

Memórias da Infância e da Educação: abordagens eliasianas sobre as mulheres

Magda Sarat¹
Miria Izabel Campos¹

¹Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS – Brasil

RESUMO – Memórias da Infância e da Educação: abordagens eliasianas sobre as mulheres. Relações sociais entre indivíduos estão pautadas pela experiência de educação e formação que cada um traz consigo ao longo da vida, pelo modo como se constituem individual e coletivamente. A partir de Elias e da metodologia da história oral, o objetivo foi buscar nas memórias de infância de sete mulheres, professoras de crianças, nascidas entre 1950 e 1970, a formação e a educação que se constituiu na infância em espaços privados e domésticos. Apreendeu-se que a escolha profissional tem vínculos com a educação feminina, normatizada por regras de controle e civilidade. Palavras-chave: **Norbert Elias. Infância. Educação. Memórias de Mulheres.**

ABSTRACT – Memories of Childhood and Education: eliasian approaches on women. Social relations between individuals are guided by educational and formation experiences that each one carries through life, by how they constitute themselves individually and collectively. From Elias and the methodology of oral history, the objective was to search, in the childhood memories of seven women, children's teachers, born between 1950 and 1970, the formation and education constituted in their childhood, in private and domestic spaces. It was learned that the professional choice is linked to female education, normalized by rules of control and civility.

Keywords: **Norbert Elias. Childhood. Education. Memories of Women.**

Introdução

As teorias de Norbert Elias (1993; 1994a; 1994b; 1998a; 1998b; 2008) têm sido utilizadas mais frequentemente nas ciências humanas em diferentes áreas do conhecimento, como Antropologia (Ferreira, 2014; Pereira, 2009), Educação (Brandão, 2009; Honorato, 2011; Leão, 2007; Setton, 2013; Veiga, 2014), História (Gebara, 2016; Costa; Menezes, 2014), as quais dão visibilidade especialmente aos temas da Sociologia, no qual o autor trabalhou mais profundamente. As contribuições estão fortemente presentes na educação, como pode ser observado, pois como afirmou o próprio Elias (2008), todos os fenômenos e processos sociais envolvendo pessoas são passíveis de investigação. Nesse sentido, a educação e os processos formativos de constituição dos grupos sociais podem ser pesquisados ancorados em suas teorias.

Outro aspecto que define e caracteriza a obra de Elias (1993; 1994a; 1994b) é a ênfase na pesquisa empírica como perspectiva e proposta de leitura dos fenômenos sociais. O trabalho empírico fundamenta e alimenta a reflexão e permite que as teorias sejam constatadas e verificadas *in loco*, aspecto caro para o autor. A pesquisa empírica se apresenta como contexto fundamental nas ciências humanas, especialmente se considerarmos a educação, como um lugar nos quais os fenômenos sociais podem se tornar muito subjetivos e ocultarem experiências concretas vividas pelos indivíduos.

Tais prolegômenos nos permitem indicar que trabalharemos neste artigo com as teorias de Elias para explicar fenômenos sociais e nos valeremos também de pesquisa empírica que respalda nossas reflexões, especialmente sobre a temática pretendida, quais sejam, as abordagens eliasianas sobre a formação e a condição feminina.

Vamos apresentar o trabalho empírico, que será discutido a partir de histórias e memórias de sete mulheres, nascidas nas décadas de 1950 a 1970, em diferentes municípios do centro-oeste e sudeste no tocante à formação de modos, comportamentos e pertença ao grupo social onde vivem, trabalham e se constituem socialmente. Nosso objetivo é buscar nas memórias de infância de professoras de criança, especialmente mulheres, a formação e educação que se constituiu na infância e nos espaços privados e domésticos e que remonta aos tempos de sua formação inicial.

Assim, indagamos acerca dos modos como essas mulheres percebiam sua educação frente à educação dos irmãos ou dos meninos do seu grupo social e quais aspectos marcam esse universo que se constituiu ou se convencionou chamar o lugar social das mulheres. Não queremos incorrer em generalizações, mas trabalharemos com fragmentos de histórias de sete mulheres de diferentes gerações, bem como diferentes contextos culturais e sociais, mas que têm em comum a educação familiar e apresentam em suas trajetórias elementos semelhantes na constituição de um modo de ser, de um comportamento civilizado para as meninas/mulheres. Tais modos não somente as formam como indivíduos e aproximam-nas pela semelhança, mas ainda marcam e carac-

terizam a escolha profissional, pois todas se tornaram professoras de criança.

Todos os levantamentos de fontes constituídos pelas memórias de infância são parte de pesquisas anteriores e atuais, que estão sendo realizadas em projetos com memórias e história oral, resultado de uma trajetória de mais de quinze anos de pesquisa com diversos trabalhos orientados e publicados sobre a temática (Campos, 2010; Sarat, 2004; Sarat; Campos, 2014).

Utilizaremos prioritariamente três obras de Elias (1993; 1994b; 1998a) sobre a temática, considerando a presença feminina, mas, principalmente a ausência das mulheres nas teorias eliasianas. O autor trata, ao longo de toda a sua obra, acerca das relações humanas entre indivíduo e sociedade. Compreender como se estabelecem tais relações foi sua busca constante e seu esforço intelectual ao longo de quase um século de vida e, nessa perspectiva, obviamente as mulheres se incluem no contexto.

Em vista disso, buscaremos a presença das mulheres na inseparável e imprescindível constituição social de todos os grupos humanos, cujo aspecto é concreto – embora a história possa negar o lugar das mulheres, a biologia e a genética jamais poderiam –, pois nos amparando em linguagem ou dito popular, pode se dizer que, em geral *as mulheres são metade da população do planeta e mãe da outra metade*. Assim, sua presença é concreta e inegável, ainda que as teorias e a história a façam.

Especificamente em *El Cambiante Equilibrio de Poder entre los Sexos* (Elias, 1998a), o autor apresenta e discute a presença das mulheres na história. Esse seria um dos seus únicos trabalhos sobre a temática e nele faz uma reflexão sobre as relações entre homens e mulheres e o processo de desenvolvimento destas na Roma antiga, considerando um período de longa duração que vai desde a Antiguidade até a constituição do Império Romano. Esse estudo aponta os processos de longa duração que estabeleceram relações de poder entre os sexos e vai definindo as relações sociais envolvendo homens e mulheres em diferentes períodos e culturas, formando padrões de comportamento nos grupos sociais em locais de inserção desses indivíduos.

Pelo aspecto da ausência ou do desaparecimento das mulheres, evidenciamos os livros *O Processo Civilizador, volume 1: uma história dos costumes* (Elias, 1994b) e *O Processo Civilizador, volume 2: formação do estado e civilização* (Elias, 1993), que discutem especialmente, como parte do processo civilizador de longa duração, a cortenização do guerreiro, a monopolização da violência pelo Estado e a pacificação dos espaços de controle e autocontrole das emoções. Uma sociedade predominantemente masculina e guerreira – as mulheres não foram guerreiras – que vai sendo pacificada pelo processo de cortenização, quando acontece a troca da lança pela capacidade de parlamentar, substituindo o guerreiro pelo homem cortês. Tal universo é historicamente masculino pelas referências e fontes documentais, mas tem forte presença feminina nos bastidores da cena ou, como escreve Elias, no “fundo da

vida social”¹, nos espaços privados das relações humanas e das pequenas revoluções.

No entanto, seguimos inspiradas no autor quando aponta a importância de que todos os fenômenos precisam ser pensados e analisados à luz das referências empíricas e, também, com o distanciamento da perspectiva histórica e do tempo passado e presente que nos constitui. Cumpre notar que Elias (1998a) nos convida a ver a história com o devido distanciamento e sem o filtro das concepções presentes.

Es indudable que retroceder desde los tiempos presentes para estudiar los cambios en el equilibrio de poder entre los sexos, dentro del marco de una sociedad Estado que en cierta medida es muy diferente de la actual, requiere cierta capacidad para el distanciamiento (Elias, 1998a, p. 247).

Desse modo, amparadas teoricamente nessas referências eliasianas e procurando perceber o distanciamento histórico que nos separa, queremos apresentar o trabalho empírico que será discutido a partir de histórias e memórias de mulheres.

Infância e Constituição do Indivíduo: a civilização das crianças

Trabalhar com a infância é o que nos constitui como pesquisadoras, mas também fundamenta nossa percepção de que este é um período crucial da vida humana, uma fase fundante e constitutiva das experiências individuais e coletivas que marcaram grande parte das referências que carregamos para a vida adulta. Portanto, a infância (presente em diversos campos de estudo) pretende neste artigo ser tratada pelo olhar da História e da Sociologia indicando um período histórico, social e culturalmente construído, que está em constante constituição e vai num processo de longa duração definindo os indivíduos e suas relações em diferentes aspectos.

Temos na concepção moderna de infância uma construção conceitual que nasce no momento em que as crianças são percebidas como indivíduos e passam a ter inserção social. Nesse contexto, a Modernidade inaugura a reflexão² acerca da importância de perceber a especificidade da infância apontando as particularidades destas em relação ao indivíduo adulto. Tais mudanças de concepção permitem um processo social de inserção das crianças nos seus grupos fazendo com que indivíduos adultos passem a dar importância a este período.

Elias (1998b; 2001), se remeterá de forma recorrente à necessidade de perceber as crianças como indivíduos e sujeitos sociais que dentro de uma comunidade são a presença e o compromisso da continuidade geracional e, portanto, necessitam se relacionar com os adultos para aprender a ser parte do grupo. Na mesma direção, podemos perceber nos estudos do autor a inclusão e a participação da infância e das crianças, quando ele trata das relações sociais e demonstra a necessidade fir-

mada nas gerações mais novas em dar continuidade ao grupo e, nesse sentido, enfatiza a formação inicial como parte inerente à infância.

Para Elias (1994b, p. 30), é imprescindível que as crianças sejam partícipes de todas as atividades do seu grupo desde o nascimento, para que elas possam conviver com outros seres humanos e, nesse movimento, tornarem-se humanas como um dos seus pares, pois é somente na relação com indivíduos “[...] mais velhos e mais poderosos”, que têm a responsabilidade de inseri-las socialmente, que a criança aprenderá os modelos e as regras de comportamento do grupo. Sem isso, de acordo com Elias (1994b, p. 31), elas seguem sendo “[...] pouco mais que um animal”, sujeitas à dependência da primeira natureza e dos instintos mais primários do indivíduo. Somente vinculada a um processo de interação humana com outros do seu grupo na infância, que a criança se torna um ser humano funcional.

Dentre os poucos trabalhos nos quais ele vai tratar especificamente da infância, temos *La Civilización de los Padres* (Elias, 1998b) ou *A Civilização dos Pais* (Elias, 2012). Um texto elucidativo, que avança na discussão acerca do lugar da criança na história. Elias faz críticas aos historiadores da infância, especialmente por considerarem apenas um processo mediado por alguns séculos, e figurar na Modernidade (século XVII) a aparição do conceito de infância, avançando na discussão de processos mais longos, ou de longa duração³. Portanto, nesse texto, Elias aponta a complexidade do processo longo de constituição da infância, destacando ao mesmo tempo, como centro de sua tese, três aspectos: a constituição das relações de poder entre pais e filhos; os novos modelos de família; e as perspectivas para uma compreensão das relações de poder entre familiares. Assim, ele sugere que o processo civilizatório em curso mudou a relação com os adultos apresentando novas perspectivas a serem percebidas a partir da infância. Para Elias (1998b, p. 446), “[...] los adultos dejaron de ver los niños como un reflejo de sí mismos, es decir como adultos pequeños. Saben que los seres humanos en tanto niños tienen necesidades distintas a las de ellos mismos”.

Nesse contexto, ao pensar com Elias (1994b), percebemos o quanto a infância é fundamental na constituição das novas gerações, pois para o autor, ao nascer, somos dependentes e extremamente vulneráveis nas relações com um adulto mais forte, e essa situação demanda um processo educativo e de formação contínua. “Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer” (Elias, 1994b, p. 26-27).

Temos ao longo de dez ou doze anos – período que se constitui a infância de um indivíduo no Brasil – que nos submeter a uma gama de aprendizagens que permitirão a existência social em um determinado grupo. Nesse contexto, aqui fazemos um parêntese para indicar que, embora estejamos localizando a infância na primeira década da vida humana, atualmente é presente em diferentes campos de estudos, uma *pluralidade das infâncias*⁴ e os diversos contextos nos quais as crianças

existem socialmente. Portanto, é inegável que, assim como as mulheres, a existência do indivíduo criança é passível de investigação como fenômeno social, pois todos nascem bebês e passam pela infância como período etário concreto em todos os grupos humanos.

A infância – ou as infâncias – constitui-se em territórios de aprendizagens no qual as marcas do nosso grupo se impõem e constituem-nos como pessoa. Para Elias (1994b), temos que confiar nesses processos de aprendizagem no sentido de existir socialmente. Em outros termos, a construção da individualidade humana necessita dos modelos que são determinados pelo e no grupo, pois, “[...] a criança precisa da modelagem social para se transformar num ser mais individualizado e complexo, a individualidade do adulto só pode ser entendida [...] em conexão com a estrutura da sociedade em que ele cresce” (Elias, 1994b, p. 31).

Por conseguinte, pensar a relevância dos processos de formação das crianças nas diferentes instâncias em que ela está imersa permite ampliar os espaços formativos e não considerar o grupo familiar somente nos modelos sociais. A modelagem social, em um sentido amplo, estaria presente em todas as relações travadas pelos indivíduos nos espaços em que ele participa durante o período da infância.

Destarte, os estudos mais atuais sobre a infância, ou infâncias, apontam as relações geracionais em constante movimento e indicam os diferentes aprendizados que se dão tanto em âmbito geracional como intrageracional e intergeracional. As crianças aprendem por imersão em todos os lugares sociais dos quais fazem parte e, assim, se constituem como indivíduos. Sobre tal discussão, e também nos remetendo às obras de Elias, citamos o sociólogo Lahire (2003, p. 34), para quem:

[...] as crianças das nossas formações sociais são cada vez mais confrontadas com situações heterogêneas, concorrentes e, por vezes mesmo, em contradição umas com as outras do ponto de vista dos princípios de socialização que elas desenvolvem.

Em vista disso, a ideia de formação e educação a partir de um grupo familiar ou escolar restrito dilui-se e flexibiliza-se. Na atualidade, esse leque de perspectivas e opções impõe mudanças na constituição dos indivíduos e direciona os espaços de socialização necessários na convivência e na manutenção das relações entre adultos e crianças.

Trabalhamos com o conceito de relações entre adultos e crianças por entender que o foco da infância o qual trataremos empiricamente é a formação das meninas que, ao crescerem, tornaram-se professoras de criança. Tais mulheres adultas se constituíram em trajetórias de vidas individuais e coletivas e, nesse processo, vários elementos estão presentes caracterizando o seu período de formação e direcionando as experiências cotidianas, mediadas por características determinadas histórica e socialmente, dentre as quais temos os aspectos classe, gênero, etnia, entre outros.

Ainda referente a tais contextos diversos, que permitem pensar a pluralidade das infâncias e as relações geracionais e desiguais entre as

crianças e seus pares, temos a contribuição do também sociólogo Manuel Sarmiento. Este aponta que “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo” (Sarmiento, 2007, p. 36). Desse modo, mais do que uma necessidade biológica e geracional dos adultos assumirem suas crianças e perceberem suas necessidades nas relações cotidianas quanto ao cuidado, à manutenção e à sobrevivência da espécie humana, os indivíduos têm uma relação de interdependência uns com os outros, na continuidade da própria existência e no respeito por essas pessoas que são indivíduos e sujeitos, agem e interpretam suas ações e são imprescindíveis nos grupos sociais.

Contudo, ainda que historicamente os estudos apontem uma percepção de que, por muito tempo, as crianças foram invisibilizadas, recebendo atenção somente a partir da modernidade, as referências da Sociologia apontam a sua existência contínua, geracional e fundante para a espécie humana, que vem de tempos remotos num processo de longa duração. Das crianças, dependem as próximas gerações nas relações concretas da existência material e da produção da vida social.

Tais perspectivas históricas e sociológicas nos remetem a pensar nas interações específicas demandadas por cada grupo que coloca a infância em destaque na história de vida e de aprendizado social das mulheres, contemplando ainda o espaço dos debates acerca das relações de gênero na formação das meninas. Poderíamos sugerir que a infância seria tempo de civilizar o/a menino/a, considerando a civilização como processo definido e dirigido pelos grupos sociais.

Memória e Histórias de Mulheres em Elias

A ideia de processo civilizador no intuito de regulação dos modos, formas de comportamento, contenções, controle e autocontrole da violência e das emoções são processos importantes, tanto quanto o debate acerca do poder entre os sexos propostas por Elias (1998a) nos estudos que utilizaremos para dar visibilidade à temática da formação das mulheres. No entanto, como nos referimos anteriormente, este artigo é resultado de trabalhos de pesquisa que vêm sendo desenvolvidos há tempos, a partir dos estudos da memória e da metodologia de história oral. Queremos fazer um parêntese para apresentar o lugar do qual falamos e as pessoas concretas que participaram das pesquisas empíricas em diferentes períodos e contextos.

Como nosso enfoque metodológico são histórias e memórias de infância de mulheres – que são ou foram professoras de criança – cabe destacar que este universo de trabalho com criança, na faixa etária de 0 a 12 anos, é majoritariamente formado por mulheres, que ao longo do século XX constituíram uma profissão docente marcada pela *feminização do magistério*⁵, especialmente se consideramos a inserção da criança em instituições de atendimento e o advento do trabalho feminino fora do espaço doméstico.

Para este artigo traremos as histórias e memórias de sete mulheres, que nasceram na segunda metade do século XX. As entrevistas foram realizadas entre os anos 2002 e 2012, a partir de procedimentos metodológicos específicos da história oral e suas teorias. No caso dessas pesquisas, produzimos uma documentação a partir de histórias de vida e/ou história oral temática. Tais periodizações indicam o tempo vivido e lembrado por pessoas em contextos individuais e coletivos de diferentes gerações. A maioria viveu a infância em contextos rurais ou pequenas cidades no interior das regiões sudeste e centro oeste do país (estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e São Paulo).

Destacamos que quando vamos analisar memórias de infância, é importante evidenciar que se tratam de rememorações seletivas, que vêm à tona à medida que estão sendo contadas – memórias de adultos no presente relatando um tempo passado a partir das experiências e da seleção individual de cada entrevistada. Tal aspecto é apresentado, pois queremos guardar o devido distanciamento do pesquisador atento à relação entre o “aproximar-se e o distanciar-se” (Elias, 1997) do objeto pretendido, principalmente porque o material empírico impõe essa relação, que permite conferir rigor acadêmico. Falamos das fontes que são as memórias de infâncias imersas em emoções e subjetividades a mercê do controle individual de cada um. Além disso, o ato de contar está permeado por situações complexas que exigem técnicas e procedimentos metodológicos específicos de coleta, seleção, tratamento, análise e arquivamento das fontes orais (Sarat; Santos, 2011).

Optamos por enfatizar neste texto somente alguns aspectos dos modos de comportamento e padrões de regulação presentes na educação privada e doméstica de mulheres/meninas, educadas com vistas à inserção no seu grupo social. Desse modo, ao indagarmos acerca das relações entre adultos e crianças no âmbito privado familiar, sempre buscamos os objetivos dessa educação que em grande parte levava as famílias a prepararem suas filhas para serem inseridas no grupo social de pertença, mesmo com todos os limites e possibilidades que a referida educação impunha. Embora tenhamos presente grandes diferenças geracionais – considerando distâncias entre quatro – cinco décadas – nós buscaremos, nas similitudes e recorrências, os mesmos padrões de normatização dos comportamentos femininos.

No decorrer das pesquisas empreendidas nesses anos vem sendo possível apontar que meninas estão sujeitas a uma concepção mais controladora, conservadora e formal das regras sociais, em relação aos indivíduos masculinos na mesma família. Retomamos aqui o aspecto das pluralidades das infâncias que nos permitem dizer que infância de meninas é diferente de infância de meninos. É, portanto, uma questão de gênero, no sentido de categoria útil de análise definida historicamente nos estudos que surgiram no bojo das discussões feministas no século XX, contrapondo-se à ideia de essência, que se pautava em explicações de determinismo biológico, utilizadas para justificar desigualdades entre mulheres e homens (Scott, 1995)⁶.

Tais hipóteses pretendem ser apresentadas a partir dos fragmentos e recortes de falas das mulheres que, ao rememorarem sobre si mesmas, foram repetindo nas suas histórias alguns padrões de comportamento relativamente homogêneos, no tocante ao modelo de feminilidade e os modos impostos e esperados na educação das meninas. Destacamos que os modos de ser nos espaços privados indicavam modelos com conteúdos de submissão e controle maior para as meninas, embora seja importante destacar nas fontes orais o relato de inúmeras tentativas de subversão à ordem e a insurgência ao cumprimento das normas, mesmo incorrendo em castigos posteriores, especialmente para as crianças.

Esses dois aspectos, ao serem analisados à luz das teorias eliasianas, mostraram-nos que o poder relacional esteve presente em toda a infância vivida nos espaços sociais nos quais as meninas viviam. No entanto, a história das mulheres indica que elas foram transformando as relações e impondo seu peso no equilíbrio do pêndulo na *balança de poder*⁷. Para Elias, no curso dos processos civilizadores a presença feminina, que se mostra de maneira concreta nas relações de procriação e de continuidade geracional (mulheres davam à luz literalmente em uma sociedade de guerreiros medievais), indica o lugar das mulheres como as responsáveis por transformações sociais que começam nos espaços privados e direcionam para outras esferas das relações entre os sexos.

Assim, apontamos um aspecto da educação das meninas em relação às atividades domésticas de trabalho e às brincadeiras de infância para iniciarmos o debate das desigualdades no padrão da educação entre os gêneros, aspecto recorrente na vida de todas as meninas que foram crianças nas últimas décadas século XX. Algumas falas:

Minha mãe me ensinava a fazer as coisas, mas sempre trabalhei. Desde pequeninha eu já arrumava a cozinha, eu já fazia um monte de coisa! (2002, 52 anos).

Ela não aceitava que eu brincasse de bola, não gostava de jeito nenhum! Sempre foi assim, cuidada pra cuidar da casa, pra brincar de casinha... (30 anos, 2009).

Não tinha essa liberdade! A formação dela era assim... meninos de um lado com mais privilégio. Meus irmãos todos sempre foram criados diferentes das meninas (43 anos, 2009).

Meninos e meninas a gente brincava de casinha e tinha a figura masculina e a figura feminina (33 anos, 2009).

Era assim... meninos de um lado, meninas do outro! Brincar de boneca era só as meninas, bola era só os garotos! (60 anos, 2002).

A educação presente tanto nos espaços da brincadeira como nas tarefas domésticas impõe a ênfase nos espaços privados e na necessidade de contenção das suas atividades e ações. As falas apresentam a marca da desigualdade e da diferença em relação aos modelos educativos para os meninos. Uma das entrevistadas, em outro momento, diz “os meninos podiam muito mais” (40 anos, 2009), referindo-se à liberdade que era permitida a eles em espaços públicos e atividades fora do âmbi-

to familiar. Tal situação pode ser analisada por duas perspectivas, uma seria a repressão e a submissão às quais as meninas estavam sujeitas por práticas de contenção que impunham modos de ser e comportar-se para homens e mulheres. Os modelos de educação feminina preconizavam a preparação das meninas para o casamento, o trabalho das lides domésticas, a obediência ao pai e depois ao marido como regra para uma boa educação e um comportamento desejável socialmente, pois “boas maneiras geralmente descem os degraus sociais. De forma geral, as sensibilidades e costumes estimados pelos estabelecidos funcionam como modelo para as pessoas de outros grupos sociais que aspiram à respeitabilidade e à ascensão social” (Wouters, 2009, p. 93-94). Portanto, educar as meninas para se integrarem e estabelecerem-se no grupo tinha esse objetivo, embora com estratégias mais conservadoras, repressivas e de contenção das emoções. Por outro lado, e é isso que nos interessa discutir, foi a direção que tomou esse processo de educação privada que criou todas as condições para que as mulheres passassem a dominar esses espaços, pois permitiu criar estratégias para enfrentar divergências e mediar conflitos utilizando de armas, tais como, a sutileza, a polidez, a sensibilidade, a sofisticação, o diálogo, a dissimulação, as mesuras, o cuidado, entre outras características. Tais elementos desenvolvidos no âmbito privado, permeados pelo poder, figuravam nas relações e permitiam que as mulheres detessem o controle sobre as ações cotidianas que envolviam o funcionamento da família, da casa, dos empregados, da parentela e dos agregados em diversos momentos históricos. De posse dessas qualidades é possível subverter a ordem, transgredir normas ou provocar uma desobediência social em um movimento que começa a corroer de dentro para fora, transformando a ordem das imposições sociais ou assegurando a manutenção destas conforme o grupo.

Optamos por caminhar nessa direção refletindo no curso do processo civilizador de longa duração apontado por Elias (1998a) desde a discussão do lugar das mulheres na sociedade romana – texto *El Cambiante Equilibrio de Poder entre los Sexos* –, que indicou um movimento crucial na mudança no poder imerso nas relações estabelecidas naquele momento histórico. Esse exemplo dado pelo autor indica que as mulheres saíram da esfera privada e manifestaram-se publicamente em uma situação específica, o que permitiu a elas ter direito à propriedade. O texto informa casos de perda dos seus cônjuges, nos quais a lei previa que, em situações de morte nas guerras, o Estado Romano se apropriava dos bens do morto e deixava mulheres e crianças à deriva. Na ocasião, um grupo de mulheres invade o sinédrio romano e reivindica para si e seus filhos os direitos à herança, no que foram atendidas. Elias (1998a, p. 247) indica que “[...] la efectividad del Estado en la protección de la persona, así como del ingreso a la propiedad de las mujeres, fue uno de los factores responsables de los cambios en el equilibrio de poder entre los sexos”.

Não obstante, a história é feita de rupturas e continuidades e, seguindo a reflexão por um processo de longa duração, posteriormente

na sociedade medieval e na sociedade de corte dos séculos posteriores, as mulheres perdem os direitos à herança e passam a ser percebidas como mercadoria. Em uma sociedade medieval de guerreiros na qual a valorização da força física é enfatizada e monopolizada, novamente as mulheres retrocedem e passam a ter existência social somente a partir dos espaços privados das relações de poder entre os homens. De acordo com Elias (1998a, p. 247):

Es útil recordar que en un tiempo la condición de igualdad que habían alcanzado las mujeres fue cercenada y erosionada cuando el monopolio central de fuerza física, una de las piezas centrales de una organización del Estado, fue abatido; cuando este monopolio recayó en los hombres fuertes, locales o invasores extranjeros, y la violencia y la inseguridad se difundieron de nuevo por toda la sociedad.

Como fica perceptível, historicamente, a organização social vai apresentando movimentos de avanços e retrocessos que são determinados por mudanças políticas, econômicas e culturais que envolvem diferentes grupos humanos, com interesses e demandas individuais e coletivas. E, nesses embates, temos a presença feminina num processo histórico de submissão, violência e disputas frequentes. Não podemos, e não queremos negar, o movimento constante de silenciamento e invisibilização das mulheres na história. Porém, se percebemos somente pelo olhar da submissão e do domínio de uma sociedade de homens em detrimento de outros grupos, teremos respostas simplificadas e dificuldade em aceitar como as mulheres se inseriram e se apoderaram desses lugares íntimos e privados e como, a partir deles, também se tornaram protagonistas da história. Dessa maneira, entendemos que é importante investigar como a forte presença feminina nos espaços privados, especialmente nas cortes, foi central para a construção das novas relações de sociabilidade, de refinamento das maneiras, da economia das trocas afetivas e emocionais, que se estabeleceram inicialmente nesses círculos sociais de poder e, posteriormente, se estenderam ao longo dos séculos para outros grupos sociais⁸.

As leituras nos indicam que à medida que as mudanças sociais acontecem nos contextos femininos e seguem ao longo da história, ocorrerá um processo de estabelecimento dos espaços de poder que normatizam as ações íntimas e privadas. Tal poder relacional entre homens e mulheres organiza a vida social, torna-se peça chave como estratégia no âmbito das sociabilidades e passa a ser interessante, a partir de diferentes aspectos, sejam os financeiros, seja a manutenção ou a alteração do poder político, econômico ou religioso. Essas diferentes configurações participam de um complexo movimento que tem como intuito estabelecer o lugar dos grupos de “estabelecidos e ou *outsiders*” (Elias; Scotson, 2000) da balança de poder.

Em uma sociedade guerreira, as mulheres foram cerceadas na participação da vida social, pois o medievo não podia lidar com o controle do poder e, sendo a valorização da força física eminente, isso as deixava fora do espaço público. Agora não poderiam resolver as diver-

gências somente com a lança e o duelo como estratégia de solução dos conflitos, torna-se necessário aprender a conter-se individualmente, dominar seus impulsos para a violência, induzindo contenção das emoções. Aqui nos permitimos divagar, imaginando o quanto esses homens guerreiros e rudes precisaram de suas mulheres para aprender a contenção das emoções e o silenciamento de suas vontades em detrimento da sobrevivência social, que passa a ser organizada e monopolizada por um Estado com leis e regulamentos que impõem a obediência e a submissão a todas as pessoas.

Em consequência, ao formar-se uma nova classe alta cortesã composta por membros advindos da nobreza guerreira e dos burgueses detentores de novos modos de produção das riquezas, a presença de mulheres e famílias é maior e passa a impor como obrigatório o uso de condutas pacíficas (Wouters, 2009). Assim, no curso desse processo de modelagem social das maneiras, o lugar do feminino teve presença marcante e imprescindível para estabelecer e manter o poder e sociabilidades nas cortes pacificadas.

A constituição dos Estados e as grandes cortes pacificadas precisam de novas formas de regulação das condutas, novos modos e modelos de como comportar-se socialmente. Nesse processo lento, tais modelos serão aprendidos desde os espaços domésticos e privados das cortes, dos palácios e das casas dos nobres, burgueses e aristocratas. As reuniões, festas, jantares, jogos são parte de atividades preparadas nos espaços domésticos sob a supervisão das mulheres, sejam elas as nobres senhoras, sejam a criadagem feminina.

O movimento de novas sociabilidades necessárias para aprender a viver na corte, não mais como um guerreiro, mas como o homem cortês, o *gentleman*, é extremamente complexo, necessitando de uma economia das emoções planejada e aprendida internamente e socialmente. Os indivíduos precisaram aprender a conter-se em um processo social e civilizador, denominado por Elias (1994a) como sociogênese e psicogênese. Grosso modo, a sociogênese levou a submissão da primeira natureza, animal e primitiva, para o patamar da civilidade e desta aprendizagem social, que foi internalizada constituindo a psicogênese dos comportamentos, gerando parte da chamada segunda natureza, na qual as ações que antes eram realizadas de forma impulsiva e primária passam a ser contidas e aprendidas. Os níveis de repugnância, nojo, violência passam a outros patamares e são internalizados de modo que o indivíduo não se permite visualizar ou aproximar-se daquilo que é condenado socialmente, primitivo e animal, antes tolerado. Por exemplo, o trincho do animal à mesa, que nesse momento passa para a esfera do “fundo da cena social” (Elias, 1994b), como tudo que convencionalmente desnecessário, torna-se privatizado. O indivíduo precisa aprender e internalizar essa contenção das emoções de modo que essa ação passe a ser naturalizada. Esse processo se dá com a utilização de códigos simbólicos na convivência social, mediado por, entre outras ações, disponibilidade de manuais de civilidade, livros de conduta e boas maneiras, que se apresentam primeiro para os adultos e depois se voltam também para as crianças⁹.

A partir da nova necessidade desses espaços de trânsito das socialidades, tais atividades se tornam espaços importantes de negociação e circulação dos poderes de toda ordem. A presença e a participação das mulheres tornam-se imprescindíveis, especialmente ao longo do século XVIII em diante, com a consolidação das classes burguesas e os novos modelos sociais de família, que começam a se construir no período, pois tais modelos vão pautar a conduta dos homens em seus negócios públicos. Sua capacidade de negociação, equilíbrio, segurança e poder estava pautada pela forma como conduzia sua família, sua esposa e sua casa, estes estratos valoravam seu lugar no grupo.

Em vista disso, pormenores que em princípio eram negligenciados possibilitaram às mulheres visibilidade e domínio de um poder que circulou, sendo percebido no interior das cozinhas, dos salões de baile, das alcovas, nos trabalhos domésticos, no cuidado com as crianças, na gestão dos empregados, em cerimônias e ritos comemorativos envolvendo pequenos grupos. Lugares de miudezas e aparente mediocridade implicaram e contribuíram, de forma contundente, na constituição de um processo de modelagem social das maneiras e dos modos de regulação dos comportamentos nos grupos. E ainda permitiram às mulheres o estabelecimento e o domínio a partir de uma presença marcante e imprescindível na manutenção da organização social.

Outro aspecto das fontes empíricas que permite pensar nos modelos de formação das meninas – também apontado no processo civilizador em Elias (1993, 1994b) e nos estudos de Wouters (2009; 2014) – refere-se à contenção dos modos de comportamento enfocados nas vestimentas, nos modos de agir e no controle sobre a sua sexualidade. Esses elementos, a princípio, mostraram sua proximidade com as questões ligadas à moralização da sexualidade regida por experiências sociais, religiosas, culturais e por costumes e padrões de condutas familiares que são construídas em ambientes e contextos diversos, além da presença do aspecto geracional. Como tal reflexão está em curso, sendo parte de um processo de investigação coletiva de longo prazo, faremos uma análise desse aspecto apontando algumas incursões dos nossos estudos sobre o tema – inclusive obedecendo à norma quantitativa deste trabalho – e nos deteremos na análise das possibilidades de subversão a regra que, no caso da infância contada, mesmo quando reprimida, a criança procura formas de se preservar, se insurgir e transgredir a ação.

Este viés nos parece importante, até mesmo porque temos refletido sobre a educação das crianças realizada majoritariamente por mulheres, representadas por mães, professoras, tias, avós, madrastas. As crianças até os dez ou doze anos passam grande parte do seu tempo com uma direção ou uma supervisão feminina, trabalhando na regulação da sua conduta e na sua formação inicial. Os fragmentos das entrevistas nos trazem alguns elementos para iniciar o debate e buscar respostas a indagações que não se esgotam neste trabalho, mas são frutos de outros já realizados (Dávalo, 2011; Kochi, 2012).

Minha mãe era um pouco rígida. Ela não gostava que nós aprendêssemos a assobiar, porque ela achava que isso era coisa de menino, e eu sempre

tentei aprender e nunca consegui, tinha que aprender escondido. Meu pai tinha um caminhão e minha mãe não deixava eu brincar no caminhão. Naquele tempo só homem dirigia! (43 anos, 2009).

Eu subia em árvore, em cima de casa, brincava na pracinha até tarde e, quando chegava a casa, tomava a maior surra, prometia para a mãe que nunca mais ia fazer aquilo e no outro dia fazia a mesma coisa (33 anos, 2009).

Quando eu usava saia ou ia para a escola de vestidinho, sempre com um short por baixo, para não aparecer nada. Então era sempre assim, sentada certinho. Não era aquela coisa solta (43 anos, 2009).

A mãe sempre falava assim: “Quando você tiver sua casa, seus filhos, seu marido, você vai ter que ser assim [...] Colocar uma roupinha, tem que aprender a sentar direitinho, não ficar com a perna aberta!”. Eu tinha que ser o bibelôzinho da casa... tentar ser feminina! (30 anos, 2009).

Trouxe um hábito de casa de estar sempre bem arrumada e calçada. Se dizíamos: nós vamos lá! Mamãe dizia: nada disso, nada desse negócio de sair, as crianças que vocês trouxeram estão aí, sobre as minhas vistas, nada desse negócio de rua, rua não! Tudo dentro do quintal (60 anos, 2002).

Quando veio minha menstruação, fiquei até doente, porque eu não sabia nada, eu pensei [...] eu gostava muito de subir em árvore e eu pensei machuquei e agora como falar para a minha mãe, minha mãe vai bater! (55 anos, 2002).

Os fragmentos nos remetem à discussão da regulação do comportamento das meninas, e optamos por apresentá-los, nessa direção, ao pensar na dominação do espaço doméstico pelas mulheres, especialmente na figura das mães. Muitos aspectos poderiam ser analisados, mas nos atentaremos a essa dominação da conduta restrita ao espaço da casa e aos modos de formação das meninas. Percebemos, de forma interessante ao longo das investigações, uma reprodução dos modelos criticados e repudiados nas suas memórias de infância, repetindo que agora essas mesmas mulheres são mães e professoras na atualidade. Quando indagadas sobre sua postura frente à educação das crianças, sob sua responsabilidade, demonstraram um alto grau de reprodução do mesmo padrão recebido e passado às filhas, netas e alunas. Não teremos, neste momento, como explorar mais profundamente essa questão, mas apresentamos a seguir um exemplo que elucida a reflexão e está presente na memória relatada por uma das professoras acerca da sua experiência como mãe e avó.

Eu fui sempre uma mãe muito rígida, com todos eles! Hoje não pode fazer isso porque a criança tem trauma! Eu fui mais severa, as meninas da minha filha fazem tudo o que quer, quando quer, como quer e eu não aguento! Meus filhos não faziam isso! (54 anos, 2002).

Dito isso, justificamos nossa análise, que seguirá por duas questões que acreditamos reafirmar nossa proposta inicial, ao pensar na força imposta pela presença das mulheres na balança de poder a partir do espaço doméstico e nos modos como a formação desses espaços de poder direcionou todas elas ao trabalho docente com crianças pequenas.

A mulher reprodutora e mãe, por um dever moral e social, é uma representação que tem resquícios de uma formação religiosa e tem em sua gênese o controle da sexualidade feminina. Tais concepções se constroem a partir da modernidade, intensificam-se na constituição de uma moralidade burguesa e, em alguns países da Europa, como aponta Cas Wouters (2012; 2014), ampliam-se na era vitoriana na Inglaterra e disseminam-se nos movimentos religiosos que se expandem nos processos de colonização europeia¹⁰. No entanto, essa formação, pautada pelos modelos religiosos de mãe e esposa se disseminara na educação feminina e passa a ser controlada por esse ideário específico.

Essa perspectiva de educação das mulheres está presente nas relações de força socialmente aceitas e desejáveis. A cobrança social para as mulheres tem um peso maior no pêndulo da balança de poder, porque está pautada por padrões e regras de civilidade que historicamente as obrigam a se manter no espaço doméstico. Os padrões de conduta que regulam a sua sexualidade é que impõem as normas da aceitação social. Por isso, estão fundadas em princípios subjetivos e simbólicos, como modos de vestir, de falar, de comer, de sentar, de se relacionar, de dominar o próprio corpo e os desejos. Nesse ideário, as mulheres são medidas pelos modos como elas se apresentam socialmente fora do espaço doméstico. Por isso, no relato, uma das mulheres conta que a mãe ensinava a usar uma calça por baixo da saia para que, ao sentar de qualquer maneira, não expusesse suas partes íntimas. Sentar-se direito era uma tentativa de ser feminina como outra fala “não ficar com a perna aberta!” e “Tentar ser feminina!” (30 anos, 2009).

Na tentativa de serem femininas as meninas não podiam subir em árvores, brincar em público até mais tarde, pois poderiam tornar-se alvo de exposição por ter um comportamento não desejável no grupo. Desse modo, mediadas e preocupadas por respostas sociais a serem dadas ao outro, fundamentadas pelos princípios das coações sociais, as mães cumpriam seu papel de guardiãs das filhas. Nesse processo, a coação externa impõe uma coação interna, regulação da conduta dos indivíduos. Para Elias (2006, p. 22, grifos do autor):

A coação social à *autociação* e a apreensão de uma auto-regulação individual, no sentido de modelos sociais e variáveis de civilização, são *universais sociais*. Encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em autociações. Contudo, embora as coações exteriores – tanto de tipo natural como de tipo social – sejam indispensáveis para o desenvolvimento das autociações individuais, nem todos os tipos de *coação exterior* são apropriados para produzir o desenvolvimento de instâncias individuais de autociação e muito menos para fomentá-las em massa, portanto sem afetar a capacidade individual de satisfação de afetos e pulsões.

Assim, as atitudes e posturas frente às coações do grupo precisam ser aprendidas e internalizadas por força e ação efetiva dos responsáveis sociais pelas crianças – no caso das nossas fontes, as mães e mulhe-

res que educavam os pequenos. No entanto, essa formalização, embora se constitua de forma rígida, também é passível de ser desobedecida, de ser transgredida na medida em que as crianças correm os riscos e assumem as punições impingidas aos seus atos. No fragmento, a professora dizia: “prometia para a mãe que nunca mais ia fazer aquilo, e no outro dia fazia a mesma coisa” (33 anos, 2009), ou seja, transgredia todos os dias as regras impostas, mesmo sabendo que apanharia da mãe, ela repetia o ato que lhe dava satisfação.

Entendemos essa atitude como uma dimensão do poder relacional entre adultos e crianças (Elias, 1998b; 2012), para compreender que mesmo as coações externas, o castigo e a punição pelo descumprimento da regra não são suficientes para sufocar o desejo individual da realização do ato, nesse caso a brincadeira. A emoção, a energia e o prazer gerado pela ludicidade presente na ação valem o risco da desobediência e as consequências posteriores. Todas essas características são norteadoras para compreendermos a constituição da individualidade e da subjetividade humana, considerando o indivíduo e o poder que permeia a relação estabelecida entre seus pares. Na medida em que o indivíduo assume fazer um ato considerado socialmente transgressor e concorda com os riscos de ser punido por isso, demonstra uma percepção autônoma e reflexiva da própria ação e do modo que o constitui como pessoa, que tem desejos, vontades, e assume gerir sua existência social no grupo a partir de movimentos entre obedecer, discutir e desobedecer às regras.

Tais processos de pensar a regulação e o equilíbrio de poder na relação de pais e filhos são importantes, no sentido de considerarmos a infância e a criança, como sujeitos pensantes e ativos na sua própria percepção e singularidade. Ainda que ao nascer sejamos dependentes e vulneráveis por um período mais longo que os demais animais e, como ensina Elias (1994b), precisamos de um adulto mais forte para nos garantir a sobrevivência, à medida que crescemos, e o processo educativo se amplia, as crianças passam a existir e a se inserir de forma a dar continuidade ao seu grupo social, a partir do estabelecimento de um poder relacional entre pais e filhos e entre adultos e crianças. Se pensarmos nessa geração de meninas que foram educadas com esses códigos rígidos de conduta que impunham padrões mais conservadores nos espaços privados, todas reproduzem o modelo aprendido na vida adulta e na profissão docente. Ao trabalhar com crianças, muitas vezes, em suas práticas cotidianas são convidadas em cursos e formações continuadas a refletirem e perceberem nas crianças o indivíduo concreto, sujeito social de direitos, pessoa que, embora tenha pouca idade, tem condições de fazer reflexões existenciais, posicionar-se e ser protagonista da sua história.

Considerações Finais

Nas nossas investigações, trabalhamos com dois grupos que por muito tempo foram historicamente invisibilizados e silenciados, quais

sejam, mulheres e crianças. Contudo, esses grupos sociais, foi o que objetivamos demonstrar, mesmo nos limites da obscuridade e da não existência, buscaram estratégias de existir e inserir-se socialmente na complexa relação de forças impostas socialmente. As relações de força e poder são vitais na formulação de modelos de conduta dentro do grupo. Sobre a questão, Cas Wouters, citando Elias, vai dizer que:

Em suas aulas e publicações, Elias sempre mostrou e enfatizou que poder e dependência são aspectos das relações sociais, que todas as relações são relações de poder e interdependência, sempre imersas em redes ou teias de interdependência. Todos os equilíbrios de controle implicados em uma tríade de controles são em larga escala equilíbrios de poder e interdependências: o poder e a dependência dos seres humanos sobre a natureza não humana, sobre os outros e suas sociedades e sobre si mesmos (Wouters, 2012, p. 45).

Ou seja, não estamos isentos dos modelos de organização social que constituem os grupos aos quais estamos imersos, nem temos como ficar de fora da tríade de controle que, segundo a teoria nos informa, está presente nas relações de dependência, interdependência e poder em todos os grupos humanos. Portanto, o que nos cabe é compreender as relações de força e buscar, continuamente, alternativas para a existência social. Os processos nos mostram que a direção da emancipação das mulheres se deu pelo domínio dos pequenos e micros contextos e pelo desenvolvimento de ações que apontavam uma educação de controle das emoções e regulação dos comportamentos.

Finalmente, nosso intuito foi no sentido de apresentar uma disposição em entender – a partir do material empírico que temos – como a teoria se aplica, dando-nos pistas para compreender os movimentos na educação feminina, especialmente na infância, um tempo de aprendizagens iniciais. Refletimos de que modo a teoria do processo civilizador e as leituras do sociólogo Norbert Elias contribuem para entender os processos educativos ao qual estão sujeitas as meninas na infância. Assim, mais que repostas dualista pautadas em uma relação de dominação e dominado, oprimido e opressor, forte ou fraco, a teoria eliasiana nos instiga a pensar o poder que permeia os pequenos espaços, aqui representados por entrevistas com mulheres e professoras anônimas, mas que seguem fazendo e sendo parte da história.

Fica evidente uma presença feminina construída nas relações cotidianas, nos embates travados com seus pares, não somente no interior da família ou dos espaços obscuros do confinamento e da privacidade. A história aponta que esse movimento se ampliou para os espaços públicos, sendo construídos com sua frequente e contínua participação. A teoria permite flexibilizar as certezas e fazer indagações, no sentido de assegurar rigor e consistência à reflexão que certamente não termina nesse fragmento, mas segue contribuindo com a história das mulheres e da educação das crianças, nosso objeto de estudo e envolvimento. Dessa maneira, não deixamos as miudezas aparentes – história e edu-

cação de mulheres e crianças –, pois acreditamos nas pequenas revoluções dos contextos mais silenciados.

Recebido em 25 de abril de 2016

Aprovado em 15 de maio de 2017

Notas

- 1 Conceito trabalhado por Elias (1994b), quando este aponta como no curso do processo civilizatório as pessoas vão suprimindo de si características que julgam incivilizadas ou animais e vão retirando da vista o desagradável. No dizer do autor (Elias, 1994b, p. 128, grifos do original) “o repugnante [...] *é removido para o fundo da vida social*”.
- 2 Sobre tal discussão ver Ariès (1981) e Badinter (1985).
- 3 Tal processo de longa duração tem gerado debates ao ser tratado no espaço da Sociologia em relação à História. No entanto, indicamos que aqui nos remetemos aos trabalhos dos colegas e parceiros de pesquisa com Norbert Elias, dentre os quais destacamos, Johann Goodsblom (2014); Abraham De Sawam (2014) e Cas Wouters (2014), que de várias formas apontam a longa duração recorrendo a períodos extensos desde os primórdios da civilização, quando os primatas descem das árvores e os primeiros *homo sapiens* dominam o fogo e começam a controlar a natureza inóspita para sobrevivência da espécie e defender-se nas formas mais primárias de existência (Gebara, Ademir; Costa, Célio J.; Sarat, Magda, 2014).
- 4 Sobre o tema ver Sarmento (2007), Barbosa (2007), Lahire (2003), entre outros que constam na referência deste artigo.
- 5 Apesar da grande presença feminina na docência atualmente, os primeiros mestres das instituições escolares foram homens, em geral religiosos, no Brasil representado pelos Jesuítas. A partir dessa história, foi cunhado o termo *feminização do magistério*, um fenômeno que descreve o perfil predominantemente feminino da docência, principalmente nos primeiros anos da Educação Básica (Louro, 1997).
- 6 Sobre a temática ver a contribuição da recente publicação *Dicionário Crítico de Gênero* (Colling; Tedeschi, 2015) na bibliografia deste trabalho.
- 7 Neste artigo, o conceito de balança de poder está pautado nos textos de Elias (1998a, 2008), mas estamos com uma pesquisa em curso que avançará pelos estudos Cas Wouters acerca do lugar e do equilíbrio da balança de prazer, conceito formulado por Wouters, a partir das teorias eliasianas, que indica o processo de mudança geracional. O autor apresenta as perspectivas da informalização das regras e padrões de comportamento que colocam as mulheres em outros patamares da relação com os homens, desde o século XIX até o início do XXI (Wouters, 2006).
- 8 Queremos indicar nossa decidida posição em utilizar uma teoria eliasiana, que está centrada nas relações ocidentais, europeias e colonizadora. Não obstante, sabemos que outros contextos geográficos, sociais e culturais estão regidos por padrões de conduta que não emergiram das cortes absolutistas da Europa, constituindo outros modelos.
- 9 A discussão sobre a história dos livros de boas maneiras é fonte de investigação de Cas Wouters (2009), pois estes também foram se transformando à medida que os grupos sociais mudavam.

10 Obviamente, guardadas todas as devidas ressalvas aos contextos culturais e diferenciados nas quais a colonização se deu, é inegável que tal movimento trouxe em seu bojo um histórico processo de dominação e violência de imposição religiosa que remonta desde o período inquisitorial e das guerras de conquista religiosa, impondo uma religiosidade considerada civilizada, branca e fundada nos princípios do monoteísmo cristão.

Referências

- ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado: o mito do amor materno**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2015.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Controle dos Impulsos e das Paixões no Processo Civilizatório de Norbert Elias. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Org.). **O Controle das Emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. P. 61-89.
- CAMPOS, Míria Izabel. **Memórias de Infância de Professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2010.
- COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Leandro Antônio. **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados/MS: Editora UFGD, 2015.
- COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A Construção da Sociedade de Corte em Portugal no Reinado de D. João III (1521-1557). In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (Org.). **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras**. Maringá/PR: Eduem, 2014. P. 233-244.
- DÁVALO, Bruna A. **Memórias de Infância de Mães, Professoras na Educação Infantil, e a Educação Dos Meninos**. Universidade Federal da Grande Dourados/ UFGD. Dourados/ MS: 2011. (Relatório de Iniciação Científica/PIBIC).
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: formação do estado e civilização**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- ELIAS, N. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.
- ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Distanciamento: estudos sobre a sociologia do conhecimento**. Tradução de Maria Luísa Cabaços Meliço. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- ELIAS, Norbert. El Cambiante Equilíbrio de Poder entre los Sexos. In: WEILLER, Vera (Org.). **La Civilización de los Padres y outro Ensayos**. Colombia: Editorial Norma 1998a. P. 199-249.
- ELIAS, Norbert. La Civilización de los Padres. In: WEILLER, Vera (Org.). **La Civilización de los Padres y outro Ensayos**. Colombia: Editorial Norma 1998b.
- ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios 1: estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2008.
- ELIAS, Norbert. A Civilização dos Pais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, set./dez. 2012.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. Figurações, Poder e Visibilidade dos Povos Indígenas. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (Org.). **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras**. Maringá: Eduem, 2014. P. 109-122.
- GEBARA, Ademir. **Leituras de Fronteiras: contribuições transdisciplinares**. Jundiá: Paco Editorial, 2016.
- GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (Org.). **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras**. Maringá: Eduem, 2014.
- GOUDSBLOM, Johan. O Fogo e os Combustíveis na História da Humanidade. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (Org.). **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras**. Maringá: Eduem, 2014. P. 55-80.
- HONORATO, Tony. **Escola Complementar e Normal de Piracicaba: formação, poder e civilidade (1897-1921)**. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2011.
- KOCHI, Joice Camila dos Santos. **Memória de Homens, Pais de Meninos e Casados com Professoras, sobre Questões de Gênero na Infância e a Educação de Meninos**. (Relatório de Iniciação Científica PIBIC) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2012.
- LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- LEÃO, Andrea Borges. **Norbert Elias & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORI, Mary del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. P. 443-481.
- PEREIRA, Levi Marques. **Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009.
- SARAT, Magda. **Histórias de Estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação**. Piracicaba, 2004. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2004.
- SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel. Gênero, Sexualidade e Infância: (con) formando meninas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristovão, v. 7, n. 12 jan./abr. 2014.
- SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo. História Oral como Fonte: apontamentos metodológicos da pesquisa. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados/MS: Editora UFGD, 2011. P. 49-78.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VAS-CONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2 n. 16, p. 5-22, jul./dez. 1995.

SETTON, Maria da Graça. Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 195-210, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

SWAAN, A. Regressão a Serviço do Estado: reflexões sobre violência em massa. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (Org.). **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras**. Maringá: Eduem, 2014. P. 81-92.

VEIGA, C. G. Emoções e Poder no Processo de Institucionalização da Profissão Docente: a civilização dos professores. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda. (Org.). **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras**. Maringá/PR: Eduem, 2014. P. 137-156.

WOUTERS, Cas. Tecnologia e o Equilíbrio da Sensualidade no Amor e no Sexo. **Gestão Industrial**, Paraná, Universidade Tecnológica da Federal do Paraná, v. 2, n. 3. P. 174-183, 2006.

WOUTERS, Cas. Mudanças nos Regimes de Costumes e Emoções: da disciplinarização à informalização. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Org.). **O Controle das Emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. P. 91-117.

WOUTERS, Cas. Como Continuaram os Processos Civilizadores: rumo a uma informalização dos comportamentos e a uma personalidade de terceira natureza. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27 n. 3, set./dez., 2012.

WOUTERS, Cas. Critérios Universalmente Aplicáveis ao Fazer Sociologia dos Processos: sete equilíbrios e uma tríade. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (Org.). **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras**. Maringá: Eduem, 2014. P. 35-54.

Magda Sarat é doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e pós-doutorada pela Universidade de Buenos Aires (UBA/Argentina). Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFGD) e líder do Grupo de Pesquisa *Educação e Processo Civilizador* (GPEPC/UFGD).
E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Miria Isabel Campos é mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFGD. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD e membro do Grupo de Pesquisa *Educação e Processo Civilizador* (GPEPC/UFGD).
E-mail: miriacampos@ufgd.edu.br