

ASPECTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS DA INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFÂNTIL NO BRASIL

SOCIAL AND HISTORICAL ASPECTS OF INFANCY AND PUBLIC POLICY FOR
CHILDREN'S EDUCATION IN BRAZIL

João Guilherme Barreto Prandini Ricieri¹
Universidade Paranaense - UNIPAR

Mateus Miotto dos Santos²
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

RESUMO

Este trabalho intenta recuperar, de forma geral, aspectos sociais e históricos da infância – e, conseqüentemente, de sua educação e instrução – no Brasil, logo, recorrer à escrita de Passetti (2000), em que se encontra o esboço de “um quadro histórico brasileiro dos meados do Século XIX”. Ressaltar e alertar sobre a heterogeneidade de hábitos e costumes das crianças negras, brancas, indígenas e mestiças, no Brasil, agrega valores ao trabalho, estipula seus limites, reúne e atrela a história e as políticas à construção e à consolidação de um conceito de infância, bem como influencia as tendências europeias no que tange à infância brasileira. Essa é uma tarefa árdua, para não dizer hercúlea ou homérica.

Palavras-chave: Educação. Infância. Pedagogia.

1 ASPECTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS DA INFÂNCIA NO BRASIL

Comumente atribui-se à infância um universo particular que é exógeno ao adulto. A história da infância tem um marco - o *Cinquecento* - ou seja, o Renascimento italiano. Nesse período, a despeito de algumas mudanças da organização familiar, a puerilidade era associada à imaturidade em todos os âmbitos da vida humana. Portanto, a criança precisava de cuidados especiais sem os quais pereceria. Tais cuidados eram acentuados porque o nascimento de um ser era visto, simbolicamente, como segurança da continuidade familiar, em um contexto em que tal continuidade representava um futuro abastado, logicamente, quando a família do rebento pertencia à aristocracia. De acordo com Arés (1981), esse sentimento em relação à infância é o que mais se aproxima da condição atual do infante.

¹ Discente do curso de Filosofia pela Universidade Paranaense (UNIPAR), graduado em Artes Visuais, pela Faculdade Anhanguera de Cascavel (FAC). Docente na área de arte-educação pelo município de Cascavel – PR (2012 a 2014). E-mail: joaoguilherme.4@gmail.com

² Mestre em História da Educação. Graduado em Pedagogia Pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná e membro do grupo de pesquisa História e Historiografia na Educação na mesma instituição. E-mail: miotto_mateus@hotmail.com

De alguma forma, Kramer (1987, p. 16) corrobora essa premissa de Aries (1981), quando afirma:

[...] Ao se adotar uma concepção abstrata de infância, está-se analisando a criança como “natureza infantil”, distanciando-a de suas condições objetivas de vida e como se essas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade.

Nessa perspectiva, a criança está em oposição ao adulto e lhe são conferidas características como a inadequação social. Isso ocorre, porque a concepção abstrata de infância secciona totalmente a natureza de sua conjuntura social, histórica, política e econômica. Visto isso, prosseguiremos com nossa breve análise sócio-histórica da infância no Brasil até alcançarmos a contemporaneidade.

Passetti (2000) alerta que, para se compreender bem mais a infância no Brasil, é necessário ter em vista os acontecimentos tópicos que integram o cotidiano da heterogênea população pueril do país. Primeiramente, ele remete à roda dos enjeitados e à Companhia de Jesus que, segundo o autor, queria acrescentar ordem e disciplina à paisagem natural, impingindo à visão paradisíaca a nódoa civilizatória que lhes faltava. A preocupação dos jesuítas era com as almas inocentes das crianças indígenas que careciam de catequização.

Nesse ínterim, devemos ressaltar a importância histórica da Companhia de Jesus na constituição da infância brasileira. Foram os jesuítas que introduziram em nossa nação as primeiras noções de infância de que se tem notícia, que oscilavam entre a incógnita nacional e as novidades oriundas do velho mundo, mas sem refutar a misticidade que lhes é peculiar, associando às crianças indígenas caracteres próximos aos de Jesus, como, por exemplo, santidade e evangelismo, entre outras.

Com o objetivo de implementar sua proposta educacional cristã, em 1554, foi instituído em São Vicente o primeiro “Colégio de catecúmenos”, que alijava alunos indígenas e órfãos portugueses. Os castigos físicos eram corriqueiros na educação jesuítica, porquanto o amor paterno ou o do educador deveria seguir o modelo divino: um amor que castigava para combater os vícios e os pecados mundanos. O resultado nefasto dessa e de outras experiências que seguiram com o mesmo escopo – civilizar o índio – foi o estranhamento do indígena a sua própria cultura e natureza, um processo de aculturação que transformou o silvícola em um ser indiferente aos seus costumes. Passetti (2000) caracteriza o “encontro” dessas culturas como um embate cultural, no qual o aborígene é capitulado pelo emissário de Deus.

Passetti (2000) entende que, para se escrever sobre a infância das crianças negras, é preciso acuidade, porque, em linhas gerais, a infância dos escravos pode ser seccionada de acordo com critérios econômicos. Até completar sete ou oito anos, essas crianças não faziam atividades economicamente produtivas e, corriqueiramente, eram vistas amarradas às costas de suas mães, no canavial ou nos mercados e nas feiras. Essa era a alternativa que elas encontravam para trabalhar sem “descuidar” de seus rebentos. Quando ultrapassavam a idade limítrofe dos sete ou oito anos, esses mancebos eram introduzidos no universo adulto referente ao negro brasileiro até o fim do Século XIX e aprendiam uma profissão que deveriam desempenhar como escravos até por volta dos 12 anos.

As crianças brancas, por sua vez, cumpriam praticamente o mesmo roteiro, com exceção das diferenças de tratamento, como por exemplo, o adiamento do aprendizado profissional. A necessidade iminente de que o negro aprendesse uma profissão provinha do fato de que as atividades econômicas realizadas no Brasil, durante o período colonial, eram quase que exclusivamente executadas por mão de obra escrava. A população brasileira era formada por cerca de dois terços de escravos. Porém, em 1871, a Lei do Ventre Livre e, mais tarde, em 1888, a “benevolência de Isabel”, provocaram algumas alterações na rotina da juventude negra, cuja senhor proprietário agora era obrigado a instituir com algum ofício. No entanto, tais leis não avançaram no sentido estrutural, pois somente uma pequena parcela de negros foi devidamente educada como preconizava a Lei, e o único resultado visível foi o crescimento dos casos de abandono de recém-nascidos e o aumento da marginalia negra.

Para solucionar o primeiro problema, foram criadas, no Brasil, várias rodas dos enjeitados, normalmente mantidas por instituições religiosas. Todavia sua manutenção – em termos genéricos descontextualizados – oscilou entre a União, os estados e os municípios. Esse tipo de instituição representou um papel significativo para a infância no país, visto que a resguardou inúmeras vezes, quando a “assistência social” ou as “políticas públicas” ainda eram incipientes. Mas, devido ao espaço limitado desta obra, não nos ateremos a essa questão.

A respeito das crianças brancas e sua instrução, Passetti (2000) aponta para uma direção cujos pais e responsáveis transformaram seu cotidiano em uma mexonada de ensinamentos. De acordo com o autor, isso ocorreu, porque a “imagem cultural” de tais famílias era alheia à realidade nacional, e seus padrões culturais eram europeus, embora a aproximação com o índio e o escravo tornasse o cotidiano, os hábitos e os costumes

incongruentes aos europeus. Então, somente uma proposta pedagógica nacional poderia sanar as necessidades educacionais nacionais.

Ao contrário das constatações de Passetti (2000), as diferenças étnicas eram um empecilho para a instrução de crianças brancas. Contudo, a principal dificuldade de educá-las, nesse período, era a alteração repentina em suas rotinas. Até os sete anos de idade, não raramente, crianças brancas e negras conviviam juntas e livremente nas propriedades dos senhores de engenho. Porém, quando elas atingiam essa idade, sua ama de leite era abruptamente furtada, assim como sua liberdade para os divertimentos infantis, e lhe era apresentada uma rotina de estudos inflexíveis. Após essa idade, inexoravelmente, em meio à ordem de classe que se sustentava nesse período, as crianças brancas e negras agregavam para si o conhecimento social de oprimido e opressor. Por outro lado, a rotina da criança negra também se alternava repentinamente com a integração do trabalho aos seus afazeres diários, como já foi referido aqui. Nesse sentido e sobre a escola, Passetti (2000) argumenta que “[...] toda essa situação moldava suas atitudes de forma que elas não lhe pareciam ser pertinentes, exceto por suas habituais más criações de criança, decorrentes de uma falta de disciplina familiar [...]” e completa que enunciava que “[...] todo disciplinamento de rotinas e horários aos quais foram expostos desde cedo tinham a intenção de prepará-los para o mundo do trabalho [...]” (PASSETTI, 2000, p.18).

A perspectiva etnocêntrica alavancada pela instrução europeia inserida nesse período refletiu sempre na segregação cultural, no que tange à cultura popular, nesse caso, índios, negros e sua cultura aparentavam marginalização para a classe elitizada, como visto antes. Porém cabe ressaltar a influência explícita oriunda de tal tragédia. Junto com a preparação de sujeitos adultos – também crianças – para a aprendizagem de ofícios, apresenta-se a sociabilidade, ambas com gênese em processos de educação informal. Segundo Cunha (2000), “[...] a aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos, quanto para homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes [...]” (CUNHA, p.67). Apesar dessa situação informal, devido ao trabalho elaborado pelos jesuítas, era possível encontrar algumas escolas-práticas, onde o aluno aprendia a ser artesão, entre outros trabalhos manuais. Mesmo com essa iniciativa, através das escolas-práticas, de forma ampla, o histórico homogeneizado e culturalmente fixado pelo modelo de educação europeia despertou nos alunos e nas crianças o estereótipo em relação ao trabalho manual, ou seja, os indivíduos associavam, e poucos ainda

associam o trabalho manual ao ato da escravidão. Portanto, nesse período, mantiveram-se a economia e a infância de crianças voltadas aos campos e seus ofícios. Essa causa passou a ser motivada pela ganância de Portugal, que conduziu crianças, durante um grande período, à margem do modelo elitista europeu e excluiu o direito de infância de diversas crianças de diferentes etnias e os aprisionando em uma educação homogeneizada autoritária e religiosa.

Com a independência e a chegada da família real para o Brasil, o governo, cuja inquietação era voltada para a esfera da educação, tinha um objetivo elitizado: o de buscar meios de desenvolver métodos para se concretizar a formação de dirigentes do país. Fora colocada em segundo plano a construção de um sistema nacional de ensino. Naquele momento, pensava-se em criar escolas superiores e em regulamentar seus cursos. Em meados do Século XVIII e durante o Século XIX, o capitalismo industrial – desenvolvido pela Inglaterra - acelerou a urbanização e transformou completamente a prática de ofícios voltados, até então, para o campo e os serviços artesanais.

O país núcleo da revolução industrial despertou um interesse na independência de diversas colônias europeias, que careciam de comércio em que comprassem matéria-prima a preços baixíssimos e de um local onde pudessem vender os produtos de baixo custo a um preço elevado. Devido a esse interesse, a revolução industrial e seus aspectos sociais, políticos e econômicos ganharam novas culturas e regiões, e o Brasil adquiriu, aos poucos, essas características capitais, apesar de agregar para si o trabalho infantil e o problema de crianças nas ruas. Assim, foi necessário apresentar meios para reduzir esses problemas e, atropelada e tardiamente, em 1824, a Constituição estabeleceu, em seu artigo 179, que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos. Três anos depois, foi determinada a construção de escolas em diversas cidades do país. Porém tais inovações continuam a sofrer com estereótipos europeus burgueses.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Passetti (2000) apresenta características por meio das quais vem delineando o percurso da infância no Brasil, a começar pela educação jesuítica, que intentava catequizar os índios para que se tornassem “sujeitos dóceis” e conhecedores da ideologia religiosa, ou seja, pregadores da fé cristã.

Segundo o autor, “[...] em 1554, Nóbrega fundou, em São Vicente, o 1º Colégio de catecúmenos (aqueles que se preparam e se instruem para receber o batismo) [...]”

(PASSETTI, 2000, p.3). Nesse sentido, a educação que, outrora, era voltada para as normas sociais e morais, considerava que a infância era o momento oportuno para inserir culturalmente paradigmas a respeito dos quais muitos se posicionavam na contramão da cultura vivenciada pelos indígenas bem como alguns órfãos de Portugal. Passetti (2000) também aborda a situação referente à infância das crianças filhas de escravos e relata, em seus escritos, que, naquela época, as crianças com idades de zero a sete/oito anos de idade não trabalhariam. Porém, as com mais idades ingressariam no âmbito de ofícios exigidos pela cultura do período.

A Lei do ventre livre, criada em 1871, concebia que todas as crianças negras que nascessem naquele período seriam consideradas livres. Porém, para o autor, muitos não tinham direito à liberdade pregada nessa lei. Então, foi necessária uma mudança cultural por parte da sociedade em relação a esses assuntos e, depois de um período longo de 18 anos em que essa lei foi consolidada, a perspectiva social tomou ângulos diferenciados e desenvolveu um novo quadro para sua situação. A sociedade agora se posicionava a favor da lei e influenciava significativamente sua efetivação. Durante esse momento histórico, o autor denuncia que inúmeras crianças negras eram abandonadas, e na tentativa de solucionar esse problema ou de “mascará-lo”, foi criada, no Brasil, a roda dos expostos, que, segundo Passetti (2000, p. 9),

[...] no Brasil, teve início na época da Colônia, prosseguindo à República. Destinava-se, fundamentalmente, ao amparo de crianças abandonadas. Esse abandono, devia-se a fatores de recursos financeiros de pessoas que não podiam criar seus filhos; o grande número de filhos nascidos fora do casamento, por isso considerados ilegítimos; e aos senhores de escravos que, ao venderem suas escravas como amas-de-leite, não sabiam o que fazer com seus filhos.

Durante esse momento, no Rio de Janeiro, em Salvador e em Recife, foram instaladas três rodas de expostos destinadas a essas crianças. A partir de 1828, o dever dos municípios de manterem certas instituições passou para o Estado, embora a comunidade ainda auxiliasse as rodas com doações e benfeitorias. Essa suposta ajuda ao meio social, praticada pelas rodas dos expostos, fechou suas portas no ano de 1950, depois de um período de mais de 100 anos.

Kuhlmann Jr. (2002) analisa instituições pré-escolares no Brasil em um período de tempo que se inicia em 1899 se prolongando até 1922. Considera que no ano de 1899, ocorreram dois fenômenos que marcaram tal período: o primeiro a inauguração do “Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro”, e o segundo a inauguração da creche

“Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ)”, para o autor essa é a primeira creche brasileira de que se tenha conhecimento criado para filhos de operários.

Sob o ponto de vista de Kuhlmann Jr. (2002),

[...] as novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídicos, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial [...] Cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches e asilos ou jardins de infância, e seus agentes promovem a constituição de associações assistenciais privadas. [...] Essas influências se articulam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação etc. (KUHLMANN JR., 2002, p.87)

Para esse autor, a partir dos congressos foi que todos os seguimentos da sociedade começaram a discutir sobre a elaboração de uma política assistencialista privada no país. Certamente encontros com essas características promovem interações em que são questionados e apresentados diversos panoramas a respeito do assunto em pauta.

No Brasil, os primeiros programas de educação infantil de massa foram influenciados pelas agências intergovernamentais e pelo governo militar, atrelados à ONU e à UNICEF. Durante a guerra fria, visando minimizar as tensões desse período, recorreu-se à estratégia de participação da comunidade na implantação de programas voltados para a infância pobre. O programa de educação pré-escolar de massa foi implantado pela LDB e estabeleceu projeto casulo como educação de massa. Segundo o autor, em 1981, o Ministério da Educação e Cultura também implantou um programa nacional de educação pré-escolar, um modelo de baixo custo e empobrecido.

O autor a pouco citado segue seu ponto de vista descrevendo que UNESCO e a UNICEF, são formadoras de opiniões, supostamente de fortíssima influência no plano das políticas educacionais. De tal modo a partir da década de 1990 o Banco mundial investe mais incisivamente nas políticas para a educação brasileira.

A Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, determina que as crianças com idades de zero a seis anos devem ser atendidas em creche e em pré-escola (SARAT, 2001, p.142). Portanto a educação infantil passou a ser vista como um direito das crianças e instrumento de igualdade e oportunidade. Para isso, foi preciso elaborar uma nova proposta nacional de política pública para a educação, na perspectiva de lhes oferecer um atendimento de boa qualidade. Nesse sentido, parece-nos ser relevante a Lei 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que reforça o dever do Estado no que tange ao atendimento

prescrito pela Constituição de 1988. Essa prerrogativa também é reafirmada na LDB (9394/96), no artigo 30, que reza: “[...] I: A Educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade [...]” (SARAT, 2001, p.143).

Antes de continuar a avançar nesse contexto, convém ressaltar o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, um documento global criado pela ONU, o qual afirma: “[...] 1. Toda a pessoa tem direito a educação. A educação deve ser gratuita [...] ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório [...]” (PILETTI e PILETTI). Perante essa política descreve Piaget (1973):

[...] Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada do que assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É, antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação [...] de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe a sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras. (PIAGET, 1973, p.40)

Considerando o que aponta o texto supracitado, é possível contemplar fatores essenciais a respeito da educação, como garantir que os sujeitos tenham contato com a alfabetização; dar aos alunos os meios para que desenvolvam suas capacidades mentais, no âmbito do conhecimento moral, e suas respectivas práticas no ambiente social, e não excluir nem limitar o conhecimento da própria criança, uma prática que não ocorria com frequência nesse período histórico de nossa educação.

Sobre esse aspecto, Claudino Piletti e Nelson Piletti (2008) fazem uma ressalva: “[...] As taxas de analfabetismo ainda são elevadas [...]. No Brasil, em 1980, cerca de 25% das pessoas com quinze anos e mais eram analfabetas, ou seja, perto de vinte milhões de brasileiros [...]” (PILETTI e PILETTI, 2008, p.156). Os autores se estendem afirmando que também existe um grave equívoco nas taxas de igualdade a respeito de oportunidades e que diversas informações explicitam a não contribuição escolar para extinguir os problemas oriundos das desigualdades e das diferenças sociais. “[...] os filhos das classes média e alta são educados para exercerem funções correspondentes, conforme o *status* do pai, ao passo que os filhos de operários são educados para continuarem operários[...]” (PILETTI e PILETTI, 2008, p.157).

Para que a educação não retroceda nem se depare ainda mais com níveis alarmantes em relação à má educação, a UNESCO criou a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, que tem como resultado um material com diversas propostas e reformas no âmbito escolar mundial. O material contempla ideias como expandir a educação e o conhecimento para além do núcleo de instituições escolares e eliminar obstáculos arcaicos existentes no ensino, também no âmbito da educação formal e da não formal, entre outros aspectos significativos que colaboram para melhorar a educação em âmbito global.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso contexto histórico, a educação e, ao mesmo tempo, a infância de nossas crianças foram tomadas por mandos e desmandos em rotinas condicionadas pelo capital, pelo meio econômico e pela ignorância estabelecida por ideais étnicos e culturais à margem de modelos europeus que colaboram para o condicionamento amplo de sujeitos que diferem de sua cultura, tendo como princípio sua exclusão cultural, seguida de um novo modelo de vida.

Devido à ganância por ganhos econômicos exacerbados, a educação limita-se em mão de obra, ou seja, o que favorece indevida, porém naturalmente, a classe elitizada. A negação de avanço cognitivo é um fator estabelecido por tal ação. Como resultado, crianças são iludidas, sua infância é destruída, e elas não conhecem os meios para mudar sua realidade, ou, se os conhecem, fazem muito pouco.

Apesar de um passado obscuro, repleto de autoritarismo e de segregação em seus diferentes núcleos - político, religioso, social, cultural etc. – a educação brasileira avança em direção a uma melhora, ainda que o erro não seja extinto por completo, entretanto deixa de agravá-lo e minimiza sua intensidade um tanto quanto contundente a respeito da educação de nossas crianças.

Nessa perspectiva, a UNESCO tem se empenhado em relação à educação, assim como todos os outros órgãos intergovernamentais. A criação de políticas públicas tem o objetivo de elencar questões negligenciadas no âmbito escolar. Na atual conjuntura, as bases de inter-relações propiciam a troca de conhecimentos e estudam a história para auxiliar o presente visando à evolução no futuro. Piaget (1973) faz um alerta valioso e estimulador, em que mostra alguns conceitos de base a serem alterados. As discussões e as interações de teóricos vêm propiciando novos paradigmas e têm alterado o rumo de nossa história que está por vir agregando a ela um novo conceito de educação.

ABSTRACT

This study sets out to recuperate, in a general way, social and historical aspects of infancy – and consequently, of its education and instruction – in Brazil and hence to permeate it with the writing of Passeti (2000), in which one finds the outline of ‘an historical Brazilian framework of the middle of the 19th century’. Highlighting and calling attention to the heterogeneity of habits and customs of black, white, indigenous and coloured children in Brazil, adds value to the work by defining its limits, to unite and harness the history and policies to the construction and consolidation of a concept of infancy. We also emphasise the influence of European tendencies with regard to Brazilian infancy: this represents an arduous if not herculean or Homeric task. However, uniting forces, we elaborated synthetically the following text.

Keywords: Education. Infancy. Pedagogy.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em, v. 30, 2013.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil**. São Paulo/ Brasília: Unesp/Flacso, 2000.

FARIA, José Eduardo. O artigo 26 da **Declaração Universal dos Direitos do Homem**: algumas notas sobre suas condições de efetividade: the article 26th of the Human Rights Universal Declaration: some remarks about its fulfillment conditions. 2001.

JÚNIOR, José Cretella. **Constituição brasileira de 1988**. Forense Universitária, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**. Petrópolis, RJ: Cortez, 1997.

KUHLMANN JR., Mouyses (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. Petrópolis, RJ: Cortez, 2002.

PASSETTI, Edson. **As crianças brasileiras: um pouco de sua história**.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAT, Magda. **Formação profissional e educação infantil: uma história de contraste**. Guairacá, 17, 135-158, 2001.