
Dos dizeres sobre a história, a infância e a escolarização: diálogos pertinentes

MAYSA GOMES RODRIGUES*

Resumo

Neste estudo, estabelecemos algumas aproximações entre infância e escolarização, com base em alguns elementos que lhes são inerentes em seu processo histórico, ou seja, a conceituação ou interpretação da infância, da escolarização e das relações sócio-históricas que perpassam esse processo. Vários estudiosos da educação têm desenvolvido temáticas que buscam pensar historicamente as relações entre a infância e o processo de escolarização. Muitos apresentam questões de cunho conceitual diferenciado sobre o que se entende por infância e escolarização, no amplo escopo em que esses conceitos se desenham no tempo-espço social. A pluralidade social na construção de concepções e modos de ver a infância delineia a discussão em torno do que significa seu processo de escolarização, abarcando, em suas múltiplas dimensões, as noções que tornam possível e eficaz a afirmação de uma infância regulamentada, construída nos padrões desejáveis de sua adequação aos projetos da sociedade. Assim, neste estudo, propõem-se três questões: Como a transformação da história amplia as perspectivas de suas áreas de estudo, permitindo a abertura a novas temáticas? Como a infância se estabelece como uma categoria e a criança como um sujeito sócio-histórico? Que relações podem ser pensadas entre o processo de escolarização e a consolidação da escola como lugar da infância e da criança?

Palavras-chave: História da educação. Infância. Escolarização.

* Professora do Curso de Pedagogia da FCH/Universidade FUMEC. Doutora em Educação pela FaE/UFMG.

Introdução

Neste trabalho são feitas algumas reflexões sobre o desenvolvimento da história da educação, a ampliação de seus temas e problemas, e, nesse contexto, a emergência da categoria infância como um campo de análise sócio-histórica que permite pensar a criança como sujeito de uma história da educação. São estabelecidas, também, algumas aproximações entre infância e escolarização, com base em elementos que lhes são inerentes, dentre os quais se destaca, nas possibilidades desse estudo e na perspectiva da historiografia, a conceituação ou interpretação da infância, da escolarização e das relações sócio-históricas entre eles.

Pensar historicamente as relações entre a infância e o processo de escolarização tem sido tema e reflexão de vários pensadores da educação, não sem problemas ou questões de cunho conceitual sobre o que se entende por infância e por escolarização, no amplo escopo em que esses conceitos se desenham no tempo-espaço social. A pluralidade social na construção de concepções e modos de ver a infância delinea a discussão em torno do que seja seu processo de escolarização, abarcando, em suas múltiplas dimensões, as noções que tornam possível e eficaz a afirmação de uma infância regulamentada, construída nos padrões desejáveis de sua adequação aos projetos da sociedade. Para tal, neste estudo foram propostas três questões: Como a transformação da história amplia as perspectivas de suas áreas de estudo, permitindo a abertura a novas temáticas? Como a infância se estabelece como uma categoria e a criança como um sujeito sócio-histórico? Que relações podem ser pensadas entre o processo de escolarização e a consolidação da escola como lugar da infância e da criança? Essas questões serão respondidas, respectivamente, em seus três tópicos.

O olhar sobre a história mostra uma diversidade de elementos que devem ser delimitados não no sentido de uma fragmentação,

mas pela possibilidade do estabelecimento de relações e pensamentos. Mesmo demarcados, concepções, conceitos e histórias dialogam entre si, tecendo uma frágil fronteira entre memórias, visões e a construção de uma experiência de infância que caracterizou o discurso sobre a criança e a escola como seu lugar.

Sobre histórias, fronteiras e territórios

O entendimento e a discussão da historiografia, em suas perspectivas atuais, inscrevem suas possibilidades na construção de um referencial analítico que comporta as relações, as interfaces e as derivações da história, ou seja, suas várias histórias.

Hoje, as discussões da história constituem um movimento capaz de revelar suas transformações e incertezas. Nesse sentido, autores como Burke (2002), Frago (1995), Faria Filho (2002; 2004), Veiga (2003) e Fonseca (2003), dentre outros, discutem as mudanças ocorridas no âmbito das ciências históricas, contribuindo para o estabelecimento de um quadro teórico fundante das investigações desenvolvidas no campo da História Social e da Educação.

Burke (2002) analisa a história entendendo-a em estreita relação com a teoria social, o que cria a possibilidade de territórios comuns às ciências, considerando os estudos em diferentes áreas que tratam de mudanças ocorridas ao longo do tempo, bem como a necessidade, apresentada por outros estudos, de voltar a um passado remoto a fim de reconstruir processos, circulando todos, portanto, no domínio da história. Esse autor acrescenta que as transformações da história podem ter explicações sociológicas:

Para se orientarem em um período de rápida mudança social, muitas pessoas sentem a necessidade crescente de encontrar suas raízes e de renovar os laços com o passado, em especial com o

passado de sua comunidade-sua família, pequena cidade ou aldeia, profissão, grupo étnico ou religioso. (BURKE, 2002, p. 34).

Já para falar da história da educação e, nesse contexto, da abordagem histórica da infância e da escolarização, não se pode furtar às discussões intrínsecas desse efervescente “campo” de estudos. A pluralidade de posturas, métodos, teorias e diálogos expõe, ao mesmo tempo, riqueza e diversidade, inquietudes e incertezas. No entanto, o desenvolvimento da história da educação permite elaborar algumas reflexões e distinções importantes. Ragazzini (1999, p. 19) afirma que “o historiador é um homem do presente que, do presente, interroga seu passado”, desenvolvendo a discussão dos significados da história da educação e alertando para as especificidades, mas não para a divisão dos estudos histórico-educativos.

Desse modo, o cruzamento entre História e histórias reflete o caráter múltiplo desse campo de investigação, que permite abordagens diferenciadas dos processos sociais comungando espaços com outras disciplinas, ao mesmo tempo em que se mantém como um espaço produzido pelas ciências históricas em um trânsito dialético nas tênues fronteiras entre história cultural, social e da educação.

Quando trata da contemporaneidade do conceito de educação, Magalhães (1999) considera necessária a tradução de um processo contínuo e de múltiplas variáveis de formação e desenvolvimento do ser humano. Assim, a educação contempla o entrelaçamento consciente de toda a complexidade das questões humanas e sociais,

fecundando a construção de uma história da educação aberta a uma problemática contemporânea e atual que, entre outros aspectos, substitua a linearidade pelo inquérito à complexidade dos tempos e dos espaços vividos, tende a definir como questão central a dos diferentes níveis de enraizamento do individual no social e no coletivo. Uma historiografia que desafia à (re)construção do sujeito histórico e à gradação e avaliação dos níveis de articulação e (des)articulação. (MAGALHÃES, 1999, p. 50)

Desse modo, afirma-se que, no âmbito da história da educação, é possível a “reconstrução dos contextos na sua multidimensionabilidade”, gerando a possibilidade de apreensão do processo em que atores sociais e movimentos levam às mudanças. Realiza-se, desse modo, uma possível conexão entre a infância, a escolarização e a historiografia, considerando-se, como Magalhães (1999, p. 50), que “a história é assim um fator de informação e relativização e permite compreender, explicar e avaliar em que medida as idéias pedagógicas e as práticas educacionais são fator-produto de uma construção social”. Ao substituir a linearidade pelo inquérito e contemplando os diferentes níveis de enraizamento, a emergência de um sujeito histórico em constante reconstrução se torna não somente um desafio, mas o sentido pleno da própria história. Pode-se dizer, então, de um processo de transformação do sujeito e de sua conceitualização, traço característico da modernidade. (HALL, 1997)

A realidade da pesquisa histórica transita, portanto, por uma estrada de possibilidades construída pelo alargamento de interpretações e fontes, além da intermediação de novas questões relativas às práticas educativas, à etnia, ao trabalho, às classes sociais, à infância, dentre outras. Conforme esclarece a ANPED/RBE (2000 *apud* NUNES, 2002, p. 52),

é possível, em alguns casos, que se criem novos territórios de pesquisa, mas o mais comum é o desvio do olhar histórico para enfrentar áreas de ambivalência, conflito e contradições a partir das quais se tece a reconstituição de uma história dos modos de interação entre a oralidade, a escrita e a imagem; de uma história das identidades culturais, sociais e políticas; de uma história das tensões entre os papéis sociais (re)criados e (des)valorizados, num processo em que estão presentes interferências pedagógicas das Igrejas, do Estado, das organizações sindicais, dos movimentos organizados, dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural.

Expõe-se, assim, a riqueza de perspectivas apontadas pela historiografia da educação e seus necessários diálogos na atualidade,

bem como o desafio de “lidar com as complexas relações das vivências do espaço, do tempo, da linguagem e das representações construídas sobre elas, tanto em nível individual quanto coletivo.” (NUNES, 2002, p. 53)

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação escolar molda uma consciência social permeada por discursos, visões e práticas oficiais e não oficiais, na conformação de um ideal de escolarização e de infância historicamente demarcados, perfazendo um caminho para o qual as fronteiras da infância, da escola e da vida se convergem.

Ao engendrar novas histórias, a História permite o mapeamento de novos objetos, demarcando novas fronteiras e territórios para além de si mesma. Invoca diferentes racionalidades científicas para a construção de sua pluralidade, e é nesse contexto que a criança, a infância e a escolarização, como novas temáticas da historiografia, dialogam.

Sobre a infância

As interpretações mais recentes da História permitem uma abordagem plural sobre a infância, a criança e sobre o processo de escolarização contextualizados socialmente, além de alargar os horizontes de suas interações. Essa perspectiva se deve ao desenvolvimento da historiografia e da consideração de universos diferenciados no estudo dos fenômenos sociais ao longo do tempo.

No processo de formação de humanidades, elementos como a sociedade, a cultura e a educação, constituem *lugares* da produção de infâncias e escolarizações. Assim, quando se fala de escolarização da infância, torna-se pertinente explicitar o que se entende por infância, essa fase da vida humana. Nesse sentido, alguns autores trabalham perspectivas de abordagem da infância, discutindo-a em seus vários aspectos, até mesmo sob a ótica do que se denomina, atualmente, de História e Sociologia da Infância.

Buscando alguns aspectos que compõem essa discussão, a abordagem da infância e as tentativas de compreendê-la são expressas por autores como Monarcha (2001, p. 2), que considera a infância como

período de transição para a adolescência e juventude, marcada pela brevidade. A infância [...] é tida como um período da vida humana em que a criança é incapaz de falar por si mesma e de discernir, encontrando-se totalmente dependente dos adultos.

Uma breve fase da vida humana em que o sujeito-criança se encontra sob a égide dos adultos. Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) considera que a

infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Entende-se, portanto, que a infância pode ser considerada uma categoria *sócio-histórica*, mas que deve ser reconhecida, também, pelo tensionamento entre ela e a categoria *psicobiológica*, conforme apontam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 28),

Além da tensão entre 'a infância enquanto categoria *psicobiológica* e enquanto categoria *sócio-histórica*', é necessário equacionar a história da infância em termos de gênero, etnia, classe social, capacidades sensório-intelectuais, bem como pela análise das manifestações dos poderes do Estado, das famílias, da Igreja e de outros detentores do discurso normativo em quadros institucionais e não-institucionais.

É inevitável a consideração da infância como fase da vida humana, mas seria por demais restrito compreendê-la apenas dessa forma, descontextualizada de uma visão sócio-histórica, que produz vários olhares e interpretações sobre ela. Nesse

contexto, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), entendem a infância em trânsito, movimentando-se conceitualmente por entre várias tensões provocadas pelas diferentes abordagens. Se por um lado a infância é considerada uma categoria sócio-histórica, por outro, é também reconhecida como categoria psicobiológica. Esse seria um dos tensionamentos. A história da infância comporta, então, um amplo escopo de tensões cujo equacionamento deve ser buscado analiticamente, considerando-se as diferentes categorias e abordagens; mais que isso, buscando compreender as inter-relações estabelecidas com e em torno da infância e das crianças.

Esses autores propõem uma distinção entre a *história da infância* e a *história da criança*, afirmando que “infância” evoca um período da vida humana do *fazer-se ouvir*. Já “criança” é um termo que se refere a uma realidade psicobiológica referenciada no indivíduo. Ressalte-se que “a criança e a infância emergem como categorias históricas, constituídas no cotidiano das relações sociais” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 7). Apesar da origem comum, manifestam caráter plural e não podem ser tomados por iguais. Nesse sentido, expõem:

Podemos compreender a *infância* como a concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida. A *história da infância* seria então a história da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a *história da criança* seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período em diferentes tempos e lugares. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 15-16)

Além de apontar uma distinção entre essas duas categorias, infância e criança, os autores apresentam a visão da infância como uma elaboração social, ou seja, uma infância produzida, socialmente, do olhar, da representação do adulto e, como tal, comporta

“tanto o sentido de uma infância mais longa quanto o sentido de uma subdivisão em fases mais específicas” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 28) As peculiaridades do tempo da infância estão relacionadas, segundo Veiga (2004, p. 40),

às formas de compreensão da infância como parte do ciclo natural de vida – nascer, crescer, reproduzir e morrer, mas problematizando com que objetivo em determinado momento histórico o tempo social da infância foi fixado em diferenciação a outras etapas da vida.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 25) estabelecem o objetivo de reforçar essa concepção de infância quando afirmam: “Quer-se enfatizar aqui as implicações de se considerar a infância como condição das crianças, que fazem perguntar como elas vivem ou viveram sua infância”. Constitui-se, desse modo, um discurso sobre a condição das crianças que permite uma abordagem específica em torno dessa fase da vida humana, contribuindo para a construção de um sujeito-objeto de novos estudos focalizados na condição da criança e na distinção da infância.

Essa afirmação nos leva a indagar se não residiriam nessa diferenciação do tempo social da infância a origem e a construção da criança como um sujeito histórico e a emergência da infância como categoria geracional. Nesse contexto, Veiga (2004) desenvolve, em sua análise, dimensões que auxiliam pensar a infância e a criança com base em três acontecimentos de ingresso na modernidade, a saber: a extensão dos saberes elementares a toda população; a produção de saberes racionalizados para interpretar, conhecer e intervir na sociedade; e a difusão e universalização de formas específicas de tratamento da criança em distinção ao mundo adulto. Afirma a autora, ainda, que

as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço da produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural,

entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinado, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade. (VEIGA, 2004, p. 37)

Das relações entre infância e modernidade, encontram-se, na análise dessa autora, duas hipóteses fundamentais: a primeira, a de que a apreensão da infância em determinado contexto histórico deve ultrapassar a lógica natural/evolucionista de entendimento das etapas da vida. Isso significa que a inserção e a compreensão do tempo geracional se constroem numa perspectiva relacional de distinção entre adultos e crianças. E a segunda, de que a distinção entre o tempo da infância e do adulto se produziu como elemento socializador com a função de regulação sociocultural e de orientação na cadeia das gerações, gerando um longo processo de aprendizado de ambas as gerações. Como expõe a autora,

o tempo da infância se afirma, portanto, como uma consciência de distinção geracional por necessidades socioculturais que precisaram ser aprendidas para auferir legitimidade e reconhecimento em dado momento histórico por toda a sociedade. (VEIGA, 2004, p. 40)

Desse modo, a modernidade teceu, em seu processo de produção, unidades regulares de referência da infância, as quais são diferenciadas daquelas do mundo adulto, permitindo a emergência da infância e da criança como categoria e sujeito de apreensão pelos discursos e práticas, difundindo a ideia de que, em uma sociedade civilizada, moderna, a criança deveria viver a infância como uma etapa específica da vida. Sobre o tema, ressalta Veiga (2004, p. 40):

O ser criança não correspondeu historicamente a uma forma dada ou inata de experiência da infância, ou ainda que nesse

ou naquele contexto as crianças tiveram ou não infância, mas que a infância na modernidade foi uma categoria de tempo inventada com base nas múltiplas experiências vivenciadas pelos diferentes grupos sociais.

Corsini (1996 *apud* KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 28) considera que a infância tem um significado genérico como qualquer outra fase da vida; “esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classe de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. Assim, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 29) fazem a seguinte afirmação: “A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem”. Desse modo, pode-se dizer que “infância” e “infâncias”, no entendimento desses autores, têm as seguintes perspectivas: “No singular, a *infância* seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diversas crianças”. Já no plural, o termo ***infâncias*** indicaria uma diferenciação entre as diferentes infâncias, “em função da condição social, racial e de gênero” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 29, grifo do autor em itálico; grifo nosso em negrito e itálico).

Poder-se-ia, então, pensar a infância com característica de *geração*? Entendemos que a categoria geração é uma dimensão fronteira e de diálogo recente entre a História e a Sociologia. Pode-se pensá-la como uma dimensão que vem ganhando espaço nos debates contemporâneos. A ideia de geração comporta amplitude e flexibilidade tanto em suas interpretações quanto em sua temporalidade. Como alertam Vieira e Gondra (2005, p. 11), “assim, geração seria compreendida menos no registro de uma temporalidade linear, mas na comunhão de princípios teórico-metodológicos, o que torna a categoria geração ainda mais fascinante.”

Que elementos, então, devem se fazer presentes na concepção de geração como categoria? Uma definição elementar de geração a considera como “conjunto de indivíduos nascidos pela mesma

época” (FERREIRA, 2009, p. 432). A generalidade dessa definição nos leva a perguntar: O que implica a infância como geração? Em nosso entendimento, a infância como geração vai além de um conjunto de indivíduos nascidos pela mesma época; inclui uma demarcação social da fase da vida humana por ela representada. Em seu impreciso limite histórico-temporal, estão ainda implicadas as dimensões biológicas, cognitivas, institucionais e sociais que compõem as fronteiras dessa geração e a dialeticidade que a acompanha.

A análise de Veiga (2004) auxilia nesse entendimento, uma vez que o autor considera que uma das condições para se apreender a infância é ultrapassar a lógica natural/evolucionista de seu entendimento e trazer o tempo geracional para as relações que este estabelece e produz socialmente, ratificando a noção de tempo como dimensão da experiência humana. Ressalte-se que o tempo da infância em distinção do tempo do adulto é uma produção humana, portanto, ela mesma produzida histórica, social e culturalmente.

Os aspectos tratados nos aproximam do diálogo com o campo da Sociologia da Infância, pois, ao estabelecer a diferenciação entre o tempo da infância em relação à vida adulta, ao abarcá-lo como uma etapa da vida que deve ser vivida, diferenciando até mesmo as histórias da infância e da criança, os autores apontam para relações entre sociedade, cultura, adultos e crianças, bem como para a perspectiva de interpretação daquilo que seria uma via de mão dupla entre a História e a Sociologia – a infância como condição da criança. Segundo Sarmiento (2000), a Sociologia da Infância é devedora da historiografia contemporânea e da história da infância desenvolvida por Ariès (1981 *apud* FARIA FILHO, 2004). Tem origens, também, na Sociologia da Família e da Educação, que permitiram vislumbrar, na perspectiva interpretativa, “a criança que mora em cada aluno”, deslocando o eixo analítico para “a infância em si” e contribuindo para a construção da criança en-

quanto sujeito de uma ou várias ciências humanas. Além disso, deve-se considerar, também, que a infância como geração será distinta em seus papéis, e as relações inter e intrageracionais que estabelece produzem o que Sarmiento (2000, *passim*) denomina de “culturas da infância”, que farão sentido na consideração da infância como construção social, isto é, com base na análise das “condições sociais em que as crianças vivem e interagem”. O autor ressalta, desse modo, as dimensões relacionais da infância como categoria e geração e afirma, ainda:

A identificação da infância como geração própria, distinta e com papéis sociais diferenciados dos adultos, só se constituiu a partir dos primórdios da modernidade, dando origem, desde logo, não a uma, mas a ‘duas idéias’ da infância [...], correspondentes à diferente valorização [...] da inocência e do distanciamento relativamente à ‘racionalidade adulta’, característicos das crianças. (SARMENTO, 2000, p. 154)

A infância como categoria sócio-histórica e como geração comporta uma diversificação de abordagens, uma vez que admite múltiplas experiências e variáveis, até mesmo da criança como sujeito e do tempo de duração da infância, englobando representações, culturas e valores sociais, além de olhares diferenciados sobre essa etapa da vida. Configura-se, nessa perspectiva, a busca do sentido da educação em projetos de escolarização da infância em um contexto específico, ou seja, em torno da conformação de políticas educacionais e de iniciativas de escolarização da infância. Sobre a concepção “moderna” de infância, pode-se dizer que

a modernidade faz da denominação *infância* um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância

se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 30, grifo do autor)

Embora seja apresentada sob diferentes aspectos e entendimentos, ao apreender a infância como categoria sócio-histórica, um elemento essencial se ressalta: sua dialeticidade, ou seja, as relações e inter-relações que permeiam seu processo constitutivo no movimento histórico-social.

Em que pesem as dificuldades em especificar, contemporaneamente suas características fundamentais, a infância é, sobretudo construção de ordem social e cultural, eficaz e significativa, a qual, em cada época, tem-se a pretensão de definir de forma estável e concreta, engendrando freqüentemente práticas e processos educativos de natureza prescritiva e normalizadora. (MONARCHA, 2001, p. 2)

Diz-se, portanto, da inerente dificuldade de definições estáveis, que são colocadas como pretensão, mas reforça-se a possibilidade de apreensão e compreensão da infância em um dado momento histórico, como produção de ordem social e cultural e em relação à construção dessa infância pela sociedade.

As interfaces entre a educação como processo institucionalizado, que se desenvolve ao longo do tempo e que incorpora a infância e sua escolarização, e as transformações conceituais e sociais sobre esse processo como elementos da história social e mais recentemente da Sociologia da Infância orientam, portanto, nossa análise em sentido dialógico. No entanto, é necessário ressaltar o entendimento de que a modernidade é o cerne dessas transformações e evoluções.

Ao chamar a atenção sobre esses aspectos, criamos um cenário que comporta, no campo da escolarização da infância, a análise do processo de universalização da educação escolar, permitindo o estabelecimento das articulações necessárias à compreensão da

visão da infância, da escolarização e da constituição da educação como política pública, o que encontra reforço em Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 26):

No final do século XIX e início do século XX, a infância e sua educação irão integrar os discursos sobre a edificação da sociedade moderna. Farão parte do modelo geral referencial das instituições e da estrutura do Estado para uma nação *avançada*.

Sobre a escolarização

Pensar o processo de escolarização em uma abordagem histórica da educação da infância movimenta os conceitos de infância e escolarização no sentido dialético em que ocorrem. Assim, ao dizer de suas possibilidades de interpretação e conformação, é necessário apontar para uma configuração teórica que permita sua compreensão em um sentido mais amplo, conferido pelas transformações no campo da historiografia e da sociologia.

O desenvolvimento da educação na ótica do processo de escolarização das crianças revela a existência de práticas educativas específicas que permitiram sua organização em torno de determinados objetivos e na conformação de um projeto de educação pública. Segundo Veiga (2004), são exatamente ações, saberes e sujeitos que permitem compreender as relações entre infância e modernidade como resultantes de um processo com três aspectos fundamentais: o primeiro, que considera as práticas pedagógicas como viabilizadoras da escolarização das crianças; o segundo, em que diferentes saberes racionalizam a abordagem da infância; e o terceiro, que produz novos sujeitos: “a criança e o adulto civilizados”. A autora enfatiza, ainda, que “tais elementos se estruturaram de forma sincrônica e diacrônica no movimento

da história e se apresentam como componentes de uma ideia na qual toda a civilização passou a se reconhecer nela – a ideia de modernidade”¹. (VEIGA, 2004, p. 35)

¹ Veiga (2004) apresenta sua compreensão de modernidade baseada na noção de modernidade de Baudrillard.

Essa ideia nos remete à compreensão de que tanto a temática da infância quanto a da escolarização são produtos de um longo processo civilizador que impulsiona a vida social, na qual novos e diferentes saberes introduzem um modo racional de abordagem da infância, diferenciando seu tempo e sua produção da produção do mundo adulto, considerando o tempo como uma dimensão da experiência humana. (ELIAS, 1994 *apud* VEIGA, 2004)

Portanto, ao propor algumas reflexões sobre a escolarização, torna-se necessário que seja demarcada sua concepção no que tange ao seu desenvolvimento, às ações oficiais que mobiliza e aos sujeitos que são escolarizados. Em nosso entendimento, a escolarização é um processo que se desenvolve socialmente e de diferentes formas. Entretanto, torna-se um fenômeno digno de estudo, tanto quanto suas condições de emergência e seus sujeitos, quando se transforma em uma política de Estado e, portanto, extensiva a toda população.

No âmbito desse processo, é possível salientar o papel regulador que a escolarização assume na modernidade, especialmente quando se torna extensiva a toda população, que inventa uma nova condição de infância civilizada, a criança escolarizada e diferenciada pela escola, que dá visibilidade à infância e à criança como sujeito, com base na importância e na abrangência que assume. Nesse aspecto, Veiga (2004, p. 76) esclarece:

Em relação à organização da escola nas sociedades ocidentais a partir do século XIX, é preciso enfatizar que o seu desenvolvimento para amplas camadas da população, envolvendo gêneros, etnias e classes sociais diferenciadas, foi um acontecimento importante para regular o processo de inserção social, com objetivo de resolver a difícil questão da ‘igualdade perante a lei’. A difusão da escola também inventou nova condição de infância civilizada, a criança escolarizada, mas também diferenciada pela

escola. Para isso contribuiu a organização racional das classes homogêneas [...]. Nesse aspecto, os procedimentos identitários das crianças foram racionalizados, sendo possível classificá-las, valendo-se das categorias formuladas cientificamente.

Considera também que o estabelecimento de uma cultura escolar fundada em práticas pedagógicas conferiu visibilidade às especificidades da infância, por meio de uma homogeneização de padrões baseados em “características físicas, afetivas e psíquicas das crianças” (VEIGA, 2004, p. 78). Esses fatores, associados à escolarização para todos, e a socialização universalizada da infância produziram “uma criança e uma infância imaginada”. Segundo Veiga (2004, p. 78), “a criança imaginada é inteligente com potencial para ser bem sucedida na vida, é branca e bonita e sua condição de gênero é perpassada pelo referencial masculino em curso, seja menino, seja menina”, diluindo, desse modo, as tensões de classe, gênero e origem etnorracial, que produziu, por meio de suas práticas, “uma escola de alma branca”.

Na análise do que aqui se denomina “fenômeno da escolarização” deve-se considerar, portanto, um trânsito entre as dimensões *micro* e *macro* desse universo, que, embora distintas, são complementares e decorrentes desse fenômeno. Desse modo, podem ser contempladas as faces diversas da escolarização manifestas em seus aspectos *macro* – como o processo de escolarização – e *micro* – como o universo do *fazer*, das *práticas*, do *cotidiano* e da *cultura* escolares, ações, atores, sujeitos, esferas que interagem na configuração e consolidação da escolarização. Nesse sentido, podemos dizer de uma ação escolarizadora qualificada como uma ação do Estado. Há que se considerar, ainda, os diferentes níveis em que a escolarização ocorre e ressaltar que na abordagem deste trabalho abarcamos a escolarização da infância como uma produção social.

A dinâmica da escolarização, dessa forma, é um processo que se estabelece ao longo do tempo e que estreita, em seu

desenvolvimento, um lugar social para a infância: a escola. Assim, constitui um processo mais amplo, no âmbito do Estado, que a produz como forma intencional e mais institucionalizada de educação das crianças. Mesmo em seu caráter mais amplo, no escopo de uma política educacional, embrionária ou não, dependendo da época de sua abordagem, a escolarização implica alterações nas práticas educativas, na cultura e na forma escolar, uma vez que acolhe institucionalmente, em ritmo crescente, as crianças que a sociedade pretende educar. Isso gera novas demandas e culturas afeitas ao que então se denomina de “escolarização”. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 22) falam sobre a importância desse processo e seu papel social:

A criança, ao nascer, necessariamente ingressa no ‘mundo dos adultos’, que é um mundo em que existem pessoas de diferentes idades. Se os adultos exercem a hegemonia dos processos sociais, há que se pôr em questão os processos como são recebidos os novos membros da humanidade na vida social, nos diferentes lugares, momentos, grupos sociais, etc. A defesa da necessidade da educação fundada nas instituições familiar e escolar fez dessas instituições o novo ‘mundo dos adultos’ pelo qual elas deveriam passar.

Sobre a escolarização, podemos também dizer que esse processo se acha intimamente relacionado à compreensão da infância na modernidade, no papel que cumpre de separar as esferas da aprendizagem, delegando à escola o lugar da aprendizagem socialmente demandada. A infância, nesse aspecto, assume o significado abordado por Corsini (1996 *apud* KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 28), ganhando os contornos das transformações do olhar e do papel sociais, definidores do contexto histórico em que essa infância se situa, e válidos tanto para a *infância* quanto para as *infâncias* em seus diferentes significados. A ideia subliminar a esse processo é de preservar a criança, discipliná-la e ao mesmo tempo incluí-la em uma civilização própria de seu tempo. Uma

civilidade que seria “garantida”, também, pela escolarização. Nesse contexto, a redefinição dos modos de pensar e agir, associada a uma redefinição da família em relação à educação, engendra novas formas de educar. O cuidado com a infância é redirecionado para a escola e para os institutos de assistência social.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 22-23) afirmam:

A ideia de transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar é um fator distintivo da existência do sentimento moderno de infância, do seu ‘prolongamento’. A transformação da criança em *aluno* seria ao mesmo tempo a diferenciação do aluno como a *criança*, nesse processo em que o critério etário torna-se ordenador da composição e da seriação do ensino nas classes escolares.

Dentre as várias perspectivas de análise do processo de escolarização, torna-se importante ressaltar os comportamentos e as mentalidades², seus enfoques mais disseminados na atualidade:

Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro, esta separação ocorreu com a cumplicidade da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre. (KUHLMANN JR., 1998, p. 19)

Ao se destacar a infância como fase, representação ou momento da vida da criança, que é transcrita pela narrativa do adulto, admite-se o distanciamento entre o vivido, ou a experiência da criança, daquilo que os adultos entendem que ela significa³. Do mesmo modo que se produz a infância, produz-se a escola como depositária da dignidade e dos valores que devem se impor sobre a primeira, e todo um processo escolar, que separa, classifica, instrui e educa.

² Nesse sentido, assinala-se a distinção entre as linhas de abordagem, conforme expostas em Kuhlmann Jr. (1998, *passim*), e, nessas abordagens, a crítica apresentada por Cambi e Ulivieri (1988) de que a transformação relativa à infância é complexa e envolve fatores psicossociais também mais complexos, diferentes da linearidade descrita por Ariès. Essa distinção não invalida o pensamento dos autores sobre a infância, pelo contrário, apresenta aspectos importantes para sua interpretação. Vale destacar ainda a crítica de Kuhlmann Jr. (1998, p. 21-22) à importação de idéias de Ariès (1981) para a abordagem do desenvolvimento de infância no Brasil. Nesse contexto, o autor parece ratificar as ideias de Cambi e Ulivieri de que há certa linearidade no pensamento de Ariès e de que “a realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa”, comportando até mesmo articulações múltiplas que não permitem uma causalidade ingênua. Neste trabalho, reconhecemos que essas são algumas, dentre as várias abordagens que a historiografia nos oferece.

³ Atualmente, a Sociologia da Infância propõe novas ações em relação à criança como sujeito e novas interpretações culturais desse sujeito, ou seja, uma nova construção do olhar e interpretar a infância.

Apesar das discussões sobre a infância, uma afirmação pode ser feita: a de que a modernidade sentencia a infância a frequentar a escola como tradução de uma necessidade emergente de uma infância “educada”. Mas a ação escolar se dá sobre a criança, considerada uma individuação da infância, com caráter pessoal e restrito, da criança transformada em aluno⁴.

⁴ Nesse aspecto, talvez pudéssemos apresentar uma reflexão sobre os termos “infância” e “criança”, que, embora se refiram a uma mesma etapa da vida, não são considerados sinônimos. A distinção apresentada por Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 16) de que “a palavra infância evoca um período da vida humana [...] e o vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada no indivíduo” nos permite compreender a ação exercida pela escola sobre o aluno – nesse caso sobre a criança, que terá consequências sobre a infância ou sobre as infâncias que produzirá.

Torna-se, então, socialmente aceita a defesa da instituição escolar como o lugar da criança, e nem sempre da infância, nessa configuração do mundo adulto e sob a ideia de proteção da criança dos desvios morais e de conduta alastrados na sociedade. No entanto,

A defesa da instituição escolar como o lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio de afastá-la da sociedade, foco da degeneração moral, de modo que, sob a condução de educadores incorruptíveis, ela fosse educada para uma vida social regida por valores opostos aos vigentes. Mas seria impossível isolar em uma redoma as crianças e os seus mestres: a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 23)

A escolarização, portanto, não significou o isolamento dos alunos, das crianças e, em última instância, das infâncias, do mundo dos adultos, pois a escola se torna “reflexo da sociedade” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 23). No entanto, o processo de escolarização como lugar de produção de infâncias produz uma criança escolarizada, uniformizada, civilizada, elementos que se mostrarão e caracterizarão a infância. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que há uma produção diferenciada de outras infâncias no que tange à escolarização de negros, dos imigrantes, dos pobres, etc., em razão da diferença na produção dessas escolarizações.

Retomando a discussão sobre a escola como uma construção histórica e um dos lugares de produção da infância, necessário se torna destacar a rede complexa das interações sociais que

medeiam esse processo. Segundo Faria Filho (2002, p. 112), “a configuração e difusão da instituição escolar no mundo moderno realiza-se, também, pela crescente ampliação da influência desta para muito além dos muros da escola”, gerando formas específicas de socialização da infância.

Cabe, então, considerar a escolarização como uma via de mão dupla e distinguir as possibilidades interpretativas do termo “escolarização”. Nesse contexto, relacionam-se e se estabelecem dois importantes fenômenos sociais: a constituição do *mundo moderno* e o processo de escolarização, que traz em seu bojo elementos entrelaçados – “articulados e articuladores” – que possibilitam mais que uma interlocução: a própria consolidação desses fenômenos como realidade social.

Ao propor a discussão sobre a escolarização no Brasil, Faria Filho (2002) apresenta uma reflexão sobre os elementos teórico-metodológicos que revelam espaços possíveis de novas abordagens, bem como as diferentes interfaces que se delineiam. O autor considera que o fenômeno da escolarização possui um sentido mais amplo que só pode ser apreendido em um tempo mais longo e que, assim, pode demonstrar as transformações da sociedade brasileira, “de uma sociedade sem escolas no início do século XIX a uma sociedade com quase todas as crianças na escola no século XXI” (FARIA FILHO, 2002, p. 114). No entanto, ressalta que essa visão macro não pode embaçar o olhar sobre as experiências singulares que emergem do processo de escolarização e que exigem um olhar mais acurado e categorias de análise adequadas. Assim, ele expõe uma perspectiva analítica micro das práticas escolares, cuja interlocução com a perspectiva macro deve ser mediada pela noção de *cultura escolar*, que se situa no plano intermediário dessas perspectivas e deve servir de ponte entre essas dimensões:

Nessa perspectiva, para compreender a constituição de uma sociedade escolarizada no Brasil, não basta olharmos para as estatísticas e demais indicadores macrossociais. É necessário

que tomemos as práticas e as experiências como objeto de investigação, buscando entender os sentidos e os significados impressos nelas ou nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos. (FARIA FILHO, 2002, p. 114-115)

Essas considerações levam ao duplo sentido da compreensão do termo escolarização apresentado pelo autor sob duas acepções. Primeiro, escolarização no sentido em que

pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores mais aprofundados. (FARIA FILHO, 2002, p. 111)

Segundo, como “o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados”, cujas implicações fazem voltar a atenção

para as conseqüências sociais, políticas e culturais da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil. (FARIA FILHO, 2002, p. 111)

Em breve observação sobre a noção de infância, esse autor a considera como uma trama complexa e variável, que se produz e é produzida socialmente, até mesmo em relação à escolarização, revelando uma pluralidade social na construção de concepções e modos de ver a infância e o contexto de seu processo de escolarização. Esse processo abarca, em suas múltiplas dimensões, as noções que a tornam possível e eficaz na consolidação de uma infância regulamentada e adequada aos projetos de uma sociedade “civilizada”.

Essas trajetórias se erigem ao longo do tempo em espaços geográficos diferenciados, mas permitem perceber uma direção

comum a elas: a direção que caminha no sentido de uma educação que tinha como lugar a esfera privada a uma educação escolarizada, que tem lugar na esfera pública, nos domínios do Estado e sob sua égide. A escola emerge, então, como uma nova forma de racionalidade educativa, que não só objetiva, mas permite educar em larga escala, ou seja, permite produzir uma socialização política e culturalmente predominante. Nesse contexto, Dubet e Martuccelli (1997) alertam que a escola como instituição preenche funções próprias de socialização nas sociedades modernas, levando em conta a especificidade das posições sociais; ela forma indivíduos fundados na coletividade e na razão moderna. Esses valores comandam a educação e a forma escolar de educar. Como afirmam,

além da confiança na modernidade aí implicada, essa concepção de escola não supõe apenas que a educação seja adaptada aos 'costumes'; ela clama por uma harmonia entre a estrutura social e a formação escolar, uma forma de justiça que foi a do 'elitismo republicano'. A cultura escolar [...] opera uma seleção dos melhores, cada um encontrando, a seu tempo, o lugar que lhe convém. Os talentos e as posições se harmonizam da mesma maneira que a subjetividade dos indivíduos e a objetividade das funções sociais são percebidas como duas faces da mesma realidade. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 258-259)

Ao tratarem dessas dimensões presentes na instituição escolar, Dubet e Martuccelli (1997) reforçam a ideia de uma vinculação entre a instituição escolar e a modernidade, projeto de República, progresso e sociedade. Reiteram, portanto, a existência de uma cultura escolar como um aspecto essencial à instituição escolar, a seleção que se opera nesse processo e a relação entre subjetividade do indivíduo e objetividade social; e apresentam um olhar sociológico que reforça o que as lentes da história foram capazes de detectar como dimensões do desenvolvimento do processo de escolarização.

O olhar sobre a infância, a criança e a escolarização são abordados em diversos momentos históricos, mas ainda há muito a

percorrer no sentido de desvendar que infâncias foram produzidas antes e depois do processo de escolarização, principalmente no Brasil, onde, oficialmente, esse processo deveria trazer a infância a participar da modernidade, da civilização e do progresso. Outros tantos trabalhos caminham para a compreensão de outros projetos de escolarização existentes em concomitância com o projeto oficial, como no caso dos imigrantes. Todavia, é importante que se diga que a escola se conforma em meio a tais projetos sem, no entanto, deixar de produzir seu espaço e seu sentido social.

A escolarização, à medida que se estende a toda população, cumpre o papel de uma inserção controlada de todos na sociedade, na qual, de acordo com Veiga (2004, p. 78-79),

a miniaturização da cidadania se refere aos procedimentos de regulação da heterogeneidade social de toda ordem e que foram viabilizados pelo ideário da meritocracia e pelos apelos da homogeneização cultural. Elementos necessários para a consolidação do processo civilizatório.

A escola se constrói e se consolida como meio de convivência social, de experiência comum, coletiva, na qual os ideais da sociedade assumem, paulatinamente, os conteúdos, o tempo e a cultura escolar. Há, portanto, uma redefinição dos modos de pensar e agir; uma redefinição da família, em seu modelo e função, pois o cuidado com a educação da infância é redirecionado para a escola ou para os institutos de assistência social, estabelecendo, assim, uma genealogia da escolarização com base em quem melhor educa, quem é mais apto a educar e para que educa.

Conclusão

As transformações da história e da história da educação viabilizaram sua abertura a novas temáticas, permitindo a realização

de estudos mais específicos. Nesse contexto, a construção de categorias como infância e geração e a distinção da criança como sujeito-objeto de estudo se desenvolvem no sentido de desvendar a produção de diferentes infâncias, sujeitos e escolarizações.

Podemos afirmar que a modernidade constitui um elemento essencial à compreensão da infância, da criança e do processo de escolarização, uma vez que desloca os lugares comuns para lugares específicos e cria as condições de desenvolvimento de processos concernentes a um padrão de sociedade engendrado em seu contexto histórico.

Assim, entre distinções e territórios, infância, criança e escola formam uma tríade moderna nos discursos de diversas ciências e ações políticas, em que a escola é vista como o lugar da infância e a criança como o aluno, universalizando, pela extensão da escolarização a toda população, ideias e ideais de crianças e infâncias. Das lições que a escola ensina, a história apresenta o conteúdo das lições da vida, do mundo dos adultos, da socialização de uma infância pretendida e útil, civilizada, como base para todo e qualquer ideal de progresso de uma nação moderna.

Tanto a infância quanto a criança se constroem, respectivamente, como categoria e sujeito, pela diferenciação em relação ao mundo adulto e em consonância com a difusão da escolarização, de formas específicas de tratamento da criança e da infância, bem como da produção de saberes racionais de interpretação e intervenção na sociedade. O tempo geracional da infância, na modernidade, passa a corresponder, historicamente, a uma etapa da vida a ser vivida pela criança. Desse modo, o ser criança corresponde a viver a infância como experiência social.

Nesse contexto, a escolarização como processo institucionalizado da educação se desenvolve e incorpora a infância e as transformações conceptuais e sociais relativas às crianças, gerando e desenvolvendo lugares e práticas pedagógicas que viabilizaram a escolarização das crianças. É necessário ressaltar

que, na modernidade, quando se torna extensiva a toda população, a escolarização assume papel regulador, inventa a nova condição de infância civilizada, que, ao mesmo tempo, dá visibilidade e diferencia a criança escolarizada como sujeito.

Ao ser recriada a condição da infância na modernidade, a escolarização cumpre o papel de separar as esferas de aprendizagem e, ao se universalizar, delega à escola o lugar da aprendizagem socialmente demandada, tornando-se a escola a passagem obrigatória da infância e viabilizadora de uma inserção controlada de todos na sociedade.

O estudo da escolarização da criança e, portanto, da infância, na perspectiva da história da educação, da história da infância e em diálogo com a Sociologia da Infância, constitui, assim, um objeto que, ao indagar-se sobre si mesmo, revela relações, práticas, culturas e identidades submersas em apropriações oficiais e não oficiais. Essas apropriações, muitas vezes, ocultam a riqueza de experiências, e relacioná-las aos projetos oficiais de escolarização é trazer à tona o papel social de sujeitos que viveram e fizeram a história, que se constituíram como parte de um processo que hoje a própria história nos permite estudar.

**ON THE SAYINGS ABOUT HISTORY, CHILDHOOD, AND SCHOOLING:
PERTINENT DIALOGUES**

Abstract

In this study, we establish some links between childhood and schooling, based on some elements that are inherent in its historical process, i.e., the conceptualization or interpretation of childhood, schooling, and the socio-historical relations that underlie this process. A number of educational scholars have developed themes that seek to historically consider the relationship between childhood and the schooling process. Many have raised questions from a different conceptual nature of what is meant by childhood and schooling in the broad scope in which these concepts are drawn in social space-time. The social plurality in the construction of concepts and ways of seeing childhood frames the discussion about what it means to educational processes, embracing in its multiple dimensions, the concepts that make the affirmation of a regulated childhood possible and effective, by constructing it according to patterns desirable for their adjustment to society designs. In this study, three questions are raised: How does the transformation of history broaden the perspectives of its areas of study so to open it up to new themes? How has childhood been established as a category and the child as a socio-historical subject? What relationships can be thought of between the schooling process and the consolidation of schools as places for childhood and the child?

Key words: History of education. Childhood. Schooling.

**LES DIRES SUR L'HISTOIRE, L'ENFANCE ET LA SCOLARISATION: DES
DIALOGUES PERTINENTS**

Résumé

Dans cette étude on fait des rapprochements entre l'enfance et la scolarisation à partir d'éléments qui sont inhérents à leur processus historique, c'est-à-dire la conceptualisation ou l'interprétation de l'enfance, de la scolarisation et des relations socio-historiques qui les constituent. Plusieurs spécialistes de l'éducation développent en ce moment des thématiques essayant de penser les rapports entre l'enfance et le processus de scolarisation à partir d'un point de vue historique. Nombreux sont ceux qui présentent des questions conceptuelles particulières à propos de l'enfance et de la scolarisation dans le cadre où ces concepts se trouvent ancrés socialement, c'est-à-dire dans le temps et dans l'espace. La pluralité sociale dans la construction des conceptions de l'enfance circonscrit la discussion autour de la signification du processus de scolarisation; cette pluralité contient, dans toutes ses dimensions, des notions qui rendent possible et efficace l'affirmation d'une enfance réglementée et construite selon les modèles souhaitables pour son adéquation aux projets de la société. Cela dit, l'étude dont fait état cet article se développe autour des questions suivantes: 1. Comment la transformation de l'histoire pourrait-elle élargir les perspectives de ses domaines d'études tout en rendant possible une ouverture à des thématiques nouvelles? Comment l'enfance s'affirme-t-elle en tant que catégorie? Comment l'enfant s'affirme-t-il comme sujet socio-historique? Quels rapports peuvent être conçus entre le processus de scolarisation et la consolidation de l'école comme le lieu même de l'enfance et de l'enfant?

Mots-clés: Histoire de l'éducation. Enfance. Scolarisation.

Recebido em 20/5/2010

Aprovado em 4/6/2010

Referências

- BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: UNESP, 2002. 275 p.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, São Paulo, n. 40-41, p. 241-265, 1997.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo: UPF, 2000. 213 p.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil. In: LOPES, Ana Amélia B. M. et al. *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 109-117.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen A. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: _____ (Org.) *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 159-187.
- FONSECA, Thais N. L. História da educação e história cultural. In: VEIGA, Cynthia G.; _____ (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.
- FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63- 82, set./dez. 1995.
- GERAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2009.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 25-69.
- KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Educação no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados: SHBE, 2001. p. 119-144. (Coleção Memória da Educação).
- KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.
- KUHLMANN JR., Moysés. Infância, história e educação. In: KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 15-41.
- LOPES, Ana Amélia B. M. al. *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. 654 p.
- MAGALHÃES, Justino P. Breve Apontamento para a História das Instituições Educativas. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1999. p. 67-72. (Coleção Educação Contemporânea).
- MAGALHÃES, Justino P. Linhas de Investigação em História da Educação e da Alfabetização em Portugal. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI,

J. C. *História da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1999. p. 49-65. (Coleção Educação Contemporânea).

MONARCHA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. 270 p.

NUNES, Clarice. História da educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia B. M. *et al. História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 38-57.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1999. p.19-35. (Coleção Educação Contemporânea).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância. *Sociedade e Cultura*, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

VEIGA, Cynthia G. História política e história da educação. In: ____; FONSECA, Thais N. L. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-47.

VEIGA, Cynthia G. Historiografia da educação de Minas Gerais. In: LOPES, Ana Amélia B. M. *et al. História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 23-37.

VEIGA, Cynthia G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thais N. L. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 287 p.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. 347 p.

VIEIRA, Carlos Eduardo; GONDRA, José Gonçalves. Mapas da produção em história da educação. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 7-13.

