

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HISTÓRIA E MEMÓRIA: um estudo sobre a violência na infância com
base em relatos de idosos de Goiás

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GOIÂNIA – GO

2007

GIZELA BASTOS DA MOTA ALMEIDA

HISTÓRIA E MEMÓRIA: um estudo sobre a violência na infância com
base em relatos de idosos de Goiás

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

GOIÂNIA –GO
2007
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HISTÓRIA E MEMÓRIA: um estudo sobre a violência na infância com base em
relatos de idosos de Goiás

GIZELA BASTOS DA MOTA ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de agosto de 2007.

Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa
Presidente

Profa. Dra. Silvia Rosa S. Zanolla

Prof. Dr. Marcos Antônio Soares

GOIÂNIA – GO
2007

A Deus, sabedoria infinita e auxílio
presente em todos os momentos. A minha

família, fonte acolhedora que sustenta
dá força ao meu caminhar.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que em algum momento precisamos de alguém e este alguém se dispôs a nos auxiliar. Esses auxílios é que fazem a diferença em nossa caminhada. Agradecer é a única forma possível, no momento, de manifestar a importância dos atos valorosos, que todos nos propiciaram.

Ao amado de minha alma, meu Senhor e meu Salvador, cuja mão estendida sobre minha vida possibilitou a realização de mais essa conquista. Obrigada Jesus!

Ao meu esposo e companheiro, José Roberto, pelo apoio e compreensão dedicados a minha pessoa. Muito obrigada!

Aos meus filhos José Roberto Júnior e Maria Thereza, pelo apoio e auxílio nessa caminhada. Agradeço por terem entendido minha ausência em momentos significativos de suas vidas. Amo vocês!

A pessoa notável e amiga Profa. Dra Ivone Garcia Barbosa, minha orientadora, pela minuciosa orientação dispensada a esse trabalho, pelo carinho, respeito e cumplicidade em cada momento deste trabalho. Obrigada!

A minha avó e querida amiga, Sebastiana, pelo carinho e entusiasmo nesta caminhada.

A minha mãe, Laudivina B. Mota, pelo apoio e auxílio na realização deste trabalho. Obrigada por tudo!

Aos meus familiares que, de forma direta e indireta, compartilharam desse momento de minha vida. Obrigada!

Ao Prof. Dr. Marcos e a Profa. Dra. Sílvia, pela atenção dedicada a este trabalho e pela orientação nesta fase final. Obrigada, o apoio de vocês foi importantíssimo.

Aos irmãos em Cristo, que nos assistiram em orações. Obrigada!

As Professoras Maria Severina Batista Guimarães, Rejane Cristina, Maria Aurora Neta pela compreensão e ajuda na etapa final deste trabalho. Obrigada!

A amiga Flávia Pereira de Sousa, pelo auxílio e companheirismo na realização das entrevistas. Obrigada!

Aos amigos e amigas que colaboraram direta e indiretamente com a pesquisa, pelo apoio e companheirismo. Obrigada a todos vocês.

Aos colegas e amigos da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de São Luis de Montes Belos, que percorreram conosco esse percurso de desafios, sempre calorosos e compreensivos.

Aos colegas e amigos da Faculdade Montes Belos, pela compreensão, carinho e apoio nesta jornada ímpar de minha vida.

Agradeço a todos que contribuíram, direta e indiretamente, para que esta pesquisa se efetivasse, especialmente aos participantes da pesquisa pelas valiosas informações a mim concedidas.

Ao senhor, Eli Barbosa e a senhora Colombina Neta, pelos documentos e fotografias sobre a história da fundação de São Luís M. Belos. Obrigada.

Os momentos solitários da construção deste trabalho só expressavam que um caminhar desta natureza é repleto de contribuições. Obrigada a todos que compartilharam comigo nesta conquista.

Mas é preciso admitir, então, que o homem se define, ao mesmo tempo, por sua humanidade, inalienável, pela natureza humana tal qual é fundamentalmente, e, por outro lado, por seu afastamento da humanidade, pela corrupção de sua natureza. A natureza humana é, a um só tempo, inalienável e corrompida. O homem é a alma marcada pelo pecado original e a alma remida; é a alma perene do inteligível e a alma vítima de seus desejos corporais; é o homem cuja liberdade é inalienável e o homem subjugado. E não se trata de duas naturezas justapostas do homem, mais ou menos estranhas uma à outra, mas de um

desdobramento interno à natureza humana.

Bernard C

RESUMO

ALMEIDA, Gizela Bastos da Mota. **HISTÓRIA E MEMÓRIA: um estudo sobre a violência na infância com base em relatos de idosos de Goiás.** 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

O presente trabalho dissertativo apresenta o processo e resultado da pesquisa intitulada. HISTÓRIA E MEMÓRIA: um estudo sobre a violência na infância com base em relatos de idosos de Goiás. Articulado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização docente, especificamente, ao projeto Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas, integrante do Programa de Pós-Graduação – Mestrado – da Faculdade de Educação/ UFG, este estudo tem como objetivo conhecer as representações e concepções de infância e de educação, trazidas por pessoas idosas, moradoras de São Luís de Montes Belos – GO. Pretendeu-se investigar as características do processo educativo da criança na primeira metade do século passado e as possíveis relações de violência estabelecidas nesse processo. Com base em uma perspectiva sócio-histórica e dialética, utilizou-se de relatos orais e entrevista como meio de obter informações e conhecimentos necessários à apreensão do objeto de investigação. O universo de pesquisa constituiu-se de 23 entrevistados, 10 senhores e 13 senhoras entre 60 e 94 anos, e a coleta de dados deu-se no período de 2005 a 2007. Buscou-se, por meio das análises dos achados, compreender a dinâmica das relações intrafamiliares, como era o processo educativo, as características socioeconômicas e políticas de Goiás e as vivências naquele período histórico. A relação entre pais e filhos foi objeto de investigação, especialmente no que se refere à sua autoridade e às formas como educavam e corrigiam seus filhos. A trajetória do ensino no Estado despertou interesse para um maior entendimento das peculiaridades da época e do contexto nos quais os sujeitos da pesquisa viveram sua infância. Dessa forma, procurou-se desvelar a presença ou não de violência nesta fase de vida das pessoas e também como se expressam acerca de infância e de educação. As características de vida familiar, da educação e dos costumes da época ilustram as representações da infância daquele período.

Palavras-chave: 1. Infância. 2. Violência. 3. Educação. 4. Goiás.

ABSTRACT

ALMEIDA, Gizela Bastos da Mota. MEMORY AND HISTORY: a study about violence in the infant based in the elderly report from Goiás.2007.205f. Dissertation (Mastery in Education) – Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

The present dissertative paper presents the process and the result of a search named MEMORY AND HISTORY: : a study about violence in the infant based in the elderly report from Goiás. Articule in the search line of Formation and teaching Professionalization, mainly, the Politics Public project and Infant Education in Goiás: history, conceptions, projects and practice, connecting the Program of Post-Graduation – Mastery – from the Faculdade de Educação/UFG, this study has as its goal know the representations and conceptions from the infant and the education, taken from elderly, citizens from São Luís de Montes Belos – GO. Intended to investigate the characteristics of the education process of the children in the half first of the last century and the possible relation from violence establish in this process. Based on the social-historical view and dialectic, used the oral report and interview as the way of obtain information and necessary knowledge of the internalization from the object of investigation. The search universe constitute of 23 interviewed, 10 Sires and 13 madams between 60 and 94 years old, and the collect of the datas happened in the period from 2005 to 2007. Tried, by the ways of the found analyses, understand the dynamic from the relation intrafamilars, as the era of the education process, as the characteristics socioeconomic and politics from Goiás and the living in that historical period. The relation between parents and sons were the object of the investigation, mainly in the case that refers to the authority and the ways how they educated and corrected their sons. The way of the teaching in the State made interesting for the major understanding from the peculiar of the period and the context where the people from the search came from in their infant. In this way, tried to reveal the presence or not from violence in this phase of people life as well as express about the infant and education. The characteristics of familiar life, of education and of the habit of the period illustrate the representation of the infant in that period.

Key-words: 1. Infant. 2. Violence. 3. Education. 4. Goiás.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1. Marco fundamental da cidade de São Luis M Belos, em 1954.	129
Foto 2. Avenida da cidade no final da década de 1950.	129
Foto 3. Primeira escola municipal de São Luís de M. Belos, no final da década de 1950.	130
Foto 4. Sinos da cidade, década de 1950.	131
Foto 5. Foto de família cedida pela esposa de um participante da pesquisa, tirada na década de 1940.....	146
Foto 6. Tirada de um manuscrito cedido por Mm. 67 anos, agosto de 2006.....	173
Foto 7. Tirada de um manuscrito cedido por Mm. 67 anos, agosto de 2006.....	173
Foto 8. Primeira escola municipal de São Luís de Montes Belos, década de 1950.....	175
Foto 9. Palmatória cedida por uma colaboradora da pesquisa, em maio de 2007.....	181

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12.....
	Opção metodológica da pesquisa	17.....
	Escolhendo caminhos para investigar a infância: o diálogo com quem já foi criança no início do século XX	20.....
1	CARACTERIZAÇÕES DA VIOLÊNCIA	26.....
1.1	Definição e Perfil de Uma Problemática Histórica: A Violência	26.....
1.2	Conhecendo Algumas Formas de Violência	31.....
1.2.1	Violência, escravidão e trabalho infantil	31.....
1.2.2	Violência doméstica	39.....
1.2.2.1	<i>Agressão física contra a criança: a mão que afaga pode ser a mesma que machuca</i>	40.....
1.2.2.2	<i>Outros tipos de violência doméstica</i>	47.....
2		
1.3	A Violência nas Obras de Marx e Engels: Um Olhar sobre a História da Classe Trabalhadora	49.....
1.4	Direitos Humanos: Princípios Básicos Para a Não-violência	61.....
2	RETRATOS DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES, HISTÓRIAS E DESENCONTROS	68.....
2.1	Concepção de Infância: Remontar de Sentidos	70.....
2.1.1	A infância e seus significados	71.....
2.1.2	A construção da concepção de infância	74.....
2.1.3	A infância e sua socialização	81.....
2.1.4	Higienismo e infância: processo transformador das práticas sociais	87.....
2.2	Infância Goiana: Traços do Tempo e da História	95.....
2.2.1	Venda e abandono de crianças	98.....
2.2.2	A infância e o trabalho	101.....
2.3	Escolarização da Infância Goiana: Uma História de Contradições	104.....
3	REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA EM GOIÁS: OS LIAMES DA MEMÓRIA DE IDOSOS	119.....
3.1	Sobre História e Memória: Breves Apontamentos	121.....
3.1.1	História e memória: sobre a cidade de São Luís de Montes Belos	127.....
3.1.2	A história de Goiás: preâmbulos sobre a infância e a violência contra a criança	131.....
3.1.3	A ambiência da criança goiana: costumes e vivências de uma	

	época	137.....
3.1.4	A infância e o trabalho: mãos pequenas para obras grandes	149.....
3.1.5	A educação pelo castigo físico: uma tradição que se tornou	
	consenso.....	159.....
3.2	A Educação Formal em Goiás na Primeira Metade do Século	
	XX: Memórias que Caracterizam um Tempo.....	166.....
3.2.1	As escolas: aspectos gerais	167.....
3.2.2	A disciplina nas escolas goianas: o ensino e o medo caminhando	
	de mãos dadas.....	176.....
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182.....
	REFERÊNCIAS.....	193.....

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva expor um processo de investigação ocorrido no período de 2005 a 2007 e seus resultados. A questão central que motivou esta pesquisa foi a representação da infância trazida por pessoas acima de sessenta anos e a relação entre infância, educação e violência na primeira metade do século

XX, no interior do Estado de Goiás, particularmente na cidade de São Luís de Montes Belos, em diferentes contextos educativos, dos quais destacamos a família e a escola.

Influíram na escolha da temática e do objeto desta investigação: as nossas experiências e vivências pessoais; experiências profissionais e, de modo mais abrangente, a inserção no campo da pesquisa e assunção deste como referência para construção de conhecimentos que contribuem para o enriquecimento da temática e área de abrangência.

Ainda que os três grupos de determinantes se articulem na trajetória deste estudo, a título de esclarecimento, convém assinalá-los pontualmente. Trata-se de reconstruir uma história pela memória do vivido e sua articulação com o momento presente. Mas isso é válido e possível?

Sobre essa possibilidade, Halbwachs (2004, p. 71) afirma: “A história não é todo o passado, mas também não é tudo aquilo que resta do passado. Ou, se o quisermos, ao lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo”.

A história da humanidade é, pois, construída por fatos e por memórias – coletivas e individuais – que dão sentido à realidade memorada, reiterada e transformada. Com efeito, o homem como ser histórico é capaz de compreender, prever e explicar alguns fenômenos e fatos, bem como transformar situações pela experiência. Como apresenta Halbwachs (2004), a memória é um fenômeno coletivo e social construído com base nas vivências e está sujeita a mudanças e a transformações constantes. Ela se caracteriza pela dualidade de seus constituintes: realidade e imaginário, imutabilidade e mutabilidade. Tais elementos estão presentes nas evocações e, sobretudo, nas histórias de vida.

Podemos afirmar, então, que a memória individual também é memória social, de modo que uma evocação se ancora em outra, entendendo que as histórias individuais sobrevivem por meio das lembranças coletivas (HALBWACHS, 2004). É importante, nesse sentido, que um fato não esteja desligado dos acontecimentos dos grupos de referências para que possa ser lembrado.

Delgado (2006, p. 40, 41), ao discutir a relação entre história e memória, afirma que:

Os acontecimentos da vida em comunidade, e mesmo das experiências

mais solitárias da vida humana, são sinais exteriores, são estímulos para o afloramento de lembranças, que constituem o estofado do tempo da memória: individual, local, comunitária, regional, nacional ou mesmo internacional [...] Por meio de relatos de experiências familiares, de crônicas que registraram o cotidiano, e tradições, de histórias contadas através de gerações e de inúmeras formas de narrativas, constrói-se a memória de um tempo que antecedeu ao da vida de uma pessoa. Ultrapassa-se o tempo presente, e o homem mergulha no seu passado ancestral. Nessa dinâmica, memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, fundem-se e se constituem como possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico (DELGADO, 2006, p. 40-41).

Nessa perspectiva, a nossa pesquisa pode, valendo das histórias individuais e de vida, buscar compor o quadro histórico, memorado, de um tempo/espço, com seus costumes, vivências e hábitos. É justamente por entendermos que histórias individuais constituem possíveis fontes para conhecimento histórico que neste trabalho chamamos a atenção para um dos determinantes da pesquisa: as experiências pessoais como motivação para um trabalho com relatos de pessoas acima de sessenta anos.

Nosso interesse pela história de vida dos mais velhos surgiu com o gosto por histórias e casos contados por nossa avó e por pessoas que freqüentavam sua casa. Vale relatar, brevemente, como esse interesse teve início e como um hábito da infância tornou-se objeto de investigação para um trabalho científico.

Aos nove anos, em 1978, fomos morar com a avó e era comum, naquele período, vizinhos e conhecidos se reunirem para contar casos e histórias de suas vidas. Não perdíamos esses momentos. Deixávamos, muitas vezes, as brincadeiras típicas do interior de Goiás como a peteca, a queimada, o pique, para ouvir as histórias dos mais velhos. Achávamos tudo aquilo muito interessante, principalmente nos momentos em que as histórias revelavam sinais de uma época tão diferente. Como as aves esperam o alvorecer para voar, assim esperávamos aqueles momentos para dar asas a nossa imaginação. Muitas vezes, sentíamos parte daquelas aventuras, sorriamos e chorávamos ao som das vozes roucas e cansadas de amigos, parentes e vizinhos. Em alguns momentos, a conversa nem era sobre fatos tão antigos, resumia-se em comentários sobre filhos pequenos, artes de criança, acontecimentos na vizinhança e em observações assim: “se fosse no meu tempo...”. Nesse contexto, nascia um infinito desejo por conhecer alguns aspectos de um mundo anterior ao nosso.

Dessa relação, surgiu um sentimento de afeto e respeito pela terceira idade. Sentimento que atravessou o tempo e que nos motivou a debruçar em estudos

sobre a oralidade e a memória da terceira idade, buscando conhecer a infância do início do século XX até meados dos anos cinquenta do mesmo século.

Outro determinante em nossa motivação foi nossas experiências profissionais com crianças no ensino fundamental, o que nos despertou para uma realidade que requer a atenção: a dinâmica da violência entre e contra elas. Essa preocupação suscitou nossos propósitos de elaborar um primeiro trabalho sobre a violência simbólica e seus determinantes no meio escolar, especialmente, na universidade⁴. Nosso interesse ainda não se centrou na infância, porém as nuances da violência escolar e infância foram, naquele momento, destacadas.

Em 2003 tivemos a idéia de gravar as histórias contadas pela nossa avó, histórias e também cantigas. Mais tarde, interessou-nos guardar também outras histórias, de outras pessoas, amigos e conhecidos. Dessa vontade, acrescida de nosso ingresso no grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos⁵ e da admissão no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Faculdade de Educação – UFG –, surgiu a oportunidade de trabalhar esses relatos de modo sistemático na perspectiva de compreender, desvelar, conhecer a infância de homens e mulheres por meio de suas narrativas.

Estudar a violência na infância, valendo da evocação de pessoas na terceira idade, envolve a tentativa de compreender também algumas histórias antigas sobre o processo disciplinar e as correções intrafamiliares, como aquelas ouvidas por nós no tempo de menina, nos momentos de “contação de casos”, ao mesmo tempo em que implica a complexa atividade de desvelar variáveis dos atos de violências não revelados naqueles momentos.

Para executar o projeto que nos propusemos, envolvemo-nos na realização de novas entrevistas, objetivando apreender a concepção de infância presente nos relatos de idosos, (acima de sessenta anos) moradores do município de São Luís de Montes Belos, no Estado de Goiás. Nas análises das informações, colhidas ao longo da pesquisa, enfatizamos aquelas que faziam referência à violência contra a criança, observando seus determinantes e formas de efetivação.

Há de ressaltar que as histórias de vida são elementos constitutivos da história de um povo. São como composições multicores que dão vida aos quadros

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso, na Pós-graduação *lato sensu* em Docência Universitária, da UEG, Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos Goiás (ALMEIDA, 2004).

⁵ Este grupo de Pesquisa, coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, desenvolve o Projeto Política Pública e Educação em Goiás: história, concepções, projetos e práticas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

que representam e caracterizam as civilizações, ou seja, formam a História. Desse modo, a compreensão de hábitos e costumes de uma comunidade e de um período histórico atua como mecanismo desvelador de singularidades de uma época e de um lugar, bem como retrata formas de ser e conceber um período da vida ou um fenômeno.

Segundo Le Goff (1996, p. 422), o estudo da memória “é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história”. Nesse sentido, em nossa pesquisa buscamos a memória como suporte para compreender a história da infância em Goiás na primeira metade do século XX, bem como abordar a forma como a criança era concebida nesse momento histórico.

Proceder a um estudo sobre a infância envolve saberes que provocam uma reflexão crítica sobre a criança e seu lugar na sociedade e na família. Quase sempre, o infante encontrou-se relegado à condição de dependência e subordinação aos mais velhos, em virtude da própria necessidade que esta fase da vida envolve. De fato, como mostra Wallon (1975), a criança nasce muito dependente do adulto e essa dependência permanece por alguns anos, passando da simbiose fisiológica à simbiose afetiva. A infância é um construto sócio-histórico, que serve para delimitar um período da vida do homem em que este precisa interagir e se apoiar em uma outra pessoa, geralmente mais velha, que possa a amparar e auxiliá-la em suas experimentações.

Muitas vezes, as aprendizagens da criança servem como meio de preparação para a vida adulta e ocorrem com base na observação; outras vezes pelas experiências, que em algumas situações abrangem castigos físicos e até violência. Relacionar esses dois processos – a violência e o castigo físico – à educação da infância é um grande desafio, pois essas práticas parecem ser comuns a diferentes tempos e espaços e demarcam diversas dimensões e interfaces dos relacionamentos humanos, nem sempre igualitários e democráticos

Desse modo, nem sempre a criança é tratada como precisaria ser. Muitas vezes, ela não encontra condições efetivas para seu desenvolvimento físico e emocional. Os motivos que acarretam essa condição são múltiplos, assim como as explicações pelos maus tratos a ela. Ademais, cabe ressaltar que as notícias de crianças vítimas da violência mostram, no seu conjunto, que não se trata de um fenômeno de uma única classe social ou restrito a um local ou período histórico. Tais práticas orientam-se por caracteres específicos, que as inibem ou as estimulam.

Com efeito, a violência é uma realidade presente na vida das pessoas de formas variadas, é concebida diferentemente por quem a impõe ou a recebe. As formas diferenciadas de perceber e concebê-la depende, em grande parte, da cultura, do momento histórico, além da forma como o fato em análise ocorre e quem ele envolve. Atitudes violentas podem aparecer com maior intensidade em alguns lugares. Na verdade, a violência pode ser encontrada onde o homem está e introduz sua racionalidade para conseguir que prevaleça o seu desejo e a sua vontade, sem pensar no outro, no bem deste.

Cabe aqui ressaltar que, apesar de serem encontrados vestígios da violência na raiz da existência humana e civilizatória, esta manifestação do homem é um assunto que demanda discussões, via de regra, carregadas de controvérsias. O que é violência? Como perceber que a violência está presente em um ato? O que leva alguém a cometer um ato de violência contra o seu próximo? Quando a violência envolve a família, as correções, os castigos intrafamiliares contra a criança? Até que ponto uma correção pode ser ou não um ato de violência? Por que a violência parece ser atemporal, resiste ao tempo? Trata-se de questões complexas que demandam estudos e análises rigorosos, nos quais sejam considerados o caráter contraditório e o movimento da realidade na sua constituição. É importante ressaltar que as concepções de violência mudam com o contexto histórico e dependem da cultura e das formas de organização dos grupos humanos. É bom lembrar que não podemos distinguir atos comuns de atos violentos, se não considerarmos também as concepções de mundo e a representação do ato de violência para as pessoas de um dado povo ou grupo social que o praticam e o recebem.

Os acontecimentos, quer violentos ou não, fazem parte da vida das pessoas, tornam-se memória e também constituem história. Marx (1996) ajuda a compreender esse processo, quando esclarece que a representação não é apenas um ato mental e que depende das experiências dos indivíduos na sua realidade concreta. Desse modo, é possível, segundo entendemos, buscar indícios sobre a vivência e a história na fala de quem já viveu em uma dada realidade.

É nesse sentido que elaborar um estudo sobre violência e infância por meio da memória de idosos do interior de Goiás pode ser uma forma de conhecer a história da criança goiana. Buscamos, além disso, recortar esse estudo em um período ainda pouco explorado, ou seja, a infância de sujeitos que a viveram na

primeira metade do século XX.

Muitos são os conceitos de violência, como muitas são as formas de praticá-la. Compreendê-la exige atenção e cuidado em virtude das variações dos atos violentos, bem como as disparidades conceituais e teóricas na abordagem do assunto. De modo geral, os diferentes estudiosos têm destacado os aspectos físicos ou simbólicos dos atos de violência – quanto a estes as dificuldades em percebê-los se tornam mais acentuadas.

Em nossa pesquisa, buscamos dialogar com diferentes estudiosos da violência e da infância, a saber: Abramovay e Rua (2004), Áries (1998), Costa (2003), Girard (1990) Santos (2002), Guerra (2005), Vásquez (1977), Vygotsky (1996; 2000) entre outros.

Opção metodológica da pesquisa

A postura do pesquisador diante do objeto de estudo e do sujeito da pesquisa é de excepcional importância, quando se pensa em definir uma metodologia a ser adotada numa investigação. Ao discorrer sobre os métodos de pesquisas no processo do conhecimento, Schaff (1995) aborda a tríade, sujeito, objeto e conhecimento como elementos tradicionais, inseparáveis e essenciais na busca da verdade. Mormente, apresenta a escolha do método de pesquisa como intimamente relacionado à concepção do pesquisador sobre a verdade.

Objetividade, subjetividade, realidade e recorte desta são partes que integram a pesquisa, formando um todo, à semelhança de um tecido que se forma do entrelaçamento de fios, quase imperceptíveis, porém, componentes constituidores do todo. A pesquisa histórica, ou seja, uma investigação que busca conhecer o passado, não se desvincula dos determinantes que influem direta e indiretamente a formação do homem, compondo seus hábitos, costumes, normas, enfim sua cultura e sua condição social. Marx e Engels (2005), ao tratar o homem como produtor de seu conhecimento, compreendem-no como agente constituído de aspectos objetivos e subjetivos, indissociáveis da formação sócio-humana. Para os autores citados:

A produção de idéias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio dos

homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material (MARX & ENGELS, 2005, 51).

Dessa afirmativa, podem ser destacados dois pontos importantes. O primeiro deles remete-nos à assunção da premissa de que em pesquisa deve-se atentar para as possíveis relações entre as representações dos sujeitos pesquisados e as suas experiências materiais. Nesse caso, é de fundamental importância compreender que determinadas formas de agir e de pensar sobre alguns fatos são condizentes com as representações destes fatos para os sujeitos da pesquisa. A construção destas representações acontece em meio às relações sociais instauradas pelos indivíduos desde o momento em que nascem (BARBOSA, 1997).

Entender esse aspecto da relação que se estabelece entre o sujeito e o dado objeto é parte da elaboração do que Marx (1996) considera como concreto pensado. Dessa ótica, chama a atenção o segundo ponto: a atuação do pesquisador não é neutra, já que “tanto o sujeito como objeto mantêm uma existência objetiva e real ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro” (SCHAFF, 1995, p.75). Parece que estes aspectos de subjetividade e não-subjetividade em uma pesquisa são também aspectos de contradição os quais juntamente com o universo de informações que constituem o(s) fenômeno(s) que se investiga, oferecem a possibilidade de um pensar reflexivo sobre a realidade.

Optar por uma pesquisa que tem por base referencial o materialismo histórico-dialético não é tarefa fácil. Os elementos que compõem uma pesquisa dessa natureza, como o movimento, a totalidade e a contradição, precisam estar organizados de forma a oferecer uma visão mais ampla e clara do fenômeno que se decidiu conhecer e investigar (SANFELICE, 2005). Nem sempre, esses elementos se apresentam de forma expressiva, clara, objetiva, exigindo maior esforço e dinamismo da parte do pesquisador. O processo de superar as representações primeiras, de chegar ao concreto pensado, “demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos” (FRIGOTTO, 1999, p. 79).

Sanfelice (2005) mostra que o sistema motriz do método dialético encontra-se na compreensão dos contrários em sua unidade. Esta unidade engendra um processo de organização de categorias para formar totalidades mais inclusivas na busca de um todo. Esse processo provoca superação e tensão, que revelam estágios

diferenciados do fenômeno e se expressam em uma fase anterior e o seu vir a ser.

Vygotsky (2002) expõe que, para uma abordagem inovadora de uma problemática científica, é preciso, quase de maneira inevitável, a utilização de novos métodos de investigação e análise. Desenvolver novas maneiras de perceber os fatos e fenômenos em um tempo e espaço está além de modificar métodos utilizáveis e legitimados nas pesquisas. Criar novas formas de perceber e conhecer fenômenos e fatos acarreta novos olhares sobre a problemática. Esses olhares, como base investigatória não podem estar só, nem ser unilateral.

Tendo como base essas afirmativas sobre a pesquisa e suas exigências, procuramos aproxima-nos do método dialético conforme foi entendido por Marx e Engels (2005) e, ainda, como buscou elucidar Vygotsky (2002; 1996). Nessa abordagem, além de descrever os fenômenos preocupa-se em explicá-los. Isso exigiu, durante nossa investigação, uma tentativa de analisar de modo particular e, ao mesmo tempo, amplo os diferentes relatos dos participantes da pesquisa para a compreensão, nas falas, dos significados e sentidos das relações entre a infância, as práticas educativas e a violência.

Foi necessário, também, que considerássemos o contexto histórico-cultural de Goiás e os determinantes que revelam atitudes de violência nas práticas educativas da infância dos entrevistados – a forma de vida, os valores, os meios de produção, trabalho, entre outros aspectos. Tudo pôde ser usado como meio de compreender uma realidade distante, ausente e pouco explorada.

A compreensão desses determinantes proporcionou captar informações, compará-las, confrontá-las em busca da realidade velada pelo tempo e pela limitação dos instrumentos usados em nossa pesquisa, os quais foram mediadores entre pesquisador e pesquisados e a realidade dos fatos.

Na pesquisa, optamos não somente em “colher” dados dos pesquisados por meio dos relatos de acontecimentos e fatos de seu tempo de infância, mas também em conhecer a versão que traziam dessas narrativas, ou seja, os sentidos que os relatos possuem para os entrevistados. Os conflitos e as contradições dispostas por pesquisados e pesquisador constituíram pontos de análises e reflexões, já que a verdade pode não se apresentar de forma explícita e nem ser entendida como tal. Se existem verdades sobre um mesmo fato, supõe-se haver também diferentes formas de perceber este fato. Assim sendo, a busca pelo conhecimento implica uma filtragem de informações, bom senso e análise reflexiva

sobre os dados pesquisados. Desse modo, comparar os relatos, conhecer a história e o contexto social em que os fatos se deram tornou-se fator de extrema relevância na busca de um conhecimento crítico e científico sobre a história da infância em Goiás e as situações de violência que a demarcaram.

Escolhendo caminhos para investigar a infância: o diálogo com quem já foi criança no início do século XX

Na pesquisa que empreendemos sobre a violência na infância de pessoas que estão na terceira idade, moradoras da cidade de São Luís de Montes Belos, Goiás, explicitaram-se dados importantes sobre a condição da infância na região, no Estado e no Brasil da época.

Com efeito, no início do século XX, não existiam em leis prescrições que hoje asseguram ao infante direito à escolarização, à saúde, à moradia, ao respeito, ao não-trabalho, etc. Assim sendo, na região em análise a característica rural dos habitantes direcionava valores e conceitos sobre a infância condizentes com as necessidades e as condições do momento histórico e do lugar. Diante dessa realidade, nem sempre os direitos da criança eram observados.

Dessa forma, compreendemos que as condições do meio interferem na forma de perceber a infância, bem como nos valores que norteiam a relação entre a criança e o adulto. A exploração, o autoritarismo constatados na literatura da história da infância chamaram a atenção por trazer em seu bojo a ausência de respeito pela criança. Essa característica histórica dos relacionamentos entre o adulto e a criança é apresentada por diversos autores, dentre eles, Áries (1998) e Stearns (2006), ao descreverem suas investigações sobre a infância e suas peculiaridades.

O descaso à criança e a rigidez a ela imposta perpassaram o tempo e, na atualidade, o cumprimento dos seus direitos básicos precisam ser lembrados e, muitas vezes, são cumpridos por existirem como lei que os garanta. Ainda hoje, todavia, a infância é considerada como uma etapa da vida de pouco valor e é marcada pelo medo e pelo castigo físico.

As entrevistas foram realizadas durante visitas periódicas aos lares dos entrevistados, com gravações de relatos de vida de pessoas acima de sessenta

anos, que moravam na região no período de abrangência deste trabalho. Uma pesquisa bibliográfica sobre os costumes e história da população goiana e história da cidade de São Luís de Montes Belos também foi realizada, a fim de constituir de modo mais sistemático o cenário onde se deram as histórias dos sujeitos.

Uma das preocupações centrais da coleta de dados durante as entrevistas foi deixar os entrevistados à vontade para evocarem e expressarem suas lembranças. Procuramos, ainda, selecionar pessoas que eram indicadas pelos participantes da pesquisa, como seus vizinhos, irmãos e amigos. Pessoas fora desse círculo de relações também foram escolhidas, por nós, a fim de verificar a real condição da infância e dos relacionamentos parentais narrados pelos diferentes grupos.

Conseguimos chegar aos sujeitos da pesquisa em face do conhecimento pessoal dos entrevistados, ou por meio de um parente, filho, sobrinho, primo de um/a amigo/a ou conhecido/a das pessoas selecionadas. Diante dessa forma de contato, os pesquisandos sentiram-se seguros em participar das entrevistas, pois, pelo que pudemos notar, existe a preocupação da família e do idoso em não ceder informações a estranhos.

Essa forma de contato foi valiosa, porque, de um lado, esse tipo de pesquisa contém questões particulares do pesquisando e, de outros, os idosos têm resistência em falar sobre o seu passado, especialmente de revelar certos aspectos. Trabalhar com lembranças da infância é, de certa forma, revisitar esse momentos de vida, e com isso há uma forte tendência a rever, reviver e emocionar-se.

Neste trabalho, optamos por utilizar as transcrições dos relatos, tal como foram enunciados, conservando a originalidade dos participantes da pesquisa. Essa opção ocorreu por percebermos que o estilo da linguagem dos entrevistados é expressamente importante para compreensão da cultura do povo goiano.

A coleta de dados realizou-se em três momentos: o contato inicial do pesquisador com os pesquisados, a primeira entrevista e a segunda entrevista. Cada uma dessas etapas possuía características específicas e foi de importância singular no desenvolvimento da pesquisa.

Foi feito um roteiro de perguntas por assunto, cuja ordem nem sempre eram seguidas. Este movimento aconteceu para que o entrevistado se sentisse mais à vontade. Muitas vezes, era o próprio entrevistado que orientava que questões responder, fazendo assim um movimento que acompanhava a ordem de seus

pensamentos e não uma seqüência cronológica ou temática determinada.

Na etapa inicial da pesquisa envolvendo cento e setenta (170) pessoas, falamos sobre a pesquisa, quem éramos e para que as entrevistas seriam usadas. Propusemos buscar informações sobre quem poderia ceder entrevistas para a pesquisa. Nem todas as pessoas eram de São Luís de Montes Belos, mas também, de Aurilândia, Firminópolis, Córrego do Ouro e Turvânia.

Pudemos conhecer onde estas pessoas moravam, saber se tinham nascido em Goiás ou se vieram para o Estado ainda pequenas e se concederiam entrevistas para a pesquisa. Notamos que a preocupação dos prováveis sujeitos girava em torno do que seria perguntado e como “deveriam” responder. Deixamos claro que não era necessário formular respostas e que as questões seriam sobre sua infância e que precisariam retratar aspectos vividos por eles. Esse ponto parece ter encorajado muitos a participarem, bem como desviou outros da pesquisa.

A etapa seguinte contou com um número de cento e quatro (104) pessoas. Estas entrevistas envolveram tanto pessoas que já haviam sido contactadas como prováveis pesquisados como novos participantes que apareceram no decorrer das atividades de pesquisa. Para a caracterização dos sujeitos, como a idade, estado civil, número de filhos, idade que começaram a participar dos trabalhos na família, se freqüência a escola ou não, quantos irmãos possuíam, onde moravam, aspectos do lugar e da infância, costumes e hábitos das crianças, foi seguido um roteiro de questões, porém, a seqüência das perguntas foi sendo construída à medida que conversávamos com o entrevistado.

Percebemos que existia uma certa resistência em falar sobre a infância e, muitas vezes, a maior parte da conversa convergia para histórias da vida adulta. Essa recusa constituiu um componente importante na análise dos dados na pesquisa.

Como o trabalho se concentrou em pesquisar pessoas que moram em São Luís de Montes Belos, foram selecionadas sessenta e cinco (65) pessoas. Destas, trinta e oito (38) eram mulheres e quinze (15) homens, com idade entre sessenta a setenta e nove anos. Com idade acima de oitenta anos, entrevistamos doze (12) pessoas, contando seis (06) homens e seis (06) mulheres.

Em uma terceira etapa da pesquisa, foi realizada uma nova seleção dos entrevistados, com base em informações relevantes, que traziam à pesquisa e que aceitaram participar deste momento do projeto. Essas pessoas foram ouvidas

novamente: como roteiro seguimos as mesmas questões anteriores, deixando a conversa ordená-las. Nesse momento, foram entrevistadas em São Luís Montes Belos, vinte e três (23) pessoas, contabilizando 34% dos participantes entrevistados anteriormente – entre sessenta e noventa e três anos de idade, que passaram a infância em Goiás, nasceram no Estado ou vieram para cá ainda pequenas.

Após a coleta de informações, procedemos à transcrição das entrevistas que foram gravadas em fita cassete e à análise dos achados na pesquisa de campo. Este é um momento que envolve além do aspecto quantitativo, o aspecto qualitativo, preocupação constante desde o primeiro instante da pesquisa. A qualidade exige rigor e dedicação, bem como “a necessária relação parte-todo e todo-parte “[...]. A distinção entre o fundamental e o secundário, o necessário e fortuito [...]” (FRIGOTO, 1999, p. 81), que são aspectos imprescindíveis à construção do conhecimento científico.

Para estruturar esse trabalho dissertativo, optamos por dividi-lo em três capítulos. No primeiro apresentamos uma discussão sobre o conceito de violência e quais as formas mais comuns de sua manifestação. Tratamos da agressão física contra a criança, dos tipos de violência doméstica, do trabalho infantil e sua relação com a violência nas obras de Marx e Engels e como os direitos da criança foram estruturados no decorrer dos tempos, até a formulação dos Direitos da Criança e Adolescentes, em 1990.

No segundo, buscamos fazer conhecida a concepção de infância e os processos que envolveram a concepção de criança como ser social. Apresentamos um estudo sobre a criança goiana, sua história e relação com o ensino.

No terceiro capítulo, fizemos uma reflexão sobre a educação da criança goiana, os castigos físicos e o trabalho, dando ênfase aos relatos dos entrevistados e tendo como destaque os costumes goianos, a forma como a criança era percebida e como a educação se constituiu no contexto histórico em que viveram os entrevistados, primeira metade do século XX.

Para finalizar este trabalho, fizemos algumas reflexões e considerações relativas ao campo educacional, destacando o intuito de manter aberto o diálogo com todas as pessoas que interessem em compreender de modo mais sistemático a infância em Goiás, sua história, sua educação e a violência que, infelizmente, ainda é marca do tratamento que sofrem as crianças.

1 CARACTERIZAÇÕES DA VIOLÊNCIA

1.1 Definição e Perfil de Uma Problemática Histórica: A Violência

Violência é um assunto comum, amplamente disseminado pelos meios de comunicação de massa, por pessoas nas ruas e nos interiores de suas residências, em conversas informais, entre outras. Quase sempre, torna-se o foco das

discussões em espaços sociais e familiares e desponta como tema de estudos nos últimos anos. Isso não indica que, anterior a este momento histórico, especialmente antes da publicação da Carta Internacional dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas (ONU), em 1946, e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a violência não fosse um fenômeno que despertasse atenção ou que não se mostrasse expressiva e estivesse presente no cotidiano das pessoas. Estudos mais sistemáticos sobre o assunto, porém, acontecem após a oficialização dos Direitos Humanos.

É importante perceber que a violência tanto física quanto simbólica não pode ser discutida sem que se estabeleça sua relação inicial, funcional e lógica com o momento histórico em que se desenvolve. A história de vida do homem mostra que sua agressividade foi decisiva para sua sobrevivência, bem como para as conquistas de melhores condições, adaptação e o domínio do ambiente em que se encontrava. No entanto, como descreve Raggio (1992, p. 30) “a violência sistemática e institucionalizada é um fenômeno que nasce com a sociedade de classes. Engendra-se no processo da exploração do homem pelo homem”⁶.

Entendemos, então, que as constituições sociais e socializadoras possibilitaram ao homem utilizar e ampliar seus impulsos agressivos ao ponto de ele tornar-se opressor, impiedoso e egoísta, originando a prática de atos de violência. Está claro que a vida em sociedade desenvolveu também condições necessárias a um estável convívio entre os homens, bem como condições para sua humanização.

Embora a sociedade proporcione meios favoráveis ao convívio, a violência parece fazer parte do dia-a-dia das pessoas. Pensar e agir motivados por ela passou, de um ato esporádico, circunstancial, a uma constante maneira de viver. Essa característica torna-se mais visível quando se trata do homem que mora nos grandes centros urbanos. Como apresenta Conte (2005), nas cidades atos de violência parecem mais expressivos e constantes, conduzindo, muitas vezes, à sua banalização ao ponto de tornar o próprio corpo social vítima e ator das violências, que passam a nortear as relações em comunidade.

Desse modo, atitudes violentas estão presentes tanto em bairros sofisticados como em favelas, estão nas ruas e nas casas, nas brincadeiras, nas escolas, nos parques e nos bares. Estende-se do centro às periferias, alcança tudo

⁶ O autor afirma também que, historicamente, a violência em suas variadas formas de expressão parece estar na gênese do homem e de sua história civilizatória (RAGGIO, 1992).

e todos nesse jogo de tramas simbólicas e concretas que ameaçam e envolvem o homem e sua existência sociocultural.

A constante exposição às notícias de fatos violentos aumenta e intensifica nos indivíduos a idéia de que a violência ampliou seu espaço, desordenou as dimensões espaciais e tornou-se incontrolável, colocando na linha de risco toda a população do País.

Essa aferição de sentidos e idéias deve-se ao fato de a violência possuir, como característica a imprevisibilidade (CONTE, 2005). É difícil prever quando e como uma ação violenta ocorrerá, o que lhe dá um caráter ameaçador, levando à impressão de que todos estão expostos a ela e impotentes. Como pode estar em todos os lugares, em todas as classes sociais e apresentar-se sobre uma malha heterogênea que envolve, por exemplo, desde um assalto, um homicídio e até um xingamento, fica difícil e complicado fugir da violência ou se resguardar dela.

As estatísticas demonstram que, nos últimos anos, o índice de atos violentos aumentou. Talvez seja possível dizer que os índices de denúncias das violências aumentaram ou, ainda, que a apreensão sobre o que é considerado como tal vem mudando e, por isso, há mais relatos de sua expressão.

As mudanças sociais e culturais parecem ter propiciado um novo olhar das pessoas acerca do que seja um ato violento, bem como oferecido condições de denunciar determinadas práticas violentas. Diante disso, a violência foi mudando suas formas, tornando-se mais sutis.

Ao mostrarem que as relações sociais não estão isoladas do contexto histórico dos indivíduos, Marx e Engels (2006) comentam que as sociedades desenvolvem-se e, nesse processo, algumas práticas do homem modificam-se, na busca constante de adequar os métodos e técnicas de sobrevivência ao momento histórico em que vive o ser humano. Diante disso, é pertinente pensar que os meios de ação envolvendo a violência também se desenvolveram, modificaram-se e se aperfeiçoaram. As alterações não indicam que atos antes considerados violentos deixaram de sê-lo, na verdade, algumas dessas formas e meios ganharam características mais atuais e condizentes com o que momento histórico oferece.

Exemplificam esse processo as punições do século XVIII, na Europa, em que se matava o transgressor por meio do suplício⁷ (FOUCAULT, 2005). É difícil

⁷ O suplício, descrito pelo autor estruturalista, Michel Foucault (2005), se constituía de uma exposição pública à tortura e morte – lenta e dolorosa – dos condenados. Eles eram expostos em praças para servir de exemplo.

acreditar que práticas dessa natureza ainda aconteçam, pois, como o próprio autor referenciado demonstra, o desenvolvimento sócio-histórico e cultural direcionou para novas práticas de punição, mais sutis, menos explícitas. Coibir a indisciplina pela crueldade das punições aplicadas ao corpo tornou-se menos usual, porém adotaram-se a reclusão do indivíduo e a vigilância de seus atos, o que tolhe o homem naquilo que ele mais estima, a sua liberdade. A prisão pune para além do corpo, adentrando o universo psicológico. A violência passa da forma explícita para a forma sutil, simbólica de coerção, dificultando, assim, que se percebam a dimensão do ato e a sua interpretação como violência, cuja forma torna-se adequada às novas contingências socioculturais.

Ao lado disso, existe dificuldade em interpretar um ato como violento, pois o entendimento pode depender dos dados e das sutilezas do fato, dos quais decorrem interpretações variadas. Há até mesmo muitos autores que encontram resistência em entender que atos violentos contra o homem ultrapassam as dimensões físicas, visíveis a todos (ABRAMOVAY e RUA, 2004). Ademais, é necessário observar que atos violentos podem se manifestar sem ser percebidos como tal. As sutilezas que envolvem uma ação podem camuflar expressivas formas de violência.

Ao discutirem sobre os tipos de violência nas escolas, Abramovay e Rua (2004) apontam para outra questão que demonstra as variáveis quanto à percepção do que seja um ato violento. As autoras discutem os sentidos das expressões que designam violência e chamam a atenção para a ambigüidade de palavras comumente usadas como sinônimos de violência como é o caso de incivildade, tais como

[...] delitos contra objetos e propriedades, como estragos em caixa de correspondência, quebra de portas e vidraças, danificações das instalações elétricas, elevadores, móveis e equipamentos, prédios e veículos. Ressalta o comum quanto a danificação proposital quanto a cabines telefônicas e até a provocações de incêndios e pichações. As incivildades contra pessoas podem tomar a forma de intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças).

Outra forma de incivildade seria o descuido com o asseio das áreas coletivas, como os banheiros, assim como a ostentação dos símbolos da violência, ou a adoção de atitudes destinadas a provocar o medo, como porte de armas com posturas ameaçadoras e sexistas. A prática pública de atos considerados ilícitos, como o porte e o consumo de drogas, ou a transgressão aos costumes, também se enquadraria nas incivildades, sobretudo na França (ABRAMOVAY e RUA, 2004, p. 74-75)

Essas ações indicadas como *incivildades* são percebidas pelas autoras

como ambíguas por não esclarecerem bem as divisas entre agressão e violência. Nesse caso, há necessidade de definir melhor o que pode ou deve ser considerado como ato de violência. O fato de deixar de cuidar de um banheiro por mais depreciativo que possa ser não se compara ao ato de expor alguém ao medo, usando para isso armas. Essas questões que possuem naturezas diferentes e por isso não devem ser apresentadas como equivalentes. Abramovay e Rua (2004) apresentam o sentido de violência ligado ao desejo do agressor, ao fim destrutivo que move a pessoa para uma determinada ação, ou seja, o sentido explicado pelas autoras é referente à racionalidade do ato.

A capacidade de planejar seus atos é uma das qualidades do homem. Essa capacidade está ligada à sua condição racional e está intimamente imbricada na cultura. Segundo Barbosa (1997), a cultura é entendida como um conjunto de normas, conceitos, saberes, técnicas, crenças, costumes, hábitos, conceitos, formas de expressão: produções materiais e simbólicas que o homem desenvolve para se constituir como ser social e que são repassados aos seus descendentes. Aliada a esses conhecimentos e saberes repassados às gerações futuras, a violência também acaba sendo transmitida por meio das relações sociais e familiares.

Para que uma ação seja considerada violenta, é preciso que, além da existência de uma vítima e um agressor, o ato seja produzido por meio da razão (VÁZQUEZ, 1977). Desse modo, pode-se compreender que o fenômeno violência torna-se mais delimitado e que se trata de um fenômeno humano. É importante observar, porém, que mesmo sendo uma característica humana, a violência não é algo inerente ao ser humano, não possui raízes biológicas como é o caso da agressividade. Ela é aprendida, construída na convivência social, não se tratando de um processo ou fenômeno puramente “natural”.

Nesse sentido, Santos (2002, p. 43) define a violência como “[...] um fenômeno que pertence aos assuntos humanos”. Para Girard (1990, p. 9), esse fenômeno “[...] é de todos e está em todos”. A explicação de Corbisier (1991, p. 212) segundo a qual “a primeira raiz, a raiz primordial da violência está no próprio homem, no que poderíamos chamar de ‘natureza humana’.”, confirma o caráter humano-social da violência.

Vásquez (1977, p. 374), ao tratar da práxis e da violência, pontua este fenômeno como exclusivamente humano e salienta: “a violência é exclusiva do homem, na medida em que ele é o único ser que para manter-se em sua legalidade

propriamente humana necessita violar ou violentar constantemente uma legalidade exterior.” O autor acrescenta que as forças motoras da violência não operam por elas mesmas, é necessário que exista uma intenção para efetivá-la.

Comentários de Marx (1996) e de Marx e Engels (2006) indicam que a força motriz da exploração do homem no trabalho na busca do capital, ou seja, a atitude violenta da burguesia em relação ao proletariado é o desejo, a vontade planejada do capitalista de conseguir, sempre, mais lucro. Sudbrack e Conceição (2005, p. 189) dizem que se, por um lado, a violência parece ser um traço da sociedade moderna, por outro, ela “é referenciada enquanto aspecto constitutivo do ser humano e que diz respeito à própria história da humanidade”. Diante desse ponto de vista, entendemos que ações intencionais e planejadas movidas por sentimentos como ódio, vingança e poder caracterizam a violência. Movidos por esses sentimentos, os seres humanos planejam e executam determinadas ações que prejudicam, ferem e até matam outras pessoas.

Como se pode verificar, os autores supracitados, mesmo de linhas teóricas diferentes, consideram a violência sob o prisma de sua pertença ao homem e sua história. Atos impensados, no caso as agressões, são comuns aos seres humanos, mas constituem ações instintivas. Esses atos também podem se tornar violentos, já que provocam danos físicos ou psicológicos nas vítimas. Existem, no entanto, diferenças entre instinto e violência, que os colocam sob configurações distintas e até opostas. Sobre esse assunto, Santos (2002, p. 44) afirma que

[...] a violência não é um fenômeno que se levanta do leito das tendências instintivas, tampouco representa um escape à irracionalidade, afinal, por mais que sejam criadas condições sob as quais os homens sejam desumanizados, isso não significa que eles deixam de ser homens para se transformarem em animais irracionais. Afirmo isso porque somente o ser racional tem a capacidade de encontrar razões em suas ações, mesmo que tais razões venham acompanhadas de estranhos e perigosos argumentos que não são socialmente aceitos, justamente por irem além das regras e por passarem da medida.

Desse modo, a agressividade movida por instinto não é uma ação racional, planejada, mas pode trazer em si e, especificamente no que se refere ao homem, traços de violência em virtude de a ação não ter sido controlada pela racionalidade, pelo contrário, por ter tido como ponto de apoio esta última. Assim, uma aparente ação instintiva, meticulosamente planejada para fazer valer-se como tal, após análise dos fatos, desvela-se e se faz conhecer como violência. Nenhum

outro animal traz em sua constituição a capacidade inteligível e racional comum ao homem. Nesse sentido, podem-se entender os fenômenos da natureza e os ligados aos instintos não como violência, mas como incidentes que podem, então, entrar para a lista das catástrofes naturais e como instintos comuns aos animais.

Sobre esse assunto, Costa (2003, p. 30), sob o ângulo psicanalítico, assegura que a agressividade não é violência e diz “a agressividade constitui uma disposição instintiva primitiva e autônoma do ser humano.” O autor traça um estudo analítico sobre a relação entre agressividade e violência e enfatiza que aquela pode gerar a violência, mas não é culpada por ela. A agressividade é um fenômeno instintivo e obedece às pulsões naturais do homem, já a violência se vincula ao mundo dos interesses e da racionalidade. Ações caracterizadas como violentas têm motivações e intenções externas, além de coexistirem com o desejo de agir do ator. Costa (2003, p. 35) enfatiza que “‘não existe um instinto de violência’. O que existe é um instinto agressivo que pode coexistir perfeitamente com a possibilidade do homem desejar a paz e com a possibilidade do homem empregar a violência.” Dessa forma, pode-se compreender que as pulsões instintivas do ser humano, como a agressividade, não são causas de violência. Esta é fruto de interesses e vontade do homem, isso porque “toda conduta humana é racional” (COSTA, 2003, p. 37).

Entendida como uma condição a que um homem submete o outro, levando-o a agir contra a sua vontade e a sua natureza, seja pela coação física ou psicológica, a violência é uma ação que envolve a razão, o anulamento do direito do outro em detrimento do desejo do mais forte e é praticada de forma consciente ou não. Como violação do direito do outro, essa prática perpassa todas as esferas sociais, todas as classes, etnias, lugares e momentos históricos. É um fenômeno humano que ocorre nas relações interpessoais, pode ter forma explícita ou simbólica e visar à satisfação do desejo de poder, de superioridade, de conquista e de realização do ser humano, que usa para isso outro ser humano. Várias são as formas de violências que perpassam a vivência da humanidade, assim não há como fugir delas, já que se encontram engendradas na condição civilizadora do homem e em sua história. Enfim, a violência faz parte das contradições historicamente vivenciadas pelo ser humano.

A violência é um fenômeno polissêmico, o que dificulta a elaboração de explicações que abarquem suas formas de ocorrência. Na verdade, pode-se apresentar suas formas de atuação, demonstrar suas manifestações, tratar de

algumas formas (re)conhecidas como violência e propor maneiras de compreender e diferenciar atos violentos de manifestações conflituosas.

Na tentativa de compreender melhor os engendramentos da violência e suas sutilezas, propomos uma análise sobre as formas de violência mais comuns, que envolve a criança e o trabalho..

1.2 Conhecendo Algumas Formas de Violência

1.2.1 Violência, escravidão e trabalho infantil

Ao retrocedermos no tempo e buscarmos na história da humanidade aspectos que denotam a presença da violência entre os homens, podemos trabalhar com um tema bastante amplo que é a escravidão. A escravização concretiza-se como violência por excelência. Instituída como prática legítima desde os tempos da Grécia antiga – e quem sabe bem antes desse período em diferentes sociedades –, a escravidão tira do homem aquilo que ele tem de mais precioso: sua liberdade. Antunes (2001, p. 32), assevera que a escravidão contém nela mesma “um grau máximo de violência: não permite a vontade e decisão do escravo”⁸. A ausência de liberdade do escravo não atinge somente sua condição de ir e vir. Impõe-se sobre seu corpo e sua vida. Ao falar sobre o escravo, Aristóteles (1997) apresenta o ser humano como mercadoria, ou melhor, compara-o a um instrumento que podia ser usado como meio de assegurar melhores condições de vida a alguns.

Comparato (2005) afirma que existem significativas diferenças entre o tráfico de escravos conduzido pelos árabes e o explorado pelos europeus:

A escravidão nas sociedades muçulmanas atingia, indiferentemente, brancos e negros, e tinha um caráter, sobretudo, doméstico: os escravos serviam a família. Para os europeus, diversamente, o tráfico visou, desde o início, tão-só à população negra, e inseriu-se no empreendimento das culturas agro-exportadoras, organizadas em forma capitalista nos grandes domínios rurais do continente americano (COMPARATO, 2005, p. 196).

⁸ A escravidão contraria os direitos humanos. No Brasil a oficialização dos direitos do homem só aconteceu posteriormente ao fim oficial da escravidão, fim este imposto por leis que proibiam o comércio de pessoas – negras ou brancas – para serem escravizadas.

Essa diferença, mesmo sendo expressiva, não afeta a condição de violência que envolve ambas finalidades da escravidão, especialmente no que tange à questão da liberdade.

É fundamental destacar que a relação entre violência e escravidão sempre passou pelo trabalho. Parece que foi por esse motivo que a escravidão sempre encontrou respaldo junto às autoridades competentes, que são homens livres, pertencentes à classe dominante, que usa das leis de modo a satisfazer sua necessidade de acúmulo de capital e, conseqüentemente, de poder.

Na história do Brasil, as tramas que compõem o cenário da escravidão não passam por linhas diferentes. Mantendo o domínio dos poderes normativos que regulamentavam a ordem e as disposições legais, segundo as quais o escravo e o índio eram seres inferiores, portanto passíveis à escravidão, a elite demorou muito a conceder “liberdade” aos que escravizava ⁹.

Com efeito, o continente americano é conhecido como o que teve “o sistema de escravidão mais vasto de toda a História” (COMPARATO, 2005, p. 196). Antes da conquista das Américas, essa submissão era uma conseqüência da guerra, os vencidos serviam aos vencedores ou eram vendidos por eles. A escravidão nas Américas mudou o rumo da história dessa prática, que passou a ter caráter comercial.

A produção de açúcar, tabaco e de algodão foi organizada segundo padrões capitalistas, com mão-de-obra escrava sendo computado como puro insumo, analogamente a matéria-prima. Nos grandes estabelecimentos agrícolas da América tropical, quase inteiramente voltados para exportação, a mão-de-obra sempre foi o fator de produção mais escasso, em contraste com as vastas extensões de terras não ocupadas. Era natural, pois, que o comércio de fornecimento de trabalhadores tomasse desde logo grandes proporções (COMPARATO, 2005, p. 197).

Conforme estimativas, entre doze a treze milhões de africanos foram transportados para as Américas, e o Brasil teria recebido cerca de três milhões e meio. Estima-se que um milhão e meio de escravos morreram durante o transporte, um número maior teria falecido antes do embarque e 5 a 10% teriam perecido no primeiro ano após a chegada no Brasil. Em 1850, o número de escravos no País foi

⁹ O Brasil, um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão, vivenciou várias leis que, aos poucos, foram eliminando esta prática do seio da sociedade aristocrática brasileira. A Lei dos Sexagenários, do Ventre Livre e Áurea foram legislações que só se efetivaram por pressões externas. Essas leis, contudo, possuíam em seu âmago, objetivos que deixam entrever princípios violentos (ARANHA, 1996), pois, na verdade, elas contemplavam o interesse do proprietário.

estimado em seis milhões (COMPARATO, 2005).

Nos séculos XVII e XVIII, na Nação brasileira a escravidão era um fenômeno comum, configurando um traço social da época, sob uma ordem em escala depreciativa entre homens, mulheres e crianças livres, artesãos, comunidade pobre e crianças pobres livres, escravos e animais. Para a escravidão não se escolhia idade e sexo; crianças, adultos e velhos, todos eram submetidos às mais diversas formas de abusos, violências e trabalhos.

Para falar sobre a infância do século XIX, Leite (2006) busca nas memórias de viajantes relatos que descrevem a forma como a escravidão era concebida e delineada no Brasil daquele momento:

Os grilhões não poupam nenhuma idade e nenhum sexo. Encontrei nesta manhã uma jovem de Moçambique, muito bonita, com um colar de forçado duplo. A jovem não poderia ter mais de dezessete anos. Certa tarde, há alguns dias, quando me encontrava no balcão de uma casa na Rua da Alfândega, uma negrinha com quatro quintos de seu corpo nu, passou vacilante pelo meio da rua, com uma enorme tina de lavar roupa presa por cadeado e uma corrente ao pescoço. “explique-me isto, senhor C.” disse eu. “Oh, ela vai lançar água à praia e tendo provavelmente o hábito de passar pelas vendas, é impedida desta forma, pois a repugnante vasilha não seria admitida na venda. Alguns escravos trocavam barris por bebidas, são agora enviados à fonte e à praia acorrentados, como aquela velha” (EWBANK *apud* LEITE, 2006, p. 29).

Os escravos eram mercadorias que precisavam fazer valer o dinheiro empregado, ou seja, eram “coisas” que possuíam um dono que as usava como queria. Homens, mulheres, crianças e velhos acorrentados, chicoteados, espancados, torturados em nome de um poder e de uma legalização da inferioridade de sua raça. Muitos escravos trabalhavam horas a fio, vigiados e impelidos a duras penas a produzir.

A relação entre os senhores e os escravos era a mais agressiva possível, abrangendo a ordem verbal para a punição física por pequenos delitos e até o abuso sexual de crianças e adolescentes – do sexo masculino e feminino. Com as meninas, esse tipo de prática era mais constante e até vista como uma forma de obter lucros. As senhoras da classe aristocrática, por sua vez, viam na posse de escravos uma diversão, um negócio e até um prazer que lhes era conferido (LEITE, 2006).

Com a abolição da escravatura no Brasil, a relação entre quem executava as tarefas e quem ordenava a execução não mudou muito. Os emigrantes e os

próprios escravos que conseguiam emprego eram muito mal remunerados; recebiam um mísero salário para comprar seu sustento. Crianças e mulheres eram submetidas a trabalhos em lavouras e, posteriormente, em fábricas, por horas a fio. Só após longas e tortuosas lutas o País começou a desenvolver-se, sair da forma “escravagista” de produção e assumir o desenvolvimento econômico e sociocultural, passando a oferecer condições mínimas de dignidade para o trabalhador. Mesmo diante dos progressos, o trabalho “escravo ou quase escravo”¹⁰ permeou o desenvolvimento histórico do Brasil, esteve presente, no século XX, podendo ser encontrado, ainda nos dias atuais (RUSSO e FREITAS, 2001).

O trabalho assalariado e do escravo possuem naturezas distintas, por incorporar em seu âmago, respectivamente, o princípio da livre escolha e a ausência do poder de decisão sobre a própria força de trabalho (RUSSO e FREITAS, 2001).

Para conseguir mão-de-obra livre e escravos para o trabalho em terras brasileiras, era usada a captura de negros na África, as conhecidas bandeiras que empregavam a violência armada e as missões dos jesuítas. Além disso, o endividamento mantinha famílias inteiras de negros, índios e mestiços à escravidão. Em todas estas práticas o grau de violência usado, desde o estágio inicial – captura –, passando pelas condições de transporte aos locais de venda e trabalho até a forma como estes aconteciam, era elevado (RUSSO e FREITAS, 2001).

Quanto à reposição de mão-de-obra escrava, dilapidada pelas condições de trabalho e vida, utilizava-se como meio uma organização de sistemas de reprodução em cativeiro, envolvendo, para isto, a violência sexual contra as mulheres por parte de todos os homens que detinham alguma forma de poder sobre elas.

Nesse contexto, insurge uma forma de violência na história brasileira, que é o trabalho infantil. Envolto no processo de reposição de mão-de-obra, o trabalho de crianças e adolescentes vigorou como algo natural dentro do sistema escravagista, como explica Marin:

¹⁰ Essas expressões são usadas no sentido de se observar que em seu âmago as relações servis, que acompanharam o Brasil desde a abolição da escravatura, ou até antes desta, a relação entre senhor e servo é similar à relação entre o senhor e seu escravo, e que esta categoria de trabalhadores se intensificou após a abolição da escravatura. O trabalho servil faz jus ao nome por trazer em seus aspectos constituidores a servidão ao patrão ou senhor e esta servidão ultrapassa a esfera do trabalho adentrando ao mundo dos abusos de poder de todas as espécies (RUSSO E FREITAS, 2001).

[...] desde a infância, o escravo sofria toda sorte de humilhações e violência, para assim aprender o significado da ordem escravocrata e o espaço que lhe era reservado na sociedade [...].

O trabalho das crianças não entrava em discussão na pauta política porque era considerado natural que elas fossem incorporadas nos trabalhos das minas, das fazendas e nos serviços da casa-grande ou de seus arredores (MARIN, 2005, p. 29).

A criança escrava vinha ao mundo para servir aos seus senhores e ao trabalho. Não eram concebidas como seres, portadores de necessidades específicas segundo sua idade e desenvolvimento. Conforme mostra Del Priore (2006), eram consideradas, muitas vezes, como “animais de estimação”. A escravidão passou, porém alguns costumes permaneceram, dentre os quais o de incorporar a criança nos trabalhos nem sempre condizentes com sua idade.

A infância e a adolescência são períodos da vida humana importantes para o desenvolvimento físico e psíquico. Nesse período, a criança precisa conviver com atividades concernentes a sua etapa de vida, mesmo que estas atividades incorporem algum tipo de trabalho. A criança pode, por exemplo, auxiliar nos afazeres domésticos ou em outras atividades, mas existe uma extrema diferença entre ajudar a mãe ou um irmão a montar uma mesa para o jantar e trabalhar oito, dez e até quinze horas em uma atividade que exige cuidado constante. Esse tipo de trabalho, sem dúvida, é um exemplo de violência contra a criança.

Como salienta Rizzini (2006), a criança sempre trabalhou, porém, com o fim da escravatura, o trabalho infantil insurge sob a justificativa de tornar a criança um adulto “de bem”.

A extinção da escravatura foi um divisor de águas no que diz respeito ao debate sobre o trabalho infantil; multiplicaram-se, a partir de então, iniciativas privadas e públicas, dirigidas ao preparo da criança e do adolescente para o trabalho, na indústria e na agricultura. O debate sobre a teoria de que o trabalho seria a solução para o “problema do menor abandonado e/ou delinqüente” começava, na mesma época, a ganhar visibilidade. A experiência da escravidão havia demonstrado que a criança e o jovem trabalhador constituíam-se em mão-de-obra mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho.

Nessa perspectiva, muitas crianças e jovens eram recrutados nos asilos de caridade, algumas a partir dos cinco anos de idade, sob a alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada mais útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade. Trabalhavam 12 horas por dia em ambientes insalubres, sob rígida disciplina (RIZZINI, 2006, 376-377).

Meninos e meninas eram recolhidos das ruas e levados para trabalhar nas fábricas e na agricultura. Nesses locais, as crianças não recebiam remuneração pelo seu trabalho, e a alimentação era precária, bem como a assistência à higiene e a

consecução de medicamentos, embora, em tais condições as doenças fossem constantes. As crianças, expõe Merisse (1997), eram mais dóceis justamente por não ter condições de reclamar contra abusos à sua pessoa, desrespeito à sua fragilidade física, além de não contar com quem que as protegessem. Deixados à mercê dos despotismos sádicos dos gerenciadores dos trabalhos, tanto nas fábricas como na agricultura, os infantes sofriam diretamente todos os tipos de agressão possíveis e eram corrigidas por meio de castigos físicos se não conseguissem concluir a tarefa estabelecida pelo superior.

A violência, neste caso, era de duas formas: simbólica exercida mediante pressão psicológica e física, expressa na excessiva jornada de trabalho e nos castigos físicos, além da ausência de condições digna de moradia, repouso e alimentação, direitos fundamentais da infância.

Com a industrialização, o trabalho de crianças e adolescentes nas fábricas tornou-se comum. As condições de trabalho eram desumanas. Segundo Russo e Freitas (2001), o trabalho, agora assalariado, leva à constatação de estreita relação com o trabalho escravo, embora os tempos sejam outros, final do século XIX e início do século XX, período posterior à abolição da escravatura no Brasil.

Esses infantes, entretanto, não recebiam a devida escolarização e ao atingir a maior idade, eram devolvidas às ruas, maltrapilhas e doentes. A falaciosa promessa de oferecer qualificação para o trabalho era mais uma forma de normalizar a prática da exploração do que um cuidado real com a criança e o adolescente. Na verdade, quanto menos qualificados e menores fossem, mais estariam sujeitos à adaptação ao trabalho e mais “dóceis” seriam (RUSSO e FREITAS, 2001).

O trabalho infantil persistiu no tempo, mesmo após inúmeras lutas e conquistas trabalhistas e dos movimentos sociais. Um exemplo de conquista é o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990, que não permite mais que crianças sejam legalmente incorporadas ao mercado de trabalho nas fábricas e na zona rural. Ainda assim, são freqüentes as denúncias sobre a exploração do trabalho da criança. Os inúmeros esforços para erradicar o trabalho infantil, concretizados em leis, decretos e manifestações e lutas de organizações não-governamentais (ONGs), nacionais e internacionais, minimizaram esse tipo de exploração em algumas regiões, porém não acabou com essa prática, que ainda é

comum.

As estatísticas mostram que a exploração da criança no trabalho ainda é bastante atual nos países em desenvolvimento, bem como em países centrais do capitalismo. A recorrência de acidentes de trabalho com crianças e adolescentes é preocupante, crescendo em setores onde há quantidade elevada de trabalhadores em relação ao capital investido, especialmente em fábricas que utilizam como estímulo a produção e a terceirização das atividades. Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) indicam que

[...] em 2002 existiam no mundo cerca de 350 milhões de crianças entre 5 e 17 anos envolvidas em alguma atividade econômica e que entre elas, 250 milhões são submetidas a condições de exploração, o que equivale a uma criança a cada seis no mundo vítima da exploração. Destas, 170 milhões trabalham em condições perigosas e 76 milhões têm idade inferior a 10 anos. A maior parte deste exército de mini-trabalhadores (entre 5 e 14 anos de idade) vive na Ásia (127 milhões) e na África e Oriente Médio (61 milhões). Na América Latina e Caribe são 17,4 milhões, ou seja, 8% do total. Os países industrializados e o leste europeu também são exemplos do problema, uma vez que abrigam pelo menos 5 milhões de crianças trabalhando. Uma parte menor, mas dramaticamente consistente, desse contingente de trabalhadores é vítima de escravidão e destinada, por exemplo, à atividade de prostituição - número estimado em 8,4 milhões de crianças no mundo (OITBRASIL, 2007).

Como se pode ver a situação do trabalho infantil é dramática e preocupante. Esses dados são de 2002, porém estudos feitos pela OIT e IPEC, editados em 21/12/2006, sobre meninas no trabalho agrícola, demonstram que essa realidade ainda está longe de ser considerada ultrapassada.

Mais trabalho infantil e pobreza maior. Em 2005, 5,4 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam trabalhando, o que fez o trabalho infantil subir de 11,8% para 12,2% da população nessa faixa etária. Nessa alta, as meninas ficaram mais vulneráveis. Sua participação no trabalho agrícola também cresceu: elas são 25,8% dos 2,4 milhões de trabalhadores de 5 a 17 anos, contra 24,5% em 2004. Isso significa 621.411 meninas e jovens na lavoura, uma alta de 50 mil. Não é difícil constatar em Pernambuco essa realidade captada pela Síntese de Indicadores Sociais, divulgada ontem pelo IBGE. A presença de meninas com idades entre 9 e 15 anos é cada vez mais comum nas casas de farinha. Elas trabalham horas a fio na "limpa" da mandioca, manipulando facões afiados (OITBRASIL, 2007).

Em relação a Pernambuco, os dados indicam um aumento da taxa do trabalho infantil de 2005 relativamente alto comparada a de 2004. Não se pode dizer

que esse crescimento abrange todo o País, mas dados da OIT, relativos a 2004, indicam que o trabalho infantil está em todos os estados brasileiros, sendo mais intensivo na região Nordeste. Dessa forma, podemos acreditar que o trabalho infantil se associa à baixa renda das famílias.

A pobreza, assim como a cultura familiar, podem ser propulsores do trabalho infantil. Pesquisas apontam que as famílias de baixa renda contam com o “mínimo salário” ganho pela criança como complemento da renda familiar. Apontam também para questões culturais: pais que trabalharam na infância ou trabalham em atividades que costumam empregar crianças levam os filhos com o objetivo de qualificá-los para o mercado, mesmo que prejudique seus estudos. A quantidade de filhos também sobressai como outra característica de os pais aceitarem o trabalho infantil. A escolaridade dos pais¹¹ também influencia nessa aceitação.

Na realidade, a combinação de ausência de sindicatos que se posicionem contra a exploração do trabalho infantil, a falta de responsabilidade das grandes corporações com as redes de produção, além da oferta de mão-de-obra infante complementam-se para favorecer o tal exploração. Ademais, as jornadas de serviços são longas, variam entre vinte e sete (27) e trinta e quatro (34) horas semanais de trabalho nas cidades e campo respectivamente, recebem salários que chegam em média a cinquenta centavos por hora.

A luta contra a exploração do trabalho infantil data de 1919, ano da Convenção, em Genebra, sobre a idade mínima para o trabalho. De lá para cá, muitas reuniões, decretos, convenções tentam regulamentar a idade propícia ao trabalho para criança, bem como determinar o que seria um trabalho de exploração da infância ou um auxílio a ela (COMPARATO, 2005).

A Constituição Brasileira de 1988 prescreve como ilegal o trabalho feito por crianças e adolescentes até os 15 anos de idade. É inegável, porém, que o trabalho infantil ainda segue a trajetória do País, que desde o Período Colonial mantém essa prática. Nessa época eram usadas crianças negras e índias como mão-de-obra nas lavouras, como mostram os estudos de Rizzini (2006) e Marin (2005).

Com a modernidade, especialmente com o a implantação de fábricas e o desenvolvimento das cidades, as oportunidades de exploração da criança cresceram e diversificaram. Dessa forma, elas se tornaram trabalhadores sem salários que

¹¹ Dados oferecidos pela Organização do Trabalho Infantil: <http://www.oitbrasil.org.br>, acesso em 07/01/2007.

condizem com suas atividades, assim como no desenvolvimento de tarefas impróprias a sua estrutura física e psicológica.

Conscientes ou não da condição em que vivem, as crianças, vítimas do trabalho infantil, estão por toda parte, assim como a violência que acompanha essa forma de atividade, que agride, camufla e oprime aquele que não possui, ainda, condições efetivas para atuar no mundo do trabalho e que se vê obrigado, mesmo que inconsciente, a ser adulto antes do tempo.

A exploração do homem por meio do trabalho e a mais valia parecem andar lado a lado no decorrer da história da humanidade, que é permeada por expressivas formas de violência física e psicológica. Marx (1996) demonstra bem esta estreita relação, impulsionada pelo desejo de acúmulo de capital/poder que o ser humano possui.

1.2.2 Violência doméstica

O vazio, a dor, a tristeza...
 Mágoas e angústias guardadas no silêncio.
 Silêncio que grita na alma e nos olhos de quem não pode expressar.
 Opressão que invade o corpo, a alma, o espírito.
 E permanece...
 Assemelha-se a um fantasma assombrando o passado,
 A um pesadelo rondando o presente e a um arauto anunciando o futuro.
 Tristeza inquieta. Quieta, calada, contida...
 Sofrimento expresso no silêncio, na história, no destino.
 Destino?
 Quem comanda o destino?
 Um adulto!?
 Pensa o menino.
 (2007)

A violência doméstica é um tipo de violência que desperta atenção por sua sutileza e pelas variadas formas de expressão. Em uma família, atos de violência tornam-se comuns e se naturalizam pela freqüência e pelo poder delegado a homens e mulheres de exercerem sua autoridade na família. Muitas são suas formas, no entanto algumas se apresentam com maior intensidade e é sobre estas que faremos algumas considerações.

1.2.2.1 Agressão física contra a criança: a mão que afaga pode ser a mesma que machuca

É comum ouvir histórias de crianças agredidas por seus familiares. Essas agressões vão desde um pequeno tapa a traumas, que deixam graves seqüelas podendo, até mesmo, provocar sua morte. Como uma trágica ironia do destino que traça para o homem caminhos intangíveis, aqueles que estariam na posição de apoio e defesa da criança transformam-se em seus agressores. Isso se deve em parte à hierarquia familiar, que define as relações de poder na família; ao papel cultural dos dominantes na família; ao desregramento e à insensibilidade dos pais, parentes e ainda, não raro à falta de respeito e afeto para com o ser criança.

A agressão física contra a criança assim como o infanticídio datam do início da história da humanidade. Marcílio (1998) afirma que o abandono, o espancamento, o desrespeito à criança são atitudes que permearam a história humana. Aliadas à falta de experiência da criança, essas atitudes impulsionaram o abuso de sua fragilidade física e a intolerância para com o comportamento infantil, especialmente na primeira infância, que exige mais atenção, carinho e trabalho.

Áries (1998) descreve o sentimento de repugnância dos adultos – homens – pelas crianças, que caracterizou o século XVII. Esse sentimento era contrário a outro que encontrava na criança a inocência e o frescor semelhante a uma “planta nova”, dada a fragilidade e meiguice infantil. São sentimentos diferentes que parecem se entrelaçarem na história da infância, superar o tempo e se expressar na atualidade.

As formas de violência física contra a criança são muitas e a maioria dos atos violentos apóia-se na justificativa de correção da criança. A ação corretiva pode ser, então, leve tapa, chinelada, espancamento com chutes, socos e pauladas. Em geral, as vítimas não relatam o acontecido tão facilmente. Elas possuem, na maior parte das vezes, vínculos familiares com os agressores, outras vezes são muito pequenas para apontar quem as agrediu. Estudos como os de Santos (2002) e de Faleiros (2005) revelam que, na maior parte dos casos de violência, os próprios pais são os responsáveis. É possível afirmar que a agressão contra a criança deriva da relação de poder que permeia as famílias. A história foi, ao longo de sua trajetória, dando aos pais direitos sobre os filhos. Esses direitos incluem corrigi-los como achar necessário; aos pais foi dada legalidade para tanto. Muitos deles, porém, usam essa condição – histórica e cultural – como lhes bem convêm, não deixando espaço para

que a criança com ser humano usufrua de seus direitos, concernentes a sua idade.

A tarefa de educar é, inúmeras vezes, o argumento usado para justificar surras e espancamentos como já mencionado. Diante disso, abre-se a questão: As palmadas educam? Quando uma palmada se transforma em murros, chutes, ou seja, em agressões pesadas contra o frágil e indefeso corpo da criança, o que está por traz dessas agressões dos pais contra filhos?

Recentemente, mais precisamente em janeiro de 2006, a Comissão de Constituição e Justiça da Cidadania Federal aprovou, em Brasília, o Projeto de Lei nº 2654/03, da Deputada Maria do Rosário, com o qual se busca garantir à criança o direito de não ser agredida fisicamente pelos pais ou qualquer outra pessoa que pense estar no direito de puni-la fisicamente.

A proibição de qualquer tipo de castigo físico, moderado ou imoderado, em crianças, causa polêmica e desperta posições diferenciadas sobre o tema. Em pesquisas feitas no Brasil pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), ficou evidente que uma das principais formas de violência doméstica contra a criança é o castigo físico, quase a metade dos casos possui a mãe como agressora. Meneguete (2006) apresenta uma investigação com a qual constata que , “de 2003 a 2005, cinqüenta e quatro por cento das ligações feitas ao Disque-Denúncia, em todo território nacional, foram referentes a maus-tratos contra crianças, como pontapé , queimaduras e socos ”.

No início dos anos 2000, o Senado encaminhou, para aprovação, o Projeto Lei nº 10406, de 10/01/2002, que altera a Lei nº. 8069, de 13/07/1990, Buscava pôr em exercício o Estatuto da Criança e Adolescente, no que se refere aos direitos dos pais de exigir obediência dos filhos, conforme prescrito no novo Código Civil. Essa alteração na Lei visa a dar à criança maior segurança. Até o momento, não sabemos se o Projeto foi aprovado e se houve mudança na redação do texto constitucional.

O Art. 1634, inciso VII, do Código Civil Brasileiro, de 2002, inscreve da seguinte forma o referido direito dos pais: “Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores: Exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.” Assim sendo, não há especificação quanto ao modo como a obediência, o respeito e os serviços serão exigidos, o que deixa um caminho, para que a violência física seja usada contra a criança como meio de fazer valer a autoridade (às vezes o autoritarismo) e os direitos dos pais e responsáveis.

Com efeito, a tentativa de mudar constantemente Leis que tratam da infância e seus direitos expressam a aspiração de que a educação da infância seja livre dos abusos advindos da correção dos filhos por meio dos castigos físicos. Não se sabe o quanto essas medidas podem melhorar as condições de vida das crianças, já que a maioria dos casos de violência não sai do seio familiar, ou seja, não é denunciada. Ademais, ainda não existe uma campanha efetiva que resguarde a criança das mãos dos próprios pais, até porque não há como prever quando uma pessoa irá ou não perder o autocontrole e assumir uma atitude coercitiva e extrema em relação a um filho. A proibição de qualquer castigo físico poderá, pelo menos, minimizar a atual situação da criança no Brasil, apesar das polêmicas que cercam essa proposição legal, em virtude de que se trata de uma dificuldade de se tratar de uma transformação de natureza cultural.

As investidas violentas contra a criança independem da condição econômica dos pais, da cor, do sexo, assim como é imprevisível o momento de acontecer. Ocorrem em todas as classes sociais, em todas as culturas e tem acontecido em todos os momentos históricos.

Os estudos de Guerra (2005), sobre a violência física doméstica, datam a primeira manifestação contra a agressão à criança como ocorrida em 1860, na França. A autora comenta que esse movimento não encontrou respaldo das autoridades competentes da época, bem como da população do país. Segundo Guerra, esse movimento retrata uma realidade noticiada da época. Relata, também, que casos de violência de filhos contra pais eram comuns e estes ganhavam maiores atenções.

Sobre a dinâmica da violência familiar, Santos (2002) expõe algumas pistas para melhor compreensão de como a prática repreensiva com uso do castigo físico pode, em vez de educar, provocar comportamentos agressivos nas crianças. Essa idéia é partilhada por Faleiros (2005), para quem a criança vítima de maus tratos, quando adulta, provavelmente, se tornará uma agressora.

Ainda que essa idéia de Faleiros possa incorporar uma visão determinista, o uso da violência parece fazer crescer a incidência dos atos agressivos em vez de diminuir. Talvez esse seja um dos fatores responsáveis pelo aumento dos índices de violência contra criança, junto com o alcoolismo, com as drogas e com o desemprego.

É importante reafirmar que os castigos físicos trazem o germe da violência

e se contrapõe aos ditames pedagógicos, pois a educação não pode ser feita pelo medo e sim pela conscientização dos direitos e deveres da criança. A palmada sugere uma obediência pela dor, pelo medo, pela imposição do mais forte ao mais fraco, nesse caso, a criança. O trabalho de Santos (2002) sobre violência contra crianças, na escola de um bairro pobre de Campinas, São Paulo, traz dados sobre os malefícios que a violência física pode provocar na criança.

A autora apresenta, entre outros, o caso de uma garotinha, cujo nome fictício é Kelly, que cursa a segunda série – atualmente terceiro ano do ensino fundamental. A maneira como a criança lida com seus problemas familiares, com os maus-tratos da mãe, com o alcoolismo do pai parece formar uma rede de amarguras e tensão, que se expressa em todas as suas ações. Suas brincadeiras se tornam agressivas e acabam por demonstrar bem a realidade vivenciada pela criança.

Vygotsky (2002, p. 135), ao tratar do papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, afirma que a brincadeira não está longe do real da criança como pensam muitos, mas assim ligado a sua realidade, é, portanto, a “reprodução da situação real”. Assegura que “Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela” (IBID). Podemos, dessa forma, conceber que a criança ao brincar representa situações cotidianas, ou seja, ela não inventa tudo, ela expressa, em parte, a realidade.

As brincadeiras de Kelly com seus colegas envolvem vários tipos de representações de agressão física vivenciada por ela, como constata no relato em que quatro crianças simulam uma situação de agressão e Kelly reage após uma insatisfação com a colega:

_ Vai tira sarro, vai? Sua lazarenta! (Kelly)

_ Pára Kelly, pára! Eu num fiz nada. Ta doendo, pára! (Sand)

Kelly segura a Sand e fala olhando para ela:

_ Cê vai levá um coro de cinta e se ocê chora eu vô pensa que Cê ta fazeno manha, aí eu bato mais. Eu vô bate cá fivela da cinta, com faca e vô prendê o seu braço na porta. Seu braço vai fica assim. (Kelly mostra o próprio braço machucado, com algumas manchas roxas na pele e um corte não muito grande (SANTOS, 2002, p. 55-56).

Esse pequeno trecho da pesquisa expõe a característica agressiva da criança que sofre abusos físicos. Sua fala deixa entrever que a correção por meio de castigos físicos pode não promover uma educação voltada aos direitos e deveres dos homens e à humanização. Esse modo de educar tende, em muitos casos, a

conduzir a criança à aceitação da violência, tornando suas atitudes agressivas. Kelly parece querer fazer com a colega as mesmas coisas que a mãe faz com ela. Por vários momentos, em brincadeiras e na sala de aula, a menina demonstra aspectos da relação de violência que vive no interior de seu lar, especialmente com a mãe. Por outro lado, a tendência de reproduzir as atitudes aprendidas em casa, ou seja, de reproduzir a violência não é uma verdade estabelecida. Pesquisas na área contestam essa idéia e mostram que a pessoa pode, depois de adulta, escolher tornar-se um agressor ou lutar contra a agressão, transformando-se em um adepto da não-violência.

A criança que sofre violência doméstica pode também ficar arredia, quase não falar e, geralmente, não se sair bem nas amizades e na escola. Uma agressão física e punitiva, como a relatada no caso de Kelly, segundo as estatísticas é comum. Pais torturam seus filhos a ponto de estes carregarem as seqüelas dos ferimentos, físicos e psicológicos por toda a vida.

O que conduz os pais ou o adulto a cometerem esse tipo de ação ainda não é claro, podendo ser o hábito, a cultura, a falta de afeto pela criança, a situação socioeconômica, a vontade de não ser perturbado, etc. O costume de bater em criança é comum no Brasil e, segundo Del Priore (2006), foi introduzido no País junto com a colonização portuguesa:

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzida, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos índios que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O 'o muito mimo' devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos. 'A muita fartura e abastanças de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder' admoestava em sermão José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar 'é castigar e dar trabalhos nesta vida'. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com 'açoites e castigos' (DEL PRIORE, 2006, p. 96-97).

Vemos, pois, que a prática de corrigir as infrações da criança por meio dos castigos físicos foi iniciada nos primórdios da história do país, com a colonização. Desafortunadamente, muito pouco se guardou dos costumes indígenas, que eram considerados "incivilizados" e até animais. Ao usar dos textos bíblicos para fazer valer sua forma de pensar a educação da infância, a igreja provocou uma homogeneização de ações e de percepções que, com certeza, cedia lugar a uma outra forma de educação, a educação pelo castigo físico bem diferenciada da

pedagogia dos nativos. Uma sociedade marcada pelo poder patriarcal, pela obediência ao homem e à igreja certamente segue sem questionar as diretivas impostas, além do mais, os mandatários não admitem ser contrariados.

No Brasil Colônia os dominantes revestidos de poderes macro e ilimitados, não aceitavam ser ignorados, ser incomodados e ver suas ordens sem ser cumpridas. Fazerem-se respeitados e obedecidos, até mesmo pelo medo, era o que tinha sentido para os dominantes.

Ao caminhar pela história da educação informal no Brasil, constata-se que a sociedade brasileira possui uma extrema complacência com os castigos físicos impostos a meninas e meninos (DEL PRIORE, 2006). Trancamento de crianças em banheiros ou quartos, sujeições a privações de alimentos, queimaduras com cigarro, ferro elétrico e água, além de outras agressões físicas que deixam marcas na pele e, às vezes, nos ossos, são constantes nos noticiários e o pior é que, na maioria dos casos, a criança continua na companhia dos agressores. Felizmente, a Lei 2654/03 passou a defender a criança contra dos maus-tratos de seus familiares, prescrevendo medidas mais precisas de punição aos agressores de proteção à criança que tenha enfrentado essa situação traumática.

As razões que levam os pais a usarem da violência física contra seus filhos são muitas, constituindo, até mesmo desvio do alvo promotor da raiva, como explica Girard (1990). A parte mais fraca tende a servir de válvula de escape da ira. Não é justo, entretanto, que recaia na criança, porém é real que muitas apanhem dos pais após estes chegarem do trabalho, discutirem com um vizinho ou com um dos cônjuges. É comum, também, pais agressores se desculparem pelo ato cometido e prometerem não repetir a violência, e não cumprirem com a promessa (SANTOS, 2005). Como consequência, os filhos pequenos, em geral, ficam desconfiados, tristes, confusos quanto aos seus sentimentos.

A criança precisa ser percebida como ser social, como ser humano, envolvido por sentimentos comuns ao adulto. É necessário também ser considerado que sua formação se dá em espaços de socialização, ou seja, em casa, no bairro, na escola, sendo o lar o seu local de maior referencial socializador (VYGOTSKY, 2002). É importante os pais entenderem que quem castiga é adulto hoje, possui força física para isso e domínio sobre a criança. Esta será o adulto de amanhã, terá força até mesmo para comandar, talvez, também, provocando medo. Quanto ao agressor, poderá estar velho e não conseguir mais impor respeito por gritos, tapas,

socos e medo. Com efeito, aí pode estar a origem de maus-tratos a idosos, queixa recorrente, que pode ser um reflexo de uma infância marcada por castigos físicos.

Crianças maltratadas pelos pais podem se tornar adultos sem respeito, carinho, amizade, solidariedade por seus semelhantes. Em geral, nas famílias onde é comum a violência física contra a criança as interações familiares caracterizam-se como “[...] uma relação sujeito-objeto: os filhos devem satisfazer as necessidades dos pais, pesa sobre eles uma expectativa de desempenho superior às suas capacidades, são vistos como pessoas criadoras de problemas” (GUERRA, 2005, p. 43). Nesse contexto, a criança pode perder muito de sua auto-estima, sua capacidade de ousar, de lutar pelos seus direitos e ter dificuldade para compreender que a criatividade faz parte da ação humana. Como consequência, podem se tornar pessoas extremamente dependentes do comando de outrem para agir. A autonomia fica, então, limitada e o exercício da cidadania também. Os malefícios advindos de relações interpessoais como as mencionadas e também de uma educação repressora incorporam-se à forma de viver da pessoa.

A educação da criança não pode ser pautada na repressão física, sempre é necessário apresentar-lhe a diferença entre o certo e o errado e oferecer a ela condições de reconhecer e antecipar os efeitos de suas atitudes e ações, bem como de refletir sobre eles. A obediência aos pais e o reconhecimento da importância de possuir limites podem acontecer mediante o diálogo, dispensando-se a prática de castigos físicos. O limite, o respeito, a compreensão das necessidades sociais e individuais podem ser orientadas por repreensões verbais, sem que a criança seja agredida.

A interlocução, a paciência, a tolerância são meios eficazes na educação da criança, pois é mais fácil e saudável obedecer a alguém que tenha por ela respeito e amor do que fazê-lo pelo medo da punição. Existem muitas controvérsias quanto ao uso ou não da palmada como princípio educativo. Parece, no entanto, ser consenso que quem usa bem o diálogo, a sinceridade, aquele que mantém uma relação amigável e respeitosa com os filhos consegue educá-los muito bem.

1.2.2.2 Outros tipos de violência doméstica

Como o discutido anteriormente, a violência doméstica é uma realidade no Brasil. Dentre essa forma de coação encontra-se a violência psicológica, que não deixa marcas visíveis na vítima, mas pode, em muitos momentos, provocar danos irreversíveis em quem a sofre. Como apresenta Guerra (2005), essa forma de pressão ocorre quando um adulto deprecia constantemente a criança a ponto de causar-lhe grande sofrimento emocional. Esse tipo de violência pode ser reconhecido como toda ação que causa constrangimento, sentimento de inferioridade, perturbação à criança. A repressão de um ato por meio da agressão verbal, da ameaça e de apelidos pejorativos constituem expressões da violência psicológica. Este tipo de ato quase sempre acompanha a violência física e é muito difícil pensar esta sem aquela. A violência simbólica ou psicológica parece ser propulsora da violência física. Antes de uma agressão física, quase sempre, há uma etapa de aviso e sobreaviso. Quando uma violência física se efetiva e o caso sai do controle interno da família, chegando à polícia, conselho tutelar, costuma-se ouvir a expressão “ele/a disse que faria isso, mas eu não acreditei que teria coragem” ou “eu avisei que “se” fulano/a não mudasse, eu iria fazer isso”, ou ainda, “eu avisei, ele/a estava avisado/a”.

Todas estas falas demonstram que por trás de um ato físico de violência existe uma violência simbólica, anterior e posterior ao ato. É por meio dela que o ato físico “ronda” a vítima e serve de suporte e poder de controle para o agressor. Sobre isso, Santos (2004, p. 46) afirma que

[...] toda violência é simbólica, pois o homem, matando o seu semelhante ou expressando incansavelmente essa sua intenção (mesmo que ela nunca venha a se realizar), do mesmo modo cria um clima de violência que vai inspirar um temor presente.

A violência tanto física como simbólica muda a qualidade do relacionamento entre as pessoas, seja entre adultos ou entre adulto/criança. Não há uma tranquilidade no ambiente, a angústia, a tensão, a ansiedade parecem sempre voltear o ambiente como uma presa a espera do caçador e vice-versa. O medo começa a ser o mediador das relações e, conseqüentemente, das ações e reações. Esse tipo de violência

[...] também designado como tortura psicológica ocorre quando o adulto constantemente deprecia a criança e bloqueia seus esforços de auto-aceitação causando-lhe grande sofrimento mental. Ameaças de abandono também podem tornar uma criança medrosa e ansiosa representando formas de sofrimento psicológico (GUERRA, 2005, p. 33).

O uso de qualquer tipo de violência contra a criança constitui um ato de desrespeito e de desafeto a ela, que espera da família o mínimo possível de condições para seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

A negligência é outro ponto da violência doméstica e se caracteriza pela omissão dos pais ou responsáveis em prover as necessidades básicas de vida à criança. Essas necessidades são tanto físicas – alimentação, vestimenta, saúde – quanto emocionais, ou seja, condições adequadas e atenção ao desenvolvimento afetivo e psíquico da criança.

Configura-se, também, como negligência a falta de proteção, o desrespeito a seus direitos por qualquer membro da família. Enquadra-se na categoria de negligente o pai ou a mãe que é omissos diante de agressões físicas ou psicológicas sofridas pelos seus filhos, advindas de um dos cônjuges ou de estranhos. O silêncio de pais ou de qualquer outro adulto que pode proteger a criança diante da violência cometida contra ela é um ato de violência também. Na condição de infante, a criança e o adolescente não possuem a quem recorrer quando vítima da violência doméstica, tendo como opção o silêncio e a convivência humilde com o ato abusivo contra si.

No Brasil, o índice de violência doméstica é alto e poucas ocorrências chegam ao conhecimento das autoridades competentes. A apuração dos dados é possível mediante denúncias e em pesquisas como é o caso dos estudos de Azevedo (2006) apresentado no quadro-síntese da violência doméstica notificada.

Ano	Modalidade de VDCA - Incidência Pesquisada											
	Violência Física		Violência Sexual		Violência Psicológica		Negligência		Violência Fatal		Total de casos notificados	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
1.996	525	44,0	95	8,0	0	0,0	572	48,0	0	0,0	1.192	100,0
1.997	1.240	60,1	315	15,3	53	2,6	456	22,1	0	0,0	2.064	100,0
1.998	2.804	22,2	578	4,6	2.105	16,7	7.148	56,6	0	0,0	12.635	100,0

1.999	2.620	39, 3	649	9,7	893	13, 4	2.51 2	37 ,6	0	0, 0	6.674	100, 0
2.000	4.330	38, 9	978	8,8	1.493	13, 4	4.20 5	37 ,7	13 5	1, 2	11.141	100, 0
2.001	6.675	32, 9	1.723	8,5	3.893	19, 2	7.71 3	38 ,1	25 7	1, 3	20.261	100, 0
2.002	5.721	35, 8	1.728	10, 8	2.685	16, 8	5.79 8	36 ,3	42	0, 3	15.974	100, 0
2.003	6.497	31, 3	2.599	12, 5	2.952	14, 2	8.68 7	41 ,9	22	0, 1	20.757	100, 0
2.004	6.066	31, 0	2.573	13, 2	3.097	15, 8	7.79 9	39 ,9	17	0, 1	19.552	100, 0
2.005	5.109	26, 5	2.731	14, 2	3.633	18, 9	7.74 0	40 ,2	32	0, 2	19.245	100, 0
2.006	4.954	26, 7	2.456	13, 2	3.501	18, 9	7.61 7	41 ,1	17	0, 1	18.545	100, 0
Total	46.54 1	31, 4	16.42 5	11, 1	24.30 5	16, 4	60.2 47	40 ,7	52 2	0, 4	148.04 0	100, 0

*Quadro síntese da violência contra crianças e adolescentes no Brasil (AZEVEDO, 2006).

A violência doméstica é uma vertente da violência. Ela chama a atenção por seus meandros. As características que a envolve são várias, assim como as conseqüências de sua prática no seio familiar. Ela é uma realidade para milhares de pessoas que, muitas vezes, não têm como se desvencilhar das armadilhas desse jogo, que oprime e amarra suas vítimas em teias viscosas, que sufocam e encobrem a verdade de um mundo amargo e violento que se disfarça de lar.

Dados mostram que, na violência doméstica, a maior vítima é a parte mais fraca: a mulher, o jovem e a criança. Isso não quer dizer que o homem adulto não a sofra, porém o que apontam os índices, as experiências com relatos e história oral e a própria História é que o homem adulto não se configura vítima comum desse tipo de violência.

1.3 A Violência nas Obras de Marx e Engels: Um Olhar sobre a História da Classe Trabalhadora

Uma pesquisa como a qual buscamos, sobretudo, conhecer e fazer

conhecida a violência contra criança, requer que adentremos as obras de Marx, especialmente “O Capital”, com um olhar para a história da violência sofrida por esse ser humano, por meio da exploração da mão-de-obra da classe trabalhadora. As formas de trabalho, a jornada e a idade dos trabalhadores são expressões históricas da violência que, para o período em que foram descritas por Marx revelam a ousadia e o avanço rumo aos direitos humanos e trabalhistas das “minorias” excluídas que, na verdade, sempre foram a maioria.

Como mostra Braga (2002), Marx e Engels viveram em lugares dos quais puderam acompanhar de perto grandes acontecimentos que marcaram o século XIX, especialmente no que se refere ao surgimento de duas classes distintas, porém interligadas, a burguesia e o proletariado. Em *O Manifesto do Partido Comunista* (MARX E ENGELS, 2006), *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* (MARX, 2005) e em *O Capital* (MARX, 1996), os autores desenvolvem análises sobre o capitalismo, os movimentos operários e a exploração do trabalhador. Ao descreverem os embates entre as classes anteriormente citadas, os autores deixam transparecer as lutas entre a classe trabalhadora e o capitalista.

O recorte feito neste trabalho sobre as obras de Marx e Engels refere-se a exploração da mão-de-obra, no século XIX, assim como apresentar as condições a que esses trabalhadores eram submetidos. Buscamos também fazer uma breve exposição acerca da relação entre o trabalho e a violência, especialmente, no tocante ao trabalho infantil.

Ao tratarem da relação de trabalho estabelecida entre os homens desde os tempos mais remotos até o século XIX, Marx e Engels (2006) apontam-na como violência a partir do momento em que há mudanças no sistema produtivo e o homem perde sua condição de produtor de sua existência e se aliena, passando à condição de mão-de-obra. Com isso, o homem fica condicionado ao tempo da máquina, à vontade do patrão, aos desmandos da mais-valia e à depreciação da dignidade do trabalho como campo de edificação e construção de sua existência material e espiritual. O antagonismo social, a exploração do homem pelo homem, sua entrega ao modo de produção capitalista – entrega que não se fazia e nem se faz por livre vontade, mas condicionada às necessidades de vida e sobrevivência do trabalhador – são exemplos de violências, que escondem outras violências até mais expressivas e que os autores denunciam em seus escritos. Para Marx (1996; 2005), a violência pode ser definida como a relação desigual entre as classes sociais –

proletariado e burguesia – em que esta subjuga, explora e domina aquela como meio de obter capital.

Em *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2005), encontra-se uma discussão que talvez ilustre o trabalho e o trabalhador submetidos ao capitalismo. O autor compara o trabalhador a um soldado em guerra e diz:

A guerra industrial, para produzir resultados, exige grandes exércitos que podem encontrar-se num ponto e ser sacrificados sem restrições. Os soldados deste exército suportam as cargas que sobre eles são postas não por devoção ou por dever, mas apenas para escapar ao duro destino da fome. Não tem afeto ou gratidão pelos chefes; estes não se encontram ligados aos subordinados por qualquer sentimento de benevolência, e consideram-no não como homens, mas como instrumentos de produção, que devem produzir o mais que for possível e custar o menos que puder. As multidões de trabalhadores, sempre cada vez mais amontoados, nem se quer têm a certeza de que sempre terão emprego. A indústria, que os convocou, apenas lhes permite viver quando deles precisa; logo que os possa dispensar, abandona-os sem a menor preocupação (MARX, 2005, p. 79)

O significado da violência, conforme Marx (2005), apresenta duas faces: a primeira simbólica referente a aspectos intrínsecos à forma de pensar e aos sentimentos que distanciam e aproximam o proletariado da burguesia. A outra é mais expressiva, trata-se da violência física praticada em virtude da forma e ritmos de trabalho a que o proletário se submete para conseguir seu sustento. A violência, nesse caso, encontra-se envolta pelo trabalho e suas matizes.

Na atualidade, relacionar a violência ao trabalho não é novidade, pois muitos são os estudos que tratam dessa temática. Marx (1996) e Marx e Engels (2006), porém, abordaram o tema em seu tempo de e ainda hoje suas análises encontram espaço para amplas e profundas discussões. A insatisfação e a luta por “justiça social”, se é que assim se pode dizer, não se abre sobre a égide da violência como tema central de suas discussões, porém parece impossível não perceber que sua indignação emerge e se sustenta com base na violência que se instaurou sobre os trabalhadores das fábricas, especialmente no que se refere à exploração das crianças. Com relação a isso, Marx e Engels (2006, p. 63) afirmam: “Censurai-nos por querer abolir a exploração das crianças por seus próprios pais?”

Encoberto por um emergente desenvolvimento industrial, o capitalismo reorganiza meios de produção e de aquisição de mão-de-obra a baixo custo, assim como propõe o desregramento na quantidade de horas que teriam de ser cumpridas

pelos operários, fossem eles adultos, jovens ou crianças, tanto do sexo feminino como masculino (MARX, 2005; 1996). Dessa forma, no século XIX, a condição de trabalho, nas fábricas e nas propriedades rurais, faz do trabalhador um escravo “modernizado” e do empregador “um tirano sanguinário que se alimenta, à semelhança de um vampiro, do sangue do trabalhador” (MARX, 1996, p. 344).

Esse desenvolvimento trouxe novas formas de exploração do trabalho humano, agora auxiliado por máquinas, que com ritmos próprios passam a comandar o operador. Uma criança podia então ficar horas a fio trabalhando junto a uma máquina, a ponto de não ter permissão de se desocupar de suas funções nem para se alimentar.

[...] Duffy ‘Às vezes os garotos não podiam abrir os olhos de cansaço e o mesmo sucedia conosco’. J. Lightbourne: ‘Tenho 13 anos de idade... no último inverno trabalhávamos até as 9 horas da noite e no inverno anterior até as 10’. No inverno passado, meus pés feridos doíam tanto que eu gritava todas as noites’. G. Apsden: ‘Este meu filho quando tinha 7 anos de idade eu o carregava nas costas através da neve, na ida e na volta, e ele trabalhava 16 horas... Muitas vezes me ajoelhei para lhe dar comida enquanto ele estava junto à máquina, pois não devia abandoná-la nem deixá-la parar’. Smith, sócio-gerente de uma fábrica de Manchester: ‘Nós (ele quer dizer seus empregados que trabalham para ele) ‘trabalhamos sem interrupção para as refeições, de modo que o dia do trabalho acaba as 4 da tarde e o que vem depois é trabalho extraordinário’ (MARX, 1996, p. 280).

Os depoimentos transcritos demonstram a forma e o ritmo de trabalho de crianças e jovens, submetidos a condições extremamente difíceis. Não havia respeito ao ritmo do próprio corpo humano e as suas necessidades. O acúmulo de trabalho em um espaço prolongado de tempo faz do trabalho uma atividade alienante, que consome o homem e, ao mesmo tempo, deforma sua personalidade, visto que o sujeito se constrói, molda seu caráter, suas ações, seu modo de conceber a vida por meio das relações interpessoais que estabelece (VYGOTSKY, 2002).

Por muito tempo, as fábricas de cerâmica, fósforos e siderúrgicas, entre outras, foram extremamente marcadas por longas jornadas de trabalho, as quais ultrapassavam 24 horas, cumpridas em condições insalubres. Muitos trabalhadores acabavam doentes e até morriam em consequência das péssimas condições a que eram submetidos. Com efeito, Marx comenta sobre as consequências da manufatura de fósforo, que se espalhou pela Inglaterra, e as doenças advindas desse processo, causando mortes que alcançaram muitas crianças e que só foi notificada após

depoimento médico.

Desde 1845 desenvolveu-se rapidamente na Inglaterra, espalhando-se das zonas mais populosas de Londres, para Manchester, Birmingham, Liverpool, Bristol, Norwich, Newcastle e Glasgow e com ela floresceu o trismo, que, segundo descoberta de um médico em Viena já em 1845, é doença peculiar dos trabalhadores dessa indústria. A metade dos trabalhadores são meninos com menos de 13 anos e adolescentes com menos de 18. Essa indústria é tão insalubre, repugnante e mal afamada que somente a parte mais miserável da classe trabalhadora, viúvas famintas etc., cedem seus filhos, 'crianças esfarrapadas, subnutridas, sem nunca terem freqüentado escola'. Entre as testemunhas inquiridas pelo comissário White (1863), 270 tinham menos de 18 anos, 40 menos de 10, 10 apenas 8 e 5 apenas 6. O dia de trabalho variava entre 12, 14 e 15 horas, com trabalho noturno, refeições irregulares, em regra no próprio local de trabalho, empestado pelo fósforo (MARX, 1996, p. 279).

Outro depoimento:

'Ninguém', diz o relatório, "pode pensar na quantidade de trabalho que, segundo o depoimento de testemunhas, é realizado por crianças de 9 a 12 anos, sem concluir irresistivelmente que não se pode mais permitir que continue esse abuso de poder dos pais e dos patrões". 'O método de fazer crianças trabalhar alternadamente de dia e de noite leva ao iníquo prolongamento do dia de trabalho, tanto nos períodos de maior volume de negócios quanto nos períodos de movimento normal. Esse prolongamento em muitos casos é mais do que cruel, é inacreditável. Entre os meninos ocorre frequentemente, por esse ou aquele motivo, que um ou mais deixam de vir trabalhar. Um ou mais dos garotos presentes que já concluíram seu horário têm de preencher o claro. Este sistema é tão conhecido que o gerente de uma laminação, quando lhe perguntei como será substituído o menino que faltara, respondeu: Sei que você sabe tão bem quanto eu como será feita essa substituição. E não teve nenhum escrúpulo em confessar o que estava ocorrendo. 'Numa laminação em que a jornada nominal de trabalho ia de 6 da manhã até às 5 1/2 da tarde, um garoto trabalhava quatro noites por semana até pelo menos 8 1/2 da noite do dia seguinte... e isto durante seis meses'. 'outro quando tinha 9 anos, trabalhava, freqüentes vezes, três turnos seguidos de 12 horas e quando tinha 10 anos, trabalhava durante dois dias e duas noites consecutivos'. 'Um terceiro, agora com 10 anos trabalhava três dias, de seis da manhã até à meia noite, e os outros três, das 6 da tarde até às 9 da noite'. 'Um quarto, com 13 anos, trabalhava durante toda a semana, de 6 horas da tarde até as 12 horas do dia seguinte e às vezes em três períodos consecutivos, por exemplo, de segunda-feira de manhã até a terça a noite'. Um quinto com 12 anos, trabalhava numa fundição de ferro em Stavelly, de 6 horas da manhã até meia noite e, o fim de 15 dias, não pôde mais continuar nesse regime'. 'George Allinsworth, de 9 anos de idade, declara: 'Vim trabalhar aqui sexta feira passada. No dia seguinte tive de começar às 3 horas da manhã. Por isso fiquei aqui a noite inteira. Moro a 5 milhas daqui. Dormi no corredor, sobre um avental e me cobri com um casaco pequeno. Os outros dias estava aqui às 6 horas da manhã. Este lugar é muito quente. Trabalhava também num alto forno e durante um ano inteiro, antes de vir para cá (MARX, 1996, p. 293)

Diante da situação descrita, fica claro que a criança era usada no trabalho

conforme a vontade e a “inescrupulosidade” do patrão e também dos pais. As extensas horas de trabalho, incluindo jornadas consecutivas por até três dias, levam a criança a uma estafa, à perda da saúde e atrofia no crescimento, tudo provocado pela ganância de alguns que visam a lucrar mesmo que seja com a morte de quem trabalha em suas empresas.

A criança, portanto, fez e faz parte da história de exploração do homem pelo homem por meio do trabalho. A justificativa para incorporá-las, na idade de seis, sete, oito ou mais e até menos anos de vida, ao trabalho é feita com os argumentos de que ela precisa de ter uma ocupação, necessita aprender um ofício e de que “Os homens não gostariam de não ter menores entre eles, pois os menores são mais **dóceis que os adultos**. Além disso, os jovens têm de começar cedo, para aprender o ofício” (MARX, 1996, p.297, grifo nosso).

Esse depoimento em destaque na obra *O Capital* refere-se à jornada de trabalho noturno imputada às crianças em semanas alternadas. Trabalhavam à noite toda, perfazendo uma jornada de 12 até 15 horas por dia. O depoimento vinha de uma empresa siderúrgica do século XIX, onde parte de seus funcionários tinha idade inferior a dezoito anos. Prática comum naquele período, já que a criança ganhava menos que o adulto e o capitalista desejava acumular sempre mais.

É importante pensar sobre os meios pelos quais o empregador impulsionava crianças e jovens ao trabalho contínuo. Este aspecto não é descrito pelo autor, porém pelas expressões usadas e pela indignação latente nos seus textos, podemos compreender que havia uma pressão para além da esfera do simbólico. Era uma opressão pelo medo, já que é histórica submissão da criança diante do adulto, e no caso em tela a criança trabalhava junto com os pais que exerciam sobre elas todo poder.

As crianças e os adultos explorados pelo trabalho tornam-se mercadorias e desvalorizam-se à medida que o produto de seu trabalho é valorizado e há depreciação da força de trabalho:

O trabalhador torna-se mais tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente a mesma proporção com que produz bens (MARX, 2005, p. 111).

Ao falar sobre a desvalorização do homem ao ponto de compará-lo a uma mercadoria, Marx trata da questão do tempo e das condições de trabalho que levaram o homem a essa condição. Quanto mais a mercadoria se valorizava mais o trabalhador se desvalorizava. Isto porque menos se pensava no homem e mais se pensava no capital. Preso ao trabalho, fonte de seu sustento e de sua família e atado a sua condição de mão-de-obra, o trabalhador não teria tempo para tentar compreender o quanto a quantidade excessiva de trabalho o consumia como ser humano, no interior da fábrica e no cotidiano regulado pelo ritmo das máquinas, privado da luz do sol, submetido a à claridade das lâmpadas improvisadas para alumiar sua jornada constante, seja ele adulto ou criança.

Essa é uma violência que não se limita só aos que já possuem força para vender. Até quem não a possui a vende para sobreviver, pois, como salienta Marx (2005, p. 78) “O trabalhador, em relação ao patrão, não se encontra de modo nenhum na situação de *vendedor livre*... [...] O trabalho é vida e se a vida não for todos os dias perpetuada por alimentos, depressa sofre danos e morre”. O trabalhador luta contra a fome e a favor da sobrevivência, da vida; já o capitalista, visando ao lucro não poupa nem o sangue de crianças, que conhecem a vida por meio do trabalho, da dor, da fadiga, dos abusos, dos desmandos nas fábricas e, quem sabe nos lares. Parece não haver muitas opções para aquele que precisa trabalhar desde muito pequeno para comer. A violência estrutural se transveste em trabalho, em ritmo de sobrevivência, que não poupa ninguém nem mesmo as crianças, como já exposto neste texto e pode ser verificado no trecho a seguir.

‘Nas fábricas inglesas e fiação de algodão, movidas a água e a vapor, estavam empregadas, em 1835, 20.558 crianças entre os 8 e os 12 anos de idade, 35.867 entre 12 e 13 anos e 108.208 entre os 13 a 18 anos [...] é verdade que o progresso do maquinário, à medida que remove cada vez mais das mãos humanas todas as operações uniformes, tende para a completa abolição destes males. Mas no caminho de tão rápido desenvolvimento está o fato de os capitalistas poderem adquirir o trabalho das classes mais baixas, mesmo das crianças de modo fácil e barato, e o usarem em vez de utilizar as máquinas.’

‘A solicitação de Lord Brougham aos trabalhadores: ‘tornai-vos capitalistas!’... o mal de que milhões de homens são apenas capazes de ganhar para comer por meio de um trabalho extenuante, fisicamente danoso, moral e espiritualmente mutilante; de que devem mesmo considera-se felizes por ter a infelicidade de encontrar semelhante trabalho’ (MARX, 2005, p. 75-76).

O trabalho infantil parece configurar-se, assim, em um meio lucrativo e

muito usado. A criança, por “ser mais dócil”, constrói sua história nas pegadas do trabalho, da exploração de sua pouca força, na humildade de sua inexperiência, na sua impotência diante do adulto, modelo a ser seguido. Como os estudos sobre a temática demonstraram, a ação planejada, visando à satisfação dos desejos de quem domina, afigura-se como violência, portanto, podemos concluir que o uso da mão-de-obra infantil, denunciado pelos autores anteriormente referenciados, é a ilustração da violência contra a criança.

Impostas a buscarem meios de sobreviver, as crianças, muitas vezes, não podiam desfrutar do tempo destinado às refeições, ao sono e ao descanso necessários à saúde. O trabalho tornava-se fatigante, exaustivo a ponto de provocar a morte dos frágeis trabalhadores, pois o empregador:

Comprime o tempo destinado às refeições para incorporá-lo sempre que possível ao próprio processo de produção, fazendo o trabalhador ingerir os alimentos, como a caldeira consome o carvão, a maquinaria, graxa e óleo, enfim como se fosse mero meio de produção. O sono normal necessário para restaurar, renovar e refazer as forças físicas reduz o capitalista a tantas horas de torpor estritamente necessárias para reanimar um organismo absolutamente esgotado. Não é a conservação normal da força de trabalho que determina o limite da jornada de trabalho; ao contrário, é maior dispêndio possível diário da força de trabalho, por mais prejudicial, violento e doloroso que seja, que determina o limite do tempo de descanso do trabalhador. O capital não se preocupa com a duração da força de trabalho. Interessa-lhe exclusivamente o máximo de força de trabalho que possa ser posta em atividade. Atinge esse objetivo encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor voraz que consegue uma grande produção exaurindo a terra de sua fertilidade. [...] ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas a atrofia da força humana de trabalho, à qual rouba suas condições normais, morais e físicas de atividade e de desenvolvimento. Ela ocasiona o esgotamento prematuro e a morte da própria força de trabalho. Aumenta o tempo de produção do trabalhador num período determinado, encurtando a duração de sua vida (MARX, 1996, p. 301).

A vida e sobrevivência das crianças, segundo Marx, não conta para o dono do capital, já que este

[...] não tem por isso [pelas condições materiais e psicológicas] a menor consideração com a saúde e com a vida do trabalhador, a não ser quando a sociedade o compele a respeitá-las. À queixa sobre a degradação física e mental, morte prematura, suplício do trabalho levado até à completa exaustão responde: Por que nos atormentamos com esses sofrimentos, se aumentam nosso lucro? (MARX, 1996, p.306).

Fosse o trabalhador adulto, jovem ou criança, homem ou mulher, todos estavam sujeitos às mesmas condições de trabalho e ao processo contínuo e

tortuoso da mais valia, que garante aumento do capital.

O desrespeito aos direitos infantis como e de não trabalhar exaustivas horas contínuas, conseguiu atenção das sociedades após muitos absurdos cometidos, bem como muitas mortes e mutilações.

Na verdade, a trajetória de luta em prol do estabelecimento de uma jornada de trabalho compatível com as possibilidades humanas, uma jornada que delimitasse o período diário e semanal de trabalho, assim como a prescrição que regulamentasse idade mínima para o trabalho é uma “história ‘multisecular’ entre o capitalista e o trabalhador” (MARX, 1996, p. 307). Um exemplo é o Estado inglês que prolongou a jornada de trabalho coercitivamente entre os séculos XIV até a metade do século XVII, em face de obter maiores lucros. Diante disso, começam a surgir os primeiros movimentos em busca da redução do dia de trabalho, que variava entre 14 a 18 horas, chegando ao ponto de uma criança trabalhar em média 84 horas por semana e, às vezes, durante 10 horas seguidas, sem interrupções. Isso era comum a homens adultos, mulheres, jovens e crianças de ambos os sexos.

Os maus-tratos bem como o elevado índice de doenças causado pelo ritmo e condições de trabalho desfavoráveis aos trabalhadores assalariados conduzem a um movimento em favor da diminuição da carga horária diária de trabalho, como também da melhoria das condições de trabalho (MARX, 1996). Segundo este autor, as medidas relativas à limitação legal do tempo de trabalho datam de 1833 a 1864.

Durante esse período, muitas leis referentes à jornada de trabalho entraram em vigor, mas saíram, ou, simplesmente, nunca saíram do papel. O movimento para estabelecer uma idade mínima para o trabalho passou por processo semelhante. Ao mesmo tempo em que esse movimento avançava, retrocedia, já que os detentores do poder econômico faziam valer leis de seu interesse.

Em 1833, a primeira lei sobre o trabalho

[...] estabelece que jornada normal de trabalho começa às 5 ½ da manhã e termina às 8 ½ da noite e que é legal dentro desses limites de um período de 15 horas empregar menores, isto é, pessoas entre 13 e 18 anos, a qualquer hora do dia, desde que o menor empregado não trabalhasse um dia mais de 12 horas, com exceção de casos expressamente previstos. O artigo 6 da lei determina ‘que no curso de cada dia uma das pessoas enquadradas no horário limitado de trabalho terá pelo menos 1 ½ hora para as refeições’. Foi proibido o emprego de crianças com menos de 9 anos, salvo por dia o trabalho de meninos entre 9 e 13 anos. O trabalho noturno que, segundo a lei, vai de 8 ½ da noite às 5 ½ da manhã, foi proibido a todos os menores entre 9 e 18 anos (MARX, 1996, p. 316-17).

As proibições presentes nessa lei não foram observadas, uma vez que os proprietários entraram com o sistema de troca de turnos continuando, dessa forma, a seguir o caminho costumeiro de ganhar seus lucros pelos ombros miúdos e indefesos da criança.

No período de 1834 a 1836, várias medidas legais foram promulgadas, a fim de amenizar a contínua exploração de mão-de-obra infantil, porém todas não tiveram sucesso, propositadamente ou não. Em 1844, mais uma lei entra em vigor, desta vez, em favor da mulher com mais de 18 anos, que foi equiparada, em todos os sentidos às crianças e jovens menores de 18 anos. Essa lei, apesar de contraditória – já que a mulher não deve ser considerada “infantil” – trouxe o benefício de reduzir o seu tempo de trabalho, que passou a variar entre 12 a 15 horas diárias. Houve também a redução do trabalho da criança para 6 ½ horas diárias.

Marx (1996) salienta que tais progressos não ocorreram por acaso. A precisão e o detalhamento que a lei de 1844 trouxe fizeram parte de uma luta em prol de direitos trabalhistas.

Essas disposições minuciosas que fixam o período, os limites, os intervalos do trabalho de maneira tão militarmente uniforme, de acordo com o relógio oficial não resultaram de uma criação cerebrina do Parlamento. Desenvolveram-se progressivamente de conformidade com as condições do modo de produção, como suas leis naturais. Sua elaboração, reconhecimento oficial e proclamação pelo Estado foram a consequência de uma longa luta de classes. Seu efeito mais imediato foi submeter, na prática, a jornada de trabalho do homem adulto aos mesmos limites, uma vez que a cooperação das crianças, dos adolescentes e das mulheres é imprescindível na maioria dos processos de produção (MARX, 1996, p.321).

Tais mudanças não chegaram de bom grado ao conhecimento dos patrões, que, para minimizar seus prejuízos, organizaram, mais uma vez, formas de burlar as leis e diminuir a idade mínima para o emprego de crianças nas fábricas têxteis. Direitos e vidas são, assim, desumanamente desrespeitados.

Em prol de melhores condições de trabalho, surge, em 1847, um movimento dos trabalhadores e de algumas autoridades, que buscava o limite diário de 10 horas de trabalho para crianças, jovens e mulheres, o que foi conseguido, progressivamente, com uma lei de 1847. Esta lei passava as horas de trabalho de 12 para 11 horas diárias. Em 1848, foi fixado o turno de trabalho em 10 horas por dia. Mesmo com essas leis em vigor, muito pouco foi mudado na rotina dos

trabalhadores que, ameaçados, se viam obrigados a cumprir um ritmo de trabalho que variava entre 12 e 15 horas diárias. Para aproveitar ao máximo a força de trabalho dos empregados, eram criadas, constantemente, estratégias que subjugavam o trabalhador à obediência inquestionável aos ditames do patrão.

A lei de 1850, que fixa turnos para o trabalho diurno de mulheres e adolescentes, deixa brechas para o emprego de crianças, descomedidamente. Esta lacuna só foi preenchida três anos mais tarde com a lei de 1853, que proibia “empregar crianças pela manhã antes e, à noite, depois dos adolescentes e das mulheres” (MARX, 1996, p. 336). A partir de 1860, acompanha-se uma espécie de conformismo da classe dominante com as demandas por melhores condições de trabalho na Inglaterra. O ritmo de trabalho noturno para crianças, jovens e mulheres, entre outros pontos, foram determinados legalmente. Podemos dizer que ocorreram expressivos avanços no que tange aos direitos dos trabalhadores e da criança.

Os abusos nos interiores das fábricas e demais locais de serviços, contudo, não cessaram na Inglaterra, mas a repercussão do progresso trabalhista deste país auxiliou em uma organização, mesmo que indesejada pela classe dominante, do ritmo do trabalho em outros países. Esse processo foi, acima de tudo, conquista dos trabalhadores que lutaram por direitos e dignidade. Não é possível pensar, entretanto, que, após as leis implantadas e divulgadas, o modo como o trabalhador, adulto ou criança, é visto pelo dono do capital mudou significativamente. A história mostra que, na prática, muito pouco foram alterados os comportamentos de ambas as classes, que compõem esse jogo de forças na relação com o capital. Por outro lado, não há como desprezar ou invalidar a importância das lutas para o momento e para as gerações futuras. As conquistas foram de extrema relevância para a tomada de consciência dos danos à humanidade, causados pelo desrespeito aos direitos humanos. Assim é que o século XIX e, especialmente, o século XX foram expressivamente marcados pela luta do trabalhador por salários mais justos, jornadas de trabalho condizentes com a condição humana e bem-estar.

Como o próprio Marx (1996, p.341) afirma: o trabalhador nem sempre oferece resistência à sua exploração. A “jornada normal de trabalho é, por isso, o resultado de uma guerra civil de longa duração, mais ou menos oculta, entre a classe capitalista e a classe trabalhadora.” A pressão advinda da necessidade latente de sobrevivência subjuga o homem e o faz conviver com as mais difíceis condições de labor.

O trabalho como exploração do homem pelo homem parece não achar fronteira para suas abusivas expressões. Exigir das crianças extensivas horas de trabalho sem pausas para refeições, obrigá-las a trabalhar seguidamente, exaurindo suas forças e saúde é, como disse Marx (1996 p. 344), “sugar a força e o sangue [destas] até a sua completa extinção”, constitui forma expressivas de violência. Assim, o trabalho se torna uma maneira de usar e maltratar um ser humano para satisfazer a vontade de outro e é nesse emaranhado que a violência se dissemina à semelhança de uma doença contagiosa. Dessa forma, a atividade produtiva do homem cauteriza sua mente e seu coração, dissimula a razão, choca a alma e mata o corpo.

Não é só o que aparece, o que é visível aos olhos, que machuca o homem. Marx percebeu que as jovens, ao entrarem como trabalhadoras das minas, sentiam murchar sua dignidade ao ponto de secar sua vaidade, sua esperança, sua feminilidade (MARX, 1996).

Isso horroriza, mas não se pode deixar de pensar que são fatos que aconteceram no tempo de Marx, em um local distante das terras brasileira, mas no Brasil a forma de tratar a infância não era diferente, ou seja, também aqui apropriou-se de sua força de trabalho.

Merisse (1997), Rizzini (2006) e Del Priore (2006), ao tratarem da infância brasileira e sua educação a partir do século XVIII, mostram o grau da exploração do trabalho infantil. No século XVIII e XIX, o País não possuía uma demanda de trabalhadores em fábricas. A força de trabalho de crianças negras e índias era usada, descomedidamente nas lavouras e nos serviços domésticos.

Com efeito, no mundo a exploração do ser homem por seu semelhante parece fazer parte da história humana. Valer-se dos mais fracos como meio de obter vantagens é uma prática muito usada na conquista do capital. A ânsia pelo lucro, a falta de respeito ao outro, especialmente, à criança são atitudes que acompanharam o ser humano desde os primeiros registros de sua existência. A busca por melhores condições de trabalho, pelo respeito e dignidade historicamente caminhou de forma paralela aos abusos de toda natureza sofridos pelos indivíduos.

Além da busca por direitos trabalhistas a história presenciou a luta por direitos concernentes ao homem e à humanização das relações em muitos sentidos, sobretudo no que se refere ao respeito à vida, independentemente da idade, sexo e etnia. Essas medidas se configuraram em expressões contra a violência e a favor da

humanização do homem, ou seja, do cultivo da razão em prol da existência digna do homem.

1.4 Direitos Humanos: Princípios Básicos Para a Não-violência

A conquista dos direitos humanos se torna a parte mais bela e importante na história do homem. É a manifestação precípua de igualdade de direitos entre os seres humanos. Todos os seres humanos independente do gênero, etnia, classe social, grupo religioso, nacionalidade e idade são iguais em direitos, merecem igual respeito como seres únicos, capazes de amar, criar, transformar e de proporcionar condições dignas a outros homens. Em razão dessa igualdade, nenhum indivíduo pode se considerar superior ao outro (COMPARATO, 2005).

O respeito aos direitos humanos possui uma história de lutas e conquistas que acompanhou o desenvolvimento social humano. Leis foram sendo criadas e estendidas, progressivamente, a todos os povos da Terra em defesa da dignidade humana contra a exploração, a violência, o aviltamento e a miséria.

A luta em defesa dos direitos humanos parece começar logo que o homem percebe ser capaz de violar e ter violada sua privacidade e seus direitos. Essa percepção inicia-se com a organização da vida em sociedade, onde a convivência com o outro é necessária e precisa ser pautada em determinadas regras. Segundo Moraes (2005, p. 6)

A origem dos direitos individuais do homem pode ser acompanhada no antigo Egito e Mesopotâmia, no terceiro milênio a.C., onde já eram previstos alguns mecanismos para proteção individual em relação ao Estado. O Código de Hammurabi (1690 a.C.) talvez seja a primeira codificação a consagrar um rol de direitos comuns a todos os homens, tais como a vida, a propriedade, a honra, a dignidade, a família, prevendo, igualmente, a supremacia das leis em relação aos governantes.

A influência filosófico-religiosa nos direitos dos homens aparece com a propagação das idéias de Buda, especialmente com o princípio de igualdade entre os homens (500 a.C.). Logo depois, surgem, na Grécia, diversos estudos sobre a importância e a necessidade da igualdade entre os homens, a crença na existência natural de direitos do homem, que antecedem e sucedem às leis escritas. Foi,

porém, o Direito Romano que desenvolveu e organizou meios de controlar os direitos individuais em relação aos direitos arbitrários do Estado. Conforme Moraes (2005, p. 7), “*A Lei das doze tábuas* pode ser considerada a origem dos textos escritos consagradores da liberdade, da propriedade e da proteção aos direitos do cidadão”.

Na Idade Média, mesmo com separação explícita entre as classes sociais, existem registros em que se reconhecem os direitos humanos, ainda que marcados pela limitação exercida pelo poder do estado sobre os indivíduos. Segundo Moraes (2005), o avanço no desenvolvimento das declarações de direitos humanos fundamentais ocorre a partir do final do século XVIII até meados do século XX.

Entre os documentos históricos que antecedem a declaração dos direitos humanos, conhecida atualmente, podem-se listar alguns que representam um marco em seu período, segundo Comparato (2005) e Moraes (2005): a Carta Magna, assinada pelo rei João da Inglaterra, em 15 de junho de 1215; a Lei de Habeas-Corpus, 1679; Declaração de Direitos, Inglaterra, 1686; a Declaração de Independência e a Constituição dos Estados Unidos da América do Norte, 1776/1787; as Declarações dos Direitos do homem e do Cidadão da Revolução Francesa, de 1789; a Constituição portuguesa de 1822, a Constituição belga de 1831; a Declaração de Direitos da Constituição francesa de 1848; a Constituição Francesa de 1848; a Convenção de Genebra de 1864, que dá início ao que se denominou direitos humanitários de ampliação internacional, referente aos transtornos causados pelas guerras. Além desses há a Constituição Mexicana, de 1917, que se distinguiu por ser a primeira a atribuir aos direitos trabalhistas a qualidade de direitos fundamentais; a Constituição Alemã ou Constituição de Weimar, elaborada após a grande Guerra de 1914-1918. A democracia social, proposta na Constituição Mexicana, de 1917, avança significativamente e serve de parâmetro para vários países após as barbáries da II Guerra Mundial.

Essa Guerra deixou mais de 6 milhões de mortos e cerca de 4 milhões de refugiados (COMPARATO, 2005). Seu objetivo era subjugar povos considerados inferiores. Finaliza, em agosto de 1945, com o lançamento da bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki. Inicia-se, a partir de então, um período de sistemáticas reflexões sobre a fragilidade da vida e a necessidade de uma reorganização das relações internacionais, que buscassem o respeito aos direitos humanos e a convivência pacífica entre as nações.

Nesse sentido, é instituída a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que se dividiu em três partes. A primeira constitui-se da aprovação dos direitos universais de todos os homens; a segunda, da aprovação de dois Pactos, um sobre os direitos civis e políticos, e o outro sobre direitos econômicos, culturais e sociais. A terceira parte consiste na criação de mecanismos que possam assegurar condições universais à efetivação desses direitos (COMPARATO, 2005).

Na realidade, houve certa resistência à convalidação desses direitos em todos os seus níveis e etapas. É certo, porém, que esta Declaração representou a manifestação histórica do reconhecimento dos valores universais de igualdade, liberdade e fraternidade, iniciados na Revolução francesa. Após 1948, houve convenções complementares, nas quais os direitos dos cidadãos e a igualdade entre os gêneros e etnias, bem com a legitimação das conquistas continuaram a ser discutidas.

No tocante à criança, em 20 de novembro de 1989, foi adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Criança na qual esta passa a ser considerada como parte da família e como indivíduo possuidor de características especiais (COMPARATO, 2005; NUNES, 2005). Como para assistência à criança até este período, não havia qualquer regulamento, esta Convenção surge como um instrumento de proteção ampla à infância.

Segundo Nunes (2005, p. 74), em 1927, o Brasil institucionalizou um sistema de políticas públicas voltadas à assistência social para a infância com o Código de Menores, “quando a criança pobre passa a ser identificada como ‘menor’”. Esse código determinou os rumos da consciência político-ideológica sobre a criança até meados da década de 1980. Desafortunadamente, além de direcionar hegemonicamente concepções sobre a infância e a criança brasileira, como reconhece Nunes (2005, p.74), o Código de Menores “foi um marco na segregação e diferenciação da infância dos pobres, que logo passou a ser identificada como a infância dos delinquentes e abandonados.”

Atualmente, no País, está em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990. O ECA é uma lei que garante a adoção ao Estado brasileiro de políticas que visam a mudar a ótica sobre a criança e o adolescente no território nacional. Sua base de estruturação está em políticas sociais básicas ao bem da criança e adolescente como educação, saúde e assistência social. São seus princípios a descentralização administrativa e a

participação popular e em programas especializados de proteção à infância, que tem seus direitos violados por omissão, abuso de familiares e responsáveis e exclusão social. O ECA apresenta-se como proteção à infância em suas especificidades e necessidades.

Os direitos da criança é uma conquista que se encontra alicerçada em políticas, acordos e tratados internacionais e em toda uma normativa nacional de natureza legal. O estatuto foi instituído em 13 de julho de 1990, pela Lei 8.069. Nela, pela primeira vez na história, é garantida real proteção à infância por explicitar os princípios da amparo integral e atribuir prioridade absoluta à sua proteção, conforme previsto na Constituição de 1988.

Considera-se o ECA um avanço salvaguarda a proteção à infância e à adolescência. Nele a criança é definida como: “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 1º).

O seu Artigo 3º preceitua que a criança e o adolescente

[...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual, social, em condições de liberdade e de dignidade.

Já o Artigo 4º, do Título I, garante à criança condições básicas ao seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo como uma obrigação que se divide entre a família, a sociedade e o Estado:

É dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de primazia compreende: a) primazia em receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na execução e formulação das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Algumas pessoas, erroneamente, teimam em afirmar que este Estatuto dá à criança uma certa garantia de impunidade, a qual não o seu objetivo. Na verdade, seu fim coloca-se para além destas visões da criança desvinculada das especificidades que a envolve, bem estão assentadas em simplistas e autoritárias

sobre a criança e de sua educação por meio da opressão e dos castigos físicos.

No Estatuto, a criança, é considerada como um ser humano em desenvolvimento, em processo de transformação e que possui, portanto, direitos para conclusão desta etapa da vida. Nele a proteção e assistência dirigidas à infância compreendem apoio psicológico, social e pedagógico, por meio de medidas educativas e assistenciais. Nesse caso, existe a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), cujo o objetivo é a reeducação da criança e do jovem e a correção de forma sócio-pedagógica de transgressões¹² por eles cometidas.

O serviço de assistência à criança conta com o acompanhamento do Conselho Tutelar, órgão responsável em fiscalizar se os direitos das crianças, previstos no ECA, estão sendo cumpridos (ECA, Art. 131 e 139). Os Conselhos recebem as denúncias de negligência, exploração, crueldade, violência contra crianças e adolescentes, bem como de discriminação e opressão destes e dão encaminhamentos necessários. São os Conselheiros que fiscalizam o cumprimento dos direitos da criança por meio de visitas rotineiras às residências e acompanham, para tratamento psicológico, crianças e familiares ou responsáveis quando for o caso. Enfim, fazem valer junto aos órgãos competentes os direitos da criança previstos na Constituição e ratificados no Estatuto, (Art. 136, I – XI). Infelizmente, nem sempre o Conselho Tutelar pode auxiliar de forma efetiva a criança que possui seus direitos violados¹³. Em muitos casos, o Conselho assiste ao desrespeito sem condições para impedi-lo, visto que não conta com o apoio dos familiares ou responsáveis pela criança, que, quase sempre, são causadores da infração.

No decorrer da história brasileira a infância, seus direitos e especificidades, muito pouco despertaram a atenção das autoridades competentes. Assegurar os direitos à criança e oferecer-lhe condições legais para usufruir deles é de extrema importância. O ECA veio assegurar tais condições. Além disso, transformou atos, até então, rotineiros e naturalizados de exploração, abusos, violência, negligência e omissão contra a criança em crimes sujeitos à punição, que devem ser investigados por órgãos específicos.

Um outro avanço significativo foi a substituição do termo “menor”, para

¹²

A ação pedagógica desse órgão e eficiência no alcance dos objetivos a que se propõe não entram em discussão neste texto.

¹³ Esta informação foi obtida em visitas ao Conselho Tutelar de São Luís de Montes Belos-GO, onde, durante os meses de março e abril de 2007, buscamos conhecer melhor a forma de atendimento deste órgão, por meio de entrevistas e consultas a arquivos.

designar o “menor de idade”, isto é a criança e o adolescente com menos de 18 anos. Como o termo parecer possuir carga negativa, pejorativa, está impregnada de pré-conceitos, a Constituição da República de 1988, a Convenção sobre Direitos da Criança, de 1989 e o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 fizeram a substituição do termo “menor” por “criança e adolescente”.

Nos Artigos 15 a 19 do Capítulo II do ECA, constam entre os direitos fundamentais da criança, a liberdade e a dignidade da pessoa humana em processo de desenvolvimento. Nestes artigos, pela primeira vez na história, a criança possui direitos cidadãos. O Art 17 ressalta o respeito à dignidade moral e psíquica da criança: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. A responsabilidade de proteger a criança de atos violentos e desrespeitosos é dever de todos, prescrito no Art. 18, em que assim se inscreve: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

O direito da criança de ser protegida e respeitada é de suma importância na luta pela não-violência. A obrigação imposta a todos de zelar pelo seu bem-estar coloca cada membro da sociedade como responsável pelo amparo à criança, e constitui uma conquista histórica no campo da cidadania da criança brasileira.

O Artigo 60 do ECA dispõe sobre o trabalho infantil, expressando a proibição deste tipo de ação, salvo em condição de aprendiz. É difícil, muitas vezes, constatar se o trabalho feito pela criança consta das atividades de aprendiz, tanto é que, utilizando-se dessa brecha da lei, muitos exploram crianças e adolescentes, que são vítimas até do trabalho forçado. Com essa brecha, pois, o Estatuto da Criança e Adolescente ainda coopera com a manutenção do trabalho infantil.

Sobre a exploração da infância, Marcílio (1998) observou que as crianças serviam em oficinas, lojas e residências gratuitamente por meses e até anos, sob a justificativa de aprendizes.

No que se refere à educação, os artigos 53 a 59 do Estatuto a enfatizam como um direito da criança e do adolescente. São encarregados do ensino o Município, o Estado, a União e a família, sob constante acompanhamento dos pais, professores e conselheiros, se necessário. Nesse aspecto, evidenciam-se avanços

significativos, pois os Conselhos acompanham o desenvolvimento do infante, juntamente com o poder público e com a escola.

Os artigos 225 a 258 tratam dos crimes cometidos contra a criança e das possíveis penas a que os infratores serão submetidos. São elencados diversos tipos de crimes, assim como as penalidades para cada um, desde lesões corporais até a tortura e exploração sexual.

Consideramos, pois, que as atuais leis brasileiras que asseguram respeito e proteção à infância, especialmente, no que tange a imputação de pena ao que comete a violência contra a criança por meio dos castigos físicos são de excepcional relevância para uma educação cidadã.

2. RETRATOS DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES, HISTÓRIAS E DESENCONTROS

Cheiro de flor, de terra molhada
Vento suave que carrega folhas
Carrega também os cabelos soltos, livres...
Liberdade contada, cantada, punida...
Cheiro de mato
Mato roçado, queimado, sonhado
Tarde de sol que fecha o cerrado com um brilho intenso
Tensos momentos... infância
Vida sem vida ou vida da vida?

Chega o sol
Seca o orvalho
Cresce o menino
Menino miúdo, cria do tempo
Tempo de criança...
Tempos de dor
Tempos de amor
Sorriso sincero, pureza no olhar, enxada na mão
Soca o pilão..
Doce olhar infante
Metade medo, metade espanto
Onde está a criança?
Cresceu...
(2007)

Como o vento e o tempo, a infância passa sem que se possa precisar muito bem quando termina esta etapa da vida. Para muitos, ela passa sem demora é uma fase de alegrias e brincadeiras, período de aconchego, proteção e de aprendizagens. É um tempo de procurar o colo quando já não se quer mais correr, de ser corrigido sem ser agredido, de buscar apoio mesmo sabendo que será advertido. Para outros, é uma época de dores, de tristezas por não saber agir de forma “certa na hora correta”, ou melhor, por ainda ser criança e não saber os saberes do adulto. É o tempo em que as punições não são apenas para correção, mas para o alívio da irritação do outro, expressão da intolerância, característica da idade adulta daquele que deseja mais do que tudo não ser perturbado, mas a criança muitas vezes incomoda, quer atenção, exige cuidados e é inquieta.

A criança exige atenção, além de carinho, proteção e amparo, cuidados específicos à idade e à própria constituição de seu ser. Nem sempre o adulto dispõe de tempo a ser dispensado à criança. Outros sequer desejam acompanhar, realizar, comprometer-se com os desafios de ser “cuidador” de uma pessoa ainda muito

pequena, que, segundo Wallon (1975), não consegue realizar as atividades necessárias sem o auxílio direto e indireto de outra pessoa mais experiente.

As necessidades da criança nem sempre foram levadas em conta como a sociedade atual o faz. Houve um tempo em que era considerado um adulto em miniatura. Isso não se refere somente aos usos de roupas e ao contato direto com ambientes freqüentados por adultos (ARIÈS, 1998). Delas eram exigidas posturas, pensamentos e compreensões da realidade estranhas a sua faixa etária.

Na atualidade, quando se propõe estudar sobre a infância, constata-se que muito do que se lê e se ouve e que parece absurdo são fatos reais. Configuram uma realidade que atravessou o tempo e ganharam novas formas no movimento contínuo da história. A criança, até hoje, em muitos aspectos, em vários lugares, para diversas pessoas, assim como outrora, é considerada possuidora das mesmas características do adulto e o mais estranho é que parece ter de carregar, em sua bagagem de vivência, as mesmas experiências e conhecimentos do adulto. Espera-se dela um saber que ainda não lhe foi apresentado. A manifestação disso está na aspereza com que se lida com os erros da criança, com sua incapacidade natural de compreender, em determinados momentos, o que "deve", ou o que "pode" ser feito (GUERRA, 2005). Claro que a história da infância não se apresenta revestida só dessa face, mesmo porque ainda se conhece muito pouco do ser criança, por mais que existam renomados autores que discutam, com propriedade, a temática.

Áries (1998) afirma que, a partir do século XVIII, mais precisamente com o advento da educação formal, da organização familiar, surge uma nova forma de perceber a criança, mais voltada para suas especificidades, para o respeito à sua condição. Estearns (2006) admite que a criança já era vista, em alguns lugares, como tal, porém, para a sociedade ocidental, a partir desse momento histórico (séc. XVIII), ela começa a ganhar uma nova forma de ser percebida.

Respeito, consideração, atenção às necessidades específicas da idade são aspectos que passam a ser considerados, mas que não deixaram a criança livre das formas culturais de oprimi-la e subjuga-la, especialmente pelo trabalho como apresentam os estudos de Marx (1996); Marin (2005; 2006) e Merisse (1997). Do mesmo modo, o exercício do poder sobre a criança por pessoas mais velhas não foi superado, como demonstram Faleiros (2005), Guerra (2005) e Santos (2002) ao tratarem das diferentes formas de violência a que crianças e jovens são submetidos.

Falar da infância pressupõe conhecer o que esta fase do ser humano

significa, quais as características que a acompanharam e como a própria sociedade a percebe. Esta não é uma tarefa fácil, pois, como apresenta Stearns (2006, p. 13):

É difícil elaborar histórias bem-feitas sobre crianças. Crianças deixam relativamente poucos registros diretos. [...] é mais fácil tratar historicamente da infância do que das crianças em si, porque a infância é em parte definida pelos adultos e por instituições adultas.

Esta facilidade de tratar historicamente da infância não pressupõe ausência de dificuldades, pois criança e infância são praticamente palavras sinônimas e dizem respeito ao mesmo período de vida do homem. Ao longo da história humana, a condição da criança muito pouco é citada ou estudada, o que tem provocado uma certa dificuldade em conhecer melhor as características da infância no decorrer do curso da existência humana, já constituída em História.

A concepção de infância comumente disseminada no meio social apresenta esta fase da vida como um tempo de alegrias e inocência. Esse modo de ver oculta a real condição da criança, principalmente, em países em vias de desenvolvimento, como o Brasil, onde, as vezes, ela não possui as mínimas condições para sobreviver. É certo que recentemente há estudiosos dedicando-se à temática, mas ainda há muito a conhecer sobre a infância no País, sobretudo, em Goiás. Nesse Estado, como em outras localidades do Brasil, a infância ainda é percebida como um estado do homem não merece muita atenção.

2.1 Concepção de Infância: Remontar de Sentidos

Como aludido anteriormente nesse trabalho, ser criança é estar em um período razoavelmente longo de dependência do outro, de um adulto ou de uma outra criança maior que possa auxiliá-la naquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha (WALLON, 1975). Então, como o ser humano em sua idade mais tenra é totalmente dependente, diante disso, espera-se que os pais tenham consciência de seus fundamentais papéis neste momento.

Diferentemente de todos os animais, o homem não consegue se locomover após o nascimento, não possui uma derme que o proteja do frio, não consegue se limpar de seus excrementos naturais. Essa sujeição ao outro, para o

desempenho das funções primárias de sobrevivência, acompanha a infância por mais ou menos três ou quatro anos no mínimo. Isso não indica que após esse período a criança já consiga se defender ou se organizar sozinha. Nesse momento, ela já consegue, mesmo com limitação, andar, correr, comer e observar o que quer comer ou o que pode comer e se limpar sozinha, porém, ainda não possui perspicácia, esperteza, astúcia para lidar com o mundo. Sua fragilidade física e emocional ainda a coloca na dependência de outra pessoa que possa orientá-la e auxiliá-la em suas necessidades e no seu dia-a-dia.

2.1.1 A infância e seus significados

É interessante observar as denominações dadas à infância em vários lugares e épocas. Mais interessante, ainda, é perceber a relação que os nomes dados à infância possuem com o sentido e sentimento para com a infância. Geralmente o nome está associado ao sentido, ao significado que se dá a algo. No caso da infância, os vários nomes que conseguimos resgatar na história os quais dizem respeito a ela, indicam a representação de uma época, de um povo, de uma sociedade.

Segundo Kuhlmann Jr (2001, p. 16),

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.

Segundo Áries (1998) a origem da palavra infância encontra-se no latim *in-fans*, referindo-se àquela ou àquele que não possui voz, que não fala. No início do século XVIII, o Dicionário de Furetière trouxe o termo *infant*, usado também como “um termo de amizade, utilizado para saudar ou agradecer alguém ou levá-lo a fazer alguma coisa” (ARIÈS, 1998, p. 12).

Em francês, *infant* significa tanto o recém-nascido quanto a criança maior e parece se relacionar com o período subsequente, o *puer*, adolescência. Conforme Áries (1998), na Idade Média não havia lugar para adolescência, pelo menos não se dava um nome específico a esta etapa da vida, pois até “[...] o século XVIII, a

adolescência foi confundida com a infância. No latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens*” (*Ibdem*, p. 10).

O significado do termo criança encontrado no Dicionário de Língua Portuguesa (GLOBO, 2006) diz respeito ao período inicial da vida do ser humano, tem a acepção de menino, menina, significando também pessoa ingênua. Por sua vez, o sentido do vocábulo infância é definido como *meninice*, um período próprio da existência humana (do nascimento até a puberdade). Tais significados e definições tal como dispostos em um dicionário parecem descontextualizados da história e assim referem-se apenas, assim refere-se apenas a uma fase cronológica da vida do homem. Conceitos, assim, sugerem uma homogeneidade que desconsidera as diferenças culturais, sociais e de concepções formuladas. Desse modo, fica a impressão de que ser criança não passa pelos liames sociais e culturais, que repercutem e são decisórios na maneira de conceber as especificidades desse período da vida.

Veiga (2004, p. 40), ao falar que o tempo da infância está além do ciclo cronológico, afirma:

Dessa maneira, ao nos referirmos a um tempo da infância estaremos dimensionando as 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 de infância foi fixado em diferenciação a outras etapas da vida. Foi necessário, para isso, produzir unidades regulares de referência da infância diferenciadas do mundo adulto, sendo estas unidades reguladoras componentes do processo de produção da modernidade. Queremos afirmar que 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.

Ariès (1998), por sua vez, refere-se à infância como um momento da vida humana para o qual o homem atribui o sentido e o significado que melhor lhe aprazem. Na realidade, a compreensão de infância de um determinado período, está ligada às construções socioculturais e históricas deste momento.

A palavra criança, reservada à espécie humana, só aparece nos dicionários nas primeiras décadas do século XIX, momento da ascensão da hegemonia capitalista em vários países. Antes, o termo criança significava “a cria da mulher da mesma forma que os animais e plantas também possuem as suas crianças” (PRIORE, 2006, p. 140). A falta da palavra, no entanto, expõe Del Priore

(2006), não indica a ausência de sentimento de infância ou de concepção de infância. O que se deve, então, discutir, segundo a autora, é o significado do termo e o tipo de sentimento para com a criança e a concepção de infância desse período.

Para Kuhlmann Jr (2004), a infância é uma condição da criança, que precisa ser conhecida, percebida, considerada em suas especificidades, constituindo-se em um campo maior do que o comumente representado pelo adulto. O autor considera que, na verdade, a história da criança continua sendo a história sobre a criança, uma história dita pelo adulto. Desse prisma, a criança continua sem voz e quando a tem ainda não é possível analisá-la de forma mais profunda e coerente, em virtude da falta de um conhecimento mais sério acerca da condição de ser criança, assim como a ausência de conhecimentos enunciado pela própria criança acerca de sua forma de perceber e de compreender o mundo.

Em português, palavra *parvo* ou *parvulos* aparece relacionada à inocência e mansidão, a um período de aprendizagens: o da fala. Kuhlmann Jr e Fernandes (2004, p. 19) afirmam que, desse modo, a palavra remetia “à criança de colo a quem as mães ensinavam a falar”. Outros vocábulos indicavam diferentes períodos da infância como “*menino*, criança suficientemente crescida para poder ser acoitada, *moço* criança a partir de três ou quatro anos, *cachopos*, ou seja, moços crescidos que já tinham grande desenvoltura de movimento” (KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004, p. 19).

Na língua inglesa, a palavra *child*, mesmo estando relacionada a útero, indica o segundo período da infância. Porém, tanto a palavra *infans* que indica os períodos da criança de 0 a 7 anos, quanto *puer*, dos 7 aos 14 anos, remetem a um período da vida do homem que é marcado pela fragilidade e simplicidade, como o faz a palavra *pueril* (ÀRIES, 1998 ; KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004). No final da Idade Média e na Idade Moderna vários termos começaram a ser utilizados para designar infância e criança.

Quando se pensa os nomes dados à infância, nos vários lugares do mundo, percebe-se que sua significação se relaciona ao pequeno, ao simplório, ao fraco, ao sem condições de se expressar, ao desprotegido, ao dependente. Estes são aspectos reais da condição da infância, contudo não mobilizam os adultos para considerá-las no trato à criança.

A fraqueza física, a simplicidade, a ausência de validade na fala, a ingenuidade, as características dessa fase da vida humana, podem se transformar,

muitas vezes, em pressupostos para o domínio do adulto sobre a criança pelo adulto. Esse domínio nem sempre acontece como meio de favorecer o bem-estar da criança, torná-se uma condição para as arbitrariedades contra a criança e uma conseqüente violação de seus direitos.

2.1.2 A construção da concepção de infância

A concepção de infância relaciona-se a histórica submissão da criança ao adulto e a suposta capacidade deste de compreender os desejos e as vontades daquela, fez e faz da criança um alvo impotente das arbitrariedades do adulto (GUERRA, 2005), as quais possuem certo respaldo na condição de educador que este ocupa. Essa indiferença para com o ser criança não é característica do Brasil. Encontramos nos estudos de Áries (1998) e Sterns (2006) exemplos da falta de atenção e respeito à infância que acompanharam a evolução dos costumes sociais.

Culturalmente reconhece-se a autoridade do adulto sobre a criança. Nem sempre essa autoridade visa ao bem do infante ou à busca de satisfazer suas necessidades. Durante muito tempo, a infância encontrou-se na penumbra. O despertar para a formação do ser criança é tardio e coincide com o avanço do capitalismo como apresenta Ariès (1998). Segundo este autor um olhar sobre a história leva a notar a indiferença pelas peculiaridades da infância durante séculos, bem como a observar que, mesmo depois de a criança e sua educação serem apresentadas como ponto de discussão e atenção individualizadas, estas encontraram poucos avanços no decorrer dos séculos.

Nesse sentido, Stearns (2006) apresenta um estudo sobre a criança em diversas partes do mundo, em períodos variados da história, objetivando ampliar o conhecimento acerca da condição da infância desde os tempos mais remotos até a atualidade. Segundo o autor, a forma de perceber a infância varia muito, e esta variação está intimamente ligada à cultura, ao lugar e aos costumes de um povo. Também, as grandes religiões – cristianismo, islamismo, hinduísmo e judaísmo – influenciaram as mudanças na forma de conceber a infância, principalmente no que se refere ao infanticídio e aos cuidados maternos e paternos.

De acordo com os estudos de Boto (2002), no campo da educação formal, a

Didática Magna, de Comenius, em 1657, propõe um sistema educacional em que as diferenças das crianças eram observadas. Isso retrata a atenção que era concedida à infância. Para Comenius, a criança não era um adulto em miniatura, diferenciava-se deste quer pela sua estatura, força física, quer pelo pouco conhecimento.

Desse modo, parece que a infância era vista como um momento de preparo do homem para a vida adulta. Não queremos dizer que a criança possuía direitos como os atuais, tampouco que a ela era dada à atenção correspondente às suas necessidades, porém, como salienta Veiga (2004), suas especificidades já eram observadas, já havia zelo com sua formação, distinguindo-se a vida infantil da vida adulta. De acordo com Boto (2002) mesmo que essa separação se remetesse ao aspecto escolar e às aprendizagens cognitivas

Dessa forma, é possível notar que, realmente, a preocupação com as especificidades da infância em relação à aprendizagem demorou muito a ser motivo de atenção.

Em 1762, mais de cem anos depois da escrita de *Didática Magna* de Comenius, Rousseau escreve uma obra voltada para a educação da criança, que se intitula *Emílio ou Da Educação*. Em *Emílio*, Rousseau desenvolve o processo de formação do indivíduo, segundo o qual a criança deveria aprender por meio de experiências. Para isso cria um aluno imaginário: Emílio. O autor tenta despertar para a compreensão das necessidades da criança. Quebra um consenso do período, expondo que, desde o nascer o homem possui condições efetivas para as aprendizagens e que, nesse momento, começa a sua educação “[...] a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui” (ROUSSEAU, 1992, p. 42).

O filósofo educador manifesta, nessa obra, uma severa preocupação com o respeito às especificidades da criança e com as etapas de seu desenvolvimento. Salienta que o homem nasce propício ao bem, tem uma bondade natural que, na convivência em sociedade, pode ser alterada, tolhida e até extinta. Afirma ser nas relações sociais que as disposições do homem são desenvolvidas, disposições que não são só intelectuais, mas também instintivas e biológicas e envolvem a percepção, as sensações e os sentidos.

A preocupação com as necessidades e condições da criança leva Rousseau (1992) a chamar a atenção para a importância da primeira infância e para os cuidados específicos com este período da vida humana, de modo a assegurar

condições efetivas ao desenvolvimento infantil.

A desatenção as especificidades da infância, especialmente no que tange a sua educação, implica falta de respeito à criança, e com conseqüências para sua formação, cujos traços ela carregará este caracter para gerações futuras. Com efeito o ser humano desenvolve-se pelo constante contato com o outro construindo-se, desde o nascimento nas inter-relações estabelecidas com o meio físico e social que o cerca (VYGOTSKY, 2002).

Nessa interação, as características do homem são constituídas e as culturas passadas e transformadas (BARBOSA, 1997). Nesse sentido, a concepção de infância adotada em uma sociedade que não a valoriza a criança, provavelmente, não levará em conta que esse é um período específico da vida humana que merece atenção e cuidados especiais.

Assim sendo, o tratamento reservado às crianças depende da concepção que os adultos têm do que vem a ser a infância, do que a criança necessita, o que espera, o que ela pode fazer e ser.

De acordo com kulhmann e Fernandes, “Podemos compreender a *infância* como a concepção ou a 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” (KULHMANN e FERNANDES, 2004, p. 15).

A propósito, a mobilidade de costumes e hábitos, mais acentuada em algumas épocas e lugares possibilitou ao mundo conhecer variadas formas de perceber a infância. Nesse sentido, Stearns (2006) e Ariès (1998) apresentam modos diferentes de conceber e educar a criança, que exemplificam bem a relação período histórico e costumes sociais.

Ariès (1998) apresenta dois sentimentos surgidos nos séculos XVI e XVII e que caracterizavam a forma como a criança era vista: o de paparicação e o de aversão aos paparicos. O primeiro corresponde a cobrir a criança de mimos. O segundo sentimento diz respeito a resistência à criança. Explica, Ariès, que o sentimento de paparicação não significa afeição pelas crianças, pois para ser considerado tal sentimento era necessário que houvesse consciência deste sentimento, bem como das particularidades da infância que distinguem a criança do adulto ou mesmo do jovem. Para o autor, esta consciência não existia, pois para existir consciência de afeição para com a infância, seria necessário que a criança tivesse suas especificidades reconhecidas e respeitadas na sociedade, o que não

aconteciam. Naquele tempo, a criança, logo nos primeiros anos de vida, ingressava na sociedade dos adultos e não se diferenciava no meio dela. Não lhe era dada a atenção que requer.

O sentimento de paparicação surge ligado à idéia de ingenuidade, graça, gentileza, delicadeza, amabilidade da criança, ao lado da representação desta como fonte de prazer, distração e relaxamento do adulto. Esse sentimento parece estar ligado à figura da mulher, que ficava encarregada de cuidar da criança em seus primeiros anos de vida. Contudo, ultrapassa o mundo feminino e alcança o homem, o pai.

No mesmo período em foco, contrariamente ao sentimento de paparicação, aparece a aversão a essa forma de lidar com a criança, ocorre o sentimento de exasperação com a criança, ilustrado com o seguinte trecho:

Algumas pessoas rabugentas consideravam insuportável a atenção que se dispensavam então às crianças: sentimento novo também, como que o negativo do sentimento de infância a que chamamos de “paparicação”. Essa irritação é a base da hostilidade de Montaigne: “ Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente” (ARIÈS, 1998, p. 101).

No final do século XVII, a paparicação, prática comum tanto com as crianças “bem-nascidas” quanto com as pobres, deixa de ser exercitada por ser veementemente repreendida por moralistas e educadores. Esta forma de pensar a infância influenciou a educação do século XX, tanto nas cidades como no campo, tanto entre a burguesia quanto entre o povo (ARIÈS, 1998), bem como a formulação de nova concepção de criança, que foi adotada nesse século.

Já no século XIX a XX, a preocupação com a criança ganha força e parece haver uma junção gradativa, entre do sentimento de paparicar com o de exasperação para com a criança. Há, também, uma postura que tenta conciliar a doçura e a razão, no que se refere aos cuidados com a educação do infante.

No Brasil, durante os primeiros séculos de colonização, muitos consideravam a criança como um ‘ser inferior’, sujeito ao outro, ao adulto, em todos os sentidos. No decorrer da história brasileira, a concepção de infância não fugiu muito a desse modelo, assim como a forma de os adultos se referirem à criança.

Segundo Abreu e Martinez (1997), no País, o cuidado com a criança veio

a ser discutido no século XIX, primeiramente como pauta dos estudos acadêmicos, ligados à Medicina e não passaram de estudos científicos sobre a condição da criança brasileira, sem acréscimo de qualquer medida efetiva para alteração do quadro analisado. As teses deste período – 1836 a 1870 – abordavam, especialmente, os seguintes temas: “a exposição dos órfãos na Santa Casa de Misericórdia; a prostituição infantil; a pouca frequência escolar; a higiene dos escravos; o infanticídio e o regime alimentar; as doenças da puerícia e a mortalidade das crianças pobres” (ABREU e MARTINEZ, 1997, p. 21-22).

Com o advento das leis que concediam liberdade à criança negra (Lei do Ventre Livre), a preocupação dos brasileiros passou a ser garantir, por vias legais, certo grau de “amparo” a essas crianças. Não se sabe se o amparo era para os senhores dos escravos ou para a criança escrava, como deixa entrever Abreu e Martinez (1997). Grandes eram as incoerências e ambigüidades das leis vigentes. A preocupação voltava-se para a resolução de problemas causados pelas crianças. Atacava-se o problema sem observar e tentar resolver as causas. As crianças pobres e as afros-descendentes eram recolhidas sobre a égide da “preocupação” com seu preparo para a vida adulta e, assim, eram levadas para reformatórios, Casas de Correção, Educandários, Escolas Agrícolas e Industriais, Asilos, etc. Eram instituições conhecidas como abrigos para menores abandonados e delinqüentes (ABREU e MARTINEZ, 1997; MARCÍLIO, 1998).

Os estudos de Del Priore (2006) indicam que as casas de assistência à criança pequena somente as mantinham lá até os sete anos, depois desse período eram liberadas e vagavam pelas ruas ou eram encaminhadas para trabalhar em casas de famílias, oficinas de artesanato – Casas de Correção – enfim, para diversos ofícios onde pudessem “servir” e não tornar-se um problema. Não há como negar que, como acentua a autora, estas casas eram, muitas vezes, uma opção para que a criança mudasse sua condição social, aprendendo um ofício para se manter financeiramente na sociedade.

Uma atividade atrativa na época era os navios-escolas. Os aprendizes marinheiros eram meninos entre 09 a 17 anos. As atividades eram diversificadas e perigosas, os infantes participavam ativamente dos combates de guerras, o que não impedia os pais ou responsáveis de continuarem a matriculá-los nesse ofício, mesmo sabendo que poderiam perdê-los. É importante ressaltar que havia, em alguns casos, uma remuneração aos pais e responsáveis pelas crianças

cadastradas como aprendizes (DEL PRIORE, 2006).

Do final do século XIX até meados do século XX, muitas foram as leis e os movimentos que buscaram, de uma forma ou de outra, soluções de amparo à infância, especialmente, às crianças de famílias pobres. Assim sendo, seriam medidas mais voltada à prevenção da delinquência juvenil e à higiene.

Com efeito, no Brasil, a concepção de infância e a clareza quanto a suas necessidades eram muito tênues. Decorrentemente as medidas de cuidado eram marcadas por ações isoladas, em locais específicos e as leis condiziam mais com assistencialismo do que com a proteção da infância propriamente dita. Apesar disso, estas ações de assistência foram significativas e tiveram papel importante para formação da consciência de infância que hoje se defende. Certamente naquele momento, foi feito o possível, tendo como parâmetro a história das concepções de infância anteriormente adotadas e a proteção dispensada à criança.

É necessário observar que a infância, até aquele momento, não constituía motivo de interesse, mesmo tendo em vista o elevado índice de infanticídio e de doenças infecto-contagiosas (COSTA, 2004). Pensar em propostas de assistencialismo, mesmo que estas visassem em primeira instância a proteger não a criança, mas as ruas do acúmulo de pedintes, mendigos e desocupados que poderiam se tornar um incômodo (e parece que já o era em certos casos) aos senhores e “pessoas de bem” que por elas passavam. Essa medida foi um progresso à condição de saúde e sobrevivência, para as crianças.

Muitas das leis e normas estavam ligadas ao higienismo, que, sem dúvida, foi um processo que contribuiu para mudanças de hábitos e de vivências no meio social. O movimento higienista trouxe à tona questões concernentes à forma social de cuidar da infância, perceber suas peculiaridades e conseqüentemente auxiliar na compreensão da concepção de criança, conhecida no século XX. Foram necessários séculos para que a representação acerca da infância, se aproximasse mais do que realmente é esse período da vida humana.

Com efeito, o desenvolvimento científico e tecnológico propiciou avanços incalculáveis à compreensão da realidade, bem como à possibilidade de análises e pesquisas em diversos campos do saber. Junto às mudanças histórico-sociais que corroboraram as novas concepções sobre sociedade e família, veio o repensar sobre o lugar da infância na sociedade (VEIGA, 2004). A difusão dos conhecimentos, o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento conduziram, ao

longo do tempo, uma busca por uma nova postura diante da infância.

Hoje, a infância e a criança não são explicadas somente à luz de um mero senso comum, fruto de condicionantes históricos, estereótipos e naturalizações legitimadas desde tempos remotos. Não que o tratamento dado à criança esteja isento de tais determinantes, mas ao menos é possível falar de uma nova compreensão da infância e, diante disso, estabelecer novas posturas diante dessa etapa da vida humana. Uma nova postura implica romper com visões idealizadas da infância, em que esta é considerada sinônimo de inocência, de sensibilidade, de desproteção e de felicidade; uma visão mágica da criança, como se esta pudesse viver em uma redoma, livre do contato com o mundo, aquém dos embates advindos da situação socioeconômica, cultural e política (BUJES, 2002).

Bernard Charlot (1986), ao discutir a idéia de infância, no aspecto pedagógico, apresenta uma noção que abrange temas da natureza, da corrupção, da cultura próprio deste período da vida humana. Ao tratar da imagem da criança traz à tona a representação desta como ser contraditório. As contradições que se atribuem à natureza infantil são inúmeras, segundo o autor, “Podemos, entretanto, resumi-las em quatro fórmulas: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora” (CARLOT, 1986, p. 101).

A condição inerente ao homem nesta etapa da vida, suas formas específicas de ser, suas necessidades e suas relações sociais com o adulto configuram essas dualidades, visto que a idéia de infância é responsável, direta e indiretamente, pelas contradições que, ao longo da história, delineou tanto a sua concepção, quanto a sua representação nas sociedades. As representações são construções histórico-sociais, culturais e também políticas. A concepção de infância, neste sentido, segue a mesma ordem, ou seja, seu sentido e significado entrelaçam ao momento histórico com todos os seus condicionantes e, além disso, expressa imagens de (referentes as) suas necessidades e vicissitudes. Compreender a criança como sujeito social, livre das arbitrariedades ligadas ao senso comum sobre suas aprendizagens e capacidades, é um processo que se efetiva nas relações culturais e sociais, que se constroem na interação com o meio, com base em conceitos pré-existentes, que com a experiência, o respeito, o estudo e a vontade se formam como conceitos e se legitimam como conhecimento e concepção sobre e da infância.

2.1.3 A infância e sua socialização

A criança não passa sua infância fora do convívio social para depois ingressar nele, mas se desenvolve como pessoa humana justamente por estar imersa nesse convívio, sendo influenciada, moldada, direcionada pela realidade pré-existente. O aprendizado das tradições, dos valores, das normas, enfim, da cultura ocorre desde o nascimento e acompanha a pessoa ao longo da vida (VEIGA, 2004; VYGOTSKY, 2002). É desse modo que o ser humano assegura a conservação dos saberes acumulados durante os séculos, transferindo-os às novas gerações. É na infância que o homem adulto deposita a expectativa da continuidade de sua existência como ser cultural, social e histórico (BOSI, 1994). O ser humano, ao contrário de outras espécies, necessita de aprender a ser humano. E esse aprendizado ocorre de modo peculiar na infância.

Na esfera das Ciências Humanas a infância pode aparecer como um fenômeno que é fundamental para a existência da cultura, de sociedade e da história. Isto porque permite a transmissão e a continuidade, ainda que de modo relativo e nunca absoluto, de tudo quanto foi produzido e acumulado pelas gerações precedentes, tanto no que diz respeito aos objetivos e coisas materiais que inundam o ambiente da existência dos indivíduos humanos, quanto no que concerne aos conhecimentos, às idéias, às crenças e a uma infinidade de outros elementos imateriais que povoam a mente humana e que permitem ao homem situar-se na sua relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo (MERISSE, 1996, p. 13).

O contato com o outro, familiares, amigos, comunidade, influi direta e indiretamente na formação da criança, bem como a humaniza. As relações afetivas estabelecidas ao longo da vivência da infância fazem parte do processo de formação da criança, direcionando formas de pensar, de agir que a caracterizarão no seu viver. Barbosa (2005) ao discutir essa idéia apresenta:

O desenvolvimento humano, assim, é entendido não apenas como resultado das heranças biológicas da espécie e do processo de maturação orgânica individual. Sem desconsiderar em nenhum momento o papel desses fatores, enfatiza-se a determinação da formação psíquica e comportamental pelas relações e experiências coletivas e individuais, ambas vistas como inseparáveis, ainda que distintas. Nesse ponto é que o papel das interações adulto-criança e criança-criança (mais experiente) surge como um dos pontos necessários de enfoque, já que o processo de ensino incorpora o domínio dos meios – instrumentos materiais e signos sócio-culturais como os gestos, a linguagem, os símbolos de modo geral-necessários durante a relação dialética homem-mundo. Nessa perspectiva

o mundo é visto de forma categorizada, sendo essas categorias definidas pelas relações sociais (e de classes, portanto) e culturais construídas historicamente (BARBOSA, 2005).

Dessa forma, pensar uma infância vinculada ao contexto sócio-histórico e cultural é compreender a formação do homem intrinsecamente relacionada ao meio de sua vivência, não determinado por ele, mas condicionado, orientado, direcionado, pontuado por ele (MORAIS, 1986). O homem é biológico, cultural, social, moral, portanto, necessita da socialização para se tornar humano e esse processo ocorre por meio da interação com o outro.

O convívio social é determinante ao desenvolvimento da criança e de suas funções superiores. A criança não se desenvolve independente do ambiente em que vive, de suas aprendizagens, da convivência com outras pessoas. O desenvolvimento cognitivo, a compreensão do mundo, a formação de conceitos não surge com a idade, como algo próprio da natureza humana, e sim das relações que a criança estabelece com os vários fatores e fenômenos que compõem sua ambiência. Sobre esse tema Barbosa (1997) afirma:

[...] a formação de conceitos e o processo de desenvolvimento do pensamento, indicam que a gênese desses processos encontra-se no início da infância, vindo a aperfeiçoar-se na adolescência. Esse longo percurso de possibilidades não se deve, entretanto, simplesmente à idade, mas às diferentes tarefas culturais, sociais, (cívicas inclusive) e profissionais que, estimulando o intelecto, colocariam para as crianças mais velhas e aos adolescentes novos objetos de conhecimento. Isso exigiria, então, um controle diferente do curso e canalização das operações mentais mediadas pelos signos e significados.

[...] Para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos a criança deve formar ações mentais adequadas, o que implica em um processo de apropriação ativa por parte da criança daquilo que está sendo realizado ou ensinado pelo "outro" (adulto ou crianças mais velha ou mais experiente) (BARBOSA, 1997, p. 96).

A autora comenta que é muito importante reconhecer a relevância das relações sociais na formação de conceitos pela criança. Essas relações são mediadoras de novos conceitos, que por sua vez mediam outros. A formação de conceitos, até mesmo do conceito de infância, passa por mediações, por representações do que vem a ser este estado de vida humana no meio social e cultural. No processo de construção de novas formas de perceber o mundo, os homens e suas ações abrem caminhos a novas vivências, novas necessidades, à humanização, cujo desenvolvimento e aprendizado ocorrem nas relações parentais

e sociais.

Segundo Vygotsky (2002), a criança internaliza os signos e significados, domina o uso de instrumentos simbólicos, da linguagem e dos materiais. Para ele esse processo de humanização não é fruto de uma simples maturação biológica e sim de um conjunto de especificidades humanas. Sendo assim, a internalização das formas de comunicação e de ação com o outro e com o meio acontecem com base nas aprendizagens culturais e sociais. A interação da criança com o meio promove a aquisição de significações, sentidos e aprendizagens. “Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade (VYGOTSKY, 2002, p. 39).

A construção de caracteres individuais e coletivos pelos seres humanos possui sua força na infância. É nesse momento que os homens se apresentam mais vulneráveis às apreensões de comportamentos e estes são, a todo momento, regulados pelo grupo que autoriza e legitima determinadas formas de pensar e agir como aceitos ou não, como certo ou errado. Assim, ocorre a construção de valores individuais, que, na verdade, são interiorizações do coletivo, fruto de socialização e de aprendizagens adquiridas no contexto sociocultural e histórico da criança.

Norbert Elias (1994) conduz a uma linha de pensamento que leva à compreensão de que as construções históricas, os costumes, os hábitos são constituições que se mantêm por meio do exemplo e do aprendizado, bem como da imposição de determinadas normas de convivência e de postura socialmente aceitas. O caso da introdução do uso do garfo à mesa representa bem este processo.

Como afirma o autor, antes da Idade Média, comer com as mãos era algo comum, fato natural entre as pessoas que se sentavam à mesa e com as mãos serviam-se utilizando um único prato. O argumento para justificar a necessidade do uso do garfo à mesa veio da falta de higiene e do perigo de contaminação, porém o uso do garfo foi introduzido na cultura por um sentimento de regulação das práticas sociais. O ato de comer com as mãos além de ser anti-higiênico configurava-se em um sentimento de grosseria, de indelicadeza, um exemplo de ação incivilizada, do bárbaro. Nesse processo de mudanças de hábitos, ocorridas entre a Idade Média e a Modernidade, a criança torna-se alvo central da nova forma de comportamento. O autor explica que:

Em grande parte, contudo, a conduta e vida instintiva da criança são postas à força, mesmo sem palavras, no mesmo molde e na mesma direção pelo fato de que um dado uso da faca e do garfo, por exemplo, está inteiramente firmado no mundo adulto – isto é, pelo exemplo do meio. Uma vez que a pressão e coação exercidas por adultos individuais é aliada da pressão e exemplo de todo o mundo em volta, a maioria das crianças, quando crescem, esquece ou reprime relativamente cedo o fato de que seus sentimentos de vergonha e embaraço, de prazer e desagrado, são moldados e obrigados a se conformar a certo padrão de pressão e compulsão externas. Tudo isso lhe parece altamente pessoal, algo “interno”, implantado neles pela natureza. Embora seja ainda bem visível nos escritos de Courtin e La Salle que os adultos, também, foram inicialmente dissuadidos de comer com os dedos por consideração com o próximo, por “polidez”, para poupar a outros um espetáculo desagradável, e si mesmos a vergonha de serem vistos com as mãos sujas, mais tarde isto se torna cada vez mais um automatismo interior, a marca da sociedade no ser interno, o superego, que proíbe ao indivíduo comer de qualquer maneira que não com o garfo. O padrão social a que o indivíduo fora inicialmente obrigado a se conformar por restrição externa é finalmente reproduzido, mais suavemente ou menos, no seu íntimo através de um autocontrole que opera mesmo contra seus desejos conscientes. Dessa forma, o processo sócio-histórico de séculos, no curso do qual o padrão do que é julgado vergonhoso e ofensivo é lentamente elevado, reencena-se em forma abreviada na vida da vida do ser humano individual. (ELIAS, 1994, p.134-135).

A interiorização de hábitos e costumes pela criança acontece, muitas vezes, de forma tão “natural” que se apresenta quase como advinda dela mesma. Esse processo ocorre de forma contínua e se torna quase imperceptível como aprendizagem, passando a ser compreendido pela criança e, às vezes, pelos adultos, como natural como fruto de seu crescimento físico e não de seu desenvolvimento social.

Ademais a infância é um período marcado por intensa socialização e por constante atividade educativa (BARBOSA, 1997). Ao nascer, a criança entra em contato com um ambiente já estruturado por determinantes sócio-históricos e culturais. Nesse ambiente, é possível identificar a presença de uma ordem social estabelecida e vivida pelo grupo (MERISSE, 1996). Isso quer dizer que a criança não escolhe em que nível social irá se desenvolver, ficando à mercê das condições pré-existentes. De acordo com essas condições, será o tipo de infância reservado à criança. Poderá encontrar ambientes com níveis culturais e econômicos diferentes, poderá pertencer à classe social dominante da sociedade ou viver em um ambiente marcado pela desigualdade social.

É preciso dizer que a concepção de infância e o tratamento dado à criança sofrem uma variação radical de uma sociedade para outra e até mesmo de um grupo social para outro. Assim, o processo de socialização, quer ocorra no seio da

família ou na interação com outras instituições, será fator decisivo na vida da criança. Ela é socializada para viver nessa ou naquela sociedade e classe social, e adquirirá o modo de ver o mundo com base no grupo em que está inserida.

Esse processo de socialização parece gerar uma forma de ver a realidade social existente, ou seja, a criança cresce vendo muitos fatos e fenômenos sociais como “normais”. A naturalização da ordem social vigente é, portanto, um processo iniciado desde a mais tenra idade. É evidente que a criança é “objeto” de diferentes modos de intervenção da cultura e dos adultos e, conforme a proposta ideológica que sustente, percebe-se a sua conformação e a sua adaptação à realidade social existente. Porém, o oposto também pode ocorrer. A socialização pode tornar as crianças solidárias, criativas, cooperativas e, sobretudo, capazes de projetar uma nova forma de convivência social (BARBOSA, 1997).

O convívio com o outro é o processo mediante o qual a criança apreende e aprende, na cultura criada pela coletividade dos homens, os modos de viver e conviver em grupo e em sociedade. É, portanto, no convívio com o outro que a criança humaniza-se ao longo da história (ELIAS, 1994). A capacidade de produzir e reproduzir conhecimento é que permite ao homem construir-se como ser histórico, social e cultural e, sobretudo, dependente do passado para construir seu futuro (BARBOSA, 1997).

Com efeito, o ser humano encontra, ao nascer, toda uma estrutura social, histórica e cultural, particular, que se vincula a sua sobrevivência, bem como a sua formação como indivíduo, dando sentido às suas representações do mundo e de si mesmo (BARBOSA, 1997; MERISSE, 1996; VYGOTSKY, 2002). São estruturas que fazem parte do processo de socialização da criança em diferentes espaços de sua vida. A socialização da criança não se relaciona (pauta) somente com as especificidades da sociedade a qual pertence, mas também as peculiaridades do estrato social que faz parte. Acerca desse processo, vivido pela criança Merisse salienta:

O seu envolvimento em atividades produtivas, a sua inserção no sistema escolar, o processo de socialização tal como experimenta na família e na comunidade, as suas atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas), se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica. Tendo em vista as diferentes formas de inserção social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea. Ao contrário, é necessário considerar que existem diferentes populações infantis às quais correspondem diferentes processos de socialização (MERISSE, 1996, p. 16).

Assim, as influências advindas do meio podem ser percebidas claramente nos comportamentos das pessoas. Determinadas ações são naturalizadas pela convivência, chegando a ser praticadas sem que sejam notadas, pensadas pela pessoa que as pratica e que lhes assiste. Esses são exemplos de como o meio possui excepcional influência sobre os costumes e hábitos das pessoas. O que é aceito como normal e praticado pela maioria ou por todos, é concebido como susceptível à imitação, torna-se como um costume é generalizado e aceito sem maiores questionamentos, podendo se transformar em um ato cultural. Os costumes, todavia, não são estáticos, pois os ingredientes culturais estão em constantes transformações. As necessidades e o meio de vida promovem estas mudanças e adaptações, geram novas formas de comportamento, que são aceitos e legitimados nas sociedades.

Segundo Vygotsky (2002; 1996), esse processo é parte integradora do desenvolvimento da criança, e da interação desta com o meio e com o outro. Ocorre, daí, a evolução de etapas mais simples do pensamento para as mais complexas, por meio da mediação de conhecimentos já adquiridos com outros novos, organizando e ampliando, assim, o processo de compreensão da realidade e das relações interpessoais, ou seja, do pensamento na criança.

Por meio da socialização, os aspectos humanos que podem impulsionar uma ação mais rude são controlados pelas práticas sociais e estas são internalizadas pela criança que as apreende. Além disso, aspectos externos, visíveis à sociedade, e aspectos internos que se projetam como agentes de auto-regulação, autocontrole de condutas investido de sentimentos de vergonha também vão sendo introjetadas. O trecho, a seguir, versa sobre a “teia de ações” que se estabelecia no curso das inter-relações entre os homens do Ocidente e as mudanças psicológicas verificadas no curso da civilização, decorrentes das funções sociais requeridas dos sujeitos:

Do período mais remoto da história do Ocidente até os nossos dias, as funções sociais, sob pressão da competição, tornam-se cada vez mais diferenciadas. Quanto mais diferenciadas elas se tornavam, mais crescia o número de funções e, assim, de pessoas das quais o indivíduo constantemente dependia em todas as suas ações, desde as simples e comuns até as complexas e raras. À medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com as de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social. O indivíduo era compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável. [...] O

fato seguinte foi característica das mudanças psicológicas ocorridas no curso da civilização: o controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma auto-compulsão à qual ele não podia resistir, mesmo que desejasse. A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se “corretamente” dentro dela ficou tão grande que, além autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. Esse mecanismo visava a prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas, precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele, com frequência, indiretamente produzia colisões com a realidade social (ELIAS, 1993, p. 196).

Está posto, pois, que a vivência em uma sociedade induz a incorporação de modos de agir e de ser condizentes com comportamentos socialmente esperados. A internalização dos costumes e funções sociais é feita pela criança desde muito pequena e estes costumes norteiam suas ações no meio social e direcionam funções. Os sistemas de autocontrole das ações são meios de regulação da vida social do ser humano e suas complexidades fazem parte do processo civilizador, levando à mudança de costumes ou à sua validação como normas de convivência e do bom comportar-se. A criança desenvolve, portanto, por meio da socialização, aspectos que formam seus conceitos e sua visão da realidade de mundo, seus valores e necessidades, que também estão intimamente ligados a essas aprendizagens.

Nesse sentido, a socialização da criança é o meio pelo qual as transformações sociais, culturais e individuais podem ocorrer. Ademais, a cultura e os sentimentos podem, também, ser perpetuados, ganhar vida e se convalidar na sociedade.

2.1.4 Higienismo e infância: processo transformador das práticas sociais

O higienismo constituiu um movimento voltado para a discussão e a intervenção nos campos da saúde e da educação. Segundo Marcílio (1998), o cuidado maior com a criança surge no século XII, com a “Revolução da Caridade”, que não se concentrou exclusivamente na infância, mas deu a esta uma nova ordem, mais ligada ao sentimento fraterno e ao amparo à criança abandonada.

Esse sentimento que não era típico do higienismo pode ser considerado como a base para que a infância fosse percebida como digna e carente de cuidados. Ações higiênicas foram se organizando, ganhando novas vertentes e, assim, no século XV e XVI, tem início a criação de estabelecimentos hospitalares especializados no atendimento à criança (MARCÍLIO, 1998). Como apresenta a autora, as crianças que eram antes jogadas à beira de estradas, em terrenos abandonados e em pequenos matagais em torno das cidades, podiam ser recolhidas em “casas de caridade”. Era nesses lugares que os bebês expostos e os filhos ilegítimos podiam ser recolhidos na Florença Medieval, na Itália do século XV, onde o amparo às crianças abandonadas tem início.

O higienismo era formado por médicos que buscavam impor-se aos centros de poder para obter investimentos e, ao mesmo tempo, intervir na regulamentação de muitas outras esferas sociais. Segundo Merisse, (1996, p. 46), “sua influência expandiu-se a diversos setores da vida social como a família, a arquitetura, a engenharia, no urbanismo, na moral e mesmo na moda”. Além de se estabelecer como fator político de controle de ações sociais (COSTA, 2004).

Em relação às crianças caracterizou-se como modelo típico de atendimento a elas naquele período e até mesmo em épocas posteriores. Com o objetivo de cuidar da saúde da criança abandonada e controlar o auto índice de mortalidade infantil, característico da época, surgem as Casas da Roda¹⁴ que eram locais onde a criança órfã tinha abrigo e alimentação. Abandonadas e enjeitadas pela família e pela sociedade, essas crianças achavam condições de sobrevivência nessas casas, cuja finalidade era criá-las até alcançarem tamanho para trabalhar, adquirir um ofício, no caso dos meninos, e de casar-se, ou eventualmente ser adotadas, no caso das meninas. Esta adoção, como observa Marcílio (1998), visava geralmente à complementação de mão-de-obra familiar, não possuindo cunho afetivo que denotasse respeito, atenção ou qualquer outro gesto de amorosidade para com a criança abandonada.

Diante desse propósito de adoção, cabe questionar a forma como meninas

¹⁴ Nome dado por extensão à casa dos expostos, que provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro interior da parte externa o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar a vigilante - ou rodeira - que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local sem ser reconhecido. A origem desses cilindros rotatórios vinha dos átrios ou vestíbulos de mosteiros e de conventos medievais, usados para outros fins, como o de evitar o contato dos religiosos com o mundo exterior. (MARCÍLIO, 1998, 57).

eram tratadas nessas casas de família: eram vistas como funcionárias que trabalhavam em troca do local de moradia e comida? Eram respeitadas como seres humanos ou percebidas como pessoas que moram e vivem de “favores”, sujeitas aos despotismos dos representantes superiores das famílias que a adotavam?

Os abrigos para crianças abandonadas eram mantidos pela Igreja Católica sob a égide da caridade. Em certos casos transformaram-se em orfanatos e creches, que hoje comumente coexistem nas sociedades.

As casas de proteção e guarda da infância existentes não conseguiam baixar a taxa de mortalidade das crianças que ali eram deixadas, continuando muito alto o índice de mortalidade infantil. O movimento higienista, então, torna-se agente precursor da mudança desse quadro (MERISSE, 1996). A limpeza da criança, o cuidado com seu corpo foram orientações que conseguiram abaixar o nível alarmante de mortalidade infantil, ao lado de novas técnicas suscetível de evitar e diminuir hábitos que conduziam à perda da saúde física da criança (GONDRA, 2002).

Muitas descobertas científicas, especialmente as relacionadas à saúde e à medicina, dentre as quais destacamos a esterilização do leite e procedimentos de higienização, promoveram uma significativa redução nos índices de mortalidade nas instituições que abrigavam e cuidavam das crianças (MERISSE, 1996).

No Brasil, o caminho traçado pelo higienismo não foi o mesmo de outros lugares no mundo, onde esta prática tornou-se exemplo de revolução social, de preservação da infância, inclusive com a criação de obras filantrópicas que atendessem às necessidades da criança pobre e abandonada, geralmente deixadas nas “rodas dos expostos” à mercê da própria sorte. No País, no final do século XVIII e início do século XIX, o descuido era tanto que chegava, à indiferença, o alto número de crianças mortas, cerca de 82%, nos chamados asilos, bem como era o elevado índice de doenças que assolava a infância daquele período (GONDRA, 2002).

Na primeira metade do século XIX, as instituições de assistência aos pequenos estavam enfraquecidas, era preciso adequações nesses sistemas que atendessem às necessidades do País. A revolução higienista que se expandiu na Europa foi transplantada para as terras brasileiras, onde já havia um movimento contra a mortalidade infantil. Aqui essa revolução tem nova nuances:

Não se trata mais de – e apenas – de salvar as almas dos bebês encontrados pelas ruas, nas portas das casas ou deixados nas rodas ministrando-lhes o batismo e de praticar a virtude do amor ao próximo; tratava-se de dar à assistência pública bases científicas e equipamentos bem estruturados. Era preciso salvar primeiramente o corpo da criança (MARCÍLIO, 1998, p. 201).

A preocupação com a assistência à criança começava a inquietar o País, certamente impulsionado pela nova ordem iluminista e pelas novas formas de higiene e cuidado com a criança advindas das elites e dos médicos, que se viam em uma posição de ordenadores das práticas sociais, familiares e até políticas.

A partir de 1855, tiveram início ações políticas voltadas ao atendimento da criança pobre e desamparada. Vários “Asilos” são criados e começou a ser estruturada uma organização de assistência nacional à criança. Em alguns destes locais, além de alimentação e cuidado, a criança, a partir dos sete anos, começa a receber instrução formal e educação profissional, para meninos e ensinamentos domésticos para meninas (MARCÍLIO, 1998).

Tais medidas ampliaram significativamente o atendimento à infância pobre e abandonada, porém a assistência conseguia ajudar a poucos e nem todas as instituições de recolhimento e auxílio à criança eram organizadas e asseguravam boa qualidade de vida.

Nesse contexto, Moncorvo Filho¹⁵ tentou intervir na história sofrida da infância no Brasil, objetivando melhorá-la, como apresenta Gondra (2002). Poucos se interessavam pela criança e sua condição era extremamente inferiorizada e desrespeitada na sociedade brasileira.

Diante dos altos índices de mortalidade infantil, as precárias condições de saúde dos adultos e dos avanços tecnológicos provenientes da expansão da ciência, o higienismo conseguiu, aos poucos, impor-se e influenciar novos modos de vida e conseqüentemente a formação de novos hábitos de higiene pessoal e do ambiente. No que tange à educação, esta era percebida como meio de mudança de hábitos por primazia. Não só a educação secularizada, que se via introjetada nos contornos do movimento, mas a educação de maneira geral que sempre foi responsável, direta

¹⁵ Trata-se de Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo Filho (13/9/1871 a 14/5/1944), cujo pai, o Dr. Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo (31/8/1846 a 25/7/1901), é considerado o pai da Pediatria no Brasil (Cf. Rocha, 1947). Moncorvo Filho foi um dos protagonistas do movimento de amparo e proteção à infância pobre, dando continuidade à obra do pai. A fundação e consolidação do Instituto de Proteção e Assistência à Infancia (IPAI) constitui a iniciativa que lhe proporciona grande visibilidade, dentro e fora do País (GRONDRA, 2002, p. 290).

e indiretamente, pelas mudanças de costumes.

O papel da família, neste contexto de mudanças sociais, foi de singular relevância, sendo responsável tanto pelo perfil sanitário como por sua feição social. Segundo Merisse (1996), o higienismo introduziu novos hábitos e costumes no seio familiar, os quais contribuíram fortemente para a melhoria da condição da infância. A amamentação, antes uma função das “amas de leite”, passa a ser uma prática condicionada aos hábitos de higiene e oferecida pela própria mãe (MERISSE, 1996; DEL PRIORE, 2006).

A higienização como sinônimo de civilização possui peculiaridades que a condicionam a uma nova etapa de perceber e conceber a infância e suas especificidades. Não se pode dizer, ainda, que após, este movimento e as suas formações culturais delineadas por sanções normatizadoras de hábitos e costumes, a infância deixou de ser um momento da vida humana desprezado e, muitas vezes, ignorado em suas necessidades básicas de sobrevivência. De certa forma, todavia, foi um avanço à condição das crianças, especialmente as abandonadas, e que viviam em asilos e casas de apoio ao infante.

Rizzini (1997), ao falar sobre a infância no Brasil, diz que o processo de construção da consciência de proteção à criança no País passou pelas vias do poder público-higiênico, cuja preocupação centrava-se na manutenção da ordem vigente, especialmente, proteger as ruas dos delinqüentes e pedintes, que nestas se acumulavam. Segundo Costa (2004), o movimento higienizador auxiliou mães e crianças no combate ao infanticídio, tão comum no final do século XIX e início do século XX, bem como contribuiu para a manutenção da ordem vigente e do poder instalado. Nesse ponto, faz-se relevante observar que o movimento higienizador não se distinguia por ações voltadas aos interesses das classes menos favorecidas economicamente, mas, ao contrário, eram destinadas à cristalização das diferenças sociais por meio das práticas higienizadoras. O auxílio à criança carente foi uma consequência das ações desenvolvidas pelo movimento que ganhava força e simpatia no Brasil.

Aliado ao higienismo estava o movimento moralizador das cidades, composto por juristas, criando códigos que regulamentavam as práticas de recolhimento de crianças e jovens em “colônias correccionais” (RIZZINI, 1997, p. 26). Esse recolhimento era ordenado como princípio corretivo, educacional, higienizador. As crianças estavam sujeitas à responsabilidade penal a partir de 09 anos de idade.

Como afirma Costa (2004), o fundamento do higienismo, instituído como meio de promover melhores condições à família brasileira tornou-se um meio de regular as ações em sociedade, de estabelecer e de legitimar as diferenças sociais.

Constituída por uma elite agrária e controladora do poder então vigente, a classe política brasileira apoiava-se na revolução higienista para exercer o comando e utilizava a higiene como justificativa do desenvolvimento social, da “aparente” preocupação com os mais necessitados, abandonados e doentes e da sistematização dos padrões divisórios entre a elite e o povo.

No Brasil, em especial, mesmo este humanismo vai ser enxertado pela ideologia da elite agrária. Num primeiro nível quando, em nome do homem ou da humanidade, a higiene defende a constituição de um indivíduo puramente burguês a serviço da estratégia mais ampla do Estado. Num segundo nível, pela adaptação do humanismo e do individualismo europeus ao chamado liberalismo escravagista.

Assim, põe-se observar que, no processo de definição da ‘família’, a higiene dirige-se exclusivamente às famílias de extração elitista. Não interessava ao Estado modificar o padrão familiar dos escravos que deveriam continuar obedecendo ao código punitivo de sempre. Estes últimos, juntamente com os desclassificados de todo tipo, serão trazidos à cena médica como aliados na luta contra a rebeldia familiar. Escravos, mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, capoeiras, etc., servirão de anti-norma, de caso-limite de infração higiênica. A eles vão ser indicadas outras políticas médicas (COSTA, 2004, p. 32- 33).

Com efeito, esse modo de pensar a organização social surgiu no Brasil - colônia e seguiu sua trajetória sem grandes mudanças. Os reformatórios, as casas de correção, os asilos, as escolas profissionalizantes, as leis para recolhimento de “delinqüentes” ou de menores que perturbavam ou não a ordem na cidade, pertencentes à camada mais pobre da população brasileira, passaram e passam por sistemas de adaptação à ordem vigente. Como sistema em prol das elites, o movimento higienizador desenvolveu bem seu papel. Pode-se, na atualidade, perceber que a higiene e as normas de conduta direcionam impressões sobre a origem e a condição socioeconômica das pessoas.

Quanto às crianças que pertenciam às famílias de prestígio social e ou que gozavam de certo conforto financeiro passavam por esse movimento e aprendiam novas formas de se tornar mais humanas, mais sociais, mais agradáveis, mais saudáveis (COSTA, 2004). No que se refere às crianças pobres, embora o movimento não tivesse como idealização precípua auxiliá-las significou um avanço, possibilitando melhores condições de vida da população de baixa renda, aos pobres

e à criança abandonada que perambulava pelas ruas e becos das cidades.

Embora o higienismo no século XIX e XX inicialmente tivesse como objetivo precípua colaborar com um dos maiores problemas enfrentado pelas autoridades brasileiras, passou a contrariá-lo, pois, voltou-se a prestar assistência as crianças pobres, a delinqüência juvenil. Abandonados por seus pais, crianças e jovens estavam sujeitos às mais degradantes condições de vida. Não se alimentavam corretamente, às vezes nem se alimentavam; não dormiam em locais adequados e podiam nem dormir por conta das chuvas, das infestações micóticas e parasitais – comuns a todos naquele período e, provavelmente, muito mais aos pobres e miseráveis.

Como apresenta Costa (2004), as ações do movimento higienista eram pontuais e objetivavam minimizar os aparentes desconfortos provocados por infantes “delinqüentes” nos centros urbanos. Organizar ações que viessem atender às necessidades latentes dessas crianças não parecia ser do interesse do higienismo. Moralizar e condicioná-los ao trabalho seria meio mais fácil e também satisfatório à elite e, para isso, criam-se locais próprios para assistir às crianças abandonadas e pobres nas cidades brasileiras (RIZZINI, 1997).

Para Sartor (1997), a criação de casas de assistência ao infante, obras de assistencialismo, manifestam-se como forma de moralizar e educar a criança por meio do ensino de ofícios e da prevenção de doenças e tratamento destas. Nesse sentido, a autora afirma que o movimento higienista e a ação jurídica caminhavam lado a lado.

As medidas preventivas do meio médico, sobretudo imbuídas de caráter moralizador e higienista, são retratadas em alguns estudos. Dessa forma, as análises demonstram como a puericultura e a filantropia se configuravam num projeto de assistência à infância (SARTOR, 1997, p. 88-89).

O trabalho é outro ponto importante na discussão sobre o higienismo. Usado como meio de disciplinar o jovem, a ideologia do trabalho era útil no controle social e na ordenação urbana (SARTOR, 1997). Em nome dessa ordem, várias crianças eram recolhidas das ruas e levadas a trabalhar em troca de míseros salários, quando não por seu sustento (DEL PRIORE, 2006). A família brasileira incorporou este pensamento e o trabalho vigorou – e ainda vigora – por décadas como forma de educar a criança e disciplinar suas ações, até mesmo as higiênicas.

Constatamos, assim, que a revolução higienista acompanhou a história da infância no Brasil e a educação formal usou, por décadas, a moral higiênica como meio disciplinador de condutas e justificativas para punições físicas. Com o apoio incondicional das famílias, educadores higienistas controlavam, mediante normas, as condutas de crianças e jovens. Mesmo as atitudes que estavam, até o momento, reclusas à intimidade da criança, foram expostas como crime higiênico¹⁶. A escola surge como norte para o controle e a organização da saúde e da educação física e moral da criança (COSTA, 2004).

Nesses moldes, a disciplina começa a sair da opressão física e passa à esfera da repressão psicológica. A disciplina do corpo gera hábitos de conduta que se configuram como característica de um povo e sua cultura, é passada a gerações futuras, mas pode também ser modificada quando surgem novas formas de compreender a existência humana e social.

Assim foi com o movimento higienista que proporcionou relevantes mudanças na cultura brasileira e na forma de perceber a criança e suas características; porém não pode ser considerado como propulsor de novas práticas no que tange à forma de ser tratada a classe mais pobre da população.

Famílias mais simples, as mães solteiras, os favelados não tiveram contribuições tão expressivas da higiene em seu cotidiano. Talvez, como apresenta Costa (2004), esse não fosse um objetivo. Mesmo reconhecendo que muitos investidores romperam com os padrões e assistiram às famílias pobres, crianças abandonadas nas ruas e o problema da falta de higiene continuaram a existir até no presente século, sendo um dos principais causadores de doenças das crianças (MERISSE, 1996; RIZZINI, 1997).

De modo geral, contudo, a contribuição da higiene à melhoria da qualidade de vida da criança foi notória e extremamente importante. Mediante coerção política de disciplina da família, o movimento higienista inovou e melhorou muito as noções sobre limpeza, zelo e proteção para com a criança. Vários meios de prevenção e combate de doenças foram sendo incorporados na cultura das famílias das classes sociais mais elevadas no País. O morticínio infantil diminuiu significativamente e a criança passou a ter mais saúde. Métodos simples e fáceis de serem seguidos passaram a fazer parte do dia-a-dia das famílias.

¹⁶ Costa (2004) apresenta uma série de ações consideradas próprias da intimidade da criança que foram expostas pela Medicina, como crimes sujeitos às mais variadas punições.

O movimento higienizador trouxe, assim, novas formas de cuidar da criança o que propiciou a ela condições mais dignas de sobrevivência. Nesse sentido, podemos dizer que contribuiu, também, para a minimização da violência contra a criança, afigurada na ausência de condições mínimas de higiene que assegurassem a sua sobrevivência.

Toda criança precisa de cuidado e atenção concernentes ao seu período de vida. O higienismo colaborou significativamente com a disseminação de respeito à criança e a suas necessidades físico-psicológicas. A história poderia demonstrar outras vertentes dessas práticas: o da solidariedade e da imparcialidade na aplicação das normas higienistas, mas a realidade se mostrou contrária e, mesmo assim, vários foram os progressos que a infância galgou nestes últimos séculos, especialmente com a prevenção às doenças infantis.

Enfim, o movimento em causa propiciou a formação de bons hábitos e a incorporação de normas civilizadoras na construção da história da criança no Brasil. Não se pode, no entanto, desvincular o higienismo das práticas políticas e das relações de poder entre Estado e população, desenvolvimento industrial e consecução de mão-de-obra. Não se pode também desconsiderar a importância e contribuição deste movimento para infância e para o desenvolvimento de uma nova concepção sobre essa fase de vida humana, com base nos avanços científicos.

2.2 A Infância Goiana: Traços do Tempo e da História

A história da colonização de Goiás não se refere à criança e sua condição nesse período, porém, estudos feitos sobre a infância do Brasil no século XVI a XVIII revelam que a criança era vista, a exemplo de outros lugares, como um adulto em miniatura, e sujeita a rigorosas disciplinas (DEL PRIORE, 2006). Dessa forma, é possível entender que não havia grandes diferenças entre a criança brasileira de outras regiões, como São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, e a goiana, exceção feita à criança indígena, que possuía toda uma forma peculiar à sua cultura de conceber a infância. Lembramos que a colonização do território de Goiás contou com membros dos Estados antes mencionados, cujos colonizadores trouxeram na bagagem seus hábitos e costumes impondo-os, juntamente com a influência da

Igreja Católica e a forma de catequizar jesuítica.

A criança indígena parece ter sido a maior vítima da colonização goiana e da escravização do índio goiano. Isso porque os indígenas desconheciam as práticas educativas usadas pelo homem 'branco', 'racional', 'colonizador' e 'cristão', cuja cultura estava impregnada pela cultura "civilizada" européia, que sujeitava suas crianças ao castigo físico e a palmatória como forma de educá-las¹⁷. No século XVI, o amor era representado pela repressão travestida na violência para com a criança. O castigo físico era considerado uma prática educativa que produzia bons resultados. Um ato falho, uma desobediência, um esquecimento era motivo para as crianças serem repreendidas a chicotadas e açoites (DEL PRIORE, 2006).

Com o processo de exploração pelos colonizadores, a criança indígena, e, muitas vezes, a mestiça, via-se sob uma nova égide educacional e moralizadora, que burlava toda a tradição e costumes de seus antepassados. Sem poder de escolha, encontrava-se fadada ao mesmo destino da criança negra, pois os que lhe imputavam funções sociais conduziram-na a servir ao homem branco.

Em Goiás, a população indígena, fortemente "caçada" e repreendida pelos "capitães-do-mato" foi vítima de extermínio contínuo. Poucos foram os povos que resistiram aos maus-tratos e ao trabalho exaustivo nos campos e na mineração (PALACIN, 2006). Dessa forma, podemos entender que a criança goiana, de origem mestiça, negra e índia, não escapou do trabalho forçado e da violência.

Neste Estado, diante da forma como a economia começou a organizar-se, um novo tipo de povoamento dos núcleos urbanos constituiu-se em torno da mineração e das minas. Estes povoamentos eram marcados pela imigração, pela improvisação, pela violência e por uma população quase unanimemente masculina.

Após a fundação dos primeiros núcleos urbanos em Goiás – Barra, atual Buenolândia, e Santana, futura Vila Boa e atual cidade de Goiás, em 1727 -, o ouro continuou sendo o principal atrativo para o deslocamento de forasteiros e para a fundação de arraiais, [...]

Em torno de Santana, às margens dos rios e córregos, surgiram rapidamente, em função da mineração os primeiros "turbulentos arraiais goianos", [...] (PALACIN, 1995, p. 38).

No período posterior, 1770 em diante, a mineração viu-se em seqüente declínio decorrente do aumento abusivo dos impostos e da queda na produção das

¹⁷ Segundo Del Priore (2006), a criança indígena não era corrigida por seus pais por meio dos castigos físicos comuns ao homem branco e europeu. Isso, porém, não invalida a compreensão de que os índios usavam outros meios para corrigir seus filhos, aos quais a autora não faz menção no texto e nós não iremos nos ater esse assunto, por não ser ele foco de atenção em nossas análises.

minas de ouro. Com isso, a economia goiana começa a se organizar com a produção rural de subsistência e pecuária para exportação. Os arraiais entraram em um estado de redução de seus habitantes, os sertões despovoaram-se, as rendas governamentais despencaram. Aos poucos, Goiás paralisou-se, só reativando seu crescimento quase um século depois.

Segundo Bretas (1991, p. 43), nesse período o clima era tenso em Goiás, com o declínio do minério de ouro; os “mineradores possuidores de escravos, empobrecidos pela fome e pela peste que dizimavam seus escravos, iam aos poucos deixando as atividades extrativas, para se dedicarem a atividades agrícolas e pastoris”.

A economia do período se restringia à subsistência, cuja produção vinha de pequenos sítios, onde se criavam algumas cabeças de gado e plantavam-se gêneros básicos. Desta forma de produção, possivelmente constituíram-se dois segmentos sociais muito distintos entre si: os grandes proprietários de terras e os camponeses (PALACIN, 1995). Nesse contexto, a criança goiana auxiliava diretamente na produção dos bens de consumo, fosse ela escrava, mestiça ou advinda de uma família simples, que buscava no novo Estado uma forma de sobreviver às adversidades de um Brasil Colônia (BRETAS, 1991).

As condições de vida em Goiás se distinguiam bastante das de São Paulo e do Rio de Janeiro. Com hábitos tipicamente rurais, os moradores produziam para seu próprio consumo tudo que podiam e tudo que precisavam: plantavam, colhiam e transformavam mandioca e milho em farinha; dos animais obtinham o leite, que era, muitas vezes, transformado em queijo, carne e banha. Os mais pobres, mestiços e negros, não possuíam acesso a utensílios domésticos e fabricavam seus próprios pratos, panela e até chinelos (BRETAS, 1991).

O comércio mostrou-se acanhado, ficando a cargo de poucas lojas, vendas, boticas e tabernas. O de exportações, por sua vez, desenvolveu-se, funcionando como fonte de acumulação de capital tão importante quanto a mineração. Graças a essa forma de rendimento algumas fortunas foram acumuladas no período áureo desse setor.

2.2.1 Venda e abandono de crianças

A população goiana constituía-se de mestiços advindos da união entre brancos, negros e índios no período aurífero. Dessa forma, pode-se pensar que a forma de criar os filhos, a cultura familiar, salvo raras exceções, pautou-se na cultura dominante, a do branco, europeu e europeizado e, dessa forma, a educação da criança parece ter seguido os ditames da sociedade dominante do período.

Segundo Valdez (2003), as crianças indígenas eram afastadas de seus pais pelos jesuítas sob a justificativa de civilizá-las. Nesse processo, todos os seus hábitos voltavam-se para a cultura do branco. Alguns, como assinala Del Priore (2006), não se adaptavam, fugindo assim que houvesse condições. Os índios, capturados ainda pequenos, se prestavam às mais diversas funções, dentre elas, a de animais de estimação, como pontua Valdez (2003, p. 19):

Os indiozinhos, que eram pegos como animaizinhos de estimação e serviam de presentes, muitas vezes, resistiam, e fugiam de seus pais adotivos. Importante ressaltar que a criança indígena era adotada sem o consentimento de sua tribo ou de seus pais. Os relatos do século XIX apontam várias passagens de mães indígenas em Goiás que fugiram com seus curumins pelas matas, quando estranhos se aproximavam, o que demonstra uma relação muito íntima e próxima entre os adultos indígenas e suas crianças.

Sobre esse assunto, Marin (2005) observa:

As práticas de vender e dar crianças indígenas, ou mesmo jovens que na infância foram socializados pelos colonizadores, mereceram registros em diversas passagens dos viajantes e dos políticos. Para exemplificar, durante a viagem de Pohl (1976, p. 259 e 261) pela Província de Goiás, lhe foi oferecida uma jovem índia, de 16 anos, em troca de uma enxada, e também foi “obrigado a aceitar, quase que a força, um jovem índio chamado Luís, da tribo Uitixé”, para que o ajudasse em sua expedição, como retribuição de favores. O rapto de crianças passou a ser aceito com tal naturalidade que até índios batizados participavam de expedições de captura de crianças. Os Apinajé, Akroa e Gradau, por exemplo, que viviam na aldeia Boa Vista, deslocaram-se, em uma ocasião, até a Província do Maranhão, para atacar a tribo dos Gavião, promovendo uma verdadeira carnificina, seguida do rapto de cem crianças, que foram distribuídas para os habitantes da aldeia para serem batizadas e educadas. Como era de se esperar, o governador da província, ao tomar conhecimento do episódio, não pensou em devolver as crianças raptadas aos sobreviventes da tribo, mas encaminhou providências para consumir o fato, em conformidade com as leis vigentes na época, que propagavam o afastamento das crianças indígenas do convívio tribal (MARIN, 2005, p. 63).

A prática de rapto e, logo depois, também a venda de crianças indígenas

tornou-se comum. Eram vistas como força de trabalho e estavam sujeitas às vontades de seus “cuidadores”. Como se pode perceber, a criança índia não era considerada como ser humano, semelhantemente à criança negra. Aquelas eram recolhidas para o bel-prazer do branco e, no convívio com este, interiorizava uma cultura diferente da de seus antepassados.

Diante disso, compreendemos que, nas gerações futuras desse índio, a forma de perceber os filhos pode ter sofrido alterações significativas, mais aproximadas da forma do homem branco percebê-los. A educação pela palmada, pela agressão física, costume europeu, possivelmente tenha sido considerada uma forma válida de educar a infância, também pelos descendentes dos índios goianos.

No final do século XIX, a população indígena de Goiás era quase inexistente. Muitas tribos foram extintas, outras reduzidas a pequenos grupos delimitados a um espaço geográfico e, muitas vezes, oprimidos pelo medo, como apresenta Palacin:

Infelizmente, nunca foi possível precisar o número exato dos silvícolas goianos, assim como o de todo Brasil. Com o passar dos anos, a colonização causou o desaparecimento parcial dos naturais e a extinção total de muitas tribos. A população que acabamos de apresentar é maciçamente rural, arredia, desconfiada, sem contactos sociais e sem intercâmbio cultural. Sua cultura está condicionada à terra: “ seu mundo se encerra quase sempre nos limites de sua propriedade e nas paredes da sua casa humilde onde abriga sua prole”. Sua contribuição é encontrada principalmente na formação étnica, cultural (PALACIN, 2006, p. 65)

A população indígena que sobreviveu às invasões também teve muito de sua cultura transformada pelas condições impostas. O relacionamento com outras etnias trouxe, além do medo, novas necessidades e novas formas de vida. Não se encontram registros da condição de vida da criança indígena nesse período, e não há notícias se as alterações nos hábitos e costumes desses povos alcançaram sua forma de perceber a infância. Acreditamos que alguns aspectos podem ter mudado, especialmente, com o maior contato entre índios daqui e outros grupos étnicos.

Goiás se diferencia das demais unidades federadas no que se refere ao abandono de crianças. No século XIX, o Estado apresentava um baixo índice de crianças abandonadas. Isso poderia advir do fato de que a população era constituída, em grande parte, por índios e estes dispensavam extremados cuidados aos seus filhos (PALACIN, 2006).

Essa característica não indica que outras práticas de abandono não fossem freqüentes, como é o caso da doação de filhos para terceiros. Valdez (2003) afirma que, em Goiás, essa forma de abandono era freqüente e essas crianças não possuíam os mesmos confortos e atenção que os demais membros da casa. Elas podiam ser índias, negras e mestiças. A adoção, segundo a autora, era uma forma de ter um serviçal para executar as atividades de casa e até para servir de presente a outrem. Os “bobos” também eram vítimas constantes desse tipo de abandono. Como afirma pontualmente Valdez (2003), os “bobos” eram constantemente encontrados servindo a famílias tradicionais nas fazendas e povoados. Eles moravam com essas famílias e exerciam funções domésticas.

Esse tipo de desamparo acompanhou a história de Goiás e até o século XX era comum sua ocorrência. Nesse caso, a história da infância no Estado possui peculiaridades que a diferenciam de outros Estados, pois, ao invés de asilos e casas de misericórdia, eram as famílias que se incumbiam de cuidar da criança doada (abandonada) e depois de possuir direitos sobre ela; exerciam direitos de vida e uso.

Relatos de missionários e viajantes europeus evidenciam a vida dura da infância goiana. Marin (2005, p. 86-87), comentando esses relatos, afirma:

Aqui, a infância não era uma fase da vida para ser dedicada aos jogos, às brincadeiras, e à educação escolar, mas sim de aprendizagens dos conhecimentos necessários para logo enfrentar a vida adulta. Todo indivíduo deveria constituir família e sustentá-la através do trabalho. Por essas razões, os meninos deveriam aprender desde cedo a trabalhar para defenderem-se na vida e tornarem-se capazes de garantir os meios necessários à subsistência. As meninas também eram preparadas para a maternidade, e as gerações mais velhas exigiam que elas tivessem, desde pequeninas atitude de mulheres adultas.

Eram crianças abandonadas e que trabalhavam desde muito pequenas para se sustentar. O período de infância parecia encurtado; as necessidades faziam das crianças, adultos precoces, de braços finos e raquíticos, instrumentos para o trabalho duro nos plantios e colheitas no interior do sertão goiano. A criança goiana realmente não traz em sua história diferenças marcantes quanto ao hábito de exploração do trabalho infantil e de indiferença quanto às especificidades que separam a vida do adulto da sua vida, como mostraremos a seguir.

2.2.2 A infância e o trabalho

A infância como tempo diferenciado da vida adulta parecia não existir em Goiás. O trabalho e os costumes concernentes à maturidade envolviam também as crianças e iam definindo papéis sociais destas e direcionando as práticas educativas. O pensamento dos pais parecia dirigir-se somente para a sobrevivência dos filhos e a continuidade biológica da espécie (MARIN, 2005). Esse pensamento não é característico só dos sertões goianos, a própria história demonstra que a criança foi, por longo período, considerada um adulto em miniatura (ARIÈS, 1978; KULHMANN JR e FERNANDES, 2004). O que se aparece como característica do Estado é o atraso na superação dessa concepção de infância, que perdurou por séculos e só sofreu alterações na segunda metade do século XX, ainda com ressalvas.

Com o advento da pecuária e da agricultura, a população de Goiás se vê envolta no sistema coronelista e patriarcal, que constituiu e caracterizou o Estado. Segundo Souza (2006), o coronelismo ilustra bem a contaminação pela violência instrumental. O poder e a autoridade exercidos pelos coronéis goianos perduraram e atravessaram o século passado. O poder dos coronéis sobre os agregados de suas fazendas e pessoas humildes da região, constituía peça fundamental para efetivação de suas vontades. A manutenção desses grupos sob seu domínio era conseguida, via de regra, pela ameaça e prática da violência tanto física quanto psicológica.

Se o exercício do autoritarismo dos coronéis em relação aos que estes julgavam inferiores era constante, no tocante à família não havia muita diferença. Com efeito, no sistema patriarcal, a autoridade do chefe de família é inquestionável; a submissão da mulher, uma conduta louvável e exemplar; aos filhos, cabe obedecer, temer e controlar seus impulsos e rebeldias. A autoridade e poder sobre os filhos era algo estranhamente sagrado.

Assim, em Goiás como em outras regiões do País as práticas pedagógicas de controle da conduta das crianças espelhavam-se na hierarquia rígida do poder patriarcal. A subserviência era obtida pelo medo dos castigos, enfim “relações familiares assentadas no incontestável poder patriarcal, em que os homens, depois as mulheres, teriam direitos despóticos sobre seus descendentes” (MARIN, 2005, p. 98). Tais condutas validavam as práticas autoritárias de educar os filhos. Essas práticas asseguraram valores que, pelo uso da força física, perpetuaram e cristalizaram conceitos ditatoriais do mais forte sobre o mais fraco. Nessa teia

complexa e despótica, a criança, ocupava um lugar inferior.

Dessa forma, podemos compreender a relação entre a criança e o adulto em uma sociedade patriarcal. A criança não podia, e para o seu bem não devia, supor-se na condição de argumentar, de escolher ou de reclamar.

As relações interpessoais, nesse período, eram estabelecidas tendo como norteadores as funções sociais de quem manda e de quem obedece. Diante disso, não havia diálogo entre pais e filhos. A constante lida, característica daquele período, parecia colaborar com essa forma de relacionamento. Ocupados com a produção agrícola e doméstica os pais davam pouca atenção aos filhos. Os valores referentes à educação dos filhos eram regidos pelo trabalho e respeito à hierarquia familiar.

Nas primeiras nas primeiras décadas do século XX, o ritmo de vida em Goiás, era marcado pelo trabalho nas lavouras e pelos afazeres domésticos, sempre ligados ao cultivo e manufatura dos bens de consumo. Nesse contexto, a criança participava ativamente de todos os processos de trabalho, com adequações, muitas vezes ligadas ao gênero. Para a criança daquele momento, a escola não ocupava espaço privilegiado. Em primazia estava aprender a trabalhar naquilo que a família costumeiramente fazia. Bretas (1991) e Marin (2005) fazem menção ao alto índice de evasão escolar dada a necessidade de auxílio das crianças nas atividades rurais.

Sobre isso, Bretas (1991), Marin (2005) e Valdez (2003) expõem que a aprendizagem prática sobressaía à aprendizagem escolar, já que naquele momento saber ler e escrever não era uma necessidade em um lugar onde a sobrevivência dependia diretamente da produção agrícola e todo braço ou mão no trabalho parecia ser bem quisto.

A utilização da criança no trabalho não é uma característica só do Estado de Goiás. Talvez neste Estado, esta característica cultural seja mais acentuada por conta da formação do povo goiano: a maioria constituída por negros, índios e mestiços, além dos emigrantes de outros Estados em busca de melhores condições de vida. Nesse tipo de sociedade, o trabalho da criança não se apresentava como raridade e sim como realidade comum e aceita até como forma de capacitá-la para o trabalho quando adulta.

No tocante a esse período, todavia, sabe-se muito pouco sobre a criação dos filhos em Goiás. Sabe-se, contudo, que o sistema patriarcal era adotado aqui e nele a criança está sujeita à autoridade opressora do pai, assim como à autoridade da mãe. Assim, nestas terras, as brincadeiras e os divertimentos eram reservados a

pouquíssimos momentos; a educação formal era escassa e não se configurava uma necessidade.

O sistema coronelista de Goiás vinculava-se estratégias parecidas com as do período escravista: um senhor dono de grandes propriedades de terras, que possuía sob seu comando e de seus capatazes, muitos trabalhadores; os empregados que tabalhavam nas fazendas, recebiam salários baixíssimos e tudo o que era consumido para seu sustento e de sua família vinha do patrão e era abatido em seu ordenado, acertado quando ofazendeiro achasse que convinha (MARIN, 2005).

Souza (2006) explica que era comum os empregados ficarem sempre com saldo negativo, após o acerto de contas. Sem estudo e sem condição de argumentar sobre a forma de pagamento e descontos, a melhor forma era aceitar e conformar-se com a situação imposta. Segundo Assis (2005, p. 104), a relação de trabalho no Estado não acompanhou a evolução trabalhista, até mesmo singela, de outros setores das atividades públicas. Ele salienta que

Prevalecia ainda na região, em especial no campo, relações de trabalho não assalariadas, continuando a “existir a figura tradicional do ‘agregado’ ou do ‘camarada’, o qual estava ligado ou preso por à dívida e a propriedade do coronel” (Borges, 1990, p. 94). Portanto, mantinha-se ou se fortalecia o quadro clássico do coronelismo, marcado pela opressão e exploração do trabalhador, submetido ao mando dos grandes proprietários rurais.

Com seus poderes despóticos os coronéis usavam o medo e o endividamento como garantia de que seu poder continuaria e seu controle sobre o trabalhador estaria assegurado.

O endividamento dos empregados era um meio de exploração da força de trabalho do empregado que, por mais que se esforçasse e subjugasse sua família nas plantações, continuava com dívida. Os registros das dívidas e créditos do trabalhador ficavam nas mãos dos coronéis, que controlavam sua organização a seu favor: “O livro de conta-corrente representava o novo grilhão por dívida porque nele estavam registrados os parcos créditos e os intermináveis débitos” (MARIN , 2005, p.108). Os trabalhadores ficavam presos à fazenda até que conseguissem pagar sua dívida. Como isso era impossível de acontecer, permaneciam submissos e dependentes do patrão.

Nessa trama de dívidas e créditos, o trabalho das crianças no auxílio aos

pais não era considerado:

Se para os adultos quase não havia pagamento, quanto menos para meninada, cujo trabalho era considerado ajuda ou aprendizado. Como não estavam estabelecidas idades mínimas, tipo de trabalho, carga horária, remuneração para crianças e adolescentes, podia-se explorá-los ampla e irrestritamente, como de fato ocorria, desde a mais tenra idade, pelas fazendas de Goiás afora (MARIN, 2005, p. 111)

Nesse modo de vida, todos os membros da família trabalhavam nas atividades agrícolas, mulheres e crianças faziam parte da jornada de trabalho, que se iniciava com o nascer do sol e só terminava no fim da tarde. Para manter essa cooperação eram úteis os ditos populares e moralizantes, que apregoavam ser o trabalho uma forma de educar a criança:

O trabalho, para os pobres, assumia um caráter moralizador e dignificante, de modo a canalizar todos os esforços para o bem e para a edificação social. Construí-se assim o discurso ainda hoje mantido de que o trabalho precoce afasta as crianças do ócio, da preguiça e da marginalidade (MARIN, 2005, p. 45).

O estado de Goiás registra mudanças no seu percurso socioeconômico depois da Marcha para o Oeste, dos anos de 1930, que entre duas metas constatava a incorporação da região central do País ao progresso de expansão do capitalismo (PALACÍN, 1994). Após esse período houve a expansão das escolas e as cidades foram se estruturando (BRETAS, 1991). A indústria trouxe novas formas de vida e a infância incorporou novas vivências.

2.3 A Escolarização da Infância Goiana: Uma História de Contradições

Tratar da infância goiana requer conhecer um pouco sobre a história da instrução pública no Estado. Educação e infância aparecem sempre justapostas, especialmente, quando o pensamento se volta para a concepção de infância como o período de aprendizagens, de escolarização e de cuidados específicos.

É importante observar que o advento da educação formal não foi descontextualizado do momento histórico, muito menos das necessidades

socioculturais e político- econômicas . A sistematização teórica e a prática das idéias pedagógicas aparecem, segundo Manacorda (2004), por meio de uma revolução política e social. Antes disso, não há uma conscientização de sua importância, até porque não há a necessidade prática como meio precípua a essa tomada de consciência.

Como já foi evidenciado, a história da infância goiana não passa pelos liames da educação formal. A educação no Estado parecia, desde o início da colonização das terras goianas, não ser motivo de atenção. Como meio de conhecer os desdobramentos do advento da escolarização no Estado, tomamos, como ponto central de referência, neste trabalho, a obra de Bretas: *História da Instrução Pública em Goiás*, editada em 1991. Informações históricas já foram apresentadas, neste trabalho, inclusive com base neste autor. Aqui, todavia, sistematizaremos a história da escolarização no Estado.

No período de colonização de Goiás, tempos áureos de mineração, houve um intenso movimento de imigrantes, a chamada “corrida do ouro”, que teve início a partir de 1726. Formaram-se povoados e certamente crianças e adultos viviam juntos, já que, como apresentado, não havia muita diferença no modo de tratar uma criança e um adulto naquele período histórico. Dessa forma, as crianças participavam ativamente do processo de mineração tão logo possuíam força para tanto, assim como dos demais afazeres da rotina dos trabalhadores.

Após a expulsão dos jesuítas, fato ocorrido em 03 de setembro de 1759, o ensino no País passou a ser mantido pelo rei e fundaram-se, então, as Escolas Régias. Sem um sistema preparado, estas escolas encontram grandes dificuldades, especialmente de cunho financeiro. Em 1768, foi criada a *Real Mesa Censória*, que possuía como função organizar e controlar todos os tipos de movimentação que dependesse de papéis em Portugal e em seus domínios. No período que se seguiu a expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou esquecido quanto ao que tange à escolarização de seus habitantes. Foram 13 anos de completo abandono. Goiás só era lembrado quando o assunto era o minério de ouro (BRETAS, 1991).

Com a criação da Real Mesa, entretanto, houve o incentivo à ampliação do processo escolar no País. Fundam-se as Escolas Régias, porém esta educação não era para todos, deveria atingir a população de maneira diferenciada:

 Não se cogitava de dar instrução a todos, porque a maioria das pessoas bastava a instrução que recebiam dos párocos (instrução religiosa); a

muitos bastaria que soubesse simplesmente ler, escrever e contar; a outros, que se destinariam aos serviços públicos, que recebessem boa instrução na Gramática Latina e finalmente a uns poucos caberia melhores e mais aprofundados conhecimentos lingüísticos, para ingresso nas academias onde se formam homens de Estado (BRETAS,1991, p. 38).

Para o ensino de ler e escrever foram fundadas 479 não só no Reino, mas também nos territórios colonizados. A grande maioria destinou-se a Portugal, 440. O Brasil recebeu 17 escolas, que foram criadas nos Estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, São Paulo, Pará e Maranhão. Goiás não entra nessa lista. Para as terras goianas, foram tomadas medidas de outra natureza: o controle de entrada e saída de pessoas com instrução secular, assim como formas de impedir que o ouro, aqui produzido, fosse roubado ou extraviado.

Com efeito, segundo Bretas (1991), o “aldeamento” de Goiás, pelos portugueses, em busca de ouro foi tão despótico que não se permitia o desenvolvimento do comércio, da pecuária, enfim, de nada que pudesse retirar das minas o braço escravo. A atenção era toda para a produção de ouro. Com as dificuldades impostas à entrada e saída de qualquer produto do lugar, os alimentos tornaram-se caros escassos e, dessa forma, servia como alimento qualquer produto ou animal que pudesse ser consumido.

Diante disso, pensar em escolas para Goiás seria um tanto utópico. Não havia nenhum interesse em propiciar conhecimentos para os goianos, população constituída em sua maioria por índios “domesticados”, escravos negros, homens pobres em busca de riqueza e poucos homens de comando, além, é claro, dos soldados, que constituíam uma parte significativa da população e eram obrigados a manter a ordem sob pressão física e ideológica.

Em 1772, foi criado, por Portugal, o Subsídio Literário com o objetivo de cobrir as despesas advindas das Escolas Régias. Era um tipo de imposto cobrado sobre diversos alimentos que se destinava a manter os investimentos na educação no território português. Em 1774, chegaram a Goiás as instruções sobre a cobrança desse subsídio, embora não houvesse, ainda, tais Escolas.

Em 1787, foi nomeado o primeiro professor de primeiras letras para Goiás, mas as Escolas Régias só chegam oficialmente ao Estado em 1789, no arraial de Meia-Ponte, depois em Santa Luzia e Vila Boa, em 1790. Isso não indica que anterior a esse período não existisse ensino de ler e escrever nesses locais, pois sempre havia um professor para ensinar as crianças das famílias mais nobres destes arraiais.

Não há registros, entretanto, de como esse ensino era ministrado e a cargo de quem ficava o pagamento dos professores.

Para as Escolas Régias, os mestres passavam por exames perante uma comissão escolhida pela Real Mesa. A essa comissão os mestres tinham de prestar contas do número de alunos das Escolas, filiação dos inscritos, progresso e comportamento disciplinar. Para os pais interessados em que seus filhos estudassem em casa, a Mesa formulou uma lei, autorizando a criação de escolas particulares, cujos mestres deveriam ser subordinados a ela. Os mestres de ler e escrever ensinavam a caligrafia, ortografia e as noções de sintaxe da língua portuguesa, as operações aritméticas, o catecismo e regras de civilidade (BRETAS 1991). Caso o mestre não possuísse licença para lecionar incorreria em pena de prisão e multa.

Goiás, naquele tempo, já começava a sofrer com o declínio da produção de ouro. A vida era custosa e as dificuldades eram as mais diversas e atingia a todos os moradores dos vilarejos. A produção de alimentos por meio de plantio, quando acontecia, era de subsistência, o que tornava a alimentação cara e escassa. Nesse contexto, a escola não se apresentava como ponto de interesse e necessidade, até certo ponto era desprezada por ser a causa de mais uma despesa. No auge da mineração os pais, motivados pela corrida do ouro, davam prioridade ao trabalho dos filhos nas minas, ao invés de tê-los nos bancos de uma escola, aprendendo a ler e a escrever; o que não era diferente com as famílias que viviam da produção rural:

Os pais que traziam seus filhos para com eles se embrenharem pelos sertões à procura de ouro, como nômades, nem de longe poderiam interessar-se pela escola. Aos fazendeiros que iam radicando em lugar certo também não interessava a escola, porque para o trabalho da terra não era necessário saber ler e escrever (BRETAS, 1991, p. 44).

Não havia, pois, interesse pela escola em Goiás, a própria população goiana não tinha como objetivo preparar seus filhos por meio do ensino. Os diversos modos de trabalho disponíveis no momento não tornavam a educação formal necessária.

Esse mesmo pensamento acerca da instrução formal para a criança goiana é, também, dos fidalgos e portugueses que viviam em Vila Boa, em sistema de concubinato com as mulheres da região. Eles não se interessavam em escolarizar seus filhos ilegítimos, que eram considerados bastardos e, como tal, deviam ser tratados, ficando aqui sem as mínimas condições, quando seu pai voltava a seu lugar

de origem (BRETAS, 1991).

Assim, os estudos em Goiás, nessa época, limitaram-se a poucas famílias de brancos, que queriam preparar seus filhos para continuarem suas atividades de comércio. Nesse caso, o ensino se restringia às primeiras letras e às operações aritméticas, conhecimento suficiente à compra e venda de mercadorias. Para estas crianças e jovens, a escola era, na maioria, de cunho particular: pagava-se um professor para o ofício ou, em certos casos, os próprios pais ensinavam seus filhos. Pouquíssimos se preocupavam em escolarizar seus filhos, salvo aqueles que formavam a elite de Goiás, que buscava escolas fora do Estado, enviando seus filhos para estudar no Rio de Janeiro e São Paulo (BRETAS, 1991).

Para ministrarem aulas nas Escolas Régias, os professores vinham de outros estados e, muitas vezes, eram religiosos – padres. A primeira escola pública de Primeiras Letras destinada a ensinar a ler e escrever, de Vila Boa, teve sua primeira aula de Latim, em 1790, e era ministrada pelo padre Silva e Souza¹⁸. Pouco conhecimento há do funcionamento dessas escolas em Goiás, se tinham ou não alunos e que alunos foram matriculados nelas. É cabível concluir, porém, que os infantes dessas escolas não eram os de vida econômica mais simples, especialmente, os de origem negra ou indígena.

O Subsídio Literário continuou sendo cobrado da população mesmo com pouquíssimas escolas abertas e em funcionamento. Só em 1827, esse imposto, que causava tanta insatisfação ao povo goiano, foi deixado de lado, mais por menosprezo da população em pagar a taxa do que por um comunicado oficial (BRETAS, 1991).

Em outubro de 1827, foi decretada a primeira lei importante sobre o ensino no País, a chamada Lei Orgânica do Ensino Primário no Brasil. Possuía 17 artigos e se inscreve como uma conquista para educação brasileira¹⁹.

Em Goiás, a implantação da nova lei para educação não causou

¹⁸ O padre Silva e Souza estudou em Roma e voltava a Lisboa a fim de completar seus estudos (1787-1788), Foi enviado a Goiás por determinação da Rainha D. Maria I para ocupar a cadeira de Latim, na cidade de Vila Boa. A atuação deste padre foi de singular importância para educação e política no estado. Sob sua orientação, formou-se em Goiás uma pequena elite, que mais tarde, depois de constituído o Brasil Império foi capaz de assumir a administração da Província e dos negócios goianos no comércio e na indústria. Foi eleito membro do Conselho Geral da Província e, em 1824, reeleito até a extinção do referido conselho, quando este foi substituído pela Assembléia Legislativa Provincial e até a morte foi reeleito deputado provincial. Participou ativamente na educação e na política goiana. Silva e Souza teve uma filha, por nome Maria, em Minas Gerais que foi cuidada por uma senhora de Serro Frio e, depois, por suas irmãs. Silva e Souza registrou a menina dando a ela seu nome e estudos, ela juntamente com suas tias mudou-se para a cidade de Goiás. Pe. Antônio da Silva Souza morre aos 76 anos de idade na cidade de Goiás, em 1840 (BRETAS, 1991, p. 94-103).

¹⁹ Cf. Bretas (1991, p. 125-6).

entusiasmo ao Presidente da Província, Marechal do Campo Miguel Lino de Moraes. Ele usou os seguintes argumentos para prorrogar a instalação de escolas no Estado: o orçamento provincial; a falta de um Conselho Geral que, junto com o presidente, responderia pelas resoluções nacionais e a dificuldade de encontrar professores para todas as matérias prescritas na Lei Orgânica. A questão da falta de professores ganha atenção. Lino de Moraes, então, começa a busca por quem ministrasse aulas de Aritmética e Geometria, pois, segundo ele, “só existiam duas pessoas que podiam servir de examinadores de Aritmética e Geometria, e estas eram ele próprio [...] e o bacharel em Matemática João Gomes Machado Corumbá...” (BRETAS, 1991, p.127). O marechal Corumbá foi convidado a ocupar a cadeira de mestre, porém foi muito difícil organizar os quesitos exigidos por ele para o início das aulas. Diante desse fato, juntamente com seu desencanto, Corumbá, após as arguições concernentes à primeira aula, “ [...] mandou embora os alunos, e fechou sua escola dizendo que tinha aberto sua Aula para ensinar a moços inteligentes e não a ‘burros’” (BRETAS, 1991, p.128). assim, finaliza sua carreira como mestre em Goiás. As exigências do mestre Corumbá o fizeram responsável pela introdução do quadro negro no Estado, já que uma de suas recomendações para dar início às aulas foi que a sala de aula estivesse preparada adequadamente e que, como instrumento de ensino, o quadro negro era imprescindível.

Com a saída de Corumbá, sua cadeira ficou vazia, pois naquela época, era muito difícil ampliar conhecimentos sobre Matemática. Não havia material impresso em língua portuguesa. Decorrentemente, embora durante o governo de Lino Moraes (1827 – 1831), tenham sido criadas vinte cadeiras de Primeiras Letras e duas escolas para meninas, nenhuma pôde ser preenchida.

Alguns outros significativos acontecimentos daquele período, dentre os quais os “acontecimentos de agosto”²⁰, que impediram a efetivação dos planos de melhoria do ensino de Lino de Moraes. O Presidente que o sucedeu, José Rodrigues Jardim, enfrentou a questão da educação pública do Estado, mas os baixos salários pagos aos professores não permitiam a concretização da escola pública. O descaso com as escolas era coisa comum.

O ensino em Goiás enfrentou outro problema além da falta de atenção e

²⁰ Em 1831, acontecimentos inesperados, conhecidos historicamente como ‘acontecimentos de agosto’, uma rebelião contra ‘brasileiros adotivos’, resultou na deposição de Lino Moraes e na posse de José Rodrigues Jardim, o primeiro goiano a ser nomeado governador de Goiás (BRETAS, 1991).

interesse para com a escola: o ensino Mútuo²¹ (escolas lancasterianas). O ensino Mútuo foi um método adotado no Brasil para resolução dos problemas educacionais. Esse ensino visava a instruir muitos de uma única vez, duzentos, trezentos e até seiscentos alunos em uma única sala. Importado da Inglaterra e Estados Unidos a “escola britânica”, como também era chamada destinava-se a atender à população pobre.

No Estado de Goiás, só existiram oito escolas de Ensino Mútuo e os números de inscritos não chegaram a 200 alunos, em Vila Boa, onde foram matriculados 152 alunos, cuja frequência não passava de 100. “Nos arraiais (Meia-Ponte, Arraiais, Santa Cruz, Santa Luzia, Traíras, Catalão e Natividade), a matrícula variava entre 30 a 40 alunos” (BRETAS, 1991, p.145). Este número de estudantes dispensava o auxiliar do professor em sala. As atividades incluíam leitura, repetição de lições e tabuadas, sempre em forma de melodias. Os acertos eram elogiados e os erros castigados. Foi um método de ensino que não funcionou como o esperado em Goiás, nem no Brasil.

Segundo Manacorda (2004), esse ensino, mesmo ignorado pela Resolução de julho de 1837, seguiu seu trajeto por um século, sem nenhum progresso atravessou todo o Período Imperial e a primeira quarta parte da República. Oficialmente, esse sistema de ensino vigorou no Brasil por doze anos e, em Goiás, por oito, mas o ensino herdou das escolas lancasterianas os exercícios cantados, o argumento e o decurião – ajudador do professor responsável pelas explicações e repetições dos exercícios, pelo argumento e pelos castigos (BRETAS, 1991).

Com o ensino mútuo foi proibido o uso da palmatória²², mas não foi possível aboli-la, uma vez que os professores não conseguiam, por meio do diálogo, controlar e disciplinar os alunos. Dessa forma, a palmatória continuou como um material pedagógico nas escolas do interior de Goiás até meados do século XX.

Em 1834, são criadas as Assembléias Provinciais pelo Ato Adicional (Constituição de 1834). Sua competência era legislar sobre a instrução e outros

²¹ Segundo Manacorda (2004, p. 256) “o ‘ensino mútuo’ ou ‘monitorial’, consistia em alguns adolescentes instruídos, atuarem como auxiliares ou monitores, ensinando a outros adolescentes, além de supervisionarem a conduta deles e administrarem os materiais didáticos”.

²² A Lei de 15 de outubro de 1827 proibiu os castigos físicos, isto é, a palmatória ou qualquer outro instrumento de flagelação, permitindo os castigos recomendados por Lancaster (o chapéu cômico, feito de papel, como sinal de burrice, ou ficar o menino de pé, ao canto da sala, de rosto virado para a parede: somente!) (BRETAS, 1991, p. 152). Palmatória é um instrumento de madeira, que possui um ou mais furos em sua plataforma plana e circular e era usado para castigar os estudantes que errassem a lição ou que procedessem de forma indisciplinar na escola. A palmatória era usada para bater na palma da mão da pessoa. Este instrumento foi largamente usado nas escolas goianas.

ramos dos serviços públicos, o que deu base para que o ensino se expandisse. Em contrapartida, a falta de diretrizes gerais trouxe uma variedade de planos de estudos para as diversas instituições de ensino da Província, gerando certa irregularidade. Como resultado os certificados emitidos pelas escolas recebiam valores diferenciado. Essa diferenciação dos diplomas funcionou como meio de controlar quem podia ou não entrar para as academias. Diplomas dos liceus provinciais não eram considerados para matrículas nas academias. Com isso professores e estudantes ficam desestimulados.

Para Goiás, o Ato Adicional, citado anteriormente, trouxe a ampliação do sistema de ensino, especialmente o primário. O ensino secundário não sofreu grandes alterações.

A primeira Lei voltada ao ensino público em Goiás é a Lei nº 13, de 23 de julho de 1835, uma cópia, quase fiel, do projeto para o ensino de Minas Gerais, modificado somente em alguns itens como meio de atender a algumas especificidades da Província.

No seu primeiro artigo, a lei nº 13 dispõe que 'haverá na província escolas primárias de 1º e 2º graus'. Na de primeiro grau se ensinará a ler e escrever, prática das quatro operações aritméticas e a Doutrina Cristã; na de 2º grau, ler, escrever, aritmética até as proporções, Gramática da Língua Nacional e noções gerais dos deveres gerais e religiosos. A capital e as vilas principais terão escolas de 2º grau, os demais lugares terão as do 1º grau, desde que possam ser freqüentadas por dezesseis alunos no mínimo. Nenhuma escola poderá funcionar com menos de 16 alunos. Escolas de meninas só nos lugares, onde houver as do 2º grau, e nelas se ensinarão, além das matérias do 1º grau, a ortografia, a prosódia da Língua Nacional e as noções gerais morais, religiosos e domésticos. São permitidas as escolas particulares, independente de licença, desde que seus professores sejam habilitados em exames públicos. Escravos não podem freqüentar escolas públicas. Os pais são obrigados a dar a seus filhos instrução primária do 1º grau, nas escolas públicas, nas particulares ou em suas próprias casas, e pagarão multas, se omitirem. Os professores deverão ter bom comportamento, os conhecimentos exigidos na lei e no mínimo 21 anos de idade (antes a idade mínima era de 25 anos). O presidente da província terá um delegado em cada município, a quem compete fiscalizar as escolas, zelar pelo cumprimento da lei e fazer as vezes do Presidente em tudo que lhe for recomendado. O governo baixará regulamento para o fiel cumprimento da lei, inclusive sobre administração das escolas, concursos e castigos (BRETAS, 1991, p.177-178)

Como se percebe, as leis para o ensino em Goiás giravam em torno do ensino primário e confirmavam a educação formal como meio de legitimar diferenças sociais e entre gêneros, o que era comum naquele período – à mulher era reservado o espaço da casa e das festas religiosas e sociais, o que também se configurava

como natural.

O Ato Adicional trouxe condições de criação de escolas primárias e secundárias no País. Com isso, foram criados os liceus, escolas de segundo grau organizadas à semelhança dos colégios europeus. Os primeiros liceus no País funcionaram com muitas falhas. Sua organização não seguia um padrão, uma diretriz, que pudesse garantir a um ensino eficiente ou mesmo dar-lhe credibilidade. Na verdade, os liceus resumiam-se em um conjunto de cadeiras avulsas, muitas sem professores, alunos de diferentes graus em uma mesma sala. Aos poucos, porém, alguns liceus espalhados foram conquistando confiabilidade e, assim, alcançaram seu espaço de instituição de ensino respeitada e com diploma validado.

Em Goiás, o primeiro liceu foi criado por Joaquim Ignácio de Ramalho, doutor em Ciências Jurídicas pela Academia de Direito de São Paulo. Ele, com a experiência adquirida na fundação do liceu em Taubaté e Curitiba, tinha o desejo de ser notado e conhecido.

Esse primeiro liceu possuía as falhas supracitadas, registradas no resto do País e tinha por característica cadeiras vitalícias e professores interinos. As deficiências do ensino no Estado preocupavam e se faziam necessárias medidas que assegurassem instrução aos jovens. Para isso, sacrificou-se o ensino primário para que o secundário pudesse permanecer, pois o Estado não dispunha de condições financeiras que suportassem aumento de despesas com a educação. Houve uma redistribuição de funções, acordos entre professores e governo, além de adequação de local, e organização de Estatutos. O liceu, então, começa a funcionar em 1847 (BRETAS, 1991).

Até o final do século XIX, a situação das escolas públicas primárias em Goiás era dramática. Os professores recebiam salários baixíssimos, quando recebiam; as escolas funcionavam em casas, muitas vezes nas casas dos professores, onde era reservado um cômodo para ministrar as aulas. Não havia incentivo ao ensino, parecia que as dificuldades na educação não eram somente um reflexo da pobreza do Estado, mas também desinteresse das autoridades em melhorar a condição do ensino secular para a população.

Felipe Antônio Cardoso de Santa Cruz foi o primeiro Inspetor Geral nomeado em Goiás. Ao falar sobre a educação formal e primária, em seu relatório de 1858 expõe:

Encarado por qualquer lado, o estado do ensino primário n'sta província é péssimo. Peza-me dizê-lo, mas o meu dever, e o desejo de obter o remédio necessário para este grande mal, obrigão-me a apresenta-lo, com franqueza, em toda a sua nudez. Numero insuficiente de escolas. – instrução na realidade limitadíssima e quase nem uma educação, – professores mesquinhamente retribuídos, e portanto pouco habilitados, e menos exatos ainda no cumprimento dos seus deveres; – falta absoluta de edificios próprios para as escolas e dos objetos e livros mais indispensáveis para uso d'ellas, – freqüência diminuta; – uma inspeção imperfeita e difficilima; é o que encontrará aquelle que quizer estudar, por qualquer faces, a nossa instrução primaria (CRUZ, *apud* BRETAS, 1991, p. 235, ressalvas do autor).

As condições das escolas primárias em Goiás não eram favoráveis à aprendizagem, quanto mais à ampliação do ensino. O ensino requeria melhoramentos em todas as áreas. Em 1858, medidas a favor da formação de professores destinados ao ensino nas escolas primárias deram incentivo à fundação da Escola Normal, mas não foram encontradas condições para tal.

Em 1873 foi criada a Repartição da Instrução Pública, órgão que mais tarde transformou-se em Diretoria da Instrução e, por fim, em Secretaria da Educação. Com essas mudanças, o número de escolas primárias na Província dobrou e houve tentativa de criação de escolas profissionalizantes que atendessem à infância abandonada, porém tudo não passou de desejo. Apesar dos esforços e de ampliação, o ensino continuou deficiente, poucas mudanças ocorreram e estas não atingiram todos os lugares e acrescentaram muito pouco à situação do Estado (BRETAS, 1991).

No final do século XIX, em 1898, no governo de Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim, o ensino passou por grandes dificuldades, tanto o primário como o secundário, apresentando pouquíssimos matriculados. Diante disso, líderes do governo se reuniram e tomaram decisões, que resultam na Lei nº 186, de 13 de agosto de 1898, que, em seu Artigo 1º, estabeleceu que “O ensino do Estado de Goyaz será a) primário; b) normal; c) secundário; d) profissional ou técnico; e) superior” (BRETAS, 1991, p. 458).

Com essas mudanças, o governo esperava que o ensino progredisse, porém isso não aconteceu. A situação continuava precária. Com o objetivo de mudar essa realidade, a educação passou a ser motivo de mais discussões e decisões. Desta vez entra em voga a indagação acerca da responsabilidade da organização e dos encargos do ensino, os Municípios? O Estado? Houve divergências de opiniões entre os membros do governo e municípios. Cada qual tomava a decisão que

acreditava ser a mais adequada, o que, em última instância, pouco ou quase nada modificou a educação escolar.

Em 1901, com a eleição de José Xavier de Almeida, para governador, a educação ganha atenção. Logo após sua posse, tem início a organização da Academia de Direito e da Escola Normal, esta destinada à formação de professores. Em fevereiro de 1903, estas foram instaladas. Solenidades suntuosas acompanharam todo o processo formal de inauguração, foi um acontecimento que marcou a história do Estado (BRETAS, 1991).

A partir de 1904, sob o comando de João Alves de Castro, Secretário da Instrução, Indústria, Terras e Obras Públicas, é reformulado o ensino secundário, que se tornou seriado, igualando-se aos liceus de outros Estados.

Nesse período, criou-se a Escola Normal, um Instituto de Educação Primária, chamado “curso anexo”, que seguia os regulamentos do ensino primário e servia de escola-campo para os alunos da Escola Normal. Nessa escola, os alunos eram divididos por gênero e em classes de 1ª, 2ª, e 3ª séries, obedecendo o nível de conhecimentos dos alunos. Nas salas, o número de alunos não ultrapassava sessenta. Desse esquema de divisão de alunos, por nível de conhecimentos, surgem os primeiros grupos escolares na década de 1920.

Em junho de 1904, Alves e Castro expediu um decreto em Goiás, regulamentando as Aulas Avulsas, que permaneceram até 1930. A fiscalização desse modo de aula era feita por comissários fiscais, escolhidos pelo Secretário da Instrução. A instrução pedagógica ficou a cargo do Diretor do Liceu e a indicação da comissão de exames a cargo dos “comissários fiscais²³”. Os professores eram concursados e aprovados pela Congregação do Liceu.

Apesar das diferentes medidas governamentais o ensino no Estado continuou enfrentado dificuldades e, houve momentos em que o ensino primário, a cargo dos municípios, deixou de existir. Em 1916, Alves e Castro, secretário da Instrução, afirma que “a escola primária em Goiás é um “mytho, não existe.” (BRETAS, 1991, p. 505). Em 1917, após sua eleição para o governo de Goiás, Alves e Castro decide organizar o ensino primário no Estado.

Nesse escopo, foi elaborado um anteprojeto, que se transformou na Lei nº 631, de agosto de 1918 a qual,

²³ Os comissários fiscais eram escolhidos pelo Secretário da Instrução. Além de escolher a comissão de exames, fiscalizavam as aulas (BRETAS, 1991).

[...] estabelece: a) a direção e inspeção do ensino primário ao Presidente do Estado, que exercerá através do Secretário do Interior, do Conselho do Ensino, dos inspetores escolares e dos professores; b) as escolas primárias mantidas pelos municípios, bem como as particulares, ficam sujeitas a inspeção do governo; c) fica mantido o Conselho de Ensino, composto do Secretário do Interior, como Presidente, do diretor do Liceu, do Procurador Geral do Estado, de um professor do Liceu eleito pela Congregação, de um Professor do Grupo Escolar da Capital, e de um professor particular escolhido pelo presidente; d) os juizes de direito nas comarcas, os juizes municipais nos termos e juizes distritais nos distritos são os inspetores escolares, sem remuneração; e) serão professores efetivos os titulados, portadores de diploma de qualquer Escola Normal, e os interinos depois de dez anos de magistério; f) o ensino primário adotará o método intuitivo e constará de educação moral e cívica, educação intelectual e educação física; g) além das escolas isoladas, serão criados grupos escolares nas cidades e vilas que possuírem pelo menos 300 crianças em idade escolar (7 a 14 anos) e freqüência mínima de 200 discentes; h) fica criado o Grupo Escolar da Capital, o qual substituirá o curso anexo da Escola Normal que será extinto; i) instalado o Grupo o Grupo Escolar da Capital, este passará a servir de centro de pratica Pedagógica dos concluintes do curso normal; l) as escolas municipais e as particulares adotarão os programas das escolas estaduais, e são obrigadas a remeter trimestralmente a Secretaria do Interior as informações sobre a situação da escola quanto ao ensino, matrícula, freqüência, etc.; m) o curso é de 4 anos e o ano escolar é de 10 meses, de 15 de janeiro a 15 de novembro, e serão os alunos submetidos a exame no fim do ano letivo, perante banca de três professores; n) os alunos concluintes do curso receberão um certificado, expedido pelo Secretário do Interior (BRETAS, 1991, p. 505- 506)

Essas reformas obrigaram os municípios a organizarem seu ensino de conformidade com o do Estado. Não parece ter havido qualquer tipo de incentivo à criação de novas escolas pelos municípios, mas a Lei trouxe como inovação os Grupos Escolares, que seriam criados nas vilas e cidades com pelo menos 300 crianças e ainda o Grupo Escolar da Capital.

Os Grupos Escolares possibilitou a melhoria do ensino, pois oferecia condições de um melhor acompanhamento do ensino pelos inspetores, a distribuição de alunos por série-idade, a presença constante do diretor e, também, o incentivo ao maior empenho dos professores.

É importante lembrar que os grupos escolares já eram uma realidade no Brasil. Goiás só, em 1919, veio a experimentar esta nova ordem no ensino, que ainda transformou o Curso Anexo , da Escola Normal da Capital em Grupo Escolar na Capital. Nesse período, João Alves, autor do projeto, ausentou-se por motivos de saúde e quem inaugurou o grupo na Capital foi seu substituto Joaquim Rufino Ramos Jubé. O Grupo instalou-se com 92 alunos e trazia como característica ser uma escola mista (com salas separadas para meninos e meninas). Assim, tem início o regime

seriado nas escolas primárias e também a divisão de turmas por nível de conhecimentos. As salas eram divididas da seguinte forma “em 1º ano atrasado, 1º ano adiantado, 2º ano e 3º ano” (BRETAS, 1991, p. 510).

O Grupo Escolar foi requisitado por Catalão, Rio Verde, Bonfim e depois por outras cidades que passaram a almejar inovação e evolução educacional. Em 1930, o Estado possuía, ao todo, 16 grupos escolares sob liderança do governo e dois eram mantidos pelos municípios: o grupo de Morrinhos e o da Capital.

Com as mudanças no sistema de ensino primário, a procura pelas escolas e a frequência aumentam. Esse fato não pode ser percebido de forma descontextualizada das mudanças que ocorriam no Estado. O contato com outros Estados, a criação das estradas de ferro, que propiciavam uma relação mais direta com o Triângulo Mineiro e outras cidades e a própria revolução higienista e social que possibilitava maior acesso à informações, ao conforto e ainda a implantação de indústrias e o crescimento econômico do Estado foram fatores decisivos para a demanda à escola. Todas essas mudanças juntas formaram um arcabouço que impediu a decadência educacional em Goiás.

Segundo Bretas (1991), as dificuldades educacionais do Estado decorreram de um processo intencional. Não havia interesse em fornecer e favorecer a educação a um território que servia de fonte primária de riquezas minerais e matérias a outros Estados mais avançados. Nesse contexto, a população não conseguiu por si só romper com cultura da aprendizagem prática voltada às atividades agropecuárias instaladas e mantida por anos a fio. A falta de informação, de oportunidades de desenvolvimento para o Estado foram fatores condicionantes à permanência de costumes e práticas sociais.

Como em outros Estados, a escolarização, em Goiás, configurou-se também em um divisor da população em classes sociais e conseqüentemente como um sistema de poder. O analfabetismo permaneceu por longos anos. A preocupação com mais escolarização só passou a existir no Estado com o advento da industrialização e da construção da nova capital, Goiânia.

Efetivamente, o crescimento da rede escolar em Goiás começou a ser registrado a partir de 1947, quando se criou o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que disponibilizava verbas da União para os Estados construírem prédios escolares na zona urbana e rural. A estes cabia manter as escolas funcionando com professores, material escolar e funcionários. Nas décadas de quarenta e cinquenta,

todos os municípios possuíam grupos escolares e os professores eram nomeados mediante a apresentação do diploma. Com o aumento das escolas nomeiam-se professores leigos (BRETAS, 1991).

Na zona rural, até a década de 1940, o ensino era oferecido nas fazendas em casas de pau-a-pique e os professores eram custeados pelo município ou pelos fazendeiros. No final da década, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) criou um modelo de Escola Rural, custeada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário. Eram construídas pequenas casas de três cômodos que serviam tanto de escola como de moradia do professor e de sua família.

Essas escolas eram construídas em terrenos doados pelos fazendeiros. As fazendas mais populosas eram quase sempre escolhidas. Muitas vezes, as escolas eram abandonadas tão logo os trabalhadores das fazendas se mudassem, tornando-se comum observar grupos escolares abandonados pelos sertões goianos (BRETAS, 1991).

O ensino secundário também teve grande expansão, especialmente após os anos de 1950, primeiramente em Goiânia, depois no interior, os colégios foram sendo fundados. Os primeiros municípios a se beneficiarem foram: Formosa, Santa Luzia, Bonfim, Ipameri, Rio Verde, Catalão, Jataí e outras cidades ao norte.

Segundo Bretas (1991), até a década de 40 do século XX, questões partidárias não influenciavam na escolha dos professores, o que, diante do coronelismo que comandava o Estado e participava ativamente da política, fica quase que impossível de acreditar. A história demonstra, porém, que depois desse período – após implantação do Estado Repressor, golpe de 1964 – a educação se viu envolta em pressão partidária e o preenchimento dos cargos na educação obedecia à ordem da fidelidade ao partido de comando e não à competência e habilidades do profissional. A corrupção administrativa e o descaso com as especificidades educacionais trouxeram sérios problemas à educação pública, juntamente com toda organização opressora que usava a escola como meio de disseminar a ideologia dominante (subserviência ao Estado, a seus ideais e a seus representantes) e coagir a massa pelo medo e pelas idéias que beneficiavam os que comandavam.

Diante dos desmandos dos militares os estudantes reivindicam mudanças, porém a repressão chega a via de fatos e, em 1968, é aprovado o Ato Institucional nº. 5 (AI-5), momento em que a violência se instaura de forma explícita e os movimentos revolucionários se enfraquecem perante às correntes frias do sistema ditatorial. Os

educadores, nesse período, observam quietos, estáticos (não por vontade, mas por força) seus ideais imergirem pela opressão do poder dominante (BRETAS, 1991). A resistência foi caçada e os professores foram silenciados pelo medo ou pela dor: característica da violência e dos governos totalitários. A história demonstra, com tristeza, os caminhos erigidos por aqueles que possuem, em algum momento, condições de fazer o seu destino e o do outro, e o faz sem ter como parâmetro a humanização, o diálogo e o respeito.

O século XX foi palco de grandes mudanças e para a instrução pública em Goiás estas mudanças foram fundamentais à condição do Estado na atualidade. É conhecido que aqui o índice de analfabetismo ainda é alto. Segundo os Indicadores Sociais do IBGE 2000, o índice de analfabetismo é de 11,9%, porém, também é conhecido que a educação ganhou espaço e foi condição de melhoria de vida para milhares de goianos.

A história da educação da infância em Goiás passa pelo sistema patriarcal, coronelista, bem como pelo sistema político e econômico do Estado. Compreender os liames que traçaram essas características é reconhecer a ausência de respeito para com o outro e que esta possui raízes na própria constituição social do ser homem como apresenta os estudos de Santos (2002) e Girard (1990). Pouco ou quase nada se conhece sobre a infância goiana, na primeira metade do século XX. Tudo indica que, como em outros lugares, a criança estava sujeita ao adulto, à cultura característica do Estado, ao trabalho e a exploração, características que marcam a história da infância no Brasil e no mundo.

3 REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA EM GOIÁS: OS LIAMES DA MEMÓRIA DE IDOSOS

Fui criança do tempo do cinquinho
 Do tempo do vintém.
 Do antigo mandrião
 De saias velhas da vovó.
 De cobertas de retalho,
 De panos grosseiros, encardidos,
 Remendados.
 De velhos preconceitos,
 _ orgulho e grandeza do passado.
 Opulência. Posição social.
 Sesmarias. Escravatura.
 Caixas de lavrado.

Parentes emproados.
 Brigadeiros. Comendadores,
 visitando a Corte
 recebidos no poço.
 Decadência...
 Tempos anacrônicos superados.

Fui menina do tempo do vintém.
 Do timão de resto de beata.

Fiquei sempre no tempo do cinquinho.
 No tempo dos adágios que os velhos
 sentenciavam
 enfáticos e solenes
 “_ Quem nasce para de réis não chega a vintém”.
 Pessimismo recalado
 àquele que pensava evoluir.

“ Vintém poupado, vintém ganhado”.
 Estatuto econômico. Mote gravado
 no corpo de algumas emissões.
 “ Na pataca da miséria o diabo tem sempre um vintém”
 Isso se dizia, quando moça pobre se perdia.
 “ Quem compra o extraordinário
 vê-se obrigado a vender o necessário”.
 Doía... impressionava.
 Era a sabedoria que falava
 (CORA CORALINA, 1980)

A poetisa Cora Coralina fez, de sua história de vida, poesia. Suas lembranças se entrelaçam com o imaginário próprio da literatura, dando forma poética aos encantos e desencantos que parecem ter marcado sua infância. Compor o passado pela poesia sobressai como um modo de afirmar sua passagem pela cidade de Goiás, assim como se apresenta como meio de anunciar o que seus olhos viram e seu ser percebeu. Seus poemas demonstram modos de ser de uma época e lugar. São, além de poesia, retratos de um período histórico, que revelam costumes, hábitos, ditos, sabedoria popular. Revelam, também, a forma como a criança e a

mulher eram vistas no meio social, na família. Enfim, seus poemas retratam características da sociedade goiana, assim como descrevem vivências, rotinas, observações que permearam a vida da autora e dos moradores daquele lugar.

A caracterização de infância apresentada nos poemas da citada poetisa demonstra o sentido e o valor que a criança possuía em um mundo de adultos, que “ditavam” regras a serem cumpridas, que citavam conceitos a ser apreendidos, que se afirmavam por meio da autoridade imposta, cobrada e vigiada. Os tempos de Cora parecem tão distantes do século XXI e ao mesmo tempo tão próximos. O que separa e une esses tempos?

O passado não volta mais. O tempo de Cora não pode ser vivido a não ser por meio de seus relatos. Suas histórias e poesias, mesmo retratando uma outra época, põem à mostra questões que se fazem presentes na vida das pessoas de hoje, especialmente quando se fala em ser criança.

O período histórico mudou, os anos passaram, não se ouve mais falar em vintém, em Corte. É, comum, entretanto, ouvir adágios vindos dos mais velhos e dos nem tão velhos assim, escutar preconceitos e conceitos que se tornam ditos e passam a ter valia na vida de muitos.

Ao falar de questões que transcendem o tempo como preconceitos, ditos populares, condição da criança, reorganizam-se significativas transformações que acompanharam o modo de perceber e conceber a infância.

Ser criança, adulto e velho faz parte da vivência do homem. Cada uma dessas fases possui aspectos, valores, temores e anseios específicos do tempo a que se refere. Ao falar de sua infância, Cora Coralina demonstra características de um período e lugar que foram palco de sua história de vida e contribuíram para que ela fosse o que foi: uma mulher com múltiplos olhares, que cantava suas dores, tristezas e alegrias ao som de poemas, compreendidos ou não por quem os lê. Dessa forma, as memórias trazem à luz o escondido na alma, no tempo e na vida desta poetisa.

Como Cora faz poesia de seu passado e remonta, dessa forma, seu passado no presente, a história oral, por meio de relatos de idosos, pode trazer conhecimentos sobre uma temática que muito pouco se investigou, que é a infância goiana nas primeiras cinco décadas do século XX e de sua relação com a violência. Assim, recorrer à memória como procedimento de investigação para apreender o que foi a infância no início do século XX, foi nossa escolha neste trabalho de pesquisa.

3.1 Sobre História e Memória: Breves Apontamentos

Qual a função da memória? Segundo Ecleia Bosi “a memória não reconstrói o tempo, não o anula tampouco” (BOSI, 1994, p.89), porém, constitui um meio de conhecer o passado. A autora apresenta o passado como fonte do presente. Não há presente que não se prenda ou se estruture no passado, mesmo que de forma indireta, singela e discreta.

O passado também pode ser um condutor direto e expressivo de novas formas de pensar e agir dos seres humanos. O homem se faz e refaz por meio de suas lembranças e experiências e essas se tornam condição para mudanças. As comparações entre passado e presente também se constituem pela memória, pela recordação. Assim, a memória torna-se um importantíssimo meio de conhecer o passado.

O passado é uma estrutura oculta, às vezes esquecida, direcionadora de costumes e tradições, que se legitimam e se legalizam nas sociedades, justificados por sua aceitação. Ao mesmo tempo molda o futuro e direciona meios de conceber a realidade circundante e global.

Passado, presente e futuro entrelaçam-se, formando uma teia onde o homem se realiza como ser histórico, social e transformador do meio em que vive, bem como de suas práticas diárias. Bosi, (1994, p.81), ao se referir a esses aspectos do homem, diz que “Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais”.

Entendemos que a compreensão da realidade presente, das suas características, problemáticas e incertezas pede uma retomada consciente do passado, a fim de observar suas peculiaridades, seu contexto, suas possibilidades. A memória, dessa forma, pode ser imprescindível para o conhecimento de um passado que não se viveu, mas que, de alguma forma, se relaciona com o nosso cotidiano. A esse respeito, Delgado (2006, p. 60) comenta:

Os conceitos e significados da memória são vários, visto que a memória, não sendo um simples ato de recordar, revela os fundamentos da existência, fazendo com que experiência de vida integre-se ao presente, oferecendo-lhe significado e evitando, dessa forma, que a humanidade se perca no presente contínuo, caracterizado por não possuir raízes e lastros. Presente muitas vezes caracterizado pela ausência de conteúdo identitário.

O passado, o presente e o futuro se entrecruzam na memória, e, assim, aspectos físicos e simbólicos da realidade se misturam, bem como o tempo e espaço, o coletivo e o individual (DELGADO, 2006). Há, pois, um movimento constante de recordar e esquecer em que é possível ser estabelecida uma tensão entre o registro fiel e histórico da realidade e o mundo imaginário, marcado pela fantasia, pela ficção e até pelo devaneio. Mas isso não invalida a memória e os relatos como fonte histórica.

História e memória associam-se, quando o intuito é organizar o passado e compreendê-lo como fonte de conhecimento original e legítimo. Entre história e memória existem semelhanças e diferenças que merecem atenção. De acordo com Delgado (*Ibid*, p.40), existem aspectos que as aproximam, como “as construções das identidades e o registro das alteridades que têm o passado como suporte e a potencialidade visionária do porvir e do poder como possíveis objetivos. O que as distingue são sua natureza e estratégias.” A história, segundo a autora, constitui-se da observação e análise de movimentos específicos, que necessitam de tempo e espaço para sua validade. É uma ciência que imprime ao fato o momento e o local para sua legitimação e não se movimenta atemporalmente como a memória, pois não mistura passado e presente, ao contrário, circunscreve os fatos a um tempo, a um lugar e a uma causa.

Ao discutir sobre a memória coletiva e a memória histórica Halbwachs (2004, p.64) apresenta a história “não como uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros”. Para o autor a memória coletiva e histórica são intimamente relacionadas, a memória coletiva se apóia na história e vice-versa. Dessa maneira, os fatos ganham sentido, significados. A memória, por sua vez, difere da história pela possibilidade de fazer a transposição do tempo e do espaço, uma constante analogia dos acontecimentos sem a linearidade do fato histórico que, preso a um momento, a um espaço e a um local, não permite lançar novos olhares para o até então sistematizado. Para que isso possa ocorrer, é necessária a construção de uma nova história, sua legitimação e introdução no mundo científico.

Entendemos, porém, que mesmo separadas pela convenção do homem e da ciência, memória e história se misturam, recompondo a trajetória do homem. Se

toda ação humana se pauta em uma ação anterior, parece correto observar que há em toda ação humana traços de seu passado, traços da humanidade que o antecedeu.

Assim, a cultura do homem é, em parte, uma decorrência do passado experienciado do homem anterior. Cultivado por seus pares, o passado do homem é transmitido, em grande parte, às novas gerações com o objetivo de prepará-las para as vicissitudes da existência humana. Nesse processo “transmissor” de conhecimentos, experiências e saberes a memória é peça fundamental no processo de constituição, pela imaginação, de significados das situações complexas. História e memória são emparelhadas nas conjunturas que permitem ao homem construir e reconstruir suas ações, socializar-se e preparar seu futuro, buscando a superação das múltiplas complexidades da vida cotidiana (MATOS, 2001). Desse ponto de vista, a memória também se apresenta como história, uma história experienciada, que, embora sujeita a influências externas, a fatos e momentos, não deixa de ser real ou digna de atenção e análise.

É possível afirmar que a memória e a história podem ser construídas pela narrativa. No passado, a narrativa constituiu o meio por excelência, senão o único, de transferir às novas gerações os saberes, os costumes, as tradições, enfim, todo o legado da humanidade, construído ao longo do tempo. A forma como eram tratadas as reminiscências demonstram o valor que lhes era conferido. Foi assim que, durante séculos, o conhecimento e as experiências puderam ser repassados e preservados, garantindo a continuidade da cultura. O instrumento primordial de que o homem dispôs para esse ofício foi a sua própria voz, por isso, a escuta de narrativas tornou-se muito mais que uma prática, configurando-se como uma necessidade. O homem aprendia a ser homem pelo aprendizado das tarefas, dos ofícios, da linguagem, dos costumes, mas também pelo conhecimento de suas raízes, pela percepção de quem ele era, como povo, comunidade, grupo. Dessa forma, construía a sua identidade individual e coletiva. Nesse sentido, Delgado (2006, p.51) salienta:

O homem é um ser permanentemente em busca de si mesmo, de suas referências, de seus laços identificadores. A identidade, além de seus aspectos estritamente individuais, apresenta dimensão coletiva, que se refere à integração do homem como sujeito do processo de construção da História.

As narrativas orais permaneceram, durante longos períodos da trajetória humana, como a possibilidade de perpetuar o vivido, garantir a cultura. Essa função

reservava-se àquele que melhor poderia guardar, rememorar e trazer à tona o passado: o ancião. Como afirma Bosi (1994, p. 82), “Ele, [ancião] nas tribos antigas, tem um lugar de honra como guardião do tesouro espiritual da comunidade, a tradição.” Ao narrar suas lembranças, que não são simplesmente suas, mas da comunidade, do seu povo, o ancião exerce seu ofício como um mestre, uma vez que ele traz em si a experiência de uma vida inteira. É justamente daí que advém sua indignação, sua habilidade, sua vocação. Por isso, lhe eram reservadas as tarefas de aconselhar, advertir, instruir e admoestar. Entre os povos antigos, o ancião gozava do privilégio de ser depositário do que havia de mais precioso: suas memórias. Conclui-se daí que “Uma atmosfera sagrada circunda o narrador” (BOSI, 1994, p. 91).

Matos (2001, p. 20) apresenta a seguinte versão à evocação:

Em certo sentido, a ‘história narrativa’ introduz a questão das vidas sem fama e sem palavra na contemporaneidade, pois os ‘bens culturais’ não nasceram apenas dos grandes gênios que os criaram mas simultaneamente da anônima corvêia imposta aos contemporâneos desses gênios.

Mesmo sabendo que Matos (2001) se refere à narrativa como expressão de liberdade da criação, da arte, é cabível transpor a suas palavras e adaptá-las para a história oral, já que esta também é utilizada por atores “sem fama e sem palavra” e que guardam em suas mentes histórias míticas, bem como histórias reais que ainda não foram contadas ou pelas quais não se interessa que sejam contadas.

Com as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais que demarcam as transformações de cada região e, com isso, o desenvolvimento de novas formas de comunicação, em especial a escrita, a narrativa oral foi perdendo seu espaço, seu lugar, seu objetivo primeiro. A memória e as narrativas orais passaram a operar em espaços isolados, diminutos e quase sem significância, servindo à distração de alguns, limitando-se a casos míticos e histórias de vida. Lentamente, as narrativas e o lugar do idoso foram sendo substituídos por outros meios que não a voz para divulgar histórias, casos e contos. Nesse processo, o valor da oralidade e do idoso é reduzido em seu sentido histórico, cultural e científico, como apresenta Queiroz (1988, p.15): “O grande desenvolvimento das técnicas estatísticas, em fins dos anos 40, relegou para a penumbra relatos orais e histórias de vida, que pareciam demasiadamente a influência da psique individual”.

É difícil compreender por que a interferência da oralidade na formação das

novas gerações não é percebida e reconhecida como real, significativa e legítima, bem como sua relevância para a ciência e para a história foi sendo relegada a segundo plano. Para Bosi (1994), aliada aos dados históricos escritos está a vivência dos avós e idosos, que fazem parte da vida da criança, contribuindo, dessa forma, para formação, para a trajetória de sua vida, o seu modo de pensar, de conceber e significar a existência e os fenômenos que fazem parte de sua vivência. Tanto a história escrita formal quanto a história oral, narradas por aqueles que a vivenciaram, constroem as histórias futuras.

Segundo Chauí (1998), a desvalorização da memória surge com a propagação do descartável, uma maneira de o sistema capitalista colocar ou retirar das comunidades, das vidas das pessoas tanto objetos como hábitos que favoreçam a satisfação do sistema, que é gerar lucro. A busca pelo novo mantém o capitalismo. Dessa ótica, valorizar o histórico pode significar ausência de lucro e, neste contexto, a valorização da memória pode representar um retrocesso para o mundo das empresas, que vivem do passageiro, do efêmero, do mutável, enfim, do descartável. Acompanhando essa depreciação da memória está o “descaso pelos idosos, considerados inúteis e inservíveis em nossa sociedade, ao contrário de outras em que os idosos são portadores de todo o saber da coletividade, respeitados e admirados por todos” (CHAUÍ, 1998, p 128).

Na sociedade brasileira, geralmente, o idoso não é reconhecido como fonte de sabedoria e não é respeitado por sua experiência e capacidade de orientar os mais novos nas nuances que fazem parte do viver dos homens em sociedade. Segundo Chauí (1998), os conselhos e sabedoria dos mais velhos são rejeitados em nome de uma mudança sociocultural e tecnológica. Normalmente, contudo, as maiores dificuldades dos homens ainda continuam sendo nas relações interpessoais e nestas a modernidade capitalista tem muito pouco com que contribuir.

O entrelaçamento de tempos não lineares na vida das pessoas constitui suas histórias, suas culturas. Nesse processo de vivência, a memória é fundamental. Le Goff (1996, p.213), ao falar sobre a função do passado na vida do homem, bem como na formação das novas ordens sociais, ressalta que: “Os indivíduos que compõem uma sociedade sentem quase sempre a necessidade de ter antepassados”.

Em relação ao tempo, a memória consiste no presente evocado, sujeito a mudanças e especificidades, o qual mesmo sendo comum a todos é sentido,

experimentado e expressado de forma diferenciada. A diferença, nesse caso, não se traduz em contradição ou anulação de uma memória em detrimento de outra, mas, sim, em visões de cada um e sentidos específicos atribuídos, dependendo da realidade de quem as revive. Afirmamos, portanto, que as narrativas estão sujeitas ao seu interlocutor e ao momento histórico-social de quem as expõe. Isso não impede que a história oral seja, para além de fonte histórica, um reino de fantasias atemporal, fruto de interlocutores posteriores ao tempo de sua enunciação.

Essas premissas sobre a relação história e memória são fundamentais para desenvolvimento desta investigação com idosos goianos sobre suas infâncias. Relacionar memória à infância, neste trabalho, é um meio de conseguir conhecimentos sobre a infância de um momento distante, que pode ser lembrado e reconstituído pelas memórias dos participantes. Com base nas narrativas, queremos tornar conhecidos os costumes e hábitos de vida e de educação da infância em Goiás no início do século XX.

Propor um olhar sobre as peculiaridades do ser criança em Goiás conduziu o nosso pensamento para a história da criança, especialmente da que vivia na zona rural. Os sujeitos desta pesquisa, em sua apresentação acerca da infância por meio de relatos orais, fizeram conhecidos os matizes culturais e locais que a singularizam e os especificam em um momento histórico.

Desse modo, a pesquisa com os idosos em São Luís de Montes Belos revela um período da infância com características próprias, típicas da região e do contexto histórico por que passava o Estado de Goiás.

Tratar da infância por meio de entrevistas com pessoas da terceira idade é remontar a questões que não podem ser deixadas à parte, mesmo que tragam à tona marcas desagradáveis da vida destas pessoas, bem como da história do próprio Estado. Trabalhar com o tempo e com as lembranças de quem viveu, e agora revive, a infância no interior do oeste goiano é buscar conhecer os momentos, as concepções e a realidade da infância em Goiás, nas primeiras cinco décadas do século passado.

3.1.1 História e memória: sobre a cidade de São Luís de Montes Belos

Como mencionado neste estudo, com a “Marcha para o Oeste” lançada por Getúlio Vargas na inauguração de Goiânia, a nova capital goiana, desencadeia-se uma ordem de crescimento no Estado. Várias cidades são criadas e, em 1940, tem início, no oeste goiano, a construção da cidade de São Luís de Montes Belos.

Os idealizadores da cidade pertenciam à família Netto. Foi com a chegada de José Netto Cerqueira Leão Sobrinho, Vereador eleito pela cidade de Mossâmedes, distrito da cidade de Goiás, sua esposa Sebastiana Ferreira Netto, seu irmão Jutair Netto Cerqueira e sua esposa Colombina Netto Cerqueira Leão, que teve início o Povoado de Barreirinho, futura cidade de São Luís de Montes Belos²⁴.

A cidade de São Luís de Montes Belos originou-se de uma fazenda do mesmo nome. Esta fazenda foi registrada em 1857, quando o Governo de Goiás determinou a construção de uma estrada partindo da Capital da província até o Sudoeste Goiano e o Estado do Mato Grosso. Essa estrada foi construída sob a responsabilidade do Engenheiro João Neto de Campos Carneiro, que tinha como assistente encarregado o “engenheiro prático” Vicente Ferreira Adorno.

À medida que a estrada foi avançando deram-se nomes aos córregos, serras e matas, relacionando os nomes aos acontecimentos ou datas referentes ao dia em questão. Nesta caminhada destemida, encontrou-se uma montanha de picos finos e cobertos de mato, que recebeu o nome de São Luís de Montes Belos – por ser dia de São Luís – e o córrego, que fica a sua esquerda, de Córrego Santana, onde construíram uma fazenda que se tornou famosa pelo cultivo da cana-de-açúcar e criação de gado.

No período pós-queda do Estado Novo, implantado por Getúlio Vargas em 1937, foram dadas condições para a criação de novos municípios e distritos. Nesse contexto, foi emancipado Firminópolis, povoado vizinho de Barreirinho, hoje de São Luís de Montes Belos, Firminópolis era influente pelo comércio de cereais²⁵. Diante da nova ordem os expoentes políticos da cidade tentaram incorporar aos domínios

²⁴ Segundo o senhor Eli Barbosa, colaborador em nossa pesquisa, que ajudou a reconstruir dados sobre a fundação da cidade de São Luís de Montes Belos, quando José Netto chegou encontrou aqui inúmeras famílias que já residiam no local. Concluímos por esta informação que sua influência de vereador e seu conhecimento político, possibilitou-lhe organizar o ajuntamento de pessoas existentes no local em povoado e, no futuro, em cidade.

²⁵ Dados cedidos por Eli Barbosa, em entrevista. O senhor Em, também entrevistado, possui informações relevantes sobre a história de São Luís por se interessar pelo assunto.

do município o povoado de Barreirinho, que pertencia ao distrito de Mossâmedes. José Netto Cerqueira foi avisado e passou a lutar pela emancipação do distrito de São Luís de Montes Belos. A primeira reunião para esse fim deu-se no dia 6 de junho de 1946, quando foram feitos planejamentos e arrecadação financeira para a consecução desses objetivos.

Bacharel em Direito, como vereador e representante da região, José Netto assumiu, junto ao Prefeito da Cidade de Goiás, a posição de defensor de São Luís de Montes Belos contra as investidas firminopolinas, bem como em favor da elevação de Barreirinho da condição de distrito à município.

O então Prefeito de Goiás, naquela época, Hermógenes Ferreira Coelho, deu parecer favorável à emancipação de São Luís e iniciaram-se os procedimentos legais para a criação do município: loteamento de terras, construção de uma farmácia, um dormitório, um alojamento, um armazém, um açougue e um cômodo para servir de cadeia²⁶.

No mês de julho de 1948, os “papéis da emancipação de São Luís” foram entregues à Câmara Municipal de Goiás e protocolados pela Lei Municipal no 04 de outubro de 1948, e o povoado de Barreirinho passa a Distrito denominando-se São Luís de Montes Belos. Cinco anos depois, após várias reivindicações, o distrito ganha autonomia pela Lei Nº 805, assinada no dia 12 de outubro de 1953. A demora na sua emancipação política ocorreu por conta de oposição de Firminópolis ao ideário de emancipação que envolvia os montebelenses e seus representantes. Segundo depoimentos, especialmente do senhor Eli Barbosa, a luta política travada entre São Luís M. Belos e Firminópolis foi intensa e quase chegou a ataques armados entre as autoridades que encabeçavam as organizações políticas de ambos os lados.

As fotos que se seguem apresentam a pedra de fundação de São Luís de Montes Belos, as primeiras residências, primeiros estabelecimentos da cidade e a primeira escola.

²⁶ Estes dados foram conseguidos em documentos oferecidos pela Prefeitura de São Luís de Montes Belos e por meios de entrevistas.



Foto 1. Marco fundamental da cidade de São Luis M Belos, em 1954.
Fonte: Acervo particular de dona Colombina Netto Cerqueira Leão.



Foto 2. Avenida da cidade no final da década de 1950.
Fonte: Acervo particular do senhor Eli Barbosa.



Foto 3. Primeira escola municipal de São Luís de M. Belos, no final da década de 1950.
Fonte: Acervo particular de dona Colombina Netto Cerqueira Leão.

Em 1948, o senhor Mm, também nosso entrevistado, chegou a São Luís. Afirma de que nesse período havia muito mato e a cidade estava se estruturando. Mm trabalhou na construção de algumas obras que foram significativas na emancipação de São Luís:

Mm _ Foi em 48 nós viemos. Aqui era mato só! Esse cemitério ali, hoje é cemitério já cheio né, cemitério velho que eles fala, era um campo, foi feito um cemitério lá longe. E o São Luís começou do Barreirinho, lá perto do Corgo do Zuca então esse cemitério foi feito aqui ó ... Então cê vê que pra trazer um defunto de lá aqui era o maior trabaio, era longe. Então, muitos deles era carregado, não era como hoje não já encheu aquele lá, foi preciso fazer o cemitério aqui. Mas naquele tempo era muito difícil farmácia o senhor José Ernesto pois uma farmácia lá embaixo, era tudo muito pequeno, longe, tava começano.

Eu passi aqui e fui mora no Cerradao. Quando São Luís começou, eu morava em Cerradão, então eu não tinha aquele mapa de São Luís como ocê que não. Que eu morava em Cerradão e eu quase não saía, que do Cerradão aqui você tinham que vir a pé, não tinha carro, não tinha cavalo não tinha nada, então se quisesse vir aqui tinha que vir a pé. Quer dizer, no Cerradão tinha loja, tinha farmácia, tinha armazém, tinha tudo lá, nós não precisava vir aqui pra comprar nada não. Então sê vê que nós não tem o mapa de São Luís assim, no começo de São Luís não, agora já depois que ele cresceu, que fez aquela igreja lá, aquele sino, que tá lá em cima eu ajudei a subir ele. Ajudei a subir aquele sino. Até eu falei pro Zé Neto, eu falei assim, ele falou assim: olha esse sino maior aqui tem que ir lá pra cima. Eu falei assim: o Zé Neto, então esse trem aqui abala se não for bem feito desse jeito. Se não for bem feito para agüentar esse peso, ele falou assim, é mas foi difícil construir coisa boa, mas cê ta certo, é perigoso

*de abalar mesmo, mas até hoje não teve perigo, não sei se ocês já arrumarô, porque com esse peso todo guentá aqueles sino lá em cima né?
(Mm, 73 anos, julho de 2006)*

Os sinos de que trata Mm são os que aparecem na foto cedida por EB.



Foto 4. Sinos da cidade, década de 1950.
Fonte: Acervo particular do senhor Eli Barbosa.

A cidade de São Luís de Montes Belos, desde sua emancipação, teve um crescimento instável, desenvolvendo-se mais rapidamente a partir do final dos anos setenta, com a implantação de fábricas e escolas na região, especialmente, as de Ensino Superior, como Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos e a Faculdade Montes Belos.

É neste contexto que a pesquisa se efetiva, na busca de conhecer um pouco mais da história da infância goiana.

3.1.2 A história de Goiás: preâmbulos sobre a infância e a violência contra a criança

Goiás um Estado agropastoril, que teve como ápice de sua colonização o

movimento de meados da década de 1930, momento em que houve uma organização para a implementação da capital do Estado, Goiânia (PALACIN, 1995; 2006). Anterior a esse período e um bom tempo após esse momento, o Estado foi marcado pela agricultura familiar, pela criação de gado e pela mineração. Nessa época, as famílias eram numerosas como numerosos eram os índices de mortalidade infantil. As moradias eram rurais, construídas, em geral, de pau-a-pique²⁷ e muito pouco se tinha acesso às cidades e a qualquer tipo de bem industrial e tecnológico. Dessa forma, as necessidades do goiano eram supridas por meio do plantio e colheita de cereais, frutas, legumes e pela criação de animais domésticos, como mostram Assis (2005), Palacin (1995) e Souza (2006).

No início de sua colonização, final do século XVI e XVII, Goiás sofreu as invertidas das Bandeiras de São Paulo, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro que visavam, em primeira instância, a descobrir minérios (PALACIN,1995). As chamadas “descidas”²⁸ tornaram-se práticas rotineiras e ganharam destaque as bandeiras²⁹ paulistas que se especializaram na venda de índios, capturados para o trabalho escravo nas fazendas paulistas. Esta prática fomentou o comércio paulista dos séculos XVI até o século XVIII. É necessário ressaltar que durante estas práticas violentas e desrespeitosas contra o índio – comuns e socialmente aceitas na época, assim como a escravidão do negro e sua singular desvalorização social e humana –, Goiás não era considerado Estado. Só se encontram registros referentes a Goiás e seu “descobrimento” na “bandeira chefiada por Bartolomeu Bueno Da Silva, o Anhangüera (1722-1725), pois a partir dela que se encontraram as primeiras minas de ouro e se iniciou o povoamento branco e mestiço no território goiano” (PALACIN, 1995, p. 20).

Logo após a oficialização do “descobrimento”, o Estado passou por um processo de povoamento, já que era necessária a fixação de homens e escravos para exploração do ouro e de outros minérios no território. Surgiu, então, uma nova

²⁷ Casas feitas de madeira retirada diretamente do mato e sem nenhum tratamento industrial. Essas casas, segundo os depoimentos, eram cobertas com folhas de bacuri ou guariroba (palmeiras comuns em Goiás) e, as vezes, eram rebocadas com uma mistura de barro e excrementos do gado. Eram divididas em quatro cômodos dois quartos, sala e cozinha, sendo a cozinha o maior cômodo.

²⁸ “Descidas” era o nome dado às comitivas que adentravam o interior do Brasil, Goiás, mais especificamente, em busca de índios para serem vendidos aos fazendeiros e mineradores. Esta prática se tornou comum, um modo de vida que caracterizou a economia paulista no século XVII. Cf. Palacin (1995).

²⁹ Bandeiras e entradas eram termos equivalentes na época e designavam o destemido grupo de desbravadores dos sertões, caracterizados pela crueldade e que capturava e escravizava o índio (Ibid).

forma de vida em Goiás, caracterizada pela nova população (composta por homens brancos que vieram em busca do ouro) que começou a fazer parte efetiva do Estado. Esta população, mesmo não sendo a maioria, impôs seus hábitos e costumes, pois estava em condição de comando e detinha o poder do convencimento, exercido, especialmente, pela força repressiva, pelo uso explícito e oculto da violência.

A história goiana foi marcada por explícitos choques entre brancos e índios, assim como pela a escravidão e a exploração da mulher e dos trabalhadores “matutos”, analfabetos, considerados incivilizados por quem os usavam nas atividades agrárias e mineradoras (ASSIS, 2005). O pouco que se sabe sobre as crianças nesse período, evidencia que, possivelmente, estavam sujeitas aos mesmos ditames que regiam os mais velhos de sua comunidade e que, assim que eram capazes, trabalhavam nas mesmas atividades que seus pais ou responsáveis.

No período final da exploração do ouro no Estado, surgiram os coronéis que, por longos anos permaneceram no controle político e econômico, suplantando o desenvolvimento cultural da população goiana. Segundo Souza (2006), o sistema coronelista e patriarcal que se constituiu ilustra bem a contaminação pela violência instrumental. O poder e a autoridade, exercidos pelos coronéis goianos, podem ser considerados como os da sociedade escravocrata. Sua força e valia eram extremamente significativas, perdurando nos modos de relação entre quem mandava e quem obedecia. Nesse tear de relações interpessoais e sociais, as mulheres, os menos favorecidos economicamente, os jovens e as crianças eram condicionados a ficar à margem das relações sociais e do campo de valores que regiam a vida em comunidade.

Na família, a classificação hierárquica seguia a ordem em que o homem é autoridade inquestionável, estando submissos a sua vontade a mulher, os jovens e crianças e os empregados – servidores oficiais (SOUZA, 2006). Nessa rede hierárquica de poder pode se considerar que a mulher estava logo atrás do homem detendo poder sobre os filhos e sobre a criadagem doméstica, forma de organização social e familiar que atravessou o século passado e parece subsistir ao tempo, ainda que hoje a família seja organizada de modo plural.

Nessas relações sociais e pessoais em um cotidiano marcado pela violência em suas múltiplas formas, o poder que os coronéis possuíam sobre os agregados de suas fazendas e pessoas humildes da região, era peça fundamental para efetivação de suas vontades e conseqüente permanência no mando e bem-estar.

Ao analisarmos a relação familiar que delineou o final do século XIX e boa parte do século XX em Goiás, percebemos que a violência, como forma de exercício de poder, também do pátrio poder, marcou esses períodos.

As razões que levaram a essa forma de prática patriarcal e senhoril estavam na colonização, na ideologia implantada e intencionalmente construída e consagrada do seio social e nas relações familiares, da autoridade inquestionável dos pais e de seu poder absoluto sobre os filhos.

Diante dessas relações, a criança era percebida como inferior ao adulto, pela sua própria condição de dependência (MONTEIRO, 2001). Permaneceu, assim, a idéia de infância trazida pelos jesuítas, ou seja, a criança vista como um ser que precisava de direcionamentos por ter em si fraquezas e maldades que necessitavam ser expurgadas por meio de castigos, especialmente, físicos.

A inferiorização da criança é um processo histórico. A relação de exploração e dominação do adulto sobre a criança, não se restringe aos pais. Segundo Monteiro (2001), todo adulto é considerado superior à criança e detém poder sobre ela. Esse poder nem sempre prima pelo bem da criança. Podemos dizer que, esse poder é tido como sagrado, pois o filho precisa de orientação e auxílio de uma pessoa mais experiente, o pai ou a mãe. O que apresenta a autora, entretanto, é que, em muitos casos, o adulto não sabe lidar com as fragilidades da criança e usa seu poder e autoridade para oprimi-la e satisfazer, assim, suas vontades. Nesse sentido, Monteiro (2001, p. 134) afirma:

Mesmo que a criança seja mais lúcida e tenha melhor discernimento que o adulto, as normas sociais estabelecem que embora não tenha razão, este tem uma autoridade, que não deve ser discutida. Trata-se da “síndrome do pequeno poder”, ou seja, o poder que se define como o *rico*, o *branco*, o *macho* e, por fim, o *adulto*. [...] como sendo a exorbitação da autoridade daqueles que não participam do macro poder, mas que detêm pequenas parcelas de poder e almejam o grande poder. Essa disseminação ideológico-cultural das pequenas parcelas de poder é responsável, entre outras coisas, pela vitimização da criança e do adolescente.

Esta inferiorização é uma construção sócio-histórica e a criança não possui condições efetivas de lutar contra tal perspectiva. Sua dependência, ponto de referência para ser considerada inferior, não permite que sua indignação e seu sofrimento sejam expressos e ouvidos. Quando a criança precisa de auxílio para livrar-se da autoridade despótica de seus responsáveis, é um outro adulto que a auxilia. O poder exercido sobre a criança, muitas vezes, inscreve-se nesta “síndrome

do pequeno poder” e é levado às últimas conseqüências, exaurindo, em alguns casos, a própria vida da criança.

Durante a pesquisa por nós realizadas, Im, 93 anos, conta a história de um conhecido seu, que era constantemente espancado pelo pai, também na condição de seu professor. Nesta condição parecia gostar de castigar o filho na presença de todos. Além da tradicional palmatória, instrumento muito usado em Goiás até a década de 50 do século XX, o pai usava as mãos e varas para castigá-lo, segue o relato de Im. A conversa inicia-se com a fala sobre os castigos na escola e o senhor Im conta:

I- Inclusive nesse negócio que eu to falano pro cê, lá tinha um rapaz, que era professor nosso ele tinha um minino, era o Rm, ele (o professor) robô a muié lá, matô um home lá, troxe a muié, tava morano com ela, passo mora com ela na fazenda do meu pai. Passo a sê carrero, passo sê candiero, de guia boi, passo um tempo, la vai a muié foi fugiu dele e ele fico morano lá e arrumo uma biata e caso com ela e o fii dele. E ficaram três, vei um, veio os otros três, e logo o otro mais veio caso, a fia muié caso com um ti meu. Fico só ele (o filho mais novo), era professor (o pai) e tinha palmatória, batia nos rapaizim, ficava com as mão inchada. Vai, lervai, ele foi crescendo, o fii dele, um dia – ele batia muito perto de nois assim, lá era uns quarenta mininim, trinta quarenta menino na escola, ele batia nele (o filho) ele ficava caladim. Passou vai passando quando ele tava assim quais com vinte ano, o Rm falo é o Agustinho ta falano de i embora, eu vô da uma pisa nele, há.... Ai tinha reza, um terço na casa dum cumpadi nosso. E o Agustinho tava na casa dum ti meu com a mala pronta pra i embora, veio embora aqui pro Santa Marta morreu ai. Aí ele falo... vo lá pra casa da minha tia enquanto ceis ta pra cá, porque senão meu pai me vê ele vai me bate e eu quero ir embora sem apanha!

P - Esse era o rapaz que apanhava muito na escola?

I - É. Ai pego e ia, mais o pai dele tinha rezado o terço na casa do rezadô, e veio e quando chego já perto da porta assim, veio o pai dele chegano, tinha uma capoeira ele entro lá dentro assim e vô embora pro meu pai num me vê. Há quando foi, ele falo assim, tinha uns dois primo meu falo, vamo bora só, num adianta ele corre, vô pega ele, eu quero massia ele. Ai vai daqui, dali e ele (o rapaz) tinha uma garruchinha e uma faca.

P- O Agustinho?

I-É, na cintura. Ai ele veim vançá no rapaz, e eles vançava nele pra toma a garrucha. E saiu impurrano ele, cercano, uma hora ele passo na casa dum primo meu e ele falo (o filho) assim: sai pra la, e ele já vanço no fii dele assim, vanço e ele falo assim pra ele: o fulano, num chega ni mim não... E ai nele vança no fii dele assim, o fii dele rancó uma faca, puxo a faca debaixo da anca dele, caiu morto. Ai passo vei...no memo dia ele pego a mala dele e sumiu pro Santa Marta. Mudou o nome, caso por aí. O fiizim (um amigo do entrevistado) falava que o fii dele matou ele. Tamém....

P- O pai dele batia muito nele?

I- Batia, batia as veis até á toa.

P- E batia no meio de todo mundo?

I- É não, no mei de escola assim, batia até à toa.

P- O pai dele era professor?

I- Era

P- E era ele que ficava batendo no filho dele...

I- É ele batia no fii dele. (Im, 93 anos, janeiro de 2007)

Nesse relato parece ficar claro que a síndrome do pequeno poder descrito por Monteiro (2001), é parte integradora desta ação. O fato de bater no filho em público, em uma festa e sem “necessidade”, ou seja, sem um motivo aparente, expõe o desejo do pai de mostrar seu poder. Mesmo o filho tendo vinte anos, ainda dependia do pai e estava sob suas ordens. Não agüentando mais aquela situação, resolveu ir embora e no desfecho matou o pai, para não apanhar mais.

A decisão de bater em um filho pode ser justificada pela cultura, pela reprodução dos costumes, atitudes e organização familiar, mas não deixa de ser uma escolha. Todo ato de escolha pressupõe que haja outra(s) opção(ões) e que houve a liberdade para optar. Assim, a agressão física é adotada como meio de solucionar os problemas, obter respeito e até demonstrar poder. Escolher o uso da força como forma de poder não é um fato isolado, podendo ser considerado um ato comum, usado na educação de todas as pessoas entrevistadas.

Neste escopo, o despotismo de alguns pais sobre os filhos ultrapassa a esfera do normal, ou seja, daquilo que comumente se conhece, ou se sabe. Parece que a força física prevalece na relação entre pais e filhos como um norte a direcionar quem manda e quem obedece.

O caso relatado por Im ilustra a violência e a exacerbação da autoridade dos pais sobre os filhos e também informa que a agressividade gera um círculo de revolta e mais agressão, que podem fugir ao controle. A morte do pai foi uma consequência do medo e da revolta no filho.

Assim, no período da exploração do ouro, a forma como se resolviam os conflitos em Goiás, parece ter perdurado e foi adotada pelo sistema coronelista, e se firmou como meio de garantir hierarquização de poder na sociedade. Souza (2006) relata que era comum a resolução de problemas entre os coronéis pelo uso da violência física. Essa era um tipo de configuração social em que a forma de poder se efetivava pelo mando e pelo medo.

Casos como o que foi citado por Im eram comuns. Tanto o(s) pai(s) podiam dispor de sua autoridade sobre a vida do(s) filho(s), quanto os coronéis podiam decidir sobre a vida de seus subalternos (SOUZA, 2006). A forma patriarcal de poder e o sistema coronelista, no início do século XIX, deixam claro a autoridade exercida por meio da violência.

As sociedades são construções sócio-históricas e todas as esferas sociais participam de forma efetiva ou não das características que a compõe. A incorporação dos tipos de relacionamentos sociais orientam as relações

estabelecidas, sejam elas parentais ou não. Dessa forma, a família acaba por assumir como parâmetro para suas relações os modos de vida e formas de exercícios de poder erigidos pela sociedade de que fazem parte, ou seja, referencia suas ações nos modelos sociais vigentes. A violência, comum no sistema coronelista, também se fez expressiva nas relações intrafamiliares. É necessário pontuar que a violência contra a criança envolve vários determinantes, dentre eles, as relações sociais, parentais, assim como a própria natureza humana (SANTOS, 2002).

Atos marcados pela presença da violência foram amplamente abordados pelos participantes da pesquisa. Tais atos marcaram a infância de muitas pessoas que hoje relatam suas experiências, sentidas por não ter tido acesso às oportunidades e ao respeito que hoje são comuns a muitas crianças.

Durante as entrevistas, por repetidas vezes, ouvimos as expressões: “Não sei o que é infância!” “Nunca tive infância, só trabalhei, não estudei” e, também, “A vida era difícil não era como hoje”, “A criança não podia responder e nem pedir nada”. O diálogo e a forma de relacionamento entre pais e filhos transcorriam no ritmo do sistema patriarcal: o pai ou a mãe ditava as regras e os filhos obedeciam. Ser bom filho era ser obediente, era não questionar.

3.1.3 A ambiência da criança goiana: costumes e vivências de uma época

Durante nossa pesquisa, os entrevistados insistiam em dizer que a vida deles era muito diferente da vida de hoje, e assim uma curiosidade surgiu: como era a vida dessas pessoas? O que faziam de tão diferente? Que características seus ambientes de vida possuíam?

No decorrer da pesquisa, foi sendo montado o quebra-cabeça, que configurava o ambiente e o tipo de vida em Goiás, na primeira metade do século passado. As casas, os costumes familiares, a condição econômica das pessoas, enfim, os aspectos constituidores da ambiência da criança goiana, o local de socialização e os costumes e hábitos daquela época, naquele espaço foram sendo paulatinamente revelados.

Os moradores de Goiás do início do século XX eram, em sua maioria, pessoas vindas de outros Estados, como Minas Gerais e Bahia. A maior parte dos

entrevistados veio para Goiás ainda jovem, ou são filhos de pais que vieram para Goiás. As viagens naquele tempo eram feitas a cavalo ou em carros de boi. Gf, 75 anos, conta sua vinda para Goiás em 1937, e sua história exemplifica como eram feitas as mudanças de um Estado para o outro, naquele período.

P - Senhora veio pra Goiás com quantos anos?

G - Cinco, cinco anos.

P - E a senhora foi morar onde?

G - Vim morar aqui em Goiás, morava aqui em muitos lugares e... lugares e um nome odo nome, eu nem dô conta de lembra tudo, agora primero lugarzim que nois deu uma parada uns tempo da viagem, é pra minha mãe ganha nenê que ela tava, ela tava viajano grávida né, ai quando chego o tempo, deu parada, uma parada num lugar, com o nome de Sozinha, mais isso pra mim é lá no sonho, era piquininha, mas eu sei que o nome do lugar era Sozinha.

P - Sozinha?

G - É, e eles paro lá, nós né paramo lá, ganho nenê, ele morreu, o minino morreu de tanto ela viaja, assim, com aquele barrigão, carregano odo de um ano no colo o dia intero, todo dia né, acho que foi por isso que ele morreu.

P - E essas viagens... essas viagens elas eram feitas de quê?

G - De a cavalo.

P - A cavalo! Então ela estava grávida, já nos dias de ganhar nenê e andava a cavalo?

G - A cavalo, é vei de a cavalo e ganho nenê e nois gastamo num sei quantos mês nessa estrada, porque de a cavalo daqui em Minas né. E gasto muitos mês né.

P - E a mudança, como foi?

G - A mudança era só assim é carguero³⁰, tinha dois carguero. Um com umas vazida de faze cumida e coisa assim, e o odo com as roupas, com as roupas né. Ai de vim mudano mais pra cá, era um lugar com o nome de Santa Maria, lá perto de Trindade.

P - Como é que era esses cargueiros. O que era isso, carroça?

G - Não, cavalo, cavalo também, num tinha carroça nesse tempo não.

P - Carroça, não tinha?

G - Não, era cavalo, só porque o cavalo do carguero era assim, punha aquela dum lado e do otro dele assim, uns balaio. Balaio feito de taboca sabe? Grande assim que cabe muita coisa, dum lado e de odo, ali no mei assim eu num sei que jeito que era, sei que eu era muito pequena, mas de um lado e odo era balaio grande que cabia muita coisa.

P - Aí, nesses balaio, colocavam as coisas?

G - É colocava as coisa.

P - E chamava cargueiro.

G - É, carguero. Chamava carguero.

P - Era cavalo, mula, burro que carregava esses cargueiros?

G - É de tudo, de tudo nois ate mesmo tinha um burro tamém, muito bão e meu pai tinha istima nele, muita istima nele, mas quando a gente vinha, tamém a gente paro ali em Turvânia e nesse tempo tinha nome diferente era... Poções. Poções, nesse tempo...

³⁰ Cargueiro era um cavalo ou burro que carregava uma espécie de mala que tinha dois lados. Era colocada no animal, de forma que cada uma ficasse de um lado. Dessa forma a carga era distribuída. Geralmente a carga era de alimentos e demais materiais necessários à viagem, ou que mereciam ser transportados. Estas malas podiam ser de palha, como dois balaio ou cestos, cada um de um lado pesos por uma tala que ficava sobre o animal, ou de tecido de algodão, em forma de capanga, também em dupla. Esse tipo de objeto, segundo os entrevistados, era muito usado não só em viagens de mudança, mas também como meio de transportar qualquer carga possível.

P -Poções?

G - Poções é lá em Turvânia, era Poções, e nois deu uma parada lá pra posa, só pra posa né e la tinha muito cigano e o cigano robô o burro do meu pai.

P - Roubaram o burro dele!

G - Robaram, robaram foi prciso de nois fica parado lá numa casa morano, numa casa lá no mei muito tempo, num tinha vizim nem nada. Muito tempo pra ele campia³¹ esse burro, todo dia ele saia de casa e ia longe, em roda, aquelas rodovia tudo campiano esse burro e num achava. No oto dia ele ia de novo, oto dia de novo ate que desengano, desengano, largo de mão, não achô. Não achô esse burro nunca mais. Aí, demorô tempo demais lá, nesse lugar, ai vem de novo, vei ino de novo, acabou de chega aqui. Só que num foi nesse lugar aqui não. Foi num tar de limão, lá na cabecera do Santana com o nome de Llimão.

P - Limão?

G - É limão. Ai desse Limão, desce mais pra baxo veio pra bera do Santana que passa ali, que é por aqui agora, Limão era ali mesmo, Limão era pra esse lado aqui mesmo. E ai a gente ter parado lá muitos ano a gente tava crescono né, foi crescono ficava áa uns tempo cresceu.

E melhorava! Melhorava

P -Vocês vieram em busca de melhoria de condições?

G - É. Era porque o meu pai deu vontade de mudá pra cá....meu pai e a gente vei em busca de melhora de vida. De certo, porque eu num sei nada direito mais, eu acho que era em busca de melhora de vida.

P - A senhora tinha quantos irmãos?

G - Que eu tinha. É nesse tempo, deixa eu ver... o primero, o segundo, depois o tercero, depois o quarto.... depois o...

P - Naquele momento vocês eram quantos irmãos?

G -Quatro. É quatro.

P -E um que morreu na estrada, cinco?

G - É, um que morreu na estrada, cinco. (Gf, 75 anos, agosto de 2006).

Segundo a entrevistada, as viagens duravam meses. As condições eram muito penosas. De acordo com os participantes, nesse tempo, só se carregava na mudança o que realmente podia ser transportado por cavalos, burros e carros de boi, pois todas as viagens eram feitas usando a força desses animais.

As famílias eram numerosas e era comum mulheres darem a luz nestas viagens. No relato supracitado, o filho parece nascer prematuro, ou não resistir à longa viagem em condições não muito desfavoráveis à gravidez em estágio avançado. Nesse período, os partos eram feitos de forma natural e rústica, sem ajuda de médicos, e, as vezes, sem auxílio das parteiras. Isso não só em viagens, os nascimentos aconteciam sem o acompanhamento dos estágios da gravidez. Às vezes, a mãe, sogra ou vizinha, possuíam conhecimentos para fazer partos e auxiliavam a parturiente. No caso relatado por Gf, foi o próprio marido que ajudou o filho a nascer.

Outro pesquisado, ao falar sobre sua mudança, dentro do Estado expõe:

³¹ Campeiar significa procurar o animal por campos e matos. Esse modo de procura se faz por sinais deixados pelo animal ou por informações cedidas por outros.

A - É eu vim na garupa ainda dos cavalo. Nós veio de cavalo, meu pai veio de carro de boi, meu pai tinha o carro tinha os boi, nós mudô de carro de boi e veio pra qui. (Af, 75 anos, dezembro de 2006)

As mudanças eram todas feitas nas condições apresentadas e não eram só as mudanças dependiam desse tipo de transporte. Em todo transporte no interior goiano era usada a força animal. Cargueiros e carros de boi serviam para transportar a produção agrícola, a fim de ser vendida nas cidades e povoados. O senhor Im, 93 anos, retrata as idas nas cidades feitas em carro de boi, para venda de produtos derivados da cana. O senhor Dm, 68 anos, fala sobre as viagens que fazia juntamente com seu pai e irmãos para venda de madeira na cidade.

Os animais eram também utilizados no trabalho agrícola, juntamente com o trabalho humano. Sendo um Estado agrário, era compreensivo que as práticas agrícolas e pastoris dependessem diretamente da força de cavalos, burros e bois. Neste período, no interior de Estado, as máquinas agrícolas eram praticamente desconhecidas ou inexistentes.

Como os costumes da época eram ligados à subsistência, todos os membros da família trabalhavam na terra e dividiam os poucos cômodos das casas, mesmo sendo as famílias numerosas. As casas daquele tempo não tinham varanda, as janelas eram escassas, pois as casas eram de madeira rústica, tábuas e raramente de adobe³².

As famílias tinham vários filhos e, muitos destes, pelas condições de gravidez, parto e vida, não chegavam à vida adulta. Alguns depoimentos ilustram essa questão:

No caso de Gf, eram vinte e dois (22) irmãos, escapando da morte, apenas doze.

P - E... vocês eram, ao todo, quantos irmãos?

G -São ... só que escapo foi 12.

P - Que escapou 12?

G - Que escapo 12. E que morreu fora de tempo, que morreu de tempo 4. E que morreu também fora de tempo, foi tudo, tudo foi 22 irmão.

P - 22 do mesmo pai e da mesma mãe?

G - Mesmo pai e mesma mãe. É 12 viveram bem, 4 morreu depois de nascido, grandinho, e o restante morreu antes de nascer (Gf, 75 anos, agosto de 2006)

Outros participantes também informaram, números sobre a prole: os pais de

³² Adobe é um tipo de tijolo, que é secado ao sol e usado cru, ou seja, não passa pelo forno das cerâmicas (Depoimento).

Em (61 anos) tiveram nove filhos; Sm (62 anos), onze irmãos; Dm (68 anos), nove irmãos; Jm (75 anos) onze irmãos e ainda:

P- Vocês eram quantos irmãos?

L- Nois era seis.

P- Seis?

L- Hoje estamos em quatro, morreu dois. Mais nós era seis. A caçula fico com sete, sete méis quando minha mãe morreu. (Lf, 79 anos, agosto de 2006)

Os sujeitos da pesquisa revelam, pois, o grande número de filhos. Além disso, chama a atenção o numeroso relato de mortes de mulheres. Muitos dos entrevistados, cerca de 30%, perderam a mãe muito cedo. Alguns foram criados por madrasta, avós e outros por tios. Outros ainda perderam a mãe e, logo em seguida, o pai. Os motivos não foram declarados nas entrevistas, parece que nem os próprios filhos sabiam a causa da morte de seus pais.

Famílias numerosas eram comuns em Goiás, não havendo médicos, as mulheres criavam enquanto eram capazes de gerar filhos. Os filhos eram também vistos como auxiliares dos pais nos serviços agrícolas e domésticos, envolvidas no trabalho sem ser remunerados (MARIN, 2006).

Em uma sociedade marcada por baixos recursos financeiros não é de se estranhar que a criança fosse o ajudante direto dos pais, na busca por sustento. O nível de vida da população goiana era baixo. Durante a coleta de dados, vieram à tona, como marca da infância goiana, vidas permeadas pela pobreza e pela falta de atenção dos pais.

A maior parte dos que vinham para Goiás era pessoas simples, geralmente com baixos recursos financeiros. Via no Estado uma oportunidade para melhorar de vida (PALACIN, 1995). No princípio, essa possibilidade ligava-se ao ouro, depois, com a queda da produção deste, a terra e as atividades agrícolas tornaram-se esperança para muitos.

Pequenas propriedades e o trabalho de agregado nas fazendas, aos poucos tornaram-se uma característica socioeconômica de Goiás. Aliados ao coronelismo, composto por grandes proprietários de terras, estavam os meeiros, peões e agregados que, com sorte, tornar-se-iam pequenos proprietários de terras. Muitos dos pesquisados moravam em terras alheias e revelaram que o sonho que impulsionou seus pais a virem para Goiás foi o desejo de melhorar as condições

financeiras, de adquirir um “pedaço de chão”.

Na busca por melhores condições, a população goiana investia tudo na criação de gado, porcos, galinha e na agricultura. Segundo declararam os entrevistados era comum, porcos e galinhas caminhando livremente pelos terreiros das casas. Era rotina crianças caminharem junto a animais e como consequência, micoses e parasitas acometiam crianças e adultos.

Desse modo, o chamado “bicho-de-pé”, as pulgas e os piolhos compunham parte da rotina das pessoas e era considerado comum possuir esses parasitas nos corpos e camas. As crianças eram as principais vítimas, pois andavam descalças. Isso aparece em alguns dos relatos:

L- Todas dava bicho no pé, bicho de porco, dava tanto que ficava pareceno varijera.

P- No pé da senhora?

L- É.

P- Por que dava esses bichos?

L -Porque lá tinha chiqueiro, e muito chiqueiro e nois é que zelava de tudo né? Aí dava né;

P- Bicho de pé?

L- É!

P- Senhora disse que enchia o pé de bicho...

L- É.

P- Porque lavava chiqueiro

L- É

P- Porque andava descalço?

L- É, a gente andava discarço e enchia os pé de bicho.

(Lf, 83 anos, julho de 2006)

*S- É, na época nois andava descalço então nós éramos vitimas de bicho-de- pé, meu pai criava uns porcos e o chiqueiro ficava perto da porta da casa, então os pés dos meninos naquele tempo era cheio, tapado de bicho-de-pé, e como andava muito os pés eram bastante grandes, ai cortava por cima do couro ali e colocava sabão, sabão purificado pra pode mata o bicho de pé e resolve o problema. E, naquele tempo, também, as casas era de madeira, rancho, e dava muito rato e pulga, então pulgas, dava demais também naquela época. Meu irmão uma vez foi picado por tanta pulga que quando acordou sua camiseta branca estava toda manchada de sangue.
(Sm, 62 anos)*

P-Tinha bicho-de-pé naquela época?

D-Tinha demais. Tinha bicho-de-pé, mas só ce veno o tanto.

P- Todo mundo dava bicho-de-pé?

D- Todo mundo. Andava discarço, né. Ia no chiqueiro, trata dos porco, essas coisa assim, então era lá lugar de bicho-de-pé.

P- os porcos ficavam só no chiqueiro ou ficavam soltos?

D- Sorto e tinha no chiqueiro, né, pra ingordá. E tinha sorto tamém, que era pra cria. De cria né.

(...) naquele tempo tinha piolho. Tinha muita pulga, os cachorros né.

Cachorrada toda cheia de pulga e carrapato. As vezes infestava a casa.

P- Isso era comum mesmo?

D- Era comum, pulga era comum. Cé deitava com a roupa, assim limpinha

com ela, no oto dia amanhecia manchada de sangue, que a pulga chupava, né. Chupava na gente, o sangue aia e manchava a ropa da gente. (Dm, 68 anos).

P- Quando o senhor era pequeno, vocês tinham bicho-de-pé?

D- Tinha, Tinha muito. Era tanto que era difícil andar de tanto bicho nos dedo. Dava bicho-de-pé que a unha machucava, assim e até caía. Os dedo ficava machucado.

P-Como vocês tiravam esses bichos?

D- Com agulha. Era com agulha e a gente num dava conta de tira e até inframava. Não tinha sapato, a gente andava discarço.

P- E pulga, tinha pulgas naquele tempo?

D- E tinha demais. E dava era muito. Pra todo lado. E mordía na gente. Era demais.(Jm. 75 anos,)

Por longos anos, esses traços, estereotiparam o Estado e o povo goiano como rudes e atrasados. Essa forma de viver era, porém, fruto de uma vida rural, simples, onde as condições financeiras eram precárias e faltavam noções de higiene. Não havia interação com sociedades mais desenvolvidas, onde o conhecimento era disseminado.

Pelos achados da pesquisa, parece que os costumes eram transmitidos de geração a geração sem muitas modificações. Isso pode ser observado se analisarmos as idade das pessoas que depõem sobre o assunto, a mais velha 93 anos e a mais nova 62 anos. A diferença de idade entre os depoentes é de 31 anos, o que pode ser considerado uma geração, já que nestes períodos as pessoas casavam-se e tinham filhos muito cedo. Notamos, assim, que os mesmos hábitos e costumes de vida permaneceram, assim como o contexto de vida. O que era comum ao entrevistado mais velho, também se fazia rotina para o mais jovem.

Com efeito, em lugares onde há pouca interferência externa, os costumes permanecem, a cultura sofre muito pouca influências. Um aspecto que pode ratificar essa assertiva é que as práticas de higiene, relatadas nos depoimentos, são diferentes das consideradas padrão, para a época, especialmente nas capitais, já bastante envolvidas com o movimento que caracterizou o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o higienismo.

Como afirma Costa (2004), a pouca instrução higiênica podia ser usada como estratégia de diferenciação de classe, em um momento em que o higienismo adentra a sociedade brasileira, perpetuando a tal diferença. Os ricos e influentes consagravam sua superioridade por meio da adoção de costumes higiênicos e das formas finas de se vestir.

Dessa forma, nas primeiras décadas de 1900, Goiás caracterizava-se,

como apresenta Bretas (1991), em um Estado formado por pessoas rudes e com pouca instrução secular. O perfil do Estado só começaria a mudar depois de 1930, com a mudança na economia goiana (SOUZA, 2006). As transformações sociais e econômicas no interior, incluindo as proximidades da cidade de São Luís de Montes Belos, eram, contudo, mais lentas e descontínuas. Essa característica não se restringe às condições econômicas e higiênicas. Ela se encontrava também no campo da instrução secular. Houve progressos e mudanças em todas as áreas da vida do goiano e os pesquisados reconhecem essas mudanças, porém admitem que elas foram lentas e não eram vistas com interesse e atenção.

O fato de conviver com parasitas e em casas feitas de madeira e assoalho, deixava as pessoas passivas a doenças contagiosas como chagas, malária, e outras enfermidades, como a gripe, hepatite. Segundo dados da pesquisa, crianças e adultos, quando doentes, eram tratados à base de chás e “raizadas”, sendo poucas vezes levados a uma farmácia e, mais raramente ainda, ao médico.

A mortalidade infantil era alta. A maior parte dos entrevistados relata a morte de irmãos e filhos e, muitas vezes, nem os próprios pais sabiam o que realmente causara a morte de um filho.

As mortes pareciam naturais. Era comum muitas crianças morrerem antes mesmo de nascer ou, ainda, de “mal de sete dias”³³, de acidentes e doenças típicas da época, que não eram tratadas. Com certeza uma gripe podia matar uma criança, já que os entrevistados contam que a alimentação era escassa e se baseava em um pequeno grupo de produtos artesanais e nos cereais colhidos nas lavouras. Dessa forma, pode-se concluir que a alimentação deixava a desejar, ficando a criança mais fraca e propícia a doenças, e com dificuldade de superação. Pode-se confirmar, também, com os depoimentos, a fragilidade das crianças: eram pálidas e magras, possivelmente, vítimas de muitos vermes. Nesse sentido, os parasitas eram também internos, enfraqueciam as crianças, contribuindo para sua subnutrição e conseqüente fragilidade diante das doenças.

Segundo depoimentos, sapatos não eram comuns às crianças. A grande maioria só os possuía após trabalhar e conseguir comprá-los. Na pesquisa, essa afirmação foi constante. Homens e mulheres trabalhavam para comprar sapatos, com a finalidade ir às festas nas cidades próximas.

*D- É calçado, minha fia, o primeiro que eu usei foi, tava com 16 anos.
P- Antes disso o senhor andava descalço?*

³³ Mal de sete dias é também chamado de mal de umbigo e corresponde ao período de sete dias após o nascimento.

D- Descarço. Pisano em tudo quanto é ispinho e lama e tudo. Frieria daquele tanto. (...)

P- Por andar descalço , tinha alguma diferença no pé?

D- Não. Era grosso, né. Aquele pezão... aberto né, porque não tinha carçado pra fecha os dedo né. Então andava com aquele pezão aberto..

P- E, por baixo, tinha uma camada mais grossa?

D- Grossa, grossa...

P- Ficava mais grossa de tanto ficar descalço.

D- Eu curria no meio do cascalho e não machucava os pé. No cascai. Eu curria, pegano bezerro que negava do curral, nós curria atrais dele até pega ele descarço e no cascai.

P -E não machucava?

D- Num machucava de jeito nenhum. Não fazia calo de sangue... depois que eu casei é que eu fui miorá um poco, minha situação miorô, graças a Deus. Que no tempo do meu pai ele num dava nada pra mim. Depois que eu casei intão eu peguei comprá umas coisa. Peguei a usa as coisa. (Dm.68 anos, Abril de 2007)

S- Quando comprei meu primeiro sapato eu tinha 11 ano, eu trabaiei pra compra.

P- Trabalhou em que?

S -Trabaiei de coiê café. As mão ficava, assim, machucadinha. Tudo os dedo assim. Comprei um sapato assim de abotoa, na frente, assim. (Sf 87 anos).

.D- O primeiro calçado que eu carcei eu tava com 14 anos.

P- A senhora nunca tinha calçado um sapato!

D- Não, 14 anos. Isso tudo eu não ganhei.(Df, 72 anos)

P - O senhor usava sapato, vocês, a família de vocês, as crianças usavam sapato quando criança?

S_ Não, não usavam. Quem usava calçado naquele tempo era butina, quem usava era o meu pai. Mas também um par de botina durava muitos anos porque andava normalmente descalço e quando ia pro povoado, quando ia pra uma festa, lá pro Cerradão pra Rosalândia, então levava a butina quando chegava pertinho da cidade lavava os pés, caçava a butina, e na hora de ir embora então tirava e, eu lembro até hoje uns voltando e carregando a botina. Então, meu pai soube que São Luís vendia botina e nos vimos aqui em São Luís pra compra botina e naquele tempo sempre acabava (as botinas), eu custei esperar o dia amanhecer pra vir comprar o par de botina aqui. Ah, de madrugada pegamos os animais e viemos. São Luis naquele tempo era só puera. Não tinha asfalto, não tinha calçada não tinha nada e naquele tempo eles chamavam o vendedor de cachero, e meu pai nos levou num armazém, numa venda que vendia muitas coisas, venda naquele tempo vendia quase tudo pediu dois pares de botina., Nós tentávamos calçar e não conseguíamos, o dedo ficava assim, [sinaliza com a mão mostrando que os dedos ficavam abertos] muito rebelde então cresceu muito a vontade então, nós não conseguirmos calçar, ficava gemendo, suava o pé não entrava na botina e o povo curioso ao redor rindo de nós e eles falavam “Vocês não sabe calça, não sabe calça” e meu pai impaciente ao redor de nós que não conseguia calça a botina pediu outro par lá e nois tentava calça e não dava conta, e ele coçava a cabeça, ele tinha um cesso de coça a cabeça quando tava nervoso, e coçava a cabeça, ai pediu lá um número qualquer lá e fomos embora, quando chegamos em casa fomos calça e ficou grande de mais, andava e aquela butina saia do pé, ai usou até acabar (Sm, 62 anos, dezembro de 2006)

Nos depoimentos evidencia-se que o calçado, geralmente, não era usado

pelos moradores do interior de Goiás. O costume era trabalhar e sair descalço. Não havia o hábito de usar sapatos. Alguns entrevistados ainda falam sobre *precata* (alpercatas), feita de couro de gado e confeccionada artesanalmente pelos seus pais. A *precata* era usada em tempos de frio para sair de casa. De acordo com a descrição dos participantes da pesquisa, ela era semelhante a um chinelo com tiras para amarrar nas pernas.

Nos relatos, fica claro que grande parte das crianças trabalhava para poder comprar seu sapato ou sua botina. Não havia a preocupação dos pais em adquirirem calçados para os filhos. Os pés, por isso, ficaram, segundo os pesquisados, com os dedos abertos e com a parte inferior bastante grossa devido ao atrito contínuo com o chão. Como recordam alguns participantes da pesquisa, nem mesmo espinhos entravam nos pés, ou, quando entravam, ficavam agarrados na pele grossa da planta dos pés, não causando nenhuma dor.

A foto mostra o costume de ficar descalço, assim como o de usar chapéus, que eram considerados imprescindíveis. Usava-se chapéu mais que sapatos, afinal o sol forte durante o trabalho exigia esse costume.



Foto 5. Foto de família cedida pela esposa de um participante da pesquisa, tirada na década de 1940.

Como se observa, todos os meninos estão sem sapatos. As meninas estão

calçadas e, segundo depoimentos, elas se calçavam para ir a festas e à cidade, porém era comum meninas e moças irem, também, a festas e bailes descalças. As famílias mais abastadas adquiriam sapatos para os filhos desde pequenos. Ainda na primeira infância, usavam calçados, mas não com frequência, mas para passear e ir a festas religiosas.

Nota-se, na foto 5, que as roupas eram de algodão. Os rapazes usavam calças feitas de tecido de algodão. É preciso pontuar que todo o processo de manufatura do tecido era uma atividade feminina, assim como a confecção da roupa. As meninas aprendiam a fiar muito cedo, esse aspecto fazia parte da preparação da formação para dona de casa.

Segundo a pesquisa, em todas as casas havia uma roda de fiar, um tear e também plantação de algodão que era utilizado na confecção de roupas de toda a família. Colhia-se o algodão, que era passado pelo descaroçador, pela cardação e depois pela confecção do fio. Este podia ter várias espessuras: mais grosso para cobertas e calças, mais fino para camisa, vestidos e uso doméstico como forros de mesa, pano de prato e lençóis. As meninas fiavam a partir dos sete ou oito anos de idade. Essa era uma atividade comum e essencial naquele período.

Quando o progresso começou a chegar ao interior goiano, muitas pessoas vendiam os tecidos feitos em casa para comprar tecidos industrializados, especialmente para as mulheres. Na foto, as mulheres aparecem com roupas de tecidos industrializados. Do mesmo tecido fazia-se vestido para mãe e filhas³⁴. Esse fato é retratado durante a entrevista de “Gf”.

G- Nós vestia ropa de algodão, minha mãe fazia pra nós, ropa de algodão, nós era pequeno.

P- Não tinha esse negócio de ir na loja comprá roupa?.

G- Não! E quando eu comprava um vistidim pra mim i numa festa, minha fia, era eu que trabaiaava, tirava do meu dinheiro, e meu pai tinha fazenda, tinha gado, tinha tudo, mais cê lembra, lá o povo era dureza assim ô.

P-Senhora calçava... tinha chinelo, sapato.

G-Tinha, tudo isso aí nós tinha.

P- Toda vida a senhora teve?

G-Toda vida, graças a Deus, nesse ponto meu pai era muito farturento sabe? Ele era seguro assim pra dá as coisa, assim pra gente né, mais sobre as coisa assim de carçado, e as coisa assim tudo nós tinha, graças a Deus.

P- E quando a senhora comprou um vestido diferente foi a senhora que trabalhou?

³⁴ Na foto 5, vê-se que o tecido da mãe é o mesmo da filha menor, somente a roupa da filha mais velha e da tia das crianças era de outro tecido. Segundo a proprietária da foto, esse era um fato comum, pois se comprava um só padrão de tecido e com ele a mãe fazia vestidos para ela mesma e para as filhas.

G- É, é, nois trabaivava e comprava as ropinha mio, pra nois pode nois i pras festa.

P-Roupa de loja?

G- É roupa de loja. Mas sempre comprava mais era, minha mãe que comprava, comprava aqueles fardo e fazia tudo apariado cê entende, ai nois quais murria de raiva, num gostava de jeito nenhum. Ia pra festa todo mundo junto, igualzim. Ah nem! Ai senhor! Cumo nós num gostava. Nós num gostava de jeito nenhum, porque nós somos três irmã né, e dois irmão mais novo, e ai as três irmã igualzim na festa. Agora, esses dia, nós ainda tava lá conversando esses assunto, mais minhas irmã lá (Gf, 73 anos, julho de 2006).

Como se observa na foto 5 e se constata nos depoimentos, a roupa de algodão era usual naquele momento. Não se usava comprar tecidos, até porque a dificuldade de acesso às cidades não permitia tal prática. Quando se comprava um tecido – de caixeiros viajantes ou em lojas na cidade mais próxima –, este servia a todas as mulheres da casa. Comprava-se a peça de fazenda³⁵ inteira. Não era dada às meninas e jovens a oportunidade de escolher o tecido que queriam usar ou comprar, a cor, a estampa. Todas usavam roupas feitas de uma mesma padronagem. Isso parecia não agradar, tanto o depoimento demonstra este fato, como a fala da senhora que cede a foto. Ambas falam da tristeza e vergonha de usar roupas de tecidos iguais em festas.

Neste tempo, as casas da zona rural eram feitas de madeira, tábuas ou paus colhidos no mato, as chamadas casas de pau-a-pique. O piso era de chão ou de assoalho feito de tábuas.

Estes modelos de casa, conforme a pesquisa realizada, se fizeram comuns na primeira metade do século XX e até um pouco depois deste período. Em vários depoimentos, pudemos constatar que as casas de pau-a-pique, cobertas por folhas de sapê e/ou de guariroba e bacuri, eram as instalações possíveis para imigrantes de outros Estados, que vieram para Goiás. Era comum nas casas haver somente os móveis mais necessários, como bancos, camas e mesas.

Móveis não eram peças estimadas naquele tempo e nem usadas para decorar o ambiente. Segundo os entrevistados, as camas, muitas vezes, eram feitas de madeira – paus colhidos no mato e o feitiço era, quase sempre, de caráter artesanal, as próprias famílias as faziam. Os colchões, geralmente, eram sacos grandes recheados de palha de milho ou de capim, que serviam de estofamento. Estes sacos eram tecidos pelas mulheres em casa

De acordo com a entrevista, as roupas e vasilhas eram lavadas em

³⁵ Pano, tecido. (GLOBO,1996)

córregos, bicas ou jiraus – espécie de mesa colocada próximo da bica, servia de apoio para a lavagem das vasilhas ou a secagem destas. O uso do córrego e de bica d'água era mais comum. As casas eram construídas próximas aos córregos e ribeiros para facilitar a busca da água e sua utilização para os serviços domésticos. Era nesses lugares que se lavavam as roupas dos trabalhadores das lavouras e da lida com o gado. Duas das mulheres entrevistadas disseram que usavam sabugo de milho para esfregar as roupas, costumavam também “quarar” – ato de deixar a roupa ensaboada tomar sol para alvejar, – o mesmo que corar no sol. Tudo parecia ser organizado conforme o meio possibilitava; o improvisado era forma de melhorar as condições de vida e facilitar o labor diário.

Nessa primeira metade do século XX, a forma de vida do homem goiano era simples e peculiar à região e ao momento histórico. A família era constituída de pai, mãe e filhos e, às vezes, um outro parente vinha se juntar ao grupo, tios, sobrinhos, primos, avós. A vida era rudimentar e os costumes estavam relacionados à cultura e à maneira como os habitantes do lugar aprendiam a sobreviver às suas próprias condições e às do lugar, muitas vezes quase miseravelmente. Mais de 70% dos entrevistados disseram que tiveram uma vida muito difícil, permeada pela ausência de bens materiais e até de afetividade.

3.1.4 A infância e o trabalho: mãos pequenas para obras grandes

Consumido em um cotidiano ligado ao trabalho agrário, o tempo da infância parecia ser encurtado, em virtude da falta de reconhecimento de que se trata de uma etapa em que existem necessidades próprias de desenvolvimento físico e psíquico da criança, que estão além do mundo do trabalho braçal e das fadigas da vida adulta. Isso não quer dizer que a criança não apreenda a realidade que a cerca, pois, como ser social e histórico, ela se constitui como pessoa nas relações com o outro – família, amigos, sociedade (VYGOTSKY, 1996; CHARLOT, 1986). Nessas relações são expostas as nuances, fraquezas, fragilidades e valores característicos da sociedade de que a criança faz parte. A incorporação dos valores e traços culturais é feita pela criança, que passa a direcionar sua forma de pensar e agir com essas referências. Nesse sentido, podemos pensar a infância em Goiás, no

início do século passado, como intimamente ligada ao trabalho.

Como já foi mencionado, no contexto em questão as famílias eram numerosas, e a situação financeira de grande parte da população não era boa. O sustento dos filhos era retirado diretamente da terra pelo trabalho do pai – provedor legítimo do lar – e os filhos representavam condição de velhice amparada.

Segundo Marin (2005, 2006) o trabalho infantil era um fenômeno natural diante da relação que era estabelecida entre trabalho, educação e a preparação da criança para a vida adulta. Na pesquisa por nós desenvolvida, mais de 99% dos entrevistados relataram ter trabalhado na infância, contudo o labor daquele momento constituía uma maneira de prover o sustento e as necessidades básicas à sobrevivência das pessoas.

Os tipos de trabalho comuns à criança goiana do período em investigação, eram atividades ligadas ao cotidiano experienciado por ela: a lavoura, a pecuária e lida no engenho, além, é claro, das atividades domésticas. Alguns entrevistados falaram sobre o tipo de trabalho que eram acostumados a realizar na infância:

I - Nesse tempo que eu era menino nós tocava lavora, ia pra roça com a malinha na cacunda, posava por lá a semana intera, dispois de lá vinha pra casa, raro o dia que nós num vinha, quais sempre trabaiano na roça e sempre mexeno no serviço, mexeno com gado, com carro de boi, carriano e carreava. E Tamém mexia com engenho de cana, moendo cana, fazendo pinga.

P-Trabalhando o tempo todo?

I-O tempo tudo uai...

P-E com quantos anos o senhor começou a trabalhar?

I- Ua,i comecei trabalhar quando era novo, minino, assim duns cinco ano, seis...Eu era mininim porque eu mais o irmão meu que é o mais novo que eu, nós tava rapaizim trabaiano na roça e nós dava nós dois trabaia pra valer pra serviço de um home

P_ Vocês dois trabalhavam para valer para um homem?

I-É, nós dois pra paga o dia do home.

P- E ai vocês recebiam o dia de um adulto?

I- É, não. A gente trabaia pra nós, né então...

P- Ahn...

I- Entende? a gente trabaia na roça, esse tempo era muito diferente. Sempre é o seguinte ocê... é,...prefere fica quieto que sai pra trabaia. A gente saía pra roça, não se vai pra roça hoje, pra trabaia. Agora, a gente ia e quando era com carro de boi ia lá levava o carro e quebrava o mii, puxava o carro, puxava carroça, Quando eu comecei a trabaia eu não podia com canga do cabeçaio, pra por no pescoço dos boi. Eu fui do tempo que punha para por a canga era um do lado e outro do outro, depois tirava do otro lado pra imbora, era minino. Toda vida fui disposto a fazê as coisa. Um dia meu pai falo pra nós í pra roça, carpi de inxada e lá nós se perdeu trabaino,

Esse era tempo que meu pai dava um dia de serviço, em troca de coisas, e valia pouca coisa: um litro de pinga por dia de serviço, um litro de mantega por um dia de sirviço. Um quilo de toicim um dia de sirviço, hoje só cé fala pra pessoa pra ela trabaia, ela fala o aqui pro ce. (gesticula com

o braço)

P- Ahn... então era costume pagar os serviços com coisas para comer ou beber?

I- É, como diz, trabaia mesmo de ferramenta, qualquer serviço, roça, planta, capina tudo era isso, dava duas rapadura pequena por um dia de serviço. Agora eu trabaia mais o meu irmão de troca de dia lá, e ele (pai) falava "Vai trabaia pro fulano pro ceis ganha um dia lá. Vai oces dois." Um dia eu falei pro meu pai: pai eu num vô.. eu trabalho igual fulano e num precisa de nois dois pra vale um dia. E falei: ah esse cara tá perdendo tempo deles. O que aquele pião ta fazendo eu faço. Há faz? Eu falei: faço! Senhor duvida? Senhor mede um quadro, num fala pra eis não. Mede um quadro pra eis depois mede um pra mim. Se eu num tirá... Aí quando chego lá na roça meu pai midiu com a corda lá, midiu esse quadro o quadrado fico pronto, ai foi de tarde ele chego lá no serviço ai eu cabe primeiro que eis. Falei pro senhor que esse cara tava perdendo o tempo deles, da moda que as coisa vai tudo mudano muito. (Im, 93 anos, janeiro de 2006)

Podemos notar como a criança trabalhava junto com os adultos, competindo com eles, usando as mesmas ferramentas e sujeitos ao mesmo tempo de serviço. O pagamento, no entanto, não era o mesmo. Vários entrevistados relatam a prática de não se usar dinheiro como forma de pagamento e sim trocas como as citadas por Im, de forma diferenciada: duas crianças trabalhavam para equivaler ao trabalho de um adulto.

Outras seqüências das entrevistas expõem como o trabalho marcou a infância destas pessoas:

DV- E o que, que a senhora lembra da época que a senhora era criança? Oi, quando eu, quando diz, de criança mesmo muito pequena, num lembro de muita coisa não. Eu já fui criada, quando minha mãe morreu, a gente foi criado com a vó né, ai moremo um certo tempo com a minha vó depois meu pai casou traveis e a gente já passou pra casa. Aí num lembro bem, mais enquanto tava muito pequena era brincá, pequeno um tamanzim já era trabaia na roça.

P- E, a senhora tinha que idade quando começou a trabalhar na roça?

DV- Isso é que eu num lembro, mas num é muito não.

P- A senhora acha que estava com mais ou menos quantos anos?

DV- No meu modo de pensar tinha uns 8 anos acima, nois já começou.

P- E que tipo de serviço a senhora fazia?

DV- Na roça era de tudo. Capinava, ajudava a prantá, ajudava coiê, de tudo que meu pai fazia na roça nois tava rente.

P- E a senhora ia porque queria ou...

DV_ Não, ia porque era obrigada a ir.

P- E se não fosse?

DV- Uai se num fosse tinha, aí já viu.... os pai num aceitava que a gente ficasse quieto em casa.

P- Não aceitava?

DV- Não, tinha que ajuda o pai. (DVf, 70 anos, janeiro de 2006)

P- A senhora começou trabalhar com quantos anos?

M- Há com dez anos, eu já lavava ropa da casa todinha.

P- Com dez anos?

M- Com dez anos! Dez anos eu comecei e aí o trem foi longe viu... brinca mesmo a gente brinco muito pouco, porque é... eu sou a mais velha de nove

irmãos eu sou a mais velha, então a gente tinha que ajuda demais a mãe, a mãe num dava muito tempo pra gente, tinha que ajuda a olha os minino né, olha, da cumidinha, e com isso a gente num teve muito tempo de infância pra brincar não. Só quando escapulia mesmo um poquim.

P- Aí dava pra brincar?

M- Brinca um poquim, né. E também quando a gente morava la no lugar que eu morava quando eu era mais criança, é assim, ce sabe que fazenda é muito poca gente, quase num tinha criança assim, como é oje pra gente brinca. Quase num tinha, mais dava pra ir né.

P- E, com quantos anos a senhora começou a ajudar a sua mãe a olhar as crianças pequenas?

M- Há, com sete ano eu já ajudava. Que vê, vou por oito, porque com oito anos eu lembro que a minha mãe teve o meu irmão que chama Geraldo, eu vivia com esse menino na escadara, chegava entorta, sabe. Isso eu tinha oito anos. E até ainda lembro de uma passage que eu fazia, eu ia passia com ele pra casa do vizim, e lá eles ia comê e eu pegava e dava comida pru minino novim. Achava que tava fazeno uma coisa muito boa.

P- Ele tinha quantos meses mais ou menos?

M- 3 meses.

P- Ahn.

M- Três meses, passava feijão na boca dele, ele achava uma delicia, então a gente num tinha idéia né, a mãe dexava por conta. Eu ajudei olhá todos irmãos, todos irmãos eu ajudei olhá e depois que peguei os doze, treze ano, comecei trabalha mesmo pra vale.

P- Que tipo de serviço a senhora fazia?

M_ Era serviço grosseiro né. Primeiramente ajudava em casa, lava ropa, passa, ajuda nas lida da casa né, olhá, punha pra olha demais os menino, que era um sirviço muito custoso. Olha, criança não é fácil né., (Mf 79 anos, janeiro 2006)

As crianças assumiam lugares e papéis atribuídos habitualmente aos adultos, como o de cuidar dos irmãos e educá-los. Os filhos mais velhos ajudavam a cuidar mais novos, tão logo possuíam condições físicas para isso. Às vezes suas condições físicas não permitiam que carregassem o irmão, então, vigiavam-no, enquanto dormia ou engatinhava pela casa e terreiro, desviando-o dos perigos. Essa forma de auxílio é relatada nas entrevistas e constituiu um trabalho que começava na primeira infância. As condições do meio propiciavam essa prática: a mãe tinha de se ausentar de casa para conseguir realizar todas as tarefas a ela destinadas e contava com a ajuda do filho mais velho para cuidar do(s) mais novo(s). O tempo livre para brincar quase não existia. As brincadeiras surgiam junto às atividades diárias desenvolvidas. Assim sendo, parece que a criança era forçada a amadurecer mais cedo como conseqüência ou para cumprir o compromisso com o trabalho.

P-A senhora se lembra, como é que era, a infância da senhora?

I- A gente não tinha como brinca como as criança hoje tem direito. A gente num tinha nem boneca de pano, bebê, essas coisas. Era só trabalhar né. Ajudava a pegar algodão, ajudava colher roça né, os cereais que a gente tinha pro ano, ajudava minha mãe tecê, né, fiaava, fazia né,...de tudo.

P- E com quantos anos a senhora já começou a ajudar em casa?

I- Ah! Na verdade eu já tinha... que eu fiquei sem minha mãe eu tinha 10 anos, aí a gente vai morar com uma irmã que já era casada, aí já passei a se dona de casa, né. Eu fui dona de casa muito cedo. Fazia até aqueles panelão de comida que eu nem sabia como começar, mas tinha que fazer, né. Tinha que fazer...

P- As atividades mais comuns que a senhora tinha que fazer eram quais?

I- Era... era ficar debaixo de um tial assim encheno canelinha pra minha mãe tecê, né. E fiá. Tinha que fiá a semana inteira, de segunda a sexta, tinha que ta fazeno novelo de linha, um, dois por dia. E tinha que sê forte. (If, 65 anos, julho de 2006).

P- O senhor ajudava em algum serviço em casa?

S- Ajudava. Minha mãe sempre me colocava pra ajudar as veis pra lava prato, limpa casa, naquele tempo as casas eram de pau-a-pique. O piso era de chão batido e a minha mãe sempre usava vassoura, certamente descartável porque de dia a gente saía no pasto, coía vassoura (ramagem comum em Goiás), então tinha as vassourinha, era muito boa pra varrê, então a gente coía essa vassoura, ajudava a minha mãe, e também naquele tempo o arroz era limpo no pilão, então nós ajudávamos a fazêisso e minha mãe ela criou nós todos, forneceu coberta e lençol, tudo fiado na roda, no trabalho na roda, então a gente ajudava ela a discaroça algodão, algodão pardo, algodão branco, então a gente ajudava minha mãe e ia até tarde da noite trabalhando a gente do lado ali, e ela contando as histórias pra gente, e logo também por volta dos 10 anos, meu pai me colocou na lavoura pra ajudar na plantação. A gente começou levando comida na roça, depois plantava mii, plantava arroz, feijão, e depois, com o tempo, pegou no serviço mais pesado, capina e roça de pasto, e assim por diante.

P - Então quando o senhor foi capinar, roçar pasto, o senhor tinha quantos anos mais ou menos?

S- Eu tinha em torno de 14 a 15 anos, eu acho.

P_ Antes disso, só levava comida na roça e ajudava nos afazeres domésticos?

S- E ajudava planta, né, nós era mais baixo, então, naquele tempo meu pai não usava matraca, então ele cavava, fazia a cova com a enxada, com o enxadão, e nós meninos ia colocando os grãos e tapando aquelas covas. Meu pai também, plantava de rua, de leiras, e de maneira aleatória, cavando pra qui, pra li, então, era um pouco difícil, porque nós queríamos que fosse assim, de rua, e meu pai num queria, usava sempre aquele jeito tradicional dele, de fazer plantação.

P- E...você iam trabalhar porque gostavam, porque tinham necessidade...? .como é que seria se de repente vocês não quisessem ir, podiam ficar em casa ou todos os dias tinham que ir?

S-Todos os dias tinha que ir. E a gente teve no trabalho muitos momentos que foram de prazer, bom, num foram muitos. Então, devido a consistência física ser fraca, então já no trabalho grosseiro ficava muito cansado. O meu pai ele armazenava o milho na roça, criava muito porco, e colocava nois pra carrega esse milho, quer dizer, aos poucos ia carreando esse milho. Todos os dias que ia pra roça, cada um pegava um saco, pra trazer esse milho, e as veis ele colocava assim uma porção muito grande pra gente, e a gente tinha que lidar com esse peso, então o trabalho, muitas vezes, era penoso, então teve poucos momentos de alegria e prazer. Às vezes então quando... nós íamos para a roça e meu encontrava algum amigo, conhecido, ali ele ia batê papo e o tempo ia passando e eu ficava muito satisfeito, porque tava adiando o serviço da roça. E também quando invernavia, aquilo era só nuvem e chuva o dia inteiro, ficava 20 dias chovendo, o mato da roça crescendo, e nós tranqüilo. Meu pai tava ali preocupado, mas quando tava invernado num tinha jeito de trabaíá, então eu achava muito bom quando isso acontecia, é que eu tirava umas férias assim, meio forçada. (Sm 62, dezembro 2006).

O trabalho da criança goiana era voltado para a subsistência: plantava, carpia, colhia, carregava o produto até as suas casas. Depois, auxiliavam no preparo do alimento como socar o arroz no pilão para retirada de suas cascas, quebrar o milho para fabricação de canjica e farinha. Também ajudavam as mães na árdua tarefa de fornecer roupa a todos os membros da família e, para a casa, lençóis e cobertas.

O trabalho partilhado com a mãe oferecia momentos de maior interação entre mãe e filho. Como menciona Sm, sua mãe contava histórias para ele e seus irmãos, enquanto trabalhavam. A transmissão das tradições ocorria nesses momentos, que também marcavam a relação afetiva existente entre pais e filhos.

Como se percebe, não havia uma divisão clara entre as atividades para meninos e meninas. Todos se reuniam para trabalhar naquilo que fosse necessário, que fosse possível. Ainda muito pequenas, as crianças já trabalhavam. O auxílio nas atividades domésticas não era contado como trabalho para alguns, porém outros, como exemplificado nos relatos por If e Mf, mencionaram que as atividades ligadas diretamente ao lar, como cozinhar, olhar crianças, era um trabalho penoso, que não lhes dava nenhuma satisfação, pelo contrário, eram atividades difícil de ser realizadas.

É interessante notar que as meninas iam para as lavouras, porém não foi oferecido nenhum exemplo de menino que ficasse com a incumbência de cozinhar. Alguns ajudavam a olhar os irmãos menores, lavar vasilhas, buscar água, etc. mas cozinhar e costurar eram atividades voltadas para as mulheres e a elas eram delegadas, desde muito pequenas. Como as famílias eram numerosas, pode-se entender que os filhos mais velhos auxiliassem as mães, cuidando dos filhos menores e, nesse caso, não eram só as meninas que realizavam essas atividades.

Em relatos obtidos em campo, foram especificadas as formas como as mães deixavam seus bebês, pois não havia berços, brinquedos. Era construída uma espécie de balaio de forma oval, feito de taboca, que era dependurado nas vigas da casa e servia também como abrigo noturno para criança. Eram usados também como abrigo diurno, ficando no meio da casa ou terreiro. Uma outra criança, maior, vigiava e distraía a pequena, para que a mãe pudesse fazer suas atividades cotidianas.

Parece claro que as crianças não faziam com alegria os trabalhos a elas destinados. Para os pesquisados esses trabalhos eram difíceis, as crianças eram

obrigados a fazê-los, mesmo que suas forças não fossem suficientes, como é apresentado por Sm, ao se referir ao peso dos sacos de milho, que tinha de carregar. Este mesmo desconforto pode ser notado na fala de Mf, ao lembrar do tempo em que olhava os irmãos e se sentia cansada ou, ainda, quando If relata sua dura realidade de perder a mãe aos dez anos e ter de realizar todas as atividades da casa.

Desse modo foi possível apreender como se dava a relação da criança com o trabalho e com a família em Goiás. Podemos entrever, ainda, nos relatos, a exploração do trabalho infantil. Não queremos dizer com isso que a criança não deveria ajudar, de diversas maneiras, em casa, mas o trabalho feito pela criança nas mesmas condições e intensidade do feito pelo adulto, sem considerar suas limitações, pode ser entendido como um tipo de violência, apesar de que não era assim considerado naquele contexto. A violência ocorre no momento em que alguém é coagido a fazer algo que não deseja ou, ainda, que não possui condições para fazê-lo. No caso em foco, as crianças não queriam trabalhar, nem faziam somente o que tinham condições físicas de fazer.

Pelos relatos, a relação da infância com o trabalho tinha como viés a dependência primeiramente moral, no que diz respeito à obediência do filho aos pais, que o obrigavam a realizar tarefas sem questionar, sem reclamar. Essa obediência nem sempre era conseguida só pelo valor simbólico do respeito, mas também pelo medo. Posteriormente, pela dependência financeira, quando a criança por não conseguir se manter, ficava em uma posição somente de agente que consome e, assim, precisava contribuir. Essa contribuição às vezes era cobrada pelos próprios pais. Tendo muitas “bocas para alimentar”, os genitores, de certa forma, necessitavam de todas as mãos possíveis, mesmo pequenas e frágeis, para lhes ajudar no sustento da família.

A contribuição é um caso para ser analisado, pois o trabalho infantil se efetiva sob esta égide: a de não ser trabalho e sim contribuição, auxílio e aprendizagem. Existem diferenças entre uma e outra: quem contribui não é forçado a fazê-lo e não é submetido a ameaças e castigos por não disponibilizar sua força. Já o trabalho exige prestação de contas, há uma obrigação de desenvolver a atividade com a devida responsabilidade. O trabalho infantil era visto pelos pais e até pelos entrevistados como forma de ajuda. Não era questionada a maneira como esse trabalho poderia prejudicar a criança em seu desenvolvimento. Carpir o dia todo exige ficar encurvado o dia todo, para quem se encontra em desenvolvimento, esta

ação pode desencadear problemas de postura, entre outros.

Existe ainda o risco que esses trabalhos com ferramentas trazem para crianças como é demonstrado na entrevista de Vm, com 92 anos.

P- E... como foi a infância do senhor, como que era a vida do senhor quando pequeno?

V- Ara, a minha vida é trabaia de tira leite e trabaia na fazenda, né. Só isso, né. Mas eu trabaia de batê pasto, era tudo quanto é serviço eu fazia. .

P-O senhor começou a trabalhar com quantos anos?

V-Oi, eu tava cum... é capais que eu num tinha...6 anos mais ou menos é que eu fui pra fazenda, né. Ai começou eze ensino tira leite e tudo, trabaiano na fazenda, diaramente. Ai fazia tudo quanto é serviço, né. Levantava de madrugada, é guarda mii no paiol, tudo, chega, e tudo quanto há ne; cê fazia. Ai, roçá... pasto, vai... eu tava novo. Eu acho que eu tava com 12 ano mais ou meno, o patrão mandou eu ir cortar um pau, roça, aonde tinha um roçado, pra corta uma coivara que tem lá, eu fui corta lá com o machado, num sabia corta direito, peguei foi num gai de riba, o machado pegô lá e foi no meu pé, aqui, quais travessou o pé fora. Era ritirado..... uns.... aí, oi o sinal ai pro ce vê. E num fui im médico não, foi curado lá na fazenda memo. E pois açuca pra istancá sangue e tudo... fui andano e onde pisava a poça de sangue ficava. Ai num foi im médico não. Foi criado lá. E, pois açuca, rapadura, tudo que podia pra intancá sangue, né. E fui curado então, ficô o sinar, aí, tava cum doze ano mais o memo quando eu cortei isso daqui, quase travesso o machado. Ai passô mais uns tempo eu sarei disso, depois fui batê pasto, fiquei berano um isbarrancado lá, quebro o barranco eu cai, a foice tamém foi aqui, aqui ó... cortô aqui, por ditrais aqui, ó...ai eu fiquei mei disgovernado muito tempo lá na fazenda né... trabaiano... a, doente né. Depois, eu fiquei manco muito tempo, depois, miorei né, sarô, nunca fui im médico, nunca fui im médico pra curá essa coisa...[..]

P-Quando o senhor era criança, o senhor só trabalhava ou brincava também?

V- Oi, eu num lembro se eu brincava não, mas acho que eu num tinha tempo. Bão, quando eu era mais piqueno as vês eu brincava lá né. Lá na casa da minha mãe, mas... num lembro não. Agora quando foi levado pra fazenda, já num brincava cum ninguém não e nem quase num saia, nem em festa, essas coisa num ia. (Vm, 92 anos, Janeiro de 2006).

O senhor Vm relata sua trajetória de vida permeada pelo trabalho e separadamente expõe que foi entregue nesta fazenda aos seis anos para servir de ajudante. Nela passou boa parte de sua infância. Não se lembra de ter visto seus pais ou de ter tido tempo para brincar. Sua vida consistiu só em aprender a trabalhar e esse aprendizado não pareceu ter sido feito de forma adequada e correspondente a sua idade. Seu depoimento mostra o modo goiano de “doar” os filhos, descrita por Valdez (2003). No caso de Vm ele foi deixado nessa fazenda para trabalhar. Depois não teve mais contato com a família.

Aos seis anos, já trabalhava para os outros. Ao ser indagado se recebia algum ordenado, disse que não e não soube responder se seu pai recebia algum

benefício com o trabalho do filho, já que não o viu mais. As atividades que este senhor fazia e a forma como se machucava demonstra a ausência de cuidado com o infante, ao conduzi-lo a atividades que utilizam diretamente ferramentas cortantes. O exemplo citado serve de parâmetro para compreensão de como a criança estava submetida ao trabalho e sujeita a perigos. Em outro momento da entrevista, este senhor descreve como foi picado por uma cobra, também realizando atividades no campo.

Pelos relatos, fica evidente que a vida da criança goiana na primeira metade do século passado estava articulada ao trabalho doméstico, nas lavouras, na lida com o gado e nos engenhos. A criança estava presente em todas as atividades exercidas pelo adulto.

Parece que o trabalho ajudava a criança a auto-afirmar-se, ficando menos dependente de seus pais. Isso quando se tornava maior e usava o resultado de seu esforço (pagamento, salário) para comprar roupas e sapatos como exposto. No caso em estudo, geralmente, os filhos trabalhavam para os pais, para pessoas conhecidas, tios e padrinhos e não recebiam ordenados. Às vezes, o trabalho era para outras pessoas, mas os pais é que recebiam remuneração. Ao ajudarem em atividades como a fabricação de farinha e polvilho de mandioca e farinha de milho, não recebiam pagamento, embora sua participação permeasse todo o processo, indo desde o plantio da matéria-prima até a entrega do produto nas vilas ou a caixeiros viajantes, comuns nesse período.

A forma áspera como a criança adentrava o mundo do trabalho aponta para uma realidade que desperta para o conhecimento da violência nos ambientes laborais. O ato de opressão não estava representado somente na atividade nela mesma, em sua forma de efetivação, mas em todo o processo que perpassava a relação da criança com a família e com o trabalho. O medo de ser agredido parece ser o norteador das ações e propulsor de certa convivência com essa atitude contra a infância. Isso fica claro quando perguntamos aos entrevistados como foi sua infância. Eles sempre a ligam ao trabalho e, muitas vezes, dizem não querer falar sobre esta etapa de suas vidas, os olhos marejam e lançam o olhar para o horizonte, como forma de desconversar e se afastar da pergunta. Passados alguns minutos, retomam a fisionomia e dizem que, apesar de tudo, acham que sua infância foi boa, pois graças aos aprendizados adquiridos nessa fase da vida, conseguiram sobreviver, ter uma profissão e, ainda, aprender a lidar com as situações comuns a um pai ou mãe

de família.

Marin (2006) estabelece a relação da educação e o trabalho como sendo este um meio de justificar o trabalho infantil. Parece que realmente há uma ligação muito forte, um estigma cultural, que encobre a brutalidade nele existente, Com isso, o trabalho infantil fica colorido, camuflado, transparecendo somente um lado dessa densa história de dores e tristezas. É certo que o trabalho dignifica o homem e que é por meio dele que o homem se humaniza (MARX, 1996). Não se pode, porém, deixar de compreender certos trabalhos, dadas as circunstâncias e os meios de sua prática, podem oprimir o homem e ser fonte dos maiores despotismos contra a dignidade humana (MARX, 1996, 2006).

No caso em estudo, quando iniciamos a abordagem sobre o trabalho, os idosos sentiram-se agredidos, demonstraram esse sentimento mesmo sem querer. Referiram-se ao trabalho com tristeza, como que olhassem para trás e vissem situações que não lhes trazem alegrias. As comparações que faziam entre sua vida de criança e a das crianças de hoje eram meio de expressar que foram privados de direitos comuns à muitas crianças de hoje.

Com efeito, a criança goiana do período em questão começava a trabalhar ainda muito pequena. As atividades que realizavam ligavam-se diretamente à forma de vida característica da época, ou seja, atividades agrícolas e ligadas à pecuária. Trabalhos como o preparo do solo para o plantio, a planta, a limpeza das lavouras, a colheita dos produtos e o preparo destas para serem consumidas; tirar leite de vaca, apartar e soltar bezerros nos currais se fazia comum aos pequenos daquele período. Não se pode esquecer das atividades domésticas e a ajuda aos irmãos menores.

Todas as atividades que preparavam as crianças para entrarem no mundo adulto, o que acontecia muito cedo, pois os casamentos eram de pessoas muito jovens, possuíam como base a educação para a vida futura, sem que se respeitasse as diferenças existentes entre ser criança e ser adulto. Dessa forma, o trabalho infantil se justificava por meio de preparar homens e mulheres para exercerem na sociedade as funções que lhes cabiam. Em meio a isso, contudo, havia a violência, pois no campo de trabalho faltava respeito à criança às suas peculiaridades, bem como era áspero o mundo do trabalho. Ao lado disso havia a imposição dos pais que não podiam ser questionados.

3.1.5 A educação pelo castigo físico: uma tradição que se tornou consenso

No Brasil e em Goiás, educar por meio do castigo físico parece, algo comum. É difícil encontrar relatos acerca da educação e do papel da mãe e do pai sem referência ao poder que estes possuem sobre o filho e na liberdade que a eles é dada de usar o castigo pela força física como meio de educar. Tradicionalmente, os pais possuem autoridade sobre os filhos e esta autoridade valida a imposição da força do mais forte sobre o mais fraco.

Assim, na educação da criança goiana da primeira metade do século XX parecia ter como recurso mais o medo e dor que o diálogo e a confiança. As famílias eram numerosas, os pais estavam sempre muito perto das crianças, trabalhavam e viviam juntos e essa proximidade fazia as correções ocorrerem, assim que os erros aconteciam. É importante ressaltar que essa proximidade não implicava intimidade, pois havia, segundo as entrevistas, a ausência de aproximação e carinho entre pais e filhos. Durante a pesquisa perguntamos aos entrevistados como eram os castigos quando eles, ainda crianças, cometiam alguma falha, ou faziam as chamadas “artes”³⁶, eram rebeldes ou se recusavam a obedecer a uma ordem dos pais. As respostas sempre foram unânimes: castigos físicos.

O fato de os pais poderem usar sua força física para impor respeito e autoridade sobre a criança gera, em várias situações, um estado de arbitrariedade sobre os seus tenros corpos. No decorrer das entrevistas, muitos dos pesquisados desviavam sua interlocução quando o assunto versava acerca da relação entre pais e filhos e a forma como os castigos ocorriam. Os tipos de castigos usados como meio de coação dos atos considerados errados, muitas vezes, não foram vistos pelos participantes da pesquisa como uma ação para o seu bem, embora eles próprios lutassem (e ainda lutem) para se convencer do contrário. Em muitos casos, esses castigos foram exagerados, podendo ser interpretados como um despotismo legitimado pela condição de pai, como segue o relato:

L- Meu pai num batia não, mas a minha mãe batia de deixa o sinali, um dia eu torrano café eu era tão pequena que boto o tamburete assim e eu subi pra i torrano o café. Aí eu vi que tava bão e disse: acode mãe que tá bão, code mãe ta bão, senão pega fogo. Ai ela vei, dexo a panela pra lá e pego a cuié e arrumô aqui ni mim corto. Cortô meu beijo, pegô, cortô, e eu fiquei foi muitos dia bebendo na cuié, ieu num sei cumo que eu num dei de nada aqui, foi preciso custurá.

P- Nossa! A senhora tinha quantos anos?

L- Oito ano. Num dava conta da panela, a panela de ferro era pesada. Eu

³⁶ As traquinagens das crianças são conhecidas popularmente em Goiás, como artes.

num dava conta. Aí eu fui tirano [o café] e pono na vasilha... na penera, tirano e pono na penera, e a panela lá e eu joguei água no fogo, ela rumo a cuié aqui e corto. Depois, eu tivi que menti pro meu pai que eu tinha murdido numa taboca e cortado o meu lábio aí meu pai, oh, pegô e mim bateu pra mim aprende, é, bateu pra mim aprendê num morde ni taboca, seno que num era isso; mais, minha mãe mando dizê.

Depois outo dia nois cascano mandioca pra fazê porvio, aí ela [a mãe] falô assim: pega aquela mandioca lá pra mim lá. Qual é mãe? Qualé que ocê quê? Oia aqui sua desgraçada, e mando a faca assim, a faca entro desse tanto no pé de mamão, que eu corri assim detrás do pé de mamão e eu chorei. Era rígido, tudo, todos eles. (Lf, 83 anos, dezembro de 2005)

Os castigos eram duros e a agressão dos pais contra os filhos surgia momentaneamente. Nesse caso, Lf chora ao falar sobre o assunto. Diz que perdoou e que não gosta de lembrar de seu tempo de infância; desvia o assunto para sua vida de adulta no tempo de casada e conta que tentava não fazer as mesmas coisas com os filhos. Um pouco depois, ao retornar ao assunto de sua infância, fala sobre a dificuldade que tinha de falar com os pais e responde assim à pergunta, se havia diálogo entre ela e os pais:

L- Não. Num conversava. A única coisa que eles fazia com nós é a hora deles deita, tinha que i lá dá bença pra ele, beija a mão deles, e ensino o Pai Nosso com Ave Maria e Santa Maria, era a única coisa que fazia era isso. E num tinha de deita, né de deitá, e pô o bico da chinela pra debaixo da cama não, era tinha que colocá pra fora

P-Ah!

L- Isso eles me ensinô. Mas eles num ensinava nada (Lf, 83 anos, dezembro de 2005).

Comentários como esses foram constantes. Os entrevistados relataram que dificilmente os pais conversavam com os filhos, mesmo que fosse para ensiná-lhes as atividades do dia-a-dia. Parecia haver certa distância entre pais e filhos, mesmo vivendo tão próximos. Neste trecho, fica subtendido que o diálogo não acontecia e que, quando havia conversas, estas estavam presas a regras. Esta fala permite entender, como outras já citadas, a forte religiosidade das famílias goianas e, nesse sentido, entende-se que os preceitos cristãos justificavam para os pais direitos soberanos sobre os filhos. Parece que esse preceitos influenciaram a forma como os pais lidavam com os filhos. O ensino e aprendizado vinham pela observação e o erro era corrigido com agressão física. As correções eram, às vezes, reconhecidas como exageradas, como expõe este entrevistado:

P- Quanto às correções que vocês tinham em casa, quando os filhos faziam algumas coisas que os pais não gostavam, que achavam que não era correto, como é que aconteciam essas correções na casa do senhor?

S- Aconteciam às vezes de modo exagerado, então eu não me lembro, não

me lembro se usava vara, pode ser que usava, mas, as veis os pai dava uns tapa mesmo sabe. Eu lembro um dia que... um dia a tarde, minha mãe me bateu, me dirrubou. Depois, um outro dia lá ela foi me bater e eu corri, ai eu num dei conta de corre mais do que ela e ela acabou me pegano. Então as veis era a disciplina era ali no cabresto, batia de cabresto ,eu lembro um dia o minha irmã, já tava moça, meu pai batendo nela de cabresto então minha mãe, eu num sei, assim, as veis foi alguma coisa assim de contrariedade e veio descarrega em cima dela.

O meu irmão do lado da primeira esposa,eu lembro quando meu pai bateu nele, ele já tava rapaz, porque ele foi amola um cutelo de corta arroz e estragou o cutelo lá.

P- Ele já era rapaz e apanhava, as moças apanhavam...

S- É...

P- E quando o senhor fala em bater com o cabresto, era com aquelas peças de metal também? Ou batia só com o lado da corda?

S- Era do lado da corda.

P- Com a peça de metal não?

S- Não. Com a peça de metal não. Um dia minha mãe também me bateu com uma lasca de aroeira, bateu uma lasca nas minhas costas, que eu fiquei assim bem ruim, porque as lascas tinha espinho, e eu fiquei assim bem ruim, ainda bem que não perfurou, assim, a espinha, então... normalmente eu acho que a situação financeira é que julga muito também, devido a situação que nois teve num sê boa....

Eu lembro que por causa de eu ser raquítico, de veis em quando eu ficava perrengue, ruim, vomitando, eu lembro do dia que eu falei pra minha mãe: ô mãe, eu num to bão, eu to passando mal. Ela me pegou me jogou na cama de girau lá assim e me jogou lá na cama lá, sabe, e ai pegô e sugigô lá na cama lá, então...

P- O senhor tinha quantos anos nesse tempo?

S- Ah, é capaz que eu tinha em torno de 8 anos, 8 anos por aí.

P- O senhor queixou que não estava bem, ela jogou o senhor em cima do girau.

S- É tava nervosa, né. Aquela meninada, era difícil, buscano água lá na fonte, tinha que subi uma ladeira pra pegá água, carregava água no pote, na lata, tinha que soca arroz, tinha que busca lenha no mato...

P-Era serviço demais...

S- Tinha serviço demais. Tivemos que fazê farinha lá, ralano no ralo tamém, intão, normalmente, era muito difícil. (Sm, 62 anos, dezembro de 2006)

Nas entrevistas com Sm, fica clara a indignação pela forma como seu pai e sua mãe tratavam os filhos. Percebemos que existe a tentativa de justificar os despotismos em virtude da condição financeira, que não sabemos ao certo se contribuía ou não para a “falta de paciência” e a falta de respeito com a criança. A condição financeira da maioria dos moradores do interior de Goiás era muito precária, porém isso não pode ser visto como justificativa para a aspereza com que os pais, muitas vezes, tratavam os filhos. As crianças apanhavam de várias formas: tapas, varas, chicotes, cabresto e até com uso de pau. Parecia não haver limites para as correções, tudo era justificado e permitido. Tanto o pai quanto a mãe batia nos filhos. Na pesquisa constatamos que as mães costumavam castigar mais os filhos que os pais, talvez por ficarem mais próximas deles e se sentirem na obrigação direta

de corrigir e educar.

Outros integrantes da pesquisa falam sobre as correções:

P_- E, como é que eram as correções, os castigos, quando vocês faziam alguma coisa errada com é que acostumavam ser as correções?

DV- Vara.

P- Vara?

DV- É vara...

P- Senhora se lembre de ter apanhado várias vezes?

DV- Eu lembro. Uma vez ezes batia na gente com vara de fedegoso, que era pra ficá, cria brilho na cara.

P- A senhora só apanhava quando fazia alguma coisa de errado, assim, ou ...

DV- Assim, a gente brigava que era mais a minha irmã, né, sempre a gente brigava, minha madrasta vinha e batia. Ela tinha uma correia que a gente falava correia branca né.

P- E, como é que era essa correia?

DV- Uma correia assim que ezes falava de couro branco, num sei explicá não, sei que tinha um cabinho e aquelas bolinha na ponta.

P- Bolinha?

DV- É, uas bolinha, mas ela batia com a correia memo. DVf, 71 anos)

P- E quando a senhora fazia alguma coisa que não agradava o pai, nem a mãe, como é que eles corrigiam?

L- Chicote né, era muito. A maioria dos pai que batia nos fii, eles apanhava que ficava calombo no corpo sabe? Hoje em dia é tão diferente né, os pai era brabo pra nós, batia muito mesmo. Principalmente minha mãe, meu pai não, meu pai até era mais calmo, minha mãe era muito brava. Você já viu uma tacada de fica, que ficava o vergão, as da minha mãe ficava. Ficava oito, dez dia ainda tava o sinal, ainda num tinha acabado.

P- Batia de quê?

L- Chicote mesmo, de chicote que batia, de bate.

P- Tinha um chicote de bate?

L- É guardava, pindurava lá assim. Nós iscudia o chicote da minha mãe, num adiantava nada. Ela achava! (Lf, 79 anos)

P- O senhor falou que o pai do senhor era muito rígido....como que ele corrigia vocês, assim...

M- Ah, ele batia, eu tenho sinal de um dia que nós foi pegá uma..., curá uns boi retirado da porta, era um curral que ele fez num pasto pequeno, e esse dia cedo ele falou : "oi nós cabô de tira o leite nós vai curá os boi lá. E Maria vai limpa casa, vai limpa casa pra mãe dela." Aí Maria xingô assim.... " Que diabo!" E ele num iscutô. Mais e eu iscutei e falei assim: Ô papai, Maria xingô o senhor de diabo.

P- Nossa!...

M- E ele falou: Essa minina precisa de apanhá, ela correu, entro pro quarto e ele correu atrás dela, mas foi uma meia hora de cinturão assim, que foi preciso de mamãe rebentá a tramela da porta e tira ela do braço dele senão ele matava ela de tanto batê. Ah, bão, ele largô ela lá e falo pra mim assim: - Ocê também vai tomá uma surra procê larga de tá contano as coisa.

Mas foi uma meia hora de cinturão dobrado e ai a fivela do cinturão dele cortou minha curva, aqui, um tãí na curva, usava carcinha curta...Ai eu tô lá, ajudano ele a curá esses boi lá, agachado adiante dele, ele viu o sangue na perna, uai mas que sangüera é essa na sua perna? Aí eu falei pra ele: ué, o cinturão do senhor que cortou... ai ele foi garro a chorá....sabe. (Mm, 92 anos).

P- E quando um filho fazia alguma coisa, um dos irmãos, ou o senhor fazia alguma coisa errada como é que os pais corrigiam?

G- Era bateno, nesse tempo era a lei da vara, né, é como a Gf, disse né, era bateno, bateno com uma varinha ou com chinelo, e já tem os chinelo né, as chinelada, e meus pai nunca bateu assim, como diz pra tirá sangue não, mais da uma varadinha, levanta uns vergãozim, batia de chinelo dava invermeiá, mas num era poco, isso era na idéia daquele tempo era prciso, era pra induca, minino as vês fazia qualquer coisa era pra eles compreende que tava errado.

P- Aí batia né.

G- Batia. (Gm, 80 anos)

Os atos de correções aconteciam por motivos variados, como variadas eram as formas de os pais os praticarem. Uns tinham os chicotes, outros batiam com cintos, outros de vara e, às vezes, usava-se qualquer um desses instrumentos, dependendo do que estivesse mais próximo, além de tapas e empurrões. O fato de bater nos filhos parecia ser rotineiro, configurando-se em suposto modo eficaz de correção e de ensino daquilo que se podia ou não fazer, do que era ou não aceito pelos pais e pela sociedade. Não se pode esquecer que o contexto social validava essas formas de correção, mesmo as mais duras. Na pesquisa, fica claro que o costume de educar pelo castigo físico era uma tradição, assim como a ausência de diálogo entre pais e filhos. Não havia o costume de conversar sobre os erros. Estes eram corrigidos instantes depois de cometidos, por meio de castigos, dentre eles, o mais comum eram as surras. Nesse sentido, a vida rude e simples, ligada à terra e à produção, perpetuava costumes relativos ao trabalho e à educação. Educar era visto como uma obrigação dos pais e era realizada pelo poder destes sobre os filhos, poder de usar a força física como instrumento educativo.

A forma severa de corrigir os erros não pode ser percebida como ausência de sentimentos dos pais para com os filhos. Quando Mm. relata que o pai se mostra arrependido de tê-lo machucado, fica evidente que havia amor entre pais e filhos e não era a falta desse sentimento que motivava as correções físicas e, sim, um conflito de sentimentos contraditórios como amor e raiva ou, ainda, amor e obrigação de educar, tendo como parâmetro, muitas vezes, o modelo de educação recebido.

A criança ficava à mercê da violência doméstica, camuflada pela função de educar para a vida, para tornar-se um “bom homem” ou uma “boa mulher”. A maior parte dos entrevistados vê na figura dos pais o poder exercido de forma despótica e, às vezes, fria sobre seus tenros corpos. Os atos dos pais não podiam ser contestados, não havia argumentação. Os relatos dos entrevistados eram

interrompidos por corte nas vozes e por choros quando o assunto é *correção*. Verificamos que, em 80% dos casos, as mães eram mais citadas como agente executor das correções.

A convivência com a genitora parecia mais intensa, bem como as desavenças. Talvez no convívio mais contínuo surgissem atritos mais constantemente. A educação dos filhos era uma responsabilidade materna e como a criança passava boa parte de sua infância em casa, as mães atuavam mais na educação, ficando para o pai o que era objeto de delação de outrem ou o que acontecia na sua presença. As mães chegaram a ser consideradas, por boa parte dos participantes da pesquisa, educadoras por natureza. Assim, suas práticas educativas tornaram-se, para muitos, inquestionáveis.

Ao falar de violência e correção dos filhos, toca-se em uma questão polêmica, ainda mais quando o vértice da questão se concentra em um período histórico em que os Direitos Humanos, a Constituição Brasileira e os direitos da Criança e Adolescente não haviam sido estruturados. A infância das pessoas pesquisadas ocorreu nas décadas de 20 a 50, momentos em que não havia estudos sobre o espancamento de crianças pelos pais, estudos que se iniciam nos Estados Unidos na década de 1960. No Brasil, o Código Penal Brasileiro, de 1940, cita maus-tratos e lesão corporal contra criança e relaciona as autoridades que cometiam violência contra a criança (DEL PRIORE, 2006). Segundo a autora, muito pouco se conseguiu neste período: os casos de violência contra a criança aumentavam. Os pais poderiam ser enquadrados como violentos se castigassem os filhos além da medida, ou seja, imoderadamente. Pais, professores, médicos e policiais faziam parte da lista de autoridades que podiam usar seus poderes para coagir, agredir e violentar, de várias formas, a criança.

Embora nos relatos os sujeitos tenham se referido a formas de violência sofridas quando crianças alguns consideram ter vivido uma infância boa. Justificam que os tipos de castigo a que foram submetidos eram condizentes com os costumes, vale dizer, conjuntura socioeconômica e política de Goiás da época. Os depoimentos que se seguem são esclarecedores:

P- O senhor considera que teve uma boa infância, ou não?

S- Tive, foi relativamente foi boa, apesar dessas disciplinas, apesar dos recursos ser meio escassos, aliás, poucos, ou poucos, sei lá... mas, contudo a gente teve, porque a gente teve assim, uma certa liberdade, porque era na roça, as veis saía, ia pras mata, caçava fruta, caça passarim, e ficava intirtido por lá, então, não foi tão das piores não, sabe,

pelo padrão da época, foi relativamente boa, a minha infância (Sm, 62 anos, abril de 2007.)

P- O senhor sofreu algum tipo de violência ou agressão por parte de seus familiares na infância?

E- Jamais, jamais. A não ser o castigo físico, porque eu sou daqueles que acha que quem dá o pão, tem direito de dar o castigo. E o castigo, o físico, o físico, a gente sabe, o castigo físico também entra. Mas, nunca foi um castigo que ultrapassasse os limites normais. Os limites... dentro da normalidade que na época exigia. Era costume (Em, 60 anos, novembro de 2006.)

Com certeza, havia condições piores que as relatadas nas entrevistas, pois como já aludimos, os sujeitos da pesquisa foram muito cuidadosos, às vezes tímidos em falar de sua infância, como se maculassem a imagem dos pais. O senhor Sm, 62 anos, por exemplo, passou por muitas dificuldades, sofreu vários tipos de violência doméstica, mas considera que, para sua época, ainda teve uma infância boa. Destaca que os bons momentos eram os de atividades das quais os genitores não participavam, o que demonstra a difícil relação entre pais e filhos. O caso do senhor Sm é ponto de referência para outros. Como ele, os outros enumeram as dificuldades e afirmam que sua infância foi boa por ter conseguido “ser alguém na vida”, ou por ter se tornado uma “pessoa de bem” ou, ainda, por ter aprendido uma profissão. A agressão física é considerada por muitos dos entrevistados como natural. No caso de Em, não há consciência da agressão como violência. Para ele, no processo educativo cabe utilizar os castigos físicos como meios para a formação moral e preparação para o trabalho.

No momento histórico a que a pesquisa se reporta, muito do que a sociedade atual configura como violência era fato comum, aceito socialmente, constituía um costume. Apesar de reconhecerem o significado cultural das correções, o sentimento pessoal do grupo informante é conflituoso e lembrar-se dos fatos, deixa-os emocionados.

Compreendemos que a criança em Goiás, naquele tempo captava os traços tanto da violência subjetiva, na qual se relacionava o comportamento da criança às tradições folclóricas, para impor pelo medo, quanto da violência física, perfil de uma educação impositiva, em que não se admite o diálogo. O medo advindo de certas medidas educativas pode prejudicar a relação afetiva entre os filhos e os pais e essa é uma consequência apontada pelos informantes da pesquisa.

A forma de expressar amor, carinho e amizade pelo filho era muito

diferente da forma atual. Os pais pareciam presos à função educativa e os momentos de atenção aos filhos sem esse fim, eram muito poucos. Segundo os depoimentos, os pais não abraçavam os filhos, às vezes passavam a mão, de leve, sobre a cabeça da criança. Quando indagados sobre o sentimento que nutriam pelos pais, os pesquisados, em sua maioria, se calaram e, em seguida, disseram ter respeito e que devem aos pais tudo o que são. O afeto apresenta-se conflituoso. Existe uma mistura de amor, tristeza, culpa e mágoa.

3.2 A Educação Formal em Goiás na Primeira Metade do Século XX: Memórias que Caracterizam um Tempo

Nas primeiras cinco décadas do século XX, as escolas, em Goiás, possuíam características peculiares ao local e região. O interior não dispunha de recursos que propiciassem a ampliação do ensino secular. As cidades eram poucas e pequenas e não havia políticas públicas destinadas ao desenvolvimento do ensino no Estado. A educação formal, naquele contexto, ainda não constituía uma necessidade coletiva e individual. Os moradores não viam a educação escolar como necessária e, muitas vezes, a usavam com o objetivo estrito de aprender a ler e a escrever. Outras vezes, o ensino servia para apenas aprenderem a escrever o nome, não chegando a completa alfabetização.

As escolas eram, na maioria, rurais e para estudar eram necessários muita dedicação e disponibilidade de tempo, além, é claro, de condições financeiras para pagar o professor. Nesta pesquisa, a falta da educação escolar foi aludida por muitos dos pesquisados. Boa parte deles não teve acesso ao estudo e outros, freqüentaram a escola por pouco tempo. No universo de vinte e quatro entrevistados, encontramos a seguinte divisão quanto à secularização: nove nunca foram a escola, três foram somente para aprender a escrever o nome. Os outros doze (50%) estudaram até saber ler e escrever ou até o momento em que havia escola no lugar onde moravam. Destes somente oito chegaram ao término da primeira etapa de estudo, ou seja, a leitura do manuscrito e os outros quatro passaram para as etapas seguintes.

3.2.1 As escolas: aspectos gerais

As poucas escolas que funcionavam em Goiás, situavam-se na zona rural. Os proprietários de terras procuravam alguém que tivesse conhecimentos seculares o suficiente para poder ensinar a outros a ler e a escrever. Essa pessoa tornava-se professor e recebia um ordenado dos pais de seus alunos. Sua função era instruí-los na leitura e na escrita. Muitos estudantes só freqüentavam a escola, objetivando aprender a *escrever o nome assinar* como falam.

Dos entrevistados, somente dois estudaram em escolas de povoados. Um destes foi no povoado de São Luís M. Belos, ainda denominado Barreirinho. Todos os outros freqüentaram escolas rurais, onde as condições de acesso, às vezes, eram difíceis. Segundo as pessoas pesquisadas, as escolas eram nas fazendas e as crianças iam muito cedo para lá. Os sitiantes, fazendeiros e moradores das fazendas deixavam seus filhos irem para escola, muitas vezes acompanhados por outras crianças e irmãos, às vezes sozinhos e, nestas idas, passavam por matas, lugares ermos e estavam sujeitos a diversos perigos, como apresentado na seqüência da entrevista:

G- Fui a escola ieu tava com... nesse tempo eu fui na escola eu já morava aqui, se eu já morava aqui fui na escola tava com doze ano, quando eu comecei i na escola. Ai era uma escola, eu morava na Santa Inês, lá era município de Paraúna mas hoje é município de Firminópolis. Eu morava lá e a escola de lá assim na bera do Santa Luzia, tinha uma fazenda, um baiano tinha uma fazenda lá, as fazenda nesse tempo era só uma casinha lá e um terreno né, e o próprio fazendeiro lá é que dava a escola. Ritirado de casa uma légua mais ou menos, uma légua é cinco quilômetros. E aíera no mei da mata, tinha a estradinha debaxo de mato, num é estrada desmatada não, era estradinha debaxo de mato. Mas era estrada de passa só carro de boi e cabrito e cavalo. Então a gente saía de casa, eu ia essa estrada pra i na casa, pra i na casa desse baiano, a escolinha na casa desse baiano, ele era baiano. Até as letra dele era diferente, o nome sabe. Era as mesma letra, mas com esses nome, diferente.

P- O som da letra era diferente?

G- É, o som...a, o som era diferente, né. É, o nome das letra era diferente, algumas letras, num era todas não, mais algumas eram diferentes.

P- Era o mesmo alfabeto só que dizia de uma forma diferente.

G- É de uma forma diferente. Então pra gente i pra essa escola, muitas veis no mei do mato tinha uma... uma onça tinha pegado um veado tava na bera do caminho comendo, nesse tempo era...

P- Onça!

G- Onça. Naquela época elas pegava veado e ficava na bera do caminho comeno e eu passei sozim né, e atrás de mim, distância de vista quais distância de vista assim, quando o camim dava uma reta, diz es que me via. Distância de vista assim e o oto... por nome Rozario... A... era baiano tamém lá invinha e... eu passei e num vi nada né! E, a ... ai ele veio mais

atrás... e aí a... quando eu passei, a onça certamente num deu fé né que ela tava comendo um veado. Aí quando ela viu, ela era grande né, pulo do mato né, largo do veado e pulo do mato. Aí ela deu o sinal. Deu o sinal... ela pulo no mato de medo dele, né. Ela correu dele Ela correu dele e agora avalia, o que que a gente passava né. Essa, se eu... se eu... ela num pulo ni mim porque ela tava intirtida com o veado. Intirtida com o veado, né. Comendo o bicho né! Se não ela tinha comido ele, o eu. Veado ceis sabe o que que é, né? É um cabrito, um cabrito do mato né.

P- Já vimos.

G- É um bicho do mato.

P- É... vocês iam sozinhos pra escola?

G- Nesse tempo que eu to lembrado eu ia era sozinho pra essa escola... da... dessa... da dona lá do... sítio que eu morava, era só eu que ia. E agora mais lá, envorta da fazenda tinha mais num sei qualé não, tudo nois tinha, por nome não lembro mais...

P- Mais tinha mais gente que ia para escola?

G- Tinha mais gente. Tinha mais gente que ia também. Fiquei sabendo o nome de duas, de uma, é... por nome Sofia, era mais veia que eu um poquinho.

P- Que ia também?

G- É, até a... menina a mais veia que tava na escola era mocinha também... e ia sozinha também pra escola. (Gm, 80 anos, agosto de 2006).

O senhor Gm enfrentava dificuldade para ir à escola. Além da distância, naquele tempo os animais selvagens estavam por toda parte. Nas matas extensas comumente se viam onças, veados, antas e cobras. Esses animais também eram vistos no caminho para escola. As crianças levantavam cedo e saíam ao nascer do sol. Como a escola era na fazenda, quem morava nas proximidades ia a pé e, às vezes, sozinho. Neste caso, a onça era um animal que caracterizava riscos no caminho da escola.

Uma das entrevistadas não precisava sair de casa para ir à escola, sua mãe era professora e eram as outras crianças que saíam de casa para estudar:

P- Vocês moravam na fazenda e a mãe da senhora era professora?

I- Era.

P- E ela dava aula só pra senhora ou tinha outros alunos?

I- Pra mais alunos. Aquelas fazenda mais próximas da do meu pai, todo mundo ia pra minha casa, pra casa da minha mãe, pra tê aula. E era praticamente o dia todo. Tinha o recreio, mas era quais o dia todo.

P- Então, os meninos iam de manhã e só saíam à tarde,?

I- Só saía à tarde.

P- E a escola era mesmo na casa da senhora?

I- Era dentro da casa do meu pai.

P- Tinha um cômodo especial ou não?

I- Era na sala, uma sala grande. Na fazenda, a sala costumava sê grande.

P- E os alunos tinham mais ou menos que idade?

I- Num lembro a idade não...

P- Mais tinha sala para diferentes idades ou alunos maiores estudavam junto com alunos menores

I- Era tudo junto.

P- Tudo junto. Todos começavam no mesmo período, a estudar?

I- Era. Não tinha assim, separação de 1º, 2º, 3º, 4º né?

P- Ah, todos numa mesma sala, com a mesma professora?

I- Com a mesma professora.

P- Variava a série, mas não variava a sala?

I- Não. Não variava a sala. Era assim um pouco difícil né, mas o costume era aquele... era tudo normal. É, era tudo junto. (If, 65 anos, julho de 2006)

As aulas começavam muito cedo. As crianças se deslocavam de um lugar para outro, indo a pé ou a cavalo para a escola. Levavam a comida e passavam o dia por lá. Nos intervalos, comiam e depois voltavam às atividades escolares de leitura e escrita. À tarde retornavam para casa. Muitos alunos trabalhavam nos currais antes de ir.

A sala de aula era improvisada, a própria sala da casa servia de sala de aula e todos os alunos se acomodavam ali. Segundo os participantes da pesquisa, não havia quadro, giz e, sim, uma lousa que cada aluno levava para nela escrever e o professor também possuía uma. Era nela que escrevia e os alunos copiavam, liam, em voz alta – treinavam para decorar (fala de participantes) – e depois apagavam para escrever outras coisas.

Segundo a descrição, a lousa era:

I_ Era mais ou menos uns 30 cm por 30 cm. É, tinha até de 40. E, encontrava maior, porque cabia mais coisa na lousa.

P_ Vocês escreviam e depois apagavam?

L_ Apagava, depois a professora corrigia e apagava. (If, 65 anos, abril de 2007)

As lousas serviam como caderno. Conforme expõem os entrevistados, não havia cadernos. Os alunos repetiam as lições para memorizar. As lousas eram feitas de pedra e se quebravam quando caíam de mal jeito.

Não havia, nestas escolas, separação de sala para séries diferentes. Todos os iniciantes e veteranos estudavam na mesma sala, com a mesma professora. Segundo If, a professora atendia os alunos iniciantes de forma individualizada nos primeiros dias, depois estes seguiam a turma.

Alguns, logo que aprendiam a escrever o nome, ler um pouco melhor, escrever cartas e ler cartas, deixavam a escola para se dedicar ao trabalho como aparece na seguinte seqüência de relato:

P- O senhor estudou?

M- Estudei

P- Como é que era a escola?

M- Escolinha era particular, eu estudei assim na varanda de paiol sabe? E meu pai pôs o professor, primeiro ele lecionou, depois ele num podia leciona mais pôs um professor né. E naquele tempo a gente estudava era, o professor escrevia, né, começava do ABC e ia até cumo se fala Carta de Fora, sabe o quê que é carta de fora? Essas carta que que vêm pra gente...

É, a gente passava pra um, recebia do otro, nois falava era carta de fora. Depois num vincia que eu fui com idéia boa viu, num vincia e meu pai comprô manuscrito.

P- Ah!

M- A senhora conhece manuscrito?

P- Conheço.

M- Eu comecei ele no meio, mais quando deu pocos dia tamém tava perdido, saí da escola e cabô.

P- Mais por rque que o senhor saiu da escola?

M- Ah, pra trabaiá na roça, ajudá meu pai.

P- O senhor tinha quantos anos quando foi estudar?

M- Quando eu comecei era na faixa de doze anos.

P-O senhor estudou até quantos anos?

M- Aquilo era ligero, era uma etapa de tantos méis, faiava um ano, mais otos mês na frente, sirviço de roça apertava eu parava tamém e ia ajuda meu pai né, desse jeito. Meu pai e meus irmãos, eu também tinha quatro irmãos, mais eu era o mais novo. (Mm, 85 anos, julho de 2006)

M - A gente estudava na fazenda, nas fazenda que eu tava começano o estudo naquela época, ocê não sabe mais era assim se você lê-se o livro todinho ao você tava preparada, você tinha que ler o livro sabe, era um livro bem... começava com.... Meu tio era o professor ele passava o ABC, primeiramente o A,E,I,O, U, depois o ABC aí depois ensinava formar as sílabas, aí depois punha a gente pra lê no livro, aí quando você terminava de lê aquele livro você tava ótimo, né, então eu sei mais ou menos, que eu fui até o segundo ano no máximo, ai a gente mudou pra aqui, ai logo mudou pra qui eu já tava mais ou menos com 15 anos aí larguei de estudar, ai fui mais foi trabalhar e lutar com a vida.

P - Quando a senhora começou a estudar a senhora estava com que idade?

M- Ah, deveria ter uns 8, 10 anos naquele tempo começava tarde, né, e 10 anos assim que eu tinha não era nova não. (Mf, 79 anos, janeiro de 2006)

Parece que, naquele tempo, era difícil conciliar escola e trabalho, atividades que formavam uma dupla que se contrapunham; uma dificilmente sobrevivia simultânea à outra e, quase sempre, a escola perdia espaço para o trabalho. As aulas não eram constantes, alternavam de acordo com as atividades agrícolas, pois, nestes períodos, tanto professores como alunos trabalhavam nessas lidas.

Deixar o estudo para se ocupar somente do trabalho foi uma realidade para os participantes da pesquisa. Todos revezavam entre as atividades domésticas e agrícolas e atividades escolares. Os pesquisados comentaram que as escolas não possuíam um calendário definido, nem seriação. Entre eles, um estudou por vários anos em um mesmo livro por não existir outro. Ele assegura que foi bom, porque

decorou todas as lições, encontrando dificuldade somente na leitura do manuscrito. Outro detalhe descrito pelos pesquisadores é que, naquele tempo, não havia o período destinado às férias escolares, como apresenta Dm:

D- Num tinha férias, naquele tempo num tinha as férias sabe. As férias era só domingo, estudava de ano em ano, negócio de ter férias não. Eu estudei quase dois anos, eu fiço quarta série, essa quarta série eu estudei ela mais ou menos umas cinco veis,

P- Nossa!

D- Um tinha livro né, meu pai num comprava.

P- Estudava mais não comprava os livros?

D- Não, tinha aquele quarto ano lá eu ia estudano nele, terminava voltava traveis, naquele começo, terminava voltava traveiz, foi assim nunca passei o quarto ano.

P- Só tinha o quarta série nessa escola do senhor?

D- É.

P- Então o senhor já foi direto pra estudar na quarta série e estudou sempre a mesma coisa?

D- Não eu estudei até o manuscrito, cê lembra dele.

P- Lembro! Não, eu lembro porque eu já conheço o manuscrito.

D- Eu estudei ele.

P- Ah, o senhor estudou ele?

D- Estudei ele todinho, eu sabia ele igual eu to falano pra você.

P- O manuscrito tinha que ler todas aquelas cartas?

D- Todas elas. E tudo escrita a mão, né.

P- Hum! Hum!

D- Estudei ele do comecim até o fim, umas duas veis.

P- Ai quando terminava de ler tudo aí tava bom.

Voltava traveiz, num tinha outro livro, voltava nele traveiz. Mais o estudo ia até aquele manuscrito, deu conta de lê o manuscrito tava bom. O pai falava assim: ta bom demais né. Eu pensava que mais adiante ia fazer tanta que nem fez pra mim né. De primero eles num pensava isso não. Meu pai falava assim: filha mulher saber escrever o nome tá bom.

P- Então as irmãs do senhor não estudou?

D- Só um poquim.

P- Só pra aprender escrever o nome.

D- Só pra escrever o nome, se não vai escrever carta pra rapaz, pra namorado, meu pai falava isso.

P-E os homens podiam estudar?

D- Podia. Só porque eles num, naquele tempo, num tinha negócio de ponto sabe? Os pai num aceitava a professora ensinar a gente negócio de ponto, de té a pontuação, eles num aceitava as coisa assim não, cê tinha que lê assim. Igual eu, eu num tenho pontuação, eu pego e eu vô leno tudo assim, sem nenhum lado, até a hora que eu vô pará. Eu paro a hora que eu canso de lê. (Dm, 68 anos, abril de 2007)

Segundo o relato, o ensino daquele tempo, em Goiás, possuía características próprias. O aluno lia o mesmo livro várias vezes e a professora direcionava o ensino conforme a vontade dos pais. A dificuldade de acesso aos centros mais avançados contribuía para o problema da falta de livros nas escolas, além da própria falta de estímulo dos pais ou de reconhecimento da necessidade de adquiri-los. O intuito parece que o intuito era aprender a ler e escrever.

É importante ressaltar que as mulheres eram tolhidas no seu direito de estudar. Quanto a isso, a senhora DVf, 71 anos, chora ao se lembrar que seu pai a proibiu de ir à escola por ser mulher, dizendo a ela que “estudar era para homens e que as mulheres, se estudassem, iriam escrever cartas para rapazes”³⁷.

O senhor Dm fala de uma realidade apresentada por outros participantes: a de que os pais não imputavam valor à escola. Muitas pessoas não estudavam, porque os pais acreditavam que não era importante estudar, bastava saber trabalhar.

O ensino seguia esta descrição: aprendiam-se as vogais, depois as consoantes, as junções dessas e a leitura, sempre repetindo-se em voz alta as sílabas formadas. Essa forma de ensinar, herança do método lancasteriano, como apresenta Bretas (1991), perdurou nas escolas goianas por muitos anos, todos os entrevistados falam do método da repetição.

A escrita de cartas ou “cartas de fora” era um padrão e indicava que a criança estava preparada, pois, já sabendo ler as cartas e escrevê-las, já estava pronto para deixar a escola. A função do estudo estava muito ligada à utilidade imediata. As cartas eram um meio de comunicação e quando se sabia escrevê-las, assim como lê-las, era sinal de que se tinha domínio da leitura e da escrita, logo, cumprido a função do estudar.

Nas escolas, o ensino da escrita e da leitura era feito por meio da escrita e leitura de cartas, que também foram o motivo de muitas meninas não poderem freqüentar as escolas, como afirmam: Gf, 73 anos, Dvf, 71 anos, Tf 67 anos, Tdf, 77 anos. Todas elas foram mulheres que não puderam ir à escola sob o dito de que “escola para meninas era para elas escreverem cartas para namorado”. Dona Gf e Tf aprenderam somente a escrever o nome; as outras o fizeram depois de casadas, com a ajuda dos filhos.

O manuscrito, citado como último estágio na escola de primeira letras, era um livro que continha vários tipos de escritas, com letra cursiva e que capacitava a pessoa a ler diferentes caligrafias. Quando no início dos relatos começaram a surgir falas sobre o manuscrito, este passou a ser objeto de procura. Nas investigações feitas, encontramos três manuscritos, guardados por seus usuários e assim pudemos conhecer e fazer conhecido seu aspecto e conteúdo.

³⁷ Relatório de campo, janeiro de 2007.

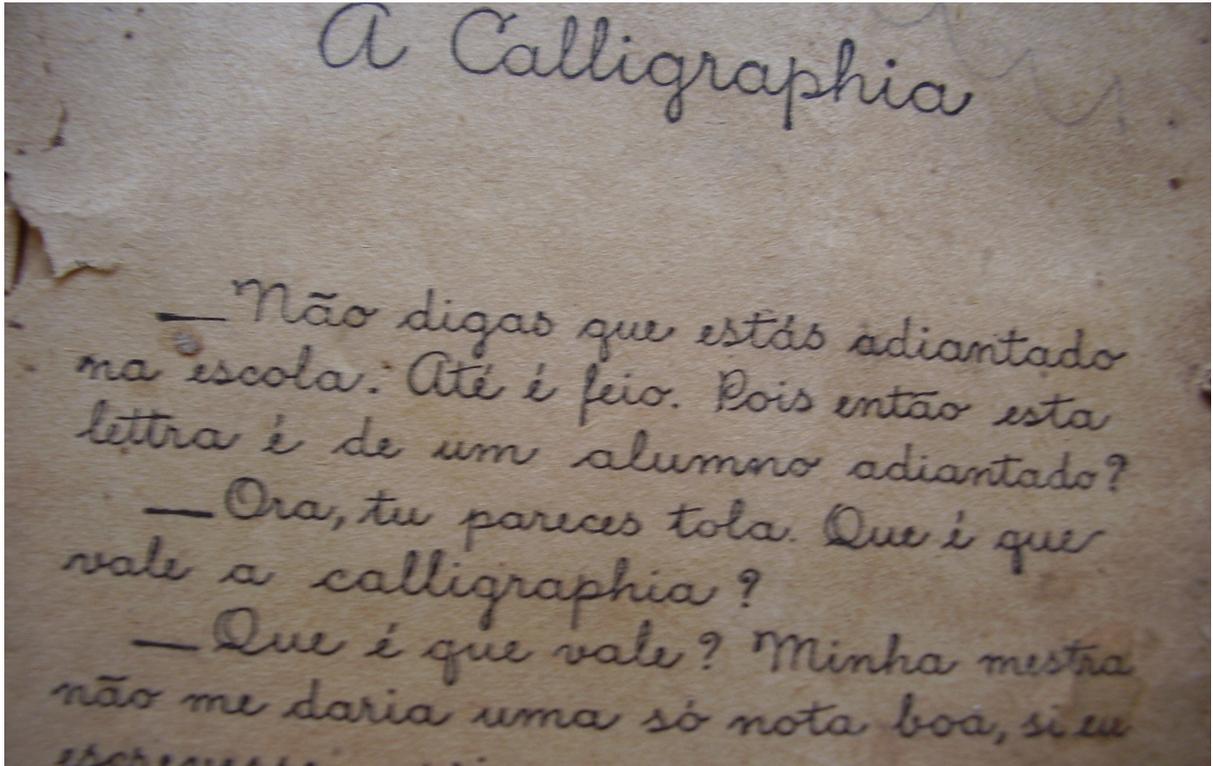


Foto 6. Tirada de um manuscrito cedido por Mm. 67 anos, agosto de 2006.

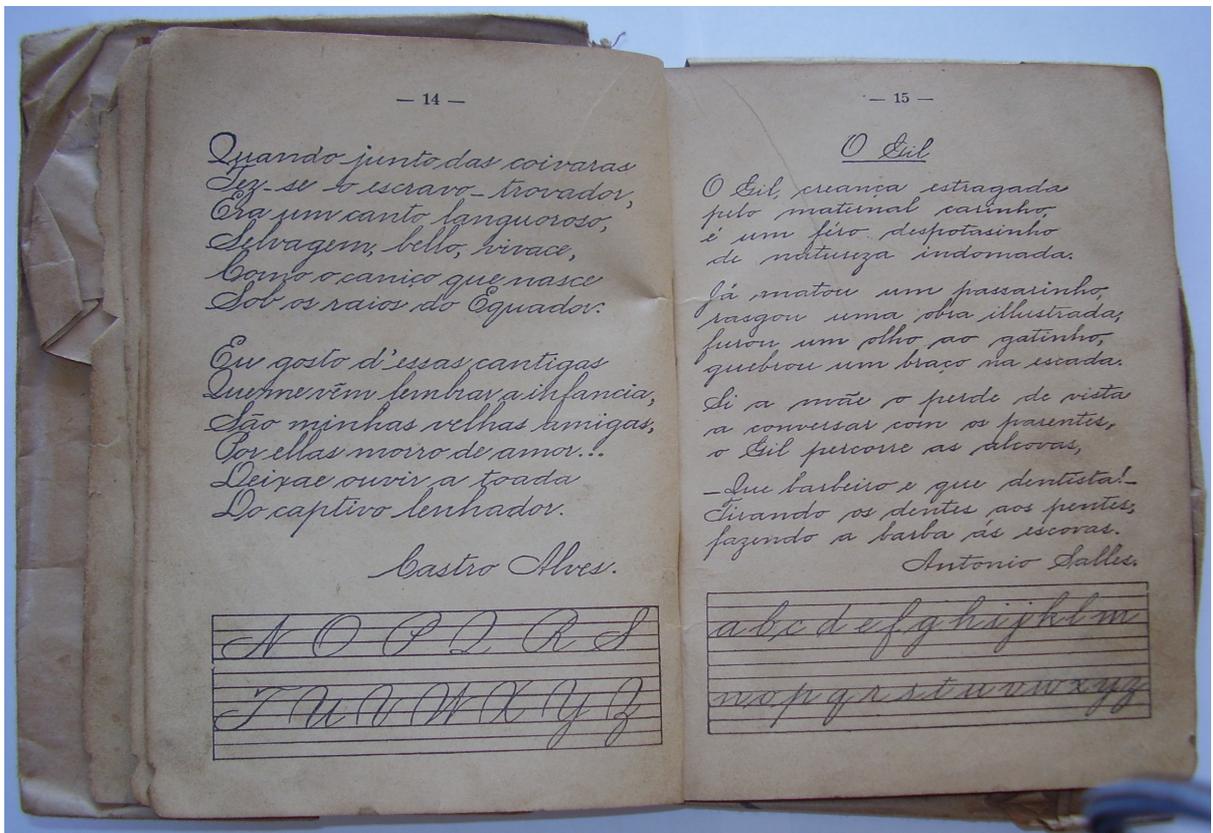


Foto 7. Tirada de um manuscrito cedido por Mm. 67 anos, agosto de 2006.

As fotos 6 e 7 foram inseridas neste trabalho, para demonstrar como era o manuscrito e que este possuía diversos modelos de caligrafia. Quem lesse o manuscrito todo estava apto a ler cartas de diferentes caligrafias e, portanto, estava concluindo os primeiros estudos. O manuscrito era temido pelas pessoas, pois essas leituras eram feitas para o professor, a famosa prática de “tomar leitura”, em que o erro era corrigido com o uso da palmatória.

Em Matemática (Aritmética), eram ensinadas as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão. As duas últimas só eram aprendidas nos últimos estágios de vida escolar, como confirma o seguinte relato:

D- Eu aprendi as quatro operações de conta, num tinha quem saísse comigo, podia enche a lousa, podia enche ela de número que eu dava conta de fala pro professor certim. Certim, rapidim. Na matemática eu fui..... bom. Hoje nós sabe tabuada, porque aprendia. Nós cantava, a tabuada e foi preciso um dia ela (a professora) fala assim: ceis pode canta mais baixo, ceis ta cantando alto demais (Dm, 68 anos, abril de 2007).

Quanto a São Luís de Montes Belos, as primeiras escolas foram feitas depois da vinda de José Netto e Jutair Neto para São Luís e após os conflitos para emancipação de Barreirinho. Segundo Cf, a primeira escola surgiu em mais ou menos 1950 e atendia às crianças moradoras da cidade. Funcionava nos fundos da Igreja Católica. Segundo Em, participante da pesquisa, as primeiras escolas de São Luís, ainda Barreirinho, eram particulares, localizavam-se na zona rural e eram mantidas pelos fazendeiros tal como foi mencionado anteriormente. Após a emancipação de São Luís M. Belos, em 1953, surgiu a primeira escola pública (mantida pelos fundos municipais), nomeada “Quatro de Outubro”, ainda em funcionamento e pertencente ao Município. A foto ilustra as primeiras turmas de estudantes da escola pública da cidade de São Luís de Montes Belos.



Foto 8. Primeira escola municipal de São Luís de Montes Belos, década de 1950.
Foto cedida por Cf, de seu arquivo pessoal.

A escola de São Luís de Montes Belos era rígida e, como em muitos lugares de Goiás e do Brasil, usava-se a palmatória. Segue a seqüência da entrevista como meio de ilustrar a forma do ensino:

P- O senhor morava em São Luís, assim que São Luís iniciou, ou o senhor morava na zona rural?

E- Não eu nasci precisamente na zona rural, fazenda São Luís, município aqui dessa cidade. Mas logo, logo vim pra São Luís. O nascimento foi na zona rural mas logo vim para São Luís.

P- O senhor iniciou os estudos do senhor com quantos anos?

E- Na época, começava muito tarde, aproximadamente com sete anos de idade né.

P- Sete anos já ingressou na escola.

E- Naquela época, naquela época a gente, os pais levava a gente na escola muito tarde, né, hoje é que a gente alcança aí Jardim I, né, quatro, três anos já tá na escola, naquela época num era assim. Aos sete anos de idade eu comecei a freqüentar os bancos escolares aqui de São Luís.

P- E o senhor freqüentou a escola aqui mesmo de São Luís? Qual era o nome dessa escola?

E- Primeiro grupo escolar era o Grupo Escolar Quatro de Outubro.

E- E...e o regime assim de escola, como é que era? As aulas eram como agora, divididas em período, como é que funcionava esse regime o senhor se lembra?

Era tempo integral, era... das sete as onze, aí de meio dia às seis. Era o tempo todo estudano.

P- Então estudava os dois horários?

E- Os dois horários.

P- Numa mesma série?

E- A mesma série. Tudo junto. E estudava o ano todo.

P- Ah! todos juntos como? Primeira, segunda, terceira....

E- É, professor era um só, ou uma só, né.

P- Um só professor numa só classe?

E- Numa só classe. E lá tinha alunos... que entravam na escola naquele ano, e tinha alunos que já tinham anos que estavam lá. Tudo misturado, né. Era tudo misturado, num tinha série diferentes.

P- E o senhor ficou quanto tempo nessa escola?

E- O primário completo. Até concluir a quarta série. Até concluir o quarto ano do primário (Em, 60 aos, novembro de 2006)

Os costumes em Goiás não mudavam muito. Foram necessárias várias décadas, para que a forma de educação mudasse no interior do Estado. Notamos que os mesmos hábitos do final dos anos 20, décadas de 30 e 40 foram passados para a década de 50: aulas em período integral, professores usando a mesma sala de aula para séries variadas, métodos de ensino rígidos e ensino particular, em lugares isolados, marcaram o ensino no Estado. Para disciplina (comportamento dos alunos) reserva-se um tópico.

3.2.2 A disciplina nas escolas goianas: o ensino e o medo caminhando de mãos dadas

O uso de violência na escola não era um problema exclusivo das escolas goianas. Estas manifestavam, no período em análise, a rigidez no disciplinamento de crianças. O uso da palmatória e de castigos, como ficar de joelho, eram atitudes comuns nas escolas que adotavam formas de castigos semelhantes as usadas pelos pais para disciplinar as crianças. Essas atitudes na escola não eram vistas como violência. O contexto histórico determinava atitudes e representações que autorizam certos tipos de comportamentos.

Nas entrevistas, quando perguntados sobre a escola, as pessoas disseram que era muito rígida. Esta rigidez era por conta das repreensões a que estavam sujeitos os alunos. Ninguém brincava na escola e se brincasse não ficava impune. A punição era aceita pelo pai e, ainda, louvada, pois, naquele tempo, quanto mais o professor fosse rígido, punisse o aluno, melhor conceituado seria.

P- E como é que era a professora? A educação naquele período?

E- Muito boa....

P- Era rígida...?

E- Rígida isso, mais muito rígida mesmo era do tempo da palmatória, né.

P- O senhor então passou pelo tempo da palmatória?

E- Passei... passei por tempo da palmatória, passei pelo tempo de ficar ajoelhado em caroço de milho né, passamo por isso. Puxão de orelha. Tudo isso na sala de aula, já aconteceu até comigo. (Dm, 68 anos julho de 2006)

A escola rígida era, pois, elogiada. Os professores tinham de demonstrar autoridade e manter a disciplina, até mesmo por meio de castigos físicos.

P- E lá na escola como é que era o regime escolar? Como é que os professores tratavam os alunos... como é que os alunos eram com os professores...

G- Ah, respeitava muito bem. É... ali o aluno não podia errar, é ficava as veis brincando de lápis, ele corrigia, ele falava: Ô pro ce istuda minino, num é pra brinca não, tem que estuda. E tinha uma palmatória, uma tabinha redonda assim, com um cabim né, ali se o menino fez um erro, ce tinha que dá uma palmatorada na mão, dá a mão e... sentava a palmatória.

P- E como eram esses erros?

G- O erro era assim mesmo... brinca né. Se brincasse... se não prestasse atenção.. É, num prestasse atenção, ia brinca num prestava atenção na leitura. Se não respondesse direito... Se não respondesse, se ficasse cutucando um no oto, com o oto assim com o colega... Levava palmatorada.

P- Levava palmatorada!

G- Chegava ficá inchado, a parma da mãozinha roxa, vermelhinha.

P- Ficava inchado de tanta apanhar de palmatória? E, só a palmatória que era usada para corrigir ou o professor tinha outros meios para poder punir o aluno?

G- Tinha outros meios... punha de castigo tamém, punha ajueiado assim no meio da casa assim...

P- Ajoelhado lá no meio de todo mundo?

G- É, ajueiado ficava lá ajueiado uns minuto. Inriba de pedra, em cima de mii, inriba de mii. Ezes sempre lá punha uns carocim de mii... eu mesmo num lembro que eu fiquei ajueiado mais num foi em cima de mii não. (Gm, 78 anos, agosto de 2006)

P- O Professor era bravo ou não?

M- Era, não até que num era, os professor num era bravo, era nós que era muito artero, muito atentado, né, muito artista é que eu fazia umas arte e ficava de castigo, de bolo.

P- Bolo de palmatória?

M- É de palmatória.

P- Dessa o senhor não escapou?

M- Não num escapei não. Naquele tempo que nós tinha as palmatória, eu batia muito em menino viu, e sempre eu era até bão de idéia, num apanhava não assim na parmatória não.

P- Só algumas vezes?

M- é só aiguma veis, muito poco né. Agora de castigo eu lembro deu fica duas veis.

P- E como é que eram os castigos?

M- Ajuelhava lá na porta e ficava lá.

P- Na porta?

M- É na porta, punha a gente de joelho bem na porta, ajuelhado (Mm, 66 anos)

Como se percebe no relato, era considerado “natural” usar castigos físicos nas escolas. Os professores corrigiam os erros e incentivavam a aprendizagem por meio do medo e do disciplinamento. A palmatória era o meio mais comum de castigar. Todos os entrevistados “passaram pela palmatória”, experimentando-a como objeto de disciplina, correção e incentivo ao acerto. As conversas durante as aulas eram punidas, as brincadeiras não eram aceitas, o ensino era rígido, tinha a autoridade centrada no professor. Este podia usar os castigos comuns na época e até inventar meios de castigar os alunos. A forma de disciplina que o professor adotava não era questionada. Ao contrário, era mais comum questionarem se ele não usasse métodos agressivos e violentos como modo de impor sua autoridade.

No interior de Goiás, adotavam-se diversos meios de punição nas escolas. Ficar de joelhos e de pé com chapéus na cabeça era comum. Mas existiam professores que, além de usar os meios tradicionais de castigos pedagógicos, criavam outros como é o caso citado:

S- Eu estudei, comecei a estudar eu tinha 7 anos de idade, mais ou menos, porque eu lembro que quando começou a escola lá e meu pai foi meu professor, professor era o meu pai, e a escola, chamada escola rural, não me lembro mais, então os fazendeiros reuniam e pagavam um professor. Naquele tempo a escola era muito difícil, então meu pai, com uma noção boa de matemática diferente, e uma escrita muito bonita, então reuniu lá os fazendeiro e resorvero então cria essa escola. E meu pai ficou sendo o professor. E o ensino consistia mais era em Matemática. Era lê e escreve. Era o currículo aprende lê e faz conta. Lê, escreve e faz conta. Então os camaradas que aprendia as quatro operações ele já estava assim bem... já tava bom em Matemática. Então a escola... não tinha assim uma... digamos, assim uma organização...era uma escola formal, mas tendendo para o lado de informal. Então não tinha relógio, não tinha quadro de giz, era o dia inteiro...

P - Era o dia inteiro?

S - Era o dia inteiro. Então as veis os minino ficava assim afobado pra ir embora então ele falava assim: ô seu João (meu pai chamava João), ô seu João... ai botava lá, o sol já tava dando assim na porta da escola, e colocava um pauzinho lá, e falava: quando a sombra tiver nesse pausinho nois pode i imbora? Eu lembro dos minino sempre fêis essa brincadeira lá com meu pai. Então era o dia inteiro, e os mininos que vinham, vinham a cavalo outros de a pé, levava um lanche ou uma matula, o lanche era um arroz, ou então as veis feijão com farinha, principalmente, aquela coisa mesmo lá da roça. E como não tinha quadro de giz, usava o que a gente chamava de lousa. Era um quadro piqueno, talvez uns 15 por vinte, mais ou menos, e com o lápis característico pra escreve, a lousa era de pedra, o lápis também de pedra. Então ali escrevia, e aparecia então e ficava branquinho na lousa, então esse lápis também durava muito tempo, porque era de pedra, e... então durava bastante, depois surgiu um lápis parecia esse lápis que tem a grafite, que tinha assim o material macio, pra escrita na lousa, então esse funcionava melhor mais logo cabava que era macio, intão gastava mais com o conteúdo.

Em termos de disciplina, meu pai era bastante rígido. Como não tinha orientador educacional, não tinha inspetor, ele fazia o que dava na cabeça

dele, e inventava lá uma maneira de castigar os alunos. Ele as veis colocava o menino lá, em cima dos grão de milho, otras vezes colocava o menino de pé com todos os embornais e os chapéus na cabeça. É,. pegava todos os chapéus dos meninos e colocava na cabeça dele os chapéus com o intuito de disciplinar. E também arrumou lá um castigo que consistia numa tora de aroeira, de aroeira, aí o minino que fizesse qualquer coisa, ficava de castigo com aquele negócio nas costas. Essa tora de aroeira nas costas. Então o primeiro que carregou essa tora lá foi meu primo., Até outro dia tava comentano com ele a respeito do acontecimento lá, ele mora aqui na avenida Aporé, então a gente tava lembrano desse dia lá. Então os adolescente lá, assim meio interessado..., inclusive a fia do fazendeiro que a escola era na fazenda dele, uma tal Sebastiana e o tal Antônio, esse Antônio está vivo ainda, eu lembrei dele assim, então, veja bem: a escola tinha aluno de toda idade. Eu com 7 anos. Tinha esse Antônio tinha uns 14, 15 anos, e tinha meu tio que capaz que tinha uns 20 e tantos. Então é capaz que tinha aluno até de 30 anos lá. Era de mamano a caducano. E aí esse Antônio, bastava oiá um assim pro oto, meu pai descobriu aquilo e ficou caladinho e na hora de despedi os alunos, a tardinha, ele falou assim: oia, ocêis dois tava namorano, vocês vão dar 10 bolos cada um no outro. E pegou a palmatória e deu pra eles. E eles ficaro aquela história, aquele jogo de empurra: ah, você dá em mim primeiro, ah, você dá em mim primeiro... meu pai falou, ceis num que dá bolo é nada. E pegou a palmatória e deu 10 bolo puxado em cada um deles, e foi imbora. No oto dia voltaro assim desconfiados e os pais apoiaram o professor. Assim, num tinha esse negócio de as veis o minino fica com raiva e num ir para a escola. Então os pais apoiavam a disciplina do professor (Sm. 62 anos dezembro de 2006)

O pai do depoente parecia mesmo muito rígido. Para maior eficácia das correções inventou a punição com uma tora de aroeira – madeira comum em Goiás, usada para fazer cercas e currais. Esta madeira é muito pesada e resistente ao tempo. A tora era colocada nas costas da pessoa que por ventura ousasse corromper a ordem estabelecida ou que argumentasse contra uma ordem dada. Segundo a seqüência da entrevista, esse instrumento de disciplina foi usado e validado como mais um método de castigo pedagógico.

As escolas eram lugares em que o despotismo chegava ao extremo. O professor tinha direitos e controle sobre as atitudes dos alunos. A escola não era tida como um lugar para momentos agradáveis. Era “lugar de aprender”, aprender a ler, a escrever e a fazer conta, um olhar que não fosse para o estudo poderia ser punido, e o relato transcrito demonstra que era. Os alunos ficavam quase paralisados, era necessário aprender, pois ao erro correspondiam os castigos e a palmatória não era agradável de ser sentida. Muitos dos depoentes contam que qualquer brincadeira, qualquer conversa e qualquer desobediência era severamente punida pelo professor. Essas punições aconteciam até por atitudes dos alunos fora da escola, no caminho para casa, por exemplo. Se houvesse briga nesse caminho, o professor, ao ficar sabendo, punia com palmatória os alunos envolvidos.

O interessante é que no final do século XIX, o Brasil havia extinguido o uso da palmatória (BRETAS, 1991), entretanto, em Goiás, isso não aconteceu. Os professores argumentavam que não conseguiam a disciplina sem o uso deste recurso. Como meio de não infringir diretamente a lei que proibia o uso dos castigos físicos nas escolas, os professores colocaram os alunos para castigarem os colegas. Assim sendo, o aluno continuou a ser castigado fisicamente sem o envolvimento direto do professor. Na tradicional tática de perguntas e respostas, o chamado “argumento”, segundo os pesquisados, o aluno que acertasse deveria bater no aluno que errasse. Dessa forma, o professor poucas vezes agrediria o aluno diretamente, mas continuava usando a palmatória como meio punitivo e disciplinador.

A foto a seguir, è de uma palmatória, às vezes, fabricada pelo próprio professor:



Foto 9. Palmatória cedida por uma colaboradora da pesquisa, em maio de 2007.

A palmatória, como mostram os relatos, podia ter espessuras variadas e os furos que marcavam a sua superfície podiam ser pequenos ou grandes, ser um, três ou cinco. Os entrevistados admitem que a quantidade de furos não modificava em nada o ardor e a dor que a palmatória causava e que eles faziam de tudo para não “passarem por ela”.

Este outro depoimento evidencia outras formas de punição:

M- Quando eu estudava era o tio que dava aula pra nós, mais ele era muito rígido e tinha aquele negócio de fazer agrumento. Agrumento (argumento) era assim ficava uma parte de lá outra de cá, ali ia procurar a tabuada, se procurasse pra mim e eu não soubesse, se procurasse pro outro ele sabia, ele vinha de lá com a palmatória e sentava na gente e chegava ficar buraco na mão da gente da palmatória, né.

P- Nossa!

M- Então meu tio fazia isso demais, meu tio era tão rígido que ele tinha capacidade de acertar a gente com a régua. Um dia ele até espendurou (dependurou) um menino na trave da escola.

P- Nossa!

M- É, eu sei disso, o menino era muito peralta, muito custoso na escola e ele já não sabia o que fazia mais, ele pegou segurou o menino, fez ele agarrar na trave e deixou ele, lá muito tempo. Ele era terrível mesmo meu tio, mas se não aprendesse com ele com outro não aprendia mais não. Ele puxava mesmo, era coisa simples mais o que ele ensinava aprendia, era de medo, na raça mais aprendia (Mf, 79 anos janeiro de 2006)

Como se constata na seqüência da entrevista, os professores usavam de tudo para disciplinar as “travessuras” dos alunos. Os meios eram os mais ousados possíveis. Colocar uma criança dependurada na trave da escola é um gesto difícil de ser entendido como disciplinamento pedagógico, bem como o ato de segurar um poste de aroeira nas costas, mas tudo isso foi usado como método de correção nas escolas freqüentadas pelos entrevistados. Além dessas formas, recorria-se a correções vexatórias, como usar durante o período de aula os chapéus de todos os alunos, todos os embornais (capangas, bolsas escolares feitas em casa, de tecidos, para colocar os objetos e a comida). A utilização de varas, régua e a prática de pôr o aluno de joelhos em pedras ou em sementes de milho também foram adotadas como métodos disciplinadores para corrigir e conter as travessuras, bem como incentivar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos essa empreitada, muito do que parecia obscurecido pelo tempo e por conhecimentos inconclusos a respeito da temática – infância, educação e violência – começa a clarear, ganhar forma e sentidos.

As histórias de vida que conhecemos são representações individuais e coletivas, que denotam conceitos e concepções vigentes na sociedade dos indivíduos participantes da pesquisa. O trabalho que desenvolvemos possibilitou-nos perceber a importância de permanecermos alerta para possíveis entrecruzamentos entre o real e o imaginário, dada a natureza de nosso objeto de estudo. Nesse sentido, o trabalho com base em relatos exigiu que durante a análise dos dados, mantivéssemos um olhar dinâmico sobre os determinantes sociais e pessoais que orientaram as narrativas dos idosos que aceitaram participar desta pesquisa.

Nesta investigação, valemo-nos do empírico e do teórico na tentativa de reconstruir o passado memorado por idosos sobre suas infâncias. Ao buscarmos nas histórias de vida peças que montavam as características da infância no início do século XX e, especialmente, a relação entre esta, o trabalho e a violência, no interior de Goiás, em contextos como a família e a escola, constatamos que a temática incitava controvérsias quanto ao seu sentido e significado.

Em muitos momentos da pesquisa, encontramos dificuldades em prosseguir. Muitos dos entrevistados mostravam-se tímidos, ao falar sobre o seu tempo de criança e alguns se negavam a continuar o relato, pois eram tomados pelas emoções, que se expressavam em lágrimas. Isso não ocorria somente em função de as reminiscências despertarem tristezas escondidas no passado distante das pessoas, mas também surgia das alegrias e contentamento que marcaram esse período de suas vidas.

A resistência da família do idoso em permitir que este participasse das entrevistas também se converteu em uma dificuldade momentânea. Muitos idosos mostravam-se receptivos, mas a família, geralmente o(s) filho(s), não aceitava o início ou a continuidade das gravações, no momento da coleta de dados.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à constatação de que as produções científicas pouco ou quase nada têm discutido sobre essa temática, especialmente sob a ótica que nos propomos – violência e infância em Goiás nas

primeiras cinco décadas do século passado. A análise histórica e das histórias de vida de pessoas na terceira idade trouxe revelações sobre a vida das crianças goianas, ou daquelas que migraram para Goiás, fundamentalmente para a região da cidade de São Luís de Montes Belos.

As histórias de vida costumam guardar retratos de um momento que nem sempre pode ser conhecido, de uma só vez, no seu todo, já que se caracteriza por suas partes constitutivas. Tais histórias marcam o tempo e podem representar a história de um local e de um povo. Assim, história e memória se juntam para lançar luz a uma realidade desconhecida.

Segundo pudemos verificar em nossa pesquisa, a realidade investigada envolveu e ainda envolve, no caso de Goiás, a presença marcante da submissão da criança ao adulto, a imposição da autoridade dos pais e responsáveis e a exposição da criança ao trabalho desde muito pequena. A agressividade com que as relações interpessoais e familiares se apresentaram na história goiana, conforme os dados, leva a refletir sobre a dinâmica da violência, infância, do trabalho e, ainda, acerca da história da criança e da família.

Desde os tempos mais remotos até a atualidade, a história do homem e das sociedades mostra a presença marcante de atos violentos permeando as relações interpessoais, sociais e familiares. O fenômeno manifesta-se na condição civilizatória do homem, liga-se às relações de poder estabelecidas entre os membros das sociedades, nas diferentes instituições sociais, incluindo a família e a escola. Além disso, a violência também é percebida na linguagem, bem como nas trocas e representações simbólicas que delineiam o perfil cultural dos diferentes grupos e classes sociais.

Ao procedermos a pesquisa bibliográfica e empírica, percebemos que detectar o que seja um ato de violência pode ser difícil e polêmico e exige análises profundas sobre o contexto que envolve os fatos em questão. Isto ocorre porque atos violentos podem estar relacionados a conceitos culturalmente aceitos no contexto em que ocorrem e, portanto, não se configuram atos expressamente desrespeitosos aos direitos do outro. Ademais, torna-se interessante pensar que a dificuldade de conceituar a violência e mesmo de entendê-la desaparece quando se volta para as representações sobre a não-violência. O respeito, a liberdade, a sinceridade, a lealdade, a proteção são ações que demonstram a não-violência, sobretudo porque trazem em si aspectos inerentes aos direitos humanos

fundamentais, ou seja, são condições básicas para a convivência entre os seres humanos, que não se restringem a idade.

A cultura, o meio, a necessidade e a vontade de exercer o poder podem conduzir o homem a um caminho chamado violência, no qual alguns se “especializam” em promover o medo e a dor por meio de castigos físicos, agressões psicológicas, negligência, omissão e até por menosprezo às condições do outro. Por outro lado, a própria condição sociocultural pode impedir atos violentos e conduzir o indivíduo ao auto-domínio.

Convém lembrar que em sociedades demarcadas pela diferença social e, ideológica, pela “individualidade”, espera-se que a criança apresente certo nível de agressividade, qualificada, muitas vezes, como “iniciativa”, clareza de intenções, busca de realizações, ainda que tenha de se impor ou competir. Desse modo, fica mais compreensível a razão pela qual pode-se considerar que na história humana a demonstração de agressividade foi ponto decisivo para a sobrevivência do ser humano, bem como para superação dos desafios propostos. Agressividade e violência não são palavras sinônimas e agressividade não pode ser vista como violência, porém sempre andaram lado a lado.

As formas de dominação do homem pelo homem ganham novas roupagens com a evolução tecnológica e científica e, conseqüentemente, com o desenvolvimento social e cultural. Como a própria história apresenta a dominação é uma maneira de adequação utilizada pela sociedade. As práticas educativas também se reorganizam diante da intenção de atenderem ao momento histórico. A análise da produção teórica sobre essa temática evidencia que algumas formas de educação foram transformadas de acordo com o desenvolvimento social e cultural, e que a vivência em uma sociedade induz à incorporação de hábitos educativos e sociais específicos a ela.

No Território Nacional, não obstante as mudanças de natureza social nele ocorridas, muitas formas de educação permaneceram e se consolidaram como práticas legítimas de educar a criança, a saber, o castigo físico. Desde o Brasil Colonial a educação da criança desenvolveu-se pela imposição da força como meio legítimo de fazer valer a autoridade do adulto. Essa submissão da criança ao adulto e à autoridade deste, concedida histórico-culturalmente, faz daquela um alvo impotente das arbitrariedades erigidas sob a justificativa de educá-la.

Essas condições podem facilitar o cometimento de atos de violência

contra a criança. Isso foi constatado no município de São Luís de Montes Belos. A pesquisa com idosos, revelou que, nas primeiras cinco décadas do século XX, a violência na vida da criança goiana era constante. As formas como os adultos corrigiam seus filhos eram, muitas vezes, brutais, chegando próximo à barbárie em alguns casos. Essa violência contra a criança e sobre a criança nem sempre foi ou é percebida como tal pelos participantes da pesquisa. Vários fatores, dentre eles, a forma como a representação de infância atravessou os tempos e se apresenta ainda hoje, são as responsáveis direta e indireta pela aceitação da violência como prática educativa.

Nesse caso, a violência contra a criança vai se tornando natural. Isso dificulta caracterizar certos atos ditos educativos como violência, bem como levar a sociedade e até mesmo as vítimas perceberem-nos como tal. Na pesquisa, esse aspecto foi observado entre os entrevistados. O processo de tornar natural certos atos faz que, embora os sujeitos reconheçam determinadas atitudes como práticas violentas, acabam por justificá-las como uma forma comum, natural, daquele período, de educar a criança.

É importante lembrar a definição de um ato como violência ou não encontra-se na forma como ele é praticado e contra quem é praticado. A intenção do ato e a forma como ator e vítima se percebem no contexto são fatores relevantes na apreensão do sentido de violência. No caso de nossa pesquisa, percebemos pelos depoimentos que as correções estavam, muitas vezes, ligadas ao sentimento de poder e autoridade do adulto sobre a criança. Em muitos momentos os castigos não visavam a corrigir, mas, sim, serviam para punir e até mesmo para demonstrar a autoridade e o poder dos pais.

A dependência – financeira, emocional e social – da criança em relação aos pais contribuiu para justificar as formas de conseguir disciplina. O papel social exercido pelo pai e pela mãe parece justificar as "correções" por meio do castigo físico. Imbuídos da obrigação de educar, os pais conquistaram a validade de seus atos despóticos sobre os filhos.

Os dados de nossa investigação revelam que, em Goiás, a violência sobre a criança se manifestou, nos diferentes contextos e de várias formas, graus e intensidade, sempre justificada pela necessidade de corrigir a criança, de cuidar dela. Parece-nos, entretanto, além disso, que visava manter o controle rigoroso dos pais sobre as ações infantis e as funções destes no seio familiar e social. Esse

processo envolveu, pelo que se pode notar, a violência física e simbólica, que em várias situações são complementares.

Outro aspecto importante que resgatamos em nossa pesquisa foi a existência de um sistema de hierarquia familiar. A sociedade goiana do período em análise era uma sociedade patriarcal. O pai possuía poder e autoridade sobre todos os membros da família e, mais ainda, sobre os filhos. Dessa forma, os despotismos do pai sobre os filhos e as filhas e as formas de correções que denotavam violência e desrespeito ao infante eram recebidos como maneiras válidas e comuns de educar. Ressaltamos, todavia, que as agressões dos pais contra os filhos não eram praticadas somente pela figura paterna. Nos relatos pudemos constatar também a mãe agredia seus filhos constantemente sob a égide de que a punição física era um meio de educar para a vida.

Os participantes da pesquisa apresentaram resistência em reconhecer os atos de violência a que foram submetidos como hostis. Isso denota que o significado e o sentido de violência ainda não se encontram bem claros para os entrevistados. O mesmo ocorre com a concepção de infância.

Durante a pesquisa, quando os sujeitos foram argüidos quanto ao que é ser criança, referiram-se à infância como um tempo de prazeres, brincadeiras, descompromisso e de estudo. Na verdade suas representações de infância estão intimamente ligadas a uma idéia “ingênua” de infância. Trata-se de alusão a uma infância idealizada por lês, formulada em bases estranhas à que viveram. Talvez, essa ingenuidade mencionada possua motivos plausíveis, já que consideram não ter vivido um período de infância, como tal, de não ter desfrutado dos prazeres e oportunidades que são dados às crianças como hoje.

Um outro achado da coleta de dados foi que as influências do meio na socialização da infância e, conseqüentemente, em sua formação cultural foram manifestadas ao longo das entrevistas. Foram apreendidos ritmos de vida característicos da classe social dos diferentes participantes da pesquisa. Costumes, hábitos, maneiras de compreender determinadas situações e de percepção da infância encontra-se intimamente relacionados ao modo de socialização.

Nas entrevistas com os idosos, constatamos que a classe social à qual pertencem era fator condicionante de como se caracterizou sua infância. A relação com a família e com o trabalho varia muito, de acordo com a condição social do núcleo familiar. Em geral, nas mais pobres, as crianças começaram a trabalhar muito

cedo, em média com seis, sete, oito anos de idade. Segundo mencionaram os trabalhos podiam ser junto à família, em casa, nos afazeres domésticos ou nas lavouras, nas plantações ou preparação do solo para receber as sementes e/ou mudas. O trabalho nos engenhos e na lida com o gado também foram várias vezes citados.

A relação estabelecida entre infância e trabalho não é feita só no Estado de Goiás. Talvez, neste Estado, o trabalho na infância tenha se apresentado de maneira mais expressiva, dada à formação do povo goiano: a sua maioria constituída por negros, índios e mestiços, além dos emigrantes, que vinham de outros Estados em busca de melhores condições de vida. Sociedades que trazem em sua constituição tais características convivem mais “amigavelmente” com o trabalho infantil, uma realidade comum e aceita, definida, também, como forma de capacitação para a vida adulta.

O trabalho e a infância andaram lado a lado na vida dos pesquisados. Todos abraçaram a lida ainda muito jovens. Nas entrevistas, demonstraram que trabalhar significava participar da vida familiar. Muitos afirmaram ser um esforço árduo, penoso e cansativo. Tarefas destinadas às crianças podiam parecer fáceis e simples, mas exigiam agilidade, responsabilidade e, muitas vezes, força.

A faina doméstica consistia em atividades rotineiras, que, porém, exigiam assiduidade, presteza e persistência para serem cumpridas. Lavar e enxugar vasilhas, lavar roupas, varrer terreiros, vigiar pássaros nos plantios, carregar água em pequenos recipientes, pajear os irmãos mais novos, participar dos plantios e colheitas, fiar, cozinhar era algumas das atividades feitas por crianças dos anos 10 a 50 do século XX no interior de Goiás.

As crianças de classe social mais elevada economicamente eram usadas como auxiliares nas atividades domésticas, mas estas, muitas vezes, não eram obrigadas a uma rotina de trabalho árduo e consecutivo, já que dividiam seu tempo entre os serviços e a escola. Claro que alguns dos entrevistados, cujos pais possuíam bens, nunca foram à escola e conheceram muito bem a dura realidade do trabalho infantil. Essa prática mostra que não é somente a classe social que determina a forma de conceber a infância, mas, sim, a cultura, um costume aprendido na socialização que acontece no meio social e com seus pares.

Ao analisarmos os relatos percebemos que a compreensão de infância ou o cuidado com a criança eram muito diferentes dos atuais. A realidade do ser criança,

naquele período, abrangia um mundo de serviços domésticos e agrícolas, nem sempre seguros ou condizentes com a idade da criança. Entendemos, portanto, que ser criança nem sempre foi ou é possuir infância, ao menos na concepção que se conhece hoje, ou seja, um momento da vida em que a pessoa precisa de cuidados específicos quanto aos aspectos constitutivos de seu ser e de suas necessidades.

No período pesquisado, a infância soava como sinônimo de “tempo de obedecer”, de não revidar, de não argumentar a seu favor e/ou negociar tarefas e obrigações comuns aos infantes. Nada mais congruente com o significado etimológico da palavra infância: aquele que não fala.

Entre os participantes da pesquisa a forma de tratar a criança era passada de geração a geração. Parecia se repetir com os filhos o mesmo tratamento que receberam dos pais. Talvez o aspecto interiorano, sertanejo daquele período os levasse a essa posição. Todos os entrevistados viveram sua infância em uma realidade rural, assim como seus pais. A falta de conhecimento de outras realidades, de outros modos de vida, por certo, tenha auxiliado bastante ao longo período, a conservação da forma de conceber a criança e sua educação.

Os dados mostram que a forma como recebiam normas disciplinares ou os castigos também evidenciam que as crianças não as viam somente como correções de erros. Segundo os relatos, mais pareciam castigos para punir e fazer valer a autoridade do adulto pela dor e pelo medo. A correção trazia a inibição do ato pelo medo de ser punido novamente. Ademais, não havia a compreensão do porquê de certas atitudes serem consideradas erradas e não poderem repetir.

Não pretendemos julgar os pais ou responsáveis pela forma como tratavam as crianças naquele período, muito menos questionar o grau de afetividade que uniam os relacionamentos familiares. Há de se compreender que cada momento elege para si uma gama de conceitos e os convalida como corretos e, no período em questão, castigar a criança era sinônimo de preocupação com o futuro dos filhos. Às vezes, como exposto nos relatos, quanto mais rigorosos e enérgicos fossem os pais, melhores genitores eram considerados. Diante disso, é possível compreender a forma como muitos pais agiam. Claro que existia todo um sentimento de poder que rodeava o ato, talvez isso fizesse parte do engendramento do conceito de pai e mãe na sociedade e nos executores da ação; poderia ser, também, uma forma de eles se apresentarem socialmente, de demonstrarem sua autoridade.

A compreensão desses determinantes não podem, no entanto, excluir o

sentido dos atos. A exacerbação das punições e agressões físicas e morais e a extrema complacência com o trabalho da criança são características do contexto de vida das pessoas entrevistadas, em seu período de infância. Constituem, segundo a atual legislação, atos violentos contra a criança. Essa apreensão se dá pela forma como os relatos foram feitos e a maneira como as ações ocorriam.

Entendemos que em uma sociedade rural e com modos civis e de produção ainda muito rústicos, toda mão-de-obra era necessária e que nem todo trabalho da criança pode ser considerado um ato de exploração ou uma violência. Esta, ocorre quando é dada à criança a obrigação de fazer algo que está além de suas forças físicas e/ou psíquicas ou quando é coagida pela força ou pelo medo a realizar uma atividade. Na pesquisa essas questões se apresentam de forma a caracterizar algumas ações como atitudes de desrespeito à idade e força física da criança, outras como forma de contribuir com o trabalho dos pais.

No que se refere à educação formal, a pesquisa revelou que a criança, no espaço escolar, estava sujeita à autoridade inquestionável do professor. Essa autoridade era exercida sobre o aluno de diversas maneiras, dentre as quais castigos físicos eram mais comuns e amplamente citados como forma válida de reprimir as brincadeiras e punir os erros e falhas da criança. O professor possuía o apoio dos pais para castigar com o uso da palmatória, de vara, de régua... as transgressões, a indisciplina e a displicência nos estudos. O castigo sutil, vexatório também foi muito citado. Os castigos na escola, então adotados, tinham uma estreita relação com a forma de a família educar. A imposição do mais forte sobre o mais fraco e dependente.

Conforme os sujeitos desta pesquisa, a criança do período histórico em análise, no interior de Goiás, encontrava muitas dificuldades para ir e permanecer na escola. Essas instituições eram poucas e a grande maioria era mantida por fazendeiros. Os alunos percorriam longas distâncias para ter acesso à educação. Segundo os estudos, a educação no Estado, nesse momento, não era entendida como uma necessidade e, de acordo com os relatos, os pais sabiam e falavam da importância da educação escolar, mas acreditavam que saber um ofício ainda era mais importante. Dessa forma, não havia, na maior parte das vezes, interesse de que o filho ou filha freqüentasse a escola. No caso de algum filho freqüentar as aulas, o trabalho concorria com os estudos e, na maior parte das vezes, tinha prioridade seja por necessidades básicas de sobrevivência ou por dificuldade de

aliar uma coisa à outra. Em vários momentos da história da educação, o trabalho infantil se mostrou presente, sendo causa da evasão escolar e do analfabetismo.

Tanto o trabalho como os castigos físicos são formas de oprimir a criança. Ambos são usados como meio de disciplinar e educar. O desrespeito à infância e as especificidades desse período da vida humana estão presentes nas entrevistas. É necessário pontuar que no período do recorte da pesquisa, os direitos da criança não eram proclamados, bem como não havia leis que conferiam maior segurança ao infante.

Os estudos mostram que a criança tem sido utilizada como mão-de-obra barata ou gratuita e que sua relação com a escola foi permeada por violência e coerção e pelo castigo físico. Sabemos também que a criança do período histórico em análise não era amparada legalmente, para que defendesse da autoridade exercida pelos pais por meio do castigo físico. Não havia um aparato legal que assegurasse ao infante seu direito de ser criança. Algumas tentativas nesse sentido surgiram, mas acabaram se tornando manuais de disciplinamento nos quais se ligava o trabalho à educação ou reeducação da criança. Só em 1990, com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), o infante pôde ser amparado por lei em seus direitos.

Com o ECA os direitos da criança tornam-se expressivos, ordenados e especificados, além de estar sob a observância de órgãos específicos, que visam a monitorar o cumprimento dos direitos da infância estabelecidos no Estatuto, assim como encaminhar punições aos infratores das normas de respeito e atenção às necessidades e especificidades da criança e adolescente. É notória a evolução do reconhecimento dos direitos do infante, contudo, é preciso avançar rumo ao respeito e à dignidade da criança. Em muitos países, dentre eles o Brasil, a criança ainda é vista como um ser inferior, não merecedor de atenções especiais. Isso comunga com o tipo de políticas públicas específicas para a criança, bem como com a formação cultural e social,

A luta pelos Direitos Humanos é milenar e permanente, e parece que a violação dos direitos do homem seja ele adulto, jovem ou criança faz parte da história humana. Essa luta se faz com avanços e retrocessos, com acertos e erros, com violências e com a oposição a ela. A criança é a maior vítima da impaciência, da opressão, da inexperiência, da falta de atendimento às suas necessidades, do medo, e também da ganância pelo dinheiro, que pode vir de todos os campos de

atuação econômica. Diante dessa ambição a força física da criança, suas mãos “miúdas” são exploradas sem escrúpulo. Conviver com esse dilema é questão histórica, assim como lutar para mudar essa caminhada que acompanha o homem. A conquista dos Direitos humanos precisa ser preservada, discutida, avivada a todo momento.

É preciso considerar que a infância e, de forma peculiar, a criança goiana das primeiras cinco décadas do século XX, possui uma história marcada pela presença dos castigos físicos e do trabalho. Sabemos que a realidade, em análise, é anterior ao Estatuto da Criança e Adolescente, que prescreve como direitos da criança a educação, o lazer, o respeito à sua condição, além de registrar como crime o castigo físico exagerado. É importante, porém, atentar para a realidade da condição da criança e de sua educação que ainda está vinculada ao castigo físico.

Muitas coisas mudaram nesses cinquenta, sessenta ou mais anos, que separam a infância dos entrevistados da infância de hoje, entretanto, muitas práticas, muitos modos de compreender esse período da vida humana permaneceram. Uma delas, uma herança rançosa é entender como natural e legítimo, a violência contra a criança, travestida em modos de educar.

A cultura, o meio e o próprio período histórico instituíam como corretas determinadas atitudes e concepções sobre a criança e sua educação. Hoje, para muitos, os castigos físicos e o trabalho do infante possui significados e sentidos contrários ao do período analisado. A visão que se tem de determinados fenômenos relaciona-se diretamente com a sua compreensão. Nesse sentido, educar com o uso de coação, do castigo físico e do trabalho era, na primeira metade do século XX, em Goiás, entendido como a melhor forma de educar. Para os entrevistados, esses atos não constituíam violência, porém, essa idéia não muda a natureza e o significado da ação para cada um deles, não também o que tais formas de tratamento representam para eles e, o quanto marcaram sua existência.

Há de entender que as afirmações presentes neste trabalho não podem ser consideradas verdades estáticas, porquanto toda realidade, de qualquer natureza, sempre está em movimento. Ensejamos, todavia, que ele traga reflexões, além de vislumbres de uma realidade que caracterizou o ser criança das pessoas envolvidas na pesquisa, que possa suscitar estudos sobre as crianças, inclusive da atualidade brasileira, após quase duas décadas de vigência do ECA.

Com efeito, é importante lembrar que todo processo de investigação

adentra um mundo que resulta em verdades parciais e, portanto, devemos estar abertos a outros desafios investigativos que permitam a aproximação da realidade que se está em constante movimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília : UNESCO/Instituto Ayrton Senna/Unaid/Branco Mundial/USAID/Fundação Ford/CONSED/UNDIME, 2004.

ABREU, Martha; MARTINEZ, Alessandra Frota. Olhares sobre a criança no Brasil – perspectivas Históricas. In: RIZZINI Irene (org.). **Olhares Sobre a Criança no Brasil Séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Petrobrás BR/Ministério da Cultura/ED. Universitária, 1997.

ALBERTI, Verena. História dentro da História In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Direitos humanos e não-violência**. São Paulo: Atlas, 2001.

ALMEIDA, Gizela B. Mota. GUIMARÃES, Heloisa Alves. **Violência simbólica: um estudo de caso**. 2004. 53 fl. Monografia (Especialização em Docência Universitária). Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos, 2004.

ANTUNES, Ricardo. As formas da violência no trabalho e seus significados In: SILVA, José Fernando; LIMA, Ricardo Barbosa de; ROSSO, Sadi Dal (Orgs), **Violência e trabalho no Brasil**. Goiânia: Ed. da UFG; Brasília: MNDH, 2001.

ARANHA, Mari Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Felipe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Falakisman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Mario da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ASSIS, Wilson Rocha. **Estudos da história de Goiás**. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

AZEVEDO, Maria Amélia e equipe de Telealuno(a)s do Telelaci, **Pesquisando a violência contra crianças e adolescentes**. A ponta do iceberg. Como não mentir as estatísticas. Universidade de São Paulo (USP)/Instituto de Psicologia (IP)/Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da personalidade. Disponível em <<http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/iceberg.htm>>, Acesso em: 20 dezembro 2006.

BALLONE GL, Ortolani IV – **Violência Doméstica**. Disponível em: <<http://www.psiquweb.med.br/infatil/violdome.html>>: Acesso em: 12 dezembro 2006.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética**: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: FE/UFG, 1991.

_____. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **Ensinar, aprender e se desenvolver em um mundo em movimento**: contribuições da psicologia sócio-histórico-dialética para uma didática de orientação dialética. Goiânia: UF/UFG, 2005. (Impresso).

BEPPE, Marisa Masumi (coord.). **O Brasil sem trabalho infantil! Quando?** Projeto de estimativas de erradicação do trabalho infantil com bases em dados de 1992-2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR. Moysés (Orgs.). **Os Intelectuais da história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/1990. Secretaria dos Direitos da Cidadania. Goiânia, 1997.

_____. Decreto 3597 de 19/09/2000. Convenção sobre proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação. Aprovado em 17/06/1999.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1991. (Coleção documentos goianos, 21).

BUJES, Maria Izabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHARLOT, Bernard **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução Ruth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Convite à filosofia** 1. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. (Rev. e atual)

CONTE, Marta. A complexidade das relações entre violência, drogas e laço social. In: CAON, José lins; HARTMANN, Fernando; ROSA JR, Norton Cezar Dal Follo da. (Orgs.). **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: Promulgada em 5 de outubro de 1988 / Obra coletiva da editoria da Editora. Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Wind e Livia Céspedes. Atualizada até a Emenda Constitucional n.48, de 10-8-2005, acompanhada de novas notas remissivas e dos textos integrais das Emendas Constitucionais e das Emendas de Revisão. 38ª Edição, São Paulo: Saraiva, 2006.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

CORBISIER, Roland. **Raízes da violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. . Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEL PRIORI, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 1.

_____. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 2.

FALEIROS, Vicente de Paula. Abuso sexual de crianças e adolescentes: trama, drama e trauma. In COSTA, Liana Fortunato; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de (Orgs.). **Violência no cotidiano: do risco à proteção**. Brasília: Universa: Líber Livro, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendez, Org. **A infância e sua educação - matérias, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Francisco, **Dicionário brasileiro globo**. 5. ed. Sao Paulo: Globo, 1996.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São

Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristel. (Orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. Tradução Martha Conceição Gambini. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.

GONDRA, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela. Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Filhos de sombra: os “engeitados” como problema da “Hygiene” no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org). **A Infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisada**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laís Telis Bencir. São Paulo: Centauro, 2004.

KULHMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memória e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.) **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Nosella. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MENEGUETE, Andréia. Nada de Palmadas. Notícias Especiais. São Paulo. Disponível em; <[Http://guiadasemana.com.br/noticias](http://guiadasemana.com.br/noticias)>. Acesso em: 20 dezembro 2006.

MATOS, Keila. **A arte e a técnica da produção científica**. 2. ed. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Brasília: Editora Universa, 2004.

MATOS, Olgaria. História oral. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**,

n.4, Jun, 2001. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral.

MARICÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec Ltda, 1998.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **Crianças do trabalho**. Goiânia: Editora UFG. Brasília: Plano, 2005.

_____. **Trabalho infantil: necessidade, valor e exclusão social**. Plano Editora Goiânia: Editora UFG; Brasília, 2006.

MARX & ENGELS. **A ideologia alemã**. Tradução Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **O Capital: A crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

MERISSE, Antonio. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

_____. **A Infância e seus lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creches**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

MONTEIRO, Luiza Pereira. **Do objeto da violência: a infância**. In: SOUSA, Sônia M. Gomes (Org). **Infância, adolescência e família**. Goiânia: Cênone Editorial, 2001.

MORAES, Alexandre. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005. (Coleção Temas Jurídicos)

MONARCHA, Carlos (Orgs.). **Educação da infância brasileira**. Campinas: Autores associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

MARTINS, Mary Anne Fontenele; BUCHER-MALUSCHKE. **Bater para educar ou maltratar? Contribuições aos estudos da violência intrafamiliar**. In: COSTA, Liana Fortunato; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. (Orgs.). **Violência no cotidiano: do risco à proteção**. Brasília: Universa: Líber Livro, 2005.

NUNES, Deise Gonçalves. **Reconhecimento social da infância no Brasil: da**

menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. Trabalho infantil. Disponível em: <<http://oitbrasil.org.br>> acesso em 07/01/2007.

PALACÍN, Luis; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás**. 6. ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994

_____. História de Goiás em documentos: In: PALACÍN, Luis; GARCIA, Ledonias Franco; AMADO; Janaína. **Colônia**. Goiânia: Ed. da UFG, 1995.

PENSO, Maria Aparecida et al. Pequenas histórias, grandes violências In: COSTA, Liana Fortunato; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de (Orgs.). **Violência no cotidiano: do risco à proteção**. Brasília: Universa: Líber Livro, 2005.

PINTO JUNIOR, Antonio Augusto. **Violência sexual doméstica contra meninos: um estudo fenomenal**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil) Organização e introdução de Olga R. de Moraes Von Simson. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda.; EDIÇÕES VÉRTICE, 1988.

RAGGIO, Victor. **Concepção materialista da história, psicanálise e violência**. In: AMORETTI, Rogério (Org.). **Psicanálise e Violência**. Petrópolis, 1992.

RIBEIRO, Maria Alexina; RODRIGUES, Denise Aparecida da Silva; LÁPIDIOS, Maria Ângela Álvares. Violência intrafamiliar: um estudo sobre a convivência da mãe em um caso de abuso sexual dos filhos In: COSTA, Liana Fortunato; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de (Orgs.) **Violência no cotidiano: do risco à proteção**. Brasília: Universa: Líber Livro, 2005.

RIZZINI, Irma. Principais temas abordados pela literatura especializada sobre infância e adolescência século XIX e XX. In: RIZZINI, Irene (Org.) **Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: ED. Universitária, 1997.

_____. Pequenos Trabalhadores do Brasil: história das crianças no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História da criança no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, Luis Carlos da. Há algo de degenerado no reino social da sociedade moderna. In: MERISSE, Antonio, et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

RUSSO, Sadi Dal. FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. A violência na história brasileira do trabalho. In: SILVA, José Fernando, LIMA, Ricardo Barbosa de, ROSSO, Sadi Dal (Orgs). **Violência e trabalho no Brasil**. Goiânia: Ed. Da UFG; Brasília: MNDH, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação In: LOMBARDE, José Claudinei, SAVIANI Dermeval (Orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos** Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005

SANTOS FILHO, Jose Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (orgs) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época).

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. **Sinais dos tempos: marcas da violência na escola**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SARMENTO, Manoel Jacinto. A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristel (orgs.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SARTOR, Carla Silvana Daniel. Perfil da produção atual das ciências humanas e sociais sobre criança pobre no Brasil. In: RIZZINI, Irene (org.). **Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1997.

SOUZA, Dalva Borges de. **Violência, poder e autoridade em Goiás**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Jovens e violência: vítimas e/ou algozes In: COSTA, Liana Fortunato; ALMEIDA; Tânia Mara Campos de (Orgs). **Violência no cotidiano: do risco à proteção**. Brasília: Universa: Líber Livro, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

STEARNS. Peter N. **A infância**. Tradutora Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção História Mundial).

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX**. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**.

Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução Jefferson Luís Camargo, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)