus filhos (ARIÈS, 1981).

Greive (2004) lembra que os tratados de civilidade no século XVII condenavam os mimos, por amolecer a alma e o corpo dos indivíduos. A autora considera que esses parâmetros estabelecidos para a educação das crianças refletem questões relativas à instauração da civilização, sendo que, em maior ou menor proporção, diferentes nações se reconheceram universalizadas ou desenvolveram esforços para produzir a modernidade. A autora afirma que a difusão e a universalização de formas específicas de tratamento da criança em distinção ao mundo adulto pode ser compreendida como parte dessa modernidade, juntamente com a extensão dos saberes elementares para toda a população e a produção de saberes para intervir na sociedade. Acreditava-se que o excesso de mimos deixava os pequenos mal educados e poderia “impedi-los de tornarem-se pessoas honradas e homens racionais” (SIKORA e SILVA, 2008, p.28). Por isso era preciso estabelecer limites às ações das crianças por meio de uma educação moralizadora e civilizatória; e as famílias reservavam para o ambiente doméstico os cuidados com a formação das crianças, valendo-se de uma educação moralizadora sob a égide de um racionalismo moderno (SIKORA e SILVA, 2008).

Em Montes Claros, nas representações disseminadas pelo diretor Cicero Pereira e pelo inspetor escolar Polydoro Figueredo, a família era a primeira instância educadora, mas a educação oferecida pelos pais não favorecia a formação necessária à sociedade em mudança. Nesse sentido, os discursos produzidos apontam para ajustamentos nos processos educativos desenvolvidos, de forma a se produzir a integração entre o espaço do lar e da escola.

Ao posicionar-se contrariamente ao excesso de mimos na educação das crianças, a intenção é de produzir uma regulação dos afetos, a contenção dos instintos e das emoções, a produção de comportamentos considerados civilizados e adequados ao convívio social. Mesmo lançando um olhar negativo sobre as práticas educativas desenvolvidas no lar, os educadores montesclarenses não negam as particularidades da infância, apresentando a criança como promessa para o futuro. Por isso era necessário educar a infância, ajustando os processos educativos desenvolvidos no lar.

A criança como ser educável e o poder da educação para formar o adulto civilizado

Na seção anterior vimos que, como reflexo de discussões mais amplas, a cidade de Montes Claros produziu representações sobre a infância, apontando os defeitos da educação inadequada das crianças, dentre eles o excesso de mimos e a paparição. Essas representações refletem concepções disseminadas no Brasil, desde o final do século XIX, revelando uma preocupação com a produção da modernidade. Araújo (2004) afirma que, nesse período, o Brasil faz uma aposta na educação escolar, capaz de forjar a nação brasileira. Para a autora, esse é um momento em que são apontadas restrições progressivas à função educadora da família, por considerar que a educação apresentava uma especificidade própria à escola, cujos profissionais dominavam os conhecimentos científicos capazes de instaurar a sociabilidade pretendida pela modernidade.

Assim, os discursos apontavam o imprescindível papel das famílias, mas indicavam a necessidade de que as mães se instruissem e revisassem suas concepções e práticas educativas. Ao analisar o movimento renovador da Escola Nova, Cunha (2007) aponta para o sutil mecanismo normalizador que consistia em admitir os pais como corresponsáveis pela educação de suas crianças e, ao mesmo tempo mostrar que os educadores profissionais é que possuíam qualificação para conduzir crianças e jovens na direção correta requisitada pela sociedade. Ao fazerem a defesa da escola, os reformadores não negam o papel educativo das famílias, mas compreendiam que a mãe não atendia a todas as solicitações e demandas sociais, sobretudo por não dominar os conhecimentos científicos.

Conforme Greive (2004), desde o final do século XIX, os discursos dão a ver essa inadequação da educação no seio da família, sendo consolidado e disseminado um padrão de comportamento para as mulheres, na expectativa que aprendessem a ser boa mãe, boa esposa, boa dona de casa. A função educadora se constituía como um novo lugar da mulher no curso da modernidade, sendo que a crença era que desse aprendizado derivaria a formação da criança civilizada e a constituição de uma família harmoniosa.

Veloso (2008) aponta as preocupações com a educação da mulher em Montes Claros, mostrando que, a partir de 1918, a Escola Normal local realiza conferências destinadas às famílias, divulgando conhecimentos científicos – pedagógicos e médico-higiênicos – necessários à educação dos filhos. Nos discursos disseminados se fazia a defesa da educação na mais tenra idade, para se garantir a qualidade dessa formação no momento em que a pouca idade da criança a colocava aberta aos influxos externos.

Para o inspetor escolar Polydoro Figueredo o tempo da infância requeria cuidado especial, pois os primeiros anos de vida e as primeiras aprendizagens se inscreveriam na alma das crianças, deformando o indivíduo ou forjando o adulto racional e civilizado. Nesse sentido, as representações apontam a criança como promessa.

Mas o que é a criança?

A criança é o próprio homem com todo o seu futuro encerrado nos seus primeiros anos! É a esperança, a inocência, a candura; a simplicidade nativa, a docilidade confiante, a alma inocente, cujas paixões não foram ainda perturbadas pelo mal, pela mentira, pelas ilusões da vida.

Há nessa primeira idade alguma coisa que vem mais recentemente do céu, e que nos representa na terra os mais doces atractivos da candura e da virtude (FIGUEREDO, 1922b, p. 02).

Apesar de compreender a criança por essa acepção positiva, Polydoro Figueredo também sinaliza para o seu lado negativo. O inspetor considera que os pais deveriam oferecer às crianças os cuidados especiais necessários ao seu desenvolvimento – condição que demandava por estudo e compreensão da sua natureza peculiar, mesclada por sentimentos antagônicos e nem sempre positivos.

Falo de todas as crianças, – quaisquer que ellas sejam tomo essa idade na sua maior generalidade, digo que há nella uma graça, uma dignidade, uma nobreza, que lhe é própria. Sem dúvida a criança traz consigo a inclinação do mal, triste apanágio de nossa natureza; mas é um germen envolvido na profundidade de sua alma, que não recebeu ainda desenvolvimento.

Nessa idade se encontram, ao lado de felizes inclinações, instinctos os mais depravados, o arrebatamento, a inveja, a mentira, digo mesmo a ingratidão: é sobretudo nessa idade que o egoísmo se mostra apaixonado, caprichoso, ardente, posto que irreflectidamente.

Com que deplorável instincto recebem tudo o que é mau ou falso, e que as lisongeia! Além disto, é uma idade curiosa, móvel, inquieta, a vida de goso, inimiga das obrigações (FIGUEREDO, 1922c, p. 02).

O inspetor não apenas reconhece a ambivalência inerente à infância, mas aponta para a educabilidade dessa idade e dirige conselhos aos pais.

Para ser útil às crianças, e não se desanimar pelos seus defeitos, para descobrir todas as suas qualidades, é necessário amal-as e sentir todas as suas qualidades de ser amado por ellas; é preciso interessar-se por ellas; vel-as de perto, estudal-as com intelligencia, entretel-as em conversações familiares; seu humor se modifica e se adoça, e tornam-se polidas, sociáveis, complascentes, sinceras, reconhecidas e ternas; seu espirito se abre e seu coração também; descobrem-se, então, as mais tocantes coisas; ellas creem tudo, tudo esperam. Procuram o que é amável e bom, admiram o que é grande e nobre, não pensam no mal, não se estristecem do bem. Alegam-se de tudo que é felicidade; vós as amais e ellas vos amam; pareceis virtuosos, e vos veneram. A uma lição de acção generosa seu coração bate, seu olhar se inflama; à vista da desgraça suas lágrimas correm; não esperam que lh'a exponha, compreendem-na, advinham os cuidados da miséria... (FIGUEREDO, 1922c, p. 02).

Nessas representações é possível identificar duas distintas representações sobre a infância. Sarmiento (2004) destaca que essa dualidade de concepções se origina com a modernidade – momento em que a criança se constitui como objeto de conhecimento, sendo produzido um conjunto de saberes e prescrições atinentes ao seu desenvolvimento. Para o autor, esses saberes desenvolvem-se paradigmaticamente em torno de duas ideias conflitantes sobre a infância – de um lado, as concepções rousseauianas e de outro as montaigneanas, voltadas respectivamente para o construtivismo e o comportamentalismo. Essas concepções, originadas de polos distintos, encaminham-se

“(…) às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma, às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada” (SARMENTO, 2004, p. 14).

Ainda conforme o autor, essas ideias acompanharam as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos e deram origem a orientações e abordagens interpretativas do mundo das crianças e das formas de prescrição comportamental e pedagógica. Essas concepções passaram por atualizações sucessivas, foram incorporadas no imaginário coletivo e é a fonte dupla de onde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças. Em seus estudos, Gouvêa e Jinzenji (2006) também constataram a presença de duas representações acerca da infância, que, sendo complementares, condicionavam o papel da educação escolar. De um lado, a imagem da criança como ser imaculado e, de outro lado, a criança ameaçada pelo mundo que a cercava.

Em Montes Claros, essas representações antagônicas são apresentadas em conjunto com os discursos em favor da educação, capaz de corrigir os defeitos. O inspetor Polydoro Figueredo afirma sua crença no poder da educação – mecanismo capaz de fazer florescer o lado bom das crianças, anulando suas inclinações negativas e preparando-as para assumir papéis sociais a elas destinados. Para o inspetor, o tempo da infância é uma “idade pura e brilhante, nobre e sincera! Idade admirável, quando uma boa educação lhe inspira afeições, lhe dirige os esforços, o consagra-lhe o ardor, modera-lhe as paixões, corrige-lhe as virtudes!” (FIGUEREDO, 1922c, p. 02).

Na direção dessa educabilidade da infância, o inspetor escolar Polydoro Figueredo se posiciona: “Que é educar? É formar o homem e preparal-o para servir à Patria nas diversas funções sociaes, para as quaes um dia será chamado” (FIGUEREDO, 1922a, p. 02). Por pensar a educação com um olhar prospectivo, o inspetor ainda afirma que este era um privilégio da infância, pois permitiria corrigir a criança em momento em que os defeitos eram fáceis de serem tratados.

E eu pergunto: que há de mais atraente, de mais digno de respeito, que um sêr tão novo fazendo esforços para se tornar melhor? Não é um dos mais gloriosos privilégios da infância?

Como os homens, as crianças trazem os defeitos de suas qualidades, mas todos ainda embryão, fáceis, portanto, de se corrigir.

É obra e gloria da Educação vencer todos os defeitos. Ponho grande interesse em

persuadir aos professores que são os defeitos naturais das crianças que devem inspirar seu zelo, afeição, direi mesmo – seu respeito para com a infância (FIGUEREDO, 1922b, p. 02).

Essas representações relativas ao tempo da infância, disseminadas em Montes Claros, integram discussões sobre o processo de civilização. Ao discutir a formação das sociedades, Elias (1994b) aponta a importância da educação no período da infância e da juventude – a fase mais impressionável da vida. Apesar de considerar que o indivíduo nunca deixa de ser afetado pelas relações com o outro durante toda a vida, o autor considera que é nessa primeira etapa que se imprimem em sua personalidade os processos de controle dos impulsos. A educação produz maiores efeitos na idade da infância, posto que a autodeterminação da pessoa é maleável na infância, mas solidifica e endurece à medida em que cresce. Isso significa dizer que “a criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela *precisa* ser adaptada pelo outro, *precisa* da sociedade para se tornar fisicamente adulta” (1994a, p. 30 – ênfases no original).

Para Gouvêa e Jinzenji (2006), a percepção de certas características indesejadas na natureza infantil indica a necessidade do processo de educação, para que fossem devidamente transformadas e adaptadas. Assim, “entendia-se que a educação escolar teria a dupla função de proteger a infância das ameaças do mundo e transformá-la, formando-a nos moldes de um adulto civilizado” (2006, p. 122).

E é assim que, imersas nas relações sociais, as crianças se constituem como sujeitos, sendo este um processo que não é exclusivamente pedagógico, mas também social, cultural e histórico, que deve ser orientado por adultos detentores de legitimidade – conferida pelo conhecimento e autoridade moral.

Autoridade, disciplina e afeto como elementos da educação moderna

Como discutimos na seção anterior, a criança era compreendida por duas perspectivas, que apontam a ambivalência entre candura e inocência, contrapondo-se a instintos de crueldade, egoísmo e paixões. Esse é o espaço em que deve atuar a educação, de forma a potencializar o lado positivo inerente às crianças e anular seus instintos negativos.

Ao discutir a modernidade e a modificação nos sentimentos da infância, Ariés (1981) aponta que, ao contrapor-se à essa ideia da gentileza da criança e à aparição do adulto em relação a ela, os eclesiásticos, os homens da lei e os moralistas do século XVII, produzem discursos em que o tom era austero e se contrapunha ao relaxamento e facilidade dos costumes. No entanto, no final do século XVII, procurou-se conciliar doçura e razão – sentimento que passa a inspirar a educação até o século XX e impôs que se desenvolvesse a razão (ainda que frágil) nas crianças e que se fizesse delas homens racionais e cristãos. “A preocupação era sempre a de fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais” (ARIÉS, 1981, p. 104).

Nessa direção são produzidas representações sobre a educação da infância, no contexto da cidade de Montes Claros, visando produzir uma educação em que autoridade dos adultos deveria associar-se ao afeto pelas crianças.

Seja o lar para elles um céu de encantos e atrações ineffáveis, no qual impére, como imagem de Deus, a autoridade doce, carinhosa, benigna dos paes.

Seja o lar para elles uma escola de energia e de força de vontade, do domínio próprio; de firmeza, perseverança, obediência e docilidade (PEREIRA, 1923b, p. 03).

Ao fazer essa exposição sobre o ambiente doméstico, o diretor Cicero Pereira aponta o seu valor educativo, mas considera que o lar não apresentava as características necessárias à educação das crianças, posto que eivado de um excessivo sentido de autoridade, que aniquilava as relações de afeto e amor às crianças.

O lar já não é aquella imagem tão desejável do Céu. Nelle se vêem discórdias, desarmonias, injustiças, prepotências. Em vez do amor, o excessivo e intempestivo rigor. Em vez do carinho, que convence, os palavrões que escandalizam.

E nessa atmosfera nephistica não há creança que não se perca.

A atmospherá moral do lar precisa ser saneada (PEREIRA, 1923b, p. 03).

As representações disseminadas apontam que, o exercício de uma autoridade afetuosa não deveria circunscrever-se apenas ao espaço do lar, mas estender-se ao espaço escolar, em que a educação deveria ser exercida por pessoa detentora de autoridade, firmeza, devotamento e afeto. Ao aluno caberia trabalho, docilidade e respeito.

O talento do educador consiste em fazer entrar resolutamente a criança no caminho do trabalho ou exercício do corpo e do espírito, do coração, da vontade e da consciência.

Obra do professor e trabalho do discípulo, cultura é exercício e estudo.

Na educação o que faz o educador não é pouca coisa, o que ele faz é tudo. É por isto que a ele convém auctoridade e devotamento, ao educando docilidade e respeito.

Ao primeiro pertence esta acção poderosa e fecunda sobre a criança, esta autoridade real que lhe da direito e lhe impõe o dever de agir como mestre (FIGUEREDO, 1922a, p. 02).

Nas concepções de Polydoro Figueredo, a educação deveria abranger os aspectos físico, intelectual e moral, sendo que a formação da criança demandava por seu próprio esforço e trabalho.

A educação aceita a primeira matéria que a criação lhe confia; depois se encarrega de a formar, imprimindo nella a beleza, a elevação, a polidez, a grandeza: – é como uma inspiração de vida, de força, de graça e de luz.

A educação forma, eleva, cria de certo modo, e é para chegar ahi que ella cultiva, age e faz agir; eis porque sendo uma obra de alta autoridade, reclama daquela que ella educa a cooperação de uma docilidade respeitosa.

Ella cultiva pelos cuidados phisicos, pelo ensino intelectual, pela disciplina moral. Como um jardineiro inteligente, coloca a planta, que lhe foi confiada, em boa terra, rega-a de fermento generoso, nutre-a assim de seivas que secundam o trabalho interior da natureza, favorece uma vegetação activa fazendo-a crescer para dar em tempo próprio, flores e fructos (FIGUEREDO, 1922a, p. 02).

Nas palavras do inspetor, autoridade e respeito eram requisitos essenciais em todas as esferas da vida social e não apenas na educação. No entanto, a instauração da modernidade e a renovação das práticas educativas indicam que a autoridade deveria ser exercida com afeto e carinho.

Na educação, como em tudo, sem autoridade real nenhuma acção é legítima. Mas esta acção deve ser toda benéfica, pois a educação é um trabalho todo paternal e o educador deve ser todo bondade, affecto, ternura; e a criança docilidade profunda e corajoso esforço, reconhecimento respeitoso e inviolável para uma acção que é um bem para uma autoridade que é devotamento e afeição inspiradora (FIGUEREDO, 1922b, p. 02).

Reafirmando essas representações, no ano de 1923, o diretor da Escola Normal local também defende a necessidade de se associar autoridade e afeto na educação das crianças.

A autoridade do pae e da mãe seja inflexível, firme, doce e macia, como uma barra de ferro coberta de velludo.
Só assim a educação do mestre será um facto.
Só assim a Patria terá filhos dignos dela (PEREIRA, 1923, p. 03).

Por defender a educação fundada na autoridade e no carinho, o diretor nega os castigos físicos e propõe processos de educação menos opressivos e mais operativos, como forma de educar pelo exemplo, em um ambiente de harmonia, de respeito à individualidade e particularidade da criança:

Nunca assistam os filhos qualquer discussão entre os paes.
Nunca se lhes dê o funesto exemplo de uma indignidade.
Nunca se lhe grite. Nunca se lhe faça carranca.
Nunca se lhe espanque com injustiça, ou com excesso.
Nunca se lhes permita a ociosidade, a desobediência, o desrespeito, a desordem...
Nunca se lhes permita a companhia ou o convívio dos maus (PEREIRA, 1923, p.03).

Agindo por essas orientações os pais se tornariam exemplos de comportamento e conduta a serem seguidos pelas crianças – representações que sinalizam para a formação da infância e construção de condições para a civilização.

Ao discutir interferência dos processos sociais, Elias (1994a) afirma que o indivíduo somente se humaniza ao aprender a gir, falar e sentir no convívio com os outros. Considera ainda que, não são apenas as ideias e os comportamentos conscientes são formados e transformados nas relações com o outro; o mesmo acontece com as tendências instintivas, que podem ser controladas a partir das relações sociais, sendo que, sem a assimilação de modelos sociais previamente formados, sem a modelagem de suas funções psíquicas a criança continua a ser pouco mais que um animal. Elias (1994a, p. 98) afirma ainda que, nas crianças, os impulsos instintivos, emocionais e mentais são inseparáveis de seus comportamentos e movimentos musculares. “Elas agem como sentem. Falam como pensam”.

Mas, na medida em que vão crescendo, os impulsos elementares e os atos motores – decorrentes desses impulsos – vão se separando. Isso porque, a criança passa a se autocontrolar, a não agir instintivamente, mas conforme os padrões sociais estabelecidos e aprendidos. E essas aprendizagens são incorporadas através do exemplo, das palavras e dos atos dos adultos. “Somente na relação com os outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto” (1994a, p. 27).

Analisando o contexto montesclarenses, Veloso (2008) afirma que, nos discursos de Cícero Pereira, se percebe uma proposta de mudança, em que a educação doméstica deixa de basear-se nos castigos físicos e na violência contra a criança para apoiar-se no exemplo, na manifestação de afeto, na modificação do ambiente dos lares. E assim, os pais se tornam modelos de comportamento a ser assimilados pelas crianças e o lar passa a se constituir como lugar de aprendizagem dos comportamentos pretendidos. As tendências da valorização da infância aconteceram a partir do desenvolvimento e ampliação da concepção de infância e de infante, fazendo com que os pais e a escola produzissem novos processos educativos na tentativa de evitar os defeitos morais dos lares e no ambiente escolar.

Essa renovação das práticas visava à civilização, que Elias (1994) entende como o controle dos comportamentos instintivos, de forma a transformar o homem para assumir uma “segunda natureza”, distanciando-se de sua animalidade para tornar-se um ser civilizado. Ainda conforme o autor, indivíduos e sociedade não podem ser separados como fenômenos de existência separada, posto que a estrutura do ser humano individual é moldada em uma dada direção social. Na produção das civilidades, a transformação na estrutura social desencadeou mecanismos psicológicos, sendo que as mudanças nas compulsões puseram em movimento a civilização das emoções e dos comportamentos.

Ao discutir o conceito de civilização, Elias (1994) analisa o lento deslocamento do comportamento cortês para o comportamento civilizado e discute as civilidades presentes nas rotinas dos comportamentos burgueses, a partir do século XVII. A presença dessa nova civilidade é nomeada por Elias como “economia das pulsões”, que visa produzir a autodisciplina pelo controle dos instintos e das emoções. Para o autor, a estrutura social exige e gera um padrão específico de controle emocional, sendo que o padrão civilizado valoriza costumes e hábitos pacíficos, sendo condenado o uso da força física, que passa a ser reservada ao Estado e exercida pela autoridade (como, por exemplo, a polícia contra os criminosos). Assim, o controle e a transformação da agressão são cultivados na vida diária da sociedade civilizada.

Considerações finais

Nesse artigo, nos orientamos pelo objetivo de compreender representações de adultos educadores sobre o que é ser criança e, assim, mapeamos discursos em circulação nas primeiras décadas do século XX, que nos permitiram captar uma forte preocupação com a educação das crianças.

Vale lembrar que, ainda hoje, o Brasil não constituiu um sistema educativo qualitativa e quantitativamente adequado ao atendimento à infância. No entanto não podemos desconsiderar que a infância e os processos educativos destinados à criança deram um grande salto no século XX. A criança passou a ser considerada como ser de direito; com isso surgem discussões e preocupações com essa etapa da vida humana. Os resultados das discussões se materializaram na criação de creches e jardins de infância, e a educação infantil passa a ser reconhecida como parte do processo educativo que deve ocorrer na família, mas também na escola, e visa o processo de modernização pedagógica e social.

Historicamente podemos perceber que a construção da infância foi permeada de lutas para a consolidação do respeito à criança e a tudo que se refere a ela, quer sejam as questões pedagógicas, como as sociais, culturais, econômicas, que nasceram no seio da modernidade.

No contexto da busca por modernidade e civilização, a cidade de Montes Claros não se isola dos grandes centros e também produz representações sobre a infância e sua educação – representações que dão a ver um processo de apropriação de ideias e concepções em circulação em espaços mais amplos. Ou seja, apesar de distante da capital mineira, os montesclarenses se integram ao movimento de mudanças e procuram produzir novos parâmetros para educação das crianças, que se constituiu como foco de diferentes matérias jornalísticas e conferências pedagógicas desenvolvidas na Escola Normal local.

Os discursos disseminados em Montes Claros dão a ver a inadequação da educação doméstica, em que os pais precisavam rever práticas e concepções, de forma a não superproteger os filhos e garantir condições para se tornarem adultos civilizados, honrados e racionais. Como as representações não são a realidade, os discursos produzidos não podem ser tomados como verdade, mas podem ser compreendidos como desejos, ideias e intenções de quem as produziram, e que nos permitem captar a inteligibilidade de uma época e os projetos de civilização e modernidade neles inscritos.

Nas representações disseminadas percebemos que o infante passa a ser levado em consideração e que por isso precisa de um olhar diferenciado, por entender que a infância é um das primeiras etapas para a consolidação da vida adulta que dependerá de como foi conduzida a educação infantil. Por ser compreendida como signo das transformações pretendidas, a educação é defendida como instrumento capaz de produzir as transformações, garantir as mudanças individuais e promover a construção de uma cidade moderna e desenvolvida, equiparando-se aos grandes centros civilizados.

Como demonstra os depoimentos recortados nos jornais analisados, a história da infância é marcada por desafios para o processo educativo das crianças, sendo que muitas questões ainda se encontram em discussão na contemporaneidade. Ainda hoje, lar e escola não encontraram o lugar de equilíbrio em relação à função de pais e professores, também discutindo os processos educativos ocorridos no lar, que muitas vezes são considerados inadequados.

Fontes Documentais

FIGUEREDO, Polydoro. (1922^a). Educação moral e cívica. *Jornal A Ordem*. no 03. 21 de dezembro de 1922. Disponível em: JA. 12. Jornais Avulsos. Hemeroteca Assis Chateaubriand. Belo Horizonte.

FIGUEREDO, Polydoro. (1922^b). A criança, suas qualidades e defeitos. *Jornal A Ordem*. no 03. 21 de dezembro de 1922. Disponível em: JA. 12. Jornais Avulsos. Hemeroteca Assis Chateaubriand. Belo Horizonte.

FIGUEREDO, Polydoro. (1922^c). Educação moral e cívica - A criança, suas qualidades e defeitos. *Jornal A Ordem*. no 03. 21 de dezembro de 1922. Disponível em: JA. 12. Jornais Avulsos. Hemeroteca Assis Chateaubriand. Belo Horizonte.

PEREIRA, Cícero. (1923^a). Liga dos Paes e Professores. Sua grande importância. *Jornal Gazeta do Norte*. Ano V. n^o 254, 02 de junho de 1923.

PEREIRA, Cícero. (1923^b). A educação e a atmosfera moral do lar. *Jornal Gazeta do Norte*. Ano VI, no 260. 14 de julho de 1923.

Referências

ARAÚJO, Marta Maria (2004). A educação tradicional e a educação nova no ‘Manifesto dos pioneiros’. In: XAVIER, Maria do Carmo (org). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: editora FGV. p.131-146.

ARIÈS, Philippe (1981). *A história social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara.

BARROS, José D’Assunção (2004). *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis-RJ: Vozes.

CHARTIER, Roger (1990). *História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil.

CHARTIER, Roger (2002). *À beira da falésia: história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

CUNHA, Marcos Vinicius da (2007). A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica. p.447-468.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (2009). Os relatos orais sobre a infância e o processo de alfabetização. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2^a Ed. Rev. e Amp. Campinas: Autores Associados. p.83-106.

ELIAS, Norbert (1993). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. vol.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- ELIAS, Norbert (1994a). *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- ELIAS, Norbert (1994b). *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. vol.2.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de Gouvêa; JINZENJI, Mônica Yumi (2006). Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). *Revista Brasileira de Educação*.v. 11, n. 31 jan./abr.
- KUHLMANN JR, Moyses; FERNANDES, Rogério (2004). Sobre a história da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica.
- ROCHA, Heloisa Helena Pimenta (2009). A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2ª Ed. Rev. e Amp. Campinas: Autores Associados. p. 49-69.
- SANTOS, Isis Flora (2006). Como se deu o percurso da Educação Infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX E XX? *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Universidade Federal de Uberlândia. 2006, p. 535-541. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf>
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e B, Cerisara (Coord.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto. Asa. 2004. p. 9-34
- SIKORA, Denise; SILVA, Adnilson José da. (2008). Representações de infância na transição para a modernidade. *Guaracá*. Guarapuava, Paraná, n 24, p. 23-36.
- VEIGA, Cynthia Greive (2004). Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. Sobre a história da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica.
- VELOSO, Geisa Magela (2008). *A missão desanalfabetizadora do jornal Gazeta do Norte em Montes Claros (1818-1938)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de Doutorado).

Recebido em setembro de 2012
Aprovado em novembro de 2012