PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 37, n. 3 – p. 728 – 747, jul./set. 2019 – Florianópolis

ISSNe 2175-795X

Educação, infância e escola: a civilização da criança

Jucirema Quinteiro

Resumo

Este texto busca entender o processo de construção do conceito de infância numa perspectiva sociológica e histórica, uma vez que a ideia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico, tendo como consequência a dissimulação das dimensões social e política das relações entre a criança, o adulto, a sociedade e do próprio processo formativo. Diante disso, alguns questionamentos são apresentados: quais são as bases históricas e sociais de tais relações? Qual o sentido e significado da infância? E qual é o estatuto epistemológico do conceito de infância? Sendo assim, analisar as transformações sociais, políticas e culturais denominadas por Norbert Elias como processo civilizador, tendo como pressuposto que a infância é construção histórica definida pela condição social de ser criança, e não um fato natural pode contribuir para superação do problema da naturalização/desnaturalização da infância e compreender o surgimento desta e dos modos como as relações entre adultos e crianças se estabeleceram ao longo da história. Para este autor, a infância é um curto período de tempo em que a criança deverá aprender aquilo que a sociedade levou séculos para internalizar. Desse modo, a civilização das crianças é a sua educação para autorregulação, que deve se realizar na escola.

Palavras-chave: Infância. Escola. Civilização da criança.

Jucirema Quinteiro
Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC
Email: jquinteiro@ig.com.br
https://orcid.org/0000-0002-6652-9359

Recebido em: 20/11/2017
Aprovado em: 26/09/2019

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54108

Abstract

Education, Childhood and Schools: the civilization of children

The purpose of this study is to understand the construction of the concept of childhood from a sociological and historic perspective, given that the idea of childhood that has developed and reached our times does not express its historic foundation. This causes a dissimulation of the social and political dimensions of the relations between children, adults, society and the educational process. After all, what are the historic and social bases of these relations? What is the meaning and significance of childhood? That is, what is the epistemological status of the concept of childhood? Given these questions, an analysis of the social, political and cultural transformations denominated by Norbert Elias as the civilizing process – with the presumption that childhood is a historic construction defined by the social condition of being a child and not a natural fact – can contribute to overcoming the problem of the naturalization/denaturalization of childhood and understand its rise and how relations between adults and children are established over history. For Elias, childhood is a short period of time in which children must learn that which society took centuries to internalize. In this way the civilization of children is their education for self-regulation which should be realized in schools.

Keywords:
Childhood.
School.
Civilization of children.

Resumen

Educación, infancia y escuela: la civilización del niño

Este trabajo busca entender el proceso de construcción del concepto de infancia en una perspectiva sociológica e histórica, dado que la idea de infancia que se desarrolló y que llegó hasta nuestros tiempos no exprime su fundamento histórico, teniendo como consecuencia la disimulación de las dimensiones social y política de las relaciones entre el niño, el adulto, la sociedad y del proceso formativo mismo. En definitiva, ¿cuáles son las bases históricas y sociales de tales relaciones? ¿Cuál el sentido y significado de la infancia? En fin, ¿cuál es el estatuto epistemológico del concepto de infancia? Frente a estas cuestiones, analizar las transformaciones sociales, políticas y culturales denominadas por Norbert Elias como proceso civilizador, teniendo como presupuesto que la infancia es construcción histórica definida por la condición social de ser niño y no un hecho natural, puede contribuir a la superación del problema de la naturalización/desnaturalización de la infancia y comprender el surgimiento de ésta y de los modos como las relaciones entre adultos y niños se establecieron a lo largo de la historia. Para este autor, la infancia es un período corto de tiempo donde el niño deberá aprender aquello que a la sociedad le llevó siglos para internalizar. De este modo, la civilización de los niños es su educación para la autorregulación que se debe realizar en la escuela.

Palabras clave:
Infancia.
Escuela.
Civilización del niño.

Introdução

Desde quando elegemos a escola como lugar privilegiado da infância nos nossos tempos, mediante a realização da nossa tese de doutorado,[1] somado às implicações teórico e metodológicas aí imbricadas, vimos tentando entender o processo de construção do conceito de infância numa perspectiva histórica e sociológica, uma vez que:

> [...] a ideia de infância que se desenvolveu e que chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade. (MIRANDA, 1985, p. 127).

Sob um contexto marcado pelo interesse crescente sobre o tema da infância na sociedade, particularmente na pesquisa, *a naturalização da infância* constitui-se um fenômeno presente tanto na produção acadêmica como na prática pedagógica e tem implicações importantes, sobretudo, no âmbito da pesquisa educacional e da formação de professores, entre as quais o tratamento dado aos conceitos de criança e infância, tidos como sinônimos, banalizando as particularidades e singularidades dessa construção histórica e cultural, tão fundamentais para uma formação crítica de professores!

Afinal, diante de qual fenômeno estamos? O que é a infância? Quais os sentidos e significados da infância? Quais as bases epistemológicas da relação entre educação, infância e escola? Qual o lugar da criança na sociedade? Qual o papel da escola? Como a pesquisa educacional e a sociológica brasileira vem tratando a criança e a infância? Quais são os seus referenciais de análise, as temáticas privilegiadas e quais crianças vêm sendo investigadas? Todas essas questões estão presentes desde a nossa tese de doutorado, citada acima, e posteriormente foram compartilhadas com os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE)[2], justamente por compreender que estas são questões para serem respondidas por um grupo, e não apenas por um pesquisador.

Desde 2000, o GEPIEE vem realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, praticadas de modo rigorosamente indissociável, com base na perspectiva histórico-cultural formulada pelas ciências humanas e sociais. O Grupo entende a infância como o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas; e a criança, como um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura e de tomar decisões sobre assuntos de seu próprio interesse, estabelecendo interações com outras crianças, com adultos e com os artefatos humanos, sejam eles materiais ou simbólicos.

Assim, para o GEPIEE, a criança humaniza-se à medida que se apropria da cultura produzida pela humanidade. Nesse sentido, a infância é singular – e não plural – e comum a todas as crianças. As condições sociais em que as crianças vivem as suas infâncias é que são diversas, plurais, marcadas pelas relações sociais e pelas condições de classe. Participar, brincar e aprender são direitos e processos indissociáveis que devem estar presentes na escola se entendermos a educação como processo de humanização e socialização da criança.

Destacam-se quatro trabalhos realizados nessa perspectiva: dois relatórios de pesquisa de iniciação científica e dois de mestrado, por mim orientados e intitulados, respectivamente, *A emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil: um levantamento da produção acadêmica 1980-2000* (ARIOLI, 2003), *Produção acadêmica sobre criança e infância na Sociologia brasileira 1980-2006* (CHIARANDA, 2007), *As metodologias de pesquisa com criança na escola: o ouvir como uma tendência* (SPINELLI, 2012) e *O direito à infância na escola: o estágio docente como campo de pesquisa* (PIMENTEL, 2014).

Tais pesquisas permitem-nos afirmar que os estudos da infância, tanto na Sociologia como na educação brasileiras, ainda são um campo em construção.[3] Na Sociologia, os sociólogos, quase sempre, "[...] pressupõem e descartam, no grupo que estudam, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam, ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos. Dentre esses, destacam-se as crianças, um grupo que não fala, mas ouve muito", escreveu Martins (1993) na coletânea de textos intitulada *Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.*

Por outro lado, a partir da análise das metodologias de pesquisa que envolvem crianças na escola – realizada mediante um amplo levantamento da produção acadêmica, tanto no campo educacional como no da Sociologia, no período entre 1987 e 2010 –, fica evidente, em particular no campo educacional, certo reconhecimento da *autonomia da criança*, expresso na mudança de lugar que a criança passou a ocupar na pesquisa: da condição de sujeito 'silenciado/obediente', foi alçada à 'testemunha da história/protagonista'. Porém, esse tipo de salto na condição social da criança no âmbito da pesquisa, como já anunciado, está relacionado a equívocos que vão desde a utilização dos conceitos de criança e de infância como sinônimos até a banalização de certos recursos metodológicos, como usos e abusos da etnografia e da entrevista com crianças.[4]

Toda essa fragilidade conceitual, entre outros aspectos, escancara a urgência de estudos e discussões mais aprofundados sobre teoria, método e metodologias de pesquisa com crianças e sobre a infância, especialmente na escola, pois, como alerta Alves-Mazzotti (2001, p. 43):

> [...] apesar da aparente valorização da teoria, o que temos visto é que muitas pesquisas sob a alegação de "dar voz" aos sujeitos ou de valorizar as práticas, limitam-se a reproduzir falas e falas dos sujeitos, **sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou de servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados**. A crescente valorização da prática e da subjetividade parece estar levando a uma tendência à reificação da prática e do sujeito, em prejuízo da construção de conhecimentos relevantes e do diálogo com os autores que já se ocuparam do tema. (grifo nosso).

Certamente, o fenômeno da naturalização da infância se deve à dissimulação histórica já apontada por Miranda (1985), mas, principalmente, como escreveu Ulivieri (1986, p. 48), ao fato de não se estudar a criança "[...] *como objeto de examen histórico en sus condiciones reales de vida, que en muchos casos son condiciones de supervivencia*". A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio "[...] *son un indicio, 'de la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en su perspectiva histórica'*. [...] *cabe decir que, al no existir el niño con todas sus características infantiles, tampoco existía su historia*" (ULIVIERI, 1986, p. 48).

Ao analisar a produção nacional e internacional sobre os estudos sociais de história da infância a partir dos anos de 1980, Warde (2007) esclarece que a afirmação da criança como um ser histórico-social presente nessa produção tem estabelecido uma correspondência pouco fundamentada entre a criança como sujeito naturalizado pela Psicologia e pelas Ciências Biológicas e a infância como sujeito historicamente construído:

> [...] ao legítimo intento de desembaraçar a criança dos aportes que a naturalizam, para mergulhá-la na história – tarefa, ademais, precípua à História, qualquer que seja o sujeito em causa –, sucedem desarrazoados resultados nascidos quer da crítica genérica de perspectivas psicológicas e biológicas implicadas, quer da pronta identificação dessas perspectivas entre si. Em um e outro caso, há de se verificar a injustificada imputação à Psicologia ou à Biologia da responsabilidade pelas visões "naturalizadas" da criança, dominantes ao longo do século XX e, no cerne, a apaixonada, porém, arriscadamente estéril, intenção de produzir uma abordagem histórica (social) esvaziada de qualquer dívida com a natureza. (WARDE, 2007, p. 23).

Ainda sobre esse aspecto, a autora acresce que as críticas às pesquisas biológicas, médicas ou psicológicas de caráter experimental são feitas "[...] sem que lhes sejam perscrutados os conceitos e procedimentos com os quais efetuam suas análises, bem como os resultados que obtêm" (WARDE, 2007, p. 34).

Diante desses desafios teóricos e metodológicos, este último aspecto salta à vista, pois conhecer a criança implica a realização de pesquisas com caráter longitudinal, isto é, a pesquisa com criança exige, além de estudos, *tempo* para a construção de vínculos legítimos entre esta e o pesquisador. Certo disso, o GEPIEE elegeu a disciplina Estágio Docente, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como campo de formação pedagógica específica e de pesquisa com crianças sobre infância na escola por quase duas

décadas, mediante o desenvolvimento de projetos de longo prazo em uma mesma escola, produzindo as condições favoráveis para esta construção.[5]

Dentre os resultados obtidos, destaca-se um tipo de *arquivo da fala de crianças* matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, construído na intersecção entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no chão da escola, nas quais as crianças expressam, por meio de diferentes linguagens, o que sentem e pensam sobre ser criança no mundo e na escola. Nessas condições, elas mostram com clareza do que gostam ou não e denunciam o contexto de opressão em que vivem, mas também anunciam uma vontade própria de viver a infância, traduzida muitas vezes em rebeldia e mais repressão, sobretudo na escola. Quanto às estudantes estagiárias, futuras professoras, elas assustam-se com as demandas e a complexidade da educação/escolarização das crianças de 0 a 12 anos de idade na atualidade, em relação à formação recebida e à realidade social, política e educacional presente.

O ensino dos direitos da criança junto às próprias crianças e a defesa do 'direito à infância na escola' têm como finalidade não só garantir a instrução elementar como também promover uma educação humanizadora, na qual a criança possa se apropriar da leitura e da escrita e, principalmente, desenvolver sua imaginação, criatividade e fantasia.[6] Além disso, identificou-se que, quando mobilizadas para aprender e quando o ensino faz sentido, as crianças participam levantando hipóteses, questionando, sugerindo e colaborando com o seu próprio processo de formação humana.

No entanto, nem tudo são flores! No embate com a realidade escolar, o 'direito à infância na escola' mostra bem os limites e as possibilidades reais de a criança ser respeitada e valorizada na sua condição social atual, como sujeito de direitos. O conjunto das ações desenvolvidas por este projeto provoca, ao mesmo tempo, rejeição e resistência em relação à ideia da garantia da infância na escola, contrariando radicalmente as origens históricas dessa relação. Por parte dos adultos, a rejeição aparece no conflito entre direitos e deveres das crianças, simplesmente porque, se as crianças têm direitos, então, para os professores, elas também devem ter deveres; na omissão e nos constrangimentos diversos; e nas relações e práticas autoritárias estabelecidas entre a escola e a universidade, entre experiência e conhecimento e entre professores e estudantes estagiárias. A resistência, por sua vez, é manifestada especialmente pelas crianças, que expressam, por meio de atitudes, desenhos, imagens, falas e escrita e em diferentes meios de comunicação (jornais escolares, cartas, bilhetes e *blogs*), a alegria em conhecer seus direitos e exercitá-los em favor de uma escola mais bonita e interessante para aprender, participar e brincar.

O objetivo deste artigo é contribuir para desnaturalizar o conceito de infância, condição fundamental se quisermos apoiar de modo significativo e efetivo a mudança na educação e na

formação das novas gerações mediante a formação adequada de professores para a Educação Básica. Para tanto, é preciso reatar os fios da infância aos da escola, entender suas bases histórica e filosófica e o projeto de escolarização da criança; melhor dizendo, compreender a infância como condição social de ser criança, resultado do processo civilizatório; entender, a partir da história da infância e da escola, os processos sociais de transformação e os modos como foram se estabelecendo as relações entre adultos e crianças, professores e alunos, pais e filhos. As mudanças nas formas e padrões de organização social exigem um conhecimento mais aprofundado sobre o processo civilizatório, no sentido de compreender como a relação entre infância e escola foi sendo esgarçada ao longo da história, naturalizando o que o Homem levou séculos para construir.

Sendo assim, entender o processo que acabou firmando a subjetividade moderna acerca da infância torna-se uma necessidade histórica para os estudos da infância. Em *O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes*, Boto (2002, p. 11-12) apresenta uma síntese a respeito dessa longa e instigante trajetória:

> Os estudos sobre a história da infância ganharam significativo impacto desde o trabalho pioneiro de Philippe Ariès, que discorreu no início dos anos 60, sobre a história do modo pelo qual a Modernidade do Ocidente se apercebe de suas crianças. O livro *História social da criança e da família* trabalha a sensibilidade adulta acerca da infância em sociedades europeias, tomando o final da Idade Média como ponto de partida e o século XIX como ponto de chegada. Progressivas modificações ocorriam nesse âmbito: a criança, à partida, é destacada apenas por seu caráter incompleto; por um não ser adulto. **Pouco a pouco, reconhecida em especificidades que são suas, passaria a ser observada, paparicada, mimada e, finalmente, amada**. Essa longa trajetória, contudo, teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo nas taxas de mortalidade infantil, que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças. (grifo nosso).

É interessante perceber que, enquanto para Ariès (1981) o tempo do "descobrimento da infância" encontra-se entre o século XIV e o século XVI, para Elias[7] (2012) este tempo trata de um processo longo, que ainda continua, em que a infância é resultado do processo civilizatório; e a escola, um espaço fundamental para essa construção histórica e cultural! Para este autor, *as crianças não são adultos em miniatura*, "[...] elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização" (ELIAS, 2012, p. 469). Mais do que isso, a infância é o curto período de tempo em que a criança deverá aprender aquilo que a sociedade levou séculos para internalizar. Desse modo, para o autor, a civilização das crianças é a sua educação para autorregulação.[8]

Segundo Veiga (2012, p. 2), Elias:

> [...] observa que a convivência entre as pessoas nas sociedades urbano-industriais, tendo em vista a situação de crescente interdependência humana, demanda preparo

> das crianças para exercer a função de pessoa adulta, o que incide em alta dose de contenção das pulsões e afetos. Este processo de educação se faz na combinação entre a existência de um equipamento biológico que permite o autocontrole, e a dinâmica da sociedade de que é parte, pois os modelos de autocontrole se fazem nas relações entre as pessoas. O processo de transformação civilizadora de cada um é, pois, muito complexo tendo em vista as exigências sociais da sociedade industrial.

Longe de querer dar conta dos objetivos e desafios colocados pelos estudiosos da obra de Elias, nosso interesse na Teoria da Civilização reside na importância do método de *análise histórica de longa duração* que este autor utiliza e também na possibilidade de divulgar as suas ideias no campo da educação e infância, no sentido de buscar alargar este conceito para além do critério de idade e da educação infantil. Afinal, no Brasil, desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2005), criança é todo sujeito entre 0 a 12 anos de idade. Porém, em outros lugares do mundo, conforme Rosemberg e Mariano (2010), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York (EUA), em novembro de 1989, homenageando Janusz Korczak, reconheceu a criança (até os 18 anos) com direitos e liberdades inscritos na Declaração dos Direitos Humanos. É de se indagar: quais seriam os critérios utilizados para justificar tais diferenciações e delimitações da infância?

De acordo com Quinteiro (2000, p. 5):

> Ainda que tenha sido proclamada, há 50 anos, a Declaração dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas e há 20 anos da aprovação da Convenção dos Direitos da Criança e, especificamente no caso brasileiro, da promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente, **a situação da criança não é animadora sob nenhum aspecto**. Embora tenham conquistado para si um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis, aos quais se associaram praticamente todos os países do mundo, isto não foi e não está sendo suficiente para que as crianças e adolescentes obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência. Muito pelo contrário, pesquisas mostram que o aprofundamento das desigualdades sociais faz das crianças o grupo etário onde há explícitos indicadores de pobreza e de violência. (grifo nosso).

Sendo assim, nossa decisão em estudar a obra de Norbert Elias foi instigada ao deparar-nos com o conteúdo de um de seus textos, intitulado *A civilização dos pais*, no qual declara que, apesar do crescente volume de bibliografia existente sobre o tema da infância,

> [...] ainda não sabemos muito bem como podemos ajudar as crianças a se ajustarem em sociedades tão complexas e nada infantis como as nossas, que demandam uma alta medida de previsão e autocontrole. Não sabemos como ajudá-las a viver o incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriorem. Contudo, esse descobrimento das crianças, certamente, não se limita a um progresso do conhecimento sobre a infância e da compreensão sobre ela. **Trata-se de algo a mais**. (ELIAS, 2012, p. 469, grifo nosso).

Após uma primeira leitura sobre as obras de Elias, como *A condição humana* (1991), *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte* (2001a), *A sociedade dos indivíduos* (1994), *Norbert Elias por ele mesmo* (2001b), *Introdução à Sociologia* (2011a), *O processo civilizador* (1993, 2011b), *A solidão dos moribundos* (2001c) e *A civilização dos pais* (2012), pudemos perceber, com clareza, a complexidade e a amplitude do seu trabalho, bem como nossos limites e possibilidades para apreender o seu conteúdo de modo a ampliar nossa visão sobre a infância como construção histórica e cultural. Além dessa primeira leitura, foi necessário realizar um levantamento sobre a produção acadêmica, no sentido de tentar dialogar também com os estudiosos de Elias sobre a temática da infância e o processo civilizatório na sua obra.

Assim, por meio de reflexão e análise não só sobre as ideias de Elias, mas também com alguns pesquisadores elisianos selecionados neste levantamento, vamos tentar abordar a temática da infância na obra deste autor, buscando desnaturalizar este conceito e oferecer elementos que contribuam para o debate no campo de estudos da infância[9] e para a formação crítica de professores.

A civilização da criança e a emergência do sentimento de infância: elementos para uma reflexão

Tendo como objeto de estudos, entre outros aspectos, os hábitos e costumes das sociedades de corte, bem como a análise de livros e manuais de comportamentos e bons modos, Norbert Elias percebe, a partir de uma *perspectiva histórica de longa duração*, a existência de um movimento de controle cada vez maior dos instintos. *Esse é o processo civilizador*. Um processo em que as estruturas emocionais incorporam controles ainda mais complexos e se modificam de acordo com as transformações que acontecem na própria sociedade. É uma análise sociogenética e psicogenética daquilo que Elias chama de processo civilizador, o processo de afastamento cada vez maior do 'estado de natureza' em direção ao controle dos impulsos infindáveis. Nesse processo, o autor identifica historicamente a estrutura psicológica descrita por Freud em *Ego, Id e Superego*. Declara que a estrutura social e a estrutura da personalidade são resultados de uma inter-relação interminável entre elas próprias.

Dessa forma, cabe registrar aqui as observações de Wouters (2014, p. 35-36) quanto ao fato de as discussões acerca da teoria dos processos civilizadores de Elias centrarem-se, principalmente, no tema do autocontrole, descrevendo-a como teoria do aumento do autocontrole. Escreve o autor que essa teoria tem um alcance mais amplo e não está restrita às mudanças no desenvolvimento do autocontrole ou às mudanças do controle social externo em autocontrole. A questão é mais complexa e está representada antes de tudo no equilíbrio de três

tipos de controle que as pessoas devem ter em sociedade: o controle do homem sobre as coisas naturais extra-humanas; o controle das pessoas sobre as outras; e o controle de cada um sobre si mesmo.

Segundo Wouters (2014), para Elias, o controle da natureza, o controle social e o autocontrole formam uma espécie de anel em cadeia, descrevendo um triângulo de funções interligadas, que podem servir como um padrão básico para o estudo das conexões entre a evolução tecnológica e a evolução da organização social e dos autocontroles, bem como para a observação das relações humanas.

Fica claro que Elias propõe um modelo analítico de observação social, entendendo indivíduo e sociedade como partes inseparáveis de uma mesma relação e elegendo a história como fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais. Segundo Lima (2012, p. 8), Elias

> Vê as mudanças sociais como alavancas de um movimento histórico contínuo e não linear, cujos rumos não podem ser definidos por indivíduos isolados, desenvolve e aprimora sua ideia de civilização como um **conceito**, uma ferramenta teórica de grande valor para a compreensão da realidade social. (grifo nosso).

Elias, para a autora, entende que "[...] os indivíduos são obrigados a regular sua conduta de forma cada vez mais diferenciada, mais uniforme e mais estável" (LIMA, 2012, p. 8), por meio de um processo nada linear e simples.

Explicitados os elementos constitutivos da Teoria da Civilização de Elias, cabe esclarecer que o autor não se dedicou especificamente ao estudo da infância em sua obra e que sua preocupação de pesquisa, ao longo de mais de cinco décadas, pode ser sintetizada na constituição da relação entre indivíduo e sociedade. Porém, no texto *A civilização dos pais*, Elias (2012) traz contribuições importantes para o campo da educação e infância, com destaque para as relações de poder entre adultos e crianças, ao reconstruir o curso do processo civilizatório da relação pais-filhos nas nações industriais mais desenvolvidas, servindo-se de "uma amostra de provas" sobre o caráter coercitivo da educação da criança, que, contraditoriamente, forjará o sentimento mais humanizador da história da civilização – a infância.

> Em tempos passados e, frequentemente, até o presente, a relação entre pais e filhos tem sido claramente uma relação de dominação; uma relação entre algumas pessoas e outras que obedecem. Desse modo, esse tipo de relação também era objeto de prescrições normativas, e os implicados concebiam seus vínculos nesses termos. Como uma relação de dominação, caracterizada por uma distribuição das oportunidades de poder claramente desigual entre pais e filhos, as condutas exigidas dos implicados eram relativamente simples e claras. Aos pais, na realidade, correspondiam todas as decisões sobre as ações das crianças. (ELIAS, 2012, p. 471).

Ressalta-se que tal subordinação da criança ao adulto era estabelecida como norma social a ser seguida, expressa na pedagogia do *manda quem pode, obedece quem tem juízo*:

> [...] essa distribuição das oportunidades de poder – ordens dos pais, submissão das crianças – era boa, correta e desejável. Essa concepção fazia parte tanto do ponto de vista dos pais, como também – segundo o que tem sido aceito, geralmente – do ponto de vista das próprias crianças. (ELIAS, 2012, p. 471).

É importante observar que a questão relacionada à obediência/subordinação da criança ao adulto é definidora do conceito de infância desde seus primórdios e, curiosamente, constitui-se em tema de estudo e debate pouco explorado na produção acadêmica atual, apesar do protagonismo infantil citado anteriormente. E esta ausência muito tem colaborado para a naturalização da infância. Certamente, a expressão "o ponto de vista da criança", apontada anteriormente por Elias (2012), não se refere à valorização do denominado "ouvir a criança", mas aos costumes, "ao que tem sido aceito". Até porque este é um fenômeno recente, tanto aqui como alhures.

A criança só conquistou o direito de se expressar, participar, falar e ser ouvida a partir da Convenção Internacional sobre Direitos das Crianças de 1989, que surgiu não só como instrumento complementar à Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959 mas também como um marco importante, tomando os 10 princípios desta última como referência para a afirmação de obrigações e compromissos assumidos ao longo dos 54 artigos dispostos no documento, que é considerado o instrumento normativo mais importante nessa luta em prol dos direitos das crianças. No ano seguinte à promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, Hammaerberg (1990) classificou os artigos do documento em três categorias: provisão, proteção e participação, sendo este último o mais desafiador!

Segundo Elias (2012), desde a Antiguidade, ninguém pensava que as crianças precisavam de um tratamento especial, tanto que assassinatos de crianças eram uma prática corriqueira:

> Em geral se subestima o assassinato de crianças na Antiguidade, apesar de que os autores antigos apresentam centenas de evidências de que o assassinato de crianças era um fenômeno cotidiano e amplamente aceito. As crianças eram jogadas nos rios, sobre o esterco e nas fossas; eram aprisionadas em recipientes com o propósito de fazê-las morrer de fome, eram abandonadas nas montanhas e nas margens das estradas como "presa para pássaros e feras que as despedaçariam" (Eurípedes, Ion). Geralmente, considerava-se que não valia a pena deixar viver uma criança imperfeita em forma e altura ou uma que gritava com uma voz muito débil, ou muito forte, ou que de algum modo era distinto do que exigiam os escritos ginecológicos referentes à questão de "Como se reconhece que um recém-nascido merece a pena de ser educado". (LLOYD DE MAUSE *apud* ELIAS, 2012, p. 473).

Interessante observar a indiferença com o feminino e a preferência pelo masculino desde os primórdios do "sentimento de infância", no qual, em princípio, meninos eram mais

valorizados do que meninas ao nascer, resultando em outro fenômeno, a existência de mais homens que mulheres:

> Os filhos que nasciam primeiro, certamente podiam, em comum, viver, especialmente quando tratava-se de um varão. As garotas naturalmente contavam pouco. As instruções que Hilarión deu à sua mulher Alis (século I, A.C.) são típicas da franqueza com que se discutiam esses assuntos: "No caso de parires, como é bem possível, um varão, deixa-o viver; mas se é uma menina, mate-a". O resultado foi um grande desequilíbrio quantitativo entre homens e mulheres que foi característico do Ocidente até a Idade Média. (LLOYD DE MAUSE *apud* ELIAS, 2012, p. 473).

Para além desses elementos que indicam a emergência do sentimento de infância, o autor observa que, na sociedade medieval, como em todas as sociedades anteriores, as crianças pertenciam ao mundo cotidiano dos adultos Já na época moderna, a criança será apartada desse mundo e confinada, por muitos anos de sua vida, em uma espécie de *ilha juvenil da sociedade*. O quarto das crianças, a escola, os movimentos juvenis e, não menos, a vida estudantil formam parte de seus símbolos mais destacados:

> Talvez, somente as pessoas absolutamente ricas podiam dar uma cama própria para seus filhos. Com muita frequência, as crianças dormiam na cama paternal. Em algumas ocasiões, ouvimos queixas sobre crianças que sujavam a cama dos pais, mas a maioria das pessoas parecia estar acostumada a isso. O padrão dos adultos na regulação de suas necessidades naturais seguramente não era idêntico ao das crianças pequenas. Mas a diferença entre os dois não era tão grande, como hoje. Não se considerava nem mesmo a possibilidade de separar as crianças dos adultos, reservando-lhes um cômodo próprio da casa. Os quartos para crianças surgem, mais ou menos, a partir dos séculos XVI e XVII e apenas nas casas dos mais ricos. Sua existência, como parte normal de um apartamento de família, nas camadas mais pobres, surge paulatinamente no curso do século XX.

Interessante registrar aqui que há controvérsias entre os autores a respeito do afastamento da criança do convívio adulto no período da Idade Moderna. Elias (2012, p. 478-479) comenta que Ariès manifesta certo ressentimento ao constatar tal fenômeno:

> A família e a escola retiraram a criança da sociedade dos adultos. A escola encerrou uma infância, antes livre, em um regime disciplinar cada vez mais restrito, o que conduziu, nos séculos XVIII e XIX, à reclusão total no internato. As exigências da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores **privou a criança da liberdade que gozava entre os adultos**. (grifo nosso).

Esta é outra questão importante a ser observada na história da infância, pois afirmar que a criança perdeu a liberdade que gozava entre os adultos nesse período é contraditório se compararmos as sociedades medievais com as nossas. Assim, vamos concluir que se tratava de sociedades

> [...] muito mais violentas, onde as crianças eram abandonadas à própria sorte. Com exceção dos períodos das grandes epidemias de peste, nas sociedades medievais, havia crianças em abundância, assim como pobres, dispostas a trabalhar. Eram sociedades cheias de contradições, onde não faltavam atos de bondade e misericórdia, mas onde

> muitas pessoas – inclusive as crianças – morriam de fome, onde mendigos e inválidos formavam parte da paisagem cotidiana, onde velhos e enfermos morriam carentes de toda ajuda. (ELIAS, 2012, p. 476).[10]

Somente no decorrer desse processo se reconheceu que a criança não está preparada para enfrentar a vida, que é preciso submetê-la a um regime especial para além da família – a escola:

> Esse interesse novo pela educação se implantará, pouco a pouco, no núcleo da sociedade e a transformará completamente. A família deixa de ser, unicamente, uma instituição de interesse privado para transmissão de bens e sobrenomes e assume uma função moral e espiritual, será a encarregada de formar os corpos e as almas. Os pais já não se contentam em gerar filhos, com cuidar de alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral de uma época os exige a dar a todos os seus filhos, e não só ao maior, inclusive ao final do século XVII às filhas, uma formação para vida. Supostamente, a escola é a encarregada por essa preparação. Substitui-se a aprendizagem tradicional pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela polícia [...]. "Os pais que se preocupam com a educação de seus filhos (*liberos erudiendos*) – afirma um texto de 1602 – têm direito a mais honras que aqueles que se contentam a trazê-los ao mundo" (ELIAS, 2012, p. 478-479, grifo do autor).[11]

Parece que a moral, a honra, a vergonha, o pudor, o nojo, os altos índices de mortalidade infantil etc. constituíram-se em elementos que teceriam os fios da infância aos da escola no processo de constituição do Estado Moderno, e o caráter coercitivo da educação iria se sofisticar e intensificar-se.

Veiga (2012) escreve que a difusão da escola primária a partir do século XIX é sintoma das novas demandas sociais na preparação das crianças para a vida adulta. Este foi um momento em que se fizeram necessárias a divulgação dos saberes elementares e a homogeneização de condutas, no intuito de racionalizar comportamentos. A institucionalização da escola tornou mais sistematizada as relações de coerção entre adultos e crianças, mesmo porque foram realizadas fora do núcleo familiar.

> Em fins do século XIX e início do século XX, observamos um apelo significativo por parte de médicos e educadores para a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. O diferencial do conjunto de estudos realizados na época foi a ênfase na mudança da concepção da infância como tempo geracional que possui peculiaridades quanto ao atendimento das necessidades das crianças. **A civilização das crianças constitui o conjunto de novos modos para a sua educação na direção de seu autocontrole e autonomia e, como bem observado por Norbert Elias, seria esse aspecto o principal fator do "descobrimento da infância" realizado no âmbito do processo civilizador**. (VEIGA, 2012, p. 12, grifo do autor).

Por fim, cabe destacar aqui o texto denominado *Contribuições de Norbert Elias aos estudos da infância e processo civilizador*, de Magda Sarat (2014), devido ao seu ineditismo no campo da educação e infância e por investigar o lugar da educação das crianças e da formação do indivíduo nas teorias de Elias considerando os grupos humanos como parte de um processo

de constituição de modos e comportamentos individuais e coletivos que podem ser aprendidos nas relações geracionais e intergeracionais.

A autora destaca três aspectos fundamentais na obra de Elias para a formação do indivíduo:

> 1 - a percepção das experiências na infância e nas relações familiares e comunitárias como elemento importante para a formação do indivíduo;
> 2 - a presença – nominada e assumida – em sua obra da perspectiva freudiana, que está na origem de suas teses e representa a abordagem que mais destacou a constituição da personalidade do indivíduo a partir da infância;
> 3 - a estreita relação entre a sua história de vida e suas preocupações sociológicas em compreender fenômenos como civilização, (des)civilização, violência, controle da violência, autorregulação do comportamento, controle e autocontrole dos impulsos e das pulsões; (SARAT, 2014, p. 158).

Sarat (2014, p. 164) conclui que

> [...] analisar o processo civilizatório a partir da história da infância é também entender os processos sociais de transformação histórica e os modos como as relações entre adultos e crianças se estabeleceram ao longo desse desenvolvimento. Quando Elias diz que os seres humanos ao nascer, biologicamente, têm características muito peculiares, que se aproximam de um estado animal e primitivo, antes de passar por um processo de civilidade e regulação de suas pulsões, está localizando tal período inicial como sendo – a infância.

Finalmente, a escola, no processo de civilização da criança, é percebida por Elias como lugar privilegiado da infância, onde, em um curto período de tempo, a criança deverá aprender aquilo que a sociedade levou centenas de anos para internalizar. Desse modo, todo o grupo social precisa fazer com que, nesse tempo curto – uma década –, o indivíduo avance na direção de submeter-se ao controle das aprendizagens necessárias. Assim, "[...] a vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos" (ELIAS, 1994, p. 145).

Afinal, na institucionalização da criança, a escola é o lugar onde ela internalizará a necessidade do controle e o autocontrole das suas emoções, como modo de ser e estar no mundo. O processo civilizador, como insistentemente afirmado por Elias (2012, p. 436),

> [...] não foi algo planejado, embora seja constituinte deste processo inúmeras interações de ações planejadas. A direção do processo civilizador se fez rumo à economia dos desejos e, portanto, do autocontrole. **Desse modo, a civilização das crianças diz respeito à educação de suas pulsões**. Esta constatação se fez cada vez mais presente com o desenvolvimento urbano e industrial e ampliação das relações de interdependência. Quanto mais complexa uma sociedade mais se demanda comportamentos guiados pela autocoerção. (grifo nosso).

Assim, fica evidente o quão complexo e multifacetado é o processo civilizatório das crianças e sua relação com a educação escolar, pois

> [...] **somente a aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética já demanda uma alta medida de regulação das pulsões e afetos**; em sua forma mais elementar toma ao menos dois ou três anos da infância e, em geral, requer uma ocupação parcial em alguma instituição fora da família, sendo comum a escola. (ELIAS, 1998, p. 436 *apud* VEIGA, 2012, p. 3, grifo nosso).

Considerações finais

Considerando que infância, juventude e velhice são distinções geracionais produzidas no interior do processo civilizador,

> [...] compreende-se que a *civilização das crianças* se faz no movimento da civilização dos adultos, em suas relações de dependência e interdependência, caracterizadas por desigualdades nas relações de poder. Entretanto, conforme observado por Elias, as mudanças nas relações entre as gerações têm-se orientado rumo a uma direção muito específica – o reconhecimento da relativa autonomia da criança. (VEIGA, 2012, p. 1, grifo do autor).

Elias, como já observamos antes, escreve que o aumento dos conhecimentos no trato com a infância é insuficiente para analisarmos as mudanças recentes nas relações entre adultos e crianças. No seu entendimento, tais alterações se devem à percepção de algo muito específico e inovador, possivelmente relacionado à "[...] necessidade que têm as crianças de viver sua própria vida, uma maneira de viver que em muitos sentidos é distinta do modo de vida dos adultos, não obstante sua interdependência com eles" (ELIAS, 2012, p. 410). Insiste o autor que

> **Descobrir as crianças significa em última instancia dar-se conta de sua relativa autonomia**. Em outras palavras, deve-se descobrir que as crianças não são simplesmente adultos pequenos. Se vão fazendo adultos individualmente ao largo de um processo civilizador social que varia de acordo com o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização. A reflexão mais profunda acerca das necessidades características das crianças é, no fundo, o reconhecimento a seu direito de ser compreendido e apreciado em seu caráter próprio. Este também é um direito humano. (ELIAS, 2012, p. 410, grifo do autor).

Concluindo, *a criança não é anjinho, nem diabinho e tampouco uma florzinha a desabrochar*, mas sim *um sujeito humano de pouca idade*, que vai se constituir humano a partir das relações sociais que estabelece. Entre essas relações estão as que se estabelecem na escola e, portanto, há que se ter uma intencionalidade clara na organização das ações educativas e de ensino, no sentido de estabelecer a relação entre o indivíduo e o gênero humano, ou seja, atender às necessidades individuais da criança ao mesmo tempo em que se lhes oferece o legado humano para a sua apropriação. A dialética entre o singular e o universal se faz na particularidade histórica. Para desnaturalizar o conceito de infância no processo de formação de professores críticos, é preciso saber perguntar e responder: em que medida estamos sendo suficientemente capazes de criar condições históricas para que a criança seja respeitada na sua individualidade e, ao mesmo tempo, na sua grandiosidade de ser humano?

Notas

[1] A proposição do 'direito à infância na escola' é resultado da nossa tese de doutorado, intitulada *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*, defendida em 2000. Desse modo, "A criança, sujeito das relações sociais concretas, emerge como objeto desta investigação a partir das questões e dos dilemas que envolvem o processo de *democratização do ensino* no Brasil, que, em última instância, coloca sobre a 'criança pobre' a responsabilidade pelo fracasso da escola pública dos nossos tempos" (QUINTEIRO, 2000, p. 1, grifo da autora).

[2] O GEPIEE encontra-se inscrito no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e é coordenado pela autora e pelas professoras Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diversas áreas. O Grupo "busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância e à educação escolar" e tem como objetivos principais: a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança e as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; o processo de socialização na escola; o processo de ensino e de aprendizagem; os direitos sociais da criança, com ênfase em aprender, brincar e participar, bem como as políticas públicas oferecidas à infância (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012).

[3] Sobre isso, veja: *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*, de Quinteiro (2002).

[4] Parece ser fundamental distinguir os conceitos de infância e criança para desnaturalizá-los. Nesse sentido, cabe lembrar aqui um núcleo de consenso existente entre os historiadores acerca da definição de infância: "[...] a infância é fenômeno histórico e não meramente natural e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção" (NARODOWSKI, 1998, p. 173, grifo nosso). Outro aspecto a ser considerado: a moral, que foi produzida historicamente pelo adulto na contemporaneidade, apresenta novos elementos nas relações entre pais e filhos. Aparentemente, parece que os pais de hoje se definem pela obediência à criança, indicando uma inversão de papéis na mencionada relação. A questão que se coloca é: será que, ao alçarmos a criança ao patamar de protagonista, não estaríamos negando o papel civilizador dos adultos?

[5] O 'direito à infância na escola' caracteriza-se como um projeto que articula ensino, pesquisa e extensão, mas, principalmente, como uma bandeira de luta política que vem sendo defendida há mais de uma década junto à formação docente universitária e como projeto de intervenção pedagógica na realidade escolar. Tal proposição parte do pressuposto de que a escola pode e deve ser um lugar cheio de sentidos e significados para a criança, sem que esta tenha que *saltar as alegrias da infância* (SNYDERS, 1993). Isto posto, a pesquisa como metodologia do ensino emerge como uma necessidade no âmbito da formação docente universitária, e, entre os anos 2000 a 2012, o 'direito à infância na escola' vem sendo defendido como conteúdo formativo e prática pedagógica, tanto em nível universitário como junto às crianças dos Anos Iniciais, por meio das ações desenvolvidas pelas estudantes universitárias na disciplina Prática de Ensino da Escola Fundamental: Séries Iniciais. Orientadas a estabelecer determinada aproximação com a escola mediante a observação, tanto silenciosa como participativa, e a registrar e planejar proposições de ensino que lhes permitam conhecer "o que sentem, pensam, dizem, desenham e escrevem as crianças", as estudantes estagiárias concebem atividades com a finalidade de conhecer, veicular e ensinar os direitos da criança para as próprias crianças. Os resultados desse processo vêm sendo registrados pelas estudantes universitárias em relatórios finais de estágio, que nos possibilitam compreender como esses projetos de ensino, pesquisa e extensão são realizados. Entre os anos de 2000 a 2012, o estágio obrigatório curricular foi realizado em cinco escolas da Grande Florianópolis. Destas, duas são estaduais, uma federal, uma municipal e uma de caráter associativo. Para além dessas escolas, o projeto contou com a participação de mais duas escolas portuguesas, resultado de um convênio de cooperação internacional entre Brasil e Portugal durante os anos de 2003 e 2006. Para além dos relatórios finais de estágios escritos pelas estudantes estagiárias, é possível afirmar que o GEPIEE e suas pesquisadoras vêm intervindo diretamente nessas escolas – campo de estágio –, o que pode ser acompanhado em diversas publicações, tanto no âmbito da formação universitária (QUINTEIRO *et al.*, 2005a; QUINTEIRO *et al.*, 2005b; QUINTEIRO; CARVALHO, 2007, 2010, 2012; QUINTEIRO; SERRÃO, 2010; QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013), incluindo orientações de teses e dissertações de mestrado (ANTUNES, 2004; LOUREIRO, 2010; PINTO, 2003; SCHNEIDER, 2004; SILVA, 2005; THOMASSEN, 2003), como na formação continuada de professores.

[6] Sobre isso, veja: *Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos*, de Vigotski (2009).

[7] Norbert Elias nasceu em Breslau, em 1897, e morreu em Amsterdam, em 1990. Sociólogo alemão, estudou Medicina, Filosofia e Psicologia nas Universidades de Breslau e Heidelberg. Este autor, ao investigar o processo civilizador ao qual foi submetido, demonstra que a mudança dos costumes e comportamentos atua sobre a estrutura psíquica do sujeito, sendo por ele incorporada.

[8] Considerando a importância de Norbert Elias e de sua obra, desde o XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, Souza (2012) escreve um ensaio intitulado *Norbert Elias: uma teoria desconectada à realidade brasileira – balançando o chicote*, em que apresenta uma reflexão acerca das produções veiculadas nos Simpósios de Processos Civilizadores, tomando como ponto de partida as discussões apresentadas pelos pesquisadores sobre os marcos conceituais e os comentaristas da teoria elisiana. O autor declara que a teoria elisiana tem sofrido de um mal que parece intransponível entre nós, pesquisadores brasileiros, pois, em aproximadamente doze anos, ainda

não fomos suficientemente capazes de movimentá-la em sua riqueza conceitual. Ainda continuamos a apresentar a obra de Elias como se fosse a primeira edição do Simpósio. Mais adiante, ele sintetiza: "[...] ainda não conseguimos identificar nas entranhas metodológicas do processo civilizador, a eclosão de seu sentido epistemológico, o que tem gerado certo desconforto acadêmico na tensão da produção de um novo conhecimento sobre a realidade brasileira" (SOUZA, 2012).

[9] No final de 2014 foi publicada uma coletânea de textos sob o título *Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras*, organizada pelos pesquisadores Ademir Gebara, Celio Juvenal Costa e Magda Sarat, representativa da produção de dois importantes grupos de pesquisa existentes no Brasil – Grupo de Pesquisa dos Processos Civilizadores (Universidade Estadual de Londrina – UEL) e Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD) –, em parceria com a Fundação Norbert Elias, da Holanda. Dentre os textos publicados por esta coletânea, destacamos três artigos/autores: *Critérios universalmente aplicáveis ao fazer sociológico dos processos: sete equilíbrios e uma tríade*, escrito por Wouters; *Emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente: a civilização dos professores*, de Veiga; e, finalmente, um feliz encontro de interesses de pesquisa, intitulado *Contribuições de Norbert Elias aos estudos da infância e Processo Civilizador*, escrito por Sarat, como resultado do seu Estágio Pós-Doutoral, realizado na Universidade de Buenos Aires (UBA). Ressaltamos ainda mais dois textos de Veiga: *A civilização das crianças pela escola (Brasil, Século XX): questões teóricas e conceituais* (2012) e *A escolarização como projeto de civilização* (2002).

[10] No livro *O processo civilizador* (ELIAS, 1993, 2011) estão disponíveis bons elementos que podem contribuir para a compreensão deste fenômeno na época Moderna.

[11] É interessante observar que, ao escrever *A escola da infância*, Comenius (2011) demonstra que já estava sintonizado com a educação da criança e, principalmente, com as demandas históricas da relação entre adultos e crianças do seu tempo.

Referências

ANTUNES, Karine Maria. **Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola**: um estudo de tipo etnográfico. 2004. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARIOLI, Paola Faggion. **A emergência da Sociologia da Infância no Brasil**: um levantamento da produção acadêmica realizada no período de 1980 a 2000. Florianópolis: UFSC, 2003. Mimeo.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. *In:* FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moyses (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 2005.

COMENIUS. **A Escola da Infância**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

CHIARANDA, Milena Abreu. Produção acadêmica sobre criança e infância na sociologia brasileira – 1980 a 2006. *In*: QUINTEIRO, Juricema. **Relatório final do projeto**: as bases epistemológicas da relação entre infância e escola. Florianópolis: UFSC 2007. Mimeo.

ELIAS, Norbert. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001c.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2011a.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011b. v. 1.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p. 469-493, set./dez. 2012. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003.

GEBARA, Ademir (org.). **Leituras de Norbert Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá: Euduem, 2014.

HAMMARBERG, Thomas. The UN convention on the rights of the child: and how to make it work. **Human Rights Quarterly**, [*S. l.*], v. 12, n. 1, p. 97-105, fev. 1990. DOI: 10.2307/762167.

LIMA, Maria de Fátima Farias de. Civilização e os modos à mesa: relações entre espaços de consumo alimentar e o processo civilizador. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: CIVILIZAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 12. Recife, 2009. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2012. Não paginado. Disponível em: https://bit.ly/2LVnLZk. Acesso em: 20 set. 2018.

LOUREIRO, Carla. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação**: da "prontidão" à emergência da infância. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. *In*: LANE, Silvia T. M.; GODO, Wanderley (org.). **Psicologia do social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 1998.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. **O "direito à infância na escola"**: o estágio docente como campo de pesquisa. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. v. 1, p. 19-47.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação na Sociologia: questões emergentes. *In*: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para Educadores 2**: o debate sociológico para a educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de janeiro: Quartet, 2005b. p. 137-167.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais: o direito à infância na escola! *In*: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (org.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. *In*: GRANDO, Beleni Salete; CARVALHO, Diana Carvalho de; DIAS, Tatiane Lebre (org.). **Crianças**: infâncias, culturas e práticas educativas. Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 2012. v. 1, p. 125-148.

QUINTEIRO; Jucirema; PIMENTEL; Maria Eliza C.; GONÇALVES, Gisele. A escola como espaço da formação docente universitária em debate. **EntreVer***:* Revista das Licenciaturas, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 193-219, jan./jun. 2013. Disponível em: https://bit.ly/33cmPpc. Acesso em: 20 set. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema; SERRÃO, Maria Isabel Batista. O direito à infância na escola e a participação na aprendizagem: desafios para a formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15. Belo Horizonte, 2010. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 14-21. 1 CD-ROM.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. ISSN 0100-1574. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003.

SARAT, Magda. Contribuições de Norbert Elias aos estudos da infância e Processo Civilizador. *In*: GEBARA, Ademir (org.). **Leituras de Norberyt Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá: Editora da UEM, 2014. p. 157-174.

SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer**: um estudo de caso em uma escola pública. 2004. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, Rosângela Maria da. **A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática**. 2005. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SPINELLI, Carolina. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o "ouvir" como uma tendência. 2012. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Edílson Fernandes. Norbert Elias: uma teoria desconectada à realidade brasileira - balançando o chicote. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: CIVILIZAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 12. Recife, 2009. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2012. Não paginado. Disponível em: https://bit.ly/2ogkkUc. Acesso em: 20 set. 2018.

THOMASSEN, Nelzi Flor. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de caso do Curso de Pedagogia da UFSC (1995-2002). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ULIVIERI, Simonetta. Historiadores y Sociologos en buca de la infancia: apuntes para una bibliografia razonada. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p. 47-86, 1986. ISSN 0034-8082.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 21, p. 90-103, 2002. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, Século XX): questões teóricas e conceituais. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: CIVILIZAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 12. Recife, 2009. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2012. Não paginado. Disponível em: https://bit.ly/2p2Pz57. Acesso em: 20 set. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente: a civilização dos professores. *In*: GEBARA, Ademir (org.). **Leituras de Norberyt Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá: Editora da UEM, 2014. p. 137-156.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaios psicológicos. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os Estudos Sociais de História da Infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x.

WOUTERS, Cas. Critérios universalmente aplicáveis ao fazer Sociologia dos Processos: sete equilíbrios e uma tríade. *In*: GEBARA, Ademir (org.). **Leituras de Norbert Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá: Euduem, 2014. p. 35-54.