

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: APROPRIAÇÕES DO
DISCURSO ACERCA DOS TEMAS DA INFÂNCIA E DA
HISTÓRIA DA INFÂNCIA – (1995 A 2010)**

MICHELE JULIANA DE CARLI ANSELMO DA SILVA

**MARINGÁ
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: APROPRIAÇÕES DO DISCURSO
ACERCA DOS TEMAS DA INFÂNCIA E DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA –
(1995 A 2010)**

Dissertação apresentada por MICHELE JULIANA DE CARLI ANSELMO DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

PROF^(A). DR(A).: ELAINE RODRIGUES

**MARINGÁ
2012**

MICHELE JULIANA DE CARLI ANSELMO DA SILVA

**A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: APROPRIAÇÕES DO DISCURSO
ACERCA DOS TEMAS DA INFÂNCIA E DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA –
(1995 A 2010)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elaine Rodrigues (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Alessandra Cristina Furtado – UFGD – Dourados/MS

Prof. Dra. Analete Regina Schelbauer – UEM

28 DE MARÇO DE 2012

Dedico este trabalho a Juraci de Carli, a mulher mais forte e guerreira que já conheci. Por quem tive a honra de ser gerada, esperada e educada. É a pessoa que dedicou e dedica a sua vida ao meu crescimento pessoal e profissional. Mãe sem você, sem o seu incentivo não seria possível a realização deste trabalho. A você consagro o meu esforço e a conclusão desta conquista em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela força e perseverança nos momentos de dificuldade, e pela alegria de comemorar as vitórias alcançadas em cada etapa.

À Professora e Orientadora Dr^a Elaine Rodrigues, a qual com o seu olhar atento e aguçado, me ajudou a encontrar meu caminho na pesquisa, como também me proporcionou aprendizados para a vida toda.

Às Professoras Dr^a. Alessandra Cristina Furtado e Ednéia Regina Rossi por terem aceitado o convite para participar desta banca e por compartilharem comigo, desde a qualificação o conhecimento e a sabedoria.

À Professora Dr^a Analete Regina Schelbauer por aceitar o convite para compor esta banca, como também, por ser parte das minhas trajetórias como acadêmica do curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação, como uma professora amiga, e muito carinhosa.

À Juraci de Carli, mãe que me impulsionou e instigou a realizar todas as etapas, foi a pessoa que mais esteve presente nesse processo, foi o ombro amigo nas horas de angústia, como também, foi quem vibrou com todos os passos dados. Obrigada por ser minha fortaleza querida mamãe!

À Claudinei Izepe, pai amigo que com o seu abraço carinhoso e o seu olhar terno, sempre soube me acolher e comemorar as vitórias! Obrigada querido pai!

À Murillo de Carli Anselmo da Silva, meu irmão, meu amigo, que com o seu jeito soube estar perto de mim e me apoiar quando necessário, e com as suas brincadeiras tornou os meus dias mais alegres! Obrigada meu maninho amado!

À Gilberto Francisco de Carli, meu tio querido que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a crescer, a buscar e me qualificar. Obrigado tio/pai por ter cuidado sempre da sua abobrinha!

Às amigas que se fizeram presentes em todo esse processo, as quais me apoiaram, deixando os meus dias mais coloridos, com as risadas, conversas, os colos reconfortantes. Por esses e outros motivos cabe a cada uma delas uma palavra: Aline Roberta Tacon a serenidade, Ariane Camila Miranda o companheirismo, Gisiane Marchesini o conhecimento, Ivana Mara Palmieri o equilíbrio e o crescimento. Enfim a todas que passaram por minha vida e deixaram um ensinamento, e também levaram um pouco de mim para si. Obrigada a vocês mulheres sensíveis, amáveis, corajosas e muito fortes!

Aos amigos e companheiros de sala de aula, mestrandos que compartilharam comigo as dúvidas, as críticas, o conhecimento. Momentos esses em que alguns laços de amizade foram estreitados e fortalecidos.

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância (BARROS, 2003).

SILVA, Michele Juliana de Carli Anselmo. **A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: APROPRIAÇÕES DO DISCURSO ACERCA DOS TEMAS DA INFÂNCIA E DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA– (1995 A 2010)**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Rodrigues. Maringá, 2012.

RESUMO

A presente dissertação pretende apresentar a pesquisa “A Revista Brasileira de Educação: apropriações do discurso acerca dos temas da infância e da história da infância – (1995 a 2010)”. Selecionou-se como fonte 24 artigos publicados pela Revista Brasileira de Educação (RBE) de 1995 a 2010, tomando-a como uma Imprensa Pedagógica definiu-se como objeto da pesquisa os discursos produzidos e veiculados, por este periódico, acerca da infância. As finalidades que se propunha eram mapear os elementos que compõem as seções da revista; identificar a forma como a infância é tratada pelos artigos selecionados e descrever como as questões da infância são apresentadas nos discursos tecidos a esse respeito. Dentre as edições da revista algumas temáticas destacaram-se, sendo estas: infância e educação, a infância a TV e o cinema, a infância e o trabalho infantil e aspectos da história da infância. Compreende-se que a pesquisa com esse tipo de fonte requer atenção para o fato de que, o seu conteúdo não é algo neutro, uma vez que foi criada e produzida por um grupo de pessoas, e é destinada a um público específico, no intuito fazer circular idéias instituídas e instituintes da compreensão e conceituação que absorvemos e naturalizamos, ao menos de certa forma, sobre a infância. A pesquisa materializa-se, dividida em três sessões, são elas: Imprensa pedagógica: uma fonte de pesquisa em História da Educação; Apropriações do discurso acerca dos temas da infância; Apropriações do discurso acerca da História da Infância. A metodologia utilizada nesta pesquisa a caracteriza como uma pesquisa documental, em que se contou com uma revisão de literatura e análise de fonte escrita. Com esta pesquisa foi possível conhecer elementos interessantes e relevantes dos temas da infância e da história da infância. Verificou-se que tanto os artigos sobre os temas da infância, quanto os da história da infância, se inter-relacionam e se completam, pois o eixo maior entre eles, é a educação. No campo da educação a RBE é representativa, e com isso, autoriza uma leitura acerca dos temas da educação, em específico, autoriza uma leitura da infância e da história da infância. Entretanto, as apropriações que são feitas desses discursos são plurais, cada leitor possui a sua interpretação, o texto é sempre dado ao movimento, pois a leitura é uma prática produtora de sentidos. Os leitores são diferentes, assim, as construções de sentidos dadas a um texto são diferentes.

Palavras – chave: História da Educação; Imprensa Pedagógica; Infância; História da Infância.

SILVA, Michele Juliana de Carli Anselmo. **THE BRAZILIAN MAGAZINE OF EDUCATION: APPROPRIATIONS OF SPEECH ABOUT THE THEMES OF INFANCY AND CHILDHOOD HISTORY – (1995 TO 2010)**. 180 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Nome do Orientador). Maringá, 2012.

ABSTRACT

The present dissertation seeks to present the research "The Brazilian Magazine of Education: appropriations of speech about the themes of infancy and childhood history – (1995 to 2010)". It was selected as source 24 articles published by Brazilian Magazine of Education (BME) from 1995 to 2010, taking it as a Pedagogical Press, the speeches produced and broadcasted by this periodic, about childhood, were set as research object. It was Proposed to map the elements that make up the sections of the magazine; identify the way in which childhood is handled by the selected articles and describe how the childhood issues are presented in speeches made in that regard. Among the editions of the magazine a few themes stood out, being them: childhood and education; childhood, TV and cinema; childhood and child labor and aspects of the history of childhood. It is understood that the research with this font requires attention to the fact that its content is not something neutral, since it was created and produced by a group of people, and is aimed at a specific audience, in order to circulate imposed ideas and understanding and conceptualization institutings that we absorb and naturalize, at least in such way about childhood. The research comprises, divided into three sessions, they are: pedagogical Press: a source of research in history of education; Appropriations of speech about childhood themes; Appropriations of the speech on the history of childhood. The methodology used in this study characterizes it as a theoretical study, which included aliterature review and analysis of written source. Through this research it was possible to know very interesting and relevant elements of the themes of infancy and childhood history. It was found that both articles on the subjects of childhood, and of the history of childhood, interrelate and are complementary, because the major axis between them is education. In the field of education the BME is very representative, and this allows a reading about the themes of education, in specific, it authorizes a reading of infancy and childhood history. However, the appropriations that are made of these speeches are plurals, each reader has their interpretation, the text is always given to the movement, because reading is a producer practice of senses. Readers are different, so the production of senses given to text are different, each one will conceive their ownership.

Keywords: History of Education; Pedagogic Press; Infancy; History of Childhood.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	14
1. INTRODUÇÃO	16
2. IMPRENSA PEDAGÓGICA: UMA FONTE DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	22
2.1 A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: OS ASPECTOS QUE A CARACTERIZAM COMO IMPRENSA PEDAGÓGICA.....	27
2.2 OS AUTORES DA RBE QUE ABORDAM OS TEMAS DA INFÂNCIA: DE QUE LUGAR “FALAM”?	40
3. APROPRIAÇÕES DO DISCURSO ACERCA DOS TEMAS DA INFÂNCIA .	53
3.1 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: A ESCOLA, O HOSPITAL, E A CONSTRUÇÃO DO EU INFANTIL	58
3.2 A INFÂNCIA, A TV E O CINEMA: OS PEQUENOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES	111
3.3 A INFÂNCIA E O TRABALHO INFANTIL	123
4. APROPRIAÇÕES DO DISCURSO ACERCA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA	133
4.1 INFÂNCIA ABANDONADA E INFÂNCIA POBRE: DO ORFANATO AOS DISCURSOS SOBRE SUA EDUCABILIDADE	135
4.2 A INFÂNCIA E SUAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO: OS JARDINS, OS MÉDICOS HIGIENISTAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	151
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
6. REFERÊNCIAS	181

MEMORIAL

Os caminhos percorridos para chegar ao presente momento, o de finalização de uma etapa muito importante em minha vida, não foram fáceis, muitos obstáculos foram encontrados e ultrapassados.

A área da educação, e especificamente o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, foi muito significativo em minha vida, sempre em minha fala destaco que não poderia ter feito outro curso, sou realizada com essa escolha. Mas, porque trazer a pedagogia nesse memorial? Foi na pedagogia que eu, Michele, me encontrei como pesquisadora, descobri o universo de possibilidades que estavam ao meu redor, eu cresci, amadureci, e sobre tudo me tornei mulher.

No segundo ano de pedagogia uma aula sobre o “desaparecimento da infância” me inquietou muito, e me levou a ter uma conversa com a professora para maiores esclarecimentos. Algum tempo depois, as dúvidas eram maiores, e o interesse pelo descobrir mais sobre a infância já fazia parte de mim. Então, iniciou-se uma parceria que hoje possui aproximadamente quatro anos, tornei-me orientanda da Professora Dr^a Elaine Rodrigues.

Confesso que não foi fácil, pensei em desistir muitas vezes, não compreendia as falas e as orientações recebidas. Era muito difícil para uma garota de 17 anos pegar aquele mundo da academia para ela, as responsabilidades, os enfrentamentos, o ter coragem, o aparecer, e o ter voz, falar. Hoje ao deparar-me com a minha história, com as minhas memórias, percebo o quanto tudo o que vivi dentro da universidade fez e faz sentido para me tornar a pessoa que sou.

Durante o Mestrado em Educação na mesma universidade, muitos momentos foram significativos para mim, mas penso que o mais surpreendente, o que me proporcionou conflitos internos e entusiasmo ao mesmo tempo, foi o ter consciência do fazer historiográfico, perceber o que é realmente o ofício do historiador e, além disso, ver-me neste meio e produzir nesta perspectiva.

Com isso, foi possível iniciar um pensar nos arredores da vertente interpretativa da Nova História Cultural. Observar as suas rupturas no fazer da história, na memória, nas fontes, verificando que esses são personagens de um enredo que não tem fim, que se constroem e reconstroem a cada passo, a cada olhar do historiador. Esses momentos de descoberta da Nova História Cultural para mim foram constituídos de um misto de

sentimentos, espanto, medo e também a sensação de tirar as vendas dos olhos, o respirar novos horizontes, o sabor de histórias novas, interessantes, instigantes, dos pequenos, das mulheres, da cultura, do cotidiano.

Certa manhã, durante a aula de “Fundamentos da pesquisa em história da educação”, em meio aos devaneios acalorados de pesquisadores que iniciavam o seu caminhar na história da educação, ouvi dizer, “história deveria ser escrita a lápis”, e esta fala me marcou, no sentido de que pude compreender que a história não é estática, ela é escrita e reescrita a todo o momento, pois ela é baseada na vida, no que fazemos dela, no que fomos ontem, somos hoje, mas que não seremos amanhã, pois é possível a mudança, as rupturas. É assim que me sinto hoje, em movimento não circular e nem linear, mas sim em espiral.

O conhecimento não é finito encontra-se em constante construção e desconstrução, é o não ter limites no pensar, investigar, historiar. E o historiador, ao ir até a imensidão do passado, pode marcar o encontro com o rico e o estranho, pelo ato de descobrir, conhecer, escrever. É como ter uma visão aérea do todo ao saltar de pára-quedas, e quando sentir que se aproxima do solo, marcar o ponto de pouso, o ponto chave, para o qual se entrega, na busca, nas indagações, na pesquisa.

Outro momento crucial para mim, foi quando me retirei para escrever, em que tomei, enfim, o contato direto com minha fonte de pesquisa, conversei com ela, dormir e acordei com ela, ou seja, ficamos intimamente ligadas. O processo de escrita me causou novos conflitos, o estar só. Foi muito difícil me encontrar, aparecer no texto, me posicionar, novamente pegar o que era meu e escrever com propriedade do assunto. Posso afirmar que fiz o meu melhor, em meio às angustias as linhas foram sendo escritas e as páginas foram dando forma ao trabalho final de minha pesquisa, enfim, minha dissertação.

O estudo que realizei em história da educação me proporcionou a ampliação de conhecimentos, pude familiarizar-me mais com a pesquisa, com o ofício do historiador. Posso afirmar que fiquei mais a vontade com o campo da historiografia, com a educação, e sobre tudo com a infância. Iniciei então uma amizade com os personagens que compõem a história, os quais me instigaram a novos horizontes, a continuar descobrindo, construindo e desconstruindo, processos estes que me fazem acreditar que todos esses elementos me acompanharão por mais algum tempo em minha caminhada na pesquisa.

1.INTRODUÇÃO

Apresentar um estudo inserido na linha de pesquisa História e historiografia da educação, tendo como fonte a imprensa pedagógica, representada pela Revista Brasileira de Educação (RBE) de 1995 a 2010, e como objeto de pesquisa os discursos produzidos acerca da infância e da história da infância, é o que se pretende realizar na presente produção.

Investigar aspectos relacionados à infância é algo que se possui muito apreço, visto que, durante uma trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, desenvolveu-se uma pesquisa em nível de iniciação científica intitulada “História da educação e infância: mapeando a produção (GT 07/ANPED 1996 a 2006)”.

O interesse em desenvolver tal estudo passou a existir, após serem realizadas discussões, por meio da disciplina “Fundamentos filosóficos da educação infantil”, ministrada no curso de Pedagogia, no primeiro semestre letivo do ano de 2007, pela professora Dr^a. Elaine Rodrigues¹. Em conversas, concluiu-se que se lançar a esse desafio possibilitaria a ampliação dos conhecimentos. A pesquisa ajuda a compreender um tema de forma mais aprofundada, de maneira perspectivada.

Quando se iniciou a pesquisa descrita, almejava-se desenvolver um estudo que mapeasse a produção historiográfica, produzida pela Associação nacional de pós-graduação em educação (ANPED) acerca da infância no período de 1996 a 2006. O desenvolvimento dessa pesquisa foi dividido em três momentos, sendo eles: coleta de dados; catalogação dos trabalhos; leitura dos trabalhos selecionados.

No intuito de ampliar esse estudo realizado em um projeto de iniciação científica, optou-se no Mestrado em Educação, pela análise maior dos artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação, no período de 1995 a 2010, ano de criação da revista até a sua última publicação em 2010.

Para tanto os objetivos que regem a presente pesquisa configuram-se em mapear os elementos que compõem a revista; bem como, detectar a forma como a infância é tratada pelos artigos selecionados; e descrever como as questões de infância

¹ Professora doutora da Universidade Estadual de Maringá, pertencente ao Departamento de Fundamentos da educação (DFE).

são apresentadas, por meio dos discursos tecidos a esse respeito, apontando suas aproximações e distanciamentos.

Assim, dentre as edições da revista foi possível encontrar 24 artigos, os quais foram respectivamente classificados em temáticas como: a infância e a educação; a infância e a mídia; a infância e o trabalho infantil; histórias da infância. Essas temáticas foram elaboradas conforme se percebeu os aspectos que mais apareciam entre os artigos e os aproximavam.

Vale destacar que esta pesquisa possui o caráter de pesquisa documental, em que se contou com revisão de literatura, análise de fonte escrita, ou seja, de um periódico educacional, a Revista Brasileira de Educação, a fim de evidenciar a relevância dessa revista, como também, como a infância é retratada em seus artigos, quais as temáticas que mais aparecem e refletir sobre o assunto.

Esta produção encontra-se dividida em três sessões, são elas: I - Imprensa pedagógica: uma fonte de pesquisa em História da Educação; II - Apropriações do discurso acerca dos temas da infância; III - Apropriações do discurso acerca da História da Infância. Por fim as considerações finais.

Por se tratar de um estudo pertencente à área de História da educação, é relevante pensar sobre os elementos que a compõem, assim, destinou-se às linhas que se seguem para essas reflexões. A pesquisa no campo da História da Educação ganhou uma nova configuração nos últimos tempos, como afirmam Lopes e Galvão (2001, p.34), no que diz respeito aos “[...] seus contornos teórico-metodológicos, seja no alargamento de seus objetos e de suas fontes”. Tal fato é decorrente do desenvolvimento de novas vertentes interpretativas da história, como, por exemplo, a Nova História Cultural.

Desta forma, a presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Nova História Cultural, é caracterizada por esse pensar e na maneira de se aperceber dos elementos que compõem um estudo, uma investigação. Tais aspectos permitem observar que a imersão no universo da pesquisa permite ao pesquisador entrar em contato com muitas realidades, conhecimentos, cabe a ele, então, a escolha do seu objeto de pesquisa, a seleção de materiais, de fontes. De acordo com Stephanou e Bastos (2005), esse trabalho também representa o encontro com o “rico e o estranho”, o desconstruir, desmistificar conceitos formados, imagens, verdades construídas.

Nesse sentido, ao passo que o pesquisador realiza o seu mergulho no passado, ele constrói uma interpretação dos fatos ocorridos, uma vez que, não irá encontrar todas

as peças e nem todas elas irão se encaixar, poderão faltar “pedaços”, fragmentos. Também nas palavras de Lopes e Galvão (2001, p.77), “em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas”.

O ofício do pesquisador, de acordo com Stephanou e Bastos (2005), é uma operação particular que transforma os vestígios em dados para a pesquisa, e com isso ele irá produzir a sua narrativa, o seu pensar, o seu olhar para o passado. A primeira tarefa do pesquisador da História da Educação é problematizar, questionar, uma vez que, a história não é algo puro, nela encontram-se presentes relações de poder, que determinam o que deve ser lembrado, contado, escrito.

Tal compreensão referente a pesquisa em História da Educação, recebe as contribuições da vertente interpretativa da Nova História Cultural. Ao adentrar nesse pensamento, é preciso convidar para essa conversa autores como Marc Bloch (1885-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), os quais com a “Revista dos Annales”, em 1929, marcaram os caminhos inovadores da escrita da história.

As discussões iniciadas por Bloch e Febvre contribuíram para as mutações ocorridas no pensar a história, fazendo com que a Nova História Cultural tomasse forma posteriormente. Os Annales tiveram três gerações, as quais com seus diferentes pensadores, autores, pesquisadores, teceram considerações que mudaram a concepção de história, valorizando também a história “vinda de baixo”, o cotidiano, as mulheres, as crianças, e entre outras.

Nesse sentido, a Nova História Cultural propõe a história problematizadora do social, o dar a voz às massas anônimas, assim, fazer também a história dos vencidos e não somente dos vencedores, “[...] identificar um agente sem rosto – o povo, as massas – como personagens da história e como protagonistas dos acontecimentos [...]” (PESAVENTO, 2005, p.19). Para a autora, esse novo pensar a história acarretou uma virada de olhares para o passado, marcando uma “nova era”.

Como outro personagem da pesquisa sob a perspectiva da Nova História Cultural, a fonte, matéria-prima do pesquisador, deixa de ser somente o texto impresso. Lopes e Galvão (2001) destacam que o problema de pesquisa, o objeto, o tema, norteiam a escolha das fontes a serem utilizadas pelo pesquisador. Declaram que a pesquisa em história pode ser feita com tudo que caracteriza o homem, que serve para ele, que depende dele, que significa a sua presença, os seus gostos, o seu jeito de ser.

Assim, a história pode ser feita com qualquer vestígio, indício, ou traço deixado pelos homens no tempo.

As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloqüentes ou silenciosas, muitas ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, que existem. Mas estão também indisponíveis porque, inicialmente, é preciso que aquele que se propõe ao trabalho vá atrás delas e só faça isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema. De saída, o que determina o que serão as fontes é exatamente isso: o problema problematizado. E começa um árduo trabalho (LOPES;GALVÃO, 2001, p.79).

Para Le Goff (2003), o tomar a palavra documento, fonte, em um sentido amplo, trata-se de uma “Revolução documental”, visto que, não somente o texto manuscrito, impresso, oficial, podem ser materiais para a pesquisa, mas sim também, pode-se considerar as ilustrações, os sons, as imagens, ou qualquer outra forma de fonte.

Onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos [...]. Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação [...]. Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história (LE GOFF, 2003, p.530).

No que se trata de fontes para a pesquisa em História da Educação, a partir da abertura da concepção de documentos para investigação, é válido destacar a imprensa pedagógica como um elemento que se encontra emergindo nesse cenário. Martinez (2009, p.13) acredita que “é nesta fase de ampliação que a Imprensa Pedagógica começa a ser tomada como fonte e valorizada pela condição que tem de rememorar um lugar e período histórico”.

Trabalhar com a imprensa pedagógica como fonte de pesquisa, consiste em entrar em contato com muitas informações e conhecimentos, os quais podem servir de alimento a história da educação, para o ofício do pesquisador dessa área, configurando-se como um arsenal de conteúdos que permitem o conhecimento de vários âmbitos educacionais.

Nesse sentido, Nóvoa (1997) em seu artigo “A imprensa de educação e ensino concepção e organização do repertório português”, apresenta alguns elementos possíveis de se conhecer e pesquisar por meio da imprensa, e que para a presente pesquisa podem ser relacionados à imprensa pedagógica. Assim, destaca-se a seguinte fala do autor:

De fato, imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens. A imprensa constitui uma das melhores

ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo (NÓVOA, 1997, p.13).

Entretanto, a pesquisa com esse tipo de fonte requer, também, atenção para o fato de que, o seu conteúdo não é algo neutro, uma vez que foi criada e produzida por um grupo de pessoas, e é destinada a um público específico, no intuito fazer circular idéias pertinentes ao universo educacional.

Martins e Luca (2006) ao tratarem de “Imprensa e cidade”, afirmam que não se pode esquecer que a imprensa, com seus meios de comunicação, é também uma empresa que busca lucros, e com isso é capaz de compor opiniões, estimular e desestimular comportamentos, e entre outros aspectos. Por isso, a imprensa não se limita a “[...] apresentar o que aconteceu, mas selecionam, ordenam, estruturam e narram, de uma determinada forma, aquilo que elegem como fato digno de chegar até o público” (MARTINS; LUCA, 2006, p.11).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que a imprensa pedagógica é um tipo de imprensa, e como tal, também compartilhar dos elementos citados acima. De acordo com Martinez (2009), a imprensa pedagógica é formada por um grupo de pessoas que possuem objetivos, finalidades coletivas, as quais lhes asseguram uma unidade, ou seja, são indivíduos que se aproximam por suas afinidades, interesses, e que se fazem representar por aquilo que atribuem sentido. Tais aspectos foram descritos pela autora da seguinte forma:

O grupo formado luta em sociedade com outros grupos, igualmente formados, para o exercício da representação dentro do contexto que lhes é próprio. Representar socialmente, muitas vezes, faz-se pelo exercício de poder que pode ser financeiro, político, religioso ou social. Fica registrado que a representação não se realiza exclusivamente pela prática de poder, há representações em outros contextos que, historicamente, nem sempre foram expressivos socialmente [...]. O grupo que, ao representar, usa de algum tipo de exercício de poder em sociedade pode utilizar recursos não comuns a todos para viabilizar seus interesses, opiniões e entendimento de mundo em detrimento dos demais. Para garantir essa hegemonia no poder, colocam-se como representantes do grupo o qual pertence, usam de estratégias. Como representantes, buscam estabelecer e manter uma identidade com o grupo que querem representar, garantindo pela aceitação dos demais a manutenção e ou hegemonia do poder. Com isso, aplicam ações que demandam uma resposta social que é esperada por seus representados (MARTINEZ, 2009, p. 29-30).

É possível afirmar que existem tensões entre os grupos, assim existem as lutas de representações, as quais também foram abordadas por Chartier (1990), em que os

grupos tentam impor a sua concepção de mundo social, organizado pelas representações que se permitem conhecer do real.

Outro conceito trabalhado por Chartier (1990), é o de apropriação, relevante para a presente pesquisa, uma vez que, pretende-se evidenciar as apropriações dos discursos produzidos pelos autores da RBE, acerca dos temas da infância e da história da infância.

O conceito de apropriação descrito por Chartier (1990), refere-se aos significados atribuídos às leituras que se faz do mundo, ou melhor, das representações sociais que se pode conhecer. Ao se tratar do texto impresso, Chartier (1990) acredita-se que ele possui um “caráter todo poderoso”, uma vez que são inscritos nele o pensar de um autor, o qual possui o poder de manipular, transmitir ao leitor os seus interesses, concepções, porém, esse caráter é quebrado ao passo que o leitor possui a sua apropriação, as suas interpretações acerca do que é lido. Para Chartier (1990) a leitura é um ato produtor de sentidos e significados, o leitor é capaz de se apropriar dos escritos do autor de inúmeras formas, ele é livre nesse sentido.

Nesse sentido, na presente pesquisa será apresentado somente uma apropriação acerca dos discursos autorizados e veiculados pelos artigos encontrados na RBE, referentes a Infância e a História da infância. E com isso evidenciar as suas aproximações e distanciamentos.

Para tanto na Sessão 1

Sessão 2

Sessão 3

Nas linhas que se seguem, o leitor irá encontrar os passos da investigação descritos acima, e em suas entrelinhas uma experiência de pesquisa que contou com o desafio de encontrar um objeto, delimitar um tema, suas fontes, e a estes elementos se entregar.

2. IMPRENSA PEDAGÓGICA: UMA FONTE DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Responder a indagação “o que é Imprensa Pedagógica?”, requer pensar a Imprensa Pedagógica em algumas dimensões, como: estrutura; organização; lugar de produção; público alvo; temas abordados e implicações do seu uso na pesquisa em História da Educação. Para tanto, essa investigação precisa de um diálogo com autores que trabalham a temática, bem como, autores que tratam especificamente da Imprensa, assim, contou-se com as considerações de Rezende (2005), Nóvoa (1997), Catani e Bastos (1997), Bastos (1997), Martins e Luca (2006), entre outros.

Entende-se que Imprensa Pedagógica é uma ramificação da Imprensa comum, pois ela é constituída de meios de comunicação (jornais, revistas e outros materiais) que disseminam informações e conhecimentos acerca da educação e suas diversas facetas. Nesse sentido, Rezende (2005) ao definir o que é imprensa realiza as seguintes afirmações:

A palavra imprensa, o próprio nome da “máquina com que se imprime ou estampa”, pode ser usada para uma alusão à “arte da tipografia”, além de designar o “conjunto dos jornais e publicações congêneres”, podendo, ainda, referir-se a qualquer obra impressa, ou a outros meios de comunicação de massa (imprensa radiofônica, televisiva etc.) ou mesmo ao corpo de seus profissionais, como jornalistas, repórteres etc. (REZENDE, 2005, p.89).

A Imprensa Pedagógica se diferencia no que diz respeito do seu lugar de produção e o público que almeja alcançar, isto é, ela é produzida por profissionais que podem ser da educação, e dirigida aos envolvidos no âmbito educacional, sejam eles, acadêmicos da educação, pesquisadores, professores, pais, alunos, a comunidade que atua na escola, e os demais interessados.

Nóvoa (1997) realizou estudos acerca das revistas pedagógicas portuguesas, e afirma que a Imprensa Pedagógica, ou Imprensa Educacional, como a intitula, é capaz de passar aos seus leitores informações de caráter único e insubstituível, pois, “estamos, na maior parte das vezes, perante reflexões muito próximas do acontecimento [...]” (NÓVOA, 1997, p.12). Sendo assim, o autor acredita que a Imprensa Pedagógica pode ser o melhor meio de compreensão das dificuldades de articulação entre teoria e prática educacional.

Outro aspecto que Nóvoa (1997) ressalta como sendo de relevância da Imprensa Pedagógica refere-se ao fato de que:

A imprensa é o lugar de afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva, na medida em que “cada criador está sempre a ser julgado, seja pelo público, seja por outras revistas, seja pelos seus próprios companheiros de geração”. De facto, a feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polémicas e conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade individual, a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto dos poderes públicos ou nos editoriais de abertura (NÓVOA, 1997, p.12)

Catani (1996) ao trabalhar com a Imprensa Periódica Educacional verifica a fertilidade dos materiais presentes nos periódicos e afirma que eles constituem um meio rico para a apreensão da multiplicidade do campo educativo. Tais constatações podem ser observadas nas palavras da autora:

O fato das revistas de ensino fazerem circular informações sobre o trabalho docente, a organização dos sistemas de ensino, as lutas da categoria profissional do magistério, bem como os debates e polémicas que incidem sobre aspectos dos saberes ou das práticas pedagógicas, tornaram as mesmas uma instância privilegiada para a invenção dos modos de funcionamento do campo educacional (CATANI, 1996, p.116).

A autora faz referência à realização de uma pesquisa com periódicos, a qual foi publicada na reunião anual da ANPED em 1992. Tal trabalho se configurou pelo estudo interno do periódico e sua produção, em que segundo Catani (1996), foi possível perceber movimentos de grupos de professores, disputas e atuações. Assim, a autora destaca que o desenvolvimento de um estudo com periódicos educacionais pode tomá-los como “[...] núcleos informativos” (CATANI, 1996, p. 118), pois, as suas características demonstram os modos de construir e divulgar o discurso acerca de questões da educação.

Outra autora que faz uso da Imprensa Pedagógica, em seus estudos, é Bastos (2007), a qual acredita que a Imprensa Pedagógica pode ser tida como uma instância privilegiada, pois trata da apreensão do funcionamento do campo educacional, visto que, faz com que circulem informações acerca do “[...] trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional” (BASTOS, 2007, p.01).

Esses elementos que podem ser apresentados nas revistas, jornais e demais materiais para a educação, contribuem para a formação do pensamento que se quer ter em determinado período, quais as discussões que se pretende ter no âmbito educacional, e entre outros fatores. Sob essa perspectiva, Bastos (2007) tece algumas considerações referentes ao trabalho do pesquisador frente à imprensa pedagógica como fonte da sua pesquisa, como se pode observar:

A imprensa é um *corpus* documental de vastas dimensões, pois se constitui em um testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional. É um excelente *observatório*, uma *fotografia* da ideologia que preside. Nessa perspectiva, é um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (BASTOS, 2007, p. 01).

Além de a Imprensa Pedagógica abordar assuntos dos diversos âmbitos da educação, Martins e Luca (2006) acreditam que um dos papéis fundamentais da Imprensa é a troca de idéias e informações, que com velocidades inimagináveis colocam “[...] em tempo real, seus assinantes a par do que se passa nos mais distantes pontos do planeta [...]” (MARTINS; LUCA, 2006, p.09). Para as autoras, ao se pautar no olhar técnico e nos avanços tecnológicos, não existem limites para a disseminação das notícias, idéias, ou seja, a concretização do direito à informação.

Entretanto, Rezende (2005) atenta para o fato de que a Imprensa não é algo neutro e homogêneo. “O pesquisador deve estar atento ao fato de que a imprensa está muito longe de ser homogênea. Cada veículo selecionado como documento deve ser analisado segundo suas características específicas” (REZENDE, 2005, p.93).

Nesse sentido tomar a Imprensa Pedagógica como fonte para pesquisa em História da Educação é algo que cresceu nas últimas décadas, devido à multiplicidade de métodos, objetos de estudo, concepções de documento, como também as mudanças ocorridas nas relações entre pesquisador e fontes.

É válido destacar que Rezende (2005), trabalha com a Imprensa periódica, e não a Imprensa Pedagógica, mas entre elas é possível estabelecer relações, visto que a Imprensa Pedagógica tomada na presente pesquisa trata-se de uma publicação periódica, é um periódico educacional. Nesse sentido, a autora tece algumas considerações acerca da utilização desses periódicos nas pesquisas, como se verifica nas palavras abaixo:

Nas últimas décadas, os periódicos têm despertado muito interesse por parte dos pesquisadores e tem sido bastante utilizados como fonte documental pelo historiador. A imprensa periódica é uma grande força política, que além de registrar e comentar seu momento histórico, possui a capacidade de produzir representações/imagens da sociedade, de influenciar, em cada medida, a opinião pública. Graças a esse poder, desde seu surgimento a imprensa tem sido temida, mas também muito utilizada pelos vários setores da sociedade (REZENDE, 2005, p.90).

Além disso, a autora destaca que ao dar início a uma pesquisa utilizando a Imprensa Periódica e, assim, relacionando com a Imprensa Pedagógica, alguns fatores devem ser analisados, como, por exemplo: o papel que esses materiais irão assumir no trabalho, isto é, como fonte ou como objeto de estudo; quais características específicas o veículo escolhido possui; quais os elementos constitutivos podem ser trabalhados; e por fim, qual o método de abordagem mais adequado para atingir as finalidades da pesquisa proposta.

Rezende (2005) afirma que a Imprensa Periódica ao assumir a função de evidência em uma pesquisa, pode verificar as representações e análises de discursos, no sentido de “[...] ultrapassar o nível ideológico do pensamento do grupo produtor da mensagem ao buscar outras dimensões presentes indiretamente” (REZENDE, 2005, p. 95). Ainda nas palavras da autora, pode-se evidenciar que:

Alguns trabalhos visam até mesmo alcançar, para além do grupo produtor, algo do público-alvo da mensagem, uma vez que qualquer mensagem, para funcionar, deve falar a linguagem do público, partir de suas necessidades e adotar formatos que a ele se adaptem. Também nessa modalidade o período pode cumprir o duplo papel de fonte preferencial e objeto de pesquisa (REZENDE, 2005, p.95).

A partir dessas reflexões, outra autora que trabalha com a Imprensa Pedagógica pode também trazer esclarecimentos acerca do tema, assim, para Rodrigues (2010) a Imprensa Pedagógica é reconhecida na atualidade como fonte muito relevante para a História da Educação, devido ao seu caráter revelador de muitos aspectos do âmbito educacional, como pode-se observar nas palavras abaixo:

O uso do impresso pedagógico amplia as possibilidades de inserção do historiador da educação na história, o que repercute, por sua vez, na própria escrita da história da educação, envolvendo o debate acerca do alargamento da noção de fonte, da definição de temas e objetos para esse campo de pesquisa (RODRIGUES, 2010, p. 01).

De acordo com a autora, o trabalho com a Imprensa Pedagógica permite o diálogo com personagens diferentes, uma vez que, o pesquisador entra em contato com um novo formato de documento, por meio da análise das cartas ao leitor, os editoriais, e as demais seções que compõem o impresso, sendo ele uma revista, um jornal, e entre outros.

Vale ressaltar, segundo Rodrigues (2010), a Imprensa Pedagógica fala de um lugar e o seu conteúdo é veiculado para um grupo de pessoas com a intenção de que a sua mensagem seja incorporada. Assim, mais uma vez destaca-se: a Imprensa Pedagógica não é algo neutro, “[...] ao contrário, divulga aspirações, concepções políticas, ideologias, apresenta necessidades e objetivos específicos do grupo que propõe sua editoração, publicação” (RODRIGUES, 2010, p.03).

Nesta perspectiva, Martinez (2009) aponta que o lugar de produção do discurso da Imprensa Pedagógica “[...] deve ser entendido pelo historiador da educação, dada a sua importância, torna-se indispensável para revelar o que se tem e se entende por educação num lugar e numa época (MARTINEZ, 2009, p.15). A autora lembra que a Imprensa Pedagógica, trata-se de uma figura de representação, a qual possui o poder de orientação intelectual, bem como, moral dos participantes do meio em que circula.

É possível estabelecer relações entre a Imprensa Pedagógica e outro elemento da escrita da história, a memória. Esse impresso pedagógico com sua característica de não ser imparcial apresenta-se repleto de memórias, sendo elas coletivas ou não. E fundamentais para o trabalho do pesquisador da história da educação.

Recorre-se a Stephanou e Bastos (2005) para amparar a afirmação de que a memória se caracteriza em “[...] indícios, documento, de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.418). Le Goff (2003) em sua obra “História e memória” tece considerações acerca desses conceitos, ressalta, que a memória serve de alimento a história, na medida em que resgata o passado servindo ao presente e ao futuro.

Outro aspecto relevante refere-se, a saber, que a pesquisa, utilizando como fonte a Imprensa Pedagógica no Brasil, é um trabalho considerado recente, uma vez que, a demanda e o interesse pela investigação com esses materiais aumentaram após os anos de 1990, como se pode verificar no pensamento de Martinez (2009):

É perceptível que os estudos no uso da Imprensa Pedagógica como fonte avançaram muito no Brasil, sobretudo depois dos anos de 1990,

haja vista o número de revistas, jornais e outros periódicos publicados com regularidade devido ao interesses educacional e pedagógico. A Imprensa Pedagógica como fonte é significativa para conhecer a organização pretendida para o universo escolar. Evidencia as diretrizes oficiais que a escola recebe, sendo passível de identificação os pontos de influência de outros setores sociais para com o sistema de ensino, registrado no impresso (MARTINEZ, 2009,p.23).

Em suma, entende-se que a Imprensa Pedagógica é composta por meios de comunicação que fazem circular idéias de um grupo para pessoas envolvidas no âmbito educacional. Essas idéias admitem vários aspectos da educação, sejam eles destinados às práticas de ensino, às políticas públicas para a educação, à história da educação, à formação de professores, enfim, às temáticas que permitem a formação de opiniões sobre o campo educacional.

Para tanto, acredita-se que a Imprensa Pedagógica é uma representação coletiva de um grupo responsável pela sua produção, o qual segue regras de publicação, edição, que também busca lucros. Por isso, vale ressaltar novamente, nem sempre o que é produzido é o que o consumidor precisa apropriar-se. Muitas ideologias estão por trás da produção de um periódico, por isso, o seu caráter não heterogêneo, em que não há neutralidade.

Entre outros aspectos que compõem a Imprensa Pedagógica, há também a representação de histórias, de conceitos que trabalha, como trabalha, e porque trabalha. Nesse sentido, estes elementos podem servir de alimento a uma pesquisa em História da Educação.

2.1 A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: OS ASPECTOS QUE A CARACTERIZAM COMO IMPRENSA PEDAGÓGICA

A Revista Brasileira de Educação (RBE), como fonte de pesquisa para a presente investigação, assume o caráter de Imprensa Pedagógica, visto que, suas características vão ao encontro dos elementos que compõem esse tipo de imprensa. Para melhor abordar essas questões, buscaram-se nos editoriais² da RBE, desde as primeiras edições, aspectos que a justificam como um periódico da educação.

² Ao entrar em contato com os editoriais, encontrou-se 33 exemplares disponíveis, os quais abordam em seu conteúdo elementos que caracterizaram cada edição da RBE, como, por exemplo: a criação e consolidação da revista; o público alvo; o conteúdo de cada edição; as eventuais edições monotemáticas; homenagens a autores renomados e etc.

Para iniciar é preciso apresentar a RBE em sua estrutura e organização. Sendo assim, a RBE, que foi criada em 1995, é uma publicação quadrimestral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)³ e fruto de um projeto que há algum tempo essa associação idealizava. Ao se tratar da sua elaboração o seu primeiro editorial, discute os seguintes elementos:

[...] a oportunidade de uma nova revista de educação não se explica somente pelas necessidades internas da ANPED. Os problemas da educação no Brasil não são mais, hoje, problemas que preocupam apenas os educadores. Tornaram-se, pela sua gravidade e pelo impacto que provocam em outras áreas da sociedade, problemas nacionais, sobre os quais todos opinam e decidem: políticos, administradores públicos, profissionais e pesquisadores de outros campos, empresários, organizações da sociedade civil. Nesse contexto, é importante que a ANPED conte com um canal próprio de divulgação, que possa contribuir para esse debate, trazendo o aporte da pesquisa e da reflexão sistemática sobre as questões educacionais (EDITORIAL, 1995, p.02).

A RBE é uma revista que aborda assuntos de todos os âmbitos da educação. De início, os artigos nela publicados eram oriundos de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, porém, na atualidade a revista aceita publicações de profissionais da educação não associados. Quanto a sua estrutura, além dos artigos, a revista conta com seções, como, “Espaço aberto” e “Notas de pesquisa”.

Para a elaboração dessa revista, foi preciso a constituição de uma equipe de trabalho, os Editores Responsáveis⁴, bem como, um Conselho Editorial⁵, ambos os grupos formados por profissionais intelectuais da educação. Vale destacar que o

³ A ANPED trata-se de uma sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1976 com o esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. No ano de 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). O intuito da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil (Disponível em: www.anped.org.br).

⁴ Editores Responsáveis: Sérgio Haddad, Maria Malta Campos, Marília Pontes Sposito.

⁵ Conselho editorial: Alceu Ravello Ferraro; Ana Teberosky; Anne-Marie Chartier; Ana Luiza Smolka; Antonio Novoa; Antonio Flavio Barbosa Moreira; Carlos Roberto Jamil Cury; Clarice Nunes; Demerval Saviani; Fernando Becker; Gaudêncio Frigotto; Glaura Vasques de Miranda; Guacira Lopes Louro; Jacques Velloso; Justa Ezpeleta; Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos; Luis Antonio Cunha; Magda Becker Soares; Maria Alice de Lima Nogueira; Maria Julieta Costa Calazans; Marta Kohl de Oliveira; Michael Young; Marta Maria Chagas de Carvalho; Miriam J. Warde; Osmar Fávero; Paolo Nosella; Ramon Flecha; Sara Morgenstern; Sofia Lerch Vieira; Sonia Kramer; Terezinha Fróes.

primeiro ano de existência da revista foi financiado pela Fundação Ford e contou também com uma tiragem significativa de 1500 exemplares.

Os artigos publicados na primeira edição da RBE foram os textos apresentados na XVII Reunião Anual da ANPEd, realizada em outubro de 1994, bem como, alguns artigos de pesquisadores de outros países. É válido ressaltar que um dos objetivos da revista era abrir espaços para autores internacionais, no intuito de ampliar a troca de conhecimentos e o contato com autores de outros países.

Ao finalizarem o primeiro editorial, os elaboradores demonstraram um entusiasmo para o crescimento da revista, pois, acreditavam que ela poderia se tornar muito relevante no meio educacional. “Nascida a revista, seu desenvolvimento, sua personalidade e o lugar que ocupará irão se definir a partir da contribuição de pesquisadores, do espírito crítico e do olhar atento de leitores, colaboradores, associados da ANPEd e do público em geral” (EDITORIAL, 1995, p.02).

No ano de 1996, a RBE passou a ter três edições anuais, a primeira no período de janeiro a abril, a segunda de maio a agosto, e a terceira de setembro a dezembro, assumindo, assim, as características de publicação que possui até a atualidade. Desta forma, o primeiro editorial de 1996 destacou a recepção da edição número zero da revista, a qual segundo este editorial foi calorosa, legando boas expectativas para o aumento no número de leitores da área da educação.

Nesta perspectiva, este editorial reforça que o público alvo da revista são pessoas envolvidas no campo da educação, além disso, afirmam contribuir para a formação de uma sociedade justa e democrática.

É possível estabelecer relações entre as considerações dos editoriais da RBE e os escritos de Chartier (1991), um autor que voltou o seu olhar para a investigação de três aspectos, como, o estudo crítico do texto, a história dos livros e a análise das práticas de leitura que produzem diversas interpretações. Assim, pode-se verificar nas palavras do autor:

Toda reflexão metodológica enraíza-se , com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico. O meu organiza-se em torno de três pólos, geralmente separados pelas tradições acadêmicas: de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contém a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas (CHARTIER, 1991, p. 178).

A RBE é uma publicação que assume o caráter de Imprensa Pedagógica, por possuir um público específico, a comunidade que atua no âmbito educacional, seja na pesquisa ou nas salas de aula, e quer formar os seus leitores dentro das suas perspectivas. Nesse sentido, Chartier (1990) trabalha com a noção de *leitura autorizada*, em que o leitor, pensado pelo autor, é condicionado a pensar de um modo singular.

[...] o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 1990, p.123).

Na terceira edição da RBE, o exemplar de maio a agosto de 1996, convida os leitores a contribuírem na construção de uma identidade coletiva da RBE:

Mas o sucesso da revista depende, também, da colaboração intensa dos seus leitores, não só enviando artigos, resenhas, como apresentando críticas e sugestões sobre o funcionamento do periódico e o seu perfil. Gostaríamos de construir coletivamente a identidade da Revista, do mesmo modo que a consolidação da ANPEd tem sido produto de um esforço contínuo de todos (EDITORIAL, 1996, p.02).

No que se refere aos conteúdos, essa edição foi marcada, de acordo com o editorial, pelo parecer elaborado pela diretoria da ANPEd, referente aos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, bem como, a seção Espaço Aberto consistiu em temas que garantiram “[...]a presença da ANPEd no debate político nacional, assegurando aos autores as possibilidades de exposição de seus pontos de vista, garantindo, ao mesmo tempo, o pluralismo de idéias e posições que é peculiar a uma associação científica” (EDITORIAL II, 1996, p.02).

Na publicação de setembro a dezembro de 1996, a revista comemorou o centenário de nascimento de dois pensadores da educação, Jean Piaget e Lev Vygotsky, com a publicação de um texto escrito pelos organizadores da “Second Conference for sociocultural research: Vygotsky – Piaget”, realizado em Genebra. O editorial dessa edição afirma que com essa publicação, a revista participou das comemorações levando até o leitor uma discussão internacional.

As demais publicações dessa edição da RBE consistiram em: o texto da conferência promovida pela ANPEd na 48ª Reunião Anual da SBPC, como também,

alguns trabalhos apresentados na 19ª Reunião Anual da ANPEd. Desta forma, a revista acreditava estar cumprindo com o seu papel, no que diz respeito a “[...]divulgação, sob forma de texto escrito, da produção acadêmica apresentada nos fóruns da própria associação” (EDITORIAL, 1996, p.02).

O editorial da primeira edição, do ano de 1997, fez homenagens a três educadores falecidos na época, são eles: Paschoal Lemme; Darcy Ribeiro; e Paulo Freire. Quanto aos temas das publicações dessa edição, eles consistiram em: educação e cultura; alfabetização de adultos; exclusão social. É válido apontar que essas temáticas foram escolhidas por serem objetos de análises dos educadores citados acima.

A revista apresentou, também, produções acadêmicas divulgadas na 19ª Reunião Anual da ANPEd. Assim, os artigos, em sua maioria, abordaram aspectos da política educacional, como ensino superior, ensino médio e educação de jovens e adultos. O editorial dessa edição também afirma que nesse momento a RBE passa a ser distribuída a todos os associados da ANPEd, a fim de “[...]continuar a desempenhar seu papel de divulgadora da produção nacional e internacional sobre educação” (EDITORIAL, 1997, p.02).

A edição de maio a agosto de 1997 inaugurou as eventuais edições monotemáticas da RBE, com o tema “Juventude”. O objetivo do trabalho com esse tema consistiu em contribuir para a ampliação de trabalhos na área, visto que, os estudos sobre essa temática estavam reemergindo no âmbito acadêmico da época. Dessa forma, atribuíram à juventude características relevantes, “[...] não somente para a compreensão dos problemas específicos de um grupo etário particular [...] mas também para a elucidação de alguns dos mais importantes problemas da atualidade” (EDITORIAL, 1997, p.02).

São mudanças gerais, que se observam simultaneamente em diversos lugares, embora cada sociedade as construa sob uma forma própria e de acordo com tradições particulares. E posto que se trata de abrir um debate, onde o jovem apareça a um só tempo como objeto de análise, beneficiário de iniciativas da sociedade civil ou de políticas públicas, conforme trata artigo de Helena Abramo, e revelador de tendências emergentes, pareceu-nos importante trazer a público, além de reflexões sobre o caso brasileiro, outras, capazes de apontar o estado da discussão nos demais países. Ora, o paralelismo em cada um dos campos examinados não deixa de surpreender (EDITORIAL, 1997, p.03).

Os eixos temáticos para a publicação dos artigos foram: o trabalho; a escola; os valores; e a política. Segundo o editorial dessa edição, os temas abordados não pretendiam concluir nada, pois eram questões em aberto sob olhares e pontos de vistas diferentes, a fim de trabalhar a importância dessa área de estudos, como também, contribuir para as discussões que estavam iniciando.

O editorial de 1998 inicia as suas considerações comemorando o terceiro ano de existência da RBE, e o conteúdo dos seus artigos consistem em trabalhos apresentados na XX Reunião Anual da ANPED, como também, trabalhos enviados diretamente para a secretaria da revista.

Além disso, a idéia de que a revista era bem aceita na comunidade de educadores e pesquisadores, membros da ANPED e de outros setores da sociedade científica, novamente foi reforçada. Destacavam que a RBE se constituía como “[...] um espaço de divulgação da produção científica nacional e internacional, além de ser um espaço aberto para o debate de idéias no campo das políticas de educação” (EDITORIAL, 1998, p.02).

Outro fator de destaque nesse editorial é referente aos resultados positivos obtidos com o lançamento da edição monotemática, referida anteriormente. “[...] além de informar nossos assinantes e apoiar os estudos daqueles que vêm pesquisando o tema, essa publicação ampliou o universo de leitores, tendo grande aceitação como número avulso” (EDITORIAL, 1998, p. 02). Com isso, afirmavam dar continuidade a essa prática lançando mais edições monotemáticas.

No que se refere aos financiamentos, após a contribuição inicial que a RBE recebeu da Fundação Ford, para o seu lançamento e durante o seu primeiro ano de existência, a revista “[...] passou a caminhar com suas próprias pernas, e com dificuldades” (EDITORIAL, 1998, p. 02).

Após o apoio inicial e fundamental da Fundação Ford para o lançamento e primeiro ano da RBE, vimos trabalhando no sentido de buscar novos recursos com fins de agilizar os procedimentos necessários para a manutenção tanto da qualidade quanto da estabilidade da nossa publicação. Isto nem sempre tem sido possível e, como consequência, este número e o passado saíram com atraso (EDITORIAL, 1998, p.02).

A edição de maio a agosto de 1998 introduziu as temáticas publicadas, com alguns questionamentos, como: Como eram produzidos os catecismos e as gramáticas

em língua indígena no Brasil colônia do século XVI?” (EDITORIAL, 1998, p.01). Assim, afirmam que nessa edição pretendiam apresentar os textos que poderiam refletir a relevância atribuída as abordagens da nova historiografia, para as discussões do meio educacional.

Esse editorial também ressalta que a maioria dos artigos publicados tratava-se de trabalhos inéditos, os quais tiveram a sua versão inicial apresentada nas reuniões anuais da ANPED. Quanto à seção Espaço Aberto dessa edição, contou com a publicação de temas discutidos na época por serem considerados atuais, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional comentada por Carlos Roberto Jamil Cury. Finalizando o editorial, trazem a nota de falecimento da educadora, Aparecida Joly Gouveia.

O terceiro editorial do ano de 1998 realizou um comentário de cada tema a ser publicado na revista, destacando os principais aspectos das discussões encontradas em cada artigo, como por exemplo:

Comentando a pesquisa descrita no primeiro artigo desse número, Magda Soares mostra que analisar o “alfabetismo” e não mais o “analfabetismo” constitui um significativo avanço na discussão sobre as habilidades de leitura que caracterizam um indivíduo capaz e apto a viver numa sociedade moderna grafocêntrica [...]. A formação de professores, enquanto objeto de investigação, é analisado por dois autores estrangeiros, Carlos Marcelo, da Espanha, e Kenneth Zeichner, dos Estados Unidos, os quais apresentam extensos levantamentos sobre a produção acadêmica nesse campo temático, comentando suas principais tendências e apontando para questões que merecem maior aprofundamento [...]. O tema dos movimentos sociais centraliza a análise de outros dois artigos. Ilse Scherer-Warren discute o estatuto teórico das pesquisas nesse campo, enquanto Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves ocupa-se de um segmento específico de mobilização, os movimentos negros (EDITORIAL, 1998, p.01).

Vale destacar, nesse editorial a ANPED lançou o primeiro concurso de “dotações de pesquisas sobre o negro e a educação”, mais uma vez com o apoio da Fundação Ford. Esperavam que o concurso contribuísse para a ampliação do conhecimento das mais diversas áreas em relação ao negro brasileiro e a educação. Este concurso tinha como finalidade contribuir para a consolidação de uma “comunidade de pesquisadores” na área.

No ano de 1999 a primeira edição, de janeiro a abril, publicou uma quantidade significativa de artigos sobre a universidade. Dessa forma, o editorial atribuiu tal ocorrido ao fato de que o tema central da 21ª Reunião Anual da ANPED realizada em

setembro de 1998 fosse a universidade pública. Para tanto, destacam que “[...] ainda que não se caracterize como um número especial monotemático, ele repercute a importância dessa questão no atual debate sobre educação e política científica no país” (EDITORIAL, 1999, p.01).

A seção Espaço Aberto levou aos seus leitores um debate provocado por Luiz Antônio Cunha, referente a duas alternativas de organização da universidade brasileira, “o taylorismo e a anarquia”. E na seção Notas de Leitura, abordaram um resumo do Relatório Attali, sobre a reforma do ensino superior francês.

Esta edição apresentou também uma breve análise dos quatro anos de RBE, afirmando que nesse período a revista procurou dar continuidade ao seu projeto editorial, com “[...] o aporte da pesquisa e da reflexão sistemática sobre as questões educacionais, como prometia o editorial de seu número inaugural” (EDITORIAL 1999, p.02).

Na edição de setembro a dezembro de 1999, os artigos publicados, em sua maioria, eram provenientes da XXII Reunião Anual da ANPEd e abordaram temáticas como: escolarização; formação de professores; ensino médio; educação superior; sociologia da educação; psicologia da educação e educação especial. Assim, o editorial ressalta as diversas interpretações que os leitores poderiam ter ao entrarem em contato com vários temas em educação. “Apesar da diversidade, o conteúdo dos artigos se entrelaça em vários pontos e, certamente, cada leitor fará diferentes relações entre esses temas que representam, de certa forma, a riqueza temática da própria área da educação” (EDITORIAL, 1999, p.02).

Uma novidade foi anunciada nesse editorial, a inauguração da seção Notas de pesquisa, a qual se destinava à publicação de projetos em andamento, “a intenção é divulgar pesquisas da área da educação ainda não finalizadas e, portanto, não passíveis de publicação sob forma de artigo” (EDITORIAL, 1999, p.02).

Para a presente pesquisa as edições de maio a agosto e de setembro a dezembro de 2000, possuem uma maior relevância, visto que essas publicações marcam os primeiros artigos referentes à infância. Assim, foram encontrados três artigos que abordam as questões da infância e a educação (Quadro I).

QUADRO I: ARTIGOS RBE EDIÇÕES DE 2000

AUTOR (S)	TÍTULO
-----------	--------

Moysés Kuhlmann Jr.	Histórias da educação infantil brasileira
Luciano M. de Faria Filho Diana Gonçalves Vidal	Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil
Carmen S. V. Moraes	A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Os editoriais dessas publicações comemoravam os 500 anos do descobrimento do Brasil, e por isso realizaram duas edições com o tema: “500 anos, vozes e imagens da educação”. Tinham por finalidade produzir um número especial que abarcasse uma perspectiva geral e histórica da educação brasileira.

Os exemplares de 2001 também são marcantes para esta pesquisa, uma vez que, nesse ano houve a maior publicação de artigos referentes aos temas da infância, 4 artigos (Quadro II).

QUADRO II: ARTIGOS RBE EDIÇÕES DE 2001

AUTOR (S)	TÍTULO
Fúlvia Rosemberg	Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil
Eloisa Acires Candal Rocha	A pedagogia e a educação infantil
Maria Dolores Bombardelli Kappel Maria Cristina Carvalho Sonia Kramer	Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE
Silvia Helena Vieira Cruz	A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

De acordo com o editorial de janeiro a abril de 2001, muitos dos artigos publicados nessa edição eram oriundos da 23ª Reunião anual da ANPED, como também, recebidos ao longo do ano anterior a essa publicação. Por coincidência, alguns artigos discutiam a temática da educação infantil, por esse motivo, essa edição foi marcada pelas pesquisas acerca dos diferentes ângulos da educação infantil.

Em 2002 somente dois artigos referentes às temáticas que abordam a infância foram encontrados, e esses foram publicados em edições diferentes, bem como, discutem assuntos de áreas distintas. O primeiro artigo foi publicado na edição de janeiro a abril de 2002 (Quadro III), e o segundo artigo encontrado na edição de maio a agosto de 2002 (Quadro III).

QUADRO III: ARTIGOS RBE EDIÇÕES DE 2002

AUTOR (S)	TÍTULO
Rosilda Arruda Ferreira	Política educacional e poder local: análise das repercussões do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na educação de municípios pernambucanos
Alessandra Arce	Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Enquanto que no ano de 2003 um artigo acerca dos assuntos que versam sobre a infância foi encontrado (Quadro IV) e publicado na edição de setembro a dezembro de 2003. Segundo os escritos do editorial desse exemplar, a publicação desse artigo teve como intuito verificar a política nacional para a infância, contraposta pela “[...] política efetiva representada pelos serviços educativos para a infância na Itália, conforme exposição de Tullia Musatti” (EDITORIAL, 2003, p.01).

QUADRO IV: ARTIGO RBE EDIÇÃO DE 2003

AUTOR (S)	TÍTULO
Tullia Musatti	Programas educacionais para a pequena infância na Itália

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Novamente em 2004 um artigo foi encontrado (Quadro V), foi publicado no período de maio a agosto de 2004. O editorial desse exemplar afirma que se trata de um número com temas variados, ou seja, artigos que abordam diversos aspectos da educação.

QUADRO V: ARTIGO RBE EDIÇÃO DE 2004

AUTOR (S)	TÍTULO
José Gondra	A arte de endurecer "miolos moles e cérebros brandos": a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância
Inára Garcia	

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Quanto aos exemplares da RBE em 2005, foram encontrados dois artigos referentes a aspectos da infância, os quais foram publicados em edições diferentes, o de Delgado (2005) foi encontrado na edição de janeiro a abril de 2005 (Quadro VI), e o de Fonte (2005) foi publicado na edição de maio a agosto de 2005 (Quadro VI). Ambos os editoriais das revistas que publicaram os artigos admitem que nesses exemplares os trabalhos publicados foram diretamente enviados à secretaria da revista, isto é, não são resultantes de reuniões da ANPED, como também, possuem um caráter heterogêneo, não há uma temática interligando-os.

QUADRO VI: ARTIGOS DA RBE EDIÇÕES DE 2005

AUTOR (S)	TÍTULO
Ana Cristina Coll Delgado	Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?
Rejane de S. Fontes	A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Os artigos encontrados nos exemplares da RBE de 2006 são os que constam na Quadro VII. Assim, foram publicados respectivamente na edição de janeiro a abril; setembro a dezembro. No ano de 2007 também foram encontrados dois artigos (Quadro VIII), o de Ávila (2007) na edição de janeiro a abril e o de Kappel (2007) na edição de maio a agosto.

QUADRO VII: ARTIGOS DA RBE EDIÇÕES DE 2006

AUTOR (S)	TÍTULO
Maria Cristina S. Gouvêa	Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)

Mônica Yumi Jinzenji

Rosália Duarte	Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê
Camila Leite	
Rita Migliora	

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

QUADRO VIII: ARTIGOS DA RBE EDIÇÕES DE 2007

AUTOR (S)	TÍTULO
Antonio Sandoval Ávila	Trabajo infantil e inasistencia escolar
Dolores Bombardelli Kappel	Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Entretanto, em 2008 três artigos referentes aos temas da infância foram detectados, os quais constam na Quadro IX, o de Loponte (2008) foi encontrado na edição de janeiro a abril, o de Marcello (2008) na edição de maio a agosto e o de Fonseca (2008) na edição de setembro a dezembro de 2008.

QUADRO IX: ARTIGOS DA RBE EDIÇÕES DE 2008

AUTOR (S)	TÍTULO
Luciana Gruppelli Loponte	Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação
Fabiana de Amorim Marcello	Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta
Thais Nivia de Lima e Fonseca	Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais, das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814)

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Para finalizar a questão dos trabalhos acerca da infância detectados na RBE, em 2009 na edição de maio a agosto encontrou-se o artigo de Ribeiro (2009), (Quadro X). E em 2010 os artigos encontrados foram os de Silveira, Bonin e Ripoll (2010), Oliveira, Luz e Faria Filho (2010); e o de Grigorowitschs (2010), (Quadro XI).

QUADRO X: ARTIGO DA RBE EDIÇÃO DE 2009

AUTOR (S)	TÍTULO
Ana Cláudia Ribeiro Tavares	Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

QUADRO XI: ARTIGOS DA RBE EDIÇÕES DE 2010

AUTOR (S)	TÍTULO
Rosa Maria Hessel Silveira	Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural
Iara Tatiana Bonin	
Daniela Ripoll	
Isabel de Oliveira e Silva	Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações
Iza Rodrigues da Luz	
Luciano Mendes de Faria Filho	
Tamara Grigorowitschs	Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do <i>self</i>

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Em suma, após verificar os editoriais da RBE é possível afirmar que esta revista assume o caráter de imprensa pedagógica por ser constituída de profissionais, intelectuais do âmbito da educação, afim de disseminar as pesquisas, os trabalhos realizados por pesquisadores das diferentes áreas da educação. Assim, fica claro que o público alvo da revista, os leitores que querem formar, faz parte da comunidade relacionada ao meio educacional, sendo eles, professores, acadêmicos, pesquisadores, e entre outros.

Além de conhecer a estrutura da Revista Brasileira de Educação, é válido também verificar quem são os autores que publicam nesta revista, qual a formação acadêmica que possuem, de que lugares falam. Esses e outros aspectos serão abordados

no item a seguir, o qual pretende apresentar esses autores que compõem e escrevem a revista e sobre tudo publicam sobre os temas da infância e da história da infância.

2.2 OS AUTORES DA RBE QUE ABORDAM OS TEMAS DA INFÂNCIA: DE QUE LUGAR “FALAM”?

Quem fala, fala de um lugar, e para alguém. Nesse momento do texto, o relevante é conhecer, descobrir quem são os autores da Revista Brasileira de Educação que tratam dos temas da infância, e com isso, ter um pouco mais de clareza de onde eles escrevem, quais são as suas pesquisas, formação, enfim, de que lugar falam.

O autor de um texto é um personagem muito importante, ele estabelece relações com o seu leitor pode transmiti-lo o seu olhar, a sua perspectiva acerca de determinados assuntos. Entretanto, Chartier (1990) também mostra uma outra possibilidade de relacionamento entre autor e leitor, ao afirmar que um único texto pode ter diversas interpretações.

De uma forma ou de outra, o autor sempre pensa no leitor, de acordo com Chartier (1990), o leitor sempre estará inscrito no texto, “orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este se inscreve diversamente nos seus leitores” (idem, p.123). Nesse sentido, o leitor possui vida própria e nem sempre o que o autor quer passar com os seus escritos será aquilo que o leitor irá construir de sentido. O leitor constrói as suas representações, ele atribui significados, com leituras plurais.

As discussões sobre a relação entre leitor e autor são muito relevantes, interessantes, porém, neste momento do texto destinou-se um espaço para a apresentação dos autores que tiveram seus artigos acerca de temas da infância publicados na Revista Brasileira de Educação.

É válido destacar que o intuito da inserção deste item na presente pesquisa não é conter o conhecimento detalhado das biografias e bibliografias desses autores, mas sim, evidenciar qual a formação que possuem, a área em que atuam, e se possuem ou não vínculo com algum grupo de pesquisa. Compreende-se que para o estudo de um autor demanda-se tempo e muito mais conhecimento para então se ter propriedade acerca da sua caracterização, por isso esses autores estão somente sendo apresentados.

Os autores da RBE que trabalham assuntos relacionados à infância foram reunidos em grupos, em que o eixo entre eles foi as temáticas que mais apareceram nos seus artigos. Assim, constituíram-se dois conjuntos discursivos: Temas da infância e História da infância. O conjunto discursivo intitulado Temas da infância foi composto por três temáticas, são elas: Infância e educação; A infância, a TV e o cinema; A infância e o trabalho infantil.

Assim, treze autores foram agrupados na temática Infância e Educação, conforme o Quadro XII, o qual descreve o nome do autor, a sua titulação, a sua área de atuação e a sua vinculação a um grupo de pesquisa.

QUADRO XII – AUTORES DA RBE: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO			
AUTOR	TITULAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	GRUPO DE PESQUISA
Fúlvia Rosenberg	Doutora em Psicologia	Professora de Psicologia Social da PUC-SP;	Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
Eloisa A. C. Rocha	Doutora em educação	Professora do Centro de Ciências da Educação da UFSC	NEPE de 0 a 6 anos da UFSC
Maria D. B. Kappel	KAPPEL: mestre em educação/ PUC-Rio;	KAPPEL: pesquisadora titular do IBGE/DEPIS	KAPPEL: pesquisadora IBGE/DEPIS;
Maria C. Carvalho	CARVALHO: aluna do doutorado em educação/PUC-Rio;	CARVALHO: aluna do doutorado em educação/PUC-Rio;	CARVALHO: SOCED;
Sonia Kramer	KRAMER: doutora em educação/ PUC-	KRAMER: professora PUC-	KRAMER: INFOC/ PUC-Rio.

	Rio	Rio	
Silvia H. V. Cruz	Doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP.	Professora UFCE	NTDL e Educação da Criança.
Tullia Musatti	*Não informado.	Pesquisadora no ICTC do CNP em Roma/Itália	Não informado.
Ana C. C. Delgado	Doutora em educação/ Universidade Federal Fluminense	Professora FURG	CIC/UFPEL
Rejane S. Fontes	Mestre em educação/UFF	Professora UFF	Não informado.
Dolores B. Kappel	Mestre em educação/ PUCRio	Professora UNESA	Não informado.
Luciana G. Loponte	Doutora em educação/ UFRGS	Professora UFRGS	GEPAC/ UFSM
Ana C. R. Tavares	TAVARES: Mestre em educação/ UFPE,	TAVARES: doutoranda/ UFPE;	TAVARES: CEEL;
Andréa T. B.		FERREIRA:	FERREIRA: a do

Ferreira	FERREIRA: doutora em educação/ UFPE	Professora UFPE	CEEL.
Rosa M. H Silveira Iara Tatiana Bonin Daniela Ripoll	SILVEIRA: doutora em educação/UFRG e pós-doutorado na Universidade de Lisboa; BONIN: doutora em educação/ UFRGS; RIPOLL: doutora em educação/ UFRGS	SILVEIRA: Professora ULBRA BONIN: Professora ULBRA RIPOLL: Professora ULBRA	SILVEIRA: NECCS; BONIN: GPCE/ ULBRA; RIPOLL: GPCE/ ULBRA;
Tamara Grigorowitschs	Mestre em sociologia da educação/USP	Doutoranda USP	Não informado.
Isabel de O. e Silva Iza R. da Luz Luciano M. de Faria Filho	SILVA: Doutora em educação/UFMG; LUZ: doutora em educação/UFMG; FARIA FILHO: doutor em educação/USP.	SILVA: Professora UFMG LUZ: Professora UFMG FARIA FILHO: Professor UFMG	SILVA: NEPEI/UFMG; LUZ: NEPEI/UFMG; FARIA FILHO: GEPHE/UFMG.

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

A primeira autora é Rosemberg (2001), que escreveu o trabalho “Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação”. Tal autora é doutora em Psicologia,

como também pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora de Psicologia Social da PUC-SP. Desse modo, seus principais estudos tiveram como foco de pesquisa políticas públicas para a infância, especialmente na educação infantil.

Em seguida com o artigo intitulado, “A pedagogia e a educação infantil”, quem se apresenta é Rocha (2001), doutora em educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, bem como, professora do Centro de Ciências da Educação da UFSC, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de 0 a 6 anos dessa universidade.

O terceiro trabalho desse grupo, “Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE” foi escrito por três autoras, KAPPEL, CARVALHO e KRAMER (2001). As autoras são pesquisadoras da área da educação, Kappel é mestre em educação pela PUC-Rio e pesquisadora titular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Departamento de População e Indicadores Sociais – IBGE/DEPIS; enquanto Carvalho é doutoranda em educação da PUC-Rio; e Kramer é doutora em educação pela PUC-Rio e professora do Departamento de Educação dessa Universidade.

Cruz (2001) é a autora do texto, “A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias”, ela é uma pesquisadora, doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP, como também, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, coordenadora do núcleo temático Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, no Programa de Pós-Graduação em Educação, e coordenadora do projeto integrado de pesquisa “Educação infantil: formação de professores e atendimento às crianças na cidade de Fortaleza”.

Musatti (2003) que escreveu “Programas educacionais para a pequena infância na Itália” é pesquisadora no Instituto de Ciências e Tecnologias do Conhecimento do Conselho Nacional das Pesquisas em Roma, Itália. Realizou muitas pesquisas referentes aos processos cognitivos e de socialização das crianças pequenas nos serviços educativos para a infância e sobre a vida cotidiana das crianças em família. E Delgado (2005) autora do artigo “Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?” é doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense, professora no Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universitária do Rio Grande.

“A escuta pedagogia à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital” de autoria de Fontes (2005), a qual é mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e quando escreveu o artigo era doutoranda em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como professora na Faculdade de Educação na UFF.

Outra autora é Kappel (2007), que é mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRio), como também, especialista em estatísticas e indicadores sociais e educacionais pesquisadora aposentada do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e professora do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá (UNESA), escreveu o artigo “Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional”. Loponte (2007) autora do texto “Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação”, é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da Faculdade de Educação na mesma universidade.

Quanto ao texto “Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife” foi escrito por duas autoras, Tavares, que é mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e quando escreveu o texto encontrava-se como doutoranda em educação pela mesma universidade, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL); e Ferreira, doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, no qual coordena o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

Silveira; Bonin e Ripoll (2010) escreveram o trabalho “Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural”. Silveira, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pós-doutorado na Universidade de Lisboa, é professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; enquanto que Bonin é doutora em educação pela UFRGS, professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Luterana do Brasil; e Ripoll, doutora em educação pela UFRGS, é professora do Curso de Biologia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil.

A última autora desse grupo é Grigorowitschs (2010) que escreveu, *Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self*. Grigorowitschs é mestre em sociologia da educação pela Universidade de São Paulo (USP), é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia na mesma universidade.

A segunda temática “A infância, a TV e o cinema” trabalhada no conjunto discursivo Temas da infância reuniu quatro autores com dois artigos, os quais se encontram apresentados no Quadro XIII.

QUADRO XIII - AUTORES DA RBE: A INFÂNCIA, A TV E O CINEMA			
AUTOR	TITULAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	GRUPO DE PESQUISA
Rosália Duarte Camila Leite Rita Migliora	DUARTE: Doutora em educação/ PUC- Rio; LEITE: Mestre em educação/ PUC- Rio MIGLIORA: mestranda em educação/ PUC- Rio.	DUARTE: Professora/ PUC-Rio; LEITE:coordenadora do Instituto de Artes Tear; MIGLIORA: mestranda em educação/ PUC-Rio.	GRUPEM/PU C-Rio.
Fabiana de A. Marcello	Doutora em educação/UFRGS	Professora ULBRA	NEEMS/ UFRGS

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

O primeiro artigo “Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê” é resultante de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O

texto foi elaborado por Duarte, doutora em educação pela PUC-Rio, a qual é professora da mesma instituição, e coordena o GRUPEM. Outra autora do texto é Leite, mestre em educação pela PUC-Rio, coordenadora do Instituto de Artes Tear e membro do GRUPEM. E como terceira autora, Migliora, mestranda em educação pela PUC-Rio, membro do GRUPEM.

Quanto ao GRUPEM, as autoras contam que as pesquisas desse grupo vêm sendo realizadas na área da educação desde 2001, e assim, possuem como intuito maior, investigar as relações que crianças e jovens estabelecem com a televisão, o cinema e a internet, bem como, também descrever e compreender: a) como crianças e jovens dão sentido ao conteúdo dos produtos audiovisuais aos quais têm acesso regular; b) como se estruturam os esquemas de significação de que fazem uso para se apropriar do conteúdo desses produtos; c) como percebem valores veiculados ali e como os articulam aos seus pressupostos; d) como a produção audiovisual participa da construção de suas identidades (culturais, sociais, sexuais, de gênero) (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.01).

O segundo artigo, “Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta”, de autoria de Marcello (2008), doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, membro do Núcleo de Estudos em Educação Mídia e Subjetividade na mesma instituição, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil.

O terceiro grupo de autores da RBE, reunidos pela temática “Infância e trabalho infantil” também foi composto por dois autores com seus respectivos trabalhos (QUADRO III). O primeiro, “Política educacional e poder local: análise das repercussões do Programa de erradicação do Trabalho Infantil na educação de municípios pernambucanos”, foi escrito por Ferreira (2002), doutora em educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação.

Ávila (2007), autor do artigo “Trabajo infantil e inasistencia escolar”, é médico cirurgião pela Universidad Nacional Autonoma do México (UNAM), especializado em ginecologia e obstetrícia na mesma universidade e Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Além disso, é mestre em sociologia da educação pelo Instituto de Pesquisa e Educação para Professores (ISIDM) do Ministério da Educação do Estado de Jalisco,

doutor em Ciência Política e social, do Centro de Humanidades Pesquisa e Ensino estado de Morelos (CIDHEM).

QUADRO XIV – AUTORES DA RBE: INFÂNCIA E TRABALHO INFANTIL			
AUTOR	TITULAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	GRUPO DE PESQUISA
Rosilda A. Ferreira	Doutora em educação.	Professora UFPE	NEPPE
Antonio S. Ávila	Doutor em Ciência Política e social CIDHEM	Professor CESCO/ Universidade de Guadalajara.	Não informado.

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

O conjunto discursivo História da infância é composto por dois grupos de autores que se aproximam também pelas temáticas que aparecem em seus artigos. Desta forma, o primeiro grupo de autores discute aspectos referentes à “Infância abandonada e infância pobre”, (QUADRO XV), possui três trabalhos. O artigo “A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras” é de autoria de Moraes (2000), pertencente à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em nota de rodapé, destaca-se que o conteúdo desse artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla, realizada por Moraes (1990), em sua tese de doutorado, “A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873/1934”.

Gouvêa e Jinzenji (2006) escreveram o artigo, “Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)”. Gouvêa é doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui pós-doutorado em História da Educação na Universidade de Lisboa, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, onde faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE). Jinzenji, doutoranda em educação na UFMG, Bolsista do CNPq, Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE).

O terceiro artigo “Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais, das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814)” foi escrito por Fonseca (2008), doutora em história social pela Universidade de São Paulo (USP) e com pós-doutorado em história pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Universidade de Lisboa, é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE).

QUADRO XV - AUTORES DA RBE: INFÂNCIA ABANDONADA E INFÂNCIA POBRE			
AUTOR	TITULAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	GRUPO DE PESQUISA
Carmen S. V. Moraes	Doutora em Sociologia USP	Professora USP	ECAAJP/ USP.
Maria C.S. Gouvêa Mônica Y. Jinzenji	GOUVÊA: doutora em educação/ UFMG; JINZENJI: doutoranda em educação/UFMG .	GOUVÊA: professora UFMG; JINZENJI: doutoranda em educação/UFMG.	GEPHE
Thais N. de L. e Fonseca	Doutora em história social/USP;	Professora da UFMG	GEPHE/ UFMG

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

O quinto e último grupo de autores da RBE é composto por dois artigos, os quais foram reunidos na temática, “A infância e suas trajetórias na educação: os jardins, os médicos higienistas e a educação infantil” (QUADRO XVI).

QUADRO XVI - AUTORES DA RBE: A INFÂNCIA E SUAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO: OS JARDINS, OS MÉDICOS HIGIENISTAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL			
AUTOR	TITULAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	GRUPO DE PESQUISA
Luciano Mendes de Faria Filho; Diana Gonçalves Vidal.	FARIA FILHO: doutor em educação/USP. VIDAL: Doutorado em Educação USP.	Faria Filho: professor UFMG Vidal: professora USP	Faria Filho: GEPHE;
Moysés Kuhlmann Junior	Doutor em História Social	Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor da USF	Infância, História e Educação/ USF
Alessandra Arce	Doutora em educação UNESP Araraquara.	Professora UFScar.	HISTEBR-UFScar.
José Gondra Inára Garcia	GONDRA: doutor em educação/ USP; GARCIA: mestre em educação/	GONDRA: professor UERJ GARCIA: Não informado.	GONDRA: NEPHE/ UERJ; GARCIA: Não informado.

	UERJ.		
--	-------	--	--

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Faria Filho e Vidal (2000) são os autores do texto, “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. Filho é professor de História da Educação na Faculdade de Educação (UFMG), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/GEPHE, e Vidal é professora de História da Educação da Faculdade de Educação (USP), onde coordena o Centro de Memória da Educação e o Projeto Integrado de Pesquisa “Matérias e métodos na escola pública primária republicana”.

Kuhlmann Junior que escreveu o artigo, “Histórias da educação infantil brasileira”, é pedagogo, mestre em Educação e doutor em História Social, trabalha em São Paulo, como pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor da Universidade São Francisco.

Arce (2002), autora do artigo “Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância”, pertence à Universidade Estadual de Campinas, bem como, a Faculdade de Educação. A autora acredita ter certa afinidade com o trabalho do pensador Friedrich Froebel, uma vez que, desenvolveu pesquisas referentes a ele, como, por exemplo, sua dissertação de mestrado, na qual formulou uma análise crítica das conseqüências para a educação infantil da imagem da mulher como mãe e educadora; como também, em sua tese de doutorado, em que se debruçou sobre as obras de Froebel e Pestalozzi.

Dessa forma, a autora afirma que esse artigo é resultado de estudos provenientes do seu passado. Além disso, Arce (2002) justifica a escolha da obra de Froebel citada acima, afirmando que ela contém as idéias pedagógicas do autor, e que estas aparecem “em ação”, ou seja, trata-se de uma narrativa que conta o processo pelo qual uma mãe ensina sua filha a escrever.

O artigo de Gondra e Garcia (2004) “A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância” é resultante do trabalho realizado no projeto “A infância e sua educação”, com apoio da CAPES (Brasil) e do ICCTI (Portugal). Desse modo, é válido ressaltar que Gondra e Garcia (2004), pertencem a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como também do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição.

Enfim, todos os autores citados acima falam de dentro da academia, possuem formação na área da educação, alguns apresentaram estar cursando o doutorado, muitos fazem parte de grupos de pesquisa, e os trabalhos publicados na RBE são resultados de pesquisas realizadas, como também, textos elaborados pelos autores para se pensar aspectos da infância.

Mais uma vez, destaca-se que a caracterização desses autores ocorreu pela titulação, área de atuação, e a vinculação a um grupo de pesquisa. Acredita-se que tais elementos podem suscitar possíveis e futuras investigações, aprofundadas e detalhadas.

3. APROPRIAÇÕES DO DISCURSO ACERCA DOS TEMAS DA INFÂNCIA

A Revista Brasileira de Educação realiza publicações dos mais distintos âmbitos da educação, envolvendo pesquisas referentes à prática de ensino, história e historiografia da educação, formação de professores, políticas públicas e entre outros. Por se tratar de um meio de comunicação muito amplo dentro da área da educação, recortou-se para a presente investigação o objeto de estudo, infância, ou melhor, as apropriações dos discursos dos autores, acerca da infância veiculados na RBE.

Cabe neste momento do texto uma reflexão acerca da infância, o sentimento que se tem para com a mesma e o conceito que a define, a caracteriza, ou seja, a sua representação.

Para Rodrigues e Rossi (2011), a infância que se conhece não é um dado atemporal e sim uma invenção da modernidade. Partindo desse pressuposto, as autoras afirmam que os significados atribuídos à infância resultam de vários fatores, como, culturais, econômicos, políticos, os quais são organizados e sustentados por discursos legitimadores, mas que não necessariamente são determinadores do vir a ser da infância.

Ao se abordar a invenção da infância na modernidade, uma obra muito conhecida e veiculada entre as pesquisas a este respeito é o trabalho de Ariès (1981), “História social da criança e da família”. O autor pôde constatar em seus estudos que houve progressivas mudanças no tratamento para com as crianças, principalmente entre os séculos XVI e XIX, uma vez que, de início elas eram tidas como um “não-ser-adulto”, e gradualmente passaram a ser observadas socialmente, merecendo vestimentas próprias, brinquedos e brincadeiras adequadas, o que levou ao reconhecimento de que a infância é um período da vida, em que necessita-se de cuidados e proteção.

Ariès (1981) acredita que a descoberta da infância tenha ocorrido durante o século XIII, devido a representações de crianças na arte medieval, as quais possuíam características de adultos, homens em tamanho reduzido, mas o desenvolvimento significativo e numeroso do sentimento de infância aconteceu a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p.65).

Segundo Ariès (1981), o final do século XVI foi muito importante para a formação do sentimento de infância, visto que, destinou-se às crianças trajes

diferenciados, no intuito de distingui-las visivelmente, separando-as dos adultos. Todavia, não se criou uma vestimenta própria para as crianças, “escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava” (ARIÈS, 1981, p.77).

Outro aspecto relevante na formação do sentimento de infância, de acordo com Ariès (1981), refere-se aos jogos e brincadeiras das crianças e dos adultos, dos quais existem registros do século XVII, em que se evidencia a inexistência de uma separação rigorosa, ou seja, os mesmos jogos eram comuns às crianças e aos adultos. Assim, muitas brincadeiras infantis caracterizavam-se também, como imitação da vida adulta. (ARIÈS, 1981, p.89).

Postman (1999), herdeiro da abordagem de Áries, com seu trabalho “O desaparecimento da infância” foi um divisor de águas segundo Baladeli (2010), visto que as suas considerações possibilitaram verificar que a infância encontrada na atualidade não condiz com o conceito de infância elaborado na modernidade. Como se pode observar nas palavras do autor:

No momento em que escrevo, garotas de doze e treze anos estão entre as modelos mais bem pagas dos Estados Unidos. Nos anúncios de todos os meios de comunicação visual são apresentadas ao público como se fossem mulheres adultas [...] (POSTMAN, 1999, p.17).

O autor afirma com seus estudos, que na atualidade a infância está desaparecendo, pois é possível verificar que a idéia de criança como um ser que necessita de cuidados, ingênua, frágil está se transformando, uma vez que ao se analisar as crianças de hoje encontrar-se-á um novo perfil de comportamentos, linguagem e entre outros aspectos.

Neste sentido, Souza e Pereira (1998) em sua pesquisa sobre infância, conhecimento e contemporaneidade, destaca a seguinte situação:

Clik. reportagem de programa jornalístico. No shopping, entre outras ‘mocinhas’, Michele, dez anos, dá todas as dicas sobre marcas da moda, formas de paquera, etc. Já em casa, após muita insistência da repórter, assume que tem bonecas. guardadas. escondidas. em baixo da cama (SOUZA; PEREIRA, 1998, p.07).

Frente a cenas como essa, Bujes (2005) aponta para o fato de que a infância hoje se tornou algo idealizado, pois o sentimento que se tem sobre ela foi elaborado na

perspectiva moderna, em que se pensava a infância se realizando para todos de uma mesma forma, universal. O pensamento de Bujes (2005) aponta no sentido de se romper com as formulações anteriormente construídas sobre a infância, desafia-nos à possibilidade de construção de uma caracterização de nossa criança que possa ser marcada por nossa própria temporalidade.

Souza e Pereira (1998) lembram a *alegoria do tapete* de Walter Benjamin, para refletir sobre um caminho que aponte para a formulação de uma outra compreensão da experiência de ser criança (*desvio*).

No tapete os fios se entrecruzam com perfeição permitindo ao olho acompanhar o correto percurso das configurações. Tudo bem definido até que escapa um fio, rompe-se a precisão do fluxo e, naquele exato momento, o olhar pára atentamente e põe-se a observar com mais afinho. O fio solto provoca o olhar, desafia o observador a construir uma nova configuração. O segredo que esse desvio oculta é a promessa de um conhecimento que se preocupe em equacionar o sensível e a razão para problematizar com maior fecundidade a geometria da vida (SOUZA; PEREIRA, 1998, p.01-02).

Nesse sentido, Scotton (2004) aponta que a vida humana não é uma linha reta, mas um entrecruzamento de tempos, e na contemporaneidade, é fato, nos deparamos com uma infância diferente, pois ela se encontra presente e ativa no meio social, constrói a sua cultura e contribui para a produção do mundo adulto.

A partir desses pressupostos, vale trazer para esta reflexão os exemplos que Souza e Pereira (1998) destaca:

Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O *tamagoshi* e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo. O outdoor anuncia: "Xtrim. Pra quem tem, beijinho, beijinho. Pra quem não tem, tchau, tchau!". Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Estes são apenas alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea [...] (SOUZA; PEREIRA, 1998, p.11).

As autoras permitem o perceber a infância imbricada com os fatores que compõem a sociedade contemporânea, uma vez que ela encontra-se ocupada, atarefada, sendo produto e produtora de sentidos, alvo do comércio, consumidora, ou seja, essa infância não cabe mais nos rótulos do sentimento moderno para com ela.

Bujes (2000) acredita que a infância que nos é apresentada, não é um fenômeno natural, ela é resultado de um processo de construção social, o qual está conectado às possibilidades caracterizadas por cada momento histórico. A autora ressalta que uma nova relação de poder entre crianças e adultos está sendo construída, fazendo com que a infância se torne um “objeto de constatação, regulação e controle, pela via dos discursos que se enunciam sobre ela” (BUJES, 2000, p.09).

Novamente cita-se Souza e Pereira (1998), as quais apontam para o fato do apressamento da infância ocorrente na sociedade contemporânea, uma vez que, a cada dia é comum lidarmos com uma infância “empurrada/seduzida” cada vez mais para o “futuro”.

“O que você vai ser quando crescer?” Crescer. Futuro. As asas abertas talvez não signifiquem promessas de vôo. Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola inglês judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo [...] “Já é uma mocinha”, “É homem feito”... E o tempo? *O tempo passou na janela*, como diz a canção popular. E a gente não viu. Que imagens guardar de tudo isso? Que diálogo manter com um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas? (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 07).

Construir um novo conceito de infância, a partir da criança que se revela a nós atualmente, de acordo com Guimarães (2005), não se trata de considerar a Modernidade um período já ultrapassado, superado, mas sim, marcar o mundo contemporâneo, com o que é novo em relação aos pressupostos modernos.

Segundo Corsino (2005) a desnaturalização do conceito de infância, foi revelando, são as formas de organização da sociedade, as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, que delineiam as diferentes concepções de infância e formas de se viver a infância e de ser criança (CORSINO, 2005, p. 03).

A infância é plural, diversificada, possui muitas facetas, em cada período ela se apresenta com jeitos e formas diferentes, e é representada pelos fatores sociais, culturais, que marcam cada época. Baladeli (2010) lembra o fato de que, ao mesmo tempo em que a infância assume esse caráter multifacetado, ela também é única, é um período da vida que passa e não volta mais, a não ser pelo resgate das memórias. Além disso, a autora ressalta que a infância “[...] não pode ser vista como uma infância do passado e nem mesmo do futuro. Só pode ser vista a partir de outro lugar, de outro olhar: o presente” (BALADELI, 2010, p.157).

Para a presente pesquisa tais pressupostos e pensamentos dos autores acima citados, são de grande validade, uma vez que, não é possível realizar este estudo sem perceber em que lugar a infância se encontra, o que se tem dito sobre ela, quais as discussões travadas ao seu respeito, qual o conceito de infância que se tem, ou que se há de construir.

Desta forma, buscou-se na Revista Brasileira de Educação, no período de 1995 a 2010, os discursos acerca da infância que circulam entre o seu público alvo, a comunidade acadêmica. Atentando-se para as discussões que ocorrem acerca dessa infância que nos é apresentada, a sua educação, a sua história, enfim, investigou quais discursos a RBE veicula sobre a infância, e para tanto, escolheu-se as apropriações dos discursos dos autores dessa revista, frente a esse tema.

Ao delimitar esta pesquisa a periodização que vai de 1995 a 2010, consideraram-se os editoriais da revista que a justificam como imprensa pedagógica, bem como, a publicação do primeiro artigo que tratou da infância no ano 2000, até a última publicação da RBE, no ano de 2010.

Assim, foi possível encontrar 24 artigos distribuídos entre os anos da pesquisa, para esta sessão cabe apresentar 17 artigos, os quais trabalham aspectos como: A infância e a educação; A infância; a TV e o cinema; A infância e o trabalho infantil.

Os artigos foram reunidos nos temas relacionados acima, ao passo que se aproximavam em alguns aspectos, entretanto, são pesquisas diferentes, de lugares diferentes, pesquisas nacionais e internacionais, algumas foram escritas por grupos de pesquisa, outras por um único autor, mas todos os artigos são oriundos de pesquisas do campo da educação, e seus autores encontram-se envolvidos com salas de aula, cursando mestrado ou doutorado, e como coordenadores de grupos de pesquisa.

Um dos aspectos mais interessantes foi perceber a multiplicidade de discursos produzidos e disseminados acerca da infância na RBE. Foi possível verificar o olhar de diversos personagens, não somente o adulto, mas também a opinião das crianças sobre um determinado assunto, não somente a visão de dentro das instituições de educação infantil, mas de famílias usuárias de creches, como também, o contato com uma infância do menino pobre, avaliações de programas educacionais para a infância ou uma análise do desenvolvimento infantil em uma região.

Muitas falas, olhares, opiniões, foram descobertos na presente pesquisa, pode-se dizer que, muitas infâncias são retratadas nos artigos analisados, os quais divulgam discursos que colocam a infância em debate, mostram algumas de suas facetas. Por esse

motivo, a seguir apresenta-se um olhar para as infâncias contidas na RBE. Pensar sobre as apropriações desses discursos é a finalidade a que se propõe essa pesquisa. Assim, adentra-se a esse universo com muitos sons, cores, imagens, reflexões, crianças.

3.1 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: A ESCOLA, O HOSPITAL, E A CONSTRUÇÃO DO EU INFANTIL

Os discursos produzidos pelos autores acerca da infância e a educação encontrados na Revista Brasileira de Educação abordam vários aspectos, principalmente discussões referentes à educação infantil, em sua estrutura e funcionamento, avaliação de programas para a educação infantil, o perfil das crianças que a freqüentam, como também a opinião das mães que fazem uso desse serviço, entre outros aspectos.

Desta forma, encontrou-se 13 artigos que datam das publicações de 2001 a 2010, os quais se aproximam no quesito infância e educação, e se distanciam pelo fato de falarem de lugares diferentes, como por exemplo: uma pesquisa é de caráter internacional; uma fala de um trabalho educacional para a infância de dentro dos hospitais; uma pesquisa relaciona a arte contemporânea, a infância e a educação; duas pesquisas abordam a visão das mães para o trabalho realizado nas creches; uma pesquisa trabalha a literatura; uma pesquisa aborda o letramento; outra caracteriza o perfil das crianças que freqüentam creches e pré-escolas em uma região; uma realiza uma análise do jogo e a infância; uma relaciona a pedagogia e educação infantil; uma pesquisa avalia programas para educação infantil; outra verifica o índice de desenvolvimento infantil no Brasil por meio da educação; e por fim uma pesquisa relata algumas considerações acerca de grupos de pesquisa sobre educação infantil no Brasil.

Para melhor visualizar esses dados, abaixo encontramos um quadro contendo o nome do(s) autor(s), nome do artigo e edição da publicação na RBE. E em seguida apresentam-se as apropriações desses autores e os seus discursos que circulam na RBE.

QUADRO XVII		
AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	EDIÇÃO
Eloisa Acires Candal Rocha	A pedagogia e a educação infantil	Janeiro a abril de 2001

Fúlvia Rosemberg	Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil	Janeiro a abril de 2001
Maria Dolores B. Kappel Maria Cristina Carvalho Sonia Kramer	Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE	Janeiro a abril de 2001
Sílvia Helena Vieira Cruz	A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias	Janeiro a abril de 2001
Tullia Musatti	Programas educacionais para a pequena infância na Itália	Setembro a dezembro de 2003
Ana Cristina Coll Delgado	Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?	Janeiro a abril de 2005
Rejane de S. Fontes	A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital	Maió a agosto de 2005
Dolores B. Kappel	Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional	Maió a agosto de 2007
Luciana Gruppelli Loponte	Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação	Janeiro a abril de 2008
Ana Cláudia R. Tavares Andréa Tereza B. Ferreira	Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do	Maió a agosto de 2009

	Recife	
Rosa Maria Hessel Silveira Iara Tatiana Bonin Daniela Ripoll	Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural	Janeiro a abril de 2010
Isabel de Oliveira e Silva Iza Rodrigues da Luz Luciano Mendes de Faria Filho	Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações	Janeiro a abril de 2010
Tamara Grigorowitschs	Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self	Maio a agosto de 2010

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

O artigo selecionado para dar inícios às discussões foi “A pedagogia e a educação infantil” de Rocha (2001), o qual se apresenta dividido em duas partes, sendo a primeira a introdução abordando uma discussão acerca da pedagogia, como ciência e produtora das suas práticas. A segunda parte refere-se a “As possibilidades de uma pedagogia da educação infantil”.

A autora ressalta que as reflexões apresentadas neste trabalho são resultantes de um dos seus estudos, “A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia”. Dessa forma, Rocha (2001) analisou o conjunto da produção sobre a educação da criança pequena, o que levou a autora a deparar-se com construções teóricas, as quais permitiram a identificação de “regularidades e peculiaridades” suscitando novas investigações. Nesse sentido a autora destaca:

Os construtos já identificados pelas pesquisas analisadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil que passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias (ROCHA, 2001, p. 27).

Rocha (2001) aponta que o intuito de seu trabalho é estabelecer aproximações entre os “[...] limites e perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil como um campo de conhecimento em construção” (idem, p.27). Desse modo, a autora caracteriza o seu objeto de estudo, afirmando que uma Pedagogia da Educação Infantil possui sua especificidade no campo da Pedagogia, sendo esta, segundo as palavras da autora, totalmente ligada às situações educativas, como na organização, estruturas implícitas, práticas e entre outras. Além disso, Rocha (2001) lembra que “[...] em sua trajetória, o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola” (idem p. 27).

Nesse sentido, a autora pontua que ao serem pensadas as instituições de atendimento as crianças pequenas, muitos modelos e didáticas foram criados, elaborados, porém, não perdendo o caráter da escola no sentido tradicional, de práticas que tentam homogeneizar os alunos. “Apesar de suscitem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras das práticas escolares, com vista ao enquadramento social [...]” (ROCHA, 2001, p.28).

Observa-se nas palavras da autora:

O modelo minuciosamente proposto por Froebel orientou muitas das experiências pioneiras no Brasil, a exemplo do Jardim de Infância Caetano de Campos, tal como mostra o recente estudo de Kuhlmann Jr. e Barbosa (em Kuhlmann Jr., 1998, p. 8). Modelos como o de Montessori e Decroly também integram grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas, nos âmbitos públicos e privados, mesmo já na década de sessenta. Esses modelos, porém, influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento, marcaram uma intervenção pautada na padronização. Neste sentido, não se diferenciaram da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização (ROCHA, 2001, p.28).

Entretanto, a autora destaca que uma produção recente resultante de influências teóricas, está mudando a maneira de fazer e de pensar a educação da criança de 0 a 6 anos nas instituições educativas, o que acabou estabelecendo a Pedagogia da Educação Infantil como um novo objeto das Ciências Humanas e Sociais, mas sempre intimamente ligada a Pedagogia. “A identificação da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, como um campo particular do conhecimento pedagógico, revelada pela trajetória das pesquisas recentes analisadas, situa-se inicialmente também no âmbito da Pedagogia” (ROCHA, 2001, p.28).

Para tanto, Rocha (2001) inicia uma discussão acerca da delimitação da Pedagogia como campo científico. Assim, a autora declara que a Pedagogia possui estatuto específico, objetos e ações que se voltam para as situações educativas, porém, segundo Mazzotti (1996) citado pela autora, a “Pedagogia tem sido tomada ora como tecnologia, ora como ciência, ora como filosofia aplicada e raramente como ciência autônoma que examinaria as práticas pedagógicas” (ROCHA, 2001, p.28). O que se deve, de acordo com Rocha (2001), ao fato de que não é aceitável que uma prática possa dar origem a uma ciência, ou até mesmo, ser ciência.

Outra afirmação relevante de Rocha (2001) referente ao fato de que a Pedagogia pode ser afirmada como Ciência da Educação, pelo estudo e experiência educativa. A autora também destaca ocorrências como, por exemplo: “O que se vê hoje é que as mais diferentes práticas sociais recorrem à Pedagogia: “Paradoxalmente a Pedagogia morre, mas é tudo ‘pedagogizado’ (excessivamente)” (Massa, 1997 apud, ROCHA, 2001, p.28).

Nesta perspectiva, na sequência de seu texto, Rocha (2001) atribui caracterizações à Pedagogia como Ciência da Educação e suas práticas, no que acredita que ao tomar a Pedagogia como Ciência da Educação, ela irá se diferenciar da atividade educativa em si, pelo fato de se definir como estudos sobre a educação, como também, reflexões sistemáticas sobre a prática. Desse modo, a autora pondera que ao se tentar definir o objeto da Pedagogia, pode-se ter como ponto de partida a prática, tomada como objeto inconcluso e histórico.

Rocha (2001) exemplifica seu pensamento nas palavras abaixo:

O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação. No caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada. Por exemplo: os processos gerais de desenvolvimento da criança interessam à Psicologia; já a educação da criança na creche como um contexto de desenvolvimento, é de interesse particular da Pedagogia que, a partir do conhecimento psicológico, observa, descreve, analisa e critica a intervenção pedagógica (ROCHA, 2001, p.29).

Nesse momento, a autora dá início à segunda parte de seu texto, intitulada, “As possibilidades de uma pedagogia da educação infantil”. Assim, Rocha (2001) se propõe a abordar aspectos específicos de uma Pedagogia da Educação Infantil, partindo de

estudos como os da “Pedologia a moderna Psicologia Infantil”, que tomaram a infância como objeto de estudo.

Com efeito, Rocha (2001) declara que houve uma grande mudança no tratamento da infância, devido ao advento da universalização da escola, o que gerou novas práticas. “A criança passa a ser o aluno, o foco das preocupações do ensino e da aprendizagem, tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já produzidos [...]” (ROCHA, 2001, p.30).

Ao abordar a temática “uma Pedagogia da Educação Infantil”, a autora ressalta que a creche e a pré-escola são diferentes funcionalmente da escola, o que segundo ela, na legislação brasileira os papéis de cada uma dessas instituições, aparecem bem definidos. “Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família” (ROCHA, 2001, p.31).

Assim, Rocha (2001) também diferencia essas instituições de educação, da seguinte forma:

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 2001, p.31).

Vale ressaltar, de acordo com a autora, que o conhecimento e a aprendizagem também estão presentes na educação infantil, porém, eles são trabalhados de formas diferentes, ou seja, relacionados com os processos gerais de constituição da criança, como, por exemplo: “[...] a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens” (ROCHA, 2001, p.31). A autora enfatiza o fato de que a educação infantil não se trata do objetivo final da educação de uma criança, mas sim é o meio em que a criança estabelece relações com o meio natural e social, como também, relações múltiplas com outras crianças e adultos.

Este emaranhado de relações estabelecidas, segundo Rocha (2001) é objeto de estudo de uma Pedagogia da Educação Infantil, ou até mesmo denominada pela autora de Pedagogia da Infância, e com isso possui como objeto preocupação a criança, nos

aspectos que se seguem: “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001,p.31).

Outro fator relevante apontado pela autora se refere a “formação de professores de creche”, uma vez que são exigidos no trabalho com essa criança, uma multiplicidade de elementos, saberes, experiências, o que faz a autora colocar a seguinte questão: “quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito” (ROCHA, 2001, p.31). Ao dar continuidade a essa discussão, a autora afirma que a criança antes de ingressar no ensino fundamental, e se tornar “aluno”, precisa de objetivos que abordem também as dimensões do cuidado, bem como, maneiras de inserção social características do momento da vida em que se encontra.

Rocha (2001) chama a atenção para a utilização do termo *educar* e não *ensinar*, na Educação Infantil, sendo assim, é possível verificar nas palavras da autora os seus apontamentos quanto a esse aspecto:

Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo *ensinar* que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Como já disse, o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da Educação Infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino. De fato, em meu entender, isto deveria valer também para as séries iniciais do Ensino Fundamental, embora seja o “ensino” o seu objetivo precípua (ROCHA, 2001, p.32).

De acordo com a autora, é importante observar as relações culturais, sociais e familiares que as crianças menores de 6 anos estabelecem, pois estas, na educação infantil possuem uma dimensão maior no ato pedagógico. Nesse sentido, Rocha (2001) destaca que para além de um “resultado escolar”, na Educação Infantil é fundamental a garantia de que a criança tenha o direito “[...] ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p.32).

A autora, ao caminhar para a finalização de seu texto, acredita que uma Pedagogia da Educação Infantil não pode ser desvinculada do âmbito que pertencem “uma Pedagogia da Infância” e a Pedagogia geral, visto que, ela é composta por diferentes sujeitos, como por contextos educativos. Nesse sentido, Rocha (2001) realiza a seguinte indagação:

Cabe, então, indagar, a esta altura da discussão: valeriam para a Educação Infantil parâmetros pedagógicos escolares, estabelecendo-se apenas diferenciais relativos à faixa etária? Minha tendência neste momento é responder: definitivamente não, uma vez que a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas – pedagógicas⁹ estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos) (ROCHA, 2001, p.33).

Para concluir, a autora aponta que muitos fatores devem estar presentes nas relações e nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, o que requer um olhar multidisciplinar para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, e que o objeto seja a relação educacional-pedagógica, que necessitam também, além do cognitivo, “[...] as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc.” (ROCHA, 2001, p.). Desse modo, a autora acredita que esses elementos podem influenciar a escola a constituir uma Pedagogia da Infância (0 a 10 anos).

O próximo artigo selecionado foi escrito por Rosemberg (2001), “Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil”, ele se trata de um texto em que a autora discute aspectos pertinentes às políticas públicas para a educação infantil, subdividindo o trabalho nos seguintes tópicos: O conhecimento científico e as políticas de educação infantil; Reconceituando avaliação em educação infantil; Modelos de avaliação em educação infantil.

Ao iniciar o texto, Rosemberg (2001) traz uma breve definição de educação infantil, que segundo ela, seria um novo campo de prática social, o qual consiste em educar e cuidar de crianças de até 6 anos em instituições coletivas. A autora também acredita que este nível de educação encontra-se fundamentado nos seguintes aspectos: na intuição, em valores e no conhecimento científico.

Quanto à intuição a autora destaca:

A intuição vem informando uma série de decisões no campo da educação infantil, estejam elas situadas no plano micro (por exemplo, ações envolvendo educadoras e crianças), ou no plano macro (por exemplo, delimitação de metas de cobertura). Este fundamento – que vem da própria prática sistematizada – constitui uma das principais bases para a ação em educação infantil brasileira, haja visto o número de pessoas que atuam no campo e que não usufruíram de uma formação profissional específica inicial ou continuada (ROSEMBERG, 2001, p.19).

Além disso, Rosemberg (2001) aponta que o fator intuição é muito válido para a educação infantil, porém, não é suficiente, uma vez que, nem sempre será generalizável ou passível de exame crítico. Ao tratar dos valores, a autora ressalta que esses podem ser individuais e sociais, bem como, configuram-se em experiências relevantes e adequadas para adultos e crianças. Isto é, segundo a autora, “qualquer proposta de educação, de socialização, de cuidado se orienta por parâmetros do que seja bom, desejável em oposição ao que é tido como indesejável, ruim” (ROSEMBERG, 2001,p.19).

Nesse sentido, a autora destaca alguns pontos pertinentes ao plano dos valores, são eles:

a) Nota-se uma tendência a que modelos hegemônicos a baixo custo sejam implantados nos países em desenvolvimento, reduzindo as alternativas de opção familiar. Ora, a literatura (Bloch & Buisson, 1998) mostra que a demanda por educação infantil e o tipo de programa preferido/ escolhido estão também orientados por valores, sobre o que significa ser uma boa mãe/um bom pai e um bom espaço educacional para a criança. Modelos hegemônicos reduzem as possibilidades de escolha das famílias, não dando vazão à expressão de seus valores. De que instrumentos dispomos para apreender a demanda das famílias por tipo de serviço de educação infantil? b) Vários programas contemporâneos destinam-se à educação de pais – isto é, mães pobres para que eduquem e socializem seus filhos pequenos de acordo com as novas necessidades do mundo globalizado, esquecendo-se que nesta engenharia social está-se atuando também no plano de valores que foram constituídos durante inúmeras gerações. Como avaliar impactos no plano da alteração de valores? c) [...] Quais as estratégias disponíveis para dar voz à criança pequena usuária de serviço de educação infantil? E para aquelas que ainda não dispõem de voz? (ROSEMBER, 2001, p.20).

Para abordar as questões pertinentes ao fator, conhecimento científico, a autora utiliza o subtítulo, “O conhecimento científico e as políticas de educação infantil”. Dessa forma, Rosemberg (2001) aponta que este terceiro fator que fundamenta a educação infantil, decorre de pesquisas e teorias científicas, as quais podem ser elaboradas no próprio campo da educação infantil, como também, em disciplinas correlatas, tais como: da Saúde à Psicologia, passando pela Educação, Antropologia, História, Sociologia, bem como, na Economia.

A autora acredita que o que distingue o conhecimento científico dos outros fundamentos da educação infantil, é que “[...]ele oferece uma interpretação da realidade que não é imposta mas que pode ser provada. “Provar é apresentar razões, fundamentações, evidências, elucidação [...]” (ROSEMBERG, 2001, p.20).

Rosemberg (2001) faz uso também do termo políticas sociais e suas implicações no âmbito da educação infantil. Para a autora, políticas sociais referem-se a intervenções “[...] do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (ROSEMBERG, 2001, p. 21).

No que se refere aos procedimentos que são realizados para os financiamentos nas políticas públicas, a autora esclarece que um grupo, o grupo dominante, tem as informações pertinentes, assim, constituem o poder de financiamento e os meios para influenciar certas categorias de atores sociais. Para tanto, possuem meios importantes para construir o senso comum e argumentos para apoiar decisões políticas. Nesse sentido, a autora destaca que “análises provisórias e questionáveis podem assumir o estatuto de verdade científica apoiando, diretamente, a tomada de decisões políticas” (ROSEMBERG, 2001, p.22).

De acordo com as pesquisas de Rosemberg (2001), tais procedimentos vem ocorrendo no campo das políticas de educação infantil nos países em desenvolvimento com o tema do impacto positivo de programas a baixo custo. Nesta perspectiva, a autora exemplifica essa situação da seguinte forma:

Os custos da educação formal pré-escolar são similares aos custos da educação primária e podem ser maiores se alimentação e saúde forem incluídos. [...] Programas não formais utilizando mães, supervisores profissionais e domicílios particulares são muito mais baratos que programas formais. Com boa supervisão estes programas podem ter uma qualidade adequada (p. 49). [Mais adiante, o texto conclui]: Os países da América Latina e Caribe devem inspirar-se nas experiências bem sucedidas de programas eficientes no plano dos custos, dois dos quais são o colombiano “lares vicinais” e o mexicano de treinamento de pais nos domicílios [...] Ora, as aparentes evidências científicas – de que sabemos quanto custam programas não formais, que os impactos positivos de programas não formais são certezas estabelecidas, que programas não formais para educar as mães têm impacto positivo – parecem carecer de suporte científico (ROSEMBERG, 2001, p.22).

No subtítulo “Reconceituando avaliação em educação infantil”, a autora lembra a importância de se estabelecer que nas prioridades das políticas sociais, os atores sociais não possuem o mesmo poder de negociação, o que fica mais evidente, segundo a autora, no caso da educação infantil nos países em desenvolvimento. “Com efeito, de um lado a educação infantil responde particularmente a necessidades de mulheres e

crianças, segmentos sociais que tendem a ocupar a posição mais próxima do pólo da subordinação no eixo do acesso ao poder” (ROSEMBERG, 2001, p.22-23).

Outro aspecto elencado pela autora refere-se aos aspectos de que, em países que se encontram em desenvolvimento, políticas, programas e projetos governamentais visam à educação infantil de populações menos abastadas, que se configuram em segmentos sociais que também ocupam a posição mais próxima do pólo da subordinação no eixo da distribuição do poder (ROSEMBERG, 2001, p.23).

Rosemberg (2001) atribui também a um terceiro aspecto a relevância da avaliação de políticas, programas e projetos contemporâneos, uma vez que, este sofre “redução dos gastos sociais, flexibilização dos contratos de trabalho, enfraquecimento dos espaços tradicionais de debate político (e sua substituição pelos meios de comunicação de massa)” (ROSEMBERG, 2001, p.23) fazendo com que o poder de participação dos atores sociais dos países em desenvolvimento, seja limitado.

Desse modo, a avaliação, de acordo com a autora, consiste em uma maneira de pesquisa social que possui por intuito determinar não somente se os objetivos propostos foram alcançados, como também, verificar se esses objetivos respondem às necessidades dos participantes, nesse caso específico da educação infantil, que são eles: pais, profissionais e crianças.

A partir desses pressupostos, Rosemberg (2001) aponta as suas finalidades com a re-conceituação da avaliação, como se pode observar:

Ao recomendar esta conceituação de avaliação estou sugerindo, inicialmente, um questionamento dos objetivos que vêm orientando propostas de projetos e programas de educação infantil. Qual o seu objetivo? Os objetivos que propõem respondem a que tipos de necessidades/ interesses? Os atores sociais mais particularmente interessados – pais/mães, profissionais e crianças – concordam com tais objetivos? Esta pergunta é chave para orientar a montagem de pesquisas visando a avaliação de programas e projetos, pois inclui reflexão e análise relativas ao ponto de partida: os objetivos de políticas, programas e projetos (ROSEMBERG, 2001, p.23).

A autora reservou para o subtítulo “Modelos de avaliação em educação infantil”, uma discussão que abrange aspectos propostos à educação infantil, bem como, modelos de avaliação deste nível de ensino. Desta forma, Rosemberg (2001), acredita que o principal objetivo que vem sendo proposto à educação infantil, ao se tratar da América Latina dos anos 90, é o da “prevenção do impacto da desigualdade econômica (mortalidade, desnutrição infantil), especialmente prevenção do fracasso escolar no

ensino fundamental, uma estratégia para o aumento de sua eficiência” (ROSEMBERG, 2001, p.23).

De acordo com a autora, na atualidade um modelo de avaliação que vem sendo utilizado é a avaliação de impacto, a qual delimita objetivos e estratégias no sentido de melhorar os indicadores do ensino fundamental, como também, na redução dos custos de programas e projetos. Desse modo, Rosenberg (2001) aponta aspectos relevantes, como, “o indicador chave deste modelo é a avaliação custo–benefício, incluindo nos benefícios principalmente as taxas de retorno. Este é o modelo particularmente presente nos estudos realizados, encomendados ou publicados pelo Banco Mundial” (ROSEMBERG, 2001, p.23).

Rosenberg (2001) apresenta também um outro modelo de avaliação de políticas de educação infantil, porém, esse pertence à Comunidade Européia, o qual é conhecido como, *Monitoring childcare services for young people*. Para compreender melhor esse modelo avaliativo, a autora destaca os seguintes aspectos:

O modelo da Comunidade Européia pode ser resumido numa matriz de dupla entrada que atenta simultaneamente para os participantes diretamente envolvidos em programas e projetos de educação infantil – pais/ mães, profissionais/trabalhadores(as) e crianças – e para as categorias de informação: necessidades, demanda e provimento. Necessidades, demanda e provimento são expressas diferentemente conforme se considerem pais/ mães, profissionais e crianças. O modelo conceitua *necessidade* como “direito socialmente reconhecido”, reconhecimento que pode ser legal ou, apenas, instituído na prática (ROSEMBERG, 2001, p.24).

Um fator que a autora ressalta é quanto ao termo *necessidade*, que para ela as necessidades de pais, crianças e profissionais nem sempre são as mesmas. Sendo assim, nos projetos de avaliação essas necessidades podem ser traduzidas em diversos indicadores, um exemplo disso é a verificação de que a *necessidade* que os pais possuem de guarda das crianças nas escolas, nos horários em que trabalham, está sendo atendida. A autora continua com mais exemplos das necessidades, agora pelo prisma das crianças e dos profissionais:

Avaliar se os programas respondem às necessidades das crianças implica tanto em aferir o número de crianças que são acolhidas pelos programas (o que se denomina cobertura), quanto se os programas respondem ao que se considera socialmente serem necessidades das crianças. Necessidades de “guarda” da ótica dos pais/mães e de acolhimento da ótica das crianças podem não coincidir. E é necessário estar-se alerta para conflitos de interesse nesse campo: por exemplo, a

jornada de trabalho dos pais/mães pode ser muito extensa para a necessidade de acolhimento da criança [...] Os(as) trabalhadores(as) em educação infantil têm necessidades de formação (prévia e continuada), de condições de trabalho, de salário e de *status* profissional (ROSEMBERG, 2001, p.24).

A autora apresenta mais dois itens importantes para a avaliação de políticas de educação infantil, a *demanda* e o *provimento*. Para tanto, Rosemberg (2001) descreve que a *demanda* configura-se em uma necessidade sentida e expressa, podendo ser explícita ou latente. “A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido etc)” (ROSEMBERG, 2001, p.25). É válido ressaltar que no Brasil são raros os estudos sobre *demanda*, visto que, não se dispõe de instrumentos para essa avaliação e, segundo a autora, isto gera a insuficiência de dados para conhecer as modalidades de serviços que a população prefere, e a extensão da demanda latente.

Quanto ao provimento, a autora acredita que este esteja relacionado com os serviços, ou seja, caracteriza-se por uma categoria que pode ser descrita como a capacidade, como, o número de vagas disponíveis, e o seu uso efetivo. Outro exemplo utilizado por Rosemberg (2001, p.25), refere-se aos profissionais, “[...] o provimento de suas necessidades e demandas pode ser entendido como a disponibilidade de estratégias para formação inicial e em serviço (cursos/vagas, supervisão) ou a existência de associações profissionais”. Nesse sentido, a autora realiza alguns apontamentos, os quais são descritos abaixo:

A pergunta chave passa a ser: o provimento responde a que tipo de necessidade e de demanda e de quem: há provimento compatível com o horário de trabalho dos pais/mães? Quantas são as vagas que respondem às necessidades de acolhimento socialmente consensuadas, isto é, vagas que respondam aos critérios de qualidade do serviço? Neste sentido, as taxas brutas de cobertura (indicador geralmente usado para avaliar a extensão do atendimento) são insuficientes para avaliar o provimento, devendo, portanto, ser qualificadas (ROSEMBERG, 2001, p.25).

Para finalizar suas reflexões acerca da avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil, Rosemberg (2001) acredita que um modelo de avaliação que considere os três participantes, pais, profissionais e crianças, bem como, as três categorias, necessidade, demanda e provimento, torna complexas avaliações de custo-benefício, como por exemplo, “[...] se pretendo ampliar a cobertura respondendo a necessidades de proteção das crianças a um custo mínimo, poderei estar eliminando de

meu programa as necessidades de acolhimento das crianças, de “guarda” dos pais/mães e laborais dos profissionais” (ROSEMBERG, 2001, p.25).

Em suma, a autora declara que esse modelo possibilita opções para os atores sociais, no sentido da existência daquele que arca com os custos (monetários ou não) e de quem se beneficia com o provimento. Para tanto, Rosemberg (2001) ressalta que nesse caso, a pesquisa estará desempenhando sua função pública, a de instrumentalizar os atores sociais para que negociem as prioridades com o máximo conhecimento possível de se obter.

O artigo escrito pelas autoras Kappel, Carvalho, Kramer (2001) discute os aspectos pertinentes ao “Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE”.

As autoras destacam que este trabalho refere-se a uma parte de um estudo que tem por objetivos revisar conceitos relativos à educação da criança de 0 a 6 anos, com base na bibliografia produzida no Brasil nos últimos 20 anos e analisar, à luz da revisão feita e no que se refere aos dados relativos às crianças de 0 a 6 anos, a Pesquisa sobre Padrões de Vida (PPV) realizada pelo IBGE em 1996 e 1997.

Além disso, tal estudo foi possível pela parceria estabelecida entre a PUC-Rio com o IBGE, que disponibilizou os dados, bem como, a constituição de uma equipe formada por educadores e estatísticos. Neste artigo, as autoras pretendem apresentar o perfil da criança de 0 a 6 anos que frequenta instituições de educação infantil, como também, avaliar a qualidade desta e os fatores que influenciam na frequência, e verificar, com base no histórico escolar das pessoas nascidas nas décadas de 1970 e 1980, como estão relacionados frequência à creche ou à pré-escola e escolaridade posterior (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.38).

As autoras esclarecem os procedimentos da pesquisa realizada pelo IBGE, que consistiu em analisar concepções de infância e de educação infantil e apresentar uma síntese da história e das políticas de educação infantil no Brasil, seu papel e importância. Com isso, realizaram também considerações sobre a educação infantil na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e retomaram, em uma perspectiva histórica, dados estatísticos disponíveis sobre a educação da criança de 0 a 6 anos, o que os levou a centralizar e discutir os dados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/PPV, específicos à educação da criança de 0 a 6 anos, o que gerou o tema do trabalho das autoras (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.35).

É válido também destacar a estrutura e organização do presente texto, a qual ocorre da seguinte forma: inicialmente as autoras apresentam aspectos conceituais e uma breve discussão sobre dados estatísticos no campo da educação infantil; em seguida, situam a pesquisa em que se baseia este estudo, identificam quem são as crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas e que fatores influenciam esta freqüência (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.35).

No que se refere ao subitem “Infância e educação da criança de 0 a 6 anos: questões conceituais”, inicialmente as autoras realizam uma diferenciação entre creche e pré-escola, em que ressaltam que em meados dos anos 80, um movimento desencadeado em defesa das populações infantis, que alcançou a Assembléia Nacional Constituinte e mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) consolidou a expressão “educação da criança de 0 a 6 anos” ou “educação infantil” para caracterizar o trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas.

Nesse sentido, Kappel, Carvalho e Kramer (2001) apontam e diferenciam o trabalho realizado nestas instituições de educação infantil, como se pode observar:

Assim, além da garantia do atendimento nutricional, de saúde e de segurança, se reconhece a importância de existirem condições de funcionamento e de recursos materiais e humanos que propiciem benefícios sociais e culturais para as crianças. Em que pese as ambigüidades das diversas categorizações, a questão educacional está, portanto, nelas presente, entendendo se pré-escola como trabalho com crianças de 4 a 6 anos, de meio período ou horário integral, inserida ou não no espaço da creche, cuja responsabilidade é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública. Nesse sentido, creches e pré-escolas são instituições de educação infantil a que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.36).

Quanto ao subitem “A educação infantil nos dados estatísticos – uma retrospectiva”, as autoras apresentam dois quadros, o primeiro intitulado, “Evolução da população de 0 a 6 anos de idade e das matrículas no pré-escolar e percentual de crianças atendidas no pré-escolar – Brasil, 1979/1991”, este possui quatro colunas contendo os dados: Ano; População de 0 a 6 anos; Matrícula no pré-escolar; e Percentual de crianças atendidas.

Assim, Kappel, Carvalho e Kramer (2001) analisam os dados do Quadro 1, da seguinte forma:

[...] além da reflexão sobre a dimensão ideológica subjacente à questão da infância, cabe observar atentamente a evolução da educação pré-escolar no Brasil através da análise das matrículas, dos índices de

atendimento e da participação do setor público – União, estados e municípios – e do setor privado nessa evolução. Incluindo a população de 0 a 6 anos, a distribuição e evolução, no período de 1979 a 1991 (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.36).

O Quadro 2, “População de 0 a 6 anos, por grupos de idade e frequência à creche ou pré-escola, segundo as Grandes Regiões – 1996”, possui três colunas, que tratam de aspectos como: Grandes regiões; População de 0 a 6 anos de idade; Proporção de crianças frequentando creche ou pré-escola. Assim, as autoras apontam as regiões pesquisadas:

É importante explicitar aqui as condições de realização da pesquisa. Os dados da PPV foram coletados em 4800 domicílios das regiões Nordeste e Sudeste, considerando-se 10 estratos geográficos: Região Metropolitana de Fortaleza, Região Metropolitana de Recife, Região Metropolitana de Salvador, restante do Nordeste urbano, restante do Nordeste rural, Região Metropolitana de Belo Horizonte, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, Região Metropolitana de São Paulo, restante do Sudeste urbano e restante do Sudeste rural (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.36).

No subitem “Crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creche/pré-escola/escola – quem são?”, são apresentados dois gráficos. O primeiro, refere-se à distribuição de crianças de 0 a 6 anos de idade que frequentam estabelecimentos de educação, por idade pontual – período março 1996/março 1997. Sendo assim, no eixo y do gráfico, encontra-se o número de crianças, de 0 a 50; enquanto que no eixo x estão dispostas as idades, de 0 a 6 anos. Desta forma, as autoras fazem a seguinte análise dos dados do Gráfico 1:

[...] como se observa no Gráfico 1, a matrícula aumenta com a idade: o número de crianças de 6 anos matriculadas é 88 vezes maior do que o número de bebês com apenas alguns meses que freqüentam a creche. Portanto, como pode ser observado no gráfico, 40% das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam escolas, creches ou pré-escolas têm 6 anos, enquanto apenas 15% das crianças atendidas têm de 0 a 3 anos (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.39).

O Gráfico 2 trata da taxa de escolarização das crianças de 0 a 6 anos de idade, por grupo de idade – período março 1996/março 1997. Nesse sentido, no eixo y encontra-se a taxa de escolarização, de 0 a 100; e no eixo x localiza-se dois grupos de idade, de 0 a 3 anos; de 4 a 6 anos. Mais uma vez, as autoras tecem considerações sobre os dados dos gráficos, como se pode verificar, “das crianças de 0 a 3 anos que freqüentam algum estabelecimento de educação, 54,9% informam que estão

matriculadas em creches e 45,1% em pré-escolas, sendo que 91,1% de todas essas instituições encontram-se em áreas urbanas” (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.40).

Ao tratarem dos fatores que influenciam a frequência das crianças nas instituições de educação infantil, as autoras trazem mais dois quadros para discussão (Quadro 3 e 4). Assim, o Quadro 3 com o título, “Distribuição percentual de crianças de 0 a 6 anos de idade que freqüentam estabelecimentos de educação, por região de residência e situação do domicílio, segundo grupos de idade e modalidade de educação – período março 1996/março 1997”; possui quatro colunas, a primeira traz Grupos de idade e Modalidade de Educação, que consiste em: 0 a 3 anos creche e pré-escola; 4 a 6 anos creche e pré-escola; 1ª e 2ª série. Sendo assim, as colunas seguintes possuem o Total; a Região de residência (Nordeste e Sudeste); e a Situação do Domicílio (urbana e rural).

O Quadro 4, “Distribuição percentual de crianças de 0 a 6 anos de idade que freqüentam estabelecimento de educação, por região de residência e situação do domicílio, segundo grupos de idade e turno freqüentado – período março 1996/março 1997”, apresenta quatro colunas, sendo a primeira os grupos de idade e turno frequentado, que são eles: 0 a 3 anos /Manhã, Tarde e Integral; 4 a 6 anos /Manhã, Tarde, e Integral. E as colunas seguintes com os seguintes elementos: Total; Região de residência (Nordeste e Sudeste); e Situação do Domicílio (urbana e rural).

Quanto às condições geográficas, de sexo e raciais, as autoras trabalham em um quadro aspectos como, Grupos de idade (de 0 a 3 anos, e de 4 a 6 anos); Taxas de escolarização de crianças de 0 a 6 anos; Sexo (meninas e meninos); Cor (branca, preta/parda). Como análise dos dados obtidos neste quadro, as autoras ressaltam que “as chances são as mesmas para os dois sexos [...] O que faz realmente diferença é a cor: as taxas de escolarização das crianças brancas são significativamente maiores (15,5 pontos percentuais na faixa das crianças de 4 a 6 anos) do que as das crianças pretas/pardas” (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.43).

Outros quadros são abordados pelas autoras em seu trabalho, como, por exemplo: “Taxas de escolarização das crianças de 0 a 6 anos de idade, por tipo de domicílio e condição de ocupação, segundo grupos de idade – período março 1996 /março 1997”; “Taxa de escolarização das crianças de 0 a 6 anos de idade, por número de pessoas no domicílio, segundo grupos de idade – período março 1996/março 1997”;

“Taxas de escolarização das crianças de 0 a 6 anos de idade, por condição na unidade domiciliar, segundo grupos de idade”; “Taxas de escolarização das crianças de 0 a 6 anos de idade, por escolaridade do pai e da mãe, segundo grupos de idade – período março 1996/março 1997”; “Distribuição proporcional das crianças de 5 e 6 anos de idade, por condição de estudo e trabalho – período março 1996/março 1997”.

Para finalizar o trabalho Kappel, Carvalho e Kramer (2001) afirmam que é válido insistir na produção de pesquisas que contemplem as dimensões quantitativa e qualitativa, para que possa ser possível delinear o perfil das populações infantis de 0 a 6 anos. Assim, as autoras destacam que “caracterizar estas populações, conhecer o que fazem as crianças, de que brincam, em que e como trabalham, se estudam, entre outras informações, é tarefa fundamental” (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p.46).

Além disso, as autoras acreditam que a educação de crianças pequenas consiste em uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos que foram investidos nela. Assim, com os dados obtidos na pesquisa, as autoras declaram constatar a necessidade da expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas, para que assim o direito a vaga possa ser garantido e assegurado, permitindo o acesso de todas as crianças à educação infantil de qualidade.

“A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias” é o artigo escrito por Cruz (2001), e para dar início às discussões, a autora destaca alguns aspectos pertinentes a área de educação infantil, a qual, segundo ela, vem recebendo “bons ventos” nas últimas décadas, uma vez que, pesquisas demonstram que esse nível de ensino está passando a ser considerado uma necessidade e não um luxo. Concomitante a essa mudança, a autora aponta que estamos nos deparando também, com uma nova concepção de criança, a de “[...] criança enquanto cidadã e construtora de conhecimentos, que se desenvolve influenciada e influenciando o ambiente em que vive [...]” (CRUZ, 2001, p.48).

Tal fato é ressaltado por Cruz (2001) como algo que exige redefinições relevantes, no que se refere à educação dessas crianças, como também, a formação dos seus educadores. Desta forma, a autora lembra que há também uma movimentação para divulgar critérios para um atendimento de qualidade, a fim de respeitar a dignidade e os direitos básicos da criança, pois, verifica-se que ainda existe uma ausência de informações que dão subsídios às atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação na área da educação infantil.

Apesar de, nos últimos anos, os órgãos oficiais responsáveis pela coleta de dados começarem a dar maior atenção ao atendimento à criança de zero a seis anos, isso não tem sido suficiente para termos um quadro detalhado, preciso e atualizado em relação à clientela atendida e aos educadores que estão realizando esse trabalho, especialmente no que se refere às creches ou “escolinhas” não vinculadas ao sistema regular de ensino (CRUZ, 2001, p.48- 49).

A autora acredita que o desenvolvimento de diagnósticos em áreas específicas, pode contribuir para o conhecimento da situação atual do atendimento à criança pequena. Nesta perspectiva, Cruz (2001) pontua que a pesquisa que possibilitou o início de seu trabalho, teve como foco o município de Fortaleza, Ceará, em que os objetos de investigação foram as creches comunitárias e o trabalho desenvolvido nas mesmas, em que se destaca uma crescente expansão com uma abrangência de atendimentos.

Ao dar seguimento ao texto, a autora apresenta um breve histórico das creches comunitárias, como se pode verificar nas linhas abaixo:

Apesar de haver surgido como estratégia de sobrevivência das camadas mais empobrecidas da população, a creche comunitária passou a integrar as políticas públicas do Estado do Ceará desde 1987, com a criação do Programa de Apoio à População Carente – PAPI. De acordo com o documento *Creche comunitária... um caminho* (Ceará/STAS, 1992), esse programa nasceu com a finalidade de apoiar as demandas populares quanto à construção, reforma, equipamento e manutenção de creches comunitárias para crianças de 0 a 6 anos. Assim, o Governo do Estado passou a repassar recursos financeiros, fornecer apoio técnico e influenciar nas decisões sobre o gerenciamento das creches e sobre as propostas pedagógicas. A relação entre o governo e a comunidade é de co-gestão e paritária enquanto execução do programa, segundo o guia de orientação para o gerenciamento das creches comunitárias (CRUZ, 2001, p. 49).

No que se refere à pesquisa realizada por Cruz (2001), as creches comunitárias configuram-se praticamente a única oportunidade de atendimento em creches ou pré-escolas em período integral, que a população menos abastada possui acesso. Por esse motivo, investigar essas instituições educacionais tornou-se algo muito interessante e relevante para a autora, ao ter a oportunidade de verificar que aspectos necessitam de maior investimento em termos de pesquisa, assessoria, recursos financeiros, materiais.

Nesse artigo, Cruz (2001) trabalha prioritariamente com as falas das professoras e das famílias usuárias de creches comunitárias, as quais foram captadas na terceira

etapa da pesquisa, intitulada, “O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual”. Desse modo, vale verificar os conteúdos obtidos pela autora, uma vez que, “essas falas, que expressam as percepções e opiniões acerca do atendimento às crianças realizado nessas entidades, têm como pano de fundo as informações e reflexões que foram acumuladas neste e em outros momentos da investigação” (CRUZ, 2001, p.50).

Além disso, Cruz (2001) acredita que a maior contribuição que sua pesquisa pode ter, é a de ampliar os conhecimentos em torno dessa modalidade de atendimento a infância, bem como, a relevância de se refletir acerca das falas relacionadas às características da própria criança, usuária e destinatária desse serviço.

A autora caracteriza a metodologia utilizada na pesquisa, como um levantamento geral da situação em que se encontra o atendimento às crianças usuárias de creches comunitárias, por meio de documentos e entrevistas com os responsáveis pelas principais entidades governamentais e não-governamentais que atuam nessa área. Para tanto, Cruz (2001) realizou uma pesquisa de campo.

Outros encaminhamentos dessa pesquisa contaram com a caracterização das creches conveniadas com o Estado, por meio da FEBEMCE, e também, da OPEFOR. Para a coleta de dados foi preciso um roteiro de informações quantitativas e qualitativas, referentes a: instalações, funcionamento, política de recursos humanos, e aspectos da proposta pedagógica. Dessa forma, a autora descreve que foram realizadas no mínimo duas visitas a cada creche, para entrevistar a coordenadora do equipamento, conhecer e verificar as instalações da creche e observar a rotina da creche, as atividades realizadas pelas professoras e crianças.

Em uma terceira etapa da pesquisa, a finalidade foi avaliar a qualidade do atendimento ofertado as crianças. Quanto às entrevistas, Cruz (2001) apresenta os elementos que puderam compor essa prática, são eles:

As entrevistas com o pessoal da creche centraram-se no trabalho desenvolvido na creche e na sua visão sobre as crianças e suas famílias; as com as famílias⁷ procuraram aferir, especialmente, as expectativas em relação a esse tipo de atendimento, o grau de satisfação com o serviço oferecido e as críticas e sugestões sobre os mesmos. Além de anotações, o registro também foi feito por gravações, fotografias e filmagens em vídeo, que se mostraram valiosas para os objetivos dessa investigação. Assim, pode-se conhecer e avaliar melhor a utilização do tempo, dos espaços e dos materiais existentes e as relações que se estabelecem entre o

peçoal da creche, as crianças e famílias em diversas situações (CRUZ, 2001, p.51).

No decorrer do texto a autora destaca três subtítulos, o primeiro, “O atendimento nas creches comunitárias”, inicia as discussões apresentando as características físicas das creches comunitárias, e os materiais pedagógicos disponíveis para as crianças. Assim, Cruz (2001) ressalta que essas creches são precariamente equipadas, uma vez que não possuem brinquedos adequados às várias idades e esses muitas vezes são em números pequenos.

Difícilmente há tanques de areia ou brinquedos ao ar livre e, quando isso acontece, apresentam problemas de limpeza, conservação e segurança. Não foi encontrado um único espelho para as crianças. O material pedagógico disponível resume-se a papéis, alguns lápis de cor ou giz de cera, cola. Em apenas uma creche havia livros de literatura infantil (e não foi observada nenhuma utilização deles). Mesmo o mobiliário básico como mesas e cadeiras é insuficiente na maioria das creches (CRUZ, 2001, p.51).

Problemas de caráter de segurança e de salubridade também foram detectados. Os espaços internos são pequenos, com pouca luminosidade, fazendo com que a permanência não seja agradável. E os espaços externos são pouco utilizados. Ao se tratar da rotina dessas creches comunitárias, a autora destaca que o dia-a-dia é marcado por atividades que primam pela alimentação, higiene e repouso das crianças. As atividades pedagógicas são limitadas às conhecidas “tarefinhas”, as quais são mimeografadas, ou feitas à mão pela professora, outra característica marcante é o pensamento de associar o trabalho pedagógico à antecipação de escolaridade.

Cruz (2001) verificou também a formação das professoras que atuam nas creches comunitárias, e constatou que a formação inicial dessas profissionais é muito precária, visto que, a maioria delas cursou apenas o ensino fundamental. Entretanto, a autora encontrou nas creches conveniadas com a FEBEMCE a frequente exigência do ensino médio para a contratação, como também, um dos critérios para admissão nas creches da OPEFOR é estar cursando o terceiro ou quarto ano do curso de pedagogia.

Outro aspecto observado pela autora, refere-se ao relacionamento entre as creches e as famílias usuárias, o qual ocorre basicamente, nos contatos na chegada ou saída das crianças, e também nas reuniões mensais ou semestrais, em que o comparecimento dos responsáveis não é muito grande. “O pessoal da creche considera

que a principal motivação das famílias ao procurarem o serviço é a necessidade da mãe trabalhar fora de casa e a possibilidade da criança ali receber alimentação” (CRUZ, 2001, p.52).

No que se trata do relacionamento de crianças e professoras, em suas visitas as creches, Cruz (2001) observou que muitas crianças apresentavam pequenos problemas de saúde, muitas não pareciam alegres e nem envolvidas nas atividades propostas. As professoras, em sua maioria não se mostram satisfeitas, e comprometidas com o desempenho das suas funções.

O segundo subtítulo, “As falas das professoras das creches”, traz características das professoras entrevistadas e aspectos do trabalho desenvolvido por elas nas creches comunitárias. Assim, segundo Cruz (2001) foram entrevistadas 25 professoras, as quais são bastante jovens, pois a maioria possui idade entre 20 e 28 anos, sendo que somente duas com mais que trinta anos. Quanto ao grau de escolaridade, há professoras que cursaram apenas algumas séries do ensino fundamental, entretanto, doze o concluíram e nove encontravam-se na situação de alunas do ensino médio.

As experiências profissionais entre essas professoras eram variadas, visto que, quatro delas não tiveram nenhuma experiência profissional anterior, nove já trabalharam em creches ou pré-escolas e até mesmo deram aulas particulares; as demais vivenciaram experiências diversas. Quanto ao tempo de serviço prestado nas creches comunitárias, a autora constatou uma relativa estabilidade, pois, somente duas professoras trabalham na creche há menos de um ano, a maioria trabalha há dois ou três anos e sete delas já há mais de quatro anos.

Cruz (2001) realizou a indagação, “por que estas mulheres estão trabalhando nessa função?” e as respostas mais comuns que encontrou foi o fato de gostar de crianças. No entanto, a autora declara que “pode-se supor, portanto, que o trabalho em creches comunitárias tem se constituído numa alternativa de profissionalização para mulheres que enfrentam dificuldades de inserção no mercado de trabalho” (CRUZ, 2001, p.52-53).

Vale ressaltar, de acordo com a autora que as professoras possuem uma visão muito positiva do trabalho realizado pelas creches comunitárias, uma vez que, a maioria delas considera os benefícios que as crianças podem receber, como em geral, as *carências* da clientela. “Justamente as responsáveis pelo trabalho direto com a criança (que inclui a programação das atividades cotidianas realizadas com ela) vêm a creche,

predominantemente, como um local onde a criança pobre é guardada e alimentada [...]” (CRUZ, 2001, p.53).

A autora ao trabalhar com as entrevistadas os fatores que dificultam o desempenho das suas funções, se depara com as respostas de treze professoras que destacam a escassez do material, como também, características das crianças, como, por exemplo, a carência, a rebeldia, as doenças, e entre outras.

Em relação às famílias, as professoras as caracterizam, em sua maioria, como, problemáticas, alcoólatras e violentas. Nesse sentido, Cruz (2001) afirma que “infelizmente, não há indícios de que essas profissionais tenham consciência de que tal condição de vida, que também inclui a falta de acesso a bens culturais, caracteriza toda uma classe social e é decorrente do modelo econômico que também as vitima” (idem, p.54), o que também faz com que não percebam o papel da educação e, com isso, a sua própria função, na superação desse quadro.

No terceiro e último subtítulo, “As falas das famílias usuárias das creches”, Cruz (2001) lembra que foram 48 famílias entrevistadas, em que foi possível perceber que para elas, a função da creche encontra-se diretamente vinculada à necessidade de trabalho dos pais. Assim, para elas o papel principal das creches seria a guarda e o atendimento das necessidades básicas das crianças.

Porém, a autora também se deparou com famílias que acreditam que na creche seus filhos possuem uma oportunidade de ampliarem os seus conhecimentos, como se verifica na fala a seguir: “Na minha opinião, ela é muito boa pras crianças. Já que os pais tem que trabalhar, é uma ocupação pras crianças, pelo menos ela aprende alguma coisa desde pequena” (CRUZ, 2001, p.54).

Cruz (2001) observou que para as famílias, em geral, o serviço oferecido pelas creches tem um caráter positivo. Isto faz com que as professoras recebam elogios, como: “um bom trabalho! Um pessoal educado, compreensivo [...] ficam com a criança até 5:30, 6:00 horas e não reclamam. Entregam as crianças, não exige da gente. A creche é muito sadia!” (idem, 2001, p.55).

Para finalizar, a autora acredita que os pais que vêem algo ruim na creche, somente apontam para o fato de quando a creche não funciona, e também destacam as instalações físicas, em que o espaço seria pequeno para as crianças brincarem. Neste aspecto, a autora afirma que as famílias se apresentam mais sensíveis as necessidades das crianças, do que até mesmo as professoras.

Outro artigo selecionado para refletir acerca da infância e educação, é de autoria de Musatti (2003), “Programas educacionais para a pequena infância na Itália”, a qual inicia suas reflexões contextualizando a Itália na segunda metade do século passado, em que ocorreram mudanças vinculadas ao cuidado e a educação das crianças pequenas.

Segundo a autora, tais acontecimentos puderam ser observados na estrutura familiar italiana, em que se verificou um aumento significativo de famílias nucleares, como também, uma notável redução da natalidade, algo que nas palavras da autora, “[...]chegou a parar nos últimos anos, fixando-se no nível de crescimento zero da população, cujas causas e sintomas são ao mesmo tempo o casamento adiado e a procriação tardia” (MUSATTI, 2003,p.66).

A autora destaca que crianças menores do que 3 anos são filhos únicos, bem como, quando ganham um irmão ou irmã, já estão na idade escolar. Outro aspecto relevante para Musatti (2003) foram as mudanças na condição social feminina, que acarretou em alterações nos hábitos, comportamentos e atitudes das mulheres no interior das famílias, uma vez que, de acordo com a autora:

Entrou em discussão a função da mulher na administração da casa e com o cuidados dos filhos, enquanto se difunde lentamente a idéia de uma partilha da criação entre os dois parceiros. No lugar da família extensa surgiu a vertical, e as relações no seu interior se tornaram principalmente relações entre gerações, implicando novas e mais reduzidas formas de intercâmbio (MUSATTI, 2003, p.67).

Além dessas mudanças, Musatti (2003) apresenta as características do sistema italiano educativo para a infância, o qual se encontra dividido em duas partes, conforme a idade das crianças, como, por exemplo: creches para crianças abaixo dos 3 anos e escolas de infância para crianças entre 3 e 6 anos. A autora afirma que a partir de 6 anos a escola passa a ser obrigatória, como também, o financiamento e a gestão da maioria das creches e escolas são públicos.

Nesse momento do texto, a autora realiza a caracterização dessas duas instituições que trabalham com a educação da pequena infância italiana. De início, Musatti (2003) aborda a “Escola da infância”, para as crianças entre 3 e 6 anos, em que afirma que mais de 90% das crianças dessa faixa etária frequentam uma escola de infância, sendo que a maioria dessas escolas são públicas, visto que 50% da sua responsabilidade cabe ao Estado e 13% aos municípios.

Geralmente o horário de funcionamento dessas escolas é das 8h-8:30h da manhã até 16h-16:30h da tarde, o almoço é servido ao meio dia. Entretanto, segundo Musatti

(2003) também existem as pré-escolas que funcionam somente no período da manhã. Quanto ao trabalho realizado nessas instituições, a autora destaca que há diferenças entre as concepções educativas dessas escolas, porém o que se tem de comum entre elas é referente à: “[...] ambiente educativo, uma escassa ênfase na aprendizagem precoce da leitura, da escrita ou do cálculo, a existência de formas de participação dos pais na vida e na gestão da escola” (MUSATTI, 2003, p.68).

Em seguida, a autora trabalha as questões da creche que trabalha com as crianças abaixo de 3 anos. Musatti (2003) afirma que esta instituição na Itália, é o único tipo de serviço de cuidado oferecido para as crianças menores, entretanto existem também de maneira experimental, as creches domiciliares. Segundo a autora, as creches italianas recebem crianças a partir dos 3 meses de idade até os 3 anos, embora de acordo com os dados de Musatti (2003), apenas 7% das crianças dessa faixa etária freqüentam a creche, variando esse percentual de uma região a outra, como é possível observar nas seguintes afirmações: “as creches estão mais concentradas no Norte e no Centro do país e são mais numerosas nas cidades de dimensões médias onde é possível encontrar até mais de 30% das crianças” (MUSATTI, 2003, p. 68-69).

O horário de funcionamento dessas instituições é das 7h-7:30h da manhã até as 17h-18h da tarde. Segundo a autora, a maioria das creches é administrada pelos governos locais com financiamentos públicos, bem como os pais também colaboram, com contribuições que variam de acordo com a renda familiar.

Musatti (2003) ressalta que as creches na Itália marcaram muito a experiência de atendimento as crianças pequenas. Assim, a autora lembra que a instituição da creche foi possível, por meio da pressão política e sindical, em que se reivindicava o valor do trabalho extradoméstico das mulheres, e também, o valor da educação extradoméstica precoce. Com todas as movimentações em prol das creches, os frutos foram colhidos, como se pode verificar nas palavras da autora:

A creche na Itália foi instituída como bem público administrado pelos governos locais, com um grande investimento financeiro direto. Assim, embora a creche receba prioritariamente os filhos das mulheres trabalhadoras, acabou de fato sendo entendida como um programa disponível para toda a comunidade, de modo que a sua experiência tem sido fortemente vinculada à cultura da comunidade local. A gestão social da creche definida por lei em quase todas as cidades significava a participação das famílias diretamente usuárias na gestão de alguns de seus aspectos de funcionamento, mas, muitas vezes, observava-se o envolvimento de outros moradores da comunidade local (MUSATTI, 2003,p.69).

Além disso, a autora afirma que com o passar dos anos o trabalho desenvolvido pelas creches italianas se tornou em um incentivo para além dos olhos dos usuários, ao desenvolvimento de um profissionalismo específico na educação da primeira infância. Musatti (2003) ressalta que os governos locais aos poucos foram providenciando um corpo de profissionais especializados de gestão, capacitados do ponto de vista educacional.

Outro fator interessante descrito por Musatti (2003) é que muitas pesquisas foram realizadas tomando como tema a creche em seus múltiplos âmbitos, como, por exemplo, os aspectos que caracterizam uma creche em relação a outros contextos da vida cotidiana das crianças, para avaliar a qualidade educativa; a experiência precoce de socialização extrafamiliar; a importância de um educador de referência para cada criança dentro da creche; entre outros.

Quanto ao acesso das famílias usuárias das creches, a autora afirma que as administrações municipais estabeleceram normas para regular a garantia de vagas, e assim, os critérios básicos escolhidos são, o trabalho da mãe e a renda familiar, somente os casos indicados pelos serviços sociais e crianças com problemas psicofísicos possuem prioridade absoluta de acesso. Musatti (2003) acredita que é possível perceber que não há privilégios nas categorias de acesso a creche, e afirma que “a creche é uma instituição educativa reivindicada e de fato utilizada pelas famílias de diferentes condições socioeconômicas, mesmo que predominantemente pelas famílias em que ambos os pais trabalham” (MUSATTI, 2003, p.71-72).

Para finalizar, a autora relata que atualmente na Itália verifica-se uma quantidade insuficiente de oferta de programas para a infância no país e muito se tem debatido a respeito.

É possível afirmar que a pesquisa da autora, apresenta um ponto de vista, acerca da realidade educacional vivenciada nas creches e escolas de infância na Itália. Conhecer outros sistemas educacionais, além o do nosso país é algo enriquecedor, o que nos permite observar e avaliar as nossas práticas também, estabelecendo comparações, análises, aproximações e distanciamentos para nosso crescimento.

Delgado (2005) escreveu o artigo, “Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?”, e assim, a autora inicia seu texto apontando seu objetivo, que era o de analisar os significados do trabalho de tomar conta de crianças para uma trabalhadora e um grupo de mães, como também, os

desdobramentos desse trabalho no cotidiano. O mesmo passa por três pontos: análise da família; das escolhas e acordos realizados com a cuidadora; e por ultimo o sentido do trabalho para as mães.

Este estudo foi realizado com cinco mães, e no que diz respeito à análise da família pode-se perceber que, das cinco mães apenas uma possui carteira assinada, enquanto as outras quatro trabalham na informalidade. Destas, três são responsáveis pela manutenção financeira do lar e apenas o marido de uma delas possui carteira assinada, os demais todos trabalham no mercado informal.

Segundo a autora, esse quadro é próprio da classe econômica a qual elas pertencem, bem como o esquema de moradia. Todas essas famílias residem em terrenos ocupados, juntamente com seus familiares, contendo mais de uma casa no mesmo terreno.

Para Delgado (2005), estas mulheres, sejam elas provedoras de sua família ou não, acumulam tarefas, ou seja, o trabalho fora de casa, a educação dos filhos, tarefas domésticas e pouco podem contar com a ajuda dos seus cônjuges no cumprimento destes afazeres, por isso elas precisam da “creche domiciliar”.

Cada uma destas mulheres atribui ao trabalho um significado. Para uma delas, o correto seria o homem ser o provedor da casa, mas como o mesmo não é capaz de fazê-lo sozinho ela admite ter que trabalhar. Em virtude da dupla jornada de trabalho, e porque não dizer; às vezes até tripla, todas estas mulheres se sentem culpadas por não conseguirem dedicar muito tempo e atenção aos seus filhos.

Assim, mesmo diante deste quadro, todas as mulheres continuam casadas e buscando manter seus casamentos como fonte de segurança já que residem em áreas ditas de risco, onde a violência e as drogas estão presentes e o serviço de proteção policial, segundo elas não é confiável.

No que diz respeito à relação com a cuidadora, as mães dizem preferir este tipo de creche devido à flexibilidade de horários e as vantagens que este serviço oferece como, por exemplo, a permanência de crianças maiores de três anos no local.

Desse modo, como o tempo de convívio entre mães (família) e criança é cada vez menor devido ao excesso de trabalho, as mães buscam nesta relação de creche familiar o carinho, a atenção e sobre tudo a proteção de seus filhos das ruas e da violência do seu bairro, deixando assim a preocupação pedagógica de lado.

Nesse sentido, todas as mães fazem parte de uma família nuclear, com marido e filhos, onde geralmente o pai é o provedor, mas como se citou acima, em três famílias esta não é a realidade. Dessa forma, como elas precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, vivem um dilema de como poder trabalhar, cuidar dos afazeres domésticos, e da educação dos filhos.

É neste contexto que a figura da cuidadora de crianças aparece, ela é escolhida pelas mães de acordo com o seu modo de vida e sua conduta familiar. Segundo a autora, a escolha da cuidadora é feita com base nos princípios familiares que ambas possuem em comum, já que as mães iram delegar a elas a função de mãe no período da sua ausência.

Assim, pode-se dizer que o importante para estas mães é que dentro das creches familiares ocorra uma educação familiar e que a cuidadora tome todos os cuidados de uma mãe como levar ao médico, pronto socorro, auxiliar nos deveres, representá-la em reuniões educacionais dentre outras funções.

Por este motivo, é comum entre as crianças chamar a cuidadora de mãe, e de acordo com Delgado (2005), isso pode gerar nas mães uma dificuldade emocional que é suprida ao passo que entendem que ao chamar a cuidadora de mãe II, elas estão se sentindo bem tratadas.

A autora conclui seu artigo dizendo que é preciso averiguar e tomarmos conhecimentos destes lugares, creches familiares, para compreender melhor a dinâmica da sociedade na qual vivemos. Aquilo que existe e funciona, ainda que na precariedade, não pode mais ser ignorado.

Outro trabalho relevante, foi escrito por Kappel (2007), “Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional”, em que a autora acredita que a concepção de desenvolvimento e bem-estar da população vem se alterando nos últimos anos, haja vista que, a razão disso é o desenvolvimento do ser humano. Sendo assim, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) vem promovendo o paradigma do desenvolvimento humano sustentável, embasado em três motivos: o desenvolvimento das pessoas, para aumentar suas oportunidades, direitos de escolha, ente outros; o desenvolvimento para as pessoas; e o desenvolvimento pelas pessoas, para aumentar o seu poder e o das comunidades em que vivem de participarem ativamente do processo de desenvolvimento, haja vista que, são ao mesmo tempo, sujeitos e beneficiários.

De acordo com a autora, a UNICEF vem construindo o Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) para o Brasil, revestindo-se de grande importância para a formulação e o monitoramento de políticas públicas orientadas à infância. O IDI é um índice sintético que incorpora variáveis relacionadas com a oferta de serviços de saúde e educação, visando ainda, o cuidado e a proteção que a família deve proporcionar à criança nos seis primeiros anos de vida, sendo neste caso, representado pelo nível de educação do pai e da mãe.

Kappel (2007) acredita que a concepção de infância também vem se alterando constantemente, e isso se vê nos estudos sobre a primeira infância, que tem concentrado a atenção em questões como: mortalidade infantil; saúde; família; nutrição; e pobreza. Entretanto, a autora declara que as crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém, as condições de vida dos tempos atuais produziram relações para essa categoria, e isso tem gerado novas discussões e preocupações.

Assim, cada vez mais a educação infantil se afirma como o nível inicial do processo educacional. É preciso ressaltar, segundo a autora, que o Estatuto da Criança e do Adolescente coloca a criança como sujeito de direitos e direciona a responsabilidade e os deveres para a família, da sociedade e do Estado.

O que se refere ao planejamento das metas de bem-estar às crianças a serem alcançadas a médio e longo prazo, é preciso levar em consideração o comportamento demográfico da população brasileira. De acordo com o IBGE, recentes estatísticas vêm mostrando uma mudança no comportamento etário da população brasileira, no qual ocorreu a redução da participação de crianças e jovens e o crescimento da proporção de pessoas idosas. O IDI de uma região pode variar de 0 a 1, sendo 1 o valor Máximo que a unidade geográfica deveria buscar e atingir no processo de sobrevivência, crescimento e desenvolvimento de suas crianças na primeira infância.

Segundo Kappel (2007) ao se tratar de termos regionais, o IDI reflete as condições de desenvolvimento socioeconômico do Brasil, o que mostra que nas regiões menos favorecidas, o índice é significativamente mais baixo do que o nacional. Do ponto de vista socioeducacional, a escolaridade dos pais reflete nas chances de escolarização de seus filhos e o próprio ambiente familiar. Sendo assim, analisando-se as proporções de crianças de 0 a 6 anos morando com o pai ou com a mãe que tem menos de quatro anos de estudo (considerada baixa), é possível dimensionar de forma generalizada, a situação de vulnerabilidade das crianças na primeira infância, pois esta relacionada aos recursos educacionais de suas famílias. As duas grandes áreas

geográficas que apresentam os maiores valores de IDI são exatamente aquelas em que o nível educacional dos pais e das mães é mais favorável.

De acordo com a autora, a baixa escolaridade do responsável domiciliar compromete, principalmente, dois dos seus três atributos básicos: o desenvolvimento das pessoas (no caso, o das crianças de 0 a 6 anos) para aumentar suas oportunidades, e direitos de escolha; e o desenvolvimento pelas pessoas, para aumentar o seu poder e o das comunidades de participarem ativamente do processo de desenvolvimento do qual são sujeito e beneficiários ao mesmo tempo. Segundo Kappel (2007), a Constituição Federal de 1988 garante à criança o direito à educação infantil, e sendo assim, comparando os percentuais de crianças de 4 a 6 anos de idade matriculadas na pré escola, verifica-se que houve um salto significativo no atendimento nacional, que passou de 44,4% em 1999 para 55,1%, em 2004, correspondendo a um crescimento de 24,1%, influenciado pelo aumento ocorrido nas regiões Norte e Nordeste, sendo maiores do que as das Regiões Sul e Centro-Oeste.

Para Kappel (2007), há que se considerar que a situação é mais favorável nessas grandes áreas geográficas, devido aos programas socioeducativos infantis, na perspectiva de políticas compensatórias de pré-escolarização, enquanto o nível econômico-cultural do Sul assegura melhor atendimento no âmbito familiar. Há que se considerar ainda, que no Sul a maioria das crianças de 6 anos de idade encontra-se matriculada no ensino fundamental. Para a autora, a situação de escolarização das crianças de 4 a 6 anos reporta às exigências legais contidas no Plano Nacional de educação. Ademais, o texto da lei afirma que se deve ampliar a oferta de educação infantil de forma que atenda em cinco anos, 60% da população de 4 a 6 anos e, até o final da década, alcançar a meta de 80%.

Conforme Kappel (2007), estudos demonstraram que um dos fatores que mais influenciam na escolaridade das crianças foi, sem dúvida, a renda da família. A análise das taxas de escolarização, considerando-se o rendimento mensal familiar *per capita* em salários mínimos, permite identificar uma nítida desigualdade entre crianças, na qual, as famílias tem maior ou menor poder aquisitivo: à medida que aumenta a renda familiar, crescem os níveis de escolarização. Porém, segundo a autora outros fatores podem interferir na taxa de escolarização das crianças, entre os quais se destacam: o número de pessoas que moram com a criança, o grau de escolaridade dos pais, a sua condição na casa e o tempo de trabalho de sua mãe. Sendo assim, as políticas públicas devem levar em consideração as condições sociais e econômicas das famílias e suas respectivas

localidades, pois a renda familiar e as escassas verbas públicas de grande parte dos municípios acabam sendo fatores que marcam a desigualdade na democratização do acesso da primeira infância a educação.

Para Kappel (2007), a assistência pré natal é um conjunto de cuidados médicos, nutricionais, psicológicos e sociais destinados a proteger o feto e a mãe durante a gravidez, parto e puerpério, tendo como principal finalidade a diminuição da morbimortalidade materna e perinatal. De acordo com a autora, para calcular o IDI considerou-se a proporção de gestantes com mais de seis consultas no pré-natal. Em termos nacionais, o percentual de gestantes com cobertura pré-natal adequada apresentou um crescimento de 4,7 pontos percentuais no período de 1998 a 2002, passando de 43,1% para 47,8%.

Kappel (2007) declara que quanto mais for escolarizada a gestante, maior será a conscientização desta em procurar os serviços de saúde que esta tem direito para o atendimento recomendável durante a gestação. Sendo assim, o acompanhamento pré-natal com mais de seis consultas médicas ao longo da gravidez, realização de todos os exames necessários e acesso a informações relevantes para que tenha gestação, pré-parto e parto tranquilos. Estudos demonstram que o desenvolvimento infantil está ligado à formação de um bom vínculo entre a mãe e o bebê.

Segundo a autora, tendo em vista que a gravidez é um período de preparação física e psicológica, além dos aspectos de saúde física, a questão emocional é muito importante para o bem-estar da mulher grávida. E para que isso aconteça, é preciso que a mãe traga um bom capital emocional e tenha uma boa rede de apoio, seja na família e nos serviços assistenciais (hospitalares e comunitários existentes). Visando protegê-la, é necessário implementar políticas públicas de saúde mais efetivas nas Regiões Norte e Nordeste, pois apenas 1/3 das gestantes que nelas residem recebem o atendimento considerado adequado, ou seja, mais de seis consultas durante o pré-natal.

Kappel(2007) acredita que há varias décadas estão sendo disponibilizadas vacinas de grande eficácia contra algumas doenças graves e freqüentes. Até a década de 1970 no Brasil, quando foi criado o Programa Nacional de Imunização , apenas uma pequena parcela das crianças foi vacinada. De acordo com a autora, o referido programa organizou a conservação e distribuição das vacinas em todo o país, e o resultado disso foi visto pela cobertura mais ampliada nas vacinações. Entretanto, esse índice ficou abaixo de 90% nas Regiões Norte e Nordeste.

Assim, a autora relata que em 2004, a cobertura com a vacina Tetravalente teve um aumento, atingindo as metas ideais, ou seja, a quase totalidade das crianças menores de 1 ano de idade residentes no Brasil. A Região Norte e Nordeste se destaca, pois nesse caso o aumento foi mais significativo, haja vista que, saltou de 45,6% para 92,1%, representando um acréscimo de quase 22% em 5 anos. Isso tudo é consequência das amplas campanhas de vacinação desenvolvidas nesses últimos anos no país.

Fontes (2005) traz uma discussão diferenciada, uma vez que trabalha os aspectos do papel da educação no hospital, com o artigo, “A escuta pedagogia à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital”. A autora apresenta que ao iniciar este trabalho procurou dar continuidade a sua pesquisa desenvolvida na graduação como bolsista de Iniciação Científica, quando já possuía a preocupação de verificar a validade de um atendimento educacional dentro dos hospitais.

Nesse sentido, seu objetivo geral era o de compreender como o conhecimento da vivência hospitalar e a apropriação dos sentidos expressos no ambiente reflete o papel da educação no desenvolvimento cognitivo, emocional e da saúde de crianças hospitalizadas.

E seus objetivos específicos eram: a) Analisar, por intermédio de atividades pedagógicas, o papel do conhecimento, da emoção e da linguagem para a saúde da criança hospitalizada. b) Descrever e analisar uma prática pedagógica em hospital como alternativa de atendimento educacional, apontando suas conquistas e dificuldades. c) Refletir sobre a atuação do professor e os novos caminhos para a educação a partir do acompanhamento pedagógico em âmbito hospitalar.

Com base nestes objetivos a autora procurou compreender a contribuição do papel do educador neste processo, bem como, até onde e como ele poderia atuar dentro do hospital, visto que, muitas crianças na atualidade passam parte da sua infância dentro dos hospitais afastadas do convívio educacional, e do convívio afetivo com a sociedade.

Segundo Fontes (2005), as crianças não podem ser tratadas meramente como pacientes, e por isso se desenvolve a discussão sobre a formação de pedagogos para atuarem em hospitais, já que para o Ministério da Saúde o hospital também é um centro de educação.

Esta discussão se inicia com duas correntes, aparentemente opostas, mas que de certa forma podem ser consideradas complementares. A primeira e a mais difundida defende a prática pedagógica em classes hospitalares. Segundo a autora, podem-se citar como representantes Fonseca e Ceccim, ambos defendem a presença de professores

dentro dos hospitais para proporcionar aos alunos uma escolarização, sendo eles crianças e jovens internados de acordo com a escola regular.

A segunda corrente segue os passos da Professora Regina Taam da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que segue a construção de uma prática pedagógica própria para o contexto hospitalar, sendo assim necessária a construção de uma pedagogia clínica.

Para a autora as atividades pedagógicas nos hospitais trariam contribuições por trabalhar o lúdico como canal de comunicação, procurando fazê-las esquecer do ambiente onde se encontram e explorar a hospitalização como um campo de conhecimento assim como a escola. Buscando desmistificar o ambiente hospitalar e explorar toda a vivência e experiência da criança ou do jovem para sua vida escolar dentro do hospital.

Assim, Fontes (2005) declara que o professor dentro do hospital deve apresentar varias interfaces, mas nenhuma delas deve se sobrepor a disponibilidade de estar com o outro e para o outro, desta forma poder-se-ia minimizar a dor de se estar internado.

Para a realização deste trabalho a autora realizou uma análise do material bibliográfico existente, analisou por volta de oitenta trabalhos e pôde verificar que o trabalho pedagógico realizado em hospitais não foi registrado de forma sistematizada, o que a levou a se questionar sobre: porque os hospitais não são centros de estágios dos cursos de pedagogia?

Assim, ela pôde concluir que atividade pedagógica nos hospitais é algo inédito, bem como, os registros acadêmicos sobre este tema, sendo assim, precisou buscar um ponto em comum entre os estudiosos do corpo, os estudiosos da mente.

Os estudiosos escolhidos por Fontes (2005) foram Wallon e Vygotsky, os quais afirmam que, no que diz respeito à aprendizagem, ela está pautada na interação com individuo com o meio, ou seja, o ser humano esta em constante desenvolvimento e crescimento.

Para organizar e registrar as informações coletadas a autora se utilizou de uma pesquisa qualitativa contendo três fases distintas: a fase exploratória, a fases de delimitação do estudo e fase da análise sistemática. Ao final, ela classificou sua pesquisa como um estudo observacional, pois esteve observando todas as rotinas da enfermaria pediátrica do HUAP para isso se utilizou do diário de bordo.

Fontes (2005) verificou que as atividades pedagógicas aconteciam duas vezes por semana na sala de recreação, onde estavam presentes crianças de 3 a 14 anos, formando um grupo de 32 crianças, algumas com casos de reinternações.

A autora pôde perceber a interação entre as crianças em três dimensões, são elas: a interação criança/criança; a interação criança/adulto (acompanhantes/profissionais) e a interação criança/meio (rotina). Estas por sua vez, foram analisadas pela pesquisadora com base nos estudiosos Wallon e Vygotsky, nos âmbitos da linguagem, do brinquedo e do jogo, por meio da emoção e do conhecimento.

Outro recurso utilizado pela autora foi à escuta, combinando dados do registro de bordo com as conversas gravadas e das produções gráficas, de três crianças que ela selecionou para estudar. Assim, pôde concluir que esta era uma oportunidade das crianças se expressarem e de trocarem informações.

Por fim, autora conclui seu artigo afirmando que a criança em ambiente hospitalar não deixa de ser criança e com o apoio dos educadores dentro dos hospitais o processo de educação pode ter continuidade, e pode ser realizado de diversas maneiras, sem necessariamente seguir os padrões escolares.

No artigo de Loponte (2008), “Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação”, a autora realiza uma discussão entrecruzando os conceitos de arte, educação e infância. E a relação que estabelece entre eles pauta-se nos seguintes questionamentos: “[...] de que forma podemos saber mais sobre a infância a partir de metáforas da arte contemporânea? O que a arte contemporânea pode dizer para a docência da infância? De que modo a docência vê a infância e sua arte?” (LOPONTE, 2008, p.112).

Ao dar início as reflexões, a autora afirma que se pode dizer que a maneira com a qual a arte diz as coisas sobre a vida tem relações com o modo que as crianças se expressam e vêem o mundo, uma vez que a arte “[...] diz, pinta, canta, dança, imagina, fantasia [...]” (LOPONTE, 2008, p.112).

O primeiro item a ser trabalhado pela autora denomina-se “Arte contemporânea e infância”, assim, Loponte (2008) conceitua arte contemporânea e em seguida discute as suas implicações para com a infância. No que se trata da arte, a autora acredita que muitas pessoas buscam encontrar nas imagens das artes visuais, verdades reconhecíveis, que reconfortam e apaziguam, enquanto que na arte contemporânea, composta por imagens desconcertantes, causa-se o estranhamento. “Rompendo com as fronteiras de materiais, técnicas e temas, a arte chamada contemporânea coloca em dúvida todas as

nossas pretensas certezas sobre o que é (ou o que deveria ser) arte” (LOPONTE, 2008, p.113).

Nesse sentido, a autora destaca que se tem muito a aprender com a arte contemporânea, se for possível o despir-se dos preconceitos, frente a obras de arte que não se adéquam aos padrões confortáveis, aceitáveis. Com isso, Loponte (2008) insere a infância em sua reflexão, no sentido de que também há muito a se aprender com ela.

Para a autora, a infância e a arte se entrecruzam em muitos períodos artísticos e, assim, coloca alguns exemplos de quadros como, “O Ateliê do Artista” (1855) de Gustave Courbet, “Claude desenhando, Françoise e Paloma” (1954) de Pablo Picasso, em que os artistas buscaram suas inspirações na infância. Nesse momento, a autora realiza uma indagação relevante: “Mas, que figura de infância é essa, tão perseguida? É ainda forte no nosso imaginário a figura milenar da infância como “paraíso perdido”, “natureza domada”, “matéria-prima para fabricação de um mundo novo”, “ponto zero de um processo de desenvolvimento ou de formação” (LARROSA, 2001, p.282, apud, LOPONTE, 2008, p.114).

A partir desse pressuposto, a autora afirma que alguns artistas podem estar também no processo da busca pelo novo, por outra imagem angustiada da infância. “Sinais de cansaço, desgaste e criatividade embotada levam artistas à procura das cintilâncias da infância?” (LOPONTE, 2008, p.114). Nesse sentido é que a autora acredita em uma imagem de uma infância *acontecimento*, como se pode verificar:

Ao pensar na infância fraturada, fragmentada, descontínua, tão presente nas escolas, a todo o momento escapando aos prognósticos deterministas e prescritivos de teorias psicológicas e pedagógicas de “como as crianças devem ser”, penso como Larossa na imagem de uma infância como *acontecimento*, que escapa a qualquer integração ou identidade [...] (LOPONTE, 2008, p.115).

Além disso, Loponte (2008) faz uso do exemplo de Nietzsche, filósofo alemão, “A criança das três metamorfoses”, em que do espírito tem-se o camelo, o leão e a criança. A autora a partir do pensamento de Larossa interpreta as palavras de Nietzsche da seguinte forma:

Enquanto o camelo é o animal dócil, domesticado, servil, obediente, que segue o rebanho, o leão aparece como um espírito crítico, rebelde, que heroicamente luta por sua liberdade, de força negativa, a encarnação do espírito ressentido e niilista, o próprio sujeito moderno. A criança, por sua vez, surge como esquecimento, inocência, jogo, afirmação, criação, abertura, possibilidade, início (LAROSSA, 2002, p.110, apud, LOPONTE, 2008, p.115).

Com isso, a autora acreditou que a arte e a infância são forças potencialmente criadoras, em que há um infinito desdobramento, transformações. Assim, Loponte (2008) convida o leitor a pensar sobre o quanto a arte e a infância tem sido “pedagogizadas”, “didatizadas”, e “controladas” pela docência e pela escola, e o quanto isso implica na perda das possibilidades criadoras. “Porque ainda queremos crianças-camelo, queremos ensiná-las a obedecer, a cumprir ordens, ver o que queremos que ela veja?” (LOPONTE, 2008, p.115).

Loponte (2008) acredita que ao tomar a infância como *acontecimento* e como potencialidade criadora, não é possível que a mesma seja alvo de discursos de controle, em que seja “[...] aprisionada em um tempo linear e progressivo” (LOPONTE, 2008, p.116). Neste aspecto, mais uma vez, a autora realiza aproximações entre a infância e a arte contemporânea, uma vez que ela é descontínua e imprevisível, trabalha com as rupturas de espaço e tempo, o desequilíbrio, o novo, o inesperado e questiona as verdades.

De acordo com a autora, os indivíduos foram condicionados a pensar pela estabilidade, a fixidez, a linearidade, a ambicionar um mundo-verdade. E interpretar o novo, o desconhecido, as imagens, romper com as barreiras se torna algo distante, e muitas vezes incompreensível. “E como pensar essa figura de infância como acontecimento por meio da arte contemporânea? Se ainda vemos resquícios nostálgicos de uma infância idealizada nas produções de artistas modernos [...]” (LOPONTE, 2008, p.116).

Para finalizar este item, a autora realiza considerações relacionando a infância e a arte, como se pode observar: “[...] o importante é perceber a dissonância da própria infância, da impossibilidade de aprisioná-la em rótulos, clichês ou temporalidades predefinidas. A arte é feita de possibilidades, de invenção, de criação, de ruptura, do imprevisível, do inesperado” (LOPONTE, 2008, p.118).

Outro item trabalhado por Loponte (2008) é “Arte, docência e infância”, o qual a autora inicia reafirmando que as palavras “acontecimento”, “descontinuidade” e “abertura” podem parecer estranhas ao serem associadas à infância escolarizada das instituições infantis. E quanto a arte, a autora destaca que mesmo sendo um terreno fértil de aberturas as possibilidades, “[...] a escola consegue aprisioná-la em tempos e espaços específicos, em imagens controladas com pouco espaço para os rabiscos imaginários da infância” (LOPONTE, 2008, p.118).

Além disso, Loponte (2008) ressalta que nem sempre a arte infantil é entendida e não se destina um espaço privilegiado para ela, visto que, pelo fato de sempre a busca pela verdade estar presente, é que há pouco espaço para os desenhos infantis. E frente a esses desenhos, muitas professoras se sentem inconformadas ao se depararem com rabiscos aparentemente sem sentido.

Exploração do papel, registro do gesto, ludicidade? Para quê? É assim que os rabiscos e as invenções infantis precisam sempre ser nomeados, legendados: “o que você desenhou aqui?”. A criança responde, e a professora escreve sobre o desenho: legendas e rótulos definitivos competindo visualmente com as criações infantis. A escrita da professora no desenho certifica, dá status de “verdadeiro” ao trabalho (LOPONTE, 2008, p.118).

A autora também afirma a questão de que existe a crença de que a escola nunca pode iludir a criança, e que sempre é preciso dizer o “real” sentido de tudo, de que sempre é preciso contar a verdade sobre as coisas, mesmo esta sendo a mais “cruel” de todas. E para exemplificar essas afirmações, a autora apresenta um questionamento comum entre as professoras, “o que eu devo fazer se meu aluno pintar um gato de azul?”, ela diria a “verdade”, não existem gatos azuis. A arte não se preocupa se há mesmo “[...] uma verdade a se bater continência”(LOPONTE, 2008, p.119).

E assim, nos ritos finais de seu texto Loponte (2008), aponta que a docência pode ainda aprender muito com as artes, com a arte contemporânea, com a vontade de criação, como também todos podem aprender mais com a infância.

Loponte(2008) finaliza o seu pensamento com a seguinte indagação:

Se a arte diz mesmo o que dizem as crianças, se a arte pode nos conectar com experiências que nos transformam, que nos deslocam da linearidade de nossas paisagens familiares, se nos diz de acontecimento, de experiência, de criação e, também, de infância, a pergunta é: nós, que pensamos sobre educação, sabemos ouvir? (LOPONTE, 2008, p.121).

Tais palavras da autora permitem ao leitor várias interpretações, as quais não necessariamente se findam com o finalizar do texto.

O artigo de Tavares e Ferreira (2009), “Práticas e eventos de letamento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife” inicia-se com uma reflexão acerca dos “meios iletrados” que para as autoras, são caracterizados como sendo as comunidades que apresentam

baixos níveis de rendimento escolar ou competências de leitura e escrita, as crianças provenientes desses ambientes são comumente associadas à idéia de fracasso.

De acordo com as autoras, as crianças das classes populares são frutos de um ambiente cultural desfavorecido, pobre em estímulos e vivências que não favorecem seu desenvolvimento. Tal entendimento acaba por constituir nas ciências humanas e sociais uma determinada visão negativa, tornando as famílias das classes populares como sendo um “espelho” da própria “moral dos pobres”.

Entretanto, pode-se considerar e questionar o fato de que algumas crianças apresentam boas competências de leitura e escrita, enquanto outras, que habitam a mesma comunidade, concluem as primeiras séries do Ensino Fundamental, ainda analfabetas.

Tal questionamento pode ser explicado da seguinte forma:

Nossa hipótese sugeria que a transmissão da língua e a significação que as crianças conferem, aos momentos de leitura e escrita, ocorrem ao longo de redes sociais delimitadas (espacial e temporalmente) através das práticas de letramento, que são sempre práticas de intercâmbio de algo. Esse “algo” pode ser: atividades conjuntas, conversas informais, o empréstimo de um objeto cultural (livro, revista, música software); “algo” que adquire, assim, um valor simbólico (TAVARES; FERREIRA, 2009, p.03).

O letramento é considerado como uma tecnologia da escrita que em si mesma desenvolveria as habilidades cognitivas dos sujeitos. A escrita passa a ser avaliada como um sistema de representação gráfica que promove o desenvolvimento social e cultural dos povos e capacitar aqueles que se apropriam dela e das habilidades de decodificar as letras, e assim, aperfeiçoando o pensamento abstrato e da racionalidade.

O surgimento do letramento em pesquisas e estudos é datado no Brasil a partir da década de 1980, e há que se considerar ainda, o fato de que lhe é atribuído diferentes significados e objetivos em sua utilização. Sendo assim, o surgimento do termo letramento, ocorre quando aparecem novos contextos, novos fatos, idéias, e até mesmo novas maneiras de compreender os fenômenos da leitura e da escrita.

Sobre o letramento, pode se considerar a seguinte finalidade:

A idéia de letramento visa, portanto, relacionar as mediações ocorridas entre os sujeitos e suas relações sociais e o mundo da cultura escrita. Por essa via, o indivíduo letrado é “aquele que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas o que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde

adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (TAVARES; FERREIRA, 2009, p.05).

A rede social é um conjunto de pessoas ligadas através de relações sociais mais ou menos habituais, e ainda, conectado com outras redes por linhas mais ou menos fortes de relação. As redes sociais podem ser classificadas em: redes sociais primárias e redes sociais secundárias.

O conceito de rede social primária e secundária ocorre conforme as palavras das autoras:

As redes sociais primárias constituem os “nós” que integram as relações mais estreitas, sendo os contatos pessoais mais diretos e com maior grau de compromisso entre os sujeitos. As redes sociais secundárias são formadas por profissionais e funcionários de instituições públicas ou privadas; organizações pessoais, organizações não-governamentais, grupos organizados de mulheres, associações comunitárias e religiosas. Enquanto abordagem metodológica, a análise de redes não constitui um fim em si mesma. Ela é o meio para realizar análises cujo objetivo é mostrar de que maneira a rede é explicativa dos fenômenos analisados (TAVARES; FERREIRA, 2009, p.06).

Para tal efeito, foi realizada uma pesquisa com duas crianças que já tivesse se apropriado do sistema de escrita alfabética. Uma das ações desenvolvidas foi com crianças na faixa etária de 07 a 09 anos, que frequentavam regularmente a escola.

Na referida ação, foi utilizado um dispositivo, no qual pode ser explicado da seguinte forma:

Em cada quadrante inscrevem-se três áreas: *um círculo interno* de relações íntimas, diretas, cotidianas e de maior grau de compromisso, constituindo as redes primárias; *um círculo intermediário* de relações sociais de contato pessoal sem intimidade; e *um círculo externo* de relações ocasionais (TAVARES; FERREIRA, 2009, p.07).

As redes sociais surgem quando existe a necessidade de relações com os outros e até mesmo com os bens simbólicos. Mesmo tendo em vista que as configurações das crianças sejam singulares, os textos que são produzidos não são isolados ente si, haja vista que, de um lado se trabalha com as mesmas orientações interpretativas e por outro, o texto de cada perfil se liga ao texto de todos os outros perfis. Os estudos consistem em descrever e analisar as relações específicas e aspectos gerais em âmbito das redes sociais, entre outros.

As duas crianças, as quais estão presentes no referido estudo, não produzem as formas de agir dos adultos nos eventos de letramento que acontecem na família, e encontram suas próprias modalidades de comportamento em relação à leitura e a escrita. Para que as crianças se desenvolvam em práticas de letramento é preciso compreender o texto que se tem em mãos de forma autônoma e contarem com as ações dos adultos ou de outros mais experientes, haja vista que, estes atuam como apoios relacionais e que as crianças desenham e se permitem espaços de comportamentos e representações possíveis para elas.

As práticas de letramento feitas pelas crianças não ocorrem em um vazio de relações sociais. Porém, através das referidas relações as próprias práticas de letramento nos meios populares são atualizadas e mobilizadas. Já as práticas familiares investigadas na comunidade com textos escritos também se apresentam para as crianças através da organização doméstica com práticas que as tornam possíveis.

Sobre os materiais utilizados na prática de letramento, pode-se dizer que:

Embora o uso desses materiais aconteça nas relações familiares, em geral, são adquiridos na ação de troca com outros espaços, muitos a título de empréstimos seja na biblioteca da comunidade ou a escola, seja em outras instituições e, ainda, de colegas próximos. Com isso, verificamos que a ausência de uma ação voluntária de compartilhamento das práticas de leitura e escrita, entre os familiares, não impossibilita a criança de se apropriar do seu uso, principalmente nos conhecimentos escolares (TAVARES; FERREIRA, 2009, p.13).

Para as autoras, a escola é uma instituição que possibilita às crianças compartilharem de outros espaços educativos de socialização secundária, e regra geral, é a primeira instituição que se inclui na vida familiar e possibilita que as crianças vivenciem novas coisas e novas relações sociais. É necessário que as práticas da leitura e escrita estejam incorporadas no quadro de maior complexidade das relações ente as agências socializadoras em que as crianças fazem uso das práticas de letramento.

Com o passar do tempo, a escola se universalizou inclusive como uma representação coletiva, haja vista que, as práticas de leitura e escrita se fazem a partir de determinados ideais, seja na família, como também, nas relações comunitárias ou na escola. Há que se considerar ainda, o fato de que a escola é um espaço de cultura escrita, e em meio a isso, os vínculos sociais são significativos para o desenvolvimento ao converter em uma fonte de produção de sentido, no qual a leitura é apreendida de maneira similar a escola.

A importância da família se reflete como se pode observar:

Consideramos que nas práticas de letramento das redes sociais das crianças participantes e do contexto escolar, o “outro social” (pai, mãe, avó, irmão, professora) não ocupa apenas um lugar de comunicar mensagens que levam à construção de identidades individuais, mas que acontece um complexo processo de troca e participação ativa, que gera e integra os processos de desenvolvimento que estão presentes na “constituição subjetiva” de cada um dos atores sociais. Nas relações entre escola e família, ressaltamos a posição de que as redes primárias das crianças apresentam: os meios populares dão uma grande importância a uma determinada ordem moral – “o bom comportamento” – e respeito à autoridade, não apenas do professor, mas também daqueles que gerenciam a escola. Pois, devido aos seus baixos níveis de escolarização, acreditam não conseguir ajudar os filhos nas atividades escolares como deviam, portanto, solicitam que comportem-se corretamente, aceitando fazer o que lhes [é pedido, que evitem brincadeiras em sala de aula, prestem atenção e estudem. Desse modo, aqueles que são responsáveis pelas crianças almejam uma certa “respeitabilidade” familiar nas relações escolares, sendo os filhos seus representantes (TAVARES; FERREIRA, 2009, p.16 – 17).

A escola deve oferecer uma estrutura aberta, na qual torne possível a participação de uma determinada parceria, visando à elaboração baseada em práticas já existentes de letramento e de comunicação, haja vista que, o objetivo é expandir as práticas comunitárias na área do letramento. Ademais, fazer uso das práticas de leitura e escrita exige um reconhecimento mútuo, e pressupõe ainda, certos usos simbólicos da língua que podem favorecer ou dificultar uma linguagem comum.

O artigo de Silveira, Bonin e Rippol (2010), “Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural”, discute a literatura para crianças e a pedagogia, no sentido de que a literatura para crianças tem estado presente de diversas formas na escola, e depende da escola para adquirir leitores, também tem servido para formar, informar, e ensinar.

Para as autoras, os princípios da conveniência educativa e a compreensibilidade do texto acabam por formar um duplo destinatário: a literatura infantil pressupõe a criação de textos que são destinados às crianças, porém, sancionados pelos adultos.

Nos livros infantis são utilizados alguns paratextos mais freqüentes que outros, justamente visando condições de comunicação, na qual se misturam o código social e os códigos produtores ou reguladores do texto. A visibilidade adquirida sob diversas formas, desde a invenção norte-americana do “politicamente correto” se relaciona com discursos multiculturais, pós-coloniais, pós-estruturalistas, todos com significados,

objetivos e efeitos diversos, ou seja, o discurso da diversidade e da diferença se espalhou de forma tentacular no tecido social, alimentado pela redefinição do conceito de cultura, entre outros.

A concepção do discurso como constituidor da própria realidade trouxe novos argumentos para as discussões sobre diferença. Sendo assim, as maneiras de falar sobre as coisas, os acontecimentos e sujeitos não são formas neutras de descrição, porém, participam na produção daquilo que descrevem e apresentam.

Dessa forma, as diferenças podem ser tratadas da seguinte forma:

A hipótese de que as transformações culturais e sociais tem sempre reflexo no panorama educativo ganha mais uma vez um argumento favorável, ao identificarmos como o discurso da diversidade e da diferença invadiu os espaços escolares e de entretenimento para crianças e jovens. Os livros didáticos, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos, os livros para crianças tonam-se veículos para tais abordagens, ao mesmo tempo que, no próprio terreno da legislação educacional, se tomam medidas de alguma forma com a diferença: estão aí presentes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a instituição das cotas, as políticas de inclusão e, como estamos vendo, os livros de literatura para crianças, tão almejados e utilizados nas escolas de educação infantil e ensino fundamental (SILVEIRA; BONIN; RIPPOL, 2010, p. 100).

Em obras de literatura infantil que tem como tema principal a diferença, também se reafirma a histórica preferência do gênero pela utilização de animais como personagens: são joaninhas diferentes; coelhos de orelha quebrada; patinhos feios; entre outros. A escolha de animais é um recurso metafórico usado para abordar algumas temáticas conflitivas. Em algumas obras na quais as histórias tem personagens humanos, os paratextos trazem os animais como termo de comparação e estes são utilizados para explicar as diferenças em uma linguagem “científica” e, ao mesmo tempo, acessível às crianças.

Sendo assim, um livro que tem como tema as diferenças de crianças de crianças com síndrome de Down se destaca nas páginas finais o referido pretexto:

O elefante tem tromba. A girafa tem pescoço comprido. A formiga é bem pequenininha. O ornitorrinco, nem se fala... tem uma cara que é só dele... Todo mundo é mesmo muito diferente. Basta olhar os animais. Cada um do seu jeito, eles formam uma grande comunidade onde todos tem o seu espaço e vivem como querem, sem prejudicar o outro. [...] Ninguém nunca ouviu falar que a girafa tivesse brigado com o elefante por achá-lo fora do peso, ou que a formiga tivesse criticado o casaco afiado do porco-espinho... Afinal, tudo na natureza

é legal por ser diferente! (Livro 12) (SILVEIRA; BONIN; RIPPOL, 2010, p. 101).

Para as autoras, os discursos multiculturais produzem uma determinada posituação das diferenças, consideradas como essenciais e autor referenciais, com valor em si mesmas. O multiculturalismo tem sido alvo de muitas críticas, haja vista que, demonstra o que há de superficial e externo nas culturas, descrevendo-as genericamente, celebrando e acolhendo uma diversidade que é ordenada pelos discursos da cultura modelar, e considerando as diferenças como fragmentos de uma totalidade.

Há que se considerar ainda, a ênfase no tratamento das diferenças como algo da esfera do cotidiano, e esta por sua vez, é uma espécie de estratégia usada para obter atenção do leitor (mostrar que as diferenças são parte do seu cotidiano) para assinalar quais sujeitos estariam em desvantagem. Nos paratextos existem, também, aqueles que posicionam o diferente à distancia (temporal, geográfica, cultural) e nesses referidos casos, as histórias tem a finalidade de informar, ou até mesmo dar importância.

A visibilidade conferida aos diferentes, principalmente através de aspectos diferentes das práticas culturais, é uma estratégia para assegurar a variação de produtos e a diversificação de informações. De grande importância, é a utilização de um discurso científico voltado para informar sobre as diferenças tematizadas no texto principal a obra. Em determinados casos, são veiculados alertas, bem como também, informações científicas, as quais parecem ter sido tiradas de um manual técnico ou, ainda, de um livro didático.

Alguns paratextos não passam de uma grande coletânea de informações, as quais visam inúmeros fins tais como: justificar a escolha pelo desenvolvimento de uma história com um determinado tema inclusivo; esclarecer os sujeitos de modo que se neutralize o preconceito que muitas vezes é associado à ignorância; mostrar aos professores como é grande a chance de se ter um aluno diferente na sala de aula; bem como também, ensinar os sujeitos a reconhecer sintomas, causas e meios de prevenir e até mesmo remediar uma determinada condição.

No que diz respeito aos paratextos, é de grande importância verificar como estes tratam das diferenças:

Os paratextos dos livros que trazem personagens com síndrome de Down também apresentam vinculações expressivas com discursos científicos: a análise mostrou uma recorrência no que diz respeito à enumeração daquilo que alguns livros chamam de “traços típicos” ou

características da pessoa com síndrome de Down – mãos pequenas, dedos curtos, olhos puxados, orelhas pequenas e com inserção baixa, rosto oval, estatura menor, tônus muscular reduzido, flacidez muscular, cabelo liso e fino, olhos com linha ascendente e dobras da pele nos cantos internos (“semelhantes aos orientais”), nariz pequeno e um pouco achatado, rosto redondo, pescoço curto e grosso etc. tal enunciação sistemática de características e modos de ser, embora feita (às vezes) de modo informativo e quase jornalístico, às vezes de modo científico (porque racional e com aura de neutralidade, como se não houvesse um processo inevitável de seleção na apresentação dos “fatos”), não é neutra, pois produz efeitos nos sujeitos envolvidos (sejam eles pais, professores, crianças). Há, aparentemente, um motivo plenamente justificado para que ocorra tal enumeração: tanto o discurso científico quanto o informativo estão pautados na máxima da prevenção(SILVEIRA; BONIN; RIPPOL, 2010, p. 105).

De acordo com as autoras, nos paratextos não existem desconfortos relacionados às características supracitadas, haja vista que estas são consideradas “variantes genéticas”, tais como altura, peso, entre outros, e estas variações estariam previstas na “ordem da natureza” ou também, na ordem genética das coisas. Há que se considerar ainda, o fato de que as referidas variantes genéticas podem estar em todas as pessoas e atingir as mesmas, obedecendo às leis da natureza, bem como, às leis da probabilidade.

Os paratextos acabam por constituir um modo de seduzir e sendo assim, facilitar na escolha e leitura de livros que tratem das diferenças. Estes servem ainda, para reforçar ideais e conceitos, para reforçar a diferença e ensinar sobre ela, dizendo quem e como são diferentes, sem contar também que, servem para lembrar que a temática concerne a todos, já que está presente no dia-a-dia.

As diferenças são constituídas e significadas de maneiras múltiplas, sendo que, a maioria dos argumentos usados para informar, persuadir e até mesmo cativar o leitor contém discursos científicos e multiculturalistas e até mesmo algumas estratégias do gênero, como a utilização de animais. Os paratextos contem ainda, formas de falar dos sujeitos considerados diferentes e por diversas vezes os autores não se preocupam no que diz respeito à literariedade e à dimensão estética do texto, no qual tem como tema central uma determinada educação para a diferença. Sendo assim, os discursos científicos e multiculturais acabam por enfatizar a temática central do livro. Em suma, os paratextos têm por finalidade exercer uma orientação e uma pedagogia claras.

O artigo “Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self”, escrito por Grigorowitschs (2010), a qual apresenta uma abordagem sociológica sobre o jogo e sobre a importância do mesmo nos processos de socialização infantil e de formação do *self* na infância.

A autora se dedicou a estudar o jogo infantil apontado autores desde Platão, passando pelo sec. XVIII até a atualidade, assim, ela verificou que em cada um dos períodos históricos o jogo foi visto de uma maneira. Nos escritos de Platão aparecem os primeiros indícios de que o jogo desempenharia um papel pedagógico. No século XVIII Rousseau passa a valorizar a espontaneidade do jogo infantil, ao final do século XIX Karl Gross enfatiza a dimensão biológica do jogo. No âmbito da educação Friedrich W. Frobel passou a trabalhar com as duas ultimas dimensões privilegiando a educação natural tendo como base o jogo. “Com base nesses contextos sóciohistóricos, o jogo infantil passou a ser valorizado como um fim em si mesmo, mas também como possuidor de um papel fundamental na educação” (GRIGOROWITSCHS, 2010, p.231).

De acordo com a autora após meados do século XX o jogo tornou-se um objeto de pesquisa, apresentando então outras maneiras de tratá-lo e só a partir de meados dos anos 1990 o jogo foi visto de forma complexa; abrangendo a cultura, a vida cotidiana, a realidade e o mundo social.

Grigorowitschs (2010) citou Gebauer & Wulf que inspirados em Simmel, Elias, Mead, Huisinga e Benjamin, desenvolveram uma nova maneira de abordar o jogo; o conceito de mimese. Para a autora, desde Aristóteles o conceito de mimese é tido como:

condição de sobrevivência do ser humano, como elemento de organização social e fundamental das formações culturais. As ações miméticas são constituídas por movimentos corpóreos que incluem as mais diversas formas de interação, comunicação e linguagem (verbais ou não). O jogo infantil coletivo é uma forma de interação social permeada por ações miméticas (GRIGOROWITSCHS, 2010, p.232)

No que diz respeito ao desenvolvimento do *self*, para Grigorowitschs (2010) existem dois estágios de desenvolvimento, o primeiro estágio consiste no *self* individual em que a criança ainda não percebe que interage com o outro ao jogar denominada de *play*, enquanto que o segundo estágio do desenvolvimento do *self* individual é formado não apenas pelas ações individuais, mas concomitante com as ações coletivas denominada, *game*.

Buscando ilustrar sua pesquisa, a autora analisa duas imagens da infância contidas nos escritos de Walter Benjamin intitulado, “Infância em Berlim por volta de 1900”, são elas “A Mummerehlen” e “O Corcundinha”. Com esta análise a autora pode

verificar que “no processo de socialização infantil, as crianças descobrem paulatinamente os significados sociais dos elementos ao seu redor.”

Segundo Grigorowitschs (2010), as ações do jogo fortalecem o indivíduo enquanto ser autônomo, suas relações com a sociedade e com os outros indivíduos; onde os outros funcionam como um espelho para nós.

A autora conclui afirmando que:

os processos miméticos estão presentes tanto no jogo, incorporando mimeticamente elementos do mundo social, como no indivíduo, que, ao se socializar, incorpora mimeticamente elementos do mundo social, assim como o mundo social incorpora, por sua vez, elementos do ser individual e do jogo em suas dinâmicas próprias (GRIGOROWITSCHS, 2010, p.245).

Enfim, segundo a autora é por meio do jogo que a criança se descobre parte de “um todo maior” com uma grande rede de interdependência construindo sua identidade.

O artigo “Grupo de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações”, escrito pelos autores Silva, Luz e Faria Filho (2010), foi publicado na Revista Brasileira de Educação, no exemplar de janeiro a abril de 2010. A autora realiza uma análise sobre as pesquisas realizadas sobre educação infantil e infância no período de 0 a 6 anos.

Os autores constataram que poucas pesquisas foram realizadas sobre o assunto, no período de 1983 a 1998, elas se concentraram ao nível do mestrado. O intuito primeiro deste artigo era o de mapear os grupos e instituições que produziram pesquisas sobre o referido assunto. Para isso, analisaram os grupos de pesquisa registrados no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Base Corrente e Censo de Grupos de Pesquisa, 2006).

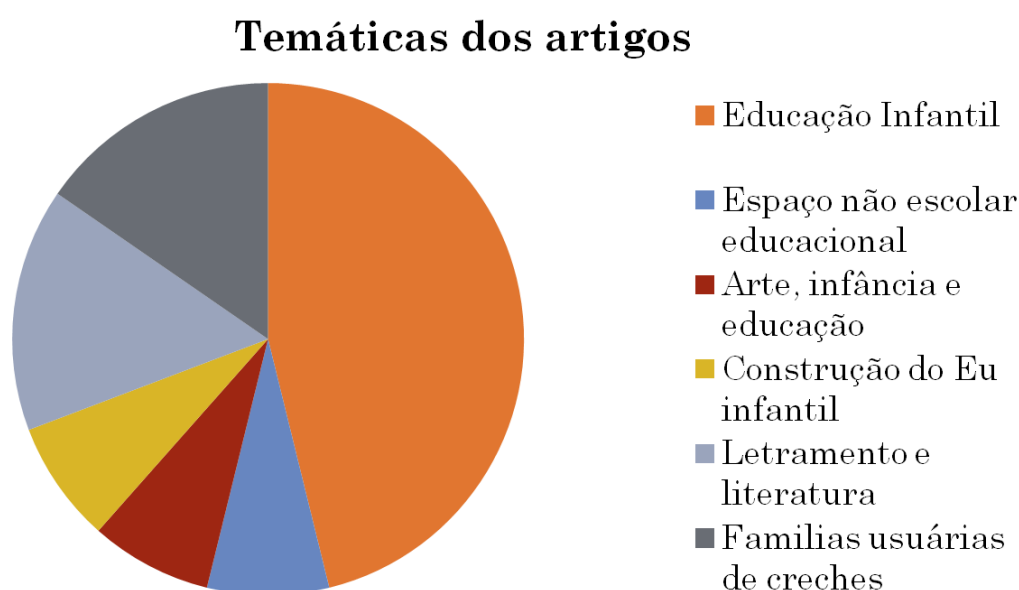
Com esta pesquisa os autores identificaram três aspectos, a distribuição dos grupos de acordo com as áreas de conhecimento a partir do Censo de Grupos de Pesquisa de 2006; a distribuição dos grupos de acordo com as áreas de conhecimento que compõem a área das ciências humanas e o número de grupos de pesquisas registradas em cada área.

Em suma, são muitos os aspectos acerca da infância e a educação, abordados pelos artigos encontrados na RBE. As pesquisas aqui brevemente apresentadas são ricas em conteúdos, em detalhes, e versam sobre os olhares que os pesquisadores atribuem

sob seus objetos de pesquisa. Cabe ao leitor da RBE perceber essa multiplicidade de conhecimentos, as diversas interpretações, e realizar a sua apropriação.

Após realizar a síntese dos discursos de cada autor aqui selecionado, puderam-se perceber alguns aspectos que aproximam esses trabalhos, como, a temática que une alguns textos e distancia outros. No Gráfico I, evidencia-se, por meio da quantidade, as aproximações entre os trabalhos de Infância e Educação apresentados anteriormente, por meio de temáticas que mais apareceram entre eles.

GRÁFICO I:



Com a visualização do Gráfico I, fica claro que a maioria dos artigos que cabem a classificação Infância e Educação, versam sobre assuntos relacionados à Educação infantil, 6 artigos, os quais encontram-se descritos na Quadro XVIII.

QUADRO XVIII: EDUCAÇÃO INFANTIL	
TÍTULO	AUTOR
A pedagogia e a educação infantil	Eloisa Acires Candal Rocha
Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil	Fúlvia Rosemberg

Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE	Maria Dolores Bombardelli Kappel Maria Cristina Carvalho Sonia Kramer
Programas educacionais para a pequena infância na Itália	Tullia Musatti
Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional	Dolores Bombardelli Kappel
Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações	Isabel de Oliveira e Silva Iza Rodrigues da Luz Luciano Mendes de Faria Filho

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Os seis artigos (Quadro XVIII) que se aproximam por trabalharem elementos da educação infantil, versam sobre perspectivas diferentes, aspectos distintos, mas com olhares para dentro da escola, para a formação dos professores que atuam nesse nível de ensino, para as crianças que freqüentam as instituições de educação infantil, bem como, para as políticas públicas que acompanham essa educação.

Percebe-se que os autores desses artigos trabalham as questões da infância, juntamente com a educação infantil, ou seja, são pesquisas que olham para a infância institucionalizada. Assim, alguns aspectos entre os artigos podem aproximá-los, porém outros os distanciam.

Os artigos de Rocha (2001) e Mussati (2003) - (Quadro XVIII) - podem se unir no fato de trabalharem pontos específicos da pedagogia e da educação infantil, porém, Mussati (2003) realizou uma pesquisa acerca do tratamento para com a pequena infância italiana, entretanto, Rocha (2001) conceituou a pedagogia como ciência, e apresentou as práticas da educação infantil e modelos didáticos que tentam homogeneizar os alunos.

Pode-se destacar um aspecto relevante no trabalho de Rocha (2001), quando a autora faz considerações sobre a criança-aluno, o foco dos processos de ensino-aprendizagem. É possível estabelecer relações entre o artigo de Rocha (2001) com a fala das autoras Rodrigues e Rossi (2011), ao abordarem a formação da criança-aluno, em que afirmam: “não existe criança fora do discurso pedagógico de infância, fora dos

processos que lhe atribuem significados. O sujeito infantil está constituído, é formado e regulado nos discursos sobre a infância” (RODRIGUES; ROSSI, 2011, p.02).

A partir desses pressupostos, é possível refletir acerca da importância dos discursos pedagógicos para com a infância e até mesmo pode-se perceber por meio dos artigos nesse item apresentados que a infância encontra-se intimamente ligada à educação, ou melhor, a instituição escola, a educação infantil e conseqüentemente aos discursos pedagógicos que a conceituam, e formam a criança-aluno.

Outro artigo que estabelece relação com o de Rocha (2001), é o de Rosemberg (2001), (Quadro XVIII), visto que a autora também realizou uma conceituação da educação infantil, porém de uma maneira breve e sem muitos detalhes. A pesquisa da autora destoa dos demais artigos ao trabalhar aspectos das políticas públicas para a educação infantil, como também, ao centrar-se na avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil descritos anteriormente.

Os artigos de Kappel, Carvalho e Kramer (2001), e Kappel (2007), (Quadro XVIII), aproximam-se por se tratarem de pesquisas que fazem uso de dados do IBGE, porém são trabalhos distintos que analisam esses dados de formas diferentes. No artigo de Kappel, Carvalho e Kramer (2001), as autoras apresentaram o perfil de crianças de 0 a 6 anos que freqüentavam instituições de educação infantil nas décadas de 1970 e 1980, por meio de dados cedidos pelo IBGE. No que se refere ao artigo de Kappel (2007), a autora pesquisou a influencia do IDI no desenvolvimento educacional de crianças, através de dados fornecidos pelo IBGE.

O artigo de Silva, Luz e Faria Filho (2010), (Quadro XVIII) relaciona-se com os demais artigos acerca da infância e da educação infantil, uma vez que os autores realizaram análises de grupos de pesquisa que abordaram a infância e a educação infantil no Brasil. Trabalharam, então, com os dados desses grupos, as suas produções, período de atuação, em que buscaram maneiras de demonstrar essas informações, e contribuir para as discussões nessa área.

Mais uma vez fica evidente, com a análise dos artigos acerca da Educação Infantil, a ligação existente entre a infância e a educação. Dessa forma, esses seis artigos demonstraram os possíveis olhares para a infância pedagogizada na educação infantil. A partir desse momento, mais aproximações e distanciamentos para essa infância e a educação serão trabalhados pelos demais autores da RBE, os quais abordam outras perspectivas, outros enfoques, para a Infância e a Educação.

Quanto ao artigo que trabalha a temática “Espaço não escolar educacional” (Quadro XIX), que consta no Gráfico I, engloba aspectos quanto a infância e a educação, porém em um local diferenciado dos outros artigos, o hospital.

QUADRO XIX: ESPAÇO NÃO ESCOLAR EDUCACIONAL	
TÍTULO	AUTOR(S)
A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital	Rejane de S. Fontes

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

A pesquisa realizada por Fontes (2005) (Quadro XIX), evidencia outro olhar para a infância, a infância hospitalizada que necessita também de uma educação. A autora buscou compreender a vivência hospitalar e as suas implicações para com o papel da educação no desenvolvimento cognitivo, emocional e também na saúde das crianças hospitalizadas. Outro aspecto relevante no trabalho de Fontes (2005), e distinto dos demais artigos, foi à preocupação com a formação especializada de pedagogos, para atuarem nos hospitais.

E por fim, a autora utilizou como um dos métodos de sua pesquisa, a escuta de crianças hospitalizadas, ou seja, Fontes (2005) permitiu em seu trabalho que a criança tivesse, além dos pressupostos teóricos sobre ela, também, voz. Tal fato é muito interessante, uma vez que, de acordo com Baladeli (2010), a infância “como objeto de estudo, ela é sempre o outro em relação à pessoa que fala, dificilmente ela assume o lugar da primeira pessoa, do sujeito do discurso” (BALADELI, 2010, p.152).

O artigo apontado no Gráfico I que se enquadra na temática “Arte, infância e educação” (Quadro XX), é o de Loponte (2008), o qual evidencia aspectos da arte, da arte contemporânea, e as suas relações com a infância e com a educação.

QUADRO XX: ARTE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	
TÍTULO	AUTOR(S)
Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação	Luciana Gruppelli Loponte

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Esta pesquisa assume aproximações com os demais trabalhos, pelo fato de abordar aspectos relacionados à Infância e a Educação, porém, é o único trabalho deste item que introduz a arte, mais especificamente a arte contemporânea e as suas relações com a infância. A autora analisou o caráter inovador, criador, inventivo, e sem critérios de verdade da arte contemporânea, e o relacionou com a infância que se apresenta a nós, crianças do presente, e do acontecimento. Além disso, a autora realizou a crítica de que na escola essa infância inventiva, criadora, recebe legendas que determinam os significados dos seus “trabalhos artísticos”, os seus desenhos.

Loponte (2008) foi a autora que conseguiu por meio da arte visualizar uma infância do acontecimento, que cria, que atua no seu meio. Assim, este trabalho possibilita o leitor olhar para a infância e a educação por um outro viés, a arte.

O artigo referente à temática “Construção do eu infantil”, conforme o Gráfico I é descrito na Quadro XXI:

QUADRO XXI: CONSTRUÇÃO DO EU INFANTIL	
TÍTULO	AUTOR(S)
Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self	Tamara Grigorowitschs

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

O artigo de Grigorowitschs (2010), descrito na Quadro XXI, foi catalogado com parte do tema Infância e educação, pois a autora realizou uma trajetória do jogo em sua pesquisa, evidenciando aspectos que relacionavam o jogo a aprendizagem, o jogo e a educação.

A autora trabalha também com a construção do eu infantil, a construção do self, a qual ocorria em dois momentos, concomitante com o jogo, na fase individual em que a criança não perceberia a interação ao jogar, e a fase do individual e o coletivo ocorrendo no jogo.

Para tanto, foi possível observar que Grigorowitschs (2010) estabeleceu relações enriquecedoras em sua pesquisa, as quais uniram o jogo e a infância na construção do sujeito criança, das suas interações como indivíduo-jogo, indivíduo-jogo-indivíduo,

processos esses que podem contribuir para a formação da criança, enfim para a construção do seu eu infantil.

Os artigos que abordam a temática “O olhar das famílias usuárias de creches”, de acordo com o Gráfico I, são:

QUADRO XXII : O OLHAR DAS FAMÍLIAS USUÁRIAS DE CRECHES	
TÍTULO	AUTOR(S)
A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias	Silvia Helena Vieira Cruz
Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?	Ana Cristina Coll Delgado

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

É possível afirmar que os artigos de Cruz (2001) e Delgado (2005), (Quadro XXII), possuem aspectos que os aproximam, como também, que os distanciam. As duas pesquisas abrem um espaço para a fala de mães e/ou famílias usuárias de creches. Entretanto, os lugares em que as pesquisas foram realizadas são distintos, Cruz (2001) analisou creches comunitárias em Fortaleza-CE, enquanto que Delgado (2005), investigou uma creche domiciliar em São Gonçalo/ RJ.

Em ambas pesquisas, as mães e/ou famílias usuárias das creches vêem nessa instituição a única oportunidade de seus filhos receberem educação e cuidados, em período integral. O perfil dessas mães e/ou famílias, de acordo com os dados coletados nas pesquisas das autoras, é composto por pessoas provenientes de comunidades carentes, as quais necessitam trabalhar para prover o sustento de suas casas.

No estudo de Cruz (2001), o único elemento negativo eleito por essas famílias é quando a creche se encontra fechada. Nos demais aspectos, eles acreditam que a creche possibilita aos seus filhos, momentos de ampliação de conhecimentos e cuidados básicos com a higiene.

No que tange a pesquisa de Delgado (2005), o que as mães pensam a respeito do trabalho realizado na creche, não se distingue muito das falas encontradas na investigação de Cruz (2001). As mães preferem esse tipo de creche pela flexibilidade

de horários, como também, o fato de aceitarem crianças menores de três anos no local. Além disso, o importante para as mães é que as crianças recebam carinho, atenção, e proteção contra a violência das ruas. Nesse sentido, a autora percebe que os fatores pedagógicos não foram lembrados por essas mães.

Um elemento que diferencia as pesquisas das autoras, é que Cruz (2001), também trabalhou com as falas de professoras das creches comunitárias. A autora apresenta uma preocupação com a qualidade de formação dessas profissionais, e questionou por qual o motivo essas mulheres atuavam na função de professoras de creches comunitárias. A resposta mais comum encontrada foi o gostar de crianças. Entretanto, para Cruz (2001) o fato de essas mulheres atuarem nas creches, se dá por ser uma oportunidade de profissionalização para as que têm dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho.

Outro fator que pode ser destacado no trabalho de Cruz (2001) é a concepção de infância que a autora defende, uma infância cidadã e construtora de conhecimentos, aspecto que aproxima essa pesquisa de outras, como a de Loponte (2008), (Quadro XXII), em que a infância também é tida como criadora, inventiva.

Adentrando em outra temática, destacam-se os dois artigos (Gráfico I) que abordam o “Letramento e literatura”, (Quadro XXIII).

QUADRO XXIII: LETRAMENTO E LITERATURA	
TÍTULO	AUTOR(S)
Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais e crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife	Ana Cláudia Ribeiro Tavares
Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural	Rosa Maria Hessel Silveira Iara Tatiana Bonin Daniela Ripoll

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Pode-se perceber que o elemento em comum nos dois artigos (Quadro XXIII) é a questão da leitura, que é abordada pelas autoras das pesquisas de maneiras distintas. Tavares (2009) realizou uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade

da periferia do Recife, por meio de práticas e eventos de letramento. Enquanto, que Silveira, Bonin e Ripoll (2010), relacionaram literatura, criança e escola, juntamente com discursos multiculturais.

As autoras das duas pesquisas demonstram interesses pela leitura, com ênfases diferentes. Tavares (2009) por trabalhar com crianças de comunidades carentes, acredita que há uma visão negativa sobre o aprendizado delas, visto que algumas concluem as primeiras séries do ensino fundamental analfabetas, enquanto que outras possuem boas competências de leitura e escrita. O foco do trabalho da autora são as práticas de letramento, que assumem um papel importante para tal comunidade, no sentido de auxiliar no desenvolvimento social e cultural das crianças.

Silveira, Bonin e Ripoll (2010) possuem como objeto de pesquisa a literatura para crianças, a qual para as autoras contribui para os processos de formação, informação e ensino nas escolas. Um aspecto relevante trabalhado pelas autoras é o uso de recursos metafóricos de figuras de animais, como personagens das histórias infantis, as quais são destinadas às crianças, porém aprovadas pelos adultos.

Contudo, após estabelecer as aproximações e os distanciamentos entre os 13 artigos (Quadro XVII), que trabalham o tema “Infância e Educação”, foi possível verificar entre eles uma classificação por temáticas que mais apareciam e, assim, separá-los para a análise. É válido ressaltar que, todos os autores selecionados para terem suas falas apresentadas nesse item, olharam para a infância dentro da instituição, e trabalharam questões distintas acerca da educação.

As apropriações dos autores vieram de lugares diferentes, da escola, do hospital, da Itália, por meio do olhar das mães e famílias usuárias de creches, pelas professoras que trabalham com essas crianças, pela arte que permite outra compreensão de infância, enfim, foram muitos os enfoques dados pelos autores da RBE, os quais possibilitaram a pluralidade de discursos, e com a análise realizada, o estabelecimento de diálogos entre eles.

3.2 A INFÂNCIA, A TV E O CINEMA: OS PEQUENOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Neste momento do texto, dois artigos acerca da infância, a TV e o cinema (QUADRO XXIV), convidam a pensar sobre as apropriações que esses meios podem

ter da criança, como também, como a criança se apercebe dos mesmos, qual a sua opinião, como é o caso do texto selecionado para dar início as discussões desse item.

QUADRO XXIV		
AUTOR(S)	TÍTULO DO ARTIGO	EDIÇÃO
Rosália Duarte Camila Leite Rita Migliora	Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê	Setembro a dezembro de 2006
Fabiana de A. Marcello	Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta	Maio a agosto de 2008

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Duarte, Leite e Migliora (2006), autoras do artigo “Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê”, declaram que este trabalho apresenta resultados obtidos na pesquisa intitulada, "Crianças e televisão", a qual foi desenvolvida entre 2004 e 2005 com a parceria institucional da TVE/Rede Brasil. O objetivo central da pesquisa consistiu em descrever e analisar as relações que as crianças estabeleciam com o que viam na televisão, como também, compreender o modo como elas lidavam com os conteúdos dos produtos televisivos aos quais tinham acesso cotidianamente. Interessava as autoras também perceber como identificavam valores presentes nos produtos televisivos e como articulavam esses valores aos que elas construíam na interação com outros espaços de socialização como família, escola, grupo de pares. (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.01).

Ao iniciarem as discussões em seu trabalho, as autoras esclarecem a concepção de mídia que compartilham, para tanto, elas afirmam que partem do pressuposto de que a mídia consiste em um processo institucionalizado, no qual diferentes atores se reúnem e se confrontam, em busca de alcançar alguma composição de significados, mesmo que provisória. Dessa forma, acreditam que o sentido das mensagens não é construído de forma unidirecional, ou seja, da mídia para o sujeito, mas na relação entre o universo particular do sujeito e os produtos da mídia. Além disso, entendem que o receptor não é passivo, uma vez que, ele participa da produção de sentido dentro de uma lógica cultural

e lida com as possibilidades que essa cultura lhe abre na construção de significados (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.02).

Quanto ao conceito de telespectadores que as autoras estabelecem, elas descrevem:

Mesmo que não se possa afirmar uma completa autonomia do telespectador em relação ao conteúdo da televisão, pode-se, com certeza, supor que não haja, do lado de cá da tela, apenas uma massa de modelar na qual se imprimem coisas ou indivíduos incapazes de construir suas próprias opiniões a respeito do que vêem. Além das contradições e ambigüidades que atravessam os meios de comunicação, eles próprios arenas de luta em que diferentes posições se confrontam, com maior ou menor legitimidade, do lado de fora dessas megaestruturas também existem sujeitos inteligentes, capazes de dialogar, de forma mais ou menos criativa, com os enunciados que lhes são dirigidos, e de refletir, com diferentes níveis de criticidade, sobre o conteúdo e significado das mensagens a que têm acesso (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.02).

Nesse sentido, Duarte, Leite e Migliora (2006) ressaltam que os textos midiáticos são carregados de sentidos, possuem uma intencionalidade ao atingirem o telespectador, visto que, são construídos a partir de um ponto de vista e servem a propósitos e interesses políticos, financeiros e ideológicos, estabelecendo uma relação audiência-televisão, a qual de acordo com as autoras impede a existência de uma audiência totalmente livre, que produza sentidos sem restrições.

A esse respeito, as autoras destacam as seguintes considerações:

Reconhecer que há atividade em diferentes graus na relação com a televisão não significa afirmar uma total autonomia do espectador (mesmo porque não se pode falar em autonomia absoluta em nenhuma instância da vida social). Não é preciso negar a atração exercida pela linguagem televisiva, nem, muito menos, subestimar sua capacidade de difundir ideologias e criar comportamentos para admitir que os telespectadores são sujeitos que pensam e que podem adotar formas mais ou menos criativas de lidar com o que vêem, o que não significa, em nenhuma medida, passividade (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.02).

No que se refere à pesquisa realizada pelas autoras, o embasamento foi um estudo quantitativo, em busca de coletar dados com um número significativo de indivíduos, para então traçar uma visão geral da relação estabelecida entre as crianças e a TV. Assim, as autoras partiram de pressupostos de um modelo de pesquisa desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), realizado em outros países, conhecido como "TV como te quero".

Duarte; Leite e Migliora (2006) descrevem que de início optaram por fazer uma chamada pela televisão convidando crianças a participarem da pesquisa enviando suas opiniões sobre a televisão. Como caracterizam as autoras nas linhas abaixo:

Decidimos manter a chamada pela televisão, veiculando-a apenas em âmbito regional e somente através de emissoras de televisão públicas, que atingem um público menor e mais específico de crianças. A TVE/Rede Brasil garantiu a produção e veiculação do *spot*, cuja concepção, roteiro e direção ficaram a cargo da equipe de pesquisa (sob a coordenação de um de seus membros, que é roteirista e diretor de televisão). Decidimos também ampliar a pergunta dirigida às crianças, que passou a ser: "O que eu penso da tevê" (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.03).

Desse modo, as autoras apontam que para se aproximarem das crianças utilizaram um *spot* que convidava crianças da Região Sudeste, com idades entre 8 e 12 anos, a enviar cartas, desenhos ou mensagens eletrônicas para o grupo de pesquisa, com suas reflexões a respeito do que viam na televisão, do que gostavam e do que não gostavam de ver e por quê. Além disso, as autoras com a finalidade de garantir um maior número de respostas envolveram também professores na campanha, assim, cartazes foram confeccionados dirigidos a eles, solicitando que estimulassem seus alunos a participar da pesquisa (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.03).

De acordo com os dados apresentados pelas autoras, a pesquisa recebeu mais de 900 respostas, dentre elas desenhos e textos. Dessa forma, todo o material foi catalogado e identificado e para a realização desse processo, os textos foram analisados pelos membros do grupo de pesquisa, partindo de categorias teóricas e categorias não-teóricas, estabelecidas pela literatura de embasamento teórico.

Duarte, Leite e Migliora (2006) afirmam que esse primeiro contato com o material recebido das crianças, possibilitou a organização das idéias e reflexões das mesmas em relação, aos "[...] diferentes canais de televisão a que têm acesso; dos seus programas prediletos; da violência presente nos produtos televisivos; do papel desempenhado pela televisão no seu cotidiano; das concepções delas acerca da influência da televisão na sociedade" (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.04).

Nesse sentido, vale verificar nas palavras as autoras os esforços realizados na organização desses matérias, como pode-se observar:

Os textos foram "vasculhados", um a um e em conjunto, utilizando um programa de análise de dados qualitativos; desse modo, os fragmentos eram "retirados" de suas respectivas origens (textos originais) e

reagrupados por eixos temáticos (violência na televisão, consumo, representações iconográficas da televisão, desenhos animados japoneses, telenovelas, telejornais, o vício de ver televisão) (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.04).

Quanto ao perfil geral das crianças que participaram do trabalho, as autoras destacam, ao todo foram 986, assim sendo 56,1% delas estudavam em escolas públicas, 43,9% em escolas particulares e a maioria, cerca de 66,8%, era da faixa etária de 9 a 11 anos. Além dessas informações, as autoras também relatam que 46% dos participantes eram meninos e 54% meninas. Outro fator interessante é que, a origem das respostas, 59,8%, veio de Minas Gerais, 34,8% do Rio de Janeiro e 4,5% de São Paulo.

Dentre as respostas das crianças, Duarte, Leite e Migliora (2006) destacam a frase de uma garota de 10 anos, "Televisão não é só diversão, é também informação e ensinagem". Tal comentário foi privilegiado no texto das autoras, no tópico "*Ensinagem*, ou o que as crianças pensam sobre o que elas aprendem com a tevê", devido à relevância da temática para a área da educação.

Outro aspecto verificado pelas autoras, foi a influência dos adultos nas respostas das crianças, uma vez que, em alguns textos recebidos se referem a uma televisão do passado, em que apontam uma TV supostamente mais educativa e menos "boba" do que a atual, como na afirmação "a televisão hoje em dia não passa mais programas educativos".

De acordo com as autoras, as crianças são seres ativos, pensantes e que expressam as suas opiniões como, pode-se observar, "o modo como as frases são formuladas e o contexto em que aparecem – sempre articuladas a uma longa série de elogios ao que a televisão tem de bom e ao que elas gostam de ver, além das numerosas sugestões quanto ao que deveria ser exibido [...]" (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.04).

Ao trabalharem o tema, "O que elas pensam sobre a TV", as autoras elencam alguns fatores apresentados pelas crianças, tais como:

[...] elas afirmam que é possível aprender muitas coisas com a televisão porque "todos os canais ensinam um pouco", embora de forma diferente uns dos outros. Afirmam que a televisão ensina "coisas boas", tais como "lavar as mãos; não falar com estranhos; cuidar das plantas", e que, através dela, as crianças podem ter acesso a informações sobre a vida, sobre o mundo, sobre outros lugares e pessoas e também sobre "coisas que servem para a escola". Mas reconhecem que nem tudo o que a televisão ensina é bom, porque há canais e programas que ensinam "muitas coisas que não prestam", coisas que "prejudicam as crianças" e

que "não deveriam ser ensinadas, coisas ruins" como "roubar, matar, assassinar, usar drogas, brigas e desobedecer os pais" (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.05).

Desse modo, Duarte, Leite e Migliora (2006) classificaram as considerações das crianças em categorias como: a) *coisas boas da televisão*- engloba o que as crianças consideram agradável, divertido, importante e interessante; b) *coisas práticas*- aprendizados úteis para a vida prática, os que estão relacionadas com atividades do cotidiano, regras de convívio social e hábitos de higiene; c) *educativo* – elementos característico dos canais educativos, e que estão presente também em outros canais, como habilidades que precisam desenvolver para ser alguém na vida, e informações que servem para a escola.

As crianças também apresentaram considerações sobre as “coisas boas da televisão”, em que se destacam os desenhos animados, os telejornais e os programas educativos. Nesse sentido, as autoras citam as falas das crianças quanto ao “lado bom” da TV, como, por exemplo: “coisas que você acha muito legais, que nem futebol, judô, andar de *skate*, jogar tênis e preservar a natureza”; “ensinar as crianças pequenas muitas coisas boas como: contar, cantar e ficar esperto do pensamento”; “ensinar conquistas e vitórias do dia-a-dia”; “fazer chorar e sorrir, ensinar a conviver com as pessoas e a ajudar as pessoas” (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.06).

No que se refere às “coisas boas para a vida prática” as autoras verificaram nas falas das crianças os seguintes aspectos:

1) A televisão é ótima porque ela nos ensina a não falar com estranhos, a não aceitar certas coisas como balas, pirulitos, chocolates, porque podem conter drogas, a não sair sozinha, ir acompanhada com um adulto conhecido etc. 2) A tevê ensina como cuidar dos alimentos, como cuidar das plantas, que tem que regar as plantas todos os dias. 3) Ensina coisas sobre venda de carros e acessórios, coisas que servem para a experiência de algo, usar camisinha e não engravidar cedo. 4) A televisão tira nossas dúvidas, por isso sabemos que o presidente do Brasil é Lula, que o governador é Aécio Neves e muito mais; ela nos informa o que está acontecendo no mundo, ficamos sabendo das notícias do Brasil e outros países, ajuda a compreender como é a realidade de outras crianças. 5) Com ela podemos participar de maneira figurada de tudo o que acontece no mundo (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.06).

Outro elemento relevante que foi evidenciado na pesquisa foram os canais, dos quais os citados como educativos, foram: o canal Cultura, pelos desenhos considerados

pelas crianças como legais; e os canais quem ensinam “coisas”, Discovery Kids, National Geographic Channel.

Vale lembrar também, que as crianças relatam perceber a importância dos telejornais, porém, segundo as autoras, não é possível verificar se elas expressam a sua opinião ou o parecer dos adultos. Como se pode observar na fala de uma menina de 10 anos: “é muito importante estar informado sobre o que está ocorrendo no mundo, ficar sabendo das notícias do Brasil e outros países, compreender como é a realidade de outras crianças para participar de maneira figurada de tudo o que acontece no mundo”(DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.07).

Duarte, Leite e Migliora (2006), em um segundo momento do texto, discutem questões de ensino e aprendizagem, a partir do subtítulo, “O que as crianças pensam sobre o modo como a tevê ensina e o modo como se aprende com ela”.

Nesse ponto, as crianças participantes da pesquisa demonstram uma certa dualidade, uma vez que, parte delas acredita que a televisão ensina *mostrando*, assim, defendem a idéia de que quando a TV mostra algo, ela está necessariamente *incentivando* o telespectador a *imitar* o que está sendo mostrado. Para exemplificar esse posicionamento, as autoras citam as novelas, nas quais “[...] em sua trama um personagem que faz uso de drogas ou de álcool, está incentivando os espectadores a fazer o mesmo (mesmo que essa inclusão seja para alertar o público para os perigos decorrentes dessa prática, como no caso do *merchandising social*)” (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.08).

Outro grupo de crianças, ao discutirem essas questões, estabelece que nem todos os telespectadores imitam o que é mostrado, ou seja, nem todos se deixam influenciar pelos conteúdos exibidos na televisão. Para essas crianças, mesmo quando a TV mostra em sua programação, o que é errado, ela não faz mal para aqueles que sabem diferenciar o que deve ou não ser imitado. Assim, elas acreditam que “[...] os influenciáveis são adolescentes e adultos que não entendem bem o sentido do que está sendo mostrado, e também as crianças pequenas” (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.08).

Duarte, Leite e Migliora (2006), ao discutirem o tópico “Valores, o principal aprendizado”, verificaram os valores que as crianças afirmam estarem aprendendo. Desse modo, a maioria das crianças apontou que aprendem com a TV concepções normativas de conduta, expressos de forma menos explícita em alguns programas, como, os mais citados, novelas e desenhos animados japoneses.

Quanto às novelas dentre as diversas opiniões das crianças, as autoras dão destaque as seguintes observações:

Uma criança afirma que novelas incentivam "a rebeldia de filhos contra os pais"; outra, que elas "nos ensinam a ser bons para no futuro ser uma boa pessoa"; para uma terceira, "as novelas induzem as pessoas à violência, ao sexo e a agressões físicas contra os filhos". Para um menino de 11 anos, "*Senhora do destino* [novela que estava sendo exibida quando a pesquisa foi realizada] ensina as pessoas a lutar para ser alguém na vida e ter justiça". Várias crianças dizem que "Há novelas que mostram sempre o mal vencendo o bem, sem que nunca se mostre a realidade", enquanto outras afirmam que elas "ensinam a respeitar a família e a amar" (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.01).

Para finalizar as discussões, as autoras realizam uma reflexão referente ao poder da mídia, em que destacam que a mídia atua na sociedade como campo de problematização moral, no sentido de que, participa da construção e veiculação dos valores. Estes por sua vez, podem modelar e ou orientar as formas de vida dos indivíduos. Para tanto, as autoras ressaltam que as crianças percebem as ações da mídia, ao colocarem para o telespectador, questões de comportamento moral. Neste sentido, elas acreditam que "[...] a televisão tanto ensina a fazer o certo quanto o errado, ensina a ser justo e também a ser cruel, mostra o bem e o mal, "ensina a ter educação e a ter respeito pelos mais velhos", e, ao mesmo tempo, "influencia muito a violência" (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.09).

Nas considerações finais, Duarte, Leite e Migliora (2006) acreditam que as crianças participantes da pesquisa não possuem dúvidas quanto ao caráter educativo da televisão, como também, elas parecem saber verificar o que a televisão pode ou não lhes oferecer nos saberes que pensam serem necessários para as suas vidas. Desta forma, "elas sabem que nem tudo que é educativo pode ser ensinado de forma divertida, mas indicam, que a televisão lhes oferece a chance de ter acesso aos conhecimentos de que precisam para terem "um belo futuro pela frente", de maneira agradável, atraente e interessante (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.10)".

Muitas crianças atribuem um valor positivo à programação televisiva, entretanto, outro grupo de crianças se diz preocupado com o excesso de imagens de violência, o que consideram "maus exemplos". Além disso, elas adoram ver televisão e não se importam com o que os adultos dizem a esse respeito. Desse modo, as autoras declaram cabe, portanto, estarmos mais atentos ao que esses *experts* em televisão têm a nos dizer sobre o assunto.

Quanto ao segundo trabalho selecionado, ele aborda questões referentes ao cinema, a criança e a imagem, intitulado, “Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta”, de autoria de Marcello (2008), a qual afirma que o intuito era discutir a imagem da criança no cinema.

Para tanto, a autora declara que o interesse maior na pesquisa foi realizar uma análise do conceito de criança e o de imagem no cinema. Além disso, Marcello (2008) destaca duas maneiras que nortearam a investigação, são elas:

[...] uma, ligada à vontade de saber sobre a criança, ou sobre aquilo que poderia ser resumido pela pergunta: como o cinema restitui e reitera saberes que apreendem a figura da criança?; a outra (e que é a que nos interessa de forma mais particular) diz respeito ao modo como o cinema, ao tomar a criança como um *problema* seu, favorece a criação da imagem de uma criança potência, criança-potência afirmativa (MARCELLO, 2008, p.345).

Outro aspecto relevante para a pesquisa foi a escolha dos filmes em que as imagens iriam ser analisadas. Assim, a autora afirma que optou por trabalhar com a extração de imagens de um conjunto de filmes, em que a criança era tida como protagonista do *plot*, de suas narrativas.

Marcello (2008) divide o seu texto em três momentos, no primeiro trabalha o conceito de criança ligado à vontade de saber ou vontade de verdade, como também, aquele ligado a criança potência, potência afirmativa. O segundo momento discute o conceito de imagem a partir do pressuposto: “[...] que se destaquem aquelas que nos auxiliam a ver, a pensar e mesmo a sugerir novos questionamentos sobre a imprevisibilidade da criança no cinema” (MARCELLO, 2008, p. 345). A autora ressalta que para efetuar tais discussões, os autores que fundamentaram foram Alain Badiou, Michel Foucault e Ismail Xavier. O último momento do texto aborda questões acerca do conceito de criança ligado a análise cinematográfica e que sugere formas de pensar pesquisas referentes a cinema e educação.

Assim, a autora diferencia os dois conceitos de criança que trabalha, da seguinte forma:

A diferença crucial entre vontade de saber e vontade de potência afirmativa reside em que, no que diz respeito à vontade de potência afirmativa, não buscamos uma verdade ligada à posse ou a um processo de apreensão. Se existe uma verdade a buscar, pretendemos que ela esteja mais relacionada a uma “verdade” que “não é algo que podemos adquirir, ter ou utilizar” nas relações que estabelecemos com as imagens da criança, mas, ao contrário, que ela seja o próprio “acontecimento que interrompe essas relações” (MARCELLO, 2008, p.346).

Ao realizar as análises das imagens, Marcello (2008) destaca a riqueza da imagem, que não é aquilo que ela capta, mas o que elas passam, transmitem, uma vez que, o cinema e a fotografia “[...] as conduzem, as atraem, lhes abrem passagens, lhes encurtam caminhos, lhes permitem queimar etapas e as lançam aos quatro ventos” (FOUCAULT, 2001, p.352, apud, MARCELLO, 2008, p. 348).

Ainda na perspectiva Foucaultiana, a autora declara que a imagem pode ser compreendida como uma ponte para outras imagens, pois ela precisa instigar aquele que olha a uma série ilimitada de novas “passagens”, ou seja, um relançamento de imagens, uma imagem que relança outras. Para a autora a concepção de imagem e representação utilizada por Foucault pode ser entendida como:

[...] a imagem não diz respeito ao que é da ordem da representação. Ela não representa a casa, o parque, a criança: ela *é* a casa, o parque, a criança e, desse espaço, será lançada alhures. Não se trata de uma paródia, de uma mera expressão da coisa representada: o acontecimento dá-se porque, no espaço deixado pela representação, a coisa *é* a imagem, a imagem *é* a coisa (MARCELLO, 2008, p.348-349).

Outro autor utilizado é Alain Badiou (2004) apud Marcello (2008) fez uma distinção entre a pureza e a impureza do cinema, conceitos esses que a autora utiliza posteriormente para pensar a criança no cinema. A partir dos pressupostos de Badiou (2004) a autora afirma que a impureza do cinema seria o caráter banal da imagem, o clichê. E quanto a pureza, pode ser caracterizada como a “[...] operação de extrair algo da imagem, de seu interior, em direção a uma nova simplicidade [...]” (MARCELLO, 2008, p. 349).

Nesse sentido, a autora ressalta que em se tratar de cinema, sempre há lutas com os sentidos de pureza e impureza das imagens, luta da imagem consigo mesma, luta daqueles que a produzem, como também, a luta dos espectadores com as imagens, visto que criam o seu próprio sentido de pureza. Com essa discussão Marcello (2008) aponta que o seu interesse para a pesquisa não é discutir a pureza e impureza das imagens infantis, mas sim considerar os argumentos que oferecem subsídios para a diferenciação lançados sobre o conceito de criança.

A autora declara que as leituras que são feitas das imagens não são feitas linearmente, uma vez que as próprias imagens permitem o movimento, sendo assim, “[...] o cinema pode reproduzir o ruído do mundo; [mas] também inventar um novo

silêncio. Pode reproduzir nossa agitação, [e igualmente] inventar novas formas de imobilidade” (MARCELLO, 2008, p.349).

Quanto às imagens de crianças no cinema, essas também estão sujeitas as interpretações, ao movimento, entretanto, de acordo com a autora, o cinema produz a sua criança, ele cria uma nova criança, “seja na sua mais prosaica imprevisibilidade que, por vezes, nos faz rir, ou em sua dor pungente, que tanto nos sensibiliza; nos diálogos mais surpreendentes ou no seu silêncio, em muitos momentos, ameaçador” (MARCELLO, 2008, p. 350).

Marcello (2008) discute também as questões do encontro e composição, como se pode verificar:

Imersa em multiplicidades, composta por elas e atravessando-as, a criança será considerada sempre de um ponto de vista da relação, do encontro e da composição entre suas partes, entre seus elementos. Assim, em certa medida, talvez se possa afirmar que se trata aqui de pensar em termos de *composição*, cuja pergunta norteadora poderia ser formulada assim: como a criança se compõe com elementos outros e, no seio dessa relação, como ela se torna pura potência afirmativa? Tal pergunta converge para a tarefa não de analisar o que a criança é efetivamente, quais são suas características, mas, acima de tudo, como ela se compõe com outras, consigo mesma e o que deriva daí (não em termos de *resultados*, de *produtos* ou de *saberes*, mas de *potências afirmativas*) (MARCELLO, 2008,p.350).

Dessa forma, a autora afirma que o relevante é compreender como no encontro a criança é afetada e afeta o outro, e indaga “ao encontrar-se com outrem, como se dá sua capacidade de agir?”, porém, logo adverte que o encontro é de caráter imprevisível, e por isso somente se saberá o ocorrido no momento em que o mesmo acontece. Por esse motivo, a autora acredita que a criança na condição de imagem cinematográfica é quem vai construir o conceito, transformar-se de acordo com o encontro-acontecimento. “Nesse sentido, transformariamos sutilmente a afirmação de que a criança *é*: aqui ela simplesmente interessa na medida em que nos mostra como efetivamente *ela se torna isso que é*” (MARCELLO, 2008, p.351).

Para finalizar, Marcello (2008) afirma que a criança que lhe interessa na pesquisa, é aquela que vai a caminhos até mesmo desconhecidos, que abre aos olhos da pesquisadora a um universo, que a ela não cabe somente desbravar, mas sim se entregar totalmente. Afim de, exemplificar melhor os seus anseios, a autora cita um personagem, Antoine Doinel, o qual foge de um reformatório. “Acompanhamos o menino em sua fuga, a câmera o persegue, e ele corre, passa por pontes, por arbustos e

chega, enfim, à imensidão do mar – e é dessa imensidão que ele “nos olha”, e nos surpreende” (MARCELLO, 2008, p. 355).

É possível afirmar que a pesquisa desenvolvida por Marcello (2008) é rica em detalhes, conteúdos, conhecimentos, muito se tem a verificar sobre a criança e sua imagem cinematográfica, e que esta pode ser produzida, como também permite leituras, movimentos, tal fato irá depender do encontro, e como ele se dará.

As duas pesquisas aqui apresentadas possuem características distintas, entretanto, que falam de um lugar parecido, os meios de comunicação através da imagem, a TV e o cinema. Percebe-se que são discursos diferentes que possibilitam apropriações diferentes, que olham para a infância e para a criança com abordagens distintas. O primeiro artigo relata uma pesquisa realizada com a opinião das crianças para com a TV, e o segundo artigo apresenta um estudo que analisou imagens de crianças no cinema.

Duarte; Leite e Migliora (2006) trabalham com a TV, com o conceito de mídia e de telespectador. Vale ressaltar, que a pesquisa das autoras consistiu em ouvir as crianças, ou seja, foi um estudo que teve como objeto de análise a opinião de crianças para com a televisão, o que assistem como assistem, porque, enfim, as autoras permitiram o dar a voz aos pequenos e as suas contribuições.

Outro aspecto interessante na pesquisa das autoras foi a inserção e o envolvimento de professores, no que se refere ao incentivar, nas escolas, os alunos a participarem da pesquisa enviando suas mensagens. Duarte, Leite e Migliora (2006), receberam um número significativo de respostas dos telespectadores mirins, crianças de 8 a 12 anos, como descrito anteriormente foram 900 cartas, mensagens, desenhos recebidos, catalogados e analisados.

No entanto, a pesquisa realizada por Marcello (2008) trata-se de uma análise do conceito de criança e o de imagem no cinema. A autora escolheu filmes em que a criança era protagonista de suas narrativas. Nesse sentido, pode se estabelecer uma relação com a pesquisa de Duarte, Leite e Migliora (2006) que também olharam para a fala da criança, porém em uma perspectiva diferente.

As crianças que falam na pesquisa de Marcello (2008) foram orientadas por roteiros, são narrativas elaboradas e direcionadas para o enredo de um determinado filme, enquanto que no estudo de Duarte, Leite e Migliora (2006) o intuito era analisar a opinião das crianças para com a TV, não se elaborou um roteiro para ser seguido, as crianças tiveram um espaço para expressar o que gostam ou não e porque, sem regras

pré-estabelecidas. Porém, as autoras também verificaram em algumas respostas obtidas, a influência de adultos, como pais ou responsáveis, ao abordarem programas educativos.

Para Marcello (2008), o cinema produz a sua criança, e assim pode criar uma nova criança por meio das imagens que permitem o movimento, o ruído, o silêncio, a agitação e a imobilidade. É possível afirmar que a TV também possui poder sobre as imagens de crianças que por ela circulam. De acordo com Duarte, Leite e Migliora (2008), a mídia determina o conteúdo assistido e veiculado, ou seja, no caso dessas duas pesquisas, o poder de influencia de imagem exercido pela mídia pode decidir qual imagem de infância deverá ser retratada nas telas, sejam elas do cinema ou da televisão.

Finalizando este item, vale estabelecer mais uma relação entre os artigos trabalhados, Marcello (2008) conceitua a criança como potência, e como potência afirmativa, em que suas imagens não podem ser vistas de uma maneira linear. Duarte, Leite e Migliora (2006) concluem o seu texto afirmando que é preciso ouvir a opinião dos pequenos, pois eles tem muito a contribuir. É possível constatar que as autoras das duas pesquisas traçam caminhos distintos, mas que em suma versam na mesma direção, a de perceber que a infância atua no seu meio, ela não é um dado atemporal, suas imagens possuem movimentos, não são estáticas, permitem as diversas interpretações, podem ser ouvidas, possuem contribuições a dar, como também, tem opiniões formadas, sabem o que querem ou que não querem.

3.3 A INFÂNCIA E O TRABALHO INFANTIL

As questões da infância e o trabalho infantil são neste item abordadas por meio de uma discussão internacional, como também, com uma pesquisa referente à erradicação do trabalho infantil nos municípios pernambucanos (QUADRO XXV).

QUADRO XXV		
AUTOR(S)	TÍTULO DO ARTIGO	EDIÇÃO
Rosilda Arruda Ferreira	Política educacional e poder local: análise das repercussões do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na educação de	Janeiro a abril de 2002

	municípios pernambucanos	
Antonio Sandoval Ávila	Trabajo infantil e inasistencia escolar	Janeiro a abril de 2007

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Ao dar início às discussões do trabalho “Política educacional e poder local: análise das repercussões do programa de erradicação do trabalho infantil na educação de municípios pernambucanos”, Ferreira (2002) evidencia o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), um programa do governo federal, desenvolvido sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Assistência Social, do Ministério da Previdência e Assistência Social, cuja finalidade é prevenir e eliminar o trabalho infantil no meio rural, através da garantia do acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola.

De acordo com a autora, com o incentivo do PETI, a educação municipal em Pernambuco vem sendo impulsionada pelos mesmos fatores que conduzem a educação no resto do país, uma vez que, tais fatores são as formas de articulação do poder central com as municipalidades. Estes por sua vez, se efetivam através de medidas de políticas que vão consubstanciando o processo de delegação de responsabilidades para o poder local, e segundo Ferreira (2002), há que se considerar na última década, os municípios pernambucanos contaram com a implantação de pelo menos 16 programas do governo federal.

A autora em um subtítulo, “O trabalho infantil no Brasil: o contexto do surgimento do PETI” considera as desigualdades estruturais fortemente consolidadas a partir da concentração de renda e dos baixos salários, em que a sociedade brasileira leva os pais a lançarem mão da força de trabalho de seus filhos como mais uma estratégia de sobrevivência. Para a autora, tal problema não está relacionado apenas aos números da inserção precoce das crianças na força de trabalho, como também à natureza desse trabalho cujas situações de risco são visíveis.

Ferreira (2002) acredita que as consequências do trabalho infantil são as seguintes:

Os resultados desse processo de inserção precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho são extremamente prejudiciais para o seu desenvolvimento físico e mental, impedindo-as de participar de atividades de acordo com a sua faixa etária, comprometendo irremediavelmente o seu futuro. Esta situação implica

graves prejuízos para a formação escolar de crianças e de adolescentes, configurando um quadro “vergonhoso” com altos índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar (FERREIRA, 2002, p.100).

Para a autora, no Brasil a situação do trabalho infantil é vergonhosa, desumana, e ilegal, visto que, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, proíbe o trabalho infantil antes dos 14 anos de idade. Além disso, estima-se que a grande maioria dessas crianças recebe salários bem abaixo do mínimo legal e são submetidas a práticas da semiescravidão nas quais cumprem jornadas de trabalho de até 12 horas diárias, sem receber nada.

Com isso Ferreira (2002) afirma que visando proteger mais ainda os menores surgiu o PETI, tendo como principal objetivo prevenir e eliminar o trabalho desse contingente populacional que, em situação de exploração, compõe a força de trabalho no meio rural, distanciando-o do sistema escolar. Assim, é de grande importância que os municípios tomem frente na implantação do referido programa, uma vez que, cabe a estes gerir, executar e avaliar, junto aos demais níveis de governo o seu desenvolvimento.

Apesar de ser de grande ajuda, para Ferreira (2002), o PETI esbarra em um problema:

Esse processo de gestão do Programa tem sido marcado por conflitos e pressões entre os poderes local e federal. De um lado, os municípios tentam ampliar o atendimento do Programa, buscando a sua universalização; e, de outro, o governo federal tenta manter os gastos e ampliar o atendimento, defendendo uma perspectiva de focalização do problema do trabalho infantil em situações de risco.

Acrescente-se a isto o novo papel que aos municípios está cabendo desempenhar na condição de principal instância de administração local, cuja base legal foi estabelecida pela Constituição de 1988 e referendada pela LDB. Estas bases, portanto, configuram o campo legal em que se sustentam as mudanças na gestão da educação a partir dos requerimentos postos pela reforma do Estado brasileiro (FERREIRA, 2002, p.102).

Dessa forma a autora afirma que atualmente, é cada vez mais frequente o fato de que, os problemas centrais das cidades têm sido tratados, cada vez mais, no plano dos governos locais. Sendo assim, a temática do poder local surge em grande debate sobre a descentralização e o processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática. E em meio à descentralização, existem duas vertentes que diferem entre si, em função da ênfase da perspectiva que privilegiam: a primeira valoriza a dimensão propriamente

política, enquanto a segunda, privilegia a dimensão da racionalidade administrativa e econômica.

Ferreira (2002) enfatiza uma problemática real que ocorre nas cidades nordestinas, da seguinte forma:

No caso específico das cidades nordestinas, deparamo-nos também com uma situação em que a delegação de responsabilidades dos serviços educacionais às instâncias locais de poder, independentemente das intenções e dos projetos políticos definidos pelos grupos de poder local, tem de lidar com parâmetros conservadores que historicamente vêm marcando as ações neste nível na região, destacando-se as práticas clientelistas, a política do favor, entre outras (FERREIRA, 2002, p. 104).

Outro item abordado pela autora é “O PETI em Pernambuco”, em que ela afirma que no estado de Pernambuco, o governo federal adotou ações visando combater o trabalho infantil, e tais medidas concentraram-se, inicialmente, no setor canavieiro, na mesoregião da Zona da Mata Sul, onde estas se iniciaram em março de 1997. Atualmente, a expansão do PETI atinge todas as regiões de desenvolvimento do estado, inclusive as atividades socioeconômicas que utilizam mão-de-obra infantil.

Uma pesquisa realizada pelo Centro Josué de Castro em 1993/1994, intitulada Trabalhadores invisíveis, o trabalho infantil é demasiadamente explorado na Zona da Mata pernambucana. Nessa região, convive um dos setores econômicos mais ricos do estado junto com a pobreza, bem como, pela presença de crianças e adolescentes na produção da cana. A grande carga de trabalho na qual as crianças são submetidas, acaba acarretando resultados negativos na sala de aula, tais como fracasso escolar são: baixo aproveitamento, trabalho, mudança de domicílio, doença, falta de professor e de merenda, distância da escola, entre outros.

Para Ferreira (2002), tais problemas são consequência dos seguintes motivos:

Essa situação é decorrência do alto grau de dependência das transferências correntes para as receitas totais dos municípios, materializando-se na restrita capacidade de investimentos e gastos em equipamentos sociais e, por conseguinte, nas dificuldades de assunção de responsabilidades advindas de um processo de descentralização das políticas de educação para o ensino fundamental, agravada com a implantação de uma jornada ampliada. No caso do PETI, apesar de ser garantido pelo governo federal o repasse de R\$25,00 per capita para a manutenção da jornada ampliada, os custos, em grande medida, devem ser cobertos pelos municípios, principalmente com a am-

pliação verificada após o primeiro ano do Programa (FERREIRA, 2002, p. 105).

Ao trabalhar “O PETI e a educação municipal em Pernambuco”, no que diz respeito à avaliação de políticas na área educacional, a autora ressalta que a literatura tem se manifestado sobre o assunto afirmando que as pesquisas acadêmicas estão distantes da escola, e muitas vezes se restringem às avaliações feitas em relação à etapa de diagnóstico e das propostas educacionais. Dificilmente tais avaliações versam sobre o processo de implementação, provocando uma distância entre o diagnóstico da situação e a tomada de decisão.

De um modo mais amplo, deve-se considerar três dimensões para a análise da implementação de políticas educacionais: 1) as relações entre a formulação da política e os formatos que os programas adquiram ao final do processo; 2) a dimensão temporal que trata do processo e seus efeitos no tempo em relação à organização em que se processam (resistências e adesões por parte dos atores que implementam) e as modificações das condições iniciais; 3) refere-se às condições que propiciam ou entravam o processo de implementação.

Outro item abordado pela autora trata-se da “Avaliação do PETI em Pernambuco, da ótica de professores, monitores e educadores de apoio”, em que ela evidencia que a coleta de informações foi feita a partir de um trabalho de discussão com os profissionais que faziam o Programa no seu dia-a-dia (professores, monitores e educadores de apoio), bem como a utilização de fontes documentais e entrevistas com gestores nos níveis estaduais e municipais. O trabalho foi desenvolvido a partir de dois momentos, sejam estes, trabalho em grupo, e o outro, trabalho individual.

A autora afirma que se pretendia analisar os aspectos pedagógicos relacionados ao PETI, o referido trabalho enfatizou a perspectiva daqueles que, através de sua prática cotidiana, deram vida à escola, enfrentando as dificuldades e criando formas para lidar com elas. O resultado das pesquisas foi destacado com a visão dos segmentos sobre jornada ampliada e a sua relação com a educação do município: a) compreensão dos objetivos do PETI; b) concepção de jornada ampliada; c) contribuição do PETI para a educação municipal; d) o cotidiano do PETI (dificuldades e interferência da jornada ampliada no ensino regular).

Como apresentação dos resultados, Ferreira (2002) acredita que nas discussões realizadas sobre os objetivos do PETI, embora alguns municípios tenham apresentado falta de informações sobre o Programa, há que se considerar que nas respostas

oferecidas aos questionários aplicados, a maioria afirma que o objetivo principal do Programa é tirar a criança do trabalho da cana-de-açúcar, seguido da qualidade da educação.

Considerando a educação escolar, a implementação do PETI significou a criação de uma “jornada ampliada” haja vista que no seu início, as orientações dadas para os monitores não apresentavam uma condução clara do que deveria ser trabalhado nessa jornada, e acabava sendo uma situação bastante confusa. A “jornada ampliada” não visava um momento à parte das atividades escolares, e sim, a concepção de uma escola de tempo integral.

No que diz respeito aos problemas encontrados na realização do trabalho na escola, a autora destaca que a falta de material e de apoio didático e de um local específico para funcionamento da jornada ampliada. Deve-se considerar ainda, a falta de locais para a jornada ampliada como a segunda dificuldade enfrentada em locais muito próximos das atividades das duas jornadas.

Sobre as dificuldades enfrentadas no Programa, Ferreira (2002) destaca o seguinte:

As dificuldades existentes, principalmente com relação à estrutura física, à falta de material didático e de qualificação dos profissionais, que se explicitam com mais clareza a partir da implantação da jornada ampliada, ainda persistem após quase um ano de desenvolvimento do PETI. Essas dificuldades, que já existiam antes do início do Programa, precisam ser urgentemente tratadas, uma vez que rebatem diretamente no trabalho do professor e se materializam nas dificuldades apresentadas pelos alunos, cujo desempenho ainda é marcado pelos altos índices de evasão e repetência (FERREIRA, 2002, p. 110).

Sendo assim, a autora aponta que a conclusão feita do trabalho realizado ao término de dois anos de implantação do PETI em Pernambuco (iniciado em 1997) mostra que o processo de articulação entre as atividades desenvolvidas no ensino regular e na jornada ampliada constituiu-se em um dos principais problemas da implantação do PETI (referente aos aspectos pedagógicos). Em meio a essas, outras dificuldades se somaram, visto que, os municípios não estavam com suas redes de ensino preparadas para a viabilização de um projeto desse porte. Porém, apesar das dificuldades, algumas inovações significativas vêm sendo construídas, destacando-se, nesse sentido, às relacionadas aos aspectos pedagógicos. Assim, para se erradicar totalmente o trabalho infantil, é preciso investimentos que vão além da escola, mas sim, no cotidiano.

A pesquisa de Ávila (2007), “Trabajo infantil e inasistencia escolar”, aborda os fatores que ocasionam o trabalho infantil no México e suas implicações na educação de meninos e meninas de 6 a 14 anos vivem sob essas condições.

De início Ávila (2007) afirma que não é possível desvincular as questões do trabalho infantil, do contexto social, cultural e econômico da sociedade, uma vez que, ele acredita que esses fatores são determinantes, ou influenciam diretamente as condições sociais que levam as crianças ao trabalho.

Dessa forma, uma parte do texto é dedicada às discussões sobre o modelo de desenvolvimento capitalista neoliberal, visto que, para o autor ele assume a função de gerenciar a economia transnacional, desempenhando um papel fundamental na sociedade global. O autor declara que esse modelo também influi nas relações sociais:

Este capitalismo, que determina la relación social en todo el planeta, se estructura en buena medida en torno a una red de flujos financieros que dictan El destino de las grandes empresas, las economías regionales, las divisas nacionales; los ahorros familiares, los puestos de trabajo, los salarios, los impuestos y los servicios públicos, socavando así, de manera legal pero ilegítima, el bien general que tanto proclama (ÁVILA, 2007, p.69).

Ao abordar as questões do trabalho infantil no México, Ávila (2007) afirma que as causas estruturais desse trabalho são de nível econômico social, levando famílias e comunidades a aceitarem e fomentarem o trabalho infantil. Em alguns casos, como destaca o autor, famílias carentes, que vivem em contexto de pobreza, aceitam esse trabalho pode como uma maneira de preparar as crianças para a vida. “[...] como una forma de capacitar a sus hijos no sólo en términos de alguna habilidad o conocimiento, sino para enseñarles lo que es la vida” (ÁVILA, 2007, p. 68).

O autor também acredita que os fatores culturais também influenciam nessa prática, como, os costumes, normas culturais, que levam as crianças ao trabalho deixando-as sem uma estrutura educativa, como se pode observar:

Las razones que explican por qué los niños y niñas trabajan en lugar de estudiar son muy diversas y comprenden tanto los factores estructurales como culturales, desde las vinculadas con la situación socioeconómica de los hogares como la pobreza, pasando por la permanencia de costumbres y normas culturales que no ven la educación de los niños y niñas como una inversión, hasta la falta de infraestructura educativa (ÁVILA, 2007, p.68).

Ávila (2007) apresenta dados que demonstram que no México, 42 a cada 100 meninos e meninas de 6 a 14 anos trabalham, e não estudam porque a família não possui recursos econômicos suficientes para cobrir os gastos com a sua educação. Outro problema detectado pelo autor é que 65% das crianças que trabalham não recebem nenhum pagamento pela sua participação na produção de bens, ou prestação de serviços. Somente 6% das crianças recebem um salário mínimo e o restante recebe menos que um salário mínimo.

Com isso, o autor acredita que deixar as crianças chegarem a idade adulta sem receberem uma educação sistematizada, reduz as suas oportunidades de empregos melhores no futuro e até mesmo uma qualidade de vida melhor. Essa realidade acaba empobrecendo o desenvolvimento de capital humano do país. Assim, o autor aponta a diminuição da formação de indivíduos na escola, ou melhor, na educação básica.

[...] disminuye la formación de capital humano, ya que muchos niños y niñas que trabajan no asisten a La escuela, otros la abandonan antes de concluir La educación básica y unos más no continuarán estudiando más allá de este nivel. Esto incide de manera negativa en el nivel educativo de la población y en La productividad de la fuerza laboral y su competitividad (ÁVILA, 2007, p. 69).

Além disso, o autor apresenta dados referentes ao trabalho infantil e a escolaridade de crianças que realizam essa prática, em outros países da América Latina, inclusive no Brasil. Segundo Ávila (2007), somente 14% das crianças da América Latina assistem a pré-escola, já a escola primária esse número é maior, cerca de 90% das crianças. Porém, 50% desistem e não completam a educação básica. “Entre el 25 y el 50% de los niños que ingresan a primaria no completan el quinto grado, y sólo uno de cada tres que inicia el ciclo secundario lo termina (ÁVILA, 2007, p. 73)”. No Brasil, de acordo com os dados apresentados, no ano 2000 repetiam os primeiros anos da escola primária 45% das crianças com rendas inferiores, e apenas 4,5 % de meninos e meninas com rendimentos mais elevados.

Contudo, o autor conclui seu texto afirmando que a adoção das idéias econômicas neoliberais na América Latina, como sendo a única possibilidade de desenvolvimento, não tem gerados bons resultados. Assim, culpabilizar o capitalismo neoliberal com os problemas da pobreza, o trabalho infantil e a evasão escolar pode ser algo confortante, entretanto, o autor acredita que, as causas desses problemas são provenientes de fatores internos e que devem ser resolvidos internamente.

Após apresentar as sínteses dos artigos de Ferreira (2002) e Ávila (2007), é possível perceber que ambos trabalham a mesma temática, a infância e o trabalho infantil, porém em perspectivas diferentes. De início é válido destacar que Ferreira (2002) fala de uma pesquisa nos municípios pernambucanos, no Brasil, enquanto que Ávila (2007) mostra a realidade do trabalho infantil em outro país, o México.

O trabalho de Ferreira (2002) contou com a análise do PETI, um programa do governo federal que objetivava erradicar o trabalho infantil no meio rural, nos canaviais de Pernambuco, por meio do acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, como descrito anteriormente. O que significava, de acordo com a autora, uma proteção maior a essas crianças para além da concedida no ECA.

Entretanto, segundo Ferreira (2002) as escolas municipais pernambucanas não estavam preparadas para receber um programa do porte do PETI, visto que, as cidades nordestinas, em sua maioria, são regidas por práticas historicamente constituídas, a dos favores, em que na educação, a responsabilidade de prover uma escola, é delegada a outras instancias, não importando os programas e projetos governamentais. Com isso, a autora declara que para erradicar o trabalho infantil serão necessários investimentos que vão além da escola.

Em contraposição, a pesquisa realizada por Ávila (2007), contou com a análise do trabalho infantil no México, o qual atinge crianças de 6 a 14 anos, em que as famílias carentes aceitam que seus filhos trabalhem por acreditarem que assim estão preparando-os para os enfrentamentos da vida.

Outro aspecto que distancia as pesquisas de Ferreira (2002) e Ávila (2007) é que em seu artigo, Ávila (2007) estabeleceu relações do trabalho infantil com contextos de países da América Latina, fez comparativos e análises, como também, incluiu em seu texto apontamentos acerca do capitalismo neoliberal, uma forma de governo, que segundo o autor, influencia a situação do trabalho infantil, mas que porém, não é a única causa desse problema.

Finaliza-se esse item percebendo que as pesquisas sobre a infância e o trabalho infantil, encontradas na RBE, versam acerca de um mesmo objeto, mas o lugar em que falam é diferente, bem como, as formas de análise. A primeira pesquisa é um estudo regional, com problemas específicos de um estado brasileiro, enquanto que a segunda pesquisa, é uma análise do trabalho infantil em um outro país, que possui cultura diferente, hábitos, pessoas que pensam de uma forma diferente e, além disso, o autor chamou em seu texto outros contextos para conversarem, estabeleceu comparativos.

Foi possível observar também, que há uma preocupação para com essa infância, que por não possuir muitos recursos precisa trabalhar e ajudar no sustento de suas famílias. No caso da pesquisa de Ferreira (2002), a autora evidenciou um projeto que atuou na erradicação desse trabalho infantil pernambucano, conforme a autora, muitos dos objetivos não foram alcançados, mas por um problema estrutural e cultural da região.

Finaliza-se essa sessão com a certeza de que os temas acerca da infância, encontrados na RBE, versam sobre infâncias diversas, em que os autores fazem veicular os seus discursos, as suas apropriações sob aspectos distintos. Mas, assumindo um objeto em comum entre eles, a infância. Porém sendo ela apresentada em facetas, que se caracterizaram pela a infância que se relaciona com a educação, a educação para a infância; a infância e suas contribuições para a TV e que está no cinema; a infância que precisa trabalhar, e é aquela que auxilia no sustento das suas casas, enfim a infância que se constrói e reconstrói a todo momento. Na sessão a seguir, outras infâncias serão apresentadas, tão relevantes e significantes quantos estas, assim, serão trabalhadas os vestígios das infâncias que ficaram no tempo, ou seja, a história ou as histórias da infância que foram encontradas na RBE.

4. APROPRIAÇÕES DO DISCURSO ACERCA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A história da infância é constituída por muitas histórias da infância, em que pesquisadores da História e historiografia da educação encontram nesse recorte da história, uma possibilidade de investigação. Ao acreditar na importância dessa temática para a pesquisa no campo da História da Educação, dedicou-se um capítulo na presente investigação, para discutir esses aspectos, ou melhor, para analisar os discursos encontrados na RBE acerca da história da infância.

Foram encontrados na RBE sete artigos (Quadros IX e X) que trabalham aspectos da história da infância, os quais foram classificados por aproximações, nas seguintes temáticas: “Infância abandonada e infância pobre” (Quadro XXVI); “A infância e suas trajetórias na educação” (Quadro XXVI).

QUADRO XXVI: INFÂNCIA ABANDONADA E INFÂNCIA POBRE		
AUTOR (S)	TÍTULO DO ARTIGO	EDIÇÃO
Carmen Sylvia Vidigal Moraes	A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras	Setembro a dezembro de 2000
Maria Cristina S. Gouvêa Mônica Yumi Jinzenji	Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)	Janeiro a abril de 2006
Thais Nívia de Lima e Fonseca	Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais, das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814)	Setembro a dezembro de 2008

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

QUADRO XXVII: A INFÂNCIA E SUAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO		
AUTOR(S)	TÍTULO DO ARTIGO	EDIÇÃO
Luciano Mendes de Faria Filho Diana Gonçalves Vidal	Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil	Maio a agosto de 2000
Moysés Kuhlmann Jr.	Histórias da educação infantil brasileira	Maio a agosto de 2000
Alessandra Arce	Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância	Maio a agosto de 2002
José Gondra Inára Garcia	A arte de endurecer "miolos moles e cérebros brandos": a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância	Maio a agosto de 2004

Fonte: Revista Brasileira de Educação.

Para classificar os sete artigos nas duas temáticas apresentadas, consideraram-se os elementos que os aproximavam, como, na temática “Infância abandonada e Infância pobre” (Quadro XXVI), todos os artigos são provenientes de pesquisas em que se evidenciam aspectos que caracterizam essas infâncias, visto que, uma pesquisa refere-se ao resgate de memórias de orfanatos, das maneiras de se tratar os menores abandonados e infratores em uma determinada época; outra pesquisa relata os discursos veiculados para educar crianças pobres; e por fim uma pesquisa que aborda ações das câmaras para com escolas de meninos pobres em um período e lugar.

Enquanto que os artigos classificados na temática “A infância e suas trajetórias na educação” (Quadro XXVII) revelam que o elemento que os aproxima é a educação, mais especificamente a educação infantil, a qual é trabalhada por todos eles, mas com enfoques e denominações diferentes.

Assim, todos os artigos que tratam da história ou histórias da infância serão apresentados e analisados de maneira mais aprofundada, nos respectivos itens que se seguem.

4.1 INFÂNCIA ABANDONADA E INFÂNCIA POBRE: DO ORFANATO AOS DISCURSOS SOBRE SUA EDUCABILIDADE

Os discursos sobre a infância abandonada e infância pobre encontrados na RBE, permitem discussões sob o olhar histórico, do tratamento para com essas infâncias. Inicialmente com a pesquisa de Moraes (2000), “A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras”, que aborda a trajetória das crianças abandonadas, partindo do período conhecido como Brasil Império, ao Brasil República, em que destaca as formas de tratamento para essa infância, por meio de asilos, casas assistencialistas e de caridade, como também a roda dos expostos. No que se refere à finalidade do texto, Moraes (2000), afirma:

Este artigo pretende contribuir para o resgate de uma das presenças silenciosas na história do país – a criança. Não se trata, como se viu, de qualquer criança, mas da criança pobre, exposta à brutalidade, à violência das relações sociais em decorrência da forma assumida pela expansão capitalista. Refere-se às sucessivas gerações de crianças que tiveram sua cidadania negada através da usurpação de seus direitos fundamentais (MORAES, 2000, p.92-93).

Para tanto a autora inicia sua produção com uma apresentação do cenário brasileiro nos anos últimos anos do século XIX e início do século XX, em que imigrantes vieram ao país em busca de trabalho. Posteriormente, a autora coloca o discurso higienista como o responsável por formar os indivíduos para o trabalho, e com isso o isolamento das pessoas inválidas, as que não serviam ao trabalho.

De acordo com Moraes (2000), diante dessas circunstâncias, o Estado como também, iniciativas privadas, criaram inúmeras instituições de caráter assistencialista, denominados asilos, para abrigar: mendigos, órfãos, tuberculosos etc. (MORAES, 2000, p.72).

Essas instituições possuíam o objetivo de “[...] isolar do convívio social os indivíduos considerados improdutivos [...]” (idem, p.73). Nesse sentido o discurso que permeava a classe dominante, segundo a autora, é o de que, isolando os “maus

elementos”, eram dadas condições para o progresso do país com o desenvolvimento das indústrias.

No que diz respeito aos asilos de crianças, esses atendiam crianças órfãs, abandonadas, infratoras, filhas de pais pobres entre outras. Esses espaços funcionavam como reformatórios, e instituições moralizadoras, em que o trabalho era o recurso pedagógico (MORAES, 2000, p.73).

Moraes (2000) destaca que no século XIX eram crescentes os casos de abandono de crianças. Por isso, em 1825, criou-se o Asilo dos Expostos, ou, Casa da Roda, que consistia em “[...] uma roda que, girando em torno de um eixo perpendicular, ocupava toda uma janela – sempre aberta do lado de fora [...] quem desejasse se desfazer de uma criança pudesse depositá-la na caixa e, movimentando a roda, passá-la para o interior do prédio”(MORAES, 2000, p.73).

A autora apresenta alguns exemplos de institutos reformatórios, os de caráter religioso que se ocuparam da infância abandonada. O primeiro internato descrito por Moraes (2000) é *O Instituto de Educandos Artífices*, “[...] essa instituição dispunha-se a facilitar ao menino pobre e desvalido a sua educação industrial, impedindo assim que por falta dela se desviem do amor ao trabalho e se tornem maus e prejudiciais cidadãos” (idem, p.73-74).

Para fazer parte desse instituto, os meninos deveriam estar de acordo com as seguintes categorias:

[...] seriam aceitos, em primeiro lugar, “os filhos legítimos de voluntários da pátria, de militares, de guardas nacionais e de soldados do cargo policial, que houverem servido na guerra contra o Paraguai”; em segundo, “os órfãos de pai”; em terceiro, “os órfãos de pais pobres, ainda que vivos”. Os educandos artífices – que deveriam ser maiores de dez anos e menores de catorze – também deveriam apresentar “condições sanitárias satisfatórias” e serem vacinados (MORAES, 2000, p.74).

A autora ressalta que no interior da casa, os meninos eram submetidos a um regime militar adaptado, no intuito de incentivar uma melhor conduta. Assim, no dia-a-dia trajavam uniformes militares, e recebiam premiações conforme suas ações. As visitas às famílias eram permitidas um domingo por mês, acompanhados por outro educando indicado pelo diretor. Os internos não podiam deixar o instituto antes de completar 20 anos, nesse caso, a instituição deveria ser indenizada em dinheiro.

Moraes (2000) também descreve os castigos que eram aplicados aos meninos, são eles:

[...] repreensão – em particular ou na presença do corpo de educandos –, privado do recreio e dos passeios de fins de semana, exclusão da mesa às refeições, variadas formas (não explicitadas) de “correção moral” e, até mesmo, a prisão, durante um máximo de oito dias, no xadrez da casa [...] Regulamento, de 1844, quando os castigos corporais foram banidos e substituídos por outros procedimentos capazes de “ofender o amor próprio e o estímulo infantil e criar emulação”; ou seja, por técnicas de humilhação e exclusão: “sendo graves as faltas, reclusão solitária no escuro ou retirado”; “estar sentado no banco de desprezo, em que seja pintada a figura de um burro”, durante o período de aulas; “trazer sobre o ventre atado à cintura com barbante, um papel com letreiro em maiúsculo de – VADIO – ou – DESCUIDADO – ou – DESORDEIRO – [...]” (MORAES, 2000, p.74).

Quanto aos conteúdos trabalhados nesse instituto, a autora destaca o ensino das primeiras letras, a geometria e mecânica aplicada às artes, noções de aritmética e álgebra, como também, escultura, desenho, música, e aulas de ginástica, natação, alfaiate, sapateiro, marceneiro, serralheiro, correeiro. Vale ressaltar, que além dessas atividades, três vezes por semana, realizava-se o ensino dos exercícios militares (MORAES, 2000, p.75).

Para a educação das meninas órfãs foi criado o *Seminário da Glória*, no intuito de “[...] atender à “mísera orfandade do sexo feminino cuja pobreza, poderoso veículo de tantos costumes e vícios que desgraçadamente transmitidos pelas mães às filhas tanto influem na depravação e estraga geral dos costumes” (MORAES, 2000, p.76). Nesse sentido, a autora afirma que instituições femininas desse caráter, eram organizados segundo os modelos de conventos.

No entanto, a maioria do público atendido por essa instituição eram meninas “adotadas pelo Estado” filhas de militares e empregados públicos falecidos (MORAES, 2000, p.77). De acordo com a autora, até os anos 70, as características da educação oferecida a essas órfãs era “[...] condizente com os costumes de uma sociedade escravocrata, de organização familiar patriarcal, que negava à mulher as condições de desenvolvimento intelectual” (MORAES, 2000, p.77).

Moraes (2000) declara que já nas décadas de 70 e 80 o ensino dessas meninas passou a ser rudimentos de leitura, escrita, aritmética, prendas domésticas e trabalhos manuais de agulha e linha. Assim, essas meninas deixavam o seminário entre os 15 e 20 anos, período em que eram consideradas aptas para o trabalho, e com isso, cediam lugar às mais novas necessitadas de “agasalho e ensino” (MORAES, 2000, p.77).

A autora aponta que o governo cuidava do futuro das órfãs, para que saíssem do Seminário “pelo casamento ou para o professorado”, o que eram considerados “destinos mais naturais da mulher” (MORAES, 2000, p.77).

Entretanto, segundo Moraes (2000), passou-se a ter consciência de que o Seminário da Glória, tal como estava organizado, era prejudicial à sociedade paulista, uma vez que:

[...] a “caridade” exercida daquela maneira, por conta dos cofres públicos, merecia sério exame; mesmo constituindo-se, conforme argumento presidencial, em remédio contra a prostituição, “salvando centenas de meninas da desonra”, nada justificava a utilidade de um estabelecimento que se propunha a educar meninas tendo como “guia a irmã de caridade e por freio a religião”(MORAES, 2000, p.79).

Desse modo, Moraes (2000) afirma que com o período republicano, instituições como o Instituto de Educandos Artífices e o Seminário da Glória, não atendiam mais as exigências da sociedade, transformados assim, em “depósito de menores”, “era hora de reinventar a educação e forjar a nova sociedade” (idem, p.79).

Em uma segunda parte de seu texto, “Os novos tempos: onde estão as crianças?”, Moraes (2000) destaca o cenário da infância brasileira entre 1918 e 1930, o qual segundo a autora, era composto por crianças que trabalhavam nas indústrias, e assim eram legalmente amparadas ou clandestinas, consideradas “[...] um operariado dócil e relativamente disciplinado” (idem, p.80).

A autora afirma que as crianças que não estavam nas fábricas e indústrias eram encontradas em:

Uma parte delas seria certamente encontrada “nas profissões ambulantes: são vendedores de doces, mensageiros, entregadores de encomendas, carregadores de feira, cambistas de loteria, engraxates e, sobretudo, vendedores de jornais”. Entre as meninas prevalecia o emprego doméstico. Muitos dos menores exerciam simultaneamente duas ou mais profissões: “pela manhã vendem jornais; durante o dia, engraxam sapatos; nos intervalos, estendem a mão à caridade”(MORAES, 2000, p.80).

Porém, a autora destaca que o trabalho como ambulante provavelmente, seria o caminho mais próximo da delinquência, como também, o emprego como doméstica, da menina, poderia levá-la a prostituição. Nesse sentido, Moraes (2000) declara que as medidas institucionais tomadas para solucionar o problema do menor órfão, abandonado ou delinqüente, não foram muitas, ou não passaram por mudanças significativas. Como se pode verificar nas palavras da autora:

[...] asilos e orfanatos para os menores abandonados, institutos disciplinares ou correccionais para os infratores, até a FEBEM de nossos dias, todos plasmados no modelo autoritário da instituição fechada, normatizada segundo o exemplo das corporações militares.[...] A concepção do trabalho como instrumento pedagógico moralizador irá, nesta sociedade em construção, combinar-se admiravelmente com os rigores da disciplina fabril, ou seja, com a nova moral da produtividade (MORAES, 2000, p.81).

Moraes (2000) lembra a criação de outro instituto para meninos, o Instituto Disciplinar, de 1902, do governo de Bernardino de Campos, a fim de erradicar as dificuldades com esses menores, “pequenos mendigos”. Essa instituição era destinada a meninos que se encontravam nas condições de abandono e, até mesmo, aos que foram condenados por infração, e que estivessem na faixa etária de 9 a 21 anos.

O objetivo desse instituto era “[...] promover a regeneração dos menores criminosos e corrompidos. Para alcançá-lo, propunha-se – segundo seu regulamento interno – a “incutir hábitos de trabalho, a educar e a fornecer instrução literária e profissional, de preferência a agrícola” (MORAES, 2000, p.82).

Quanto às atividades desenvolvidas, segundo a autora, os meninos recebiam todos os dias, instruções dos seguintes conteúdos: “[...] leitura, princípios de gramática, escrita e caligrafia; cálculo aritmético sobre números inteiros, frações e sistema métrico decimal; rudimentos de ciências físicas, químicas e naturais, aplicáveis [...] agricultura; desenho à mão livre (MORAES, 2000, p.84).

Além disso, criaram-se nesse instituto três divisões de trabalho, uma agrícola, para o ensino do trabalho moderno com uma variedade de máquinas; outra sobre mecânica, que consistia em oficinas completas e com os mais aperfeiçoados maquinismos, a qual por sua vez, dividida em várias seções, tais como: serraria, marcenaria, carpintaria, folhearia, mecânica, fundição de ferro e bronze, e modelagem (MORAES, 2000, p.85)

Outro fato interessante que Moraes (2000) ressalta, é referente ao produto do trabalho executado nesse Instituto, o qual a renda era dividida em duas partes, a “renda do Estado”, e a outra distribuída proporcionalmente entre os educandos, e só tomariam contato com o dinheiro quando saíssem do estabelecimento, assim, até lá a quantia era depositada mensalmente na Caixa Econômica em caderneta especial para cada menor.

Quanto ao destino das meninas órfãs desse período, a autora destaca o Seminário das Educandas, uma instituição organizada sob os olhares das irmãs de São José, que se tornou fonte de recrutamento de professoras para a escola pública. “[...]estas meninas

terem sido sempre requisitadas pelo Estado – fosse ele monárquico ou republicano – para suprir a ausência de professoras nas escolas da capital e até do interior” (MORAES, 2000, p.89).

Nesse sentido, Moraes (2000) aponta que “durante todo o primeiro período republicano, de lá ainda saíram as “professorinhas” das escolas isoladas suburbanas e rurais para instruir outras tantas pessoas semelhantes a elas, “desprovidas da sorte e da fortuna” (idem,p.92). Além disso, a autora descreve que ao atingirem os seus 18 anos, as meninas eram obrigadas a deixar o Seminário, sendo que saíam de lá preparadas para a docência, para a costura, como também, boas donas-de-casa.

Para finalizar, a última parte do texto de Moraes (2000), “Tempos presentes: onde estão as crianças?”, a autora afirma que seu trabalho possui como objetivo maior contribuir para o resgate de uma das presenças silenciosas na história do país, a criança. Por esse motivo, a pesquisa realizada não se trata de investigar qualquer infância, mas sim a infância pobre, a criança exposta à brutalidade, “[...] refere-se às sucessivas gerações de crianças que tiveram sua cidadania negada através da usurpação de seus direitos fundamentais” (idem, p.92-93).

A autora ainda continua esse pensamento, nas palavras:

Os flagrantes do passado aqui nomeados tratam de processos sociais que, de diversas maneiras, violentaram e exploraram a vida da criança. Em diferentes momentos históricos, no abandono das ruas, vítimas da indiferença oficial, ou encerradas em instituições disciplinares e submetidas à pedagogia da violência, ao estigma da pobreza e da exclusão, ou ainda jogadas precocemente à brutalidade de relações de trabalho próximas à da escravidão – na lavoura, na indústria ou no trabalho doméstico –, em todos os casos, as crianças tiveram as infâncias suprimidas e as vidas mutiladas (MORAES, 2000, p.93).

Vale ressaltar, segundo a autora que as crianças presentes em sua pesquisa, as protagonistas dos fatos, não falam de si mesmas, não possuem voz nesse contexto. Dessa forma, elas aparecem na história pela fala de outros, “[...] daqueles que exercem o poder, da burocracia do Estado, das instituições que as submetem, de seus tutores e de alguns raros educadores que se esforçam na denúncia da desgraça que marca seu destino social inaceitável” (MORAES, 2000, p.93).

Moraes (2000), a guisa de conclusão, realiza uma relação entre o contexto de seu trabalho e a infância abandonada atual. Ela acredita que o tratamento dirigido a esse grupo de meninos e meninas pouco tem mudado.

Transformadas em meninos de rua, vítimas da violência de pistoleiros e policiais, brutalizadas em estabelecimentos penais, onde são punidas pela “criminalização de seu comportamento” e onde se reafirma sua condição de excluídos e de “adultos precoces”, de “réus precoces”,⁸⁰ ou, ainda, convertidas em mão-de-obra barata, explorada à exaustão em condições desumanas de trabalho, elas permanecem, como nas gerações anteriores, crianças privadas de sua infância, confinadas a uma existência sem futuro, à impossibilidade da cidadania (MORAES, 2000, p.93).

Entretanto, a autora observa que nos últimos anos houve uma atenção maior para o desenvolvimento de políticas de atenção à infância, partindo de um novo pressuposto, a criança como sujeito de direitos, como por exemplo, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Em suma, o trabalho que Moraes (2000) realizou teve como intuito resgatar uma pequena parte da vida de meninos e meninas órfãs no Brasil. Para tanto, a autora declara que, com isso, pretende contribuir para o conhecimento histórico dos processos sociais dessa infância, e com esperança de que possam ser elaboradas possibilidades de superação dessa realidade.

Ainda na perspectiva da educação para a infância pobre, o artigo de Gouvêa e Jinzenji (2006), “Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)”, trabalha aspectos da história da infância, por meio da escolarização dessas. As autoras de início demonstram um interesse pela pesquisa nessa área, e apontam alguns índices da produção em história da infância na década de 80 e 90, como, por exemplo: em “[...]1980, foram desenvolvidos 38 estudos, entre artigos, dissertações e teses; já na década de 1990, são registradas 160 produções [...]. Tais trabalhos têm possibilitado conferir visibilidade e legibilidade aos processos sociais de formação das diferentes infâncias brasileiras [...]” (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.114).

Gouvêa e Jinzenji (2006) afirmam que o objetivo de sua pesquisa é analisar os discursos sobre a infância, em circulação no contexto educacional escolar mineiro da primeira metade do século XIX. Além disso, as autoras pretendem contribuir para a ampliação da produção de trabalhos em história da educação da infância no Brasil, com um estudo específico e singular de um período, segundo elas, até então pouco analisado, a primeira metade do século XIX, bem como, tratar das especificidades dos discursos acerca da infância pobre e sua educabilidade, em um projeto de educação para a população, considerada, inferior.

Para a realização da pesquisa, Gouvêa e Jinzenji (2006) utilizaram múltiplas fontes, tais como: um manual didático-pedagógico de origem francesa, *Curso normal para pro-fessores de primeiras letras ou direcções relativas á educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias*; o periódico *O Universal*, impresso na capital mineira de Ouro Preto, e que circulou no período de 1825 a 1842; a legislação educacional mineira; os relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais; mapas trimestrais de freqüência dos alunos das escolas elementares, preenchidos pelos professores para recebimento do salário; ofícios, requerimentos e portarias referentes à instrução pública mineira; relatórios dos delegados de ensino.

Nesse sentido, as autoras declaram os resultados do trabalho com fontes variadas, como se pode observar:

O entrecruzamento das fontes constitui estratégia fundamental, na pesquisa histórica, para contemplar a complexidade da construção da vida social, a polifonia de discursos e práticas produzidos pelos distintos atores sociais, a partir de sua inserção. Porém, cabe considerar a especificidade de cada produção discursiva, tendo em vista as condições e hierarquias entre os distintos espaços de produção, circulação e apropriação dos discursos sociais, que informam sua natureza (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.115).

Pode se estabelecer relações entre a pesquisa realizada pelas autoras e a presente pesquisa em andamento, no sentido de que, Gouvêa e Jinzenji (2006), ressaltam que os discursos acerca da educabilidade da criança pobre analisados, versam sobre diferentes aspectos, uma vez que, os seus autores são diferentes, “falam” de lugares diferentes, e é preciso considerar as características e especificidades de cada um. “[...] a singularidade de cada discurso, produzido por autores diferenciados, hierarquicamente situados (professores, delegados literários encarregados do acompanhamento das escolas, presidentes de província), produtores de saberes e práticas com alcance diverso” (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.115).

No que diz respeito ao olhar que as fontes proporcionaram as autoras, elas travam uma discussão acerca das representações do *recorte real*, que foi produzido pela elite política dirigente e outros atores sociais envolvidos no processo de escolarização da população mineira. Isso acarretou em práticas voltadas para a intervenção na sociedade por meio da educação, e representações dessa população, da infância e sua educabilidade.

As autoras destacam o contexto social vivido pelo Brasil nas primeiras décadas do século XIX, como sendo um período importante que desencadeou conseqüências

posteriores para a educação. Assim, relatam que o país passou por diversas revoltas regionais e mudanças sociais, que demonstravam a fragilidade do governo imperial. Somente na segunda metade do século XIX que o Estado Nacional conseguiu se afirmar como poder central, o que acarretou no fim dessas revoltas.

A grande maioria da população era marcada pelos traços da pobreza, o que levou a serem caracterizados como responsáveis pela criminalidade e uma ameaça a tranqüilidade pública. Por isso, de acordo com as autoras, a instrução foi considerada como uma alternativa de civilizar essas pessoas, para que obedecessem as leis e a ordem.

Gouvêa e Jinzenji (2006) afirmam que a Instrução pública brasileira nesse período, iniciava suas atividades na precariedade e buscou-se nos moldes europeus uma estrutura escolar para educar e civilizar os indivíduos. Um exemplo da influencia européia foi a utilização do método mútuo nas escolas brasileiras. “Em meio à centralidade assumida pela necessidade de instrução da grande massa de homens livres e pobres, a escolarização aparecia como estratégia governamental de controle social, de civilização do povo nos moldes europeus” (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.117).

A educação de meninos e meninas era diferenciada, as autoras lembram que para os meninos a idade escolar era prevista em lei, entre os 8 e 12 anos, na instrução primária. Enquanto que no caso das meninas, a instrução elementar não era tida como obrigatória. Além disso, Gouvêa e Jinzenji (2006) destacam mais algumas distinções referentes à identidade de gênero:

O ensino das meninas era limitado aos níveis elementares do ensino primário, acrescido de noções de ensino moral, religioso e doméstico, indicando uma formação voltada para as ocupações do lar. Segundo o presidente da província Bernardo Jacintho da Veiga, quanto à especificidade do ensino para as meninas, [...] devem ensinar-lhes tudo quanto convem que saiba huma mulher, que tem de ser criada de si e de seu marido; por isso a sua educação deve limitar-se a saber ler, escrever e contar[...] (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.119).

Quanto à educação dos escravos, esses eram impedidos de ser escolarizados, mesmo na legislação da província mineira não haver restrições de crianças negras e pardas irem à escola. Contudo, as autoras declaram que o projeto de educação do período possuía significados e contornos diferenciados, levava-se em consideração não somente a posição jurídica do indivíduo livre, mas também a posição social e o gênero.

Ao abordarem o tema “A educabilidade da criança”, Gouvêa e Jinzenji (2006) trazem para suas discussões autores que dedicaram à *educabilidade dos selvagens*,

como, por exemplo, De Gérando. O primeiro autor defendia a viabilidade da educação para as crianças das classes laborais, classificando-as de acordo com a sua condição social, como, “indivíduos de classes inferiores da humanidade”, “meninos desamparados” e entre outras. Para as autoras, De Gérando também apresentou algumas características dos meninos de tenra idade, como sendo ingênuos, puros, inocentes e frágeis. “Essas características eram tratadas como desejáveis, devendo ser ressignificadas, constituindo a base da ação da educação escolar” (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.121).

As autoras apontam que no discurso de De Gérando, a pureza e a ingenuidade não eram as únicas características da infância, ele também atribui diferenças entre crianças e adultos, visto que acreditava que as crianças eram inconstantes, volúveis, cobiçosas de novidade, e com uma inteligência pouco desenvolvida. Além disso, “[...] ao mesmo tempo em que se constataavam diferenças no modo de funcionamento infantil, peculiares à idade, tais diferenças eram entendidas como ausência de elementos encontrados no adulto adequadamente instruído e ajustado de acordo com as normas sociais” (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.122).

Com efeito, De Gérando defendia a idéia de que a instrução iria regular as forças da natureza infantil e diante desses pressupostos a educação escolar passou a constituir a instituição que prepararia a criança para o mundo adulto. Nesse sentido, as autoras apresentam alguns contrapontos dessa visão da educação escolar como a preparadora infantil para o futuro.

A imagem da criança no mundo adulto ocidental moderno, cada vez mais atrelada à de aluno, ratificava o papel da educação escolar e da pedagogia como conformadoras de adultos (Boto, 2000). Assim, à criança era reservado o papel de aluno, segundo o qual seria submetida às intervenções educacionais, sendo formada e conduzida para ocupar um lugar no mundo adulto civilizado. Neste, muitas das características infantis não eram bem-vindas, devendo ser transformadas e/ou abolidas (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.119).

Gouvêa e Jinzenji (2006) constataram então a existência de duas representações acerca da infância, a primeira com a imagem da criança como o ser imaculado e, assim, ameaçado pelo mundo que o cerca; a segunda, as características da natureza infantil, indesejáveis, que deveriam ser transformadas e adaptadas para pertencerem ao mundo adulto. Assim, as autoras destacam que a educação escolar teria duas funções, a de proteger a infância das ameaças do mundo, como também, formá-la no modelo de um mundo adulto civilizado.

A pesquisa realizada pelas autoras mostra um esforço para entrecruzar fontes, e cada uma com seus discursos, afim de, caracterizar o que se pensava a respeito da infância no século XIX, e com as análises desses discursos chegar a conclusão de que escolarizar e moralizar era o que se pretendia na época. Muitas reflexões podem ser feitas sobre esses aspectos, são muito ricos os detalhes, os olhares, os discursos acerca dessa infância pobre.

O artigo “Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais: das ações das câmaras às escolas para meninos pobres”, foi escrito por Fonseca (2008), a qual inicia as discussões marcando a periodização de sua pesquisa, o século XVIII e as primeiras décadas do XIX, período em que, de acordo com autora, a instrução e a assistência no mundo luso-brasileiro estiveram muito próximas, envolvendo até mesmo o Estado e a Igreja.

Para a autora, em todo império português a legislação válida demonstrava a preocupação com os meios de reunir instrução e assistência, indicando procedimentos legais diferenciados para cada segmento social. Conforme a lei, a educação dos indivíduos deveria ser compatível com sua origem, ou seja, os filhos de lavradores deveriam ser criados por famílias de lavradores e seriam usados no serviço do campo, aprendendo a ocupação dos seus pais.

Fonseca (2008) aponta que a distinção entre as estratégias para diferentes grupos sociais era demonstrada à medida que a lei definia que os órfãos, que não fossem filhos de trabalhadores manuais e por sua vez não precisassem ser dados a criação paga pelo Estado, seriam educados à custa de sua própria herança, administrada por um tutor ou curador. Os tutores por sua vez, tinham a responsabilidade de encaminhar os órfãos a educação, fosse ela a instrução elementar ou a formação profissional. Entretanto, no Brasil esta nem sempre se apresentava ligada à tradição familiar ou à condição social.

Em Minas Gerais, a autora destaca que a existência de estabelecimentos para abrigarem órfãos e expostos pobres foi tardia e não muito vinculada à Igreja, uma vez que, nessa capitania, a presença das ordens religiosas foi proibida no início do século XVIII, e a assistência associada à instrução foi limitada à sua dimensão leiga. Sendo assim, as irmandades leigas (representavam garantia de inserção social e de proteção) e ordens terceiras assumiram a tarefa, construindo igrejas, cuidando dos necessitados, estimulando as artes e ofícios.

Outros dois recolhimentos femininos também fizeram o atendimento a outras necessidades sociais e religiosas, as quais segundo Ferreira (2008) foram: a Casa de

Oração do Vale das Lágrimas, na Comarca do Serro Frio, e o Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição das Macaúbas, situado na Comarca do Rio das Velhas. Para lá eram enviadas tanto filhas de famílias abastadas, quanto meninas sem posses (geralmente órfãs brancas ou não, com a finalidade de separá-las das coisas mundanas e encaminhá-las para o casamento).

De acordo com a autora, com a criação do Seminário de Mariana, em 1750, a Igreja pôde ter uma atuação educacional mais direta. O seminário recebia as pessoas que queriam levar uma vida eclesiástica, bem como também, as que visavam se preparar para o Ingresso na Universidade de Coimbra. Com isso, muitos filhos da elite ingressaram nele e posteriormente foram para Portugal completar os estudos.

Sobre a diferença de educação dada às pessoas, Fonseca (2008) destaca o seguinte:

Embora devessem aprender os ofícios mecânicos, os pobres podiam eventualmente aprender a ler, escrever e contar. Nos inventários, nas indicações destinadas aos tutores e curadores de órfãos, percebem-se as estratégias e as práticas educativas referentes aos aprendizes. Nesses documentos especificavam-se os gastos dos tutores com cada órfão, entre os quais os pagamentos dos mestres e mestras de ofício e dos professores de primeiras letras. Além de declarar o estado de saúde dos órfãos, seus domicílios e o cumprimento das obrigações a eles incumbidas, os tutores registravam a compra de itens como vestuário, remédios, alimentação e material escolar e de trabalho. A análise desses documentos aclara as diferentes ações quanto à educação para homens e mulheres, a educação profissional para os órfãos pobres ou de menores posses, a instrução elementar por meio do aprendizado das primeiras letras, além de indicações quanto às idades adequadas para o envio de crianças à escola ou os impedimentos definitivos para isso, como deficiências físicas e intelectuais, segundo o julgamento da época (FONSECA, 2008, p.537).

Para a autora a preocupação das autoridades foi acrescida de questões inerentes à formação étnica, à qualidade e condição da população, formada de considerável contingente de negros e de mestiços, livres e escravos. A falta de mulheres brancas agravava o quadro, e conseqüentemente, proliferava mais do que desejariam as autoridades, os nascimentos ilegítimos, a exposição de crianças, bem como, o número de órfãos pobres.

O Estado tinha muito interesse em cuidar da educação de órfãos, principalmente os pobres. Porém, conforme as palavras de Fonseca (2008), este não se esforçou muito para que isso se concretizasse, e na maioria das vezes, a educação desses segmentos da sociedade mineira setecentista dependia das iniciativas da própria população, seja no

que diz respeito aos limites das ações das associações religiosas leigas ou das iniciativas das próprias famílias, visto que, quando estas podiam, buscavam meios de oferecer educação para seus filhos. Considerando isto, nessa época foi muito importante à atuação de professores particulares, principalmente de primeiras letras.

Assim, Fonseca (2008) ressalta o seguinte sobre a manutenção da educação diferenciada:

Uma parte nada desprezível dos criadores era formada de pessoas pobres, para quem esses valores, embora baixos, era significativos. Nos requerimentos e petições enviados por eles à Câmara solicitando o pagamento em atraso, há indícios importantes sobre as relações construídas entre os indivíduos envolvidos na criação dessas crianças e as estratégias construídas, bem como dados sobre suas idades, condição social e etnia. Para promover sua educação, em como dados sobre suas idades, condição social e etnia (FONSECA, 2008, p. 538-539).

Muitas crianças continuavam aos cuidados dos tutores mesmo depois de terem completado os sete anos de idade, sendo que com isso, os criadores acabavam tendo que tratar também de sua educação. A autora acredita que em geral, essa educação era direcionada para o aprendizado dos ofícios, os criadores tendiam a expandir suas redes de relações, incluindo mestres e mestras de ofício, contratando-os e pagando-os. Muitos desses criadores podiam ser os próprios pais das crianças, parentes ou conhecidos da família.

A educação para o trabalho era feita através do envio das crianças para os mestres e mestras de ofício, e com estes, aprenderiam a garantir o seu sustento, ajudando também a evitar que se desviassem do bom caminho. Na capitania de Minas Gerais, a maioria dos meninos criados com rendas das Câmaras era encaminhada para o aprendizado de ofício de alfaiate e da música. As meninas, por sua vez, eram encaminhadas às mestras de costura e era nesse ofício que se ocupavam as órfãs ou as que haviam sido expostas.

De acordo com a autora, no final do século XVIII, surgiram nas Minas as primeiras iniciativas para que se criassem instituições destinadas à educação dos pobres, como o Seminário de Jaguará. Em alvará de 1787, D. Maria I determinou o estabelecimento do Vínculo do Jaguará, juntamente com seu regimento. O alvará definia que descontadas as partes cabíveis ao próprio instituidor e ao Recolhimento das Convertidas do Rego, deveriam ser fundados um seminário para a instrução de meninos pobres na Fazenda do Jaguará, e em seguida outro seminário para a educação de

“donzelas necessitadas”, um “hospital para a cura do mal S. Lázaro” e outro para a cura de enfermidades não contagiosas.

Das obras que deveriam ter sido feitas, foram encontradas evidências documentais sobre o hospital para a cura de doenças não contagiosas e o seminário para meninos pobres. O hospital ficou sob a administração da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo até a criação da Santa Casa de Misericórdia de Sabará, em 1832, que o incorporou. No que diz respeito ao seminário, tudo indica que funcionou regularmente entre 1807 e 1811, atendendo alunos das localidades mais próximas.

Fonseca (2008) relatou detalhadamente sobre o ensino oferecido no seminário:

O seminário oferecia o ensino das primeiras letras e da gramática latina, recebendo alunos com idades entre 6 e 20 anos, alguns deles porcionistas, além dos pobres, que não pagavam pelos estudos e que eram a maioria. O ingresso na instituição ocorria depois de uma avaliação da situação de cada postulante e, uma vez constatada sua pobreza e falta de condições para o pagamento dos estudos, o candidato era admitido e seu nome inscrito no livro de matrícula, na medida da existência de vagas. Esse processo era precedido do envio, pelo aluno ou por um representante, de um requerimento à Junta Administrativa, no qual manifestava o desejo de ingressar no seminário (FONSECA, 2008, p.540-541).

A criação de uma estrutura administrativa com um grande número de funcionários civis e militares nas vilas da capitania abriu possibilidades para vários grupos. Para os segmentos menos favorecidos da população, as habilidades de leitura e da escrita poderiam possibilitar o ingresso nos níveis mais baixos da administração civil, bem como também, a ocupação de algumas funções de destaque na organização das associações leigas ou até mesmo a sobrevivência como escreventes particulares, prestando serviços à população.

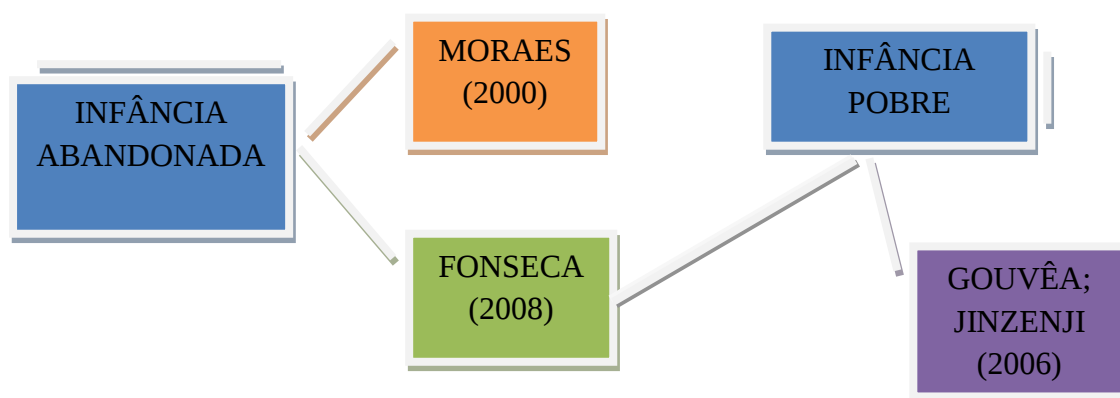
A autora conclui afirmando que mesmo que em pequenas quantidades, escravos, forros e seus ilhós podiam ter acesso à instrução das primeiras letras, e em alguns casos, os próprios senhores mandavam instruí-los visando mais proveito com o aluguel de escravos qualificados. Para estes, ou até mesmo para seus filhos, o letramento poderia servir também como instrumento para a obtenção de vantagens, e até mesmo a liberdade.

Percebe-se que a infância abandonada e a infância pobre, tiveram um tratamento por meio de instituições, que tinham como objetivo formar, educar, civilizar essa

população, visto que assim as regras, as normas, as leis poderiam ser mais bem aceitas, ou, incutidas nos indivíduos.

Assim, os três artigos nesse item apresentados são próximos por trabalharem com questões relacionadas à infância abandonada que foi institucionalizada, os artigos de Moraes (2000) e Fonseca (2008) – ver diagrama I – como também, a educação da infância pobre, os artigos de Gouvêa e Jinzenji (2006) e Fonseca (2008) – ver diagrama I.

DIAGRAMA: I



Vale ressaltar que os autores retrataram períodos diferentes, Moraes (2000) caracterizou a infância abandonada nos últimos anos do século XIX e o início do XX; as periodizações que mais se aproximaram foram a de Gouvêa e Jinzenji (2006), primeira metade do século XIX, e a de Fonseca (2008), que foi do final do século XVIII aos primeiros anos do século XIX.

Os artigos de Gouvêa e Jinzenji (2006) e Fonseca (2008) possuem outro aspecto relevante entre eles, isto é, falam do mesmo lugar, Minas Gerais. Entretanto trabalham com fontes diferentes e olham para um mesmo objeto de pesquisa, a infância pobre e sua escolarização.

Moraes (2000) e Fonseca (2008) também podem se aproximar no fato de que discutem sobre instituições que abrigaram a infância abandonada. Porém, Moraes (2000) dedicou seu texto somente à descrição de instituições femininas e masculinas para crianças abandonadas em São Paulo, assim relatou sobre o dia-a-dia, a educação

que essas crianças recebiam em que o foco era a formação para o trabalho, o regulamento interno desses locais, o tratamento recebido pelos profissionais que lá atuavam e com isso também os castigos.

Fonseca (2008) trabalhou a criação de casas de acolhimento às crianças expostas, abandonadas em Minas Gerais, vinculadas ou não a igreja, em que a autora também descreveu a educação recebida e as formas em que as crianças eram tratadas. No entanto, a autora inclui um elemento novo, as crianças órfãs abastadas que deveriam ser educadas com as suas heranças, aspecto que faz entrar em cena um outro personagem, o tutor. De acordo com a autora, o tutor era responsável por administrar os bens da criança órfã, e de cuidar da sua educação. Assim, a autora caracteriza também instituições educacionais que foram criadas para abrigar essas crianças com mais posses, proporcionando uma educação em que se poderia até sair do país, e estudar na universidade de Coimbra, em Portugal.

No mesmo artigo Fonseca (2008) também discute questões relacionadas a educação das crianças pobre, aspecto que se aproxima mais uma vez do artigo de Gouvêa e Jinzenji (2006). Ambos abordam o contexto da escolarização da criança pobre em Minas Gerais, em períodos próximos, mas em que se pode afirmar que a educação era vista como um meio de preparar as crianças para a vida adulta, ou para o trabalho. Percebe-se nas falas dos dois artigos que se escolarizava a criança pobre como uma maneira de controle da civilização e moralização.

Um aspecto que distancia o artigo de Gouvêa e Jinzenji (2006) dos demais é que as autoras fizeram uso de fontes variadas, e entre elas um periódico educacional, ou seja, obtiveram vários olhares para um mesmo objeto de estudo, e assim assumiram a relevância da singularidade dos mesmos e a multiplicidade de interpretações para uma história, de um lugar.

Os três artigos apresentados se interligam, uma vez que as duas infâncias trabalhadas, a infância abandonada e a infância pobre, nos períodos retratados pelas autoras foram institucionalizadas, para a sua moralização e escolarização. Sendo essas instituições ligadas à igreja ou a práticas militares, teve-se um cuidado para que essas crianças não ficassem nas ruas e sim recebessem um local para morar e educação.

No entanto, percebe-se que tais procedimentos adotados para lidar com essas infâncias, não foram neutros, interesses maiores estavam por de trás desses discursos, o fato de que com educação, essas crianças poderiam ser controladas e civilizadas, ou até

mesmo, saíam dos internatos e seminários com uma profissão, como era o caso das meninas, destinadas a serem professoras.

Finalizando esse item, é válido ressaltar que muitas histórias da infância abandonada e da infância pobre podem ser contadas a partir das fontes de pesquisa utilizadas pelas autoras, em seus artigos elas apresentaram as suas interpretações, o que puderam ter contato com os resquícios do passado.

Acredita-se que muitas outras instituições em outros estados do país, foram criadas para acolher essas crianças abandonadas, pobres, órfãs, enfim, mas por meio dessas três pesquisas foi possível adentrar um pouco nessas histórias, verificar como era o dia-a-dia nas instituições, o regulamento interno, os relacionamentos, como também, perceber o interesse de escolarizar para moralizar, formar para o trabalho.

Aspectos, esses, que foram descritos pelo olhar que se fez conhecer acredita-se que muitos olhares foram deixados de fora, como, por exemplo, o da própria infância, a que foi deixada, abandonada, que não possuía recursos, ou seja, a voz desses pequenos não foi ouvida, talvez não tenha sido uma escolha dos pesquisadores, mas sim a escassez de fontes que pudessem contar também esse lado da história.

Entretanto observou-se a riqueza de detalhes abordados pelas autoras dos três artigos, em que se conheceu aspectos de uma história da infância não muito discutida, conhecida. As autoras abriram as portas das instituições que abrigaram essas infâncias e mostraram algumas histórias contidas ali, as quais podem servir de alimento para outras investigações.

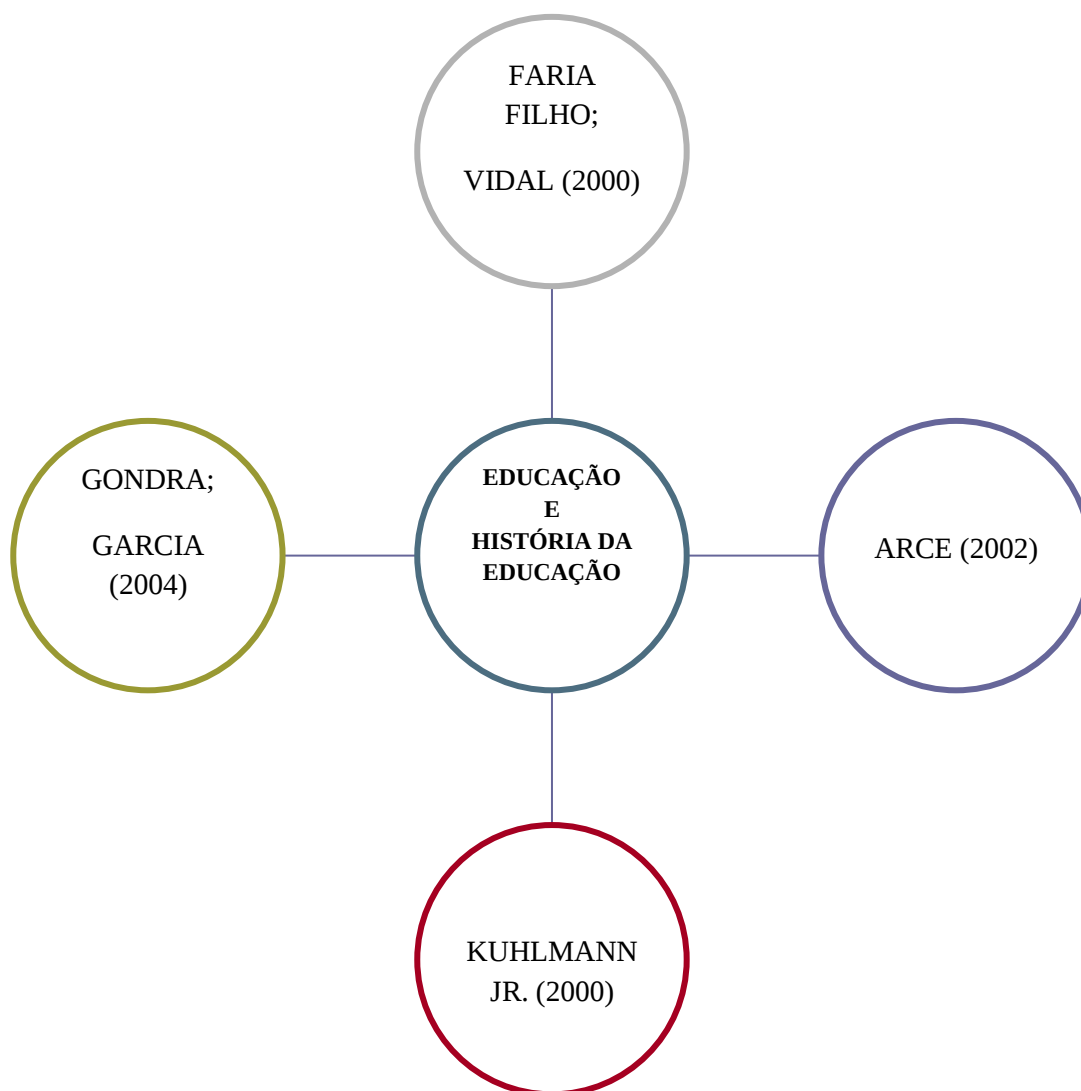
4.2 A INFÂNCIA E SUAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO: OS JARDINS, OS MÉDICOS HIGIENISTAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os discursos encontrados na Revista Brasileira de Educação acerca da infância e suas trajetórias na educação ganham espaço nesse momento do texto. Como o título desse item descreve, o aspecto que une os quatro artigos a serem apresentados (Quadro XXVII), é a Educação e a História da educação, conforme a visualização do Diagrama II, em que evidencia-se o tema central e os autores desses artigos.

Acredita-se que cada artigo desse item aborda questões distintas da Educação e da História da educação, um artigo trabalha as questões do tempo e dos espaços escolares na escola primária; outro artigo aborda histórias da educação infantil

brasileira; um artigo trata especificamente de um intelectual da educação e suas pesquisas; e por fim um artigo faz relações entre a educação e a perspectiva médico higienista.

DIAGRAMA: II



Ao tratar de educação para a infância, o trabalho de Faria Filho e Vidal (2000), “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”, aborda aspectos da história da institucionalização da escola primária brasileira, assim, por meio dos tempos e espaços escolares os autores mergulham no passado, para realizar uma representação dos modelos escolares implantados e como as crianças eram inseridas nesse sistema educacional. Nas palavras dos autores, a

finalidade do texto é “[...] chamar a atenção, [...] para a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos e espaços sociais” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.20).

Os autores dividem o texto em três abordagens, primeiramente trabalham as Escolas de Improviso, em seguida as Escolas Monumentos, e por fim, as Escolas funcionais. Cada escola é marcada e caracterizada por tempos e espaços diferentes, os quais Faria Filho e Vidal (2000) buscam “[...] demarcar quatro grandes momentos da história da escola primária no Brasil, definidos a partir do lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, bem como das temporalidades múltiplas nela vivenciadas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.21).

Ao iniciarem as discussões, os autores destacam a importância de se pensar e olhar para o tempo e o espaço escolar, uma vez que são elementos que ensinam, “[...] permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais [...] atuam como elementos destacados na construção social (e histórica) da realidade” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.20).

As Escolas de Improviso datadas pelos autores como sendo dos séculos XVIII e XIX, são caracterizadas por eles como um legado do período colonial, e se encontravam em um número muito reduzido, tanto de escolas (escolas régias ou cadeiras públicas) como de professores nomeados. De acordo com os autores, essas escolas estabeleciam-se em lugares improvisados, como, por exemplo, igrejas, prédios comerciais, em salas de entrada de lojas maçônicas, e até mesmo na residência dos professores.

Faria Filho e Vidal (2000) ressaltam que o tempo escolar era de 4 horas, o qual raramente era dividido em duas partes, como: das 10 às 12 horas e das 14 às 16 horas. Outro modelo de escola também atendia a população para o ensino de primeiras letras, era a escolarização doméstica, ou escolas particulares, as quais atendiam um número superior de alunos do que a rede pública de ensino.

Em que espaço elas funcionavam? *Grosso modo* pode-se dizer que tais escolas utilizavam-se de espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor era de responsabilidade do chefe de família que o contratava, em geral um fazendeiro (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.21).

As crianças e jovens que freqüentavam esse modelo escolar eram abastados. Outro aspecto que os autores destacam é quanto à proibição das crianças negras, até mesmo livres, de irem à escola, e que tivessem o contato com as primeiras letras,

quando instruídas, era no interior de um modelo escolar familiar, ou comunitário, até o final da segunda metade do século XIX.

Segundo Faria Filho e Vidal (2000) a preocupação com um espaço para abrigar a escola pública primária somente apareceu na segunda década do século XIX, momento em que intelectuais e políticos colocaram em circulação a necessidade de se ter um novo método de ensino nas escolas brasileiras, o método mútuo. A escolha desse método não foi algo por acaso, uma vez que, essa metodologia previa uma escola mais barata, com um professor mais bem formado, em que pudessem instruir até 1000 alunos.

O método preconizado, utilizado largamente na Europa, possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até 1.000 alunos. Bastava, para isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com a ajuda dos alunos-monitores. Todos reconheciam que para abrigar dezenas ou, mesmo, centenas de aprendizes fazia-se necessária a construção de novos espaços escolares. Mais que isso: tais espaços eram considerados uma condição imprescindível para o bom êxito da empresa escolar que se defendia (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.22).

Para a utilização do método Mútuo, a sala de aula deveria ser equipada, não pensando somente no número de alunos, mas sim na mobilidade dos monitores entre as turmas, e das turmas entre as classes, o local para colocar cartazes e entre outros aspectos. Os autores ainda abordam as propagandas que disseminavam o método, como algo que não gerasse muitas despesas ao governo e não tirava das classes trabalhadoras o tempo necessário do trabalho, como também, as questões que envolveram o declínio do método.

As Escolas Monumentos são caracterizadas pelos autores como os Grupos Escolares, que nasceram na última década do século XIX, primeiramente em São Paulo, e posteriormente em vários outros estados brasileiros. Faria Filho e Vidal (2000) descrevem o espaço desse modelo escolar da seguinte forma:

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.25).

Os autores lembram que as salas das séries iniciais tinham dimensões maiores, do que as das séries finais do primário. As carteiras eram fixas no chão, a professora encontrava-se na posição central da sala e isto indicava os lugares dos alunos. Faria Filho e Vidal (2000) ressaltam que o pátio era o local de distribuição das crianças, em que as atividades de ginástica e canto eram realizadas.

Outro aspecto interessante que os autores apontam é que se distinguia uma criança escolarizada de outra que não era pelo comportamento corporal, uma vez que se tinha um controle dos movimentos do corpo na hora do recreio, por meio da economia gestual e motora, além da rígida divisão dos sexos e da precisa indicação de espaços individuais na sala de aula.

Quanto à organização do tempo escolar nessa instituição, os autores declaram que de início, as aulas ocorriam das 10h às 14h ou 15h, no inverno, e das 9h às 14h no verão. Entretanto, com o aumento na demanda de vagas, tempos depois, os grupos escolares passaram funcionar em dois turnos, das 7h às 11h, e das 12h às 16h. A adaptação aos novos horários não foi aceita com harmonia, segundo os autores, um dos argumentos contrário a mudança referia-se as desvantagens para com a higiene dos alunos e disciplina.

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), os grupos escolares perduraram ao longo do século XX, e deixaram muitos legados a educação, nas questões de organização dos tempos e espaços escolares, como se pode verificar:

A cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É grosso modo, nesse e com referência a esse caldo de cultura que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.27).

Ao iniciarem as discussões no que se refere ao item Escolas Funcionais, os autores afirmam que os grupos escolares ocorreram de diferentes formas nos demais estados brasileiros, e um aspecto que garantiu essa diferença foi o espaço físico. Em 1920 e 1930, os grupos escolares sofreram alterações em sua forma e cultura escolar, visto que, reformas inspiradas nos ideais escolanovistas ressignificaram os tempos e espaços escolares.

Em 1926 Fernando de Azevedo realizou um inquérito sobre a arquitetura colonial, para o jornal O Estado de S. Paulo, em que foi possível propor um padrão de arquitetura escolar, *neocolonial*. “Na sua concepção os edifícios escolares deveriam trazer impressa na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.28).

Os autores destacam as discussões referentes à reorganização dos espaços escolares, e em seguida a entrada dos ideais escolanovistas na educação, como, a co-educação, a retirada das carteiras fixas e assim, as novas maneiras de constituição do espaço da sala de aula com mesas e cadeiras.

A organização dos horários escolares também foi questionada, visto que, era considerada uma repartição muito rígida, relacionada à higiene e as características *biológicas* do aluno, e segundo os autores, os novos métodos propunham que a divisão tempo escolar em atividades deveria ser substituída pelo tempo *psicológico* do interesse.

Faria Filho e Vidal (2000) continuam as discussões apresentando mais elementos que compuseram esse cenário da educação brasileira. Ao finalizarem tecem considerações acerca desses tempos e espaços escolares que marcam a realidade das escolas brasileiras, como se verifica abaixo:

Em que pesem as alterações materiais da escola ao longo desses dois últimos séculos e a cristalização de uma representação social de escola como um espaço dedicado especificamente à aprendizagem, ainda hoje, no Brasil, não há prédios escolares para a população infantil, nem distribuição de material escolar, como carteiras, a todo território nacional (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.32).

Além disso, os autores acreditam que os espaços escolares em suas repartições de salas, corredores, janelas, portas, e assim as distribuições dos alunos, caracterizam prédios equacionados para um número de pessoas, os quais muitas vezes são feitos com custos mais baixos aos governos. E a partir desses aspectos os autores destacam: “Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentes, mais do que corpos, estão em trabalho [...] a escola abandona a criança para construir o aluno” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.32).

Quanto os tempos escolares, os autores afirmam que a sua distribuição e repartição indicam uma concepção sucessiva e parcelada do ensino, em que os

conteúdos segmentados se acumulam e por vezes não estabelecem relações entre si. “O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas as sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.32).

Faria Filho e Vidal (2000) por meio de uma retomada histórica dos tempos e espaços escolares da escola primária brasileira, permitiram uma reflexão acerca da educação brasileira, os métodos pedagógicos utilizados, e inseridas nesse processo, as crianças, as infâncias, que foram formadas por essas diversas escolas. Por fim os autores chamam a atenção para o fato de se construir uma escola de qualidade, que para eles é o maior desafio da educação.

O trabalho de Kuhlmann Junior (2000), “Histórias da educação infantil brasileira”, busca colocar o presente em discussão, ao passo que vai até o passado com o olhar de superação da linearidade. O autor apresenta seu trabalho dividido em vários tópicos, tais como: “As distâncias entre as instituições de educação infantil”; “As contigüidades entre as instituições de educação infantil”; “A reedição das políticas discriminatórias para a educação da criança pobre”; “Os embates entre concepções educacionais – família e instituição”; “Os embates entre concepções educacionais – educação e assistência”; “Os embates entre concepções educacionais – puericultura e higiene”; “Os embates entre concepções educacionais – jogos e brincadeiras”; “Os embates entre concepções educacionais – desenvolvimento, cognição e recreação”.

Para tanto, o autor faz uso de fontes documentais, como, a revista *Escola Municipal* (1985); o jornal científico, literário e ilustrado *Educação da Infância: higiene da família* (1879); *Revista brasileira de estudos pedagógicos* V. XXXII; como também, documentos oficiais, *Livro de ouro: comemorativos do centenário da independência do Brasil e da exposição internacional do Rio de Janeiro*; *Organização e funcionamento de creche*, Coordenadoria do bem-estar social (COBES); e entre outros.

Kuhlmann Junior (2000), ao trabalhar o primeiro tópico de seu texto “As distâncias entre as instituições de educação infantil”, evidencia as transformações ocorridas no âmbito educacional, iniciadas no período militar e consolidadas na Constituição de 1988, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB 9394/96). Assim, o autor trata de aspectos como, a construção e organização de uma pré-escola pública, gratuita, que atendesse as necessidades das crianças. Para

ilustrar tal acontecimento, o autor faz uso das palavras da revista *Escola Municipal* (1985), como pode-se observar:

Educadores da pré-escola arregacem as mangas porque este *show* que pode ser chamado *Em busca de uma pré escola popular e democrática* mal começou. Nós apenas esboçamos o 1o ato. Vocês, seus alunos e a comunidade não são apenas os personagens principais; são sobretudo os redatores de todo o enredo! Prossigam escrevendo uma bela obra de autoria coletiva (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 06 - 07).

Outro aspecto que o autor destaca é que mesmo com a incorporação das creches no sistema educacional, o seu caráter assistencialista não foi superado. Além disso, devido a falta de verbas para a educação infantil, divisões de idades foram realizadas, como, por exemplo: crianças menores, de 0 a 3 anos, freqüentavam as creches; e as crianças maiores, de 4 a 6 anos, eram usuárias das pré-escolas.

Kuhlmann Junior (2000) aponta para o fato de que no Brasil, somente no período da República foram criadas as primeiras creches, no início com 15 instituições, em 1921, e 47 em 1924, as quais eram distribuídas por várias capitais do país. O autor ressalta que “muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde essa época, incorporaram o atendimento das crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternais” (idem, p.08).

No item “As contigüidades entre as instituições de educação infantil” , Kuhlmann Junior (2000) inicia as discussões afirmando que as creches, as escolas maternais e os jardins-de-infância compuseram um cenário de instituições modelares de uma sociedade civilizada, e que foram propagadas pelos países europeus centrais , “durante a *Era dos Impérios*, na passagem do século XIX ao XX” (HOBBSAWM, 1988, apud, KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.08).

Assim, o autor aponta que nesse período no Brasil uma série de acontecimentos em prol da infância ocorreram, como pode-se verificar:

No Brasil, vive-se nesse período o deslocamento da influência européia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Associava-se a data da descoberta do *Novo Mundo* com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.08).

Segundo o autor, outro fator relevante, é que compreendia-se a educação assistencialista como a que promovia uma pedagogia da submissão, isto é, a que preparava os pobres para a aceitação da exploração social. Dessa forma, o Estado não deveria gerir essas instituições, e assim, repassando os recursos para as entidades.

Kuhlmann Junior (2000) destaca também, que até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil vivenciaram um processo de expansão lento.

[...] parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.08).

Nesse sentido, o autor ressalta que no estado de São Paulo à partir de dezembro de 1920, a legislação assegurava a instalação de Escolas Maternais no intuito de atender os filhos de operários. De acordo com Kuhlmann Junior (2000), as poucas empresas que disponibilizavam esse serviço, atendiam as crianças desde o berçário até a instalação de creches.

Além disso, Kuhlmann Junior (2000) acredita que o programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, também acabou aproximando as instituições, ao passo que previa o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância) e de todas as instituições peri-escolares e pós-escolares” (FARIA, 1999, p.30, apud, KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.09) .

Com isso, o autor coloca que a nomenclatura dessa educação das crianças sofreu alterações, como pode-se observar:

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim- de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.09).

De acordo com o autor, no município de São Paulo, em 1935, uma nova instituição passa a se organizar e estruturar, o parque infantil, o qual foi vinculado ao também recém-criado Departamento de Cultura (DC). Assim, o parque infantil foi

regulamentado no DC, e iniciou a sua expansão que o levou a outras regiões do país, como, o interior de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerias, Recife e Rio Grande do Sul. Uma característica dessa instituição era receber no mesmo espaço crianças de 3 ou 4 a 6 anos, e as de 7 a 12 anos, fora do horário escolar.

O autor destaca que em 1942 projetou-se uma instituição capaz de reunir todas as instituições de atendimento a criança, a Casa da Criança, em que um grande prédio agruparia a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura, e um abrigo provisório para menores abandonados.

Segundo Kuhlmann Junior (2000), em 1952 com a publicação do livro Vida e educação no jardim de infância, propõe-se uma expansão dessas instituições, as quais deveriam priorizar as crianças necessitadas, filhos de mães trabalhadoras, com a organização de mais jardins-de-infância públicos próximos das zonas industriais e favelas.

Com o aumento da demanda de vagas na pré-escola, o autor descreve a seguinte citação:

Atualmente, as turmas pré-escolares anexas têm sua existência constantemente ameaçada. Quando a matrícula de crianças em idade escolar excede o número de vagas, eliminase o Jardim, para dar lugar à turma do Primário. O Estado não pode deixar uma criança de sete anos analfabeta para atender outra em idade pré-escolar. No entanto, o ambiente e os materiais do Jardim de Infância são igualmente favoráveis ao aluno que inicia a vida escolar na Escola Primária. [...] A louvável iniciativa de construir grande número de escolas Primárias talvez torne possível organizar maior número de Jardins anexos (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.10).

Após realizar a discussão descrita acima, o autor inaugura um novo item, intitulado, “A reedição das políticas discriminatórias para a educação da criança pobre”. Assim, ele ressalta que em 1967 o Plano de Assistência ao Pré-Escolar do Departamento Nacional da Criança, indicou as igrejas para a instalação de Centros de Recreação, os quais foram propostas para atender as crianças de 2 a 6 anos.

Vale destacar, de acordo com o autor, que com essa abertura às igrejas, pode-se supor que “[...] a igreja católica tenha-se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães etc., favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creche, em vários lugares do país, no final dos anos 70” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.10).

No intuito de criar vagas de baixo custo, para a população mais carente, elaborou-se o Projeto Casulo, o qual também previa atividades paralelas de orientação

familiar, para que as pessoas pudessem enfrentar a problemática comunitária, a baixa renda per capita, que provocava um desequilíbrio nas famílias.

Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2000), exemplifica essa situação com uma proposta do Fundo das Nações Unidas para a Infância.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que promoveu, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, já trazia a idéia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade, que certamente influenciou a elaboração do Plano do DNCR, de 1967 (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.11).

Acreditava-se que a educação infantil iria solucionar os problemas da pobreza, bem como, as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Além disso, o autor aponta que durante o regime militar a proposta era atender as crianças de forma barata, como, por exemplo: “Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” [...]. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.11).

Quanto ao item “Os embates entre concepções educacionais – família e instituição”, trata-se de como as instituições de educação infantil eram tidas como instrumentos de apaziguar conflitos sociais, sendo meios de educação para uma sociedade igualitária, como também, um meio de libertação da mulher das obrigações domésticas, e superação dos limites familiares.

No que se refere aos “Embates entre concepções educacionais – educação e assistência”, o autor destaca que as instituições de educação infantil precisavam transitar de um direito da família, para um direito da criança. Desse modo, a educação infantil passou a enfrentar novas discussões, como, por exemplo:

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.12).

O autor continua o texto destacando mais alguns embates, como o da puericultura e higiene, dos jogos e brincadeiras, o desenvolvimento, a cognição e a recreação. Embates estes que caracterizaram momentos da história da educação infantil, os quais possibilitaram a sua estrutura e organização. Para o autor são todos esses momentos, elementos que compuseram as histórias da educação infantil brasileira.

Arce (2002), com seu artigo, “Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância”, resultante de estudos anteriores, justifica a escolha da obra de Froebel, “De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas”, afirmando que ela contém as idéias pedagógicas do autor, e que estas aparecem “em ação”, ou seja, trata-se de uma narrativa que conta o processo pelo qual uma mãe ensina sua filha a escrever.

A autora divide o texto em três partes, são elas: a primeira é dedicada a uma exposição da história de Lina; a segunda apresenta a explicitação de algumas das categorias por meio das quais o autor pensava e fazia a educação infantil; e a terceira parte conclui o trabalho.

Antes de iniciar as suas análises e discorrer sobre o assunto, Arce (2002) apresenta uma breve biografia de Friedrich Froebel, em que os principais aspectos tratados são quanto a sua formação como educador, e cujo sua metodologia se fundamenta em princípios práticos. A autora destaca que, Froebel foi um dos primeiros a pensar e se preocupar com a educação das crianças pequenas, por isso, o criador dos jardins de infância.

Nesse sentido Arce (2002) coloca como a infância era vista por Froebel e como ela deveria ser tratada pelo “jardineiro”, como se pode verificar nas palavras abaixo:

[...] para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados [...] O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro (ARCE, 2002, p.108).

Ao apresentar o texto, “De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas”, Arce (2002) realiza o questionamento, “por que Froebel apresenta essa história sobre uma mãe ensinando sua filha a escrever, se o livro é dedicado à pedagogia dos jardins-de-infância?”, e no intuito de responder a esta questão, a autora passa a descrever a história de Lina, contada por Froebel.

Lina era uma garotinha de aproximadamente 6 anos, possuía uma família harmoniosa, voltada à religião e à moral. Ela passara pelo jardim-de-infância e encontrava-se em casa, esperando o momento de iniciar o seu processo de escolarização formal. A autora ressalta que Lina, era o modelo de criança que Froebel apresentava, visto que, ela caracterizava-se como, “[...] doce, meiga, curiosa e, como o próprio título firma, que adora estar ocupada” (ARCE, 2002, p. 109-110).

No decorrer do texto a autora narra a história de Lina, apresentando uma série de elementos que caracterizavam a garotinha como “perfeita”, um exemplo de criança. Além disso, o seu desempenho em atividades de jardim de infância era exemplar, a menina conseguia construir brinquedos simples, formas muitas coisas com cubos e blocos, fazia também muitas coisas bonitas com varetas e tiras de papel de diferentes cores, tinha controle de seu corpo, demonstrando uma boa coordenação motora, bem como, realizava brincadeiras com canções, o que era muito prazeroso a ela (ARCE, 2002, p.110).

Lina estava sempre alegre e ativa, porque não sentia o tempo pesar, não existia mau humor em sua vida, ao contrário, porque sempre estava contente e animada, ela sempre foi o deleite especial de seus pais, assim como um exemplo para outras crianças, as quais gostariam de ser o mesmo para os seus pais, e também gostam de brincar e são felizes de forma viva, ordenada e ativa.(Froebel, 1917, p. 286, apud, ARCE, 2002, p.110).

Outro aspecto muito evidenciado por Froebel em sua obra, é a questão do papel da família, como refúgio de tranqüilidade e amor, e da mulher, a doçura. Os integrantes da família de Lina aparecem presentes na vida da garota, acompanhando e incentivando o seu desenvolvimento. Assim, em determinado momento do texto, Arce (2002) destaca as características de cada personagem, como, por exemplo o pai e o tio de Lina.

O pai está fisicamente ausente na maior parte da história, mas jamais sai do pensamento e do coração da pequena Lina. Como trabalha o dia todo, só à noite ele retorna ao lar, apresentado por Froebel como um refúgio de tranqüilidade e amor. Carinhoso com sua doce filha, o pai também procura participar de seu desenvolvimento, mas é coadjuvante

nesse processo. Temos ainda a figura do tio, que se supõe ser solteiro já que almoça e janta com a pequena família todos os dias. O tio não reside com eles. Ele também procura acompanhar o desenvolvimento de Lina (ARCE, 2002, p.110-111).

Quanto a figura da mãe, a autora afirma que é próprio de Froebel descrevê-la como, mãe/esposa zelosa, sendo feita para o lar, deve ser graciosa, doce, pura e uma inspiração para o homem, “[...] a mulher é o domingão do homem; a alegria, a liberdade, a festa, toda a emoção doce e divina está nela encerrada. Sendo o homem incapaz de tanta doçura, ele necessita da mulher” (ARCE, 2002, p.110).

Nesse sentido, a autora aponta que a mãe de Lina, apresentada por Froebel possuía todos esses predicados, sendo aquela mão que cuida dos afazeres domésticos “[...] é responsável pelo ambiente familiar que transpira amor e delicadeza graças à sua dedicação. Nas horas vagas, a mãe dedica-se integralmente à pequena filha, procurando atender a seus desejos e necessidades” (ARCE, 2002, p.110).

A história de Lina ganha um desencadeamento maior, quando seu pai recebe uma carta, a qual desperta o interesse da garotinha em aprender a escrever. Desse modo, Lina pede insistentemente a sua mãe que a ajude a escrever. A mãe por sua vez atende o pedido de sua filha.

Então o processo de aprendizagem é iniciado pelo reconhecimento dos sons contidos no nome de Lina, e somente no segundo momento, é que a mãe ensina a filha a representar esses sons por meio de letras, para essa atividade, a mãe faz uso de varetas que Lina brincava, e posteriormente, lhe oferece um giz de cera, o papel só é introduzido em um terceiro momento.

Então, minha Lina, você deve em primeiro lugar aprender a escrever seu nome – isto é, aprender a colocá-lo com varetas. Agora, qual é o seu nome?” “Ah, você sabe isso; meu nome é Lina.” “Eu sei seu nome, certamente” – disse sua mãe – “Mas se você deseja escrevê-lo, ou colocá-lo com varetas, devemos ouvi-lo cuidadosamente, e dar atenção para as diferenças entre sons fechados e abertos que notarmos nele. Devemos aprender a conhecer os sinais abertos ou fechados, para que possamos colocar essas letras uma ao lado da outra, do jeito que ouvimos os sons abertos e fechados seguirem uns aos outros no seu nome.” (FROEBEL, 1917, p. 287, apud, ARCE, 2002, p. 111).

A garotinha apresenta um bom desenvolvimento, com rapidez aprende a escrita de seu nome, em seguida escreve o nome de sua mãe, e sucessivamente vai demonstrando progressos, até a escrita de uma carta a seu pai que estava viajando.

No segundo subtítulo do texto, Arce (2002) realiza uma breve discussão referente a “A educação pelo desenvolvimento de Froebel: alguns de seus princípios educacionais”. Nesse momento a autora analisa a narrativa de Froebel, os seus objetivos em criar a história de Lina, como também discute os seus princípios educacionais.

Para da início a esta etapa de seu texto, Arce (2002) afirma que um dos intuitos de Froebel com a história de Lina, era expor comportamentos e atitudes de uma criança a qual ele desejava formar. Dessa forma, demonstrar a importância da passagem da criança pelo jardim de infância, bem como, a relevância da presença e o acompanhamento da família na formação e desenvolvimento dessa criança.

A família é um elemento fundamental na concepção de educação de Froebel, por isso a autora que para esse educador, “viver em família é [...] o primeiro exercício de viver em comunidade, uma comunidade de amor, regada pela religiosidade, uma comunidade que está contida dentro de todo o rebanho divino” (ARCE, 2002, p.112).

Com isso a autora destaca que a pedagogia de Froebel é fortemente marcada por questões da filosofia cristã, em Deus, a natureza e o ser humano formam uma unidade, o fundamento de toda a existência, uma tríade inseparável, denominada “Unidade Vital”. Arce (2002) então ressalta que esse princípio permeia o pensamento de Froebel, e indícios disso, podem ser verificados na posição em que ele assume, quanto a educação que os pais devem ter com seus filhos.

Dentro deste espírito, os pais devem possuir uma moral inabalável e ser despertados para a importância de seu papel na formação dos filhos, devendo buscar sempre um meio para a harmonização da tarefa educativa com o caráter que envolve a paternidade e a maternidade. Isto é, assim como a relação de Deus para com os seres humanos é uma relação do Pai com seus filhos, a relação dos pais terrenos com seus filhos deve ser a de educar as crianças e os jovens para que, quando crescerem, relacionem-se com Deus da maneira virtuosa como aprenderam a relacionar-se com seus pais (ARCE, 2002, p.112).

Além disso, a autora destaca que para Froebel, os pais devem “[...] viver por suas crianças [...]” (ARCE, 2002, p.113), uma vez que, elas são o centro da vida familiar, trazendo com sigo os “germes do divino”, isto é, o que existe de mais puro nos homens. Quanto às considerações que Froebel tece sobre o papel da mãe, o que ela representa, a autora afirma que para ele a mãe é a mediadora entre a criança e Deus, assim, ela precisa estar cheia de bondade, amor e ternura, como também, esvaziada enquanto indivíduo.

Arce (2002) também lembra que Froebel faz uma exaltação a maternidade, pois para ele esse ato é que constitui a semente do bem, “a criança é a razão de vida da mulher e seu tesouro, seu bem mais precioso” (ARCE, 2002, p.113). Para tanto, Froebel pede para que a mãe admire o presente que Deus lhe deu, pois Ele confiou a ela essa missão, que trata-se do cumprimento do seu destino como ser humano.

Um terceiro aspecto da pedagogia de Froebel apresentado por Arce (2002), é o processo de aprendizagem, no qual o educador afirma que o desenvolvimento da criança ocorre por meio dos elementos e estímulos que ela recebe do mundo exterior. Entretanto, ele acredita que a aprendizagem somente se efetiva, quando esses elementos são internalizados pela criança. “Este processo, chamado de interiorização, consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior seguindo sempre uma seqüência que deve caminhar do simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido” (ARCE, 2002, p.113).

Froebel também propõe que ocorra aprendizagem no processo inverso, a exteriorização, no que a criança precisa trabalhar com objetos concretos, como, por exemplo, a arte e os jogos. Arce (2002) descreve que a criança ao exteriorizar o seu interior, passa a ter autoconsciência do seu ser, e assim, se conhece melhor, e é com esses passos que ocorre a educação. “Esta conexão que se estabelece entre o interno e o externo é ponto fundamental para o processo educacional, tanto que Froebel elege este princípio como uma das leis fundamentais da educação” (ARCE, 2002, p.114).

Arce (2002) aponta também, que para Froebel o fundamental para que ocorram esses processos, é preciso incentivar a curiosidade natural, por isso um dos mais importantes princípios da pedagogia froebeliana, é a *auto-atividade livre*. “A criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento. Ela deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir. A aprendizagem deve sempre partir daquilo que a criança já conhece” (ARCE, 2002, p.114).

A autora lembra que nessa concepção de educação, para que a criança aprenda, ela precisa ter liberdade, o que é o oposto da força e do medo. Nesse sentido, para Froebel, os professores deveriam ser influenciados pelo amor, visto que, “[...] sem a emoção, a personalidade se fecharia e o sopro vital e divino esmoreceria” (ARCE, 2002, p.114). Assim, ele acredita que educação não deveria se pautar em castigos físicos, como em sua época a escola o fazia.

Desse modo, a criança deveria “aprender fazendo”, ou seja, o respeitar a metodologia natural da criança, “[...] deve-se observar, apenas observar, pois a criança

mesma te ensinará” (ARCE, 2002, p.115). Arce (2002) também ressalta que partindo desse pressuposto, o professor seria capaz de conhecer realmente o seu aluno, pois, tem a oportunidade de compreender como acontece a sua dinâmica interna, bem como, descobrir a sua essência e o seu potencial.

Portanto, para Froebel somente as mulheres, por possuírem a capacidade de amar em sua forma mais pura, seriam as únicas aptas para educar com liberdade e amor, respeitando o desenvolvimento natural das crianças.

Para finalizar as discussões, Arce (2002) destaca como Froebel elaborou o nome da instituição educacional em que aplicou, em sua plenitude, os seus princípios pedagógicos e educacionais, conhecida como, jardim de infância.

Ele não queria utilizar a palavra “escola”, pois esta traria o sentido de se estar colocando “coisas” na cabeça da criança, ensinando algo, e este não era o propósito daquela instituição, e sim guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas e sua essência humana, através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza. Depois de procurar durante vários meses, o nome *kindergarten* (jardim de crianças) conseguiu unir todas essas idéias e princípios numa única e simples palavra (ARCE, 2002, p.116).

A autora conclui o seu artigo reforçando mais uma vez a finalidade de Froebel utilizar a história de Lina, como propagadora das suas idéias educacionais, permitindo assim que muitos tivessem acesso a esse pensamento, tornando o autor conhecido e difundido no meio educacional.

Além disso, Arce (2002) afirma que a mãe, a criança, a família para Froebel, tornaram-se figuras idealizadas, as quais se desligam do ambiente social, econômico e político, em que estavam inseridas. No sentido de que a família passa a ser um mundo feminino e infantil, que Froebel santifica, o que a torna distante da vida pública, da qual somente o homem adulto participa.

Ao se tratar do discurso médico higienista sobre a infância, encontrou-se o artigo de Gondra e Garcia (2004), “A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância”, o qual de início apresenta algumas considerações sobre o conceito de infância que acreditam ser o que foi socialmente e historicamente construído, como sendo esta uma etapa da vida. Como pode-se verificar:

Ciclos. Etapas. Momentos. Fases. Níveis. Estágios. Períodos. Idades. Estes substantivos, apesar das diferenças que guardam entre si, contêm e auxiliam na construção da idéia de vida segmentada, aspecto que

consiste em um ponto de articulação comum entre eles. Remetem e reforçam a tese de que é possível, valendo-se de recursos variados, reconhecer aspectos comuns nas diferentes partes da cronologia da vida. É, portanto, no interior dessa crença que a idéia de infância vem sendo formulada e reproduzida, acoplando-se a ela a criação e reordenação de instituições que passaram a ser estreitamente vinculadas à etapa “mais tenra da vida” (GONDRA; GARCIA, 2004, p.69).

Em seguida Gondra e Garcia (2004) realizam uma breve análise da obra de Philippe Ariès, “História social da criança e da família”, em que descrevem que o autor atribui destaque a elementos da fantasia, tradição e exatidão que abrangem a inserção da infância no mundo civil. Para tanto, os autores caracterizam a “fantasia na escolha do nome. Tradição no sobrenome. E exatidão na definição das idades. Exatidão que convive, segundo ele, com a heterogeneidade dos critérios adotados para descrever/compreender o desenvolvimento humano” (GONDRA; GARCIA, 2004, p. 69).

Os autores seguem na escrita de seu texto com autores que discutem as idades da vida, um deles Hallé, o qual, segundo os autores, dedica boa parte de seu trabalho para caracterizar cada uma das idades de sua cronologia, no que se refere a debater e a descrever as etapas de cada uma e as práticas adequadas para cada nível. Assim, Gondra e Garcia (2004) apresentam uma tabela contendo, três itens, são eles: Terminologia, Descrição e Idades.

Quanto a Terminologia, cabem as categorias na respectiva ordem: 1ª infância; 2ª infância – Puerícia, Puberdade ou adolescência (aptidão para reprodução); Virilidade, Feminilidade; Velhice. No item Descrição, são apresentados: Meninos, Meninas; Homens, Mulheres; crescente, confirmada, decrescente; 1ª fase – Velhice, 2ª fase – Velhice avançada (época das enfermidades), 3ª fase – Decrepitude (transição da vida à morte). Nas Idades constam: 1-7 anos; 7-15 anos, 7-13 anos; 15-25 anos, 13-21 anos; 25-60 anos, 21-50 anos; 51 anos ou mais; 60-70 anos.

Gondra e Garcia (2004) também colocam outro quadro, o qual contém uma tabela intitulada, “As Idades da vida segundo Becquerel”. Os autores apontam que Becquerel é um pesquisador relevante, pois é considerado renomado em questões de higiene, sendo assim, a reflexão que ele realizou, referente as idades da vida torna-se indispensável. Para tanto, a tabela encontra-se dividida da seguinte forma: Fases - 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª; Terminologia - Época do nascimento, Primeira infância, Segunda infância, Adolescência, Idade adulta, Velhice, Época da morte; Idades - Criança recém-

nascida, Do nascimento até 2 anos, 2-12/15 anos, 12-15 a 18/20 anos, 20-60 anos, 60 anos até morte.

Outro quadro que os autores trazem é referente às teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) que desenvolveram “o ponto” Higiene da infância, são elas nas respectivas ordens de tese, autor e ano: Teses – Higiene da infância, Higiene da primeira infância, Higiene da criança do nascimento à queda do cordão umbilical, Higiene da primeira infância, Higiene da primeira infância, Higiene da primeira infância, Higiene da primeira infância, Higiene da primeira infância; Autor - Antonio Gonsalves d’Araujo Leitão, José Marciano da Silva Pontes, Francisco Basilio Duque, Ildefonso Archer de Castilho, Nicolao Barbosa da Gama Cerqueira, José Vieira Martins, Severiano Martins de Oliveira Urculu, José Cypriano Nunes Vieira; Anos – 1840, 1863, 1864, 1882, 1882, 1882, 1882, 1882.

Nesse sentido, destaca-se que os médicos pesquisadores, autores das teses acima citadas, contribuíram para a construção de um discurso especializado sobre a higiene da infância, no intuito de extrair regras assegurando uma continuidade da vida, afastando praticas rudes das crianças (GONDRA; GARCIA, 2004, p.72). No entanto, esses pesquisadores discorreram também sobre questões das condições desiguais de existência da infância (a infância pobre e a infância rica), para tanto, Gondra e Garcia (2004) analisaram essas teses.

Nesse sentido, ao discorrerem sobre o tema da infância, torna-se perceptível a preocupação desses homens com as crianças submetidas a condições desiguais.No caso dos discursos autorizados pela FMRJ,isso pode ser evidenciado no conjunto das oito teses já referidas, como também nas cinco que abordam o ponto das “crianças expostas” e em outro conjunto que trata da higiene dos colégios.Nessa massa documental,duas representações da infância são forjadas com certa clareza: a da infância rica e a da infância pobre. Representações que, por sua vez, reforçam a hipótese de que, menos que uma descrição biológica ou psicológica, a infância constitui-se em um tempo social e historicamente construído, sensivelmente marcado pelas condições e experiências culturais facultadas a cada criança (GONDRA; GARCIA, 2004,p.72).

No que refere a “A infância pobre”, de início os autores declaram que ela aparece no discurso médico por meio da diminuição de práticas como o infanticídio e o abandono. Assim, os autores descrevem como essas práticas ocorriam, com a roda dos expostos, e em outras instituições criadas para atender as crianças abandonadas.

De acordo com Gondra e Garcia (2004), o pesquisador Becquerel, cujo discurso foi incorporado nas teses pesquisadas da FMRJ, preocupado com o aumento das

práticas de abandono de crianças, prescreveu três meios para diminuir esses índices, tais como: 1º Eliminação do segredo na admissão e a necessidade de uma declaração qualquer, no ato de deixar a criança; 2º A transferência das crianças e seu envio para outros departamentos diferentes daquele no qual nasceu e ou no qual foi depositado; 3º A eliminação das rodas (GONDRA; GARCIA, 2004, p.72).

Nesse momento do texto, os autores apresentam um quarto quadro, chamado, “Teses que abordam o tema da criação dos expostos na Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro”, sendo assim, os autores de teses que se enquadraram nesta categoria foram: Autor - Francisco de Paula Lazaro Gonçalves, Manoel Velloso Paranhos Pederneira, Thomaz Baptista Pinto D’Almeida, Luiz Delfino dos Santos, José Alexandre Teixeira de Mello; Ano – 1855, 1855, 1857, 1857, 1859.

Desta forma, Gondra e Garcia(2004), ressaltam que os autores dessas teses ao analisarem o uso das rodas dos expostos da Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro, atribuem que o processo de institucionalização foi constituído como objeto de interesses médicos, “[...]a roda passa a funcionar como laboratório no qual deveriam ser observados, comprovados ou mesmo adaptados os resultados das pesquisas na área da higiene, na tentativa de melhorar as condições de atendimento e baixar o índice de mortalidade [...]” (GONDRA; GARCIA, 2004, p. 76).

Outro fator apontado na análise dos pesquisadores, foi quanto a estrutura física dos prédios, no que se trata da má circulação de ar, alto índice de contaminação, a temperatura e umidade elevadas, insalubridade, falta de higiene nas acomodações e roupas das crianças e entre outros. Nesta perspectiva, o intuito dessas pesquisas era indicar formas de diminuir a mortalidade infantil, como também, melhorar as condições de vida das crianças expostas dessa instituição.

Com efeito, Gondra e Garcia (2004), destacam o conceito de infância pobre abandonada que foi sendo construído socialmente, como pode-se observar nas palavras dos autores:

Infelizes, enfeitados, filhos do abandono, da miséria, da prostituição, da imoralidade, das sombras, da sedução, das fraquezas, do crime, do erro, da censura e do desprezo da opinião pública. Estas e outras representações da criança abandonada podem ser encontradas nesse conjunto de teses apresentadas na FMRJ em meados do século XIX, fabricando uma crença partilhada acerca das crianças expostas nos “hospícios”, lugar em que deveriam permanecer até que pudessem se manter por conta própria (GONDRA; GARCIA, 2004,p.75).

Para finalizar as discussões sobre a infância pobre, Gondra e Garcia (2004) declaram que mais uma vez se deparam com questões das idades, e que as condições sociais fazem com que ocorra um tratamento diferenciado com a infância. Os autores acreditam que não basta apenas as semelhanças biofisiológicas para garantir direitos mínimos de existência aos semelhantes.

Ao tratarem da “A infância rica”, os autores iniciam as discussões com a apresentação da biografia de Fénelon, o qual em 1687, escreveu o livro *De l'éducation des filles*/ Da educação das meninas, uma obra encomendada pela duquesa de Beauviller, no sentido de orientá-la na educação de suas filhas, tal livro obteve muito sucesso, e tornou-se uma obra de referência para as famílias da época, como também, um texto de consulta para os pedagogos. De acordo com os autores, Fénelon destinava sua obra a educação das mulheres no intuito de controlar as práticas a elas atribuídas, para que pudessem orientar a moral da família, e educação dos meninos. “[...]essa obra se destinava à educação da mulher rica, da futura mãe de família, a quem caberia “ocupações não menos importantes ao publico que as dos homens, visto terem hum casa a dirigir, hum esposo a fazer feliz e filhos a bem educar” (GONDRA; GARCIA, 2004,p.79).

Segundo Gondra e Garcia (2004), Fénelon em sua obra escreve as meninas, e ora se dedica aos meninos, com a finalidade de ter um discurso generalizado, caracterizando-se como uma estratégia em que para ele, cabe as mulheres serem educadoras naturais da infância, por isso, elas precisavam conhecer as regras para a educação dos dois sexos.

Nesse sentido, Fénelon destaca a capacidade de aprendizagem das crianças, tal como se pode observar:

Militante da causa da instrução, Fénelon acredita na capacidade e na necessidade das crianças aprenderem desde a mais tenra idade, posição que reforça suas preocupações com a educação na idade dos “miolos moles” ou do “cérebro brando, quente e úmido”: Verdade he que o temperamento do cerebro das crianças lhes da admiravel facilidade para a impressão de todas essas imagens [...]. Moles tem os miolos; porém enduressem diariamente. Quanto ao seu espiritu nada sabe: tudo lhes He novo. Essa cerebral brandura faz que ditos e coisas nella se encrustem facilmente. [...] Essa primeira idade, idade abandonada a mulheres indiscretas e mesmo devassas, he todavia a em que se estampão impressões profundíssimas; e por conseguinte, grande referencia tem ao restante da vida (FÉNELON, apud, GONDRA; GARCIA, 2004, p. 80).

Segundo Gondra e Garcia (2004), Fénelon propõe uma metodologia pedagógica, voltada à alimentação, ao atendimento, à curiosidade natural, à atenção às perguntas das crianças, ao cuidado com as respostas e à eficácia dos exemplos na própria conduta dos adultos (GONDRA; GARCIA, 2004, p.80-81).

Ao tratar especificamente da educação das meninas, o estudioso aponta defeitos que acredita serem comuns ao seu sexo, como, por exemplo, “[...] a incapacidade de possuírem um firme e regular procedimento..., a facilidade das lagrymas d’encomenda... as vaidades, que alentam violento desejo de agradar...” (FÉNELON, apud, GONDRA; GARCIA, 2004, p. 81). Assim, propunha que deveriam reprimir das meninas as amizades demasiadas, os ciúmes e cumprimentos excessivos, os discursos inúteis e entre outros.

Quanto à mãe de família, ele acreditava que esta deveria encarregar-se do ensino de seu filho até certa idade, e de sua filha até se casar ou se tornar religiosa, cuidar da casa e das despesas, e para que realizassem as tarefas com perfeição era preciso serem instruídas. “A mãe de família da elite deveria saber bem sua religião e, apesar de esse manual não conter todo o conhecimento que precisava para orientar os filhos, o autor o considerava suficiente para lhe dar a “entender a extensão dos conhecimentos que urgentes lhes servirão” (FÉNELON, apud, GONDRA; GARCIA, 2004, p. 81).

Como considerações finais, os autores propõem a reflexão sobre:

Pensar a infância implica trabalhar com a idéia de uma vida segmentada, o que nos impõe construir marcos que permitam identificar o começo e o término das diferentes fases, constituindo, assim, um efetivo gradiente das idades, evolutivo e linear. Procedimento que, pela tentativa de se constituir aquilo que seria homogêneo, específico e privativo de cada uma das etapas, termina por repartir a vida de modo mais detalhado do que a clássica idéia do ciclo, a qual se expressa pelo fluxo inevitável do nascimento-crescimento-reprodução-morte, concorrendo também para unificar o que se encontra recoberto em cada uma das supostas idades da vida (GONDRA; GARCIA, 2004, p.82).

Além disso, Gondra e Garcia (2004) ressaltam as diferenças existentes no tratamento e nas condições das infâncias, neste caso, a infância pobre e a infância rica. Em que com a mesma idade, se compararmos, há crianças nas ruas, sem-teto, sem-terra, abrigadas em instituições de caridade, em lares sem família nuclear, como também, sem cuidados, dispostas as formas de violência e entre outros elementos. E ao mesmo tempo, existem crianças bem-alimentadas, bem vestidas, protegidas, atendidas, consumidoras, que ganham atenção, com boas condições de atendimento a saúde, educação e lazer.

Após refletir sobre cada artigo apresentado, é relevante estabelecer relações entre eles, apontando os aspectos que os tornam próximos, bem como, os que os fazem se distanciar. Mais uma vez ficou claro que cada autor abordou elementos da história da infância relacionados à educação.

Nesse sentido, Faria Filho e Vidal (2000) buscaram no tempo e nos espaços escolares dos séculos XVIII e XIX, os vestígios para contar uma história da infância institucionalizada nas escolas primárias brasileiras. Neste aspecto pode-se aproximar este estudo, do artigo de Kuhlmann Junior (2000), o qual realizou reflexões acerca das histórias da educação infantil brasileira, em um período posterior ao o que Faria Filho e Vidal (2000) investigaram.

Os dois artigos referem-se a objetos de estudo próximos, porém distintos, escolas primárias e educação infantil, instituições com finalidades diferentes, mas em que os autores de ambos os artigos abordaram aspectos como, as escolas, os alunos, as necessidades de se ter um local para a educação dessas crianças, ou de assisti-las.

Faria Filho e Vidal (2000) trabalharam com quatro tipos de escolas que foram sendo criadas durante os séculos pesquisado pelos autores, sendo elas, Escolas de Improviso, Escolas Monumentos, e as Escolas funcionais, as quais já foram descritas anteriormente. O relevante para os autores, foi perceber a estrutura física dos locais que abrigavam as escolas, ou os prédios que foram planejados e construídos para elas, como também, verificar as temporalidades vivenciadas, o tempo de permanência na escola.

Um aspecto relevante apontado pelas autoras, em que se faz lembrar o item anterior (4.1) é que no período em que funcionavam as Escolas de Improviso, as crianças negras, escravas e livres, eram proibidas de freqüentar a escola. Os autores também descrevem um método de ensino utilizado em um dado momento do período pesquisado, o método mútuo.

Nesse sentido, Arce (2002) também trabalha em seu artigo com apresentação de um método de ensino, porém muito distinto do método mútuo. A autora evidencia o método de Froebel para a aprendizagem nos jardins de infância, o “aprender fazendo”.

Mais uma vez aproximando os artigos de Faria Filho e Vidal (2000) e Kuhlmann Junior (2000), no decorrer de ambos os texto os autores fazem menção aos ideais escolanovistas, em abordagens distintas. Para Faria Filho e Vidal (2000), esses ideais em 1920 e 1930, contribuíram para a reorganização do tempo e dos espaços escolares, em que atividades do tempo *psicológico* do interesse deveriam ser incluídas na escola.

. Kuhlmann Junior (2000) abordou esses ideais escolanovistas, quando fez referência ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, em que o autor afirma a criação de instituições de educação, assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar.

Outro aspecto interessante no artigo de Kuhlmann Junior (2000), foi que o autor utilizou fontes documentais, que além de documentos oficiais, consistiram em periódicos, como, revistas e jornais. No decorrer de seu texto, o autor deixa claro o caráter assistencialista das creches, e evidencia o processo de construção e organização da pré-escola pública, gratuita, que atendesse as necessidades das crianças. o autor também evidencia que as instituições foram sendo ampliadas, como também o acesso das crianças passou a ser muito requisitado, por serem filhos de mães trabalhadoras.

O artigo de Arce (2002) também pode ser aproximado do artigo de Kuhlmann Junior (2000), uma vez que a faixa etária das crianças que ambos os artigos discutem a educação é a mesma, a pequena infância. Porém, no trabalho de Arce (2002), os pressupostos de Froebel são evidenciados para se pensar a educação dos pequenos, ou melhor nos jardins de infância. Além disso, esse artigo distou-se dos demais desse item, por não ser uma pesquisa acerca da história da educação brasileira.

Para abordar a educação da infância na perspectiva froebeliana, a autora dividiu o texto em duas partes. Na primeira, contou a história de Lina, um personagem criado por Froebel para exemplificar os comportamentos e atitudes de uma criança que ele gostaria de formar, destacando o papel da mãe e da família no processo de aprendizagem da criança.

Assim, um elemento válido de ser apontado no artigo de Arce (2002), é que para Froebel somente as mulheres, por serem capazes de amar da maneira mais pura, poderiam ser as únicas habilitadas para educar da forma de aprender fazendo, com amor e respeito ao desenvolvimento natural das crianças. Nesse sentido, em um momento no artigo de Gondra e Garcia (2004), ao se tratar da educação de crianças ricas, menciona-se que as mulheres deveriam ser sempre as educadoras da infância, e ter o conhecimento de ambos os sexos, feminino e masculino.

O artigo de Gondra e Garcia (2004) é o único trabalho que aborda aspectos específicos da perspectiva medicohigienista na educação. Os autores declaram que foram teses de médicos de 1840 a 1882 da UFRJ, que forneceram subsídios para a sua pesquisa, destacando elementos da higiene da infância para assegurar uma continuidade da vida.

Desta forma, os autores trabalham com a dualidade entre a infância pobre e a infância rica do período citado acima. Ao tratarem da infância pobre, os autores citam a criação de instituições que abrigavam crianças abandonadas, pobres, aspecto esse que pode ser relacionado com o conteúdo do item anterior (4.1), em que os artigos lá apresentados retrataram maiores detalhes acerca do tema.

Gondra e Garcia (2004) demonstraram uma preocupação em abordar também, questões relacionadas aos aspectos físicos dos prédios que acolhiam essas crianças abandonadas, elemento esse que lembra o artigo de Faria Filho e Vidal (2000), em que os autores estudaram os espaços físicos, como também as estruturas dos prédios escolares. Entretanto, Gondra e Garcia (2004) olharam para as informações que poderiam afetar a saúde das crianças, ou seja, má circulação de ar, alto índice de contaminação, temperatura e umidade elevadas, insalubridade, falta de higiene nas acomodações e roupas das crianças e entre outros. Com isso, os autores indicaram formas de diminuir a mortalidade infantil, e para melhorar as condições de vida das crianças.

Os quatro artigos apresentados e analisados neste item versam sobre histórias da infância relacionadas à educação. Cada autor utilizou fontes de pesquisa diferentes, como também objetos distintos, mas que contaram histórias de dentro da escola para fora, e também de fora da escola para dentro.

Isto significou que alguns aspectos trabalhados pelos autores contaram como era o interior da escola, qual o método utilizado para ensinar as crianças, bem como, outros autores contaram histórias do pensar a educação do lado de fora, os seus idéias, qual criança se pretendia formar; outro autor contou com a preocupação higienista para com as crianças, e dos locais que a abrigavam para erradicar a mortalidade infantil.

Todas as histórias da infância aqui contadas, trabalhadas são relevantes para se perceber uma construção da educação infantil no Brasil, como também perceber um olhar vindo de outro país em que também se pensava essa educação. As trajetórias da infância na educação, os momentos vivenciados, a divisão entre escolas para crianças mais abastadas e outras não, os locais que em cada época acolheram as escolas, as crianças, enfim, todos esses elementos constituíram histórias da infância, que hoje se fazem conhecer pelas perspectivas, pelos vestígios do passado que foram encontrados.

Compreende-se que olhares para essas histórias foram perdidos no tempo, e mais uma vez, o olhar dos pequenos, a versão deles, o que eles sentiram, vivenciaram, não

foram registrados, não é possível ter o contato com essas vozes, que novamente ficam em silêncio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Revista Brasileira de Educação é um periódico educacional, ou seja, é uma imprensa pedagógica, formada por um grupo representativo, que circula no campo da educação, uma leitura autorizada. Os discursos produzidos pelos autores da RBE são selecionados, nem todos os artigos que chegam até a revista são publicados.

No campo da educação a RBE é muito representativa, e com isso, autoriza uma leitura acerca dos temas da educação, em específico, autoriza uma leitura acerca da Infância e da História da infância. Entretanto, as apropriações que são feitas desses discursos são plurais, cada leitor possui a sua interpretação, o texto é sempre dado ao movimento, pois a leitura é uma prática produtora de sentidos. Os leitores são diferentes, assim, as construções de sentidos dadas a um texto são diferentes, cada um irá conceber a sua apropriação.

Infelizmente na presente pesquisa não foi possível ter o contato com as apropriações dos leitores da RBE de 1995 a 2010, porém, o que se deu a ler e a refletir, foram às apropriações dos autores da RBE acerca dos temas da infância e da história da infância. Os vinte e quatro artigos encontrados foram classificados, mapeados e inseridos nos dois grupos discursivos, Infância e História da infância.

No que se refere aos artigos sobre os temas da infância, percebe-se que a maior parte deles trabalha com uma concepção de infância moderna, ou seja, a infância ingênua e pura. Nesta perspectiva, é válido relacionar esses aspectos a fala de Baladeli (2010, p.186) que afirma: “temos clareza de que a infância dos pesquisadores é aquela inocente, pura, nascida e criada segundo Ariés no interior da sociedade moderna, mas temos ainda a maior clareza de que esta não é a infância das escolas, das ruas, dos nossos dias”.

Como se discutiu no decorrer da presente pesquisa, a infância que se apresenta ao mundo contemporâneo é outra, ela é ativa, produtora de sentidos, não se enquadra mais nos moldes modernos. Partilhando dessa perspectiva, a outra parte dos autores da RBE, propiciou em seus textos um espaço para essa infância ser dada a ler, entretanto, somente uma pesquisa permitiu que essa infância tivesse voz, isto é, a pesquisa foi constituída sob a opinião das crianças a um determinado assunto, elas foram fonte e objetos de um mesmo estudo.

Assim na sessão, Apropriações dos discursos acerca dos temas da infância, no primeiro subitem intitulado, “A infância e a educação: a escola, o hospital, e a construção do eu infantil”, 13 artigos foram mapeados nas temáticas que os aproximavam, como descrito anteriormente, e com isso verificou-se a infância intimamente ligada à educação, ou seja, os autores apresentaram os olhares para a infância dentro da instituição educacional, sendo ela um espaço escolar ou não. Nesse sentido ficou evidente que os lugares de onde as pesquisas foram realizadas eram distintos, porém, versaram sobre a organização das instituições, descreveram o tratamento dado as crianças, as famílias, a formação dos profissionais que lá atuam, entre outros aspectos.

No segundo subitem dessa sessão, “A infância, a TV e o cinema: os pequenos e suas contribuições”, foram analisados dois artigos que abordaram pesquisas distintas mas que convergiram ao se tratarem de elementos da mídia, a TV e o cinema. As infâncias retratadas em ambas pesquisas são diferentes, como, por exemplo, na pesquisa acerca da TV, a infância foi objeto de estudo e fonte simultaneamente, as crianças interagiram com o grupo de pesquisa e deram as suas contribuições para a realização da mesma. Enquanto que a pesquisa referente ao cinema, esta contou com análises de imagens de crianças, a construção dessas imagens no sentido de qual infância se queria retratar nos filmes selecionados pela autora.

Como descrito nas páginas anteriores, observou-se que as duas pesquisas traçaram caminhos distintos, entretanto, mostraram infâncias que atuam em seu meio, que não são dados atemporais, as quais permitem diversas interpretações, e podem ser ouvidas, elas possuem contribuições a dar, tem opiniões formadas, sabem o que querem ou que não querem.

O terceiro subitem dessa sessão, “A infância e o trabalho infantil”, contou com o mapeamento de dois artigos, os quais se aproximaram por trabalharem o tema, trabalho infantil. Todavia, são pesquisas provenientes de lugares distintos, a primeira é de Pernambuco, e a segunda advém do México. Com isso, pôde-se conhecer alguns aspectos que caracterizam o trabalho infantil em cada lugar abordado.

A aproximação desses dois artigos permitiu perceber que em ambos os lugares há uma preocupação com a infância que necessita trabalhar para o seu sustento, e por isso medidas para a erradicação desse trabalho foram apresentadas pelos autores das pesquisas.

Quanto aos artigos acerca da história da infância, estes abordaram aspectos distintos que os levou a serem classificados em dois grupos, a Infância abandonada e a infância pobre; e As trajetórias da infância na educação. Os autores utilizaram fontes variadas, em que se incluiu periódicos como revistas e jornais, aspecto interessante para a presente pesquisa, em que a fonte é uma revista do meio educacional.

Fez se conhecer elementos muito interessantes e relevantes para contar as histórias da infância, foi possível observar o interior de instituições que abrigaram as crianças abandonadas de séculos anteriores, como era a educação das crianças mineiras, os discursos de que a educação serviria como um meio de controle e civilização dos pequenos que eram pobres, os momentos vivenciados pela educação infantil brasileira, como também, como Froebel pensava essa educação da pequena infância, enfim, todos esses autores contribuíram com mais peças para montar o grande quebra-cabeça da história da infância.

O primeiro subitem da sessão, Apropriações do discurso acerca da história da infância, intitulado, “Infância abandonada e infância pobre: do orfanato aos discursos sobre sua educabilidade”, permitiu com as análises dos artigos apresentados, verificar os aspectos que constituíram as instituições que acolheram a infância abandonada e a infância pobre em cada período descrito nos artigos. Além disso, outro fator presente nos textos foi o tipo de educação que essas crianças recebiam, os métodos utilizados, os profissionais que atuavam, e, sobretudo os discursos veiculados que objetivavam educar para moralizar.

No segundo subitem dessa sessão, “A infância e suas trajetórias na educação: os jardins, os médicos higienistas e a educação infantil”, novamente evidencia-se que os artigos mapeados neste item possibilitaram conhecer um pouco sobre a construção da educação infantil no Brasil, no sentido de que demonstrarem como essas instituições foram elaboradas, na sua estrutura e organização, o que se pensava acerca da educação das crianças pequenas, bem como, se fez conhecer a divisão entre escolas para crianças mais abastadas e outras não, os locais que acolheram essas escolas nas épocas abordadas pelos autores, entre outros aspectos descritos anteriormente.

Enfim, com o mapeamento de todos esses artigos, observou-se que todos “falaram” sobre a infância, menos ela mesma, ou seja, dentre os artigos sobre a história da infância encontrados na RBE de 1995 a 2010, não foi possível conhecer o olhar que elas atribuíram sobre a sua realidade, as suas vivências. Esses vestígios ficaram no passado, se perderam no tempo, ou nem foram registrados.

O ato do historiador, ou do pesquisador de ir até o passado por meio dos vestígios é realmente o encontro do “rico e do estranho”. É rico pela descoberta, pelo interpretar, olhar para um fato ocorrido há muito tempo e encontrar aquele fragmento, mas estranho, pois muitas vozes ficam em silêncio, não são dadas a conhecer, como é o caso da infância, são raros os registros em que as crianças “falam”, esse pensamento não era digno delas, infelizmente são vozes que ficaram perdidas no tempo, e nas pesquisas dos autores da RBE também não foram encontradas.

Verificou-se que tanto os artigos sobre os temas da infância, quanto os da história da infância, se inter-relacionam e se completam, pois o eixo maior entre eles, de uma forma ou de outra, é a educação.

Todos os dados dos artigos apresentados e analisados na presente pesquisa, são apenas representantes de uma apropriação dos temas da infância e da história da infância encontrados na RBE de 1995 a 2010. Foi possível ter o contato com esses vinte e quatro artigos, os quais permitiram inúmeras reflexões, discussões, para que se elaborasse o presente texto, neste formato, estrutura e organização.

Dessa forma, espera-se que a partir desse texto, inúmeras outras apropriações possam ser feitas, os leitores do mesmo irão perceber o que se quer transmitir com as palavras aqui escritas, porém, possuem a liberdade para interpretar, atribuir sentidos e significados.

Entretanto essa pesquisa não é finita, ela mais uma vez ampliou os conhecimentos e deixou mais inquietamentos, os quais impulsionam a conhecer mais, explorar mais e melhor os dados, dar continuidade. Este “espetáculo” chegou ao fim. Ficam as dúvidas pairando no ar instigando possibilidades de investigação, e o entusiasmo para a pesquisa em História da Educação floresce, atentando para o desafio, de que aí se inicia um trabalho árduo.

6. REFERÊNCIAS:

ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados 2002, n. 20.

ARIÈS, P. O sentimento da Infância. In: **História social da criança e da família**. 2ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981, p.29- 164.

ÁVILA, A. S. Trabalho infantil e inasistencia escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2007, n. 34.

BALADELI, D. T. **O conceito de infância na historiografia acadêmica: um mapeamento (1991-2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

BASTOS, M. H. C. **A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, vol. 12, 2007.

_____. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: **Educação em revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

BLOCH, M. **Apologia da História, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BUJES, M. I. E. **Que infância é esta?** In Anais 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 179-196.

CATANI, D. B. **A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional**. Educação e Filosofia: 1996.

CATANI, D. B; BASTOS, M. H. C. **Educação em revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **O mundo como Representação**. Estudos avançados, Abr 1991, vol.5, n.11, p.173-191.

_____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CORSINO, P. **Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula**. In Anais 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2005.

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2001, n.16.

DELGADO, A. C. C. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças? **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2005, n.28.

DUARTE, R; LEITE, C; MIGLIORA, R. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2006, n. 33.

FILHO, L. M. F; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados 2000, n.14.

FONTES, R. S. A escuta pedagogia à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2005, n.29.

GONDRA, J; GARCIA, I. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados 2004, n. 26.

GOUVÊA, M. C. S; JINZENJI, M. Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados 2006, n. 31.

HEssel R. M. S; BONIN, I. T; RIPOLL, D. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2010, n. 43.

KAPPEL, D. B. Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2007, n.35.

KAPPEL, M. D.B; CARVALHO, M.C; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2001, n.16.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados 2000, n.14.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2008, n.37.

MARCELLO, F. A. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2008, n. 38.

MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. **Imprensa e cidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MARTINEZ, E. C. **A Imprensa Pedagógica como tema e objeto para a História da Educação Paranaense: Jornal Escola Aberta (1986-1988)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

MORAES, C. S. V. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados 2000, n.15.

MUSATTI, T. Programas educacionais para a pequena infância na Itália. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2003, n. 24.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. **In: Educação em revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. **Rio de Janeiro: Graphia, 1999**.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1995, n. 0, set. a dez.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1996, n.02, maio a ago.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1996, n.03, set. a dez.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1997, n.04, jan. a abr.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1997, n.05, maio a ago.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1998, n.07, jan. a abr.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1998, n.08, maio a ago.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1998, n.09, set. a dez.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1999, n.10, jan. a abr.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **[Editorial]**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1999, n.12, set. a dez.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. [Editorial]. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2003, n.24, set. a dez.

REZENDE, D. S. A imprensa periódica como fonte documental. In: **Introdução ao estudo da História**. Maringá: EDUEM, 2005.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2001, n.16.

RODRIGUES, E. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: COSTA, C. J; MELO, J. J. P; FABIANO, L. H. (Org.). **Fontes e Métodos em História da Educação**. 1 ed. Dourados, MS: ED. UFGD, 2010, v. 1, p. 311-325.

RODRIGUES, E; ROSSI, E. R. **A formação do ser-professor e a educação da criança-aluno: normatização e seleção de saberes - Paraná (1986- 1990)**. 2011. Texto mimeo.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2001, n.16.

SCOTTON, M. T. **A representação da infância na poesia de Manoel de Barros**. In Anais 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004.

SOUZA, S. J.; PEREIRA, R. M. R. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. In Anais 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, vol. III, p. 416-429.

TAVARES, A. C. R. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2009, n.41.