

**Coleção UAB–UFSCar**

Pedagogia

Alessandra Arce

**A infância brasileira e  
a história das ideias  
pedagógicas**

rastros e traços de uma construção social do  
ser criança

# **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**

rastros e traços de uma construção social do  
ser criança



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Pedro Manoel Galetti Junior

**Pró-Reitora de Graduação**

Emília Freitas de Lima

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali



**Coordenação UAB-UFSCar**

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Valéria Sperduti Lima

**Coordenadora do Curso de Pedagogia**

Fabiana Marini Braga

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)



**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

**Secretária Executiva**

Adriana Silva

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

[www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)

[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)

**Alessandra Arce**

# **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**

rastros e traços de uma construção social do  
ser criança

São Carlos



**EdUFSCar**  
2010

© 2010, Alessandra Arce

## **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

## **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

## **Equipe de Revisão Linguística**

Ana Luiza Menezes Baldin

Jorge Ialanji Filholini

Paula Sayuri Yanagiwara

Priscilla Del Fiori

Sara Naime Vidal Vital

## **Equipe de Editoração Eletrônica**

Christhiano Henrique Menezes de Ávila Peres

Izis Cavalcanti

Rodrigo Rosalis da Silva

## **Equipe de Ilustração**

Jorge Luís Alves de Oliveira

Priscila Martins de Alexandre

Thaisa Assami Guimarães Makino

## **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

### **Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A668i	Arce, Alessandra. A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas : rastros e traços de uma construção social do ser criança / Alessandra Arce. -- São Carlos : EdUFSCar, 2010. 69 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).  ISBN – 978-85-7600-218-5  1. Educação - história. 2. Ideias pedagógicas. 3. Infância. 4. Crianças. I. Título.  CDD – 370.9 (20 <sup>a</sup> ) CDU – 37 (091)
-------	--

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
---------------------------	---

## **UNIDADE 1: A infância no Brasil (1827-1932)**

1.1 Primeiras palavras .....	11
1.2 Problematizando o tema .....	12
1.3 Pressupostos básicos para o estudo da unidade .....	12
1.3.1 A educação no Brasil (1827-1932) .....	14
1.3.2 Abílio C. Borges: o Barão de Macaúbas .....	26
1.4 Considerações finais .....	28
1.5 Estudos complementares .....	29
1.5.1 Saiba mais .....	29
1.5.2 Outras sugestões de fontes de informação .....	29

## **UNIDADE 2: A infância no Brasil (1932-1985)**

2.1 Primeiras palavras .....	33
2.2 Problematizando o tema .....	34
2.3 A infância no Brasil (1932-1985) .....	34
2.3.1 Lourenço Filho e a infância brasileira .....	37
2.3.2 O Mobral e a infância brasileira .....	41
2.4 Considerações finais .....	47

2.5 Estudos complementares .....	48
2.5.1 Saiba mais .....	48
2.5.2 Outras sugestões de fontes de informação .....	49

### **UNIDADE 3: A infância no Brasil (1985-2008)**

3.1 Primeiras palavras .....	53
3.2 Problematizando o tema .....	54
3.3 O Construtivismo e a educação: a infância e o ser criança em debate .....	54
3.4 Considerações finais .....	62
3.5 Estudos complementares .....	62
3.5.1 Saiba mais .....	62
3.5.2 Outras sugestões de fontes de informação .....	63

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
--------------------------	----

## APRESENTAÇÃO

O objetivo deste livro é apresentar o tema “A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas – rastros e traços de uma construção social do ser criança” aos alunos do curso de Pedagogia, entre outros que transitem pela Educação. A obra traça a história da infância e da educação como um todo no Brasil desde o Império, por volta de 1827. E desde suas primeiras linhas já fica claro que não há como falar de educação sem tratar do histórico e do social.

Ao final do Império e República Velha, por exemplo, a infância da criança brasileira era definida como uma fase vulnerável. Havia necessidade urgente de uma educação modeladora e disciplinadora, buscando a civilização e os ideais liberais da sociedade. Durante o período citado – até a década de 1940 –, educadores como Pestalozzi e Froebel foram referência para se pensar o trabalho com crianças pequenas no Brasil. Sugestões – não só de livros, mas também de filmes e páginas da Internet – podem ser encontradas ao final de cada capítulo deste livro.

A Unidade 2 “viaja” por um longo período da educação brasileira, incluindo a que existia durante os anos do Regime Militar no Brasil. A Escola Tradicional perdia, na época, espaço para os ideais da Escola Nova. A criança passa a ser ouvida, “pensada”, tornando-se parte importante da vida humana.

Já a Unidade 3, a última do livro, delimita a infância de 1985 a 2008, trazendo o construtivismo e sua importante contribuição para a criança e para o sistema educacional como um todo.





# UNIDADE 1

A infância no Brasil (1827-1932)



## 1.1 Primeiras palavras

### Meus oito anos

Casimiro de Abreu

Oh! que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras,  
Debaixo dos laranjais! [...]

Oh! dias da minha infância!  
Oh! meu céu de primavera!  
Que doce a vida não era  
Nessa risonha manhã!  
Em vez das mágoas de agora,  
Eu tinha nessas delícias  
De minha mãe as carícias  
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,  
Eu ia bem satisfeito,  
Da camisa aberta o peito,  
— Pés descalços, braços nus —  
Correndo pelas campinas  
À roda das cachoeiras,  
Atrás das asas ligeiras  
Das borboletas azuis! [...]

Oh! que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
— Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras  
Debaixo dos laranjais!

Esta é nossa primeira unidade de trabalho, e seu objetivo é apresentar como a infância brasileira foi pensada e educada desde a segunda metade do século XIX até os primeiros 30 anos do século XX. O período é longo e não procuramos esgotar o assunto, apenas iniciar a discussão com os leitores. Esta unidade está subdividida em duas partes: primeiro apresentaremos questões gerais da educação nesse período. Em seguida, a partir do trabalho do educador, chamado Barão de Macaúbas, exemplificaremos como a infância e o ser criança eram vistos no período em questão.

Procurando formas de se complementar a leitura desta obra, ao final de cada unidade, indicaremos vários livros de pesquisadores. Nosso intuito é que os leitores possam aprofundar os seus conhecimentos a respeito desse período.

## **1.2 Problematizando o tema**

A infância cantada com saudosismo nos versos de Casimiro de Abreu, apresentados na seção anterior, nos revela algo mágico, inocente, berço de pureza e candura. Na história brasileira a infância sempre foi vista assim? Ser criança significou sempre viver em um paraíso eterno? Essas questões nos acompanharão durante a primeira fase de debates de nosso livro.

## **1.3 Pressupostos básicos para o estudo da unidade**

Os leitores devem estar se perguntando sobre o porquê do recorte temporal feito para este livro e da escolha de alguns educadores para representarem o pensamento do período determinado. Antes de iniciarmos nossa pequena viagem pelos tortuosos caminhos da infância no pensamento educacional brasileiro, esclareceremos algumas dúvidas e apresentaremos os alicerces teóricos de nosso trabalho.

Entendemos que, ao estudarmos a infância brasileira aportando-se no histórico e no social, tendo como mediadoras as ideias pedagógicas, será possível compreendê-la como síntese das múltiplas determinações sociais de sua época histórica, fato que nos possibilitará apreender, em movimento, as práticas, bem como os ideais e ideias que permearam o ser criança, e seu impacto na educação infantil. Isso justifica o recorte temporal e a delimitação da história da infância brasileira por meio da veiculação das ideias pedagógicas. Procuramos assim, apreender o micro dentro das demandas do macro, e vice-versa. A infância, enquanto categoria de estudo e análise, então, desvela-se como um *locus* privilegiado para examinar a sociedade e suas práticas sociais, desnudando-se como unidade de ação, a revelar os objetivos e finalidades perseguidos pela

humanidade. Portanto, nosso trabalho realiza o que Vainfas (2002, p. 150) chamou de alternância de escalas na pesquisa em história, ou seja, “uma passagem do olhar macrosocial para a observação microanalítica como procedimento metodológico, sem prejuízo da primeira”. Dessa forma, apresenta-se aquilo que está à sombra, “[...] À sombra do panteão das histórias nacionais ou oficiais. À sombra das mitologias, ideologias e religiões” (VAINFAS, 2002, p. 142).

Procuramos tomar como diretrizes teóricas gerais para este livro aquelas apresentadas por Buffa (2007, p. 155): “considerar a relação entre escola e sociedade, a relação entre o geral e o particular e escrever uma história não apenas narrativa, mas também interpretativa”. Assim procedendo, acreditamos caminhar na direção de repelirmos os particularismos e os reducionismos ao tratarmos a temática infância. Atentos a esse perigo e às dificuldades que dele decorrem, partimos do pressuposto, concordando com Saviani (2007, p. 5), de que as instituições e suas ações são criadas para a satisfação de necessidades humanas. Necessidades estas, sempre em mudança, manifestando-se constantemente em nossas criações. Esse ponto de partida define as instituições como sociais e capazes de revelarem o conjunto de relações travadas pelos atores sociais que as criaram, modificaram e as mantiveram. Consequentemente, o educador não pode contentar-se com visões particularizadas, fragmentadas e superficiais do cotidiano, ele deve sempre se inserir no contexto mais amplo, onde o micro e o macro se entrelacem. “O cotidiano só tem valor histórico e científico no seio de uma análise dos sistemas históricos, que contribuem para explicar o seu funcionamento” (LE GOFF, 1994, p. 93). Portanto, buscamos nesta obra avançar na “construção de identidade histórica” (NORONHA, 2007, p. 167) da infância brasileira, ou seja, apreendê-la e compreendê-la inserida na história, em seu contexto social, cultural e pedagógico.

Mas o que entendemos por “ideias pedagógicas”? Tomemos a definição de Dermeval Saviani (2007, p. 6) para esse termo: “Por idéias pedagógicas entendo as idéias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, construindo a própria substância da prática educativa”.

Essa definição adotada trava uma estreita ligação entre as ideias e as práticas, e esse é o nosso objetivo com o trabalho: apresentar aos leitores como a concepção de infância delimita uma determinada prática pedagógica no cotidiano das escolas.

A dominância de certas ideias pedagógicas na história da educação brasileira também é um elemento determinante da periodização adotada nesta obra. Tomamos novamente a definição de Saviani, bem como a periodização por ele apresentada em sua obra *História das idéias pedagógicas no Brasil*:

[...] À guisa de conclusão, cabe observar que o princípio de periodização que guiou a distribuição das idéias pedagógicas nos períodos indicados se baseia na noção de predominância ou hegemonia. Ou seja, cada período corresponde à predominância de determinadas idéias pedagógicas, sendo isso o que diferencia os períodos entre si (SAVIANI, 2007, p. 20).

No decorrer do livro, os leitores poderão observar que a concepção de infância do período estudado estará intimamente relacionada com as práticas educativas e com as ideias pedagógicas que as norteiam.

No próximo item, apresentaremos como a infância brasileira foi pensada durante o final do século XIX e primeiros 30 anos do século XX.

### 1.3.1 A educação no Brasil (1827-1932)

Para compreendermos como a infância no Brasil se constituiu no período estudado, necessitamos apreender um pouco do movimento mundial. Para tanto, faremos esse resgate a partir das ideias de infância propagadas no período.

O período de tempo que vai 1789 a 1848, por meio de suas riquíssimas produções intelectuais e artísticas, trouxe importantes contribuições para o ideal de formação do homem realmente universal e livre e, conseqüentemente, para se pensar a infância e a criança. Nesse período, os artistas e os intelectuais eram diretamente inspirados pelos assuntos públicos, sobre os quais procuravam interferir; a alienação da arte e do artista (a arte pela arte), que depois chegou a ser considerada sinônimo de genialidade, não fazia parte dessa época na qual o artista tinha clara sua função social e mantinha uma relação direta com o público. A dupla revolução ocorrida nesse período possibilitou um intenso processo de criação. Os artistas recebiam estímulos para o seu trabalho, tanto da Revolução Francesa, por meio de seus ideais, como também da Revolução Industrial, a partir do horror que produzia com a degradação total do ser humano na figura do proletariado. A busca pela formação completa do homem era almejada ao mesmo tempo em que a desumanização produzida pelo trabalho industrial os atormentava. Empurrados por essa permanente tensão e sem conseguirem, muitas vezes, vislumbrar uma solução concreta, pensadores e artistas buscavam o caminho para o desenvolvimento pleno do ser em utopias e abstrações. Porém, isso não deve, necessariamente, ser visto como uma fuga da realidade, mas sim como um esforço por encontrar, no plano ideal, a saída para os problemas sociais que se agravavam. Dois movimentos importantes do pensamento e da produção intelectual marcaram esse período: o Iluminismo e o Romantismo. Façamos um pouco do Iluminismo em primeiro lugar. Durante todo o período feudal, a ciência e a filosofia estiveram unidas à teologia, “a fé religiosa sustentava o feudalismo, que

sustentava e alimentava a fé” (POLITZER, 1978, p. 81). O obscurantismo, as crenças e o misticismo dominavam a vida dos homens, que era totalmente regida por forças ocultas, às quais estes deveriam curvar-se para evitar represálias e descontentamentos que viessem a gerar desgraças em suas vidas. Segundo Politzer (1978), da mesma forma que a religião havia construído sua hierarquia, tendo como alicerce o modelo feudal, eternizando-o, a atividade científica também se encontrava no mesmo prisma, pois estava fundada na única verdade eterna revelada por Deus à sua Igreja. Ninguém ousava desafiar as autoridades eclesiásticas, e o conhecimento permanecia trancafiado nos porões das igrejas, sendo revelado aos poucos e barrado de evoluir quando colocado em contraposição aos sagrados dogmas da Igreja. O movimento da Reforma e o da Contrarreforma ajudaram também a alterar esse quadro, mas, sem dúvida alguma, o materialismo que nascia com o movimento Iluminista no século XVIII (que fundamentaria a Revolução Francesa e a Industrial) seria aquele que, de forma mais decisiva, colocaria em xeque a corrente de pensamento que marcou a Idade Média e o Feudalismo. A burguesia, enquanto buscava ascender ao poder, também era materialista, pois a religião encarcerava o homem aos desígnios divinos e suas posições sociais eram obras da vontade de Deus. Portanto, era necessário à burguesia negar essa concepção de mundo para derrubar o regime feudal. A crença no homem, como produtor de sua própria vida, era a maior bandeira a ser levantada contra a eterna, divina e vitalícia ordem feudal. Politzer (1978) afirma que a filosofia das luzes encampou um grande combate decisivo e definitivo contra a ideologia medieval, tendo a literatura como grande aliada, abrindo no campo político o espaço tão ansiado pela burguesia: “[...] Refutando a teologia e a metafísica, a filosofia das luzes destruía a ‘auréola da consagração divina’ com que a Igreja havia circundado as Instituições feudais. Estas apareciam em sua nudez profana como efeitos da ignorância e da barbárie” (POLITZER, 1978, p. 88-89).

Bacon, Descartes, Locke, Voltaire, Helvétius, Rousseau e Diderot são alguns dos filósofos que lutavam por uma sociedade e por um Estado guiados pela razão; explicavam o mundo pela matéria em desenvolvimento; defendiam que os conhecimentos provinham do mundo real, pelo caminho da sensação; proclamavam o valor integral da ciência; eram humanistas, pois desejavam o pleno desenvolvimento e a felicidade do ser humano.

O romance foi um recurso utilizado por vários desses autores para a divulgação dos ideais do novo homem e para a ridicularização dos hábitos e ideias pertencentes ao Antigo Regime. Um exemplo, nesse sentido, é o livro *Cândido ou o Otimismo* de Voltaire, no qual o autor demonstra ser ridícula a crença de que o mundo e a sociedade dos séculos XVII e XVIII são os melhores dentro do possível. Diderot, segundo Politzer, também o faz em *Jacques Le Fataliste*, no qual,



unindo o gênero literário ao científico, produz uma sátira do fatalismo presente no personagem Jacques que diz: “seja lá o que for que aconteça, que isso estava escrito no céu” (POLITZER, 1978, p. 90).

[...] O teólogo oculta-se ou reitera as suas posições, o cientista o substitui (VOVELLE, 1997, p. 11), o homem aparece livre das amarras religiosas e sociais, esses pensadores acreditam nas capacidades humanas e consideram o desenvolvimento da razão capaz de elevar o ser humano à plenitude.

Todavia, o Iluminismo não travou sozinho a batalha contra o Feudalismo. O movimento romântico, que quase se confunde com o Iluminismo, trouxe mais elementos para essa luta. Segundo Hobsbawm (1996a), o romantismo surgiu como tendência militante e consciente na Grã-Bretanha, na França e na Alemanha, no final da década da Revolução Francesa. Embora possamos dizer que ele teria sido precedido por um movimento “pré-romântico”, caracterizado pelas ideias de Jean Jacques Rousseau, provavelmente foi o período das revoluções de 1830-1848 que assistiu à sua força maior enquanto movimento romântico. Hobsbawm (1996a) afirma ainda que não é possível precisar com exatidão os propósitos do movimento romântico, mas podemos classificá-lo como extremista, tanto em seu conteúdo quanto em seu credo. O que não cabe é chamá-lo de movimento anti-burguês, pois os ideais revolucionários burgueses encantavam aos integrantes do Romantismo a ponto de Napoleão ser considerado um de seus heróis. Abbagnano & Visalberghi (1995) afirmam que o Romantismo, apesar de ser filho do Iluminismo, procurou acentuar a presença dos sentimentos sobre a razão, ou seja, aqueles que triunfavam onde esta fracassava, captando a essência, o absoluto. Os românticos, segundo os autores, confiavam mais nos grandes espíritos que encarnavam o momento histórico (ou no espírito que move o mundo) que propriamente no homem e em suas instituições, buscando uma espécie de individualismo, segundo o qual nada o prenderia, o homem seria guiado apenas por seus impulsos mais íntimos e profundos, processo este que seria auxiliado pela busca de retorno à natureza. Mas nem todos os autores considerados românticos pendiam para essa abstração e naturalização do ser humano, a qual beirava um certo irracionalismo. Muitos deles, atormentados com as contradições do mundo capitalista, as denunciavam buscando retomar os ideais iluministas.

A esse ambiente de efervescência articulou-se uma revolução silenciosa na vida cotidiana dos indivíduos, em especial das mulheres e das crianças. Segundo Perrot (1991a), durante todo o século XVIII operava-se uma distinção forte entre o que pertencia à esfera do público e o que pertencia à esfera do privado na vida das pessoas. Com a contrarrevolução, essa distinção transformou-se em uma definição de papéis sociais, uma diferenciação sexual que colocou em oposição homens (públicos) e mulheres (domésticas/privadas). Hunt

(1991) afirma que, ao final do século XVIII, a mulher era representada como o inverso do homem, e passou a ser identificada por sua sexualidade: “O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral” (HUNT, 1991, p. 50). Consequentemente, por conta do desconhecimento, a suposta fragilidade do sistema reprodutor feminino acabaria sendo transferida para a capacidade intelectual da mulher, que seria severamente questionada.

O discurso dos médicos se uniria ao dos políticos e, no início do século XIX, as mulheres estariam totalmente relegadas à esfera privada, ao doméstico, tornando-se símbolo da fragilidade que precisava ser protegida e guardada. As crianças, por sua vez, eram colocadas definitivamente como o centro da vida da mulher e da família, vistas como o futuro; nelas eram depositados todos os sonhos e esperanças. Boas e puras por natureza precisavam ser protegidas da corrupção do mundo e terem liberdade suficiente para se desenvolverem naturalmente. Os filhos no século XIX eram o centro da família burguesa e cristã. Como herdeira do patrimônio que seus pais construía, a criança era tida como um investimento, o futuro da família e da riqueza desta. A vida da criança era sonhada e projetada, e o amor deveria guiar seu crescimento, preservando ao máximo a pureza e a delicadeza de sua infância. Segundo Perrot (1991c), no final do século XIX, toda boa mãe se ocupava de seu bebê, e a infância passava a ser um assunto feminino e, acima de tudo, passava a ser cultuada como o melhor período da vida humana. A criança também era um ser pertencente ao ambiente doméstico, privado. Sua educação se tornou um problema a ser discutido: como educá-la sem violar sua liberdade, como torná-la autônoma e, ao mesmo tempo, capaz de adaptar-se às exigências e limitações que sua condição socioeconômica lhe impõe, como fazê-la crescer em harmonia com a sociedade, a natureza e o divino?

Dedicaram-se a essas questões vários educadores do período, dentre eles destacam-se Friedrich Froebel (1782-1852) e Johann Pestalozzi (1746-1827), que tiveram grande influência na educação das crianças brasileiras durante o período delimitado em nossos estudos.

Mas como era a escola na Europa nessa época? Scherrer-Reboul (1999), ao analisar o papel do mestre-escola, afirmava que antes da Revolução as escolas nasciam sob a égide do pároco ou pastor da vila em que se encontravam, não tinham exatamente a denominação de escolas, e seu lugar nem sempre era fixo. Muitas vezes a escola era montada na casa do mestre-escola, contando com uma única divisão entre o espaço ocupado pela família e o destinado aos alunos, outras vezes poderia ser montada num local adjacente ao presbitério. Sem luz ou mobiliário adequado, geralmente as crianças aprendiam, no chão, a ler e a escrever. A disciplina era sempre mantida por intermédio de severos castigos físicos. O mestre-escola era necessariamente um homem pobre que, apesar de

possuir certo prestígio, vivia à margem de sua comunidade. A Revolução tentaria reverter esse cenário propondo uma escola única que permitisse elevar o nível de instrução do povo, formando uma nova geração, o novo homem para os novos tempos, para isso a Igreja seria afastada de sua direção. Todavia, como afirma Scherrer-Reboul (1999), os mestres-escolas acabaram ficando alheios ao processo revolucionário e, por serem basicamente párocos, por terem a religião como principal fundamento de sua atividade educativa, esta acabou não sendo afetada pela Revolução e seus fundamentos iluministas. Não havia um sistema de formação dos mestres-escolas e eles continuaram a ensinar tal como faziam antes da Revolução. Ou seja, o ideal de uma educação pública que propagasse os novos valores da Revolução fracassa também, entre outras coisas, diante da falta de formação dos mestres-escolas.

Além da ausência de um sistema de formação dos mestres-escolas, um segundo fator apontado por Scherrer-Reboul (1999) para a não realização do ideal de educação sonhado pela Revolução teria sido o de que a burguesia e seus intelectuais passaram a discutir que tipo de educação deveria ser dado ao povo, concluindo que tal ensino deveria se limitar ao estritamente necessário, portanto, o ideal Iluminista de formação do homem pleno ficava totalmente afastado do povo. A burguesia conseguiu que essa educação restrita fosse aceita pelo povo com a ajuda da religião, a qual disseminava, por meio de seus mestres-escolas, a desconfiança sobre o real valor do saber erudito, que não teria utilidade para o dia a dia das pessoas, já que este exigia o trabalho e a ação, não havendo espaço para especulações filosóficas de qualquer espécie. Froebel e Pestalozzi (apud ARCE, 2002), ainda que fizessem críticas à educação praticada nas escolas a suas épocas, não deixaram de reproduzir essa mesma atitude ideológica de adequação da educação àquilo que fosse necessário ao cotidiano do povo, tudo sempre carregado da visão de mundo religiosa. E a própria vida desses dois educadores também, de certa forma, espelhava essa visão, pois ambos procuravam pautar suas concepções educacionais apenas em duas fontes: a experiência prática (na qual se incluía a observação atenta ao que ocorre na prática) e a visão religiosa de mundo.

A ênfase da educação praticada pelos mestres-escolas deveria recair sobre a moral, a civilidade e a aquisição dos rudimentos da escrita e do cálculo, que já se faziam necessários para os trabalhadores nas fábricas. Mas, por outro lado, era mister, por meio da educação, combater desde a primeira infância a desordem e garantir, com a formação de uma nova geração, a paz social. Nesse ponto, Scherrer-Reboul (apud ARCE, 2002) afirma que a partir de certo momento desenvolveu-se uma grande discussão sobre a necessidade de formação dos mestres-escolas. Entretanto, esta deveria também ater-se ao mínimo. Assim, o mestre-escola que ensinava ao povo era tido como um intelectual apenas porque

não realizava um trabalho propriamente manual, pois na verdade possuía poucos conhecimentos que por vezes não se diferenciavam muito das credices e do misticismo propagado por seus alunos. Importante ressaltar que este ministrava apenas o ensino referente ao primário para o povo, o ensino secundário não fazia parte dos planos de instrução da população. A doutrina religiosa era, na maioria das vezes, o que mais profundamente o mestre-escola conhecia.

Na Europa, a escola que se apresentava à população não trazia a mesma educação ofertada às camadas mais abastadas e não conseguia se desvincular de seu caráter religioso. Iniciava-se ali o processo de criação dos sistemas nacionais de educação. No início, esse sistema caracterizou-se por uma distinção entre a escola oferecida para as massas e a ofertada às camadas mais abastadas da população. A escola brasileira não ficou à parte desse movimento, embora o tenha vivenciado tardiamente.

Segundo Saviani (2007), após a proclamação da Independência em 1822, o Brasil iniciou o longo processo de discussão sobre a criação de nosso sistema nacional de educação. A opção por uma escola laica, nos moldes preconizados pela Revolução Francesa, brotava nos embates educacionais brasileiros. Em 15 de outubro de 1827 era promulgada a lei que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”:

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia). Dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas idéias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto (SAVIANI, 2007, p. 127-128).

Contudo, a lei de 15 de outubro de 1827 não significou a institucionalização da Educação no âmbito nacional, ao contrário, o Ato Adicional de 1834 acentuou o princípio da descentralização do ensino, e “o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos províncias” (SAVIANI, 2007, p. 129), ou seja, delegava a cada província o direito de regulamentar, legislar e promover tanto a educação primária quanto a secundária. Esse princípio provocou uma superposição entre os poderes local e

provincial, na medida em que o primeiro determinava e administrava a educação no município e o ensino superior por todo o Império, e o segundo regulamentava a educação primária e secundária nos próprios territórios.

Por outro lado, a lei se fez importante na historiografia da educação brasileira, uma vez que sistematizou a organização do ensino e a sua respectiva grade curricular preconizadas pelo ensino mútuo, que se traduzia como um sistema de ensino simultâneo, propagado na Inglaterra, no contexto da Revolução Francesa, pelos idealizadores Andrew Bell (pastor da Igreja Anglicana) e Joseph Lancaster (da seita dos Quakers).

Sob um rigoroso método coercitivo e graduado de aprendizagem, enaltecendo o caráter disciplinador, os alunos eram expostos em posições hierarquizadas, conforme máximo rendimento escolar, e distribuídos em um local bem amplo. Por esse motivo, tal método garantia a efêmera difusão em massa do ensino a um baixo custo, razão pela qual a lei de 15 de outubro de 1827 contribuiu para a propagação desse procedimento, tornando-se oficialmente generalizada no Brasil em 1827. Contudo, vale ressaltar que, ao passo que Inglaterra e região adotavam esse método de ensino, a discussão sobre sua expansão no Brasil intensificou-se na capital, não se concretizando por completo, sendo adotado mais pelo seu aspecto quantitativo que qualitativo.

No mesmo nível de discussão sobre o problema da Instrução Pública no Brasil, no período imperial, há destaque para a Reforma Leôncio de Carvalho instituída em 19 de abril de 1879, pelo Decreto nº 7.247.

A Reforma Leôncio de Carvalho enaltece a necessidade de um alto nível de formação humanista aos professores do ensino primário a começar pelo currículo das Escolas Normais, fundamentados no método intuitivo, teorizados, principalmente, na obra de Norman Alison Calkins intitulada *Lição de Coisas*. A preciosidade dessa obra reflete na educação dos sentidos, destacando a importância de as crianças terem contato com o concreto, despertando a intuição, não diminuindo, entretanto, a importância da ciência enquanto conjunto de conteúdos historicamente acumulados. A adoção do método intuitivo encaminhava-se à renovação do ensino primário e evidenciava a influência dos países norte-americanos, os quais esbanjavam um modelo de sociedade mais avançado que a do Brasil no que dizia respeito, especificamente, aos aspectos concernentes à renovação do ensino que demandava materiais didáticos e suportes físicos modernos.

Outra característica inerente a essa reforma diz respeito à liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte, o que implica dizer a permissão para a existência de escolas de iniciativa privada que, segundo Saviani (2007), contrapunha-se ao:

ensino livre de Leôncio de Carvalho expressa a culminância, no final do Império, de uma tendência que já se manifestara logo após a Independência, quando a Lei de 20 de outubro de 1823 abria caminho à iniciativa privada ao tornar livre a instrução permitindo a qualquer *um abrir escola independentemente de exame ou licença* (SAVIANI, 2007, p. 140, grifo nosso).

Por outro lado, a liberdade de ensino acentuou o entrave político que se intensificou sobre dois grupos dirigentes: os liberais conservadores, representados pelos políticos liberais influenciados pelo Iluminismo francês, contrários à intervenção do Estado e, portanto, defensores da iniciativa das escolas privadas; e os conservadores, representados, em sua grande maioria, pelos católicos retrógrados, que aspiravam uma hegemonia não só política, mas também educacional. Não por acaso defendiam a intervenção do Estado, entregando o ensino à direção exclusiva da Igreja, e opondo-se à liberdade de ensino, ambos os grupos desejavam conservar o *status quo*, porém cada qual dentro de seus próprios interesses.

Nesse cenário de liberdade do ensino, várias escolas de iniciativa privada, em nível primário e secundário, começaram a se expandir no governo central e nas províncias. Merece destaque a figura de um intelectual, Abílio César Borges, mais tarde chamado de “Barão de Macaúbas”, que se tornou figura influente dentro da expansão privada do ensino, inaugurando, inclusive, dois Colégios particulares: um na província do Rio de Janeiro, que vigorou até 1880, e outro na província de Minas Gerais, além de um Ginásio em Salvador (BA). De fato, sua grande importância para o campo educacional brasileiro remete-se à criação da *Lei Nova do Ensino Infantil*, que fora sistematizada em cinco partes: 1) concepção de homem e de infância e aprendizagem; 2) o papel da escola e sua organização; 3) os conteúdos de ensino; 4) os métodos de ensino; e por último 5) a proeminência da educação moral. Nesse sentido, introduzia uma nova forma de conceber a estrutura administrativa (organizacional) e os procedimentos metodológicos do ensino primário, distribuindo manuais/folhetos em várias escolas públicas e privadas, a fim de divulgar seus Planos de Estudos de Instrução Primária e Secundária, imbuídos dos ideais da origem do método intuitivo.

Com o advento da República, em 15 de Novembro de 1889, as preocupações relativas à uniformidade do sistema educacional brasileiro não cessaram, ao contrário, ganharam força os movimentos de expansão do Ensino Primário, sob a égide de concretizar um sistema nacional de Educação, subjacente aos interesses políticos de erradicar o analfabetismo e atingir ao tão sonhado progresso.

O país vivenciava um período de efervescência ideológica liberal, que disseminava a importância de uma nova mentalidade cultural e de uma nova sociedade, expressa em uma educação para as massas, tornando-se o *slogan* principal da



República durante seus primeiros decênios. Havia, portanto, um projeto civilizador que concebia a educação popular como uma necessidade política e social, noticiada nas exigências de um Brasil alfabetizado, como forma de incluir os pobres no sistema de eleições diretas, dando-lhes em troca o direito à participação política.

Aspirava-se, nesse sentido, a uma ampla Reforma da Instrução Pública, de modo a reorganizar o ensino, associando-o ao ambicioso projeto de controle e ordem social dos políticos republicanos, culminando com o ideal de formação do cidadão republicano que, entre outras palavras, significava educar o homem para a vida social:

[...] Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade (REIS FILHO apud SOUZA, 1998, p. 28).

A saída encontrada para atingir tal objetivo coincidiu com a superação dos insuficientes procedimentos metodológicos de ensino que estavam presentes desde o período anterior. Cogitava-se trazer para junto das escolas brasileiras a aplicação de modelos de ensino mais avançados, vigentes àquela época nos Estados Unidos e na Europa: “[...] o sucesso verificado nesses países era configurado em muitos aspectos pela rica experiência das escolas particulares confessionais e leigas, instaladas no Brasil nas décadas finais do século XIX, voltadas para a formação das elites” (SOUZA, 1998, p. 29).

A formação do cidadão republicano foi expressa por meio da Reforma Caetano de Campos, regulamentada pelo Decreto nº 27 de 12 de março, e preconizou uma ampla reforma do ensino a começar pela Reforma Geral da Escola Normal que resultou na criação dos grupos escolares, correlacionando a formação dos professores com expansão do ensino primário, nesse sentido, a escola pública instituiu-se como ferramenta fundamental para “o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira” (SOUZA, 1998, p. 30).

Segundo Rangel Pestana (apud REIS FILHO, 1995, p. 49), “a instrução pública bem dirigida é o meio mais forte e eficaz do elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento”, isso quer dizer, o caráter político dessa reforma se revelou na intencionalidade do Governo em assegurar seus interesses ideológicos liberais por meio da educação popular.

A Reforma da Escola Normal abrangeu a renovação dos métodos de ensino, uma vez que os existentes encontravam-se desatualizados para com os propósitos de modernização da sociedade, já que a “reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, em uma expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o

progresso, e ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina escolar” (BARBOSA apud SOUZA, 1998, p. 40), isso justifica a relação intrínseca existente entre a formação dos professores e a propagação dos grupos escolares.

Dessa forma, é inigualável a potencialidade cultural e histórica que a Escola Normal desempenhou na época republicana, configurando-se numa difusora da cultura intelectual e dos processos de renovação do ensino, não por acaso era o centro político e econômico da cidade.

Com a função primordial de instituir-se como um centro irradiador de cultura, a Escola Normal dedicou-se à formação dos normalistas, fundamentados no caráter humanístico e concomitantemente instruídos aos moldes do método intuitivo de ensino.

Ao lado dessa formação enciclopédica, os normalistas tinham também aulas práticas referentes a procedimentos metodológicos de ensino. Tais aulas ocorriam nas chamadas Escolas-Modelos Anexas às Escolas Normais, as quais funcionavam como uma Instituição de demonstração metodológica, oferecendo matrícula para vinte e cinco alunos em cada classe e uma diretora-professora para cada sexo. Entretanto, sua criação não reflete uma marca exclusiva da República, a escola-modelo existiu desde o período imperial em 1876, a diferença em relação ao novo regime é que “representaria o paradigma a ser seguido pelas demais escolas públicas do Estado” (BARBOSA apud SOUZA, 1998, p. 40).

Segundo Reis Filho (1995, p. 80), as escolas-modelos representaram para a época um exemplo organizacional de educação em contraste com os moldes de educação oferecida no ensino primário que, naquele momento, ainda não era institucionalizado sob a égide dos grupos escolares, e ocorria, portanto, em aulas isoladas na casa dos próprios mestres, não contando com os recursos financeiros apropriados, ao passo que as Escolas-Modelos “munidas do material *necessário para a prática do ensino intuitivo* causava excelente impressão [...]” (REIS FILHO, 1995, p. 80, grifo nosso).

Toda a inspiração para a renovação do ensino e a concepção de escola graduada, que mais tarde se revelaria na criação dos grupos escolares, está imbricada nas escolas-modelos, já que foram o grande centro propulsor de disseminação do método intuitivo de ensino, tendo a presença de duas professoras formadas nos Estados Unidos, Maria Gulhermina de Andrade e Marcia Browne, o que significou a forte influência americana na fase de Reforma da Instrução Pública no Brasil.

A base teórica para toda a reorganização metodológica do ensino primário está, sobretudo, na obra *Lição de Coisas* de Norman Alison Clakins, a qual propunha a racionalização das atividades pedagógicas:



Tratava-se de fixar a jornada escolar – início e término das aulas –, estabelecer cadências, ritmos, intervalos, descansos. Implicava os períodos de ocupação e descanso de professores e alunos nos diversos momentos da aula e a fragmentação do saber em matérias, unidades, lições e exercícios, reforçando mais os aspectos que distinguiam uma matéria da outra do que daqueles que as aproximavam. Procedia-se, ainda, à hierarquização de cada matéria, de acordo com o espaço de tempo que lhe teria sido destinado (SOUZA, 1998, p. 36).

As peculiaridades do desenvolvimento infantil foram estabelecidas como princípios básicos para a educação, proporcionando ao professor uma nova forma de apreender os aspectos concernentes ao imaginário infantil, como a imaginação e a curiosidade.

É importante ater-se ao fato de que esse tipo de ensino traduz-se em uma das vertentes da corrente tradicional e preconiza a Ciência enquanto conteúdo da Educação cujos “princípios instalaram-se definitivamente no coração da escola graduada de ensino primário” (SOUZA, 1998, p. 162) no Brasil.

No que diz respeito à estrutura administrativa do Ensino primário, a Reforma Geral da Instrução Pública, promulgada em 1892, representou um minucioso plano de mudanças no ensino público, estabelecendo as diretrizes gerais da Instrução Pública, que entraram em vigor da seguinte forma:

O ensino primário passou a compreender dois cursos: o preliminar e o complementar. O curso preliminar, obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, deveria ser ministrado em escolas preliminares regidas por professores normalistas, escolas intermédias, regidas por professores habilitados, de acordo com o regulamento de 1869 e 1887 e, em escolas provisórias, regidas por professores interinos examinados perante o inspetor do distrito (SOUZA, 1998, p. 43).

A denominação Grupo Escolar correspondeu ao Decreto nº 248 de 26 de julho de 1894, que permitiu o agrupamento das escolas isoladas (de 4 a 10) em um só prédio, onde houvesse mais de uma escola no raio de obrigatoriedade escolar. A disposição dos alunos seria conforme o modelo de uma escola graduada: distribuídos por sexo em quatro classes correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar e, por determinação legal, deveriam adotar os mesmos procedimentos metodológicos utilizados pelas escolas-modelos, ou seja, o método intuitivo.

Entretanto, essa demarcação legal enfatizou a diferença educativa que se instaurou entre as Escolas Isoladas e os Grupos Escolares, os quais recebiam recursos financeiros em detrimento daquelas, demonstrando o descaso do Governo em relação à instrução pública, o que equivale dizer que, enquanto os Grupos Escolares ocupavam lugar de prestígio social, as escolas isoladas

se situavam à margem do centro de desenvolvimento econômico da cidade. Tal fato acarretou na diferença de valorização intelectual na formação dos mestres, na medida em que os grupos escolares exigiam a admissão de professores normalistas adeptos do método intuitivo e com vasta formação enciclopédica, já as escolas isoladas dispensavam essa formação, aceitando o perfil de professores formados pelas Escolas Complementares que, em termos qualitativos, não promoviam uma formação tão rigorosa quanto a das Escolas Normais e Escolas-Modelos Anexas às Escolas Normais.

Ainda, a disparidade educacional entre esses dois modelos de instituição escolar revelava a incoerência do discurso liberal a respeito da educação popular, ao passo que, dentre as diferenças já mencionadas, existia aquela referente à clientela escolar, que configurava a exclusão de grande parte da população do acesso à educação de qualidade. Dessa forma, os pobres estavam automaticamente excluídos dos Grupos Escolares e, mesmo que as Escolas Isoladas fossem marginalizadas pelo seu aspecto educativo, ainda assim eles ficavam alheios ao acesso à educação, pois estas não comportavam a demanda escolar. Já nos Grupos Escolares, cuja ação não era voltada para os pobres, tinha-se maior presença dos imigrantes.

Logo, os imigrantes e os ricos passavam a ser valorizados enquanto tipo ideal de cidadão, aptos a atender ao projeto civilizador de ordem e progresso.

Dessa forma, está nítida a incoerência na expansão popular de ensino concretizada no momento em que

a dualidade de escolas de formação e o confronto entre a Escola Normal e as escolas Complementares põem de manifesto a adoção de uma política educacional paradoxal – a convivência de instituições de excelência com instituições precárias, a diversidade de escolas e o atendimento seletivo, quando o pressuposto básico era a difusão da educação popular (SOUZA, 1998, p. 69).

Não foi por acaso que a Escola Primária, expressa sob a égide de Grupos Escolares na primeira república, se configurou como um tipo de escola **para** a República e **da** República, num contexto em que prevalecia o reducionismo do discurso liberal – conservador da sociedade brasileira, o qual afirmava que o progresso só seria alcançado com a Educação de caráter popular, pois a “concepção liberal dos republicanos paulistas deposita a crença no *poder redentor da educação e pressupunha a confiança como elemento (con)formador dos indivíduos*” (SOUZA, 1998, p. 26, grifo nosso). O progresso não depende somente da educação, ele está correlacionado a fatores de ordem política e econômica.

Assim, o Brasil caminhava pela tortuosa estrada da tentativa de educar o povo brasileiro com escolas diferenciadas: uma para a população e outra para as camadas mais elevadas da mesma. Mas e a infância?

### 1.3.2 Abílio C. Borges: o Barão de Macaúbas

Pautando-se nos estudos de um grande educador brasileiro, nosso objetivo aqui é apresentar como a infância foi vista no período delimitado para estudo. Abílio César Borges nasceu na Vila de Minas do Rio de Contas (BA), em nove de setembro de 1824. Faleceu no Rio de Janeiro em 1891. Segundo Saviani (2007), Abílio era formado em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a exerceu enquanto profissão por muito pouco tempo nos sertões da Bahia. Em 1856 iniciou seus trabalhos com educação como diretor-geral da província Bahia. Entretanto, de acordo com Saviani (2007), sua atuação na instrução pública não durou muito, logo a deixou para atuar no ensino privado:

Tendo deixado a Instrução Pública, Abílio vai procurar pôr em prática suas idéias pedagógicas na iniciativa privada, fundando, em 1858, o Ginásio Baiano de Salvador. Caracterizado por 'disciplina branda, novos processos para aprendizagem da leitura, métodos renovados para o estudo das línguas vivas, grande preocupação com o vernáculo' (HAIDAR, 1972, p. 176), o renome do Ginásio Baiano transcendeu os limites da província e notabilizou-se pelas personalidades que nele estudaram, como Castro Alves e Rui Barbosa (SAVIANI, 2007, p. 142).

Contudo, o Colégio mais famoso fundado pelo Barão foi inaugurado no Rio de Janeiro, em 1871, data em que retornara de uma viagem à Europa, fonte de inspiração para seus trabalhos pedagógicos no Brasil. Esse colégio viria a ser fechado em 1880 e reaberto em 1883. Essa instituição foi duramente criticada no romance *O Ateneu* do escritor Raul Pompéia, que foi aluno do Barão e o retratou em sua obra literária na figura do personagem Aristarco Argolo Ramos.

Durante seus anos de trabalho com a educação brasileira, o Barão escreveu diversos compêndios, textos didáticos e livros de literatura infantil. Seus livros transpunham a barreira dos muros de suas escolas, pois eram distribuídos gratuitamente pelo Brasil inteiro, não apenas para as escolas públicas destinadas à população, mas também estiveram presentes nas escolas privadas.

[...] os livros de leitura de Abílio foram adotados em várias províncias do Império brasileiro. Trindade (2002) enumerou seu Primeiro livro de leitura como um dos mais utilizados na instrução pública do Rio Grande do Sul, no final do século XIX. Maciel (1999), em pesquisa realizada no Arquivo Público Mineiro, verificou que os livros de Abílio, ou Os livros do Barão de Macaúbas,

estavam entre os mais utilizados nas escolas de primeiras letras na Província de Minas Gerais. Da mesma forma, Monarcha (1999), ao analisar as escolas primárias anexas à Escola Normal de São Paulo, verificou, em 1888, que, da lista de livros solicitados, constavam o Primeiro, Segundo e Terceiro livro de leitura, assim como a 'Gramática Portuguesa' do mesmo autor (VALDEZ, 2006, p. 192).

O Barão sintetizava em suas obras a dubiedade do pensamento educacional da época, o qual transitava entre a religião e os ideais liberais. Consequentemente, o cunho moralizante de suas obras destinadas às crianças é forte, da mesma forma como a defesa de um ensino que cultive a razão, sem deixar de pensar que a criança é um ser diferente do adulto e merece uma educação também diferenciada. A educação é tomada em suas obras como a responsável pela transmissão de valores morais e religiosos que ajudariam o Brasil a alcançar a almejada civilização.

[...] Por isso, o autor fazia questão de contribuir com seus livros que, a seu ver, possuíam estes valores, ou seja, eram 'raios de luzes' nas trevas em províncias e vilas que pareciam tão distantes (no espaço também) do que era compreendido como bons modos pelo erudito (VALDEZ, 2006, p. 195).

Mas como a infância se expressava, como ganhava cores nos livros do Barão? A infância era apresentada com paixão pelo Barão, mas sua devoção à educação da criança partia, segundo Valdez (2006, p. 224), de uma imagem clara de como esta deveria ser: "dócil, aplicada e digna".

Não poupou esforços na tentativa de formar esta infância no 'edifício' de maior valor, social e moral, que era a instrução, a qual, aliada à educação familiar, promoveria e ressaltaria o talento individual de cada criança, garantindo, assim, um bom futuro para os pequeninos.

Abílio, a exemplo de outros educadores desse período, desenvolvia uma pedagogia de cunho preventivo, cujo alvo era a criança pela sua própria característica tida como 'maleável', se diferenciando da população adulta, miscigenada e portadora de maus hábitos, da candura da infância. O tão desejado progresso da civilização só poderia ser efetivado se viesse acompanhado do esforço moral e da religião e a escola, colocada no papel de redentora da humanidade e salvadora dos males da ignorância, era o ambiente propício para esta realização. Investir na infância, seja ela pobre ou rica, era o modo ideal para atingir os valores morais necessários para se chegar a uma sociedade civilizada (VALDEZ, 2006, p. 224).

Portanto, a criança não portava o mal, mas era vulnerável a ele, por isso a educação deveria exercer o papel de vigilante e, ao mesmo tempo, de guia para que a infância brasileira se desenvolvesse da melhor forma possível. Assim, em

seus livros, por meio de textos e ilustrações, o Barão ensinava e persuadia os pequenos a serem dóceis, educados, obedientes e a amarem os estudos.

Segundo Valdez (2006), Abílio queria ensinar às crianças as virtudes do trabalho, gerando desprezo pela desonestidade, preguiça e vadiagem. A ociosidade e o “vadiar” eram para o Barão pecados sérios, e todas as crianças, fossem ricas ou pobres, deveriam ser educadas para repudiá-los. Havia por parte do Barão uma intenção de modelar a infância brasileira:

[...] era preciso ensinar um código comum de comportamentos que fosse válido para todas as crianças, pois a infância era portadora de ‘pequenos defeitosinhos’, como o autor registrou, sendo urgente moldar a cera enquanto mole, antes que fosse tarde. Desta forma a frase ‘O que Joãozinho não aprende João não aprenderá jamais’ se adequava perfeitamente aos seus preceitos de, quanto antes, intervir nessa formação, melhor o resultado (VALDEZ, 2006, p. 245).

## 1.4 Considerações finais

A infância da criança brasileira, durante o final do Império e a República Velha, era definida como vulnerável. Esse “ser diferente” do adulto, porém contraditório, carecia de uma educação modeladora e disciplinadora, para não se perder no caminho que o levaria à civilização e aos ideais liberais de sociedade.

O Brasil pensou e tratou de forma diferenciada a sua infância no período estudado. Às crianças das camadas populares e aos filhos dos ex-escravos cabia o olhar desconfiado e vigilante sem tanto entusiasmo por seu futuro. Às crianças das camadas abastadas, dispensava-se um olhar de preocupação vigilante, para que o porvir não se perdesse e cumprisse sua formação para a constituição de uma nação brasileira liberal.

A Medicina e o início da Psicologia da Criança se fizeram presentes nesse cenário, delimitando o espaço de ação da escola e da família, ao mesmo tempo, definindo as infâncias brasileiras, desenhando imagens naturalizadas de crianças ancoradas no discurso científico considerado à época, neutro.

A trajetória da escola pública brasileira traduz esses extremos que se acentuarão no decorrer no século XX, e agora início do século XXI.

## 1.5 Estudos complementares

Para aprofundar os estudos a respeito desse período, os leitores podem consultar as seguintes obras:

ARAUJO, J.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas: Átomo e Alínea, 2008.

FARIA FILHO, L. M. *A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONDRA, J. G. *História, Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça: O lado Noturno das Luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação da Infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOUZA, R. F. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

VIDAL, D. *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, D.; FARIA FILHO, L. M. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

### 1.5.1 Saiba mais

Durante o período estudado, e até a década de 1940 do século XX, os educadores Pestalozzi e Froebel foram referência para se pensar o trabalho com crianças pequenas no Brasil. Suas ideias educacionais, pioneiras para a época em que viveram, trouxeram as bases para o movimento das Escolas Novas, que se consolidariam na primeira metade do século XX. Para conhecer de forma detalhada o pensamento desses autores, segue abaixo mais uma sugestão de leitura:

ARCE, A. *A Pedagogia na “Era das Revoluções”*: uma análise do Pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

### 1.5.2 Outras sugestões de fontes de informação

No site do grupo de pesquisa *História, Sociedade e Educação no Brasil* há textos, videoaulas e glossários a respeito da história da educação no Brasil que

poderão aprofundar as discussões iniciadas nesta unidade, bem como nas que se seguirão. Consulte o site, disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 21 maio 2010.

---

# **UNIDADE 2**

A infância no Brasil (1932-1985)

---





## 2.1 Primeiras palavras

### Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras.

lia a história de Robinson Crusóé,  
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
a ninar nos longes da senzala - nunca se esqueceu  
chamava para o café.

Café preto que nem a preta velha  
café gostoso  
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo  
olhando para mim:

- Psiu...Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito.

E dava um suspiro...que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Esta é a nossa segunda unidade de trabalho, e nela viajaremos um pouco mais na história da educação brasileira, procurando compreender como a infância foi idealizada e educada. Para tanto, a unidade se subdivide em três partes: a primeira apresentará de forma sucinta e panorâmica os principais acontecimentos da educação brasileira; a segunda será dedicada a trazer um pouco do pensamento de um dos principais signatários do Manifesto Lourenço Filho para a educação e, conseqüentemente, para pensar o ser criança no período; a terceira apresentará o item *O Mobral e a Infância Brasileira*. Por meio do Movimento Brasileiro de

Alfabetização (Mobral) demonstraremos o que significou “ser criança” durante o período da Ditadura Militar no Brasil.

Esta unidade complementarará as discussões iniciadas anteriormente.

## 2.2 Problematizando o tema

A unidade anterior nos mostrou que ser criança durante o Império e a República Velha Brasileira não era algo simples. O período foi marcado por uma forte contradição na forma como a criança brasileira era vista e educada: por um lado, o ser criança caracterizava-se por uma candura angelical, uma inocência; por outro lado, esse ser era extremamente vulnerável ao que moralmente era condenável à época. Contudo, os extremos não se restringiam a isso, havia ainda uma barreira sólida que diferenciava a criança oriunda das camadas populares das crianças das camadas mais abastadas da população. A desconfiança e a vigilância severas marcavam a forma como as crianças pobres brasileiras deveriam ser tratadas.

Na presente unidade, viajaremos por outro período da história da educação brasileira, mas será que os preconceitos cristalizados na época anterior se manterão? Ou encontraremos outra forma de pensar a criança e a infância e, conseqüentemente, de educá-la no Brasil?

## 2.3 A Infância no Brasil (1932-1985)

O recorte temporal proposto para estudo nesta unidade representa um longo período dentro da história da educação e do Brasil. Não pretendemos aprofundar muito as discussões no âmbito da construção histórica do período, mas sim destacar como a infância foi pensada. Em termos da história da educação, podemos dividir cronologicamente o que vamos estudar da seguinte forma: Era Vargas, de 1930 até 1945, e período do Nacional-desenvolvimentismo, de 1945 até 1964. Os anos de 1930 e 1940 se caracterizaram pela expansão industrial e pela urbanização, apresentaram inúmeras regulamentações do ponto de vista da legislação brasileira que deram um caráter orgânico à educação do país. Francisco Campos empossado à época, ministro da Educação e da Saúde Pública, foi responsável por boa parte das reformas. Esse foi o período, segundo Saviani (2007), em que as pedagogias da Escola Nova e Tradicional se encontraram em equilíbrio no cenário educacional brasileiro, porém, no campo das ideias pedagógicas, acirraram seus embates e debates. O ano de 1932 inicia-se com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujos signatários ilustres, entre outros, eram Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio

Teixeira. “Renovar a escola” entra em pauta na ordem do dia educacional e, juntamente com essa discussão, chega, de forma definitiva, a psicologia da criança como principal aporte da educação.

De 1945 até 1961, período identificado como segunda fase de industrialização e de ajuste do país ao desenvolvimento econômico mundial, ocorre uma ampla discussão sobre a necessidade de se criar uma legislação nacional com diretrizes para todos os graus ou áreas de ensino, discussão que envolveu vários setores da sociedade e resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961: 4.024/61. Esse longo período da educação brasileira assistiu ao conflito que norteou toda a elaboração da LDB: escola pública x escola privada. Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo encontravam-se no centro dessa luta em defesa da escola pública e laica para as crianças e jovens brasileiros, baseada no movimento renovador da educação, cujo idealizador era John Dewey. Em oposição, encontravam-se os educadores católicos reunidos pela “Associação de Educadores Católicos” (AEC), embora influenciados também pelo movimento renovador. No dizer de Saviani (2007, p. 299), “uma espécie de escola nova católica” não deixava de lado os dogmas da Igreja Católica e a defesa pelo ensino de cunho privado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1961, trará implicitamente os embates travados por esses dois grupos na letra da lei. Segundo Saviani (2007), a política populista implementada na década de 1960 do século XX e a perpetuação da ideia de que um povo educado traz prosperidade, fizeram com que o governo voltasse seus esforços em campanhas ministeriais para educar as crianças (fornecendo o ensino primário) e os adultos (por meio de programas de alfabetização). É nesse clima que as ideias preconizadas por Paulo Freire ganham força, principalmente na educação dos jovens e adultos brasileiros analfabetos. Contudo, esse ambiente de euforia, gerado pela renovação da educação, findaria com o início de 21 anos de terror e autoritarismo para a sociedade brasileira.

Em 1964 abre-se a grande noite da história brasileira, quando inicia o Brasil do “Milagre brasileiro”, do “Brasil-Potência”, do “Brasil: ame-o ou deixe-o”, ou do famoso lema “este é um país que vai pra frente”. A Ideologia da Segurança Nacional e a Teoria do Capital Humano serão protagonistas no cenário educacional, bem como a repressão violenta de todas as vozes contrárias. O excerto abaixo, que comenta a respeito do papel da televisão durante o Regime, nos dá uma pequena noção desse movimento:

[...] Criada em 1965 e altamente beneficiada pelos governos militares, a TV Globo chega aos 20 anos de existência em 1985, na condição de quarta maior rede de televisão privada do mundo. Em 1969, lançou o ‘Jornal Nacional’, primeiro programa a ser transmitido simultaneamente para todo o país.

Através de suas imagens e das vozes de seus apresentadores, os feitos da 'revolução' foram mostrados a milhões de telespectadores, despojados de qualquer conteúdo crítico. Tanto é assim que a Rede Globo usou pela primeira vez a expressão 'Regime Militar' apenas na noite de 15 de janeiro de 1985, justamente no momento em que ele se aproximava do seu fim, com a eleição de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral. A referida emissora chegou ao ponto de ocultar inteiramente mobilizações sociais, as mais significativas, de oposição ao Regime, como a campanha das 'Diretas Já' em 1984, vindo somente a noticiá-la quando esta estava em pleno auge no comício da Candelária, no Rio de Janeiro. A propósito, ressalta Sérgio Pompeu (1984, p. 401), 'foi o grande senhor do país durante o período mais negro do Regime Militar, o general Emilio G. Médici, quem destacou, em 1973, o papel da TV: 'sinto-me feliz todas as noites, quando ligo televisão para assistir ao Jornal. Enquanto as notícias dão conta de graves agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranqüilizante, após um dia de trabalho [...]' (GERMANO, 1993, p. 103).

Durante o Regime duas grandes reformas ocorreram na educação brasileira: a primeira levou à elaboração da Lei (5.540/68) que alterou o ensino superior brasileiro; a segunda resultou na Lei (5.692/71) que reformulou o ensino de primeiro e segundo graus em nosso país. Acompanhando essas leis, veio a Ideologia da Segurança Nacional, expressa na educação por meio da adoção de disciplinas de caráter moralizante como Educação Moral e Cívica.<sup>1</sup> Estávamos na agenda Mundial em tempos de Guerra Fria.

A pedagogia tecnicista atrelou-se ao ensino, de modo geral, com a promessa de organização racional dos meios de forma a garantir a eficiência.

[...] A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 23).

Para facilitar a compreensão de como ocorreu a expansão da educação pré-escolar no período estudado, esta tabela sintetiza os principais pontos até agora apresentados:

**Tabela 1** A Educação Brasileira de 1930 a 1971.

1930 e 1940	1945 até 1961	1961	1968	1971
Expansão industrial e urbanização.	Segunda fase de industrialização e de ajuste do país ao desenvolvimento econômico mundial.	Movimento renovador da educação.	Reforma na educação brasileira.	Reforma na educação brasileira.
Pedagogias da Escola Nova e Tradicional se encontraram em equilíbrio no cenário educacional brasileiro.	Necessidade de se criar uma legislação nacional com diretrizes para todos os graus ou áreas de ensino.	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 4.024/61.	Elaboração da Lei nº 5.540/68 que alterou o ensino superior brasileiro.	Lei nº 5.692/71 reformulou o ensino de primeiro e segundo graus em nosso país.

### 2.3.1 Lourenço Filho e a infância brasileira

Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em 10 de março de 1897, em Porto Ferreira, interior de São Paulo. Filho de Manoel Lourenço Filho e de Ida Cristina Bergström Lourenço, teve uma educação austera e severa e sua formação foi fortemente influenciada pelo seu pai – comerciante perspicaz e empreendedor ambicioso.

Iniciou os estudos em sua terra natal e, posteriormente, na cidade vizinha, Santa Rita do Passa Quatro. Aos 8 anos de idade, por influência de seu pai que trabalhava em uma tipografia e no jornal *A Folha* (de Porto Ferreira), planejou e criou seu próprio jornalzinho, *O Pião*. Prosseguiu seus estudos em Campinas (Ginásio de Campinas), posteriormente, em Pirassununga (Escola Normal Primária de Pirassununga) e, finalmente, na capital de São Paulo (Escola Normal da Praça da República). Em 1917, tornou-se, então, um professor normalista. Nessa época, já se envolvia com intelectuais ávidos pela educação (Ernesto Alves Moreira, Antonio de Almeida Júnior e Antonio Sampaio Dória) que muito influenciaram sua formação pedagógica.

Em 1918, matriculou-se na Faculdade de Medicina de São Paulo com o intuito de dedicar-se à Psiquiatria. Entretanto, após 2 anos, interrompeu o curso e foi

trabalhar na redação do *Jornal do Commercio* e na *Revista do Brasil*, além de ser o redator de *O Estado de S. Paulo*. Assim, passou a se relacionar com destacáveis figuras, como Monteiro Lobato e Júlio Mesquita.

Em 1919, iniciou o curso da Faculdade de Direito de São Paulo, passando a lecionar como professor substituto de Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Primária (SP). Posteriormente assumiu a cátedra de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba. Nessa escola fundou a *Revista da Educação*, a partir da qual passou a divulgar sua concepção acerca da educação. Entre outras coisas afirmava:

[...] a educação não está limitada à ação escolar, nem é exclusiva das idades da infância e da adolescência. É mais extensa, sobre todos atua, e atua diferentemente, como ilustração e como disciplina, desenvolvendo os indivíduos e dando-lhes a configuração própria do meio cultural a que pertençam. Como expressão de vida, a educação se apresenta para garanti-la, ampliá-la, aperfeiçoá-la nos seus contatos. No dizer de Butler, consiste essencialmente no processo para modificar e dominar esse ambiente (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 59-60).

Em 1921, casou-se com Aída de Carvalho (normalista que conhecera em Pirassununga). No ano seguinte mudou-se para Fortaleza como diretor-geral da Instrução Pública do Ceará, para reorganizar o ensino deste Estado. Ao realizar essa reforma de ensino gerou grandes repercussões no país, fato que pode ser considerado como um dos grandes movimentos pioneiros da Escola Nova no Brasil. Nessa fase de sua vida, é possível perceber a fusão de um Lourenço Filho leitor, professor, escritor, pesquisador e administrador.

Em 1924, voltou para o interior do Estado de São Paulo e reassumiu a cátedra da Escola Normal de Piracicaba, passando a desenvolver atividades de pesquisa em Psicologia. Posteriormente, foi para a capital e assumiu o cargo de professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo.

Em 1926, traduziu *Psicologia Experimental*, de Henri Piéron e *A escola e Psicologia Experimental*, de Edouard Claparède. Foi nesse ano que organizou, em conjunto com a Companhia Melhoramentos de São Paulo, a primeira coleção de textos de divulgação pedagógica criada no país, a Biblioteca de Educação.

Em 1928, traduziu *Educação e Sociologia*, de Émile Durkheim; *Testes para medida de inteligência*, de Binet e Simon e *Tecnopsychologia do Trabalho Industrial*, de Léon Walther. No ano seguinte tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo (os estudos haviam sido interrompidos devido à sua viagem para o Ceará).

Em 1930, publicou uma de suas mais destacáveis obras, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, na qual afirmava o seguinte sobre a escola ativa:

[...] A escola ativa concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo as condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhe sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais e simbólicas (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Nesse mesmo ano foi nomeado diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. No ano seguinte deixou esse cargo e, em 1932, aceitou a missão – a pedido de Anísio Teixeira – de organizar e dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal. Foi nesse ano que subscreveu *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que, entre outras ideias, apregoava:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo. [...] A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (AZEVEDO, 1991, p. 59-60).

Em 1934, foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Após 3 anos foi também nomeado membro do Conselho Nacional de Educação e, em 1938 – a pedido de Gustavo Capanema – organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Em 1944, fundou a conceituada *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP. Em 1947, organizou e dirigiu a Campanha Nacional de Adultos, primeiro movimento de educação popular de iniciativa do governo federal.

Entre as décadas de 1950 e 1970, publicou, republicou e traduziu diversas obras e, em 3 de agosto de 1970, aos 73 anos, faleceu vítima de colapso cardíaco. Seu histórico de vida deixa claro o quanto foi – e ainda é – um ícone nacional no campo da educação, não apenas por sua atuação nessa área, mas também no meio social e político.



“Em suma, Lourenço Filho foi uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 205).

As obras de Lourenço Filho nos trazem, em sua concepção de infância e educação, explícitos os ideais do Movimento das Escolas Novas, que podem ser expressos nos seguintes princípios educacionais:

- **A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional**, a espontaneidade infantil deve ser preservada por meio do direcionamento que o educador oferece à criança. Os estudos de Psicologia Infantil colocam-se como imprescindíveis para a formação do professor;
- **A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho**, atividade esta que deve sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança, respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa. Não por acaso, os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Paralelamente a isso vemos a apologia das atividades manuais e práticas, imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral;
- **A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior**, um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria;
- **A defesa da alegria de ser criança**, a infância tem um valor próprio, a criança é, e não mais se constitui, como “vir a ser”.

Lourenço Filho, enquanto se dedicou ao ensino da psicologia educacional, compartilhou das teses de Edouard-Jean Alfred Claparède, médico e educador, de quem o autor traduziu para o português a obra *A Escola e a Psicologia Experimental*. Claparède defendia uma educação que possuísse um caráter funcional para o desenvolvimento e para a vida da criança. Segundo Claparède ([s/d], p. 11), para que o princípio de educação funcional fosse aplicado nas escolas, seria preciso considerar a Psicologia da Criança visto que, de acordo com sua visão, a criança não é um adulto em miniatura, incompleto, e sim um ser que tem vida própria e possui seus próprios interesses.

Assim, o movimento da Escola Nova exigia que o conhecimento dos interesses precedesse aos programas e lhes determinasse a estrutura e o conteúdo. Determinava que o interesse fosse considerado no começo e não associado depois; exigia também que a criança trabalhasse em algo que lhe interessasse

profundamente, em virtude das necessidades natas e radicais de sua natureza, não em um trabalho independente de seu interesse. Defendia, ainda, que se o professor quisesse que seus esforços tivessem êxito, deveria adaptar a educação à própria natureza da criança, pois, segundo ele, não adiantaria ir contra as leis da natureza, agora seria a “escola para a criança e não mais a criança para a escola” (CLAPARÈDE, 1959, p. 203).

A psicologia experimental, assim, tinha como propósito descobrir o perfil psicológico do aluno, para saber qual o nível intelectual da criança: se apresentava “atraso”, se o problema estava relacionado com a afetividade, memória ou inteligência. Segundo Claparède, essas questões eram consideradas vitais, e não se tratava somente de descobrir a quantidade de inteligência do aluno, e sim de levantar quais eram seus pontos fracos e fortes e em quais deveria se apoiar para obter resultados em seus trabalhos. Assim, era traçado o perfil psicológico baseado no nível alcançado pelo sujeito em cada uma de suas aptidões físicas e mentais.

Com esses testes acreditava-se que o professor tinha um excelente recurso em mãos para instruir e educar os alunos, uma vez que, a partir deles seria possível conhecer a individualidade psicológica de cada um, pois segundo Claparède (1959, p. 124), “o desenvolvimento de cada criança é particular e, portanto, a educação deve ser ‘sob medida’ e não uma confecção em série”.

Lourenço Filho fez de sua vida e obra educacional a defesa desses ideais expressos por Claparède e compartilhados por vários outros autores pertencentes ao movimento das Escolas Novas.

### 2.3.2 O Mobral e a infância brasileira

Neste item pretendemos apresentar, pautados no trabalho do Mobral na educação das crianças menores de 6 anos, como a criança pobre era educada no Brasil em tempos de Regime Militar.

De 1982 a 1985, o Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização (Mobral)<sup>2</sup> encaixou-se, por seu trabalho sempre realizado com o auxílio da comunidade, no perfil de órgão ideal para cuidar da expansão do atendimento pré-escolar, defendida no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), cuja tônica voltava-se para a mobilização da comunidade e uso dos recursos locais. O Mobral foi responsável pela expansão da pré-escola no Brasil, chegando a ser responsável em 1982 por 50% do atendimento pré-escolar público.

---

2 Programa do governo federal iniciado em 1971, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil. Esse programa foi extinto em 1985.

Germano (1993) aponta o período que iniciou com o governo Geisel, em 1974, e culminou com o término do governo do General Figueiredo, em 1985, como o longo e agonizante declínio do Regime Militar no Brasil. Essa fase se caracterizava por: perda dos aliados civis da ditadura; fricções internas no bloco de poder; reorganização da sociedade civil, proporcionada pelo próprio Regime, que buscava aliados civis; profunda crise econômica. Conseqüentemente, não se conseguia mais a hegemonia necessária para controle do tecido social brasileiro na tentativa de posicioná-lo a favor da perpetuação dos militares no poder. Segundo Germano (1993, p. 219), na “dialética da concessão e conquista”, a ambigüidade acabava por marcar todo esse período. E a diferenciação, segundo o autor, entre os objetivos proclamados pelo governo para as políticas públicas e as prioridades reais explicitadas nas ações oriundas do Regime, revelavam a contradição reinante no cerne do poder no momento. Na década de 1980, durante o governo do General Figueiredo, é elaborado, baseado nos alicerces de 1970, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, o qual destacava a importância da educação pré-escolar ao afirmar:

A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias. A educação pré-escolar deve, portanto, ser entendida como aquela que se faz antes do ingresso no primeiro grau, independentemente do limite de idade, incluindo-se mesmo a ação sobre as gestantes. Tendo em vista que nos primeiros anos da infância se decidem, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana, o impacto sobre a criança, a partir dos 7 anos de idade, pode estar já totalmente comprometido com um passado de desnutrição e de pobreza. Acresce, ainda, o fato de que o acesso ao pré-escolar, concentrado nas famílias ricas, acentua ainda mais a distância para com o aproveitamento escolar das crianças pobres (BRASIL, 1980, p. 12-13).

A educação pré-escolar eleva-se, no III PSECD, à categoria de peça-chave para o sucesso do indivíduo na escola e em sua vida adulta.

A educação pré-escolar durante o Regime Militar assumiu a função de salvadora do ensino primário (a grande panaceia educacional), ou seja, ela deveria ser a responsável por reduzir os níveis de evasão e repetência liberando o fluxo, permitindo que as crianças ficassem mais tempo na escola, e ainda por proporcionar uma melhora no nível social das famílias de baixa renda. Foi a década de 1970 que trouxe essa função de “reparação” para a educação pré-escolar. A “Teoria da Privação Cultural”, que demandava um tipo de atendimento educacional à “educação compensatória”, chega ao Brasil, alardeando ter a solução para o fracasso da educação brasileira nas primeiras séries. Segundo a teoria, os filhos de pais pertencentes às camadas mais pobres da população iriam,

naturalmente, reprovar ou evadir da escola porque possuíam uma série de “déficits culturais” e, já que seus pais não conseguiam educá-los adequadamente para permanecerem na escola, caberia ao nível anterior à escolarização formal compensar todas as carências e prepará-los para o ingresso no primeiro grau, fato que, segundo Kramer (1992), trazia um significado novo para a pré-escola, a qual se tornava uma ponte para ultrapassar barreiras sociais.

[...] A abordagem da privação cultural se apóia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassaram porque apresentavam ‘desvantagens sócio-culturais’, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam ‘insuficiências’ que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se quer diminuir a diferença entre essas crianças ‘desfavoráveis’ e as demais, na área do desempenho escolar. A idéia básica é a de, através de intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (KRAMER, 1992, p. 32).

O atendimento a crianças menores de 6 anos passava a ser orientado sob o triplo enfoque da educação compensatória: educação, saúde/nutrição e assistência social. Tal enfoque, segundo Rosemberg (1992), foi absorvido pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Assim, a pré-escola ganhou maior destaque e um relativo aumento em sua oferta, feita por meio da educação de massas, sem infraestrutura adequada ou pessoas especializadas para esse tipo de atendimento, [...] “quase 50% dos docentes têm apenas o primeiro grau completo e incompleto” (FERRARI, 1988, p. 69). Entretanto, no meio acadêmico a discussão encaminhava-se para a superação dos enfoques aqui presentes e a busca de uma função que traduzisse a especificidade do atendimento a crianças menores de 6 anos: “Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante por si mesma, a pré-escola tem sim como papel social o de valorizar os conhecimentos, exercendo o que me acostumei chamar de função social pedagógica da pré-escola” (KRAMER, 1992, p. 79).

A atuação do Mobral foi ambígua no sentido da discussão inserida no âmbito da educação de crianças pequenas, pois ao mesmo tempo em que incorporava partes do discurso dos intelectuais, também levava adiante as políticas governamentais. Assim, durante a época em que se dedicou à educação pré-escolar, o Mobral enfatizou o treinamento em serviço da pessoa que deveria atuar com as crianças (o monitor), em detrimento de uma formação teórica e metodológica densa em cursos de formação em nível de segundo e terceiro graus. A principal fonte para os treinamentos eram materiais didáticos produzidos pelo próprio Mobral. Dentre eles, destacam-se: o livro *Vivendo a Pré-Escola*, a revista *Criança* e o conjunto de cadernos intitulados *Temas para*

*Reflexão.* Todo material produzido pelo Mobral, destinado ao monitor era marcado pelas Diretrizes do Ministério de Educação e Cultura (MEC) de 1980, com incentivo à não profissionalização e treinamento por meio da distribuição de manuais e receituários.

O documento *Vivendo a Pré-Escola* foi lançado em 1982 com o objetivo de facilitar o dia a dia das pessoas (definidas aqui como monitores) que atuassem com crianças menores de 6 anos. O documento é subdividido da seguinte forma:

**Quadro 1** Sumário do manual.

I	A criança e seu desenvolvimento
II	O monitor e as crianças
III	O monitor e as famílias
IV	Dinâmica de trabalho do monitor
V	Atividades na pré-escola
VI	Materiais
VII	Algumas técnicas de desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem

A linguagem utilizada apresenta-se de forma simples e de fácil entendimento. É dispensada maior atenção ao tema referente ao desenvolvimento infantil, não ficando claro qual teórico lhe serve de base, sendo citados conceitos de Celèstin Freinet, Jean Piaget, Paulo Freire e Constance Kamii. Ainda no item I, *A criança e seu desenvolvimento*, o conceito de desenvolvimento humano aparece como algo linear, ou seja, enfatizam-se as fases nesse processo. Procura-se levar o monitor à compreensão de que o desenvolvimento é global e dinâmico, destacando-se o papel da afetividade:

[...] Permeando todo o processo de desenvolvimento infantil, que é global, está a afetividade, ou seja, a relação de amor, carinho, enfim, os sentimentos que se estabelecem naturalmente entre as pessoas. A afetividade fornece a energia necessária para que a criança possa se desenvolver (MOBRAL, 1982, p. 12).

Ninguém negaria a importância da afetividade, entretanto, no contexto do manual, ela ganha status de fonte do desenvolvimento, fato que não é consenso entre as diversas teorias que existem a respeito do desenvolvimento psíquico infantil. Ao final do item apresentam-se ao monitor as principais questões a serem observadas a respeito do desenvolvimento e em que momento eles aparecem na criança. Apenas para exemplificar: o bebê apresenta movimentos reflexos, chora, suga, emite sons e depende do adulto. O desenvolvimento no

diagrama apresenta-se dividido nos seguintes eixos: a criança e os movimentos, a criança e os objetos, a criança e a socialização, e a criança e a comunicação. A ideia de globalidade perde-se no desenho e fixam-se, para o leitor, apenas as características apontadas nas descrições pontuais feitas sobre o desenvolvimento infantil.

Ao ler o item II, *O monitor e as crianças*, a concepção naturalizante de desenvolvimento torna-se mais clara logo no primeiro parágrafo com a seguinte afirmação:

O seu objetivo, monitor, é o de promover o desenvolvimento das crianças, partindo dos interesses e necessidades delas. Observando suas brincadeiras e jogos, as músicas que gostam de cantar, as tarefas que realizam, você vai tomando conhecimento de como são, do que gostam e do que não gostam. Também as condições de vida na comunidade influenciam na maneira como elas se comportam. Essas condições dizem respeito à alimentação, à saúde, à moradia, ao trabalho, aos recursos disponíveis, etc. (MOBRAL, 1982, p. 17).

O excerto acima reúne não só a ideia de que o adulto que está com a criança tem como função principal observar e acompanhar o processo de desenvolvimento, mas também traz implícito o fato de que a socialização passa pelo compartilhar das condições e dos aprendizados pertencentes à esfera da comunidade. Conseqüentemente, o socializar acaba por se reduzir ao simples estar junto, ao brincar junto, e a transmissão cultural e figura do adulto são atenuadas.

A ênfase no trabalho comunitário aparece, para o monitor, quando se determina que a comunidade deve ser fonte de conhecimentos para as crianças, mas dessa forma reduz-se o universo e os conhecimentos, pois apenas se reproduz um conhecimento que as crianças já possuem.

[...] Esse mundo que rodeia as crianças – seus amigos, você a unidade de pré-escolar, a comunidade – é uma fonte de conhecimentos práticos que elas podem descobrir e adquirir, através da própria vivência. Assim, é importante que sejam propostas atividades que favoreçam a exploração do ambiente em que vivem (MOBRAL, 1982, p. 17).

O incentivo ao envolvimento da comunidade é o ponto principal, tanto que os pais devem ser chamados à escola, mas não com o intuito de discutir o tipo de educação dada para seus filhos, mas para trabalhar com o professor, dividindo com ele a sala de aula. A não profissionalização do Mobral levava à escolha de integrantes da comunidade, voluntários, acentuando o caráter de improvisação desse atendimento, na verdade a comunidade com ou sem condições acabava



por assumir a educação dessas crianças:

Além disso, nesses encontros, você provavelmente terá a oportunidade de conhecer pessoas que possuam alguma habilidade que interesse às crianças. Por exemplo, alguém que saiba contar histórias da comunidade, um sanfoneiro, um artesão etc. Você então, pode aproveitar e convidá-los para desenvolver essas atividades com as crianças. Desta forma, você estará não só valorizando a comunidade, como também ampliando as experiências das crianças, partindo da cultura local (MOBRAL, 1982, p. 25).

Essa “chamada” à participação da comunidade se efetuou durante tal fase do Regime porque, segundo Germano (1993), a crise no poder leva os dirigentes ao apelo à sociedade civil e à sua participação. Busca-se recuperar a hegemonia a partir da legitimação do Regime:

[...] De todo modo, a busca de legitimação conduz a uma mudança no discurso e na forma do relacionamento do Estado com as classes subalternas. Tal mudança possibilita a emergência de novos problemas, temas e metas potenciais na agenda do sistema político. Com efeito, a exclusão dos dominados – exclusão econômica, política e social – começa a ser revista nos planos oficiais. As questões sociais, que foram despolitizadas e reduzidas a questões ‘técnicas’, começam a ser tratadas como questões políticas. O discurso da ‘segurança nacional’, do ‘combate ao comunismo e à subversão’ e do ‘crescimento econômico a qualquer preço’ – mesmo à custa da concentração da renda – cede lugar a um outro que enfatiza a ‘integração social’, o ‘redistributivismo’ e os apelos ‘participacionistas’ (GERMANO, 1993, p. 221-261).

Esse discurso traduz-se nas medidas adotadas pelo governo para conter focos de pobreza por meio da “chamada” da comunidade a atuar de forma participativa. Várias medidas foram tomadas tendo os “carentes” como objeto das políticas sociais, dentre elas, a educação. Os levantamentos feitos pelo MEC na época davam conta de que o ensino pré-escolar era privilégio de poucos e que os problemas cruciais da educação brasileira (evasão e repetência) não haviam sido resolvidos. O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) traduz muito bem esse discurso, apresentando em seu texto a incorporação das críticas sofridas pelo governo na tentativa de diferenciá-lo dos demais planos. Programas de caráter compensatório foram instalados, como exemplo temos: *O Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais* para o meio rural (Pronasec) e *O Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais* para as populações carentes (Prodasec), ambos criados e iniciados em 1980 pelo Ministro do MEC, Eduardo Portella, portanto, na mesma época em que o Mobral assumira a educação de crianças menores de 6 anos. Contudo, aqui se revela o caráter redistributivista e participacionista dessas ações, pois não se

visava alterar contundentemente a situação dos excluídos, mas sim utilizar-se de ações que permitissem ao Estado:

a) Baratear o ensino destinado aos carentes, ao optar pela educação não formal, aligeirando a escolarização, utilizando-se dos precários espaços ‘comunitários’ e de professores com preparo insuficiente [...]; b) Constatar que as organizações populares, ao abandonar o campo das reivindicações, passam a assumir o papel do Estado no ensino fundamental (cf. Melo, 1990), mediante convênios estabelecidos com as Secretarias de Educação. Com isso o Estado barateia os custos e se desobriga de financiar a educação fundamental; c) Exercer o papel de organizador e ao mesmo tempo controlador da insatisfação social. A organização popular é assim enquadrada dentro de limites claramente definidos: ela deve restringir-se a ‘projetos destinados a satisfazer suas necessidades básicas’, assinala um dos documentos do Proadasec [...]; d) Colocar sobre novas bases o relacionamento educação e trabalho. Aqui não se trata mais de formar uma força de trabalho para a indústria ou para o mercado formal, porém, fundamentalmente, ‘para elevação dos níveis de produção e produtividade do setor informal, fortalecendo a criação de empresas (microempresas) e formas associativas’; aproveitamento de bens e serviços, existentes no local, ‘necessários à implantação e funcionamento de projetos educacionais (material de construção, equipamentos, serviços de manutenção, merenda, etc. [...]) (GERMANO, 1993, p. 256).

Assim o Estado, levando a cabo tais projetos, barateia o atendimento, expandindo-o e satisfazendo aos anseios populares, contudo, ao fazê-lo, fornece uma educação compatível com o nível socioeconômico dessa população, ou seja, um atendimento pobre para o pobre.

Nessa breve explanação a respeito desse atendimento caberia perguntar: alteramos a imagem de infância que perdurava desde o Império?

## 2.4 Considerações finais

Nesta unidade “viajamos” por um longo período da educação brasileira, o qual está permeado por diversas visões do que é ser criança e de como a infância deve ser concebida e educada. Durante o período anterior ao Regime Militar, vimos que a Escola Tradicional perdeu espaço no discurso educacional brasileiro conferindo, aos ideais da Escola Nova, força para divulgar tais modelos. Com tais ideais, a criança teve renovada a forma como era vista, ouvida e pensada. Com o advento dos estudos da psicologia infantil e a tentativa de renovação de suas metodologias, a infância tornou-se não só uma fase importante na vida humana, mas passou a estar no centro do processo educacional. Contudo, o Regime Militar nos trouxe o outro lado da moeda, assistimos as políticas educacionais, em especial as destinadas às crianças menores de 6 anos, conceberem a infância pobre



como algo que necessitava de guarda e compensação de carências advindas do ambiente em que cresciam e viviam. Entretanto, esse processo de guarda e compensação de carências cognitivas possuía, em seu discurso e nas metodologias aplicadas para sua educação, resquícios do discurso anterior. Assim, a falta de objetivos educacionais claros e o atendimento de baixa qualidade se justificavam pela adequação da escola às necessidades infantis. Esse discurso encarcerou as crianças das camadas populares novamente, não corroborando para a extinção da imagem desta infância, construída e estudada até o presente momento. Podemos afirmar que ser criança pobre em nosso país é algo extremamente doloroso.

## 2.5 Estudos complementares

Para aprofundar os seus estudos aqui iniciados sugerimos a leitura das seguintes obras:

REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5)

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 30. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

VIDAL, D. *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

### 2.5.1 Saiba mais

Edouard Claparède foi o fundador do Instituto Jean Jacques Rousseau, no qual Jean Piaget trabalhou e realizou suas pesquisas. Para saber mais sobre esse grande educador, médico e psicólogo, leia os textos:

*Edouard Claparède (1873-1940): Interesse, Afetividade e Inteligência na Concepção da Psicologia Funcional*, de autoria de Líliam E. Nassif e Regina H. de F. Campos. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>>.

*A Psicologia da Criança e a Pedagogia Funcional de Edouard Claparède e Pedagogia dos Jardins de Infância de Friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista*, de autoria de Alessandra Arce e Rosimeire Simão. O texto pode ser acessado pelo site <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Ao consultar o site, entre na página institucional e clique no ícone Revista HISTEDBR on-line. A revista foi publicada em 28 de dezembro de 2007.

## 2.5.2 Outras sugestões de fontes de informação

No site do grupo de pesquisa *História, Sociedade e Educação no Brasil*, há textos, videoaulas e glossários a respeito da história da educação no Brasil. Para aprofundar as discussões iniciadas nesta unidade, bem como as que seguirão nas próximas, consulte o site: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>.

Os filmes a seguir ilustram com muita precisão a infância em tempos de autoritarismo, totalitarismo. Todos estão disponíveis no site: <<http://www.adoro-cinema.com>>.

- *O Labirinto do Fauno*

Título Original: *El Laberinto del Fauno* (Espanha).

Sinopse:

Espanha, 1944. Oficialmente, a Guerra Civil já terminou, mas um grupo de rebeldes ainda luta nas montanhas ao norte de Navarra. Ofelia (Ivana Baquero), de 10 anos, muda-se para a região com sua mãe, Carmen (Ariadna Gil). Lá aguarda seu novo padrasto, um oficial fascista que luta para exterminar os guerrilheiros da localidade. Solitária, a menina logo descobre a amizade de Mercedes (Maribel Verdú), jovem cozinheira da casa, que serve de contato secreto dos rebeldes. O filme retrata com maestria, crueza e delicadeza, os dilemas da infância vivida sob a égide do autoritarismo presente em um regime totalitário.

- *Kamchatka*

Título Original: *Kamchatka* (Argentina).

Sinopse:

Harry (Matías Del Pozo), 10 anos, tem uma vida normal para qualquer criança de sua idade na década de 1970. Porém, quando seus pais começam a ser perseguidos pela ditadura argentina, ele e sua família, são obrigados a largar todos os seus bens e fugir para uma fazenda. Tal como no filme anterior, a infância é apresentada em meio a ditaduras políticas. O exercício do roteirista do filme e de sua direção é apresentar a história a partir da perspectiva infantil, o que torna sua produção sensível e delicada.

- *O ano em que meus pais saíram de férias*

Título Original: *O ano em que meus pais saíram de férias* (Brasil).

Sinopse:

A história se passa em 1970, com Mauro (Michel Joelsas), um garoto mineiro de 12 anos, que adora futebol e jogo de botão. Um dia sua vida muda

completamente, já que seus pais saem de férias de forma inesperada e sem motivo aparente. Na verdade, os pais de Mauro foram obrigados a fugir por serem de esquerda e perseguidos pela ditadura, tendo que deixá-lo com o avô paterno (Paulo Autran). Porém, o avô enfrenta problemas, o que faz com que Mauro tenha que ficar com Shlomo (Germano Haiut), um velho judeu solitário que é seu vizinho. Enquanto aguarda um telefonema dos pais, Mauro precisa lidar com sua nova realidade, que envolve momentos de tristeza pela situação em que vive e também de alegria, ao acompanhar o desempenho da seleção brasileira na Copa do Mundo. Um filme nacional que procura como os demais apresentar o olhar da infância vivida sob um regime ditatorial.

# **UNIDADE 3**

A infância no Brasil (1985-2008)



## 3.1 Primeiras palavras

### O menino azul

Cecília Meireles

O menino quer um burrinho  
para passear.

Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
— de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho  
que saiba inventar histórias bonitas  
com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo  
que é como um jardim  
apenas mais largo  
e talvez mais comprido  
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,  
pode escrever  
para a Ruas das Casas,  
Número das Portas,  
ao Menino Azul que não sabe ler.)

Esta é a última unidade de nosso livro, e nela nos dedicaremos a apresentar, por meio da corrente educacional hegemônica, atualmente, o construtivismo, como a infância é concebida e deve ser educada. Esperamos que o caminho percorrido até aqui tenha sido proveitoso, e que possamos encerrar nosso trabalho com uma reflexão profunda a respeito do papel dos educadores diante da educação da infância brasileira.

## 3.2 Problematizando o tema

A infância brasileira, após a abertura política e o início do século XXI, finalmente alcançou lugar digno, sendo respeitada como uma fase de direitos? Essa questão norteará nossa discussão nesta unidade, a qual estará centrada na teoria construtivista e sua visão de educação e infância. Para tanto, a unidade não terá subdivisões.

## 3.3 O Construtivismo e a educação: a infância e o ser criança em debate

O período de 1985 a 2008, na história da educação brasileira, é marcado por inúmeras mudanças e reformas educacionais. Com a abertura política, iniciamos o período chamado de “Nova República”. A grande orientação para a educação até os anos 1990 era universalizar a educação básica. Em 5 de outubro de 1988, nossa nova Constituição foi promulgada e nela encontra-se o capítulo mais longo a respeito da educação já escrito em documento de tamanha importância no Brasil. Assistimos também nesse período ao processo de globalização ou mundialização das agendas, dentre elas se encontra a agenda educacional. A primeira *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos* ocorreu entre 5 e 9 de março de 1991, na Tailândia, e a necessidade de tornar universal o acesso a educação básica é reafirmada. A educação retoma seu lugar estratégico para o desenvolvimento nacional, e os debates em torno da necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se tornam contundentes. A criança brasileira ganha uma das grandes brigas para ser reconhecida como cidadã, com a aprovação em 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). São tempos neoliberais e construtivistas para a educação nacional. Mas o que é neoliberalismo? E o que é construtivismo?

Em 2000, há 500 anos do Descobrimento do Brasil, a educação esteve no ápice da comemoração encampada pela Rede Globo de televisão: o projeto *Brasil 500 anos* admitia a figura do professor como chave para o sucesso da educação. Durante todo ano de 1999 fomos presenteados, a cada mês, com a escolha de um professor “modelo” que, quase sempre, era alguém que trabalhava em lugares isolados, com populações extremamente carentes e fazia muito mais do que “ensinar”, trazia “esperança” para aquela população, trazia a possibilidade de um “futuro melhor”. Muito pouco do “conteúdo escolar” esse professor ensinava, pois geralmente dedicava-se em extrair a criatividade e o conhecimento que os alunos já possuíam. Um professor de História, apresentado nesse programa, ilustra muito bem esse fato: ele trabalhava em condições precárias dentro de verdadeiros contêineres apertados e superlotados, mas apesar de toda a situação, esse professor não “enchia” a cabeça dos alunos com assuntos

“arcaicos” de História; ele dava aulas diferentes em que cada um descobria a sua própria história e a de sua família, ao mesmo tempo em que descobria que falar e escrever sobre sua história e ouvir a de seus colegas seria mais importante que amontoados de fatos passados envolvendo outras pessoas em outros tempos e em outros locais. Assim, a aula se tornava mais “criativa”, “realista”, “dinâmica” e “interessante”.

Durante 12 meses, as características principais do trabalho do professor de história (o trabalho em condições precárias e a busca por conteúdos do cotidiano dos alunos) foram sendo repetidas por outros docentes. Dessa forma, esculpia-se aos poucos a figura do professor, não como um profissional qualificado que necessita de um ambiente equipado para o trabalho, mas como um missionário que trabalha incansavelmente para educar os mais pobres, dando o pouco que possui, doando-se com amor e fé para que o país “vá pra frente”. A cada mês, podia-se quase que ouvir a expressão exclamativa da maioria dos telespectadores diante desses exemplos: “Ah... que lindo!!!”.

Dinheiro nunca foi e, pelos exemplos, nunca seria problema para tais professores formados na prática (afinal a universidade não serve para quase nada porque “a teoria na prática é outra coisa”); mergulhados em suas comunidades; sábios, mas não intelectuais, porque conhecem a cultura popular; guiados, não pelo conhecimento científico, mas por uma sabedoria construída em seu cotidiano e pelos cordões invisíveis e maravilhosos do “amor ao próximo”. Eles eram exemplos de felicidade e dedicação que deveriam ser seguidos. O ponto culminante dessa campanha ocorreria no final do ano, com o incentivo ao trabalho voluntário na escola, afinal “Voluntário na Educação é Amigo da Escola”. Clamava-se por mais pessoas dedicadas (pedreiros, juízes, padeiros, modelos, costureiras, etc.) para que o professor pudesse dividir esse trabalho lindo, que ele e todo o corpo técnico da escola realizam. A instituição educacional escolar tornou-se o lugar onde qualquer pessoa de boa vontade poderia atuar, afinal, ensinar é algo simples que depende do querer de cada um e de um pouco de prática pois, do contrário, como poderia uma modelo tornar-se uma contadora de histórias, ignorando todos os estudos e pesquisas existentes a respeito do uso da literatura infantil na escola?

Ao final de 1999, a revista *Nova Escola*, em sua edição de dezembro, trazia como reportagem a matéria intitulada *É Hora de Cuidar da Sua Carreira*, nela, o professor era visto como figura central. Além disso, em nome de uma “nova sociedade” muito mais “tecnológica”, em que a informação chega via Internet e de forma muito rápida, a revista dava dicas de como o professor deveria se portar para conseguir garfar uma fatia do mercado educacional que cresce a cada dia. Iara Prado, secretária do Ensino Fundamental, afirma que os professores não podem continuar como meros transmissores de conhecimentos, mas devem



procurar desenvolver em seus alunos a criatividade e a autonomia na busca dos mesmos. A culpa da persistência do professor em trabalhar de forma antiquada estaria, segundo a secretária, na formação excessivamente acadêmica recebida na universidade que se tornou arcaica perante as inovações tecnológicas e metodológicas que hoje possuímos. Esse quadro precisa ser mudado, e o professor, formado de acordo com as exigências colocadas para o exercício da profissão hoje, cujo principal alicerce está na formação do sujeito autônomo, logo enfatiza-se que “o professor deve ensinar o aluno a buscar a informação, a interpretá-la, a estabelecer relações e tirar suas conclusões” (PELLEGRINI, 1999, p. 10).

A reportagem ainda vem seguida de um pequeno teste, semelhante àqueles que determinadas revistas, voltadas para o público feminino, utilizam para que a mulher possa saber se encontrou o parceiro ideal e outras coisas mais. Assim como nos testes das revistas femininas, também na revista *Nova Escola* é extremamente fácil acertar as respostas quando se está sintonizado com a retórica dominante no meio educacional, nesse caso, as características que formariam o perfil ideal do professor para o ano 2000. Bem, mas como seria o professor ideal? Segundo o teste, seria aquele que se mantém informado para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, capaz de trabalhar em equipe e que possui uma alta capacidade de adaptação às mudanças que vêm se impondo a essa “nova sociedade”.

A essa altura, a seguinte pergunta poderia ser feita: mas, afinal, o que tudo isso tem a ver com este livro? Esses dois movimentos apresentados têm reflexos diretos no dia a dia das escolas e na vida dos professores, das políticas neoliberais, aliadas à filosofia pós-moderna e às concepções pedagógicas baseadas no construtivismo. Já existe um número considerável de estudos que procuram caracterizar e denunciar as consequências das políticas neoliberais, tanto para a economia, quanto para as questões sociais, inclusive a educação. Entretanto, a maior parte desses estudos não estabelece relações entre os três universos com os quais trabalhamos neste livro. Visando salientar o quanto as políticas neoliberais estão articuladas às proposições construtivistas no campo da formação de professores, destacaremos primeiramente alguns aspectos importantes das políticas neoliberais em educação:

- Por serem totalizantes e totalitárias, as políticas neoliberais se apresentam, segundo Malagutti, Carcanholo & Carcanholo (1998), como *pensamento único, verdade incontestável* e possuem toda a mídia a seu favor. O ideário neoliberal, por meios extremamente autoritários, bane qualquer pensamento contrário em nome da “liberdade” que ele alega preservar. Se observarmos a forma como as políticas educativas têm sido estabelecidas, e a forma pela qual são feitas as campanhas, como a já aqui citada da Rede Globo de televisão, ficará nítido o caráter autoritário e arbitrário das mesmas, não havendo espaço para contestar.

- Como o ideário neoliberal é baseado na ilusão de que tudo depende apenas do indivíduo, divulga-se a noção de que o sistema social colocaria acima de tudo os interesses individuais e sua realização, sendo as relações entre os indivíduos reguladas apenas pelo mercado que levaria, por meio da união de todos esses interesses distintos, à harmonia social. As desigualdades são vistas como naturais e a fonte das mesmas vem do esforço de cada um e de uma certa “sorte na vida”. O indivíduo deixa de ser fruto dos processos sociais, dissolve-se a distinção entre a história e destino, e se vê obrigado a resignar-se com a miséria, pois esta é fruto do seu pouco empenho social ou da sua falta de sorte (MALAGUTTI, CARCANHOLO & CARCANHOLO, 1998). Se pensarmos nas condições de trabalho do “professor do mês” da Rede Globo, veremos que jamais uma educação de qualidade poderia ocorrer daquela forma. No entanto, essa imagem do professor, integrante de uma determinada comunidade, que dá aulas em locais improvisados, é tão pobre quanto a imagem de que seus alunos jamais terão chance (assim como ele não teve) de alterar sua condição social, é uma imagem que aparece como algo natural e saudável. Quem sabe se toda a comunidade se esforçar, essa situação não possa ser mudada? Entretanto, a prova mais cabal de que o esforço individual ou mesmo comunitário por si só não alterará a vida dos indivíduos é a própria vida dos professores apresentados como exemplos e as precárias condições nas quais trabalham.
- Diante do aumento do desemprego e da exacerbação da luta individualista por um lugar ao sol, os sindicatos, aos poucos, minguam e os trabalhadores abrem mão de direitos sociais para poderem manter seus empregos. “O cada um por si” aumenta a exploração e a volta do trabalho escravo em todos os sentidos. Dentro da carreira docente esse processo é muito violento: se fôssemos perguntar aos professores quanto eles ganham por mês, verificaríamos que o salário é irrisório e que, para compensá-lo, são obrigados a se submeter a jornadas triplas, sempre em condições péssimas de trabalho, o que prejudica o desempenho profissional. Por outro lado, a citada reportagem da revista *Nova Escola*, com seu teste, colabora para a perpetuação do silêncio desses professores ao eleger, como característica principal para manutenção e obtenção de emprego, a capacidade de “adaptação” do indivíduo às condições de trabalho que lhe oferecem. Isso acaba reforçando o medo em relação à exclusão do mercado de trabalho, caso o indivíduo deseje começar a criar muito “caso” para exercer sua função. Nesse momento do “salve-se quem puder”, os sindicatos perdem a força, acabam se impondo sob o silêncio e a apatia, os quais facilitam a destruição dos direitos adquiridos pelos trabalhadores.

- A educação torna-se a chave e o ponto principal de qualquer pauta, pois ela será um dos mecanismos que garantirá o sucesso do indivíduo; por outro lado, o corte de gastos com políticas sociais (inclusive a educação) leva ao incentivo e incremento do trabalho voluntário. A comunidade e o indivíduo devem arcar com os custos desse acesso precioso ao sucesso. Não é por acaso que o Ministério da Educação veicula na mídia tanta propaganda e trabalha em parceria com a Rede Globo, em várias campanhas. Assim, como no período da ditadura militar, a educação ocupa um lugar decisivo na retórica neoliberal, a qual procura convencer o povo de que a miséria grande em que vive pode ser resolvida por meio da educação, mas precisa haver colaboração da comunidade, dividindo com o governo os custos e as responsabilidades dessa educação.
- Malagutti, Carcanholo & Carcanholo (1998) mostram que as políticas neoliberais, além de constituírem a tragédia do nosso tempo no plano das políticas econômicas e no das ideias, também produzem consequências no plano da consciência e das atitudes dos indivíduos, gerando “o individualismo e o egoísmo exacerbados”. Segundo os autores, “estes são fenômenos perversos que ‘conquistam’ pessoas de todas as idades, reproduzindo-se e difundindo-se por uma espécie de mecanismo automático” (MALAGUTTI, CARCANHOLO & CARCANHOLO, 1998, p. 8). Essa “patologia sociopsicológica” complementaria as políticas neoliberais por induzir à passividade, à busca de segurança nos lares, à indiferença e às questões políticas, o que facilitaria o controle, por parte dos que ganham com as atuais regras do jogo, daqueles que poderiam se rebelar. Enfim, o enfraquecimento do tecido social seria o complemento necessário à reprodução dos processos excludentes das políticas neoliberais.

A este quadro caótico articula-se o universo ideológico pós-moderno, com seu irracionalismo, negando a continuidade temporal, a história, a universalidade. A realidade passa a constituir-se por diferenças, alteridades, subgrupos com subculturas e micropoderes invisíveis que disciplinam e regulam a vida social (CHAUÍ, 1993, p. 22-23).

A subjetividade toma o lugar da objetividade e, mergulhado em si mesmo, o indivíduo torna-se incapaz de perceber o conjunto de medidas e ideias que regem o cotidiano. O pós-modernismo reforça o individualismo cego e exacerbado apregoado pelas políticas neoliberais. Nesse contexto pós-moderno de morte da razão, avulta aos indivíduos a noção de que o presente é contínuo, sem rupturas, sem lutas, sem *slogans*, levando a realidade à total fragmentação, impossível de ser apreendida em sua totalidade. Também analisando o

pós-modernismo, Evangelista (1997) mostra que em seu ideário, a ciência, a verdade, o progresso e a revolução cedem lugar “à valorização do fragmentário, do macroscópico, do singular, do efêmero, do imaginário” (EVANGELISTA, 1997, p. 24), retirando-se o sentido da história, o futuro deixa de ser preocupação para os indivíduos que, mergulhados no cotidiano fragmentado, trocam as grandes lutas da Humanidade por “pequenas lutas”, transformações particularizadas de cotidianos particularizados, “o mediato toma o lugar do imediato” e o ser humano perde a noção de humanidade.

Mas como tudo isso invade o dia a dia escolar do professor? Nesse ponto, o construtivismo desempenha papel decisivo. Mas para que possamos compreender melhor as ligações entre neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo, precisamos entender um pouco como o construtivismo é constituído, lembrando que aqui não apresentaremos mais do que algumas primeiras aproximações a esse tema.

Começemos com a definição de Hernandez (1997) que contempla pontos importantes para nossa análise. Segundo esse autor, “[...] o construtivismo é um enfoque que se contrapõe à visão universalista do objetivismo, caracterizado pela correspondência entre conhecimento e realidade” (HERNANDEZ, 1997, p. 196-197). Mas esse autor assinala que o construtivismo não é unívoco nem homogêneo, sendo constituído, ao menos, por duas vertentes: uma moderada e outra radical, que possuiriam diferenças e concordâncias: as concordâncias estariam na negação do conhecimento absoluto, no caráter interpretativo do mundo circundante e na construtibilidade do conhecimento; as discordâncias, na relação entre conhecimento e realidade, enquanto para os moderados, ambos teriam uma relação semelhante “à de um mapa e seu território”, para os radicais, não existira conhecimento possível, pois a realidade não passa de uma ficção.

Ao apontar o que haveria de comum entre a vertente moderada e a vertente radical do construtivismo, Hernandez (1997) explicita, na verdade, um importante ponto de aproximação entre o construtivismo e o ideário pós-moderno. Mas para compreender melhor essa aproximação, e também algumas das razões que explicam a grande difusão do construtivismo em tempos pós-modernos e neoliberais, é necessário que assinalemos alguns pontos importantes do construtivismo:

Embora exista concordância quanto a apontar Piaget como o ponto de partida do construtivismo, vários autores, como Delval (1998a, 1998b), Coll (1994, 1998a), Merrill (1998), Tolchinsky (1997), Hernandez (1997), Carretero & Limón (1998), afirmam que o construtivismo é hoje mais amplo que a psicologia genética piagetiana, pois a esta teriam sido agregadas outras teorias, tais como as de Ausubel (teoria da aprendizagem verbal significativa); Gardner, Bruner, Putnam e outros (ciência cognitiva, processamento humano de informações); Wittorock (aprendizagem gerativa); Harel e Papert (construcionismo);

Cunningham (semiótica educativa); Brown, Collins, Duguid (aprendizagem situada e ensino autêntico) e Vigotski (teoria sociocultural).

Para o construtivismo, a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito, o qual não copia a realidade, mas a constrói, a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecimento que desenvolve seu significado a partir da experiência. A aprendizagem é situada e deve se dar em cenários realistas, o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem.

O conhecimento é fruto de interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno. Não existe conhecimento objetivo e absoluto (FOSNOT apud COBB, 1998). Destacamos a afirmação de Tolchinsky (1997), em seu artigo intitulado *Construtivismo em Educação: consensos e disjuntivas*, que se declara pós-moderna, ao criticar o Iluminismo pela sua tentativa de aproximar o conhecimento do cotidiano:

[...] Nós, pós-modernos, estamos nos perguntando se a solução não deveria ser o contrário: aproximar os filósofos do ponto em que está a sabedoria popular. No caso de comunidades multiculturais, incluindo obviamente a privação cultural como um caso específico de diferença cultural, a proposta é incorporar a escola à sabedoria popular (TOLCHINSKY, 1997, p. 118).

O ensino e a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”. Sua realidade e seu cotidiano são as referências. Conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno. A educação é uma prática social da mesma forma que a família, o clube, no entanto, é artificial por tentar impor ao aluno “conteúdos” que estão fora do seu mundo ignorando os conhecimentos que ele possui. Isso deve ser eliminado.

Professor não ensina – “[...] a afirmação de que o professor é que ensina é contrária a uma posição construtivista (DELVAL, 1998b, p. 34). O professor ajuda o aluno a construir o conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios e, diante de algo novo, deve, segundo Tolchinsky (1997), reconhecer que a única possibilidade para que as experiências escolares fiquem em pé de igualdade com as não escolares reside no conhecimento de que a atribuição de significado está sempre em função do que o aluno já sabe, sendo que tais saberes prévios devem encontrar na escola situações para sua manifestação constante.

Com essa breve apresentação das principais características do construtivismo, aceitas por boa parte dos próprios construtivistas, podemos notar que o mesmo está mergulhado no universo pós-moderno e neoliberal. Quando se afirma que o construtivismo não aceita a existência de um conhecimento objetivo, universal, e

que a atribuição de sentidos e significados para a realidade são frutos de constructos pessoais, vemos o cerne da questão pós-moderna presente, pois esta também nega a capacidade do ser humano em conhecer a realidade de forma objetiva e, conseqüentemente, também transforma o conhecimento em uma construção individual. Com isso, é destruída toda possibilidade de conhecimento racional e de uma visão que possibilite abarcar a totalidade da produção humana, o que resulta na impossibilidade de um processo de controle coletivo consciente dos rumos da sociedade como um todo. Nesse aspecto, pós-modernos e construtivistas disponibilizam, ao neoliberalismo, uma ferramenta poderosa para explicar as diferentes condições socioeconômicas dos indivíduos que não são mais frutos da História, mas das artimanhas do destino, do cotidiano fragmentado, do presente. A educação, portanto, não precisa também ser a mesma para todos, já que cada um percebe o mundo ao seu redor de modo diferente. Por isso, o construtivismo, alicerçado nas discussões pós-modernas, pode afirmar, de modo categórico, que a educação escolar deve ter como fonte principal do processo de ensino e aprendizagem: a construção individual do conhecimento, a negociação de significados, centrando no cotidiano os conteúdos, não falando em privação cultural, mas em diferenças culturais, assim como o discurso neoliberal não deve mencionar a exploração econômica, mas as diferenças econômicas saudáveis, frutos da competitividade do mercado. Sem referências, a assepsia das relações sociais fica perfeita, e o discurso educacional se torna poderoso, propagando, de forma geracional, como afirmou Malagutti, Carcanholo & Carcanholo (1998), toda a indiferença e a apatia geradas pelas políticas neoliberais.

Fragmenta-se para destruir qualquer possibilidade de união e mudança no quadro político, econômico e social. O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer nesse contexto: desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos para que todos possam sobreviver. A escola se empobrece cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola, disfarçado de “sabedoria popular” (carregada de misticismos e credences retrógradas); e o professor deixa de ser um intelectual para tornar-se um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo.

Os ideais da Escola Nova voltam renovados, entretanto, a eles agregam-se as demandas neoliberais. Assim, ser criança hoje significa, ao mesmo tempo, ter direitos, ser um consumidor em potencial e direcionar sua própria educação.



### 3.4 Considerações finais

Ser criança no Brasil, no decorrer das unidades estudadas, se caracterizou como um caminho tortuoso, principalmente quando falamos das crianças pertencentes às camadas pobres da população. O final do século XX e início do século XXI foram marcados pela renovação da essência da concepção de infância presente no Movimento das Escolas Novas. A infância brasileira foi reconhecida como possuidora de direitos, entretanto, o direito a uma educação de qualidade ainda é questionável, bem como o acesso a essa categoria de sujeitos de direitos. Não podemos negar que caminhamos na direção do reconhecimento da infância e da criança brasileira, contudo, ainda usamos “véus” para defini-la e educá-la.

### 3.5 Estudos complementares

Para aprofundar os estudos sugerimos a leitura das seguintes obras:

ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Átomo e Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Átomo e Alínea, 2009.

DUARTE, N. *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ROSSLER, J. H. *Sedução e Alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

Essas obras trazem uma crítica contundente ao construtivismo e às pedagogias dele derivadas e, em especial, o livro de Arce & Martins (2007, 2009) apresenta uma proposta de trabalho e uma concepção de infância para além do construtivismo, da escola nova e da escola tradicional.

#### 3.5.1 Saiba mais

Para saber sobre a educação no período estudado consulte:

<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 28 maio 2010.

### 3.5.2 Outras sugestões de fontes de informação

Para pensar um pouco mais sobre a infância e a importância da educação, sugerimos que os filmes abaixo sejam assistidos.

- *Mutum*

Título Original: *Mutum* (Brasil).

Sinopse:

Mutum é um local isolado do sertão de Minas Gerais, onde vivem Thiago (Thiago da Silva Mariz) e sua família. Thiago tem apenas 10 anos e, juntamente com seu irmão e único amigo Felipe (Wallison Felipe Leal Barroso), é obrigado a enxergar o nebuloso mundo dos adultos. Um filme nacional que, com sensibilidade e cruzeza, nos desvela os dramas da infância pobre brasileira que se vê alçada à vida adulta.

- *Tartarugas podem voar*

Título Original: *Lakposhtha Hâm Parvaz Mikonand* (Irã/Iraque).

Sinopse:

O filme se passa em um acampamento curdo, antes da invasão do Iraque pelas tropas norte-americanas. Isolados do mundo, apenas uma TV os une aos acontecimentos da guerra. Três crianças são as protagonistas do compasso de espera pela “salvação” anunciada com a chegada das tropas de Bush. O filme é surpreendente do começo ao fim, apresentando, sem rodeios, os efeitos dessa recente guerra à infância de parte do Oriente Médio.





## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogia*. 15. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ARCE, A. *A pedagogia na “Era das Revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002. 228 p.
- AZEVEDO, F. O Manifesto dos Pioneiros. In: GUIRALDELLI Jr., P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 54-78.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes do Pré-Escolar*. Brasília: MEC/COEPRE, 1980.
- BUFFA, E. Os Estudos sobre Instituições Escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANDANO, W. (Orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 151-164.
- CARRETERO, M.; LIMÓN, M. Problemas atuais do Construtivismo: da teoria à prática. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). *Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: Representação e Mudança*. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.
- CHAUÍ, M. Vocação Política e Vocação Científica da Universidade. *Educação Brasileira*, Brasília, MEC/CRUB, v. 15, n. 31, 2º semestre, 1993.
- CLAPARÈDE, E. *A Escola e a Psychologia Experimental*. Tradução e prefácio de Lourenço Filho. 2. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, s/d.
- \_\_\_\_\_. *A Escola sob Medida*. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- COBB, P. Onde Está a Mente? Uma Coordenação das Abordagens Sociocultural e Cognitivo-Construtivista. In: FOSNOT, C. T. (Org.). *Construtivismo – Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COLL, C. S. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. Construtivismo e Educação Escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). *Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: Representação e Mudança*. São Paulo: Ática, 1998a. p. 15-35.
- \_\_\_\_\_. *Os Conteúdos na Reforma – Ensino e Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.
- DELVAL, J. *Crescer e Pensar: A Construção do Conhecimento na Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Teses Sobre o Construtivismo. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). *Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: Representação e Mudança*. São Paulo: Ática, 1998b. p. 15-35.
- EVANGELISTA, J. *Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno*. São Paulo: Cortez, 1997.

- FERRARI, A. Evolução da Pré-Escola no Brasil no período de 1968 a 1986. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 161, n. 69, p. 55-74, jan./mar. 1988.
- GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HERNANDEZ, A. As Visões do Construtivismo: da formação do professorado às exigências da tarefa docente. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). *Domínios do conhecimento, Prática Educativa e Formação do Professor*. São Paulo: Ática, 1997.
- HOBSBAWM, E. *A Era das Revoluções 1789-1848*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.
- HUNT, L. Revolução Francesa e Vida Privada. In: DUBY, G.; ARIÈS, P. (Orgs.). *História da Vida Privada – da Revolução Francesa a Primeira Guerra*. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4, p. 21-52.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 140 p. (Coleção Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, v. 3).
- LE GOFF, J. História do Cotidiano. In: ARIÈS, P.; DUBY, G.; LE GOFF, J. *História e Nova História*. Lisboa: Torema, 1994.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- \_\_\_\_\_. Educação e segurança nacional. In: MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. (Orgs.). *Tendências da educação brasileira*. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 59-60.
- MALAGUTTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A.; CARCANHOLO, M. D. (Orgs.). *Neoliberalismo: A Tragédia de Nosso Tempo*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MERRILL, D. M. Construtivismo e Projeto Instrucional. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Orgs.). *Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, n. 5, p. 14-34, 1998.
- MOBRAL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. *Vivendo a Pré-Escola*. Rio de Janeiro: Mobral, 1982.
- NORONHA, O. M. Historiografia das Instituições Escolares: Contribuição ao debate metodológico. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANDANO, W. (Orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 165-176.
- PELLEGRINI, D. É Hora de Cuidar de sua Carreira. *Nova Escola*, São Paulo, ano XIV, n. 128, p. 10-19, dez. 1999.
- PERROT, M. A Família Triunfante. In: DUBY, G.; ARIÈS, P. (Orgs.). *História da Vida Privada – da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991a. v. 4, p. 93-104.
- \_\_\_\_\_. Figuras e Papéis. In: DUBY, G.; ARIÈS, P. (Orgs.). *História da Vida Privada – da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991c. v. 4, p. 121-186.
- POLITZER, G. *A Filosofia e os Mitos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1995.

ROSEMBERG, F. A Educação Pré-Escolar brasileira durante os governos militares. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 30. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHERRER-REBOUL, F. O Mestre Escola. In: FURET, F. (Org.). *O Homem Romântico*. Lisboa: Presença, 1999. p. 117-144.

SOUZA, R. F. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

TOLCHINSKY, L. Construtivismo em Educação: consensos e disjuntivas. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). *Domínios do conhecimento, Prática Educativa e Formação do Professor*. São Paulo: Ática, 1997.

VAINFAS, R. *Micro-História: Os Protagonistas anônimos da História*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VALDEZ, D. *A Representação de Infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio César Borges: O Barão de Macaúbas (1856-1891)*. 2006. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. (Fonte impressa).

## Referências consultadas

BATISTA, N. Vivemos em Grupo... Vivemos em Comunidade. *Criança, Mobral* – Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. Brasília, DECOM/DICEP, ano 1, v. 2, p. 3, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar*. Brasília: MEC/SE, 1979.

DUARTE, N. *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar. In: DUARTE, N. (Org.). *O Professor e o Ensino – Novos Olhares. Cadernos CEDES*, Campinas, n. 44, p. 85-106, 1998.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FOSNOT, C. T. *Construtivismo – Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREITAS, L. C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

HALL, C. Sweet Home. In: DUBY, G.; ARIÈS, P. (Orgs.). *História da Vida Privada – da Revolução Francesa a Primeira Guerra*. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4, p. 53-93.

- HOBBSAWM, E. *A Era do Capital 1848-1875*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.
- KRAMER, S. O Papel Social da Pré-Escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 58, p. 77-81, ago. 1975.
- LEMOS, M.; BASTOS, A. Quando a gente acredita, a gente faz! *Criança*, Mobral – Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, Brasília, DECOM/DICEP, ano 1, v. 2, p. 3, 1983.
- MAURI, T.; GOMÉZ, I. Análise da Prática Educativa: construtivismo e formação do professorado. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). *Domínios do conhecimento, Prática Educativa e Formação do Professor*. São Paulo: Ática, 1997.
- MOBRAL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. *Tema para Reflexão: Educação*. Rio de Janeiro: Mobral, 1983a.
- \_\_\_\_\_. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. *Tema para Reflexão: Ação Comunitária a partir de uma unidade Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Mobral, 1983b.
- \_\_\_\_\_. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. *Tema para Reflexão: Saúde e Higiene*. Rio de Janeiro: Mobral, 1983c.
- MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. (Orgs.). *Por Lourenço Filho: uma bibliografia*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- PERROT, M. Funções da Família. In: DUBY, G.; ARIÈS, P. (Orgs.). *História da Vida Privada – da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991b. v. 4, p. 105-120.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SOLÉ, I.; COLL, C. Os Professores e a Concepção Construtivista. In: COLL, C. (Org.). *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1998.

## SOBRE A AUTORA

### Alessandra Arce

Pós-doutora em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação (Unicamp), professora do departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui várias publicações na área de Educação Infantil e História da Educação, dentre as quais se destacam: *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar e Ensinando aos pequenos de zero a três anos*, ambas, publicações da editora *Átomo & Alínea*;<sup>3</sup> *A Pedagogia na “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*, publicada pela editora *Autores Associados*.<sup>4</sup> Pesquisa na área de História de Ideias Pedagógicas e Educação Infantil. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa *História, Trabalho e Educação*, filiado ao grupo História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).<sup>5</sup>

---

3 Para conhecer o grupo *Átomo & Alínea* consulte o site: <<http://www.atomoelinea.com.br>>.

4 Para conhecer a editora *Autores Associados* consulte o site: <<http://www.autoresassociados.com.br>>.

5 Para conhecer o HISTEDBR, consulte o site: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>.

