

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

REGINA BRITO MOTA DOS SANTOS

**A infância na *Revista de Ensino* em Alagoas (1927-1931): um contraponto com Walter Benjamin**

Maceió

2016

REGINA BRITO MOTA DOS SANTOS

**A infância na *Revista de Ensino em Alagoas* (1927-1931): um contraponto com Walter Benjamin**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal Alagoas como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças de Loiola Madeira

Maceió  
2017

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Otávio Mota dos Santos (*In memoriam*), pela saudade que ficou e pela felicidade em que estaria se pudesse compartilhar comigo este momento. À minha mãe, Josefa Brito da Silva Albuquerque, por seu cuidado, por sua torcida e por sua luta de todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças de Loiola Madeira, pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho, pelo cuidado nos momentos de orientação e por suas próprias reflexões, que tem me proporcionado momentos de crescimento intelectual e também pessoal; por ser inspiração e incentivo a seguir na carreira acadêmica, que em meus momentos de insegurança e descrença, sempre acreditou que eu seria capaz.

Ao nosso *Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação Cultura e Literatura* (GEPECHL), por ter me permitido amadurecer as reflexões sobre as ideias de Walter Benjamin, que através de sua concepção filosófica de infância, me mostrou uma maneira especial de enxergar a vida como um momento de liberdade e plenitude.

Aos professores da banca, por terem aceitado o nosso convite, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Giordanna Araujo da Silva, a quem tenho grande admiração pelo expressivo gosto e dedicação com as correções e pela experiência singular na disciplina *Saberes e Metodologias do Ensino de História II*, e Prof. Mse. Rafael Belo Paz, por suas refinadas colocações a respeito do projeto filosófico de Walter Benjamin.

Por fim, sou grata ao universo de coisas novas e diferentes que o curso de Pedagogia significou pra mim: os momentos de troca de conhecimento em sala de aula e fora dela (monitoria, estágios, projetos de extensão e iniciação científica), as viagens inesquecíveis à congressos acadêmicos, os amigos que ficarão e as experiências não tão boas, que espero me terem feito crescer e aprender.

## EPÍGRAFE

[...]

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu

[...]

Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais  
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Trem-bala – Ana Vilela

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as noções de infância circuladas na *Revista de Ensino* em Alagoas, no período de 1927 a 1931, a fim de se fazer um contraponto com o pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin. O estudo recortou esse período pelo contexto de circulação do periódico alagoano e também de produção de Walter Benjamin, que expressa o seu pensamento sobre a infância e o brinquedo nas obras *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (1924 - 1929) e *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin* (1929 - 1932), aqui tomadas como principais referências teóricas para o contraponto com os materiais. Como fonte de pesquisa foram utilizados artigos publicados na *Revista de Ensino* pelos professores alagoanos Francisco Moreno Brandão, João Craveiro Costa, José Bernardes Junior, Maria Rosalia Ambrozio, Renato de Alencar e Rosalia Sandoval; professores do cenário nacional, José Ribeiro Escobar, de São Paulo, Mercedes Dantas, da Bahia e Octávio Pires, do estado do Pará, e também artigos de professores do cenário internacional, como é o caso do francês Charles Laisant e da portuguesa Maria Antunes Vaz Carvalho. Desta maneira, a Revista circulava em Alagoas, mas partia de referências que estavam articuladas nacional e internacionalmente. Entre os temas que apareceram com maior frequência e que expressaram uma relação direta com as premissas da Escola Nova, principal referência nos debates sobre a educação nos anos 1920 e 1930, estavam: a defesa da centralidade da criança e uma educação voltada para o futuro. As orientações metodológicas de Walter Benjamin a respeito da desconstrução da linearidade própria da historiografia oficial serve como uma importante reflexão para o curso metodológico desta pesquisa, já que tomo como objeto a ser problematizado, discursos oficiais sobre uma infância que foi produzida pelos professores que escreveram a *Revista de Ensino* e, portanto, vestígios de um discurso oficial sobre o ideal de criança que se queria formar e que em nada se aproximava da criança pobre alagoana dos anos 1920 e 1930. Para contextualizar historicamente o período, são utilizadas as produções de Boto (2003), Neves (2003), Saviani (2006) e Veiga (2007); Os princípios da Escola Nova: Dewey (2011), Lourenço Filho (1978), Abbud (2011) e Medeiros (2016), e a educação em Alagoas nas décadas de 1920 e 1930, Silva (2009) e a crônica de Lavenère (1921). Os resultados da pesquisa apontaram uma ideia de infância “iluminada” e ativa na construção de uma nova sociedade, o que não correspondia à condição de subsistência da criança pobre alagoana, tão pouco à natureza infantil, que conforme as formulações de Walter Benjamin, possui a capacidade de resistir e se libertar dos processos opressores da modernidade.

**Palavras-chave:** Revista de Ensino. Infância. Walter Benjamin

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue investigar las nociones de la infancia en círculos *Revista de Educación* en Alagoas, en el período 1927-1931, con el fin de hacer un contraste con el pensamiento de Walter Benjamin filósofo alemán. El estudio cortado esta vez por el movimiento de contexto Alagoas periódico y también la producción de Walter Benjamin, que expresó sus pensamientos sobre la infancia y el juguete en las obras *Reflexiones sobre el niño, el juguete y la educación* (1924 - 1929) y *El tiempo de los niños: narrativas de radio de Walter Benjamin* ( 1929 - 1932), aquí se toma como principales referencias teóricas al contrapunto de los materiales. Como se utiliza una fuente de la investigación artículos publicados en la *Revista de Educación* para los profesores alagoanos Francisco Moreno Brandao, John Craveiro Costa, José Bernardes Junior, Maria Rosalia Ambrozzio, Renato de Alencar y Rosalía Sandoval; los maestros nacionales escena, José Ribeiro Escobar, Sao Paulo, Mercedes Dantas, Bahia y Octavio Pires, el estado de Pará, y también los artículos internacionales escena maestros, como el Charles Laisant francesa y portuguesa Maria Vaz Antunes Carvalho. De esta manera, la Revista circuló en Alagoas, pero se rompió referencias que se articulan a nivel nacional e internacional. Entre los temas que aparecen con más frecuencia y expresan una relación directa con las instalaciones de la Escuela Nueva, la referencia principal en los debates sobre la educación en los años 1920 y 1930 fueron los siguientes: El defensa central del niño y una educación para el futuro. La orientación metodológica de Walter Benjamin sobre la deconstrucción de la historiografía oficial de la misma linealidad sirve como una consideración importante para el curso metodológico de esta investigación, ya que tomo como un objeto para ser interrogado, discursos oficiales sobre una infancia que fue producido por los profesores que escribieron la *Revista de Educación* y, por tanto, de un discurso oficial sobre el niño que quería ideales para formar y nada se acercó a la pobre niña Alagoas de los años 1920 y 1930. Para contextualizar históricamente el período se utilizan el Dolphin Productions (2003), la nieve (2003), Saviani (2006) y Veiga (2007); Los principios de la Escuela Nueva: Dewey (2011), Lourenço FilhoHijo78), Abbud (2011) y Medeiros (2016), y educación en Alagoas en los años 1920 y 1930, Silva (2009) y (1921 Lavenère crónica ). Los resultados del estudio mostraron una idea de la infancia de "iluminados" y activa en la construcción de una nueva sociedad, que no corresponde a la condición de vida de los niños pobres de Alagoas, tan poco la naturaleza del niño, que de acuerdo con las formulaciones Walter Benjamin, tiene la capacidad para resistir y liberarse de los procesos opresores de la modernidad.

**Palabras clave:** Revista de Ensino. La infancia. Walter Benjamin.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2 AS INFLUÊNCIAS DO ESCOLANOVISMO DE JOHN DEWEY NA <i>REVISTA DE ENSINO ALAGOANA</i> (1927–1931): CONFRONTO COM WALTER BENJAMIN</b> .....	25
2.1 Infância e experiência no pensamento de Walter Benjamin .....	25
2.2 As repercussões do escolanovismo de John Dewey na <i>Revista de Ensino</i> .....	30
<b>3 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA <i>REVISTA DE ENSINO EM ALAGOAS</i> (1927 – 1931)</b> .....	41
3.1 A educação da criança no contexto de renovação pedagógica .....	42
3.2 Discursos sobre a natureza infantil e a infância “iluminada”.....	49
3.3 A educação da infância como preparação para o mundo do trabalho .....	56
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65

## 1 INTRODUÇÃO

Considero como imprescindível na construção deste trabalho, a autonomia na escolha do objeto de estudo, visto que esta autonomia é produto do caráter autobiográfico que a pesquisa científica exige. Esta é uma reflexão que antecede a escolha do objeto e que perpassa todo o processo de construção deste trabalho. Como dirá Gomes (2000, p. 2), trata-se de “[...] ter autonomia intelectual, de não estar subjugado, de não tutelar o seu trabalho a nenhuma instituição ou sujeito”. Desta maneira, ainda que a minha autonomia esteja circunscrita em evidentes limitações, já que ocupo um lugar de iniciante na pesquisa, preservo o desejo de me manter a par de todo o processo de construção deste trabalho. Gomes (2000) acredita ser este o único caminho a ser percorrido caso o pesquisador objetive para o seu trabalho um caráter autoral, onde é atribuído vida à pesquisa, e não a limitação técnica e instrumental da qual se apoderam os trabalhos científicos, diante do atual apelo pragmático na feitura dos textos acadêmicos.

Na mesma perspectiva considero as reflexões do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983) sobre o campo científico para a realização desta pesquisa. Na recusa de uma visão exclusivamente epistemológica da ciência, porque entende que esta é, sobretudo, produção humana, Bourdieu (1983, p. 88) faz uma abordagem sociológica e defende que o campo científico é reflexo das contradições vivenciadas na sociedade: "O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável como capacidade técnica e poder social [...]". Logo, tudo que se faz no campo científico, objetiva a acumulação de elementos que compõem uma autoridade, como prestígio, autodistinção e reconhecimento. Bourdieu (1983) explica que esta busca se origina já na escola, onde nos é inculcado o desejo e a importância de competir e se submeter a qualquer processo: "Deve esforçar-se em obter as melhores notas para ser admitido no *college* e, mais tarde, no *graduate school*" (Ibidem, p. 131, grifo do autor). Com isto, entendo que qualquer mudança no campo científico só é possível se decorrer de uma mudança social, e conseqüentemente das nossas práticas de formação e de ensino em sala de aula.

Estas considerações iniciais são resultados das discussões tecidas na disciplina Pesquisa Educacional (2014.1), quando tomei por decisão fazer, não apenas uma revisão de

literatura<sup>1</sup>, mas uma pesquisa científica que, de algum modo, trouxesse contribuições tanto para a sociedade, em particular o contexto social alagoano, como para a ciência. Com isto, busquei contrariar a ideia doutrinária dos doxósofos<sup>2</sup> de reprodução de um tema pronto, tutelado e consensual, com caminhos previamente traçados, pois a minha proposta compreende uma pesquisa que, tanto atenda as demandas sociais, como seja útil para a área na qual estou vinculada, qual seja, História da Educação infantil.

A proposta deste estudo é investigar a infância veiculada nos discursos educacionais da *Revista de Ensino* em Alagoas nos decênios de 1920 e 1930 e realizar um confronto com a crítica do pensador alemão Walter Benjamin a respeito da formação infantil. O desejo de realizar esta pesquisa surgiu primeiramente da disciplina de *Saberes e Metodologias do Ensino da História I*, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças de Loiola Madeira (2015.1), quando conheci as diferentes tendências de investigação historiográfica e de ensino de História. Na realização do trabalho final da disciplina, orientei uma criança a contar a sua história, e para isto, decidi buscar por um método que fugisse às classificações pré-estabelecidas. Com um método de investigação que caminhava a meio passo da História Cultural, do Materialismo Histórico e do misticismo, também me interessou a atenção particular que Benjamin dedicou às crianças e aos brinquedos, advogando que nem mesmo o mundo infantil se livrou do projeto iluminista de homogeneizar a humanidade, sobretudo por considerar a criança como o "futuro cidadão".

No Brasil dos anos de 1920 e 1930, o empreendimento de "iluminar" e moldar o corpo e a mente das crianças foi representado pela necessidade de escolarização infantil, que mobilizou a criação de políticas educacionais direcionadas a formar um único modelo de infância: uma criança burguesa, ativa e produtiva, capaz de construir um futuro que se queria desenvolvido, iluminado e liberto das "trevas" do passado:

Através da escola, as crianças teriam em si o desenvolvimento de um sentimento de cooperação e democracia, os quais seriam desenvolvidos desde os primeiros anos na intenção de acompanhá-los por toda a vida. Esse sistema educacional dava ênfase, sobretudo, à fixação dos limites dessa liberdade e formação moral (MEDEIROS, 2016, p. 11).

---

<sup>1</sup> Pesquisar e resumir os mesmos autores, a fim de finalizar com as mesmas conclusões de publicações anteriores e clássicas não era e, não é de fato, o meu propósito. Entendo que o conhecimento científico somente se justifica quando ele propõe algum argumento para além do que já foi dito e publicado.

<sup>2</sup> Conforme assegura Bourdieu, os doxósofos são filósofos que fazem da pesquisa científica um instrumento de monopolização e manipulação de verdades absolutas, os quais se perdem numa totalidade abstrata e idealista, distante da realidade social e humana, com o objetivo egocêntrico de autodistinação. Estão desta maneira, em busca do que lhe renderia um nome distinto. Por isso, os objetos perdem a sua validade social.

Por certo, na retaguarda do discurso de renovação social por meio da escola, havia um entendimento de infância que tomava a natureza infantil como flexível aos objetivos propostos pela modernidade. Afinal, o intento de propor uma aprendizagem ativa, voltada para as situações cotidianas, a partir das coisas práticas, visava a aplicabilidade dos princípios liberais. Como explica Medeiros (2016), para Dewey, a preparação da criança para a vida social se daria por um modelo escolar que lhe mantivesse em contato diário com determinadas regras, de modo que, ao sair da escola, encontraria familiaridade com o modo de produção social.

Uma leitura de alguns escritos de Walter Benjamin sobre a criança nos possibilita o conhecimento de uma concepção de infância que, mesmo sendo vista como modelável na modernidade, possui uma essência revolucionária porque lhe permite resistir, uma vez que as suas brincadeiras compreendem um tempo de libertação e os objetos de interesse infantil não se ligam, necessariamente, ao que o adulto entende como tal. Como interpreta Queiroz (2014), a criança se encanta pelo que ela mesma elege como grandioso e volta o seu olhar, por seu modo próprio de enxergar as coisas do mundo, e deste modo, se libera dos processos opressores da modernidade. Para a compreensão do conceito de infância de Benjamin, utilizo os textos que tematizam a formação e o universo infantil, em sua maioria pequenos fragmentos escritos entre 1924 a 1929, reunidos e publicados no livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação* (2009), e alguns programas radiofônicos direcionados para crianças, escritos e apresentados entre 1929 e 1932, publicados na obra *A hora das crianças* (2015). Desta discussão emergem outros temas, um pouco mais complexos do projeto teórico de Walter Benjamin, a saber, os conceitos de experiência e tradição na modernidade.

A participação no *Grupo de Estudos e pesquisas de História da Educação Cultura e Literatura* (GEPHECL) foi fundamental para o amadurecimento das minhas ideias sobre os escritos de Walter Benjamin. Como fruto dessas leituras e também da participação no Projeto de pesquisa que se presta a recuperar a produção literária de docentes alagoanos (1860 – 1940)<sup>3</sup>, surgiu o interesse em investigar a infância veiculada nos anos de 1920 e 1930 em um dos materiais da imprensa alagoana, qual seja, a *Revista de Ensino*. Justifico a escolha do

---

<sup>3</sup> O referido projeto de pesquisa é coordenado pela Profa. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira e tem como objetivo recuperar a produção literária de docentes alagoanos entre 1840 e 1960, a fim de torná-las acessíveis ao público por meio do site do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL): <http://gephecl-ufal.com.br/>.

periódico por ter sido, nos decênios de 1920 e 1930, um dos principais meios de veiculação dos ideais escolanovistas, não apenas em Alagoas, mas também em outros estados brasileiros, corrente que em suas propostas de reforma social por meio da educação da criança, concebia a infância como um tempo de inauguração, liberta do passado, da história e das tradições.

O recorte temporal para análise se justifica pela disponibilidade de material encontrado no site da Biblioteca Nacional Digital<sup>4</sup>, e também pela conjuntura nacional de renovação dos métodos escolares no debate entre a escola dita tradicional e a Escola Nova naquele período, no qual os sentidos atribuídos à criança passaram por profundas modificações. O recorte temporal se justifica também pela época de maior vigor dos ideais de Benjamin, uma das principais vozes destoantes dos ideais da Escola Nova, pela via da emancipação humana.

De acordo com o estudo feito por Iane Martins (2014), a *Revista de Ensino* foi criada como um órgão oficial da Diretoria Geral da Instrução Pública de Alagoas em 1925, tornando-se posteriormente veículo de divulgação da Sociedade Alagoana de Educação, a partir de 1930. O periódico passou a ser um meio de fornecer informação aos professores e divulgar os novos processos de ensino, já que eram publicados planos de aula, ensaios de professores da Escola Normal de Maceió, do Liceu Alagoano, dos Grupos Escolares da capital e trabalhos de autores do cenário nacional e internacional com temas relacionados à Escola Nova.

A discussão sobre a infância desenhada no periódico nos permitiu conceber os discursos sobre infância e educação da criança como duas ideias indissociáveis. Desta maneira, se fez necessária uma análise da influência do escolanovismo de John Dewey a respeito da formação infantil na Revista para uma melhor compreensão da base teórica que sustentava as ideias sobre a infância. É importante enfatizar que a renovação pedagógica não se centrava apenas na Escola Nova, o que explica a pluralidade de vozes no periódico. Enquanto fontes de pesquisa, nos ajudaram os artigos de Francisco Moreno Brandão, *O lar e a escola* (1927); Maria Vaz de Carvalho, *A curiosidade das crianças* (1927); Craveiro Costa, *Ensino de História pátria* (1927); Renato de Alencar, *Antagonias da Didacta na Unilateralidade do Ensino* (1928); Mercedes Dantas, *A escola activa* (1930), José Ribeiro Escobar *O aprendizado activo* (1930) e José Bernardes Junior *As idéas da nova instrução* (1930). Para atender ao objetivo de compreender e apresentar as primeiras aproximações dos enunciados sobre a infância, especificamente, são retomados os artigos mencionados anteriormente, e acrescentados outros quatro, por expressarem mais enfaticamente as ideias

---

<sup>4</sup> <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>

sobre a infância, quais sejam: *Primeiras lições de Arithmetica* (1927), de Charles Laisant; *Defeitos da educação: historia de um menino mal educado* (1927), de Octavio Pires; *O primeiro dia de aula* (1927), de Rosalia Sandoval e *Disciplina da Liberdade* (1928), de Maria Rosalia Ambrozzio.

É importante retomar que as discussões sobre a educação da criança no periódico não advém apenas de professores alagoanos envolvidos no movimento de renovação educacional, mas partem de referências que estavam nacional e internacionalmente articuladas. Como ressalta Martins (2014), muitas das discussões travadas aqui foram exportadas de outros estados do Brasil, como o Rio de Janeiro, o que demonstra a pretensão de espalhar o pensamento pedagógico europeu e norte-americano para solucionar o problema da educação no Brasil. No seguinte trecho, a autora destaca o intercâmbio entre os estados:

O movimento pela renovação pedagógica em Alagoas ganhou maior impulso, a partir da iniciativa da Sociedade Alagoana de Educação, em organizar, e enviar ao Estado de Pernambuco a Cruzada Pedagógica de Alagoas sob a coordenação de Costa, em agosto de 1930. A Sociedade Alagoana de Educação procurou cumprir o objetivo das congêneres existentes em outros estados da federação, que realizavam um trabalho de cooperação para promover a capacitação de professores, no intuito de renovar as práticas pedagógicas (MARTINS, 2014, p. 79).

José Ribeiro Escobar é exemplar para evidenciar que a defesa de uma educação ativa é uma ideia exportada de São Paulo que foi apropriada pelos intelectuais alagoanos e de outros estados brasileiros, tendo em vista que o professor publicou em outras revistas homônimas. A título de exemplo, Escobar publicou na *Revista da Sociedade de Educação* os artigos *Ensino concreto da numeração* (1923) e *Planos de aula sobre números* (1929), onde se posicionou em prol de uma escola moderna e de um ensino ativo. Também realizou diversas conferências Pedagógicas com o propósito de pôr o Estado de Pernambuco em sintonia com o movimento pedagógico renovador. Do mesmo modo, Mercedes Dantas, então representante da Federação Nacional das Sociedades de Educação, sediada no Rio de Janeiro, percorreu os estados do norte brasileiro para fazer propaganda dos ideais educativos defendidos pela *Federação Nacional das Sociedades de Educação*, sediada no Rio de Janeiro. A professora era sócia correspondente da Academia Baiana de Letras e do Instituto Histórico Alagoano. Como resultado de uma de suas visitas ao Grupo Escolar D. Pedro II em Alagoas, deixa o seguinte parecer:

Deixo ao pessoal docente do Grupo Escolar D. Pedro II que visito em nome da Directoria Geral da Instrução Publica do Rio de Janeiro e da Federação Nacional das Sociedades de Educação, as minhas congratulações pelo esforço, dedicação e ideal educativo que se põe a serviço da grandeza do Estado, educando as crianças, orientando-as para a vida mesma (DANTAS apud BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 28).

Para se ter uma ideia do “desenraizamento” característico do periódico, conforme acentuou Martins (2014), a expressão “Escola ativa”, tão mencionada e defendida na Revista, e especialmente no texto de Mercedes Dantas (1930) *A escola activa*, foi lançada em 1917 por um escritor suíço, Pierre Bovet, como tradução do termo *Arbeitschule*, que quer dizer “Escola do trabalho”. Com isto, sustentamos que a infância discutida aqui, foi a mesma infância discutida no Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais e outros estados brasileiros, ficando pobreza da criança alagoana invisível.

As noções de infância não são colocadas pelos autores de forma explícita na grande parte dos materiais selecionados, mas puderam ser identificados mediante um trabalho de interpretação do que não foi dito de forma direta, mas que estava sendo atravessado pelas ideias sobre educação, especificamente, sobre como deveria ser a educação da criança, conforme os postulados escolanovistas. Entre os temas que aparecem com maior frequência e que expressavam uma relação direta com as premissas da Escola Nova, estavam: a defesa da centralidade da criança; da importância da família na educação; da aprendizagem gradual e autônoma, e uma educação voltada para o futuro e adequada às necessidades econômicas e culturais locais. Estes discursos decorrem das teorias emancipatórias por via da instrução emanadas pelos reformadores escolares, que buscaram inspiração na proposta americana de John Dewey para a formação humana, que pretendia apagar o passado obscuro e inaugurar uma nova sociedade por meio da escola. Esta proposta de educação infantil desenhava uma infância iluminada, independente e atuante, essencial para libertar a humanidade do passado absoluto, e ao mesmo tempo, tutelada pela escola, pela família, pela igreja e pelo Estado, já que a sua natureza era concebida como modelável aos objetivos culturais da sociedade moderna. Isto faz refletir a predominância da Escola Nova nas ideias sobre a educação nos discursos dos reformadores escolares em Alagoas. Em um texto publicado em 2016<sup>5</sup>, onde fizemos uma revisita aos postulados da Escola Nova configurados no pensamento de John

---

<sup>5</sup> SANTOS, Cinthia Gabriela; SANTOS, Regina Brito Mota. A infância em Walter Benjamin: proposições para a investigação historiográfica. In: XI Congresso Luso-Brasileiro, 2016, Porto. *Anais do XI Colubhe*, 2016, v.1.

Dewey, presentes na obra *Experiência e educação* (1934), nos foi possível a compreensão das teorias que sustentaram a necessidade de escolarização da infância no Brasil no século XX.

O discurso de centralidade da família na educação da criança proveniente da Escola Nova também evidenciava um embate entre as propostas liberais e conservadoras do período. Ao mesmo tempo em que era conveniente para que os princípios liberais e democráticos chegassem a todas as esferas sociais, inclusive nos lares, também era eficaz para que os valores tradicionais não fossem perdidos, uma vez que a família representava os valores tradicionais da Igreja Católica, que diante da força do discurso de laicidade na educação, procurou mecanismos para se manter influente na modelação de corpos e mentes infantis. Como evidenciou a pesquisa de Elza Silva (2009, p. 55): “De qualquer modo, em Alagoas, a escolarização das crianças nos primeiros tempos esteve sempre à margem das discussões, sendo essa uma responsabilidade exclusiva das famílias ou de seus prepostos”. Sobre o prevaletimento da Igreja na educação em Alagoas, a crônica *O Padre Cornélio* do professor alagoano Luís Lavenère, publicada em 1921, é meritória em nos trazer ao conhecimento o funcionamento de uma instituição católica, muito mais próxima das escolas de primeiras letras que da modernidade que se queria implantar.

Por acreditar que a reforma educacional deveria partir da realidade de cada sujeito, ou seja, da família, do contexto local e do nível das capacidades cognitivas da criança, a proposta americana da Escola Nova tomava os objetos do campo educacional de forma isolada, como se os problemas da educação fossem exclusivos da escola, e não como decorrentes da estrutura social da qual ela faz parte, que no caso brasileiro, consiste em uma situação de desigualdade econômica que interfere diretamente na vida dos sujeitos, inclusive, no desempenho escolar. Como dirá Bourdieu (1983, p. 142 – 143):

Quando o método [científico] está inscrito nos mecanismos do campo, a revolução contra a ciência instituída se opera com a assistência de uma instituição que fornece as condições institucionais da ruptura; o campo torna-se o lugar de uma revolução permanente, mas cada vez mais desprovida de efeitos políticos.

A crítica de Bourdieu (1983) às revoluções dos métodos de pesquisa que se mantêm reduzidos ao próprio campo de pesquisa em educação se refere à ilusão de que novos objetos decorrem de novas condições sociais. Este deslocamento foi resultado de um processo mais amplo no campo do conhecimento operado no início do século XX, quando as pesquisas qualitativas passaram a se ocupar dos estudos micro. Conforme as considerações de Marisa



Bittar (2009, p. 13): "[...] começou a ocorrer grande dispersão temática, provocando o que alguns autores denominam de ausência de objeto próprio da educação".

Desta crítica, é possível entender que, quando os reformadores escolares brasileiros tentaram incorporar a proposta americana da Escola Nova de reformar a sociedade por meio da escola, ou seja, de uma revolução restrita ao campo pedagógico, com novos métodos, novas práticas e uma nova maneira de entender a mente da criança, terminaram por silenciar que a crise educacional do país estava alicerçada em deficiências estruturais, envolvia, por exemplo, problemas de saneamento básico, saúde pública, má distribuição de renda e subalimentação, como destacou Veiga (2007). Por esta razão, retomo a crítica de Bourdieu (1983) por considerar que tomar os objetos educacionais de forma restrita e isolada, resulta em uma aparente "revolução", portanto, alienada de efeitos políticos.

Com um conceito de infância ajustado às necessidades da modernidade, John Dewey propunha que a condição essencial para que se inaugurasse uma nova sociedade por meio da educação da criança, estava na ruptura de seus vínculos com o passado e a libertação de tudo que havia aprendido dos velhos métodos, devendo, pois, se sujeitar às projeções que se faziam a seu respeito no presente. É justamente a este tipo de idealização que o filósofo alemão Walter Benjamin enfrentará e confrontará, por considerá-la como uma leitura limitada da infância, porque advém de interpretações sobre a infância de quem já não vive mais lá, como acentuou Schlesener (2011), advém de quem, enclausurado na vida mecânica do mundo do trabalho, se esqueceu da dimensão utópica da vida.

Para a compreensão de como o conceito de infância deweyano atravessou a escolarização desse período no país, é necessário entender o contexto de mudanças efervescentes na sociedade e na política brasileira, que tocaram diretamente as renovações pensadas no campo pedagógico, no que se refere à infância escolar. No Brasil republicano, a proposta liberal de educação coloca a criança no centro dos debates políticos, pela necessidade de escolarizar os sujeitos que povoariam o futuro brasileiro, indispensável para levar o Brasil ao mesmo nível de desenvolvimento dos países europeus. Autores como Boto (2003), Neves (2003), Saviani (2006) e Veiga (2007) me ajudaram a compreender este cenário de grandes conquistas tecnológicas, que ditou um novo modo de viver e conseqüentemente, uma modificação nos métodos de ensino e na maneira de conceber a criança. Isto legitima a predominância do pensamento de John Dewey nos discursos educacionais, por defender a necessidade de uma nova concepção de Educação que abandonasse as tradições, e que estivesse em coerência com as necessidades atuais.

Coloco que a relevância dessa pesquisa está, em primeiro lugar, por dar continuidade ao conhecimento e interpretação de uma parte da história da educação alagoana que tem sido alvo de poucos estudos, sobretudo no período proposto. Neste sentido, faço referência ao estudo feito pela professora Elza Silva (2009) *As raízes da Educação Infantil em Alagoas*, sobre as experiências em educação infantil em Alagoas, do final do século XIX a meados do século XX. O estudo é relevante por apresentar o alcance das regulamentações oficiais e suas efetivações nas experiências realizadas por algumas instituições de educação infantil do Estado.

Similarmente, a pesquisa de Iane Martins (2014) *Os escritos educacionais de João Craveiro Costa e a Escola Nova em Alagoas nas décadas de 1920 a 1930*, foi meritória pelo conhecimento das influências do pensamento da Escola Nova em Alagoas, através da obra de um dos autores que escreveram a Revista. Contudo, avalio que o estudo apontou uma leitura romântica de Craveiro Costa, pela tentativa de justificar a defesa de Craveiro a respeito de uma educação adaptada às funções práticas da vida moderna. Incorporando os ideais liberais republicanos configurados na obra de Costa, Martins (2014, p. 13) se refere à teoria entendida como tradicional, do mesmo modo como era recebida no período para contrapor aos ideais escolanovistas: "A concepção pedagógica de Costa contrapõe-se aos métodos da escola tradicional, e nesse aspecto, defendeu a necessidade de remodelar o ensino, baseado em aspectos teóricos e memorizantes".

Sob outra perspectiva, entendo que teoria e memória são categorias substanciais para a formação humana, dadas as suas capacidades de, respectivamente, nos fornecer as bases críticas para rejeitar o mundo como é hoje, e de memorizar os sofrimentos passados, e assim, enxergar os sujeitos do presente como herdeiros das derrotas e dos sofrimentos passados<sup>6</sup>. Como evidencia Moraes (2001, p. 18), as práticas que contribuem para o recuo da teoria, além de terem grande parte da responsabilidade pela primazia à experiência imediata, "Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda".

---

<sup>6</sup> O argumento de que somos herdeiros das derrotas passadas não deve ser entendido como uma forma de anular o passado e a tradições como essencial na formação humana, e portanto, de admitir como herança apenas o sofrimento. Pelo contrário, se colocar na posição de herdeiro significa que as promessas não realizadas no passado devem ser retomadas no presente, expressa um respeito aos sofrimentos lá vividos, portanto, simboliza uma identificação com estas dores a fim de encontrar nelas a motivação para trazê-las à tona no presente, subvertendo a tradição de seu silenciamento. Pois, se os dominantes do passado são hoje representados por herdeiros do presente, "Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão" (BENJAMIN, 2012, p. 244), com quem o messias da história estabelece uma relação de empatia? Uma possível leitura aponta para que o historiador deve tomar para si a dor vivenciada no passado como uma dor que também é sua, pois, com elemento direcionador de transformação da história que se conta e que ainda se vive no presente.

Neste sentido, valem as orientações metodológicas de Souza (2006), de manter distância das fontes para melhor lê-las, de modo que, toda referência à teoria dita tradicional deve levar em conta as construções de sentidos que cercaram as representações sobre esta teoria de educação como retrógrada, para que não estejamos a contribuir com a cristalização de determinadas matrizes de interpretação sem as devidas críticas, aqui em especial, pela tentativa de sobrepor a Escola Nova. Diante disto, é importante tomar conhecimento das diferentes interpretações da teoria entendida como tradicional no Brasil e na Europa, e de que maneira era entendida pelo movimento da Escola Nova. O estudo de Leão (1999) nos ajuda a entender que na Europa e na América do Norte, a teoria de educação entendida como tradicional emerge com a sociedade burguesa, que apregoava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Neste sentido, a educação teria a função de auxiliar na consolidação de uma educação democrática:

O iluminismo educacional representou o fundamento da Pedagogia burguesa que até hoje insiste, predominantemente, na transmissão de conteúdos e na formação social e individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer a instrução mínima para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu ao cidadão disciplinado (GADOTTI apud LEÃO, 1995, p. 88).

No Brasil, a educação “tradicional” parecia estar mais próxima das instituições de caráter religioso, onde não havia uma proposta de instrução, mas de memorização rezas, passagens bíblicas e exercícios de leitura e escrita: “Nesse modelo formativo, as crianças teriam bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos” (MARAFON, 2009, p. 02).

Para o movimento da Escola Nova, a teoria entendida como tradicional se caracterizava pela presença de conteúdos abstratos porque se tratava de conhecer um passado que deveria ser passado de geração a geração, sem o interesse para com as necessidades físicas e econômicas da comunidade local onde vivia a criança. Por isto, Dewey (2011) argumentava em defesa de uma nova concepção de educação que abandonasse as tradições, e que estivesse em coerência com as necessidades atuais. A ideia era, portanto, adequar os indivíduos ao modelo da sociedade vigente. Diante disto, vale ressaltar a linha tênue que separa os objetivos da Escola Nova dos objetivos da educação burguesa à qual buscava contrariar.

A aproximação entre as duas tendências, aparentemente antagônicas, não se expressava na esfera dos métodos de ensino, mas em seus objetivos finais: a formação da mão

de obra para o mundo do trabalho capitalista. No caso da tendência tradicional burguesa de educação, esta formação aparecia de modo mais repressivo, com castigos corporais e extremo autoritarismo por parte do professor, enquanto que na escola ativa, esta formação chegava à criança de modo mais sutil, já que lhe era dada uma centralidade nos processos de ensino. Cabe lembrar que na Escola Nova esta centralidade se justificava pela pretensão direcionar a tendência operante da criança para a formação do trabalhador ativo e produtivo.

Diante disto, um dos aspectos desta pesquisa é manter uma distância crítica das interpretações de Craveiro Costa, em especial por ele ter sido o diretor da *Revista de Ensino* e possivelmente, ter feito a seleção do que deveria ser publicado, assim como, distância da postura escolanovista e positivista da época, representada também por outros intelectuais que pensavam de maneira semelhante a ele e que publicaram no periódico alagoano. Para além das influências da Escola Nova em Alagoas, este estudo pretende investigar como as premissas escolanovistas ditaram uma nova maneira de ser criança e de formar o humano. Como lembra Saviani (2006), a renovação proposta pela Escola Nova não se reduzia a uma mudança nos métodos de ensino, ligava-se a uma ideia pautada nos valores estadunidense de formação humana.

Penso ser o debate das ideias de infância de Walter Benjamin uma importante contribuição para o campo da Pedagogia, já que colabora para o confronto do conceito de infância que está atravessado em nossas práticas de ensino. Schlesener (2011) observa que as advertências de Benjamin a respeito da educação alemã ocorrem no momento em que a formação infantil se tornava objeto do interesse do regime totalitário que se instaurava naquele país europeu e que, nesse contexto, seus escritos assumem um sentido político relevante, pois mesmo tendo vivenciado o contexto de John Dewey, não se contaminou com os discursos otimistas de seu tempo de crença absoluta no progresso e no fim que este traria para a humanidade. Pelo contrário, representou uma das poucas vozes que se levantaram contra a reverência ao progresso e as conquistas modernas, tal como proclamavam os defensores dos ideais da Escola Nova. Assim, é importante situar quais as relações que Benjamin estabeleceu durante a sua vida intelectual, que lhe permitiu formulações tão contrastivas sobre a experiência infantil e outros temas candentes naquele período da história. A este respeito, Gagnebin (1999, 2012, 2013), Matos (2005, 2012), Lowy (1996, 2002) e Oliveira (2008), pesquisadores que durante muito tempo estiveram em contato com a obra de Benjamin, estão nesta discussão como importantes referências. Sobre o conceito de infância benjaminiano, saliento a grande produção existente acerca desta temática, e que selecionei

como base para as minhas reflexões, os escritos de Schlesener (2011), Santi (2012), Queiroz (2014) e Ferreira (2015).

Para a análise dos materiais encontrados na Revista, como antecipado, faço uso das orientações teórico-metodológicas de Walter Benjamin, o que torna relevante trazer a sua avaliação a respeito do surgimento da imprensa escrita como consequência direta da perda da experiência na modernidade, tendo em vista a ampliação do mercado de impressos nos anos de 1920 voltados para a educação, conforme Martins (2014). No texto sobre *Alguns temas em Baudelaire*, o filósofo alemão avalia que a substituição da narrativa pela informação, empobrece a experiência humana:

Se fosse intenção da imprensa fazer com que o leitor incorporasse à própria experiência as informações que lhe fornece, não alcançaria seu objetivo. Seu propósito no entanto é o oposto, e ela o atinge. Consiste em isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor. Os princípios da informação jornalística (novidade, concisão, inteligibilidade, e sobretudo falta de conexão entre uma notícia e outra) contribuem para este resultado do mesmo modo que a paginação e o estilo linguístico (BENJAMIN, 1989, p. 106 – 107).

Em Benjamin, a imprensa contribui para a perda da experiência na medida em que privilegia a informação, que só tem valor enquanto é novidade: "Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações" (Id, 2012b, p. 219). A narrativa, pelo contrário, precisa de tempo para ser incorporada:

Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila (op. cit., p. 107).

Benjamin entendia que a operação historiográfica deveria ser guiada pela tarefa de rememorar o passado em busca de promessas não realizadas e dos sofrimentos que foram abafados pela História oficial. Na tese VII *Sobre conceito de História*, Benjamin irá propor uma investigação historiográfica vá contra as orientações metodológicas em vigor desde o século XIX, que como descreve Barros (2011), dava à História a tarefa de registrar apenas os grandes fatos e feitos que contribuía para o progresso da humanidade:

Todos os bens culturais têm uma origem sobre a qual não se pode refletir sem horror [...] Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. A tarefa de todo e qualquer historiador é escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 2012b, p. 245).

De acordo com Borges (1987), a historiografia positivista herda deste primado a tendência em reunir os fatos cronologicamente, como se a história humana se desenrolasse por meio de um caminho ininterrupto para o progresso. Neste sentido, a História estabelece um vínculo cego com a teologia, na medida em que substitui a ideia da vinda de Cristo à terra como capaz de pôr fim às dores humanas, pela ideia da conquista do progresso tecnológico como sinônimo de progresso nas relações humanas. Com o argumento de que a experiência humana ultrapassava os limites que a razão ocidental moderna procurava lhe impor, como apreciou Nunes (2008), Benjamin defendia que todo o conhecimento sobre o humano deveria levar em conta a sua complexidade, considerando tanto a objetividade quanto as subjetividades humanas.

As reflexões de Benjamin a respeito da desconstrução da linearidade própria da historiografia oficial serve como uma importante reflexão para o curso metodológico desta pesquisa, já que tomo como objeto a ser problematizado, discursos oficiais sobre uma infância que foi produzida pelos professores que escreveram a *Revista de Ensino* e, portanto, vestígios de um discurso oficial sobre o ideal de criança que se queria formar e que em nada se aproximava da criança pobre alagoana dos anos 1920 e 1930.

A partir dos discursos analisados, é possível compreender que a criança pobre alagoana estava sendo esquecida em favor da idealização de uma infância, ao mesmo tempo, ativa e independente, mas ao mesmo tempo, ingênua e tutelada pela família: "[...] o poder paterno ou materno, no âmbito da família, concorre mais valiosa e eficazmente para a cultura de um espírito do que a autoridade magistral, no recinto da aula" (BRANDÃO, 1927, p. 7). Enquanto Renato de Alencar (1928) entendia a criança como desprovida de essência porque considerava a natureza infantil como modelável aos objetivos culturais impostos por seu meio, José Ribeiro Escobar (1930) e Mercedes Dantas (1930) enxergavam a criança como um sujeito primitivo e pobre de experiências, porque não havia ainda incorporado os códigos da civilização atual, essenciais para se orientar no mundo moderno. Em síntese, a criança necessitava tanto da família para lhe corrigir o caráter, como da escola, que por meio de um aprendizado ativo, lhe possibilitaria as experiências educativas à sua orientação no mundo. Estas experiências seriam alcançadas por meio de uma formação pragmática e voltada para o

mundo do trabalho, de modo que tudo que circunda o universo da criança deveria ter um fim utilitário, tal como defenderam também Bernardes Junior (1930), Laisant (1927), Ambrozzio (1928) e Brandão (1927). A defesa de um ensino gradual e autônomo, que terminaram por menosprezar a capacidade de compreensão infantil e a separação abrupta do mundo da criança e do mundo do adulto, pode ser apreendida por meio dos escritos de Craveiro Costa (1927), Maria Carvalho (1927) e Rosalia Sandoval (1928). Acredito que estes discursos, pela expressão de uma ideia de infância que guiou as ideias de educação infantil e possivelmente as práticas em sala de aula, nos forneça uma maneira abstrata e generalizada de compreender o ensino a que as crianças alagoanas do final dos anos de 1920 e início dos anos de 1930 foram submetidas. Do mesmo modo, também refletem o macro que produziu o conceito de infância nacional no período republicano.

A defesa de uma aprendizagem ativa que seria capaz de proporcionar à criança "experiências" educativas é uma clara consequência do pragmatismo deweyano no campo da educação e da formação infantil brasileira, bem como, do pensamento liberal republicano, que procurava ocupar as crianças com atividades semelhantes ao trabalho social que iriam exercer no futuro, para as quais o "bom cidadão" deveria se sujeitar também ao controle social. Similarmente, a ideia de ingenuidade atribuída a este tempo de vida da criança não é um discurso isolado, pelo contrário, reproduz a concepção de desenvolvimento gradual das capacidades cognitivas da criança, conforme a conclusão das teorias psicológicas do século XX, particularmente em Jean Piaget. Da mesma maneira, o discurso de valor dado a família é proveniente tanto do desejo de manter o vínculo entre educação e família, ou seja, Estado e suas demandas, quanto da Igreja Católica contra o ensino laico e estatal, que no Brasil dos anos de 1920 e 1930, teve o seu monopólio sobre a educação ameaçado pelos princípios defendidos pelos defensores da Escola Nova. Como explica Saviani (2005),<sup>7</sup> o interesse da Igreja era o de se inserir no movimento renovador e propor uma espécie de "escola nova católica".

Por esta razão, é possível compreender que este estudo deve partir discursos oficiais encontrados na Revista mas saber problematizá-los, já que os discursos educacionais sobre a infância não configuram a realidade da criança alagoana pobre, pelo contrário, remetem a uma infância idealizada oficialmente. A partir das contribuições teóricas de Benjamin nos foi possível rever a visão linear da infância voltada a atender o desejo de progresso sustentado teoricamente pelo escolanovismo e pelas teorias emancipatórias via instrução características

---

<sup>7</sup> O referido texto elaborado para o "projeto 20 anos do Histedbr", realizado em Campinas, 25 de agosto de 2005, no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil".

da República, em favor de uma infância como um período da vida onde ainda é possível se libertar dos processos opressores da vida moderna.

Diante destas considerações iniciais, esta pesquisa partiu da seguinte problemática: de que maneira a infância era concebida pelos professores que publicavam na *Revista de Ensino* (1927 – 1931) em Alagoas? Desta pergunta central, emerge outra questão: quais as influências do pensamento escolanovista de John Dewey na ideia de infância e educação infantil apresentadas no periódico? Acredito que o confronto entre os conceitos de infância e experiência infantil formulados por Walter Benjamin e John Dewey possibilite a compreensão e problematização dos aspectos da infância alagoana nas primeiras décadas do século XX.

Partilhando dessas preocupações, a segunda parte desta monografia – As influências do pensamento de John Dewey na *Revista de Ensino* alagoana (1927 – 1931): confronto com Walter Benjamin – apresenta algumas passagens escritas pelos autores dos artigos selecionados, onde reafirmam os postulados escolanovistas de uma educação ativa e baseada nas experiências pessoais da criança. No primeiro subtópico "Infância e experiência no pensamento de Walter Benjamin", se discute o conceito de infância que servirá de embasamento teórico para o confronto com as ideias de John Dewey incorporadas pelos professores que escreveram na Revista alagoana e apresentadas no subtópico 2.2 "As repercussões do escolanovismo de John Dewey na *Revista de Ensino*". O objetivo é identificar o impacto exercido pelo pensamento escolanovista de John Dewey nos debates sobre a educação em Alagoas e confrontá-lo com as ideias de Walter Benjamin a respeito da experiência e formação infantil. A produção desses dois intelectuais revelou lados opostos de interpretação sobre a infância, numa mesma época. Em uma ruptura com o passado, Dewey elaborou um conceito de experiência ajustado àquela época, pois entendia que a criança precisava se adequar a este novo tempo. Na contramão, Benjamin entendia que a criança era portadora de algo que se perdeu na modernidade por manter o vínculo com a natureza e o passado primitivo. Para ele, a infância não se desenvolve de maneira mecânica, como pressupunha as formas de vida moderna, e por esta razão, não deveria ser moldada de acordo com as necessidades da atualidade.

A terceira e última parte – A infância e a educação da criança na *Revista de Ensino* em Alagoas (1927 – 1931) – apresenta as primeiras aproximações dos enunciados sobre a infância publicados na Revista, o então periódico de divulgação da Sociedade Alagoana de Educação. O tópico 3.1 "A educação da criança no contexto e renovação pedagógica", apresenta um breve apanhado sobre o contexto histórico dos anos 1920 e 1930 e o lugar da



criança no contexto nacional de renovação pedagógica. O manual didático elaborado para crianças *Pequena História da República* (1940) de Graciliano Ramos e a crônica *O Padre Cornélio* (1921) do professor alagoano Luis Lavenére, nos servem como importantes testemunhos históricos sobre a educação e os dilemas éticos na política e na sociedade alagoana. O tópico 3.2, "Discursos sobre a natureza infantil e a infância 'iluminada'" apresentamos a análise dos artigos selecionados que tratam sobre a infância no periódico, seguida de uma discussão sobre a objetificação da infância para o mundo do trabalho, apresentada no tópico 3.3 "A educação da infância como preparação para o mundo do trabalho". Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

## 2 AS INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NA *REVISTA DE ENSINO* (1927-1931) E O CONFRONTO COM WALTER BENJAMIN

### 2.1 Infância e experiência no pensamento de Walter Benjamin e John Dewey

Benjamin denuncia o definhamento da verdadeira experiência na modernidade. A sua denúncia é embebida de romantismo e melancolia. Mas sua nostalgia não é mera fruição melancólica, ela possui um impulso revolucionário que lhe faz enxergar a necessidade de reconstrução dessa experiência, que já não é possível neste presente, pois se liga a uma era pré-capitalista. É necessário, pois, um trabalho laborioso: assim como a criança que em suas brincadeiras prefere os farrapos e os detritos, é preciso se ater à todas as ruínas, todo o lixo da cidade precisa ser recolhido e guardado, pois é unicamente destes estilhaços que a verdadeira experiência depende para se redimir.

Mas a verdadeira experiência caminha para o perecimento, o silêncio, o subterrâneo e o esquecido, ela está cada vez mais distante de nós, "as ações da experiência estão em baixa. E tudo indica que continuarão caindo em um buraco sem fundo" (BENJAMIN, 2012a, p. 214). Este poço se aprofunda, à medida em que vivemos uma era de abreviações, e a palavra de ordem é: velocidade. Todos correm contra o tempo em busca de realizações pessoais, e a experiência verdadeira, aquela que outrora era repassada de pais para filhos, já não pode mais ser compartilhada. Não dá tempo. Não há brechas para compartilhar porque já não existe condições para vivê-la. Mas afinal, do que se trata esta experiência e por que não há, neste presente, as condições viáveis à sua reconstituição? Clarice Nunes (2005, p. 89) explica que, no sentido benjaminiano: "a verdadeira experiência [...] não se encontra no meio das massas civilizadas nem nasce simplesmente da existência do homem em sociedade. A experiência 'verdadeira' nasceria da palavra poética, da relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição".

A nossa pobreza atual é das experiências coletivas e de uma sociabilidade comunitária nas quais se fundamentavam as sociedades pré-capitalistas. Reconhecer esta perda implica em entender que estamos caminhando para a barbárie, porque passamos a nos contentar com pouco, com uma experiência em definhamento, sem olhar para o lado e nem para trás. Isto requer que o historiador veja o passado tal como *o anjo da História*, que mantém o olhar voltado para uma experiência que o progresso insiste em tentar apagar, como descreve Walter Benjamin na tese IX:

O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde *nós* vemos uma cadeia de acontecimentos, *ele* vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irreversivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa *tempestade* é o que chamamos de progresso (BENJAMIN, 2012b, p. 246, grifo do autor).

Uma leitura minuciosa a respeito dos textos de Benjamin sobre a experiência infantil nos permite conceber a criança como portadora de algo que se perdeu na modernidade. Por meio de seus brinquedos e brincadeiras as crianças questionam os pressupostos da modernidade e constroem uma experiência sensível com a natureza. Notadamente, há uma justa exaltação da forma fascinante com que a criança se aproxima dos elementos naturais: "um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras" (Idem, 2009, p. 92). Essas reflexões se ligam a ideia de Benjamin de reconciliação entre homem e natureza, característica do mundo antigo, essencialmente porque as brincadeiras infantis subvertem a lógica do progresso e da modernidade quando as crianças elegem materiais que não são nobres, mas os tratam como se nobres fossem. Com efeito, as crianças não estão ainda submetidas à lógica do relógio, que trabalha mecanicamente, sem parar, e sem olhar para trás. Por esta razão, é possível dizer que a sua experiência se constitui ainda como um período de plenitude.

De modo diferente e com uma proposta de inaugurar uma nova sociedade, sem nenhum tipo de vínculo com o passado, John Dewey acreditava que a educação deveria estar baseada nas experiências da criança, contrastivamente porque a concebia como responsável por inaugurar o novo de uma sociedade que precisava ser regenerada, ou seja, como uma tábula rasa que começaria a ser escrita de acordo com os ideais modernos de civilização. Deste modo, se colocava contra a ideia de que a educação das crianças deveria se sujeitar às regras de condutas elaboradas no passado, pelo contrário, o passado era visto como conservador, antiliberal e regressista, não precisava ser recordado.

Fiel às propostas liberais de seu tempo, Dewey acreditava que era no seio familiar que se formavam os hábitos que afetariam a formação de atitudes emocionais e intelectuais das crianças: "Para ele, a democracia não faria sentido se não pudesse ser aplicada em todas as esferas sociais, na família, na escola, no Estado, etc." (MEDEIROS, 2013, p. 82).

Não obstante, Benjamin irá dizer que a vida da criança é permeada pelas questões sociais e históricas de seu tempo, e a família pode não ser a melhor instituição de sua proteção, pois o seu poder está subjugado a uma situação social que a torna impotente. Em função disso, é preciso considerar que antes da família, vem a classe na qual esta criança está inserida

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe (BENJAMIN, 2009, p. 122)

As formulações de Walter Benjamin a respeito da formação infantil se vincula a uma nova leitura da história, com a preocupação de retomar a tradição e a memória do que foi sonogado e reprimido na modernidade. O seu projeto filosófico tem por base ideias de duas matrizes de pensamento aparentemente antagônicas, a saber, o Materialismo Histórico Dialético e o misticismo judaico. Lowy (1996, p. 401) alega que o próprio Benjamin alertou que, a base de seu pensamento não se dava por uma única orientação e se descrevia, ironicamente, como um "Janos cujas duas caras olham respectivamente para Moscou e para Jerusalém", sendo as duas faces opostas, expressões de um único pensamento".

A dimensão mística é favorecida tanto por sua base familiar de tradição judaica quanto pela geração de pensadores e escritores judeus da qual o filósofo fez parte, como Gyorgy Lukács e Ernest Bloch, que se puseram contra a civilização industrial-burguesa em defesa de valores pré-capitalistas como a religião, a ética e a cultura, como ressalta Oliveira (2008). Quanto à dimensão materialista de seu pensamento, esta não segue à risca os preceitos das teorias socialistas de seu tempo, conforme é possível observar nas teses *Sobre o Conceito da História*, obra póstuma publicada em 1985, onde Benjamin faz uma série de correções às elaborações do materialismo histórico, como a recusa das ideias de totalidade e de progresso. Como afirma Gagnebin (1999), o messias não vem no final de um desenvolvimento histórico: "Marx diz que as revoluções são as locomotivas da história; talvez seja o contrário. Elas são o freio de emergência da humanidade que viaja nesse trem" (BENJAMIN, apud MATOS, 2005, p. 27). Isto nos permite compreender que ele não adere totalmente a teoria do materialismo histórico dialético, mas propõe a sua redefinição. Na tese XIII, o filósofo alemão define a teoria da prática da social democracia como uma mistura de positivismo, evolucionismo darwinista e culto do progresso, porque "foram determinadas por um conceito dogmático de

progresso sem qualquer vínculo com a realidade. [...]. A crítica da ideia desse andamento deve estar na base da crítica da ideia de progresso em geral” (Idem, 2012b, p. 248 – 249).

Na contramão disto e em reação ao ensino entendido como tradicional, Dewey elabora uma teoria de educação progressiva, que passa a enfatizar a individualidade e se opõe à imposição de cima para baixo: aprender por meio da experiência dos alunos e não por textos e professores. Tal como considera Piaget, de acordo com as formulações de Mizukami (1986, p. 81), "As experiências não devem ser feitas na frente do aluno. Devem ser feitas pelo aluno". Em seu bojo, são disseminadas propostas políticas liberais, com um modelo de ensino centrado primeiramente na família, como um movimento de dentro para fora: educar primeiro o lar e a escola para reformar a sociedade, quer dizer, as dificuldades de aprendizagem não tem relação com as condições sociais, mas com as condições cognitivas infantis: a criança elabora, em seu nível "[...] o conjunto das subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores" (PIAGET, 1995, p. 11).

É possível a compreensão de que a recusa de Benjamin a respeito de um desenvolvimento progressivo, nos indique como deveria ser a dinâmica histórica: a realização da vida como uma experiência plena, tal como é a experiência infantil que, enquanto o adulto se contenta em narrar, a criança quer reviver os momentos que lhe causaram prazer, ela quer recriar esta experiência e vivê-la novamente: "A experiência infantil se realiza como embriaguez" (SCHLESENER, 2011, p. 129). As suas brincadeiras são norteadas pelo que Benjamin (2009) nomeou de lei da repetição:

Um tal estudo teria, por fim, de examinar a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o eterno mais uma vez (BENJAMIN, 2009, p. 101)

É possível a leitura de que esta eterna vontade de repetir tem relação com o que a psicanálise freudiana denomina como "princípio do prazer", para quem o apego às fontes de prazer compreendem uma tendência geral do aparelho humano. Sekkel (2016) avalia o elemento prazeroso nesta repetição do brincar formulado por Benjamin e o coloca em diálogo com o que Freud denominou de "princípio do prazer" na obra *Além do princípio do prazer*, texto de 1920: "Cada nova repetição parece melhorar o controle que ela [a criança] busca ter sobre a impressão, e também nas vivências prazerosas a criança não é saciada pelas repetições, insistindo implacavelmente para que a impressão seja igual [...]" (FREUD apud

SEKKEL, 2016, p. 91). A autora lembra o relato de Benjamin (1995) em *Infância em Berlim* a respeito das meias no armário, ao se dar conta da sensação prazerosa sentia ao dobrá-las:

Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era 'tradição' enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade. Quando encerrava no punho e confirmava, tanto quanto possível, a posse daquela massa suave e lanosa, começava então a segunda etapa da brincadeira que trazia a empolgante revelação. Pois agora me punha a desembrolhar a 'tradição' de sua bolsa de lã. Eu a trazia cada vez mais próxima de mim até que se consumasse a consternação: ao ser totalmente extraída de sua bolsa, a 'tradição' deixava de existir. Não me cansava de provar aquela verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, que o invólucro e o interior, que a 'tradição' e a bolsa, eram uma única coisa. Uma única coisa – e, sem dúvida, uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido. Considerando minha insaciabilidade em exorcizar essa maravilha, fico muito propenso a suspeitar que meu artifício era uma equivalência irmanada aos contos de fada, que, do mesmo modo, me convidavam para o mundo dos espíritos ou da magia para afinal me devolver pronta e infalivelmente à realidade crua, que me acolhia com tanto consolo quanto um par de meias (p. 122-123)

Como aprecia Sekkel (2016), Benjamin descreve, neste fragmento, um elemento essencial da brincadeira infantil, que consiste na "insaciabilidade" de um ir e vir sem fim.

Ora, se a experiência das crianças é diferente da experiência dos adultos, por todo o encanto e plenitude de quem ainda se surpreende com as coisas do mundo, se encanta com o que normalmente é banalizado, porque torna cada experiência única e pela intimidade com que lida com os elementos da natureza, pondo assim o seu vínculo com uma era primitiva, porque experimenta a vida como se fosse a primeira vez, é possível enxergar na infância, uma espécie de paraíso perdido: "a criança é, em si, o dispositivo que aciona uma experiência viva do passado no atual" (SANTI, 2012, p. 209). É possível o entendimento de que a infância seria a reserva preciosa capaz de nos dizer, por seus gestos e brincadeiras, as bases para a formação de uma nova geração enraizada na antiga experiência: "A infância é a chave da experiência perdida para o adulto, que o coloca de novo na possibilidade de criação de um tempo (e de uma experiência) não mecânico, não aprisionador" (Ibidem p. 208). A criança ainda possui o privilégio da verdadeira experiência e mantém um vínculo com o primitivo, em primeiro lugar, porque ela ainda não incorporou os códigos da civilização atual, que corresponde a uma vida mecânica, e em segundo lugar, porque ela vive a vida em uma eterna repetição dos momentos que lhe causam prazer. Como analisa Schlesener (2011, p. 133), a

criança habita o mundo “[...] criando outras relações de pertencimento e temporalidade, que resultam em novo conhecimento do mundo”. Por esta razão, o filósofo faz uma crítica contundente aos adultos que subestimam a experiência infantil:

A máscara do adulto chama-se ‘experiência’ [...] ele sorri com ares de superioridade [...] de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em elevação infantil que precede à longa sobriedade da vida séria (BENJAMIN, 2009, p. 21).

Benjamin enxerga na imposição do adulto, os efeitos do racionalismo ocidental fruto dos ideais iluministas: "Isso se deve ao fato de que até o século XIX [...] o adulto constituía para o educador o ideal cuja semelhança ele pretendia formar a criança" (Idem, 2009, p. 98). Sua crítica se dirige ao fato de o adulto se considerar como o estágio mais avançado da criança e, portanto, um modelo a ser atingido, na mesma posição das sociedades europeias como a parte mais avançada da humanidade. Assim, refuta a imposição do adulto, pelo fato de que tal imposição visa justamente a adequação da criança à civilização, como definia e desejava o postulado escolanovista que caracterizava o pensamento de John Dewey. John Dewey estaria de acordo com muitas afirmações de Benjamin, já que ele também refuta a imposição do adulto e a forma tradicional de educar. O contrário, pois, não se verifica. O conceito de experiência em que Dewey firma o seu pensamento se liga a ideia de vivências e de experimentos. Assim, o seu repúdio para com a imposição do adulto revela uma preocupação com a transmissão de uma tradição que nada tem valor para ele, porque o passado é visto como inadequado, e somente o que contribui para a construção da sociedade do progresso precisa ser levado em conta. Assim, enquanto Benjamin reafirma, Dewey nega a tradição como essencial para a formação da criança.

## 2.2 As repercussões do escolanovismo de John Dewey na *Revista de Ensino*

No texto *O lar e a escola* publicado na Revista em 1927, Francisco Moreno Brandão<sup>8</sup> defende a tese de que a colaboração da família é ainda mais importante do que a aptidão

---

<sup>8</sup> Francisco Moreno Brandão (1875 – 1938) nasceu em Pão de Açúcar, foi lente da 1ª cadeira de Português da Escola Normal de Maceió e publicou outros artigos na Revista, a citar, *O principado da prosa* (1929); *Galicismos* (1930) e *Gabino Besouro* (1930). Era sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas e membro da Academia Alagoana de Letras. Em romances como *Vinho velho*, *A Lara* e *O Escomungado*, enfocou aspectos de seu cotidiano quando viveu em São Miguel dos Campos, Maceió e Pão de Açúcar. A respeito de sua biografia consultar o site ABC das Alagoas

pedagógica do professor, com o argumento de que, é no espaço do lar, a partir da imitação dos parentes que surge uma criança que aprende para a vida. De acordo com Brandão (1927, p. 5), cabe à família a educação da criança porque a partir de bons exemplos, tem o potencial de reprimir defeitos de caráter como o egoísmo já nos primeiros anos de vida, e assim, discipliná-la para a ordem e a igualdade na sociedade civil:

A escola é insuficiente sem a família; na família está o substractum da educação física, intellectual, moral, estetica, religiosa. Nella se tecem os primeiros fios do estofo mental de que dependerão todas as actividades do homem.

A centralidade dada à família em Dewey não se separa da intenção de estabelecer uma ligação harmônica entre individual e coletivo, ou família e estado, o que se liga a um conceito de História positivista, como aprecia Barros (2011), dado que entende a História como a interação de todas as experiências humanas, desprezando a tendência de se falar em histórias separadas: uma história para toda a realidade vivida. De acordo com Lourenço filho (1978), este é um entendimento proveniente do discurso dos Estudos Sociais, base da Escola Nova, que explica a sociedade como um todo harmônico: os indivíduos interagem a partir de interesses comuns e solidários.

Esta racionalidade ocidental de homogeneizar todos os humanos, partindo do contexto particular de cada sujeito, e assim, do específico para o geral, não se separa da ideia de desenvolvimento progressivo da infância formulada por Dewey, que tem suas bases na concepção progressiva de desenvolvimento humano, defendida pelas teorias psicológicas do século XX, em especial por Jean Piaget. Conforme consta em sua obra *Experiência e Educação* (1934), Dewey entendia que a educação deveria estar centrada nas experiências da criança proporcionando uma aprendizagem gradual e autônoma.

A influência deste pensamento em Alagoas pôde ser percebida no texto *A curiosidade das crianças* de Maria Vaz de Carvalho<sup>9</sup> (1930), quando argumenta de que é necessário respeitar o desenvolvimento progressivo das capacidades cognitivas da criança. A professora se propõe a discorrer sobre quais os assuntos que devem chegar ao conhecimento infantil, já que o mundo do adulto é visto como exterior ao mundo da criança, e portanto, não se pode

---

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030\\_vI.pdf?sequence=7](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030_vI.pdf?sequence=7)>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

<sup>9</sup> Maria Amália Vaz de Carvalho (1847 – 1921) foi escritora e poetisa portuguesa. Foi a primeira mulher a integrar a Academia de Ciências de Lisboa, e escreveu para vários jornais em Portugal (*Diário Popular*, *Repórter*, *Artes e Letras*) e Brasil (*Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro), sob o pseudônimo de Maria de Sucena. Para compor a biografia de Maria Amália Vaz de Carvalho foram retiradas informações do portal da Literatura: <<http://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=200>> acesso em 18 de janeiro de 2017.



julgar coerente que, o que nele acontece deva chegar ao conhecimento infantil: "Será absolutamente preciso dizer mal, murmurar, revelar indiscretamente mysterios alheios?" (CARVALHO, 1927, p. 75). Apesar de não negar a capacidade da criança de compreender de quase tudo que circunda o mundo social, pondera que nem tudo deve lhe ser dito: assim como a mãe faz a limpeza na casa, deve-se também filtrar as suas conversas para que os assuntos ditos na frente das crianças estejam limpos do *deplorável espetáculo da vida humana*. Este julgamento influenciou na simplificação do currículo e na recusa dos conhecimentos entendidos como tradicionais que se ligavam a um menosprezo para com a capacidade de compreensão infantil, pois "A distância entre o que é imposto e o que sofre tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagem e o comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno" (DEWEY, 2011, p. 21).

É oportuno trazer o contraponto de Walter Benjamin e a sua militância contra a infantilização da criança, pois acredita que esta compreende até os assuntos mais abstratos, ao contrário do que dizem as leituras limitadas em relação à infância:

E já que a criança tem um senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração, muita coisa se poderia dizer a respeito daqueles textos antigos e fora de moda (BENJAMIN, 2009, p. 55).

Em suas *Narrativas radiofônicas* (1929 – 1932), Benjamin lamenta o fato de não haver ainda um programa de rádio elaborado a partir dos interesses das crianças:

Eu disse a mim mesmo, os adultos podem escutar no rádio todo o tipo de programa que interesse a eles, com informações especializadas, apesar de, ou exatamente porque eles já entendem do assunto tratado, no mínimo tanto quanto o locutor do programa. E porque não se pode fazer estes programas especializados para crianças também? (BENJAMIN, 2015, p. 61).

Deste modo, alega que não se deve subestimar a capacidade de compreensão da criança, pois é possível falar-lhe sobre tudo: história, política ou economia, não há tema social ou acontecimento histórico que não lhes diga respeito, pois "Se as crianças devem tornar-se um dia sujeitos completos, então não se pode esconder delas nada que seja humano" (Idem, 2009, p. 87).

Estas colocações revelam uma leitura limitada da capacidade de compreensão da criança, o que também é feito com a idealização abstrata dos adultos a respeito dos brinquedos e as brincadeiras infantis. É possível a leitura de que no momento das brincadeiras, a infância transcenda qualquer idealização (Queiroz, 2014) e que o brinquedo, inicialmente imposto como objeto de culto, só se torna brinquedo na brincadeira e isto, graças à capacidade de imaginação infantil. Schlesener (2011) observa que até mesmo a fantasia dos contos de fadas foi originalmente imposta à criança como objeto de admiração.

No fragmento *Velhos brinquedos* (1928), Benjamin fala que as crianças criam um mundo particular, porque a brincadeira nem sempre é imitação do mundo dos adultos: "jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos – mas, as crianças mesmas, no próprios ato de brincar (BENJAMIN, 2009, p. 87). Apesar disto, compreende que as singularidades, infantis se encontram inseridas na cultura dos adultos, "produzindo e sendo produzida por ela em um movimento de mútuo afetamento" (QUEIROZ, 2014, p. 8). Isto nos permite compreender que mesmo sendo a infância um lugar marcado por especificidades, é também marcada pelo mundo em que vive, como considera Benjamin (2009), a criança é parte do povo e da classe a que pertence.

No entanto, uma das consequências da concepção de desenvolvimento progressivo da criança se referia à separação entre a criança e o mundo social, tal como, separação do infantil do passado, isto porque a infância era sinônimo de estreia e de novidade, logo, isolado do passado. Exemplarmente, Craveiro Costa<sup>10</sup> (1927) no texto *Ensino de Historia Patria*, argumenta que não há nada mais tedioso para a crianças do que estudar a História do Brasil, dada a tendência deste ensino em evocar os fatos mais remotos e desenterrar figuras sem expressão, inteiramente mortas, que em nada interessa ao público infantil. Isto porque "Essas minuciosidades exigem um desenvolvimento intelectual que não se encontra na escola primaria" (COSTA, 1927, p. 57). Assim, além de entender que a criança não possui capacidade intelectual para compreender os assuntos que circundam o mundo adulto, também a considera como incapaz de compreender os assuntos relacionados ao passado, argumentando que para isto seria necessário uma sobrecarga de memória incompatível com uma inteligência que ainda está desabrochando.

---

<sup>10</sup> Craveiro Costa foi professor e historiador alagoano, diretor dos grupos escolares *Dr Diegues Junior* e *Pedro II*, e também esteve à frente da Sociedade Alagoana de Educação. Publicou outros artigos na Revista, como *Historia alagoana* (1927), *Methodologia* (1927), *Educação civica* (1927), *A Escola Moderna* (1927), *Da historia alagoana* (1927), *Velhas opiniões* (1927), *Exames e examinadores* (1927), *Municipio do Pilar* (1930) e *Circulo de Paes e Professores* (1931). A este respeito de sua biografia consultar o site ABC das Alagoas <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030\\_vI.pdf?sequence=7](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030_vI.pdf?sequence=7)>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

Conforme acentua o jornalista alagoano, não apenas porque as crianças são imaturas para assuntos tão complexos, mas porque entende que assim como a história pátria, todo conhecimento que provém do passado não deve interessar à sociedade atual, tão pouco às crianças. Por esta razão, os programas escolares deveriam partir do fato mais moderno, pois se eram mais úteis, deveriam logo ser ensinados: "Desse exumar do passado, o que ele tem de inexpressivo, de profundamente morto, por isso mesmo inútil, nada ficou ao cabo de tanto esforço, na inteligência e no coração da infância" (Ibidem, p.58). Com este julgamento, Craveiro Costa se expressa como reflexo das formulações positivistas e de John Dewey sobre o passado como uma experiência morta e sem expressão. Nas palavras do próprio Dewey, a História enquanto narração dos fatos passados é uma História arbitrária:

Se encararmos a história como narração dos factos passados, é bem difícil legitimar-se-lhe a presença do programma de instrução primária. O passado é o passado. É preciso deixar que os mortos enterrem seus próprios mortos (DEWEY apud COSTA, 1927, p. 56).

Esta sentença explica a ideia defendida pelo professor José Ribeiro Escobar<sup>11</sup> no artigo *O aprendizado activo*, publicado na revista em 1930, de que a centralidade da educação na experiência viva e atual da criança se ligava ao desejo de romper os laços com o passado entendido como uma experiência inexpressiva:

Porque em nossas escolas tantas cousas mortas, mecanicas, formaes, senão porque se subordinamos ao programma a vida e a experiência das creanças? Assim como dois pontos determinam uma recta, diz Dewey, o estado mental actual uma criança e os factos e verdades contidos nas sciencias, delimitam a instrucção (ESCOBAR, 1930, p. 10, grifo nosso).

É importante atentar para o lado sombrio desta centralidade na criança. Era exigido dela uma libertação de tudo o que havia aprendido dos velhos métodos porque estes não se adaptavam a esta nova maneira de entender sua mente. Na Escola Nova, a criança era valorizada naquilo que inauguraria para colaborar com a construção da sociedade do progresso, ela era o ser novo que viria para romper com as tradições impostas pelos adultos. Assim, a memória e a história dos seus antepassados em nada iria contribuir. Vista desse

---

<sup>11</sup> De acordo com informações extraídas da *Revista de Ensino* (1927), José Ribeiro Escobar foi lente de didática da Escola Normal de São Paulo e participou ativamente das cruzadas pedagógicas em Alagoas e Pernambuco, onde se pretendia divulgar os novos processos de ensino. A sua obra "Ensino de fracções" foi recomendada como indispensável aos professores primários de Alagoas. Ver: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=761559&pesq=renato%20de%20alencar>>. Acesso em 18 de janeiro de 2017.

modo, a criança seria como uma tábula rasa: "a única maneira de tornar a criança consciente de sua herança social era permitir que executasse as 'atividades fundamentais' da civilização" (ABBUD, 2011, p. 85). Neste sentido, a experiência infantil daquele presente era tomada nos seus próprios termos, e assim, isolada de todo um processo histórico.

Um estudo sobre a participação de Benjamin na Escola de Frankfurt, entre 1934 e 1935, nos ajuda a compreender a sua oposição radical frente a esta formação. Com a elaboração de uma teoria crítica da sociedade, os frankfurtianos incorporaram o pensamento dos filósofos tradicionais e o colocavam em confronto com o mundo presente. Havia, pois, um conflito interno com os demais colaboradores da Escola no que diz respeito às questões do mito na modernidade. Matos (2005) explica que, quando os teóricos da Escola de Frankfurt censuravam a teoria tradicional, estavam voltados a uma atualidade. Em carta de 16 de março de 1937, Horkheimer indica seu desacordo à ideia de que devemos prestar contas do passado:

A injustiça passada já aconteceu e foi completa. Os que foram assassinados, foram assassinados. No fim, sua afirmação é teologia. Se levar inteiramente a sério a ideia de fechamento [do passado] deve-se acreditar no juízo final (HORKHEIMER apud MATOS, 2012, p. 29).

Como aprecia Matos (2012), para Horkheimer, fazer justiça ao passado é reconhecer que ele e suas injustiças são irreparáveis e o luto deve ser feito, e qualquer outra postura é idealista ou teológica.

À contrapelo, Benjamin se apropriou da teoria crítica sem se opor aos conhecimentos tradicionais, porque a tradição é substancial na reconstrução de um passado que nos escapa, tal como aprecia Gagnebin (2013). Como um messias, o historiador deve assumir a tarefa de permitir ao passado, não apenas esquecido, mas agonizante, surgir de novo: "O que se opõe a essa tomada salvadora do passado não é somente o fim de uma tradição e de uma experiência compartilhadas; mais profundamente, é a realidade do sofrimento" (Ibidem, p. 63). O susurro dos mortos, por isso, se aproxima também com a micro-história pela preocupação em recuperar a história dos vencidos.

O tema do messianismo atravessa boa parte da obra de Benjamin, que retoma alguns de seus elementos como o "messias", o "paraíso perdido" e a "salvação", de maneira alegórica. É como um messias que o historiador pode salvar a história e libertar a humanidade do sofrimento passado por meio da rememoração. O historiador que tem para si as atribuições deste messias atua como um porta-voz dos sofrimentos abafados pela historiografia oficial. Na tese I *Sobre o conceito de história*, é possível entender que é atribuído à dimensão

teológica um sentido político: "(o) 'materialismo histórico', deve ganhar sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia" (BENJAMIN, 2012, p. 241).

Conforme é possível o entendimento, a teologia aqui redefinida não deve ser confundida com uma alusão ao religioso, já que a religião parte de dogmas que tomam o sofrimento como necessário para se alcançar o futuro reino de Deus. Nisto, a história cronológica deve ao cristianismo a ideia de inferno purgatório e ao positivismo a ideia de futuro glorioso. Sob outra perspectiva, Benjamin entende que o messias não vem no final de um desenvolvimento histórico como recompensa de todos os sofrimentos vividos, pelo contrário, ele vem para interromper este desenvolvimento dito progressivo, como um freio de emergência. Lowy (1996) interpreta que Benjamin teria apontado o passado primitivo como o paraíso perdido, onde havia ainda uma sociabilidade humanitária.

Neste sentido, avalio que, mesmo quando Benjamin lamenta a segregação do judaísmo na modernidade, Benjamin se refere na verdade, ao desenraizamento de todas as tradições e heranças deste passado esquecido, o que estabelece uma relação homóloga às queixas que faz em relação à soberania do brinquedo industrializado na modernidade, em detrimento do brinquedo artesanal. Em *História Cultural do brinquedo* (1928), o filósofo relata que antes do século XIX, o brinquedo era produzido artesanalmente por pais e filhos, com as sobras dos materiais utilizados em oficinas de entalhadores de madeira, o que decorria de uma forte ligação entre a criança e a família, ou seja, entre os produtores e os consumidores dos brinquedos. Na paulatina passagem de um modelo artesanal de produção para um modelo industrial, o brinquedo deixou de ser um produto de “restos”, para ser um produto industrializado, onde o novo substituíu a tradição. A sua crítica à produção industrial alerta que [...] quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva (BENJAMIN, 2009, p. 93).

Esta discussão entre messianismo e revolução nos ajuda com as reflexões sobre o conceito de infância e o papel da criança na modernidade, pois, considerando que a experiência infantil ainda está ligada a outra era, já que a criança ainda não incorporou os dogmas da civilização atual, é possível o entendimento de que a infância seria considerada como um paraíso perdido. A criança vive neste paraíso perdido e dele se recusa a sair, o que pode ser percebido por meio de suas brincadeiras, que são regidas por uma lei da repetição: "E de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de

todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial" (BENJAMIN, 2009, p. 101).

Por estas razões, a formação pretendida pela Escola Nova para a criança contrariava os princípios de formação infantil em Benjamin porque para ele, a tradição, a memória dos antigos, as fábulas nos ligam a uma época pré-capitalista. Tal sentido de tradição apropriado não pressupõe que os conhecimentos acumulados no passado, nos sirvam no presente de forma autoritária, mas é o que permite "recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia [...])" (Idem, 2012c, p. 240). Não é um conceito de experiência que se trata de considerar apenas o contexto vivido pela criança, mas a história experienciada por ela e por seus antepassados.

Considerando a criança como herdeira de condições passadas, Benjamin julga que é importante para as crianças do final dos anos 1920 e início dos anos 1930, conhecer sobre a infância de Rellstab, um garoto de Berlim "que foi criança há mais ou menos 120 anos atrás, sobre como ele via Berlim, que tipo de brincadeiras e travessuras havia naquela época" (BENJAMIN, 2015, p. 47). Quando Benjamin fala da harmonia e da felicidade com que Rellstab experienciou a sua infância, não é apenas para mostrar que nem sempre são as pessoas mais célebres e talentosas que guardam as melhores histórias, mas também é uma forma de protesto a um fato característico da modernidade que é a negação às crianças do conhecimento da história da humanidade mais remota. Deste modo, nos permite entender que este anseio de esconder essas histórias das crianças ou tomá-las como irrelevantes, se liga a um preceito fundamental da modernidade que é a expropriação do sujeito da sua própria história. Tal como considera em *O Narrador*, a experiência da modernidade nos priva "de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (BENJAMIN, 2012a, p. 213). Como considera Queiroz (2014, p. 5), quando a modernidade por meio do sistema capitalista lançou os homens ao individualismo e à competição, desapossou-os de sua história, os fazendo viver uma história "Sem a marca da coletividade e sem o encontro com outras histórias".

Por não enxergar no passado nada que contribua com o presente da modernidade, Dewey (2011) advertia que o currículo escolar deveria estar baseado naquilo que a criança vivencia no presente, em seu cotidiano, e que o assunto da aula deveria estar condicionado ao que a criança traria em suas conversas. Esta avaliação ganhou notoriedade na Revista,

conforme pôde ser notado no artigo de José Bernardes Junior<sup>12</sup>, *As idéas da nova instrução* (1930), onde ele faz referência a uma fala do próprio Dewey, quando defende que o maior defeito da educação atual está em separar a vida da escola:

El mayor defecto de nuestra educacion actual es que ensina a los niños todo lo que está lejos de ellos, y los deja completamente ignorante sobre todo lo que se encuentra en sua proximidades. *Por esta causa existe ahora un abismo tan enorme entre la vida y nuestra escuela. La escuela es un mundo extranho, en le que el niño ove cosas muy diferentes de que las que ve en la vida...* (DEWEY apud BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 30, grifo do autor).

Com um posicionamento semelhante, o professor Renato de Alencar<sup>13</sup> escreve e publica na Revista o artigo *Antagonias da Didacta na Unilateralidade do Ensino* (1928), onde critica a atuação do governo por semear escolas nas cidades interioranas, porque entende como prejudicial que o ensino no campo se baseie nos mesmos livros e programas pensados para a cidade. A solução apontada refere-se a uma dicotomização: educação urbana e educação rural: "a instrução escolar a dar-se ao alumno do mato, não deveria ser moldada, absolutamente, como ainda é, nos mesmos processos, na mesma didactica, que caracterizam o ensino subministrado á infância das cidades" (ALENCAR, 1928, p. 5).

A defesa por uma dicotomização da educação revela, por um lado, o pessimismo para com o futuro que está por vir, e por outro, com o risco da ausência de mão de obra para o trabalho no campo. Com efeito, é clara a sua preocupação com o desamor à vida agrícola, o estacionamento da pecuária e o aniquilamento do campo, que pode vir de uma educação unilateral: "Raro é o jovem do interior que, depois de adquirir conhecimentos literarios, deseje continuar no meio tranquilo e feliz onde nasceu e vivem os de sua familia" (Ibidem, p. 6). Assim, pensar que a criança da zona rural tem mais uma ligação com o tradicional e com a natureza não se liga tanto à ideia de manter as relações entre infância e tradição, mas entre

---

<sup>12</sup> De acordo com a *Revista de Ensino*, o professor José Bernardes Junior foi membro da Academia de Ciências Comerciais de Alagoas e presidente do Grupo Escolar Pedro II. A este respeito ver o site ABC das Alagoas <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030\\_vI.pdf?sequence=7](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030_vI.pdf?sequence=7)>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

<sup>13</sup> De acordo com informações extraídas da Revista de Ensino (1927), Renato de Alencar foi professor de Pedagogia e Metodologia na Escola Normal alagoana e também se dedicou ao magistério na Escola Normal de Recife. Conhecido por suas produções literários, publicou na Revista outros textos, a citar: *Educação feminina* (1927), *A proposito de congressos* (1928) e *Os inimigos do professor* (1928). Ver: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=761559&pesq=renato%20de%20alencar>>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

infância e o futuro mundo do trabalho para o qual ela deveria ser útil no meio em que irá crescer. No fim, trata-se de ajustar-se para caber nos propósitos da modernidade:

Devia haver em cada núcleo de indústria agro-pecuária um estabelecimento de educação consentânea com o meio, para que as gerações de moços não se fossem afastando dos seus deveres em prol do trabalho que mais dignifica o homem: - trabalho do campo (Ibidem, p. 12).

Seja para o trabalho industrial como para o trabalho no campo, a educação da criança precisaria formá-la para ser útil ao trabalho necessário àquele meio. Com uma ideia semelhante a respeito da educação da criança, acrescenta a professora Mercedes Dantas<sup>14</sup> (1930) no texto *A escola activa*:

Aprender dessa forma honrar o trabalho, elevar-se pelo trabalho, a emancipar-se pelo trabalho, eis as primeiras conquistas da actividade manual da Escola Activa [com vistas a desenvolver] a preaprendizagem que formará as tendências infantis para a produção, mais tarde (DANTAS, 1930, p. 6).

Com estes princípios, John Dewey criou em 1894, uma Escola-Modelo, com apoio de alguns professores da Universidade de Chicago, onde ocupou o cargo de diretor dos departamentos unificados de Filosofia, Psicologia e Pedagogia. A Escola-Laboratório foi um espaço em que ele procurava reunir as suas investigações científicas sobre a criança e promover uma reforma na educação norte-americana. A ideia central era a de não quebrar a continuidade entre a vida social e escolar da criança: "Eu acredito que a escola deve representar a vida atual – vida tão real e vital à criança quanto a que tem em casa, na vizinhança ou no *playground*" (DEWEY apud ABBUD, 2011, p. 84). Assim, a vida em sua dimensão prática, e isto inclui lavar, passar e cozinhar, seria uma condição necessária para o crescimento e educação infantil:

Do contacto das cousas, a razão infantil se illumina e esclarece, sua intelligencia se desenvolve e apreende. Da actividade manual e espontanea vem o raciocinio, a comprehensão. Do simples e tangivel vae a criança ter ao complexo e abstracto. Do movimento em torno do que vê, do que apalpa, do que observa, vêm os conhecimentos, as

---

<sup>14</sup> De acordo com Iane Martins (2014), Mercedes Dantas foi uma Jornalista, literata e professora primária baiana, Mercedes Dantas é autora de dois livros de crônica *Adão e Eva* e *Nús*, e foi professora do magistério no Distrito Federal.



generalizações, as abstrações. Age, movimenta-se, observa, trabalha (op., cit, p. 4).

Com efeito, Dewey concebia a criança como um ser que atua e se expressa, por isto, deveria ter um papel ativo no direcionamento do currículo, na preparação das aulas e na definição dos assuntos a serem abordados. Mas a sua proposta de educação não se reduzia a uma simples mudança de métodos, pois além de definir um tipo de educação adequado a modernidade, ajudara a expandir um novo conceito de infância e de humano. Com esta premissa, os professores que escreveram a Revista concebiam a criança como futuro homem novo que deveria se ajustar a essa nova ordem social e produtiva.

O contraponto de Benjamin nos explica como esta proposta de formação interfere drasticamente no campo da infância que, com a busca por uma sociedade democrática, passou a ser alvo de investimento. Como sublinha Medeiros (2016), a educação ativa e pragmática proposta por Dewey compreendia uma formação com objetivos claros: que fosse eficiente em desenvolver na criança habilidades úteis ao mercado e à indústria, pois "não basta um homem ser bom: ele deve ser bom para alguma coisa" (DEWEY apud MEDEIROS, p. 112). Assim, por trás de uma educação democrática e atenta às necessidades e possibilidades da criança em seu meio, está uma formação infantil assentada em valores liberais que procurava alimentar na criança o sentimento de patriotismo, o gosto pelo trabalho, a disciplina e a eficiência social. Avesso, mas sob o mesmo contexto de produção, Walter Benjamin adotava um discurso sobre a infância inconciliável com John Dewey, pois vangloriava justamente a capacidade infantil de operar a subversão do progresso e do otimismo opressor, argumentando que a experiência da criança não se realiza de forma mecânica, como expressa Schlesener (2011), subversivamente, a infância se concretiza como um momento de embriaguez, um Flanêur, "na contramão da roda".

Este debate é importante para a compreensão do processo de transformação dos conceitos e das práticas escolares no Brasil nos decênios de 1920 e 1930, que pela circulação da *Revista de Ensino*, chegaram a Alagoas, integraram a estrutura de nossas instituições e desenharam uma nova ideia de infância.

### **3 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA *REVISTA DE ENSINO EM ALAGOAS* (1927 – 1931) E AS FORMULAÇÕES DE WALTER BENJAMIN**

Parcela significativa das representações de infância que emergem da *Revista de Ensino* alagoana, partilha de uma visão ativa, progressiva e ao mesmo tempo, isolada e individual deste tempo de vida da criança. Os adjetivos atribuídos à infância como um tempo de imitação, fantasia e vivacidade revelam uma maneira de enxergar a criança como um ser atuante na construção de um novo tempo e modelável aos objetivos culturais impostos pela modernidade, que no Brasil foram fundamentados teoricamente por John Dewey nos debates educacionais a respeito da Escola Nova e reafirmados pela mentalidade republicana na definição das políticas públicas direcionadas a educação. Os discursos extraídos da Revista colocam a educação da criança em um lugar central na possibilidade de melhoria das condições de vida dos indivíduos, e isto denuncia uma indiferença dupla: em primeiro lugar, indiferença quanto à pobreza e as condições subumanas que também marcavam o cotidiano dessas crianças e impedia uma reforma social por meio da escola moderna, assim como, ignoravam a natureza da experiência infantil que, como alerta Walter Benjamin, não se realiza de maneira mecânica, como pressupunha as formas de vida moderna, mas como um momento de realização plena, o que ultrapassava qualquer idealização feita pelos adultos naquele período.

A discussão sobre a infância, experiência infantil e capacidade de compreensão da criança desenhada no periódico, nos permite conceber os discursos sobre infância e sobre a educação da criança como dois conceitos indissociáveis. Assim, a infância se apresenta no periódico ao passo em que se discute sobre a aprendizagem da criança, sobre o modo correto de ensinar história, como também, sobre a discussão referente a um tipo de família, ainda que com uma rara oposição, como uma entidade que cuida, educa e protege a criança, considerada como um ser frágil e sujeito do futuro. Com este fim, tudo que circunda a vida infantil, inclusive os brinquedos e as brincadeiras, precisam ser voltados para um fim utilitário: a incorporação de conhecimentos necessários ao trabalho que a criança realizará no futuro.

É importante ressaltar a pluralidade de vozes que compuseram a Revista que, apesar da predominância do pensamento de John Dewey, também contou com o discurso da Igreja de centralidade da família na educação da criança, o que significava a preservação de valores morais religiosos na educação da criança. De acordo com Saviani (2005), passou a ser divulgada nos meios católicos uma espécie de escola nova católica, que mantinha preocupações explicitamente religiosas e, ao mesmo tempo, se inseria no movimento europeu

da Escola Nova. A ideia era, portanto, "[...] buscar um novo método pedagógico que atendesse igualmente as exigências postas pelos objetivos da educação católica e pela renovação pedagógica" (SAVIANI, 2005, p. 16), e que exerceu grande influência no pensamento pedagógico brasileiro. Por outro lado, a Escola Nova se utiliza desse mesmo discurso para fazer chegar, em todas as esferas sociais, inclusive na família, os princípios de formação democrática, quais sejam, disciplina, obediência e amor ao trabalho, compondo assim, uma espécie de disciplina social.

Este projeto democrático de sociedade alimentava a crença na educação de uma criança capaz de regenerar a sociedade no futuro. A este respeito, é importante trazer o contraponto de Valdemarin (2006) ao analisar que, para o próprio Dewey, o pré-requisito para a efetivação das propostas escolanovistas era a existência de uma sociedade democrática, não apenas como regime político, mas como forma de vida compartilhada, na qual os problemas fossem comuns aos grupos sociais. No entanto, a sociedade para qual a criança brasileira estava sendo formada, compreendia a sociedade republicana, onde a igualdade social era ainda um projeto muito longe de ser alcançado. Todavia, a filosofia de que a educação da criança era o meio mais eficaz para corrigir a sociedade e levar o Brasil ao nível das sociedades vistas como cultas e "civilizadas" foi atingida pelo pensamento daqueles que dirigiam o país, que em tempos republicanos, procuravam definir uma identidade nacional.

### **3.1 A Educação da criança no contexto de renovação pedagógica**

Notadamente nos anos de 1930 estão concentradas mudanças substanciais de reformas na educação, dentre as quais é possível citar: a criação do Ministério da Educação (MEC) e da Saúde, que com a reforma do ministro Francisco Campos em 1931, regulamenta o sistema educacional em âmbito nacional e em 1934, a elaboração da primeira constituição que fortalecia a exigência de criação de diretrizes nacionais, com a ordenação do Plano Nacional de Educação. O objetivo era a difusão do ensino público a toda a população. "Emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem a ideia de escola redentora da humanidade" (SAVIANI, 2006, p. p. 22).

De acordo com Veiga (2007), um dos antagonismos teóricos mais utilizados pelos intelectuais reformadores da educação foi a dicotomia antigo-novo, por meio do qual pretendiam mostrar a eficiência da Escola Nova em contraposição à escola antiga. Obre este

ponto, Boto (2003, p. 392), acrescenta que "as novas correntes educacionais teriam sido determinantes para a perda de crenças, usos e costumes que teriam, até então, referenciado a criação das crianças e dos jovens". Desta maneira, as mudanças efetivadas no campo da educação apontavam para a ruptura com o tradicional como imprescindível para que o Brasil alcançasse o tão almejado progresso.

Tal como apreciou Saviani (2006), as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela defesa da construção de um novo tempo e o entendimento de infância renovada, destituída das tradições, estava articulado ao propósito de atender às necessidades da sociedade nascente do novo projeto político republicano, no qual havia uma crença na educação, enquanto direito inalienável, como meio de resolver todos os males sociais e como propulsora da ordem e do progresso. Estes discursos contribuíram para pensar a infância como um momento de inauguração, um período da vida para o qual o presente bastava em si mesmo.

Naquele período, o movimento da Escola Nova no Brasil propagava a necessidade de desenvolver métodos e filosofias que contemplassem o sujeito moderno, quando também ganhavam força os estudos que tematizaram a higiene da mente e do corpo da criança, condição prévia e indispensável para uma sociedade civilizada, tal como enfatiza Veiga (2007, p. 264): "A difusão das concepções higienistas e eugênicas e sua aplicação na rotina escolar revelam uma nova concepção de infância, a criança como objeto de experimentação e especulação científica".

Inserida no contexto de difusão da escolarização da infância alagoana, a *Revista de Ensino* foi a grande responsável pela representatividade dos ideais escolanovistas no Estado de Alagoas. As discussões sobre a educação pensada para a criança no periódico a tomava como perfeito "capital humano". Era exigido dos pequenos não mais a memorização de conteúdos relacionados ao passado, mas o contato com o que lhe era ensinado do presente por meio da observação e da experimentação, atividades sempre voltadas a lhe preparar para o mundo do trabalho, fosse ele rural ou industrial.

A escolarização da infância partia do princípio de que o ensino deveria ser planejado, em parte, pelos próprios alunos, e parcialmente planejado, só em esqueleto previamente pelo professor, porque as matérias deveriam estar ligadas a alguma experiência significativa da vida da criança. O ensino era também progressivo porque se pautava por uma busca de ruptura com o passado imperial, situando as iniciativas republicanas no terreno da

modernização e do progresso. Não bastava que a criança fosse alfabetizada, era necessário formá-la para que se tornasse o homem novo do futuro e inaugurasse uma nova sociedade.

Estas discussões não eram travadas de forma isolada, mas dialogavam com o discurso econômico. Neste cenário, o Brasil, mesmo sendo um país periférico, possuía muitas riquezas naturais, mão de obra barata e os direitos sociais longe de serem conquistados. Por esta razão foi tomado como alvo no mercado lucrativo internacional e os seus jovens, subordinados aos interesses dos mecanismos de aplicações financeiras, como assegura Neves (2003). As conquistas da técnica e as novas invenções como a fotografia, o telefone e o telégrafo, causaram espanto, modificaram o cotidiano das pessoas e fizeram insurgir novos hábitos: "Tudo parecia mudar em ritmo alucinante. A política e a vida cotidiana; as ideias e as práticas sociais; a vida dentro das casas e o que se via nas ruas. Como nas subidas, descidas, voltas e reviravoltas de uma montanha russa estonteante" (Ibidem, p. 15).

Contudo, Neves (2003) observa que, mesmo com o setor industrial brasileiro no auge, as fortunas cresciam simetricamente à pobreza, pois os avanços não chegaram de forma igual em todas as cidades brasileiras, se não sob a forma de propagandas reafirmadas pela bandeira hasteada nas notas e moedas, nos selos das cartas ou nas fanfarras e bandeirolas. Como afirma Saviani (2006, p. 2), o século XX, que deveria ser o século do progresso econômico e científico, se tornou também o século das maiores opressões: "a era das maiores conquistas tecnológicas que se reverteram num novo *modus vivendi* para parcelas privilegiadas da população e, paradoxalmente, na ausência dessas mesmas conquistas para a maior parte dos seres humanos".

Graciliano Ramos em *Pequena história da República* (1940) nos mostra como os dilemas éticos sempre foram determinantes nas decisões políticas desde o início do período republicano, e que partiram sempre de cima para baixo: "Figuradamente, sujeitos sabidos, como em todas as épocas e em todos os lugares, voavam em cima dos bens dos outros, é claro; mas possivelmente a mil metros de altura [...]" (RAMOS, 1975, p. 123). O literato aponta que a instauração da República no Brasil foi resultado de um jogo político de interesses de uma minoria militar insatisfeita com o regime imperialista, que se efetivava enquanto *a multidão bocejava, ia "para onde iam para onde as empurravam"* (RAMOS, 1975, p. 125). A sua visão é a de que a população se mantinha distante do jogo de interesses que provocavam as discórdias entre liberais e conservadores pelo poder

Em 15 de novembro de 89 houve grande facilidade, tão grande que os republicanos se espantaram. E o povo encolheu os

ombros. [...] Obtido o apoio de um chefe, todos baixaram a cabeça e obedeceram. Aquilo veio de cima para baixo. Propriamente não houve revolução: houve uma ordem (Ibidem, p. 167).

Com referência a isto, é importante trazer o contraponto de Luis Lavenère (1921) de que a corrupção também estaria presente na sociedade, e que as pequenas atitudes praticadas no cotidiano revelavam um movimento contrário: partindo de baixo para cima. Várias são as figuras apresentadas na crônica *O Padre Cornélio*, que demonstram a sua visão particular do que se passava no cotidiano das Alagoas dos anos 1920. A este respeito, exemplifica o Coronel, um *velho capitalista que vivia de emprestar dinheiro a juros de 10% ao mez*; também a Polícia, que *dispõe de muitos meios de renda secreta*; os padres, que viam no período natalino uma *ocasião de se ganhar dinheiro* e o emprego do Zeca, que consegue o cargo de comissário da polícia, ofício do qual não sabia nada a respeito, por influência no governo. É provável que isto tenha alimentado a ambição da personagem Zefinha, que via na formação religiosa para o seu filho Cornélio uma chance do menino “se dar bem na vida”, tal como pode ser observado em sua conversa com Zeca, pai do menino:

- A esta hora ninguém se lembra de nós. Podemos voltar e cuidar do futuro do nosso Cornélio, disse a Zefinha.
- Ainda lhe não nasceram os dentes e já cuidas do seu futuro? - De pequeno é que se torce o pepino, meu caro. Já tracei o meu plano: o Cornélio será padre.
- Que lembrança!
- E' a melhor profissão que existe neste paiz. Padre não paga impostos, não faz serviço militar...
- E, si elle não tiver vocação? - Dá-se-lhe. Bem sei como se prepara um individuo para o que se quer. Desde criança, educa-se-lhe o cerebro. Quando chega a idade de razão, não pode mais reagir. o processo dos mestres jesuitas (LAVENÈRE, 1921, p. 48 - 49).

No entanto, a situação de miséria de grande parte da população brasileira não deixava dúvidas de que o jogo de interesses no campo político era fato. No campo da educação, Veiga (2007) argumenta a respeito do desprezo da elite pela educação da criança da escola pública, já que amplos setores da população brasileira continuavam excluídos do processo educacional. De acordo com a autora, isto se deu por diversos fatores: o número reduzido de grupos escolares, a falta de vagas, e principalmente, porque o ingresso nos grupos escolares dependia, muitas vezes, de favorecimentos pessoais ou injunções políticas.

O fato é que, mesmo que os filhos dos pobres tivessem acesso à escola, a frequência era irregular e a evasão significativa, até pela necessidade de inserção precoce de crianças oriundas das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal. Martins (2014) reforça ainda que em Alagoas, o Estado não dispunha de recursos financeiros suficientes para suprir os gastos com a instrução pública, apesar da boa vontade demonstrada pelos adeptos da renovação pedagógica em Alagoas. A fala de Bernardes Junior nos dá uma clara ideia da situação da renovação escolar em Alagoas que, sem recursos financeiros, era conduzida com base na boa vontade e patriotismo: “muito podem, porém, a bôa vontade e o patriotismo quando bem orientados” (BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 29).

A este respeito, novamente a crônica de Lavenère nos fornece contribuições, quando apresenta a trajetória de formação do menino Cornélio, contribui com alguns vestígios sobre a educação em Alagoas, nas primeiras décadas do século XX, especialmente sobre a situação caótica das escolas públicas, a educação domiciliar e a formação moral em colégios católicos, em funcionamento em plena República. Na ocasião do sexto aniversário de Cornélio, em conversa sobre o futuro escolar do menino, a ideia de colocá-lo em uma escola pública logo é refutada pelo pai: “- ah! Isso não! Uma escola gratuita para gente pobre! Não fica bem a um funcionario de cathegoria ter os filhos numa escola feita exclusivamente para quem não pode pagar professores particulares...” (LAVENÉRE, 1921, p. 112). Diante das deficiências da instrução pública em Alagoas, Lavenère satiriza que nem mesmo os dirigentes da instrução pública tinham o mínimo de conhecimento sobre o assunto:

- O Coronel Simplicio...

- OH! Dr. não me fale no Coronel Simplicio! Elle entendia tanto de Instrucção como eu entendo de toques de corneta. Lembra-se de uma visita que fez elle ao Lyceu de Artes e Officios? Depois de percorrer tudo, disse ao Director: 'O Sr. tem aqui um salão esplendido para jogar “football”... Demais, eu detesto a escola publica em que se misturam meninos com moleques (Ibidem, p. 109 – 110)

Em seu estudo sobre as experiências em educação infantil em Alagoas, Elza Silva (2009) demonstrou que as crianças pobres não tinham acesso ao direito de aprender a ler antes dos sete anos de idade, o que só viria a acontecer quando ou se pudessem entrar numa escola pública elementar, sempre condicionada à existência de vagas. Como consequência, a escolarização das crianças alagoanas esteve quase sempre sob a responsabilidade exclusiva das famílias:

Se considerarmos essa ação informal das famílias como atividades pré-escolares, teremos que afirmar que, ao menos no interior das casas-grandes alagoanas, no recesso dos lares cujos pais tinham escolaridade, ou ainda na sala de casa de uma outra senhora que dava aulas para compor suas parcas rendas, existe uma escola de educação infantil entre nós desde tempos imemoriais (SILVA, 2009, p. 64).

Como *a escola pública não servia para nada*, Cornélio foi, no princípio, educado em casa por uma mestra que sofria constante fiscalização dos pais, pois tinha sempre que ouvir as recomendações da mãe do garoto, Dona Zefinha: "Não deixe de dar a lição disto, ou lição daquillo... Não quero que este menino esteja perdendo tempo... puxe por elle" (op. cit., p. 115). O menino tinha que repetir todas as lições da mestra, mas, como diz o narrador da crônica *raramente as crianças reproduzem com exatidão o que ouviram*. Elza Silva (2009, p. 64) comenta que até bem pouco tempo a educação em Alagoas estava à mercê das famílias que tinham instrução ou que possuíam condições para contratar professores particulares:

Tendo realizado várias entrevistas com professores, donas de casas e profissionais liberais, no intuito de colher dados sobre os primórdios da Educação Infantil em Alagoas, uma questão ficou muito clara para nós a partir dos depoimentos conseguidos: até bem pouco tempo atrás, em Alagoas, a maioria das crianças aprendiam as primeiras 'lições de coisas' e as primeiras letras no seio familiar, ainda na idade pré-escolar, tendo sempre como responsável a mãe, uma tia ou mesmo outra pessoa responsável da família, ou uma preceptora com disposição para ensinar a ler e escrever a quem se dispusesse [...].

Quando aluno do Colégio Marista de Maceió, as atividades escolares de Cornélio incluíam a reza de terços, orações, confissões, missas e comunhões. As aulas se baseavam em conteúdos bíblicos conduzidos pela fé católica, e todo o aluno que fizesse qualquer tipo de questionamento sobre o que era ensinado, seria severamente punido. Em decorrência disto, Cornélio julgou por bem fingir que aceitava os dogmas da igreja, perdendo grande parte de sua energia moral porque teve que se ajustar ao ambiente e a habituar-se a mentir aos outros e a si mesmo. *Em matéria de fé religiosa, este era o resultado da educação que se ministrava nas escolas de ensino catholico romano*.

Exemplarmente na crônica de Lavenére (1921), a literatura nos serve como fonte histórica, pois nela estão manifestos elementos característicos da educação alagoana, que muitas vezes não aparecem nos registros oficiais, como a prevalência de diferentes maneiras de educar a criança, que nada se pareciam com a escola moderna, tão vangloriada na Revista. Com efeito, em Alagoas, a escolarização da infância se manteve durante muito tempo sob a



responsabilidade da Igreja e da família, ou no caso dos filhos da elite, de escolas particulares, tal como nos apresenta Elza Silva (2009).

Ainda assim, os reformadores que publicaram na *Revista de Ensino* não consideraram as precárias condições da educação em Alagoas como um empecilho e não se intimidaram em levantar a bandeira de uma educação moderna, centrada na criança e em oposição à escola antiga.

### 3.2 Discursos sobre a natureza infantil e a criança "iluminada"

– Porque, sendo a creança tão inteligente, os homens são tão tolos? – Deve ser culpa da educação [...]. O menino é a curiosidade em pessoa; a infância – *uma humanidade sem experiencia*, ávida de instruir-se, mas a escola mata esse estímulo, quando devêra desenvolver a torturante aspiração desses *pequeninos Prometheus*, emulos desse que foi a personificação das ambições mais nobres e das ansias mais sagradas do homem (ESCOBAR, 1930, p. 7 – 8, grifos nossos).

Na mitologia grega, Prometeu era um Titã, uma raça de poderosos deuses, e o seu nome significava antevisão, pois ele tinha a habilidade de predizer o futuro. Nos mitos gregos, Prometeu é quem rouba o fogo dos deuses para iluminar a humanidade, o que converge com um ideal de salvação: "[...] é a emanção de luz que elevará a consciência do homem, iluminando a estagnação do espírito científico, associada ao realismo e empirismo" (FREITAS, 2006, p. 109). Disto se justifica a etimologia do nome, que remete a vidente, alguém que percebe as coisas de antemão.

A referência ao mito de Prometeu no texto escrito por José Ribeiro Escobar para a *Revista de Ensino* de Alagoas em 1930 descreve a criança como o ser novo que viria para romper com as tradições impostas pelos adultos e a infância, um momento da vida iluminado, capaz de salvar o país dos infortúnios que o dizimavam e assim, dar início uma nação que se queria desenvolvida, próspera e civilizada. Isto porque a criança simbolizava o ser soberano, diferente de tudo o que até então se havia constituído:

A 'creança' é uma inexistente abstracção philisophica. Cada uma é *um individuo distincto de todos que appareceram e de todos que apparecerá*, o mesmo que é um typo representativo, em ordem gradual de caracteres, do ramo que constitui sua *ascendencia no lar, na região, na historia de seu povo e no tronco comum da humanidade* (ESCOBAR, 1930, p. 10, grifo nosso.).

No referido texto, o professor define a educação da criança como proveniente de dois elementos formativos: o lógico, imediato, que é a instrução prática, e o mental, que é o desenvolvimento das capacidades psicológicas, capaz de provocar, desenvolver e modificar as diversas manifestações da vida psíquica das crianças. Partindo de um conceito de infância como uma *humanidade sem experiência*, o autor elabora que a escola deve fornecer à criança o acesso às experiências das quais ela está desprovida: "é o aprendizado activo e individual, que faz funcionar integralmente o aparelho psychico e está baseado nesta regra de ouro: só se aprende a fazer, fazendo" (ESCOBAR, 1930, p. 4). Assim, a criança que não é iluminada, lê-se, a criança que não conta com uma instrução que a prepare para a vida futura, que não incorpora os códigos da civilização moderna, é uma criança pobre de experiências e que não saberá se orientar no mundo moderno: "O pensamento infantil está exposto ao sophisma verbal pela falta de correspondencia entre o vocabulario abstracto que a civilização comunica a criança e a pobreza da experiência infantil" (Ibidem, p. 11).

Com tal característica, a criança foi definida pela baiana Mercedes Dantas, partidária de uma educação moderna e fundamentada nos caudais da psicologia experimental, como "o espirito novo, radicalmente renovador que inicia a posse do mundo" (DANTAS, 1930, p. 4). A criança figura um sujeito inteiramente iluminado que deve ser instruído para libertar a humanidade das "trevas". Esta reverência ao progresso vindouro e, de modo consequente, a ruptura dos vínculos com o passado, se tornava explícito o desejo de adequação da criança à civilização moderna:

Todos agimos, pensamos, lutamos pelo futuro, porque nosso pensamento, nossa acção, nosso vigor estão ou devem estar a serviço das novas gerações que nos substituirão, mais tarde. Educamo-las para a felicidade. Educamo-las para o serviço do país. Educamo-las para de vez sairmos do 'tempo em que eramos governados pelas trevas (Ibidem, p.3).

Ao avaliar a criança como um ser operante, Mercedes Dantas (1930) pautava que os princípios para a formação infantil moderna deveriam se aproveitar desses atributos: "a Escola Activa considera a criança um organismo activo e se basêa no principio nitidamente luminoso – o aproveitamento da sua actividade espontanea, productiva e individual" (Ibidem, p. 4). Neste sentido, a verdade da criança era verdade porque, além de não ter qualquer vínculo com remoto, ela seria desde os primeiros anos de vida orientada por educação iluminista e progressista, tornando-a capaz de emancipar a humanidade do mito e das tradições, vistos

como absoletos para a Escola Nova. A este respeito, a filosofia de Walter Benjamin é meticulosa em nos mostrar o aspecto noturno dos dogmas iluministas para a formação infantil, porque situavam a infância em uma dimensão de homogeneidade que, ao reconhecer a criança como um sujeito ativo, pretendia torná-la o tipo ideal para a manutenção da sociedade capitalista.

Sob outra perspectiva, Benjamin considera o inacabamento da infância contra a idealização da pedagogia iluminista. Para ele, a criança experimenta o mundo com a plenitude que a mantém ligada a uma experiência passada e a coloca em posição irreconciliável com a experiência descartável do mundo presente. Tal como aprecia Ferreira (2015, p. 402), Benjamin alerta para que as construções sobre a infância estejam atentas aos perigos do nosso tempo:

Numa época marcada pelo advento de tecnologias da comunicação em que somos impelidos a esquecer, os textos sobre a infância e as Teses sobre o conceito de história nos auxiliam a problematizar o apego aos falsos continuísmos e à barbárie da cronologia do progresso e do caráter residual do passado.

Tal como critica Benjamin em *O Narrador*, individualismo terminou por ser uma marca da vida moderna, característica que na Revista foi atribuída à infância como sendo uma peculiaridade das crianças. Como já dito, Escobar (1930) entendia que a criança experienciava o mundo de modo isolado, por julgar que o conhecimento infantil ascendia à história de seu povo e de toda a humanidade. Enquanto a infância "se caracteriza por uma grande manifestação de individualismo" (ESCOBAR, 1930, p. 10), o propósito da educação é, portanto, contribuir para que este individualismo seja acentuado: "O fim da escola é emancipar, formar Robinsons Crusoes que se basta a si próprios" (Ibidem, p. 3). Sendo a infância *uma humanidade sem experiência*, a criança era, pois, um sujeito primitivo e desregrado, isto porque não lhe estavam integrados, ainda, os padrões da nova sociedade que se pretendia instaurar.

De modo semelhante, Mercedes Dantas (1930), tendo como parâmetro os novos preceitos de orientação social, considera a criança como uma figura primitiva:

Como definir a criança diante desse princípio de educação? A psicologia experimental veio provar que a criança não é um adulto incompleto ao qual se poderiam aplicar os mesmos métodos indicados para o homem. Ela é apenas isto: *um primitivo, um equivalente ao selvagem* (DANTAS, 1930, p. 4, grifo nosso)

É possível que este estado de "selvageria" esteja relacionado com o sentimento de estranheza que marca o primeiro contato da criança com a escola, tal como descreve Rosália Sandoval<sup>15</sup> (1930, p. 29):

Que perspectiva estranha apresenta a escola ao discipulo que lá apparece pela primeira vez! Entra, desconhecido, tremulo, desconfiado, naquelle salao que lhe parece um mundo de mysterios... [...] Diante delle tudo se apresenta vazio, e as horas têm a lentidao do que parece não ter fim. Quanta saudade do que se passa la fora!

A estranheza originada pela situação de "incultura" da criança, bem como, o entendimento de que a infância é uma humanidade sem experiência, quando lida pelo filtro teórico de John Dewey, se torna verídica. Isto porque, em Dewey, a experiência equivale a vivências e experimentos e, nesta lógica, "[...] é pobre e monótona porque cancela o passado, que entende como a infância ingênua da humanidade, e paralisa o presente, gerando uma apatia corrosiva e narcotizante" (SCHLESENER, 2011, p. 131). Dado que a experiência na modernidade é uma experiência abreviada, segregada, incomunicável e desvinculada do nosso patrimônio cultural por estar sempre centrada em um vir-a-ser, então é verdade que a criança é pobre de experiências, sobretudo, deste tipo de experiência, conforme acentuou Benjamin.

Em contrapartida, Walter Benjamin aprecia que a criança é rica da verdadeira experiência porque ela não se esgota na esfera do vivido ou está centrada no que ela irá se tornar um dia, mas se articula com a memória dos seus antepassados:

Infância, para Walter Benjamin, não é somente uma etapa da vida nem muito menos uma experiência esvaziada de sentido histórico. De acordo com o pensador, a infância é uma oportunidade de defesa de uma concepção de tempo não subtraída aos interesses hegemônicos, evidentemente burgueses (FERREIRA, 2015, p. 395).

Em sua concepção, a experiência infantil tem limites outros que a mentalidade escolanovista, imersa nas propostas progressistas jamais poderia supor, já que tende a considerá-la como um degrau de etapas futuras, e assim, como desprovida de determinados

---

<sup>15</sup> Escritora, poeta e educadora Rosália Sandoval, nascida em Maceió, teve a sua produção literária esparsa em jornais da época e foi autora da obra didática *Através da infância* (1918). A este respeito ver o site ABC das Alagoas <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030\\_vI.pdf?sequence=7](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030_vI.pdf?sequence=7)>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

atributos. De outro modo, Benjamin entende que a criança desfruta daquilo que compreende a nossa pobreza atual, que são as experiências coletivas.

Ao retomarmos a crítica de Walter Benjamin sobre a situação de deslocamento da infância na modernidade, é possível identificar a linha aparentemente tênue que o separa das colocações de Escobar (1930), de que a experiência infantil é uma experiência isolada, e a de Mercedes Dantas, (1930) de que a criança é um *um primitivo, um equivalente ao selvagem*. *O Flanêur* (2007) é uma boa referência para acentuar, com mais precisão, a proximidade e o abismo que separa as duas visões de uma mesma tese.

No referido texto, Benjamin descreve o Flanêur como um sujeito que vive a experiência da modernidade com um olhar não acostumado. Assim como o Flanêur, a criança estranha, pois a sua maneira peculiar de brincar se opõe à velocidade desenfreada da indústria, porque ela não precisa de algo mirabolante para se divertir, dos brinquedos de última geração que a mídia divulga insistentemente a fim de provocar o sentimento de necessidade. Pelo contrário, ela age "Como se soubesse do caráter provocativo, insubordinado, de tal atitude, a criança deseja mais tudo aquilo que não foi destinado a ela: ela quer os farrapos, os detritos, o lixo" (SANTI, 2012, p. 210).

No texto *O primeiro dia de aula*, publicado na Revista em 1930, a professora Rosália Sandoval avalia a angústia sentida pela criança que se depara com a inferioridade da fase em que se encontra, a nosso ver, como um dos efeitos mais nocivos da concepção progressiva de desenvolvimento humano:

Como se apresenta complicada a primeira lição! Os mappas que ornaram as paredes da escola são hieroglyphicos indecifráveis. Como se aprende aquilo? - pergunta intimamente. Com que curiosidade vê os livros dos alumnos das clases superiores! E indaga de si próprio: - *'Quando chegarei até lá?'* E ao pequeno estréante surge a duvida de que um dia pertença áquella classe, leia aquelles livros de muitas folhas e escreva páginas tão bellas como as que a mestra está a corrigir (SANDOVAL, 1930, p. 29, grifo nosso).

Neste trecho, é possível observar uma crítica à escola “tradicional” que artificializa o lugar de formação. A metáfora do Flaneur é sempre um convite a este estranhamento para com o caos e a barbárie da vida na cidade, é um conselho para nunca sairmos dessa condição de repulsão às vitórias da técnica, apesar de a modernidade não inspirar essa maneira poética

de lidar com o mundo: "A rua conduz o flâneur em direção a um tempo que desapareceu" (BENJAMIN, 2007 p. 461).

A partir disto, é possível compreender que, apesar de a criança formar "o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande" (BENJAMIN, 2009, p. 58), ela não mantém uma indiferença brutal ou um isolamento insensível com relação ao resto da humanidade, mesmo porque "a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem" (Idem, 2009, p. 94). Pelo contrário, isolamento e individualismo são características dos sujeitos produtos dessa cultura dita progressista, na qual a criança ainda não está imersa, como desejava os promulgadores do progresso:

este isolamento do indivíduo, este egoísmo tacanho é por toda parte o princípio básico da nossa sociedade atual, ele não se manifesta em nenhum lugar de maneira tão descarada e evidente, tão presunçosa, como justamente aqui no tumulto da cidade grande (Idem, 2007, p. 472).

Neste sentido, a ideia desenhada na Revista de que a criança seja um primitivo e infância uma grande manifestação de individualismo, revela um posicionamento muito mais próximo de considerar a criança como uma tábula rasa, do que de uma supremacia infantil que a coloca em vínculo com um passado esquecido. O lado arcaico e pobre de "experiências" da infância se refere à sua situação de breve desinformação das etiquetas modernas de vivência social, a ser superada pela formação "iluminada" que lhe deve chegar desde os primeiros anos de vida. Fundamentada na concepção progressiva de desenvolvimento humano, tal como considerava John Dewey, a Revista desenhou uma infância ingênua e incapaz de conceber a seriedade do passado e do mundo adulto. Assim, todo e qualquer aprendizado precisaria respeitar o nível de desenvolvimento da criança, de modo que se mantivesse cuidado para que o conhecimento do mundo dos adultos ocorresse paulatinamente:

Ou nos havemos de consagrar á companhia de nossos filhos, á sua educação, ao desenvolvimento gradual das suas faculdades, á vigilancia solicita das suas almas e dos seus corpos, ou havemos de dar aos tenros espiritos de quem somos guias, o deploravel espetaculo das fraquezas e dos defeitos que tanto lhe desejamos fazer evitar (CARVALHO, 1927, p. 75).

Com o mesmo fundamento, é possível retomar as colocações de Craveiro Costa (1927, p. 59) que fundamentava a sua negação ao conhecimento do passado na crença de que a criança vivia em um mundo paralelo às asperezas do mundo adulto e por esta razão, os conteúdos voltados formação infantil deveria ter "o sabôr, tão do agrado infantil, das historias de fadas".

Imbuída nestas colocações, há subestimação da capacidade de compreensão infantil e a reafirmação do preconceito moderno de que o mundo em que a criança vive não tem nada a ver com as mazelas do mundo real. Com efeito, a psicologia do desenvolvimento, com base nas formulações de Jean Piaget (1995), p. 11, parte da premissa de que a infância é uma fase da nossa existência: "Se a criança explica em parte o adulto, podemos dizer também que cada período do desenvolvimento anuncia, em parte, os períodos seguintes".

De outro modo, Walter Benjamin refuta a separação abrupta entre a infância e outras fases da vida humana, como é manifestada nos livros infantis inspirados pelo iluminismo: "Pois os livros infantis não servem para introduzir imediatamente os seus leitores no mundo dos objetos, animais e homens -, na chamada vida" (BENJAMIN, 2009, p. 61 - 62). A este respeito, Queiroz (2014, p. 3) analisa como a modernidade contribuiu para instaurar no imaginário popular que crianças não deviam partilhar das conversas dos adultos: "No bojo dessa máxima, temos gerações e gerações de crianças que tiveram negligenciadas suas vozes diante dos mais diversos assuntos".

Em um discurso deslocado publicado pela Revista, o professor paraense Octavio Pires<sup>16</sup> no texto *Defeitos da educação: historia de um menino mal educado* acreditava que a criança precisava saber da realidade do mundo, mesmo que este mundo não fosse tão bonito. Tratar a criança como apartada do mundo real só pode ter como resultado uma criança covarde, medrosa e alienada dos fantasmas de carne e osso que habitam o mundo real. Octavio Pires (1927) conta uma história ficcional de um garoto chamado Julio para acompanhar toda a sua educação, sendo aqui restrita a alguns episódios de sua infância. O menino quase nunca é corrigido pela mãe, que ao invés de lhe mostrar o mundo como ele é, "Falla-se-lhe em almas do outro mundo, que aparecem nos quartos escuros e que levam as creanças que não ouvem os seus paes, e portam-se mao" (PIRES, 1927, p. 62).

---

<sup>16</sup> Octavio Pires foi professor e inspetor escolar paraense e diretor da *Revista da Educação e de Ensino* do Pará. Ver: Um intelectual "orgânico": Octavio Pires e a elaboração da Revista Educação e Ensino, editada no Pará no final do século XIX, disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/intellectus/article/view/26671>>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

Cercado pelas tias, pela mãe e pela avó, Julio impera como um rei absoluto. Ele é o encanto da família e à sua vontade ninguém se opõe: quebra os moveis, rasga os papeis, maltrata os animais. A mãe, ao invés de aproveitar a ocasião para lhe mostrar os prejuízos e mostrar para ele a maneira correta de agir, grita que vai levá-lo para o velho que come os meninos mal educados. No trecho a seguir, Pires (1927, p. 62) exemplifica uma dessas situações:

[...] Quando bem sossegado se acha, batem á porta. A creadinha vai ver quem é e, á volta, diz: - E' é um velho que pede esmolos.

- Oh! bôa ocasião! diz a mãe. Chama o Juio, e, por vontade ou contra a vontade delle, leva-o até junto do pobre velho, dá-lhe esmola e pergunta-lhe:

- O sr. ainda péga e leva para comer creanças tôlas?

O pobre velho, compreendendo o motivo da pergunta, responde com voz cavernosa, e fazendo caretas: - Sim senhora" todas as crianças tôlas que encontro levo-as e como-as...

- Estás ouvindo Julio? Continúa a fazer-te tôlo, e verás...

Se esse menino continuar não me ouvir, manda-lo-ei para para vir buscá-lo.

- Sim, senhora, estamos combinados.

O menino fica apavorado e desde esse momento, só conseguem acalmá-lo quando o ameaçam de ser levado e comido pelo velho. Em uma colocação indireta, Octavio Pires (1927) refuta que a mãe não se aproveita da ocasião para mostrar que aquele era um sujeito desfavorecido e que merecia auxílio, preferindo apresentá-lo como um ente mal e desprezível, de quem se deve fugir e ter medo.

No tocante a capacidade de compreensão infantil, fica notório que o discurso de Octavio Pires (1927) se coloca no periódico como uma reação às formas modernas de compreender a mente da criança. Assim, é possível estabelecer aproximações com o pensamento de Benjamin acerca do mundo infantil, dado que o professor trata prontamente de desmistificar o preconceito de que o mundo da criança não é o mesmo mundo dos adultos. É possível enxergar uma visão das crianças não como futuros, mas como pequenos seres humanos, possibilitando a elas o conhecimento do mundo como de fato é, sem nenhum tipo de enfeite, pois se elas deverão se tornar sujeitos completos um dia, não devemos lhes esconder nada que é relativo ao mundo dos humanos, mesmo as zonas mais tristes e sombrias: "Que os pequeninos riam de tudo, até dos reversos da vida [...]" (BENJAMIN, 2009, p. 87). Como defende Benjamin, é o bastante agir de forma clara e compreensível, sendo desnecessário imbecilizá-la por meio de gestos adocicados, que correspondem não à criança, mas às concepções distorcidas que se tem dela. Assim, inutiliza essas práticas, afirmando que



a criança possui um senso aguçado sobre o mundo, mesmo para assuntos sérios e aparentemente distantes de seu mundo, deixando claro que as crianças não fazem parte de uma comunidade isolada, elas fazem parte da classe a que pertencem.

No que diz respeito ao menosprezo das capacidades cognitivas da criança, notadamente, Octavio Pires foi uma voz solitária no periódico, pois a referência a John Dewey e ao desenvolvimento gradual e progressivo da criança ganhou notoriedade nos artigos analisados. Uma vez submetida a uma formação voltada para o futuro, a criança passa a ser vista como símbolo de inauguração e ruptura com o passado, a quem o currículo e os programas escolares devem se subordinar. Em outras palavras, é a infância, entendida como um momento de estreia, que direciona suas ideias sobre educação: "Só o educador cego se perde na educação; o instinto da criança é o mais bello orientador do ensino" (ESCOBAR, 1930 p. 08).

Em vista disso, para que a criança se transformasse, efetivamente, como futuro homem novo, era necessário a ela se ajustar a essa nova ordem social e produtiva, o que seria alcançado por meio de um aprendizado ativo, gradual e voltado para as necessidades futuras. Tal como considerava Rosalia Sandoval (1930, p. 1929, "O primeiro dia de aula é o primeiro encontro com a realidade da vida. Nesse dia, galgamos o primeiro degrau das responsabilidades futuras". Em outras palavras, antes de estabelecer contato com a escola, a criança ainda não vive, pois a vida é o que a escola apresenta como tal. Isto quer dizer que, apesar de a discussão sobre infância e educação da criança se apresentarem como discussões indissociáveis, havia nesta relação, uma nítida determinação dos papéis de servo e de senhor: era a infância que deveria estar a serviço de uma nova sociedade e não o contrário.

### **3.3 A educação da infância como preparação para o mundo do trabalho**

O apoderamento dos princípios pragmáticos de formação infantil em John Dewey, não se separa de sua visão utilitária do conhecimento científico, e é neste fundamento que reside a origem da premissa de que a inteligência infantil deve ser aproveitada e convertida em benefício social, de modo que contribua para o progresso científico e tecnológico. Dewey não estava preocupado com o desenvolvimento da criança sua plenitude, mas com uma formação que fosse posteriormente convertida em utilidade, fosse ela educativa ou produtiva, ambas insistentemente defendidas no periódico alagoano.

Exemplarmente, o texto de Charles Laisant (1841 – 1920)<sup>17</sup> *Primeiras lições de aritmética* publicado na *Revista de Ensino* em 1927, define que, inclusive os jogos e as brincadeiras infantis deveriam ter um fim utilitário, já que na escola, a brincadeira não é lugar de distração da mente, apenas sob aparência:

Mas, todos estes diferentes ensinamentos, quando destinados á infancia, devem inspirar-se invariavelmente neste principio fundamental, isto é: conservar a aparência de brinquedo, respeitar a liberdade da creança e dar-lhe a ilusão – se acaso o é – de que é ella propria quem descobre as verdades, que lhe colocamos deante dos olhos (LAISANT, 1927, p. 68).

De acordo com o professor francês, se esses momentos de atividade escolar não conservarem a aparência de um simples momento de distração, o fim pedagógico falhará por completo: "E' esta uma condição rigorosamente necessária para desenvolver n'ella o espirito de iniciativa, para manter a sua curiosidade natural e para evitar a fadiga, o tédio" (Ibidem, p.68). Nesta concepção, o brinquedo necessariamente precisa atuar com um fim útil, que é incorporar os valores modernos para a formação humana, quais sejam, a mecanicidade e o pragmatismo precioso ao ajuste da criança à vida mecânica do mundo do trabalho, logo, uma experiência esvaziada no sentido histórico. Nesta análise, a proposta de Laisant (1927) de que as atividades escolares devem ser conduzidas com leveza decorrente de sua aparência de brinquedo não pode ter um importância maior do que a sua subordinação das brincadeiras infantis a uma utilidade que nada tem a ver com o que Benjamin define como a essência das brincadeiras infantis: "não há duvidas de que brincar significa sempre libertação" (BENJAMIN, 2009, p. 85).

É possível que haja, na tendência em *evitar a fadiga, o tédio* proposta por Laisant (1927), uma repressão à situação de "ociosidade" na infância, que nada mais é do que o tempo que a criança gasta observando os detalhes despercebidos aos olhos dos adultos, que os veem como coisas inúteis. Assim como o Flaneur que se mantém na contramão da cultura industrializada, guiada pela mercadoria, a criança não se deixa levar pelos encantos dos objetos sofisticados: ela quer os farrapos. Do mesmo modo que "A ociosidade do flâneur é um protesto contra a divisão do trabalho" (BENJAMIN, 2009, p. 471), a liberdade que a

---

<sup>17</sup> O francês Charles-Ange Laisant foi um político, matemático, anarquista e educador racionalista. Publicou *As diversas numerações* na Revista em 1927. A este respeito ver o texto de Rodrigo Rosa da Silva *Charles-Ange Laisant: matemático, anarquista e educador racionalista*, disponível em: <<https://cienciaeanarquismo.milharal.org/files/2014/01/Rodrigo-Rosa.pdf>>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

criança vive em suas brincadeiras, significa sempre a sua liberação dos processos opressores da modernidade.

No texto *Disciplina da Liberdade*, publicado na *Revista de Ensino* em 1928, a professora alagoana Maria Rosalia Ambrozzio apresenta um discurso que reflete a pretensão da Escola Nova de administrar a "ociosidade" da vida na infância, para desenvolver na criança hábitos socialmente desejáveis. De acordo com a professora, a liberdade deve ter uma tendência educativa e disciplinar, para cultivar na criança os hábitos de asseio, ordem e disciplina, com o argumento de que "Não é possível que a professora ceda a todos os caprichos da criança e nem que o método se baseie na liberdade absoluta dessas mesmas crianças" (AMBROZZIO, 1928, p. 34). As suas reflexões estão baseadas no método montessoriano<sup>18</sup> que de acordo com Ambrósio, defende o direito espontâneo do aluno de agir, mas de agir de um modo consciente. De acordo com esta concepção, as crianças precisam, desde os primeiros dias de aula, a respeitar limites e ter boas maneiras:

O aluno é senhor de si, pode levantar-se quando quiser, e conversar com quem entender, escolher o brinquedo que mais lhe agradar, trabalhar sentado, deitado; na classe ou fora do galpão, conduzir sua cadeirinha para onde lhe convier, mas tudo isto dentro das normas da disciplina (Ibidem, p. 34).

A este respeito, Dewey (2011, p. 58) defende que "A maioria das crianças é naturalmente "sociável", e que as liberdades individuais não impedem que o "bom cidadão" esteja sujeito a uma grande quantidade de controle social:

Até mesmo os jogos infantis dependem de regras. [...] As crianças durante o recreio ou depois das aulas, brincam com jogos, do pega-pega ao futebol. Os jogos envolvem regras e essas regras organizam o seu comportamento. [...] Sem regras não há jogo. Desde que o jogo se processe de forma justa, respeitando as regras, os jogadores não se sentirão submetidos a uma imposição externa, mas sentirão, na verdade, que estão jogando (Ibidem, p. 53 - 54).

Em referência a concepção pedagógica e utilitária apresentada por Laisant (1927), Walter Benjamin assinala que os brinquedos muito nos revelam sobre como os adultos se

---

<sup>18</sup> Maria Rosália Ambrósio foi pioneira no Estado de Alagoas na defesa do método Montessori, e chegou a publicar outros artigos onde faz referência direta ao método *Pequena palestra sobre a cultura dos sentidos* (1928), *Em louvor a maria montessori* (1929). A este respeito ver o site ABC das Alagoas <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030\\_vI.pdf?sequence=7](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030_vI.pdf?sequence=7)>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

colocam em relação ao mundo da criança, em especial os brinquedos pedagógicos, onde a escola busca se infiltrar e lá permanecer camuflada. Em *Passeio pelos brinquedos de Berlim II*, o filósofo apresenta para as crianças o jogo elétrico de perguntas e respostas, composto por uma pilha pequena e dois pinos. A "brincadeira" consiste em encaixar sobre um dos tabuleiros onde estão as perguntas a resposta correta, e se a resposta estiver certa, a lâmpada acenderá. Como discerne Benjamin, é claro que se trata de um brinquedo nada inocente, no qual o professor espertamente se transformou em uma lâmpada. Com uma visão totalmente contrária ao significado do brinquedo na experiência infantil, Benjamin questiona:

Mas será que se pode chamar isto de brinquedo? Os chamados jogos ocupacionais, as contas para se enfileirar em um cordão, os modelos para trançar usados no jardim de infância, que encontramos para vender aqui por perto – podemos classificá-los como verdadeiros brinquedos? [...] Eu não sei (BENJAMIN, 2015, p. 69).

Ao contrário da tendência moderna de pedagogizar sempre tudo que circunda o meio da criança, a essência do brincar em Benjamin, remete sempre a libertação. É neste sentido que o filósofo defende que a criança, enquanto ainda é criança, ainda não se concretizou os preceitos do projeto iluminista de homogeneizar a humanidade, porque os objetos de interesse infantil não se ligam, necessariamente, ao que o adulto entende como tal. Em uma citação célebre do fragmento *Canteiro de Obras* (1926-1928), o pensador alemão critica a falta de sensibilidade dos adultos para perceber o que é de interesse das crianças:

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que deve servir às crianças é insensato. Desde o iluminismo esta é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua psicologia os impede de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. [as crianças] Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja (BENJAMIN, 2009, p. 57).

A intenção do adulto representada pela escola, claramente aprisionada pelos objetivos impostos pela cultura moderna, manifesta o desejo de transformar a criança em uma meta educacional, posteriormente convertida em benefício social, quando decide fazer dos seus momentos de brincadeira, um momento utilitário.

A referência à Montessori é um indício significativo do embate entre Escola nova e a escola antiga na educação alagoana. O discurso da Igreja Católica acerca da importância da

família na educação da criança proferido por Moreno Brandão, também estea-se neste embate na medida em que favorece tanto às propostas liberais da Escola Nova, quando dá margem para a cultura democrática alcançar todas as esferas sociais, inclusive a família, quanto ao discurso visto como conservador da escola antiga, já que além de buscar preservar os valores cristãos, se refere à criança como um pequeno adulto, que não aprende nada senão pela imitação dos adultos:

Si attendermos a que as creanças têm *o instincto imitativo grandemente desenvolvido*, ver-se-á como vão ellas se afeiçoando, na esphera restricta do lar, á pratica de certas acções, e, por consequencia, obtendo conhecimentos, cuja vastidão pode-se reputar immensuravel (BRANDÃO, 1927 p. 5).

Este discurso revela os vestígios de uma tendência tradicional de conceber a criança como um adulto em miniatura. O contraponto com Benjamin nos ajuda a compreender que a criança não imita apenas pessoas, mas objetos, animais, seres místicos e tudo o que a sua imaginação alcança: “A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho de vento e trem” (BENJAMIN, 2009, p. 117).

A discussão apresentada no capítulo anterior já nos adiantou outros discursos que refletem a pretensão da Escola Nova de direcionar a formação da criança em consonância com os preceitos da vida moderna e assim, isolar a infância do mundo adulto, até então constituído de tradições. Com este propósito, a educação da criança deveria partir de um aprendizado ativo, capaz de fornecer à criança o acesso às "experiências" das quais ela está desprovida. Isto não se separa do desejo escolanovista e republicano de desenvolver na criança habilidades úteis ao mercado e à indústria.

De modo exemplar, Escobar (1930) defende que a educação infantil deve possibilitar à criança a independência necessária à sua libertação de velhos métodos para então adquirir a experiência útil às funções que irá exercer na vida adulta, posto que a educação significa sempre a preparação para o futuro:

A escola deve preparar as crianças para as missões longas e arduas, dando a elas gosto da acção perseverante, exaltando lhes o prazer de luta contra as dificuldades; deve fazer elas proverem a si mesmas, contarem só consigo, habitua-las ao "self-support"; deve dar-lhes a posse de si mesmas, o 'selfcontrol', apressando a passagem do espirito de dependencia ao espirito de independencia (ESCOBAR, 1930, p. 3 – 4).

A professora primária baiana Mercedes Dantas (1930, p. 6) defende que a razão infantil se ilumina através do que a criança vê, apalpa e observa e por isso, era necessário formar o espírito infantil para se movimentar e trabalhar: "Se a criança tem em mão o barro, a madeira, a cartolina, e desse material constroe um objeto qualquer, chegará a *conhecimentos de ordem absolutamente industrial*". De maneira semelhante, Bernardes Junior (1930) acentua que a escola moderna deveria dar às crianças os conhecimentos práticos que as habilitem a lutar pela vida no próprio ambiente, com a proposta de uma escola do trabalho dentro da escola ativa.

De acordo com o estudo de Saviani (2006), o projeto republicano de uma educação a nível nacional para resolver o problema da falta de instrução por meio de uma escola pública, laica e gratuita para todos, se desenvolveu com o propósito de criar, desde os primeiros anos, o gosto pelo trabalho. O nosso argumento é o de que, no bojo da proposta de uma educação ativa, que preparasse a criança para as missões árduas da vida adulta, estivesse desenhada uma natureza infantil modelável aos objetivos da cultura moderna. Benjamin nos ajuda a problematizar este tipo de formação e contribui para o argumento de que, mais urgente do que uma educação adequada ao meio, às necessidades econômicas e culturais locais, é uma educação que seja consentânea às singularidades e especificidades da infância.

Fica claro que as discussões giraram em torno de uma infância que foi idealizada: a criança ativa, produtiva e iluminada, correspondia a uma criança burguesa, que deveria ser educada para responder aos interesses da sociedade progressista que se queria implantar. Longe disto, tal como descreve Graciliano Ramos (2007) no texto *Um desastre*, a criança alagoana era um sujeito que subsistia: "[...] meninos ramelosos, de pernas finas, como cambitos, barrigas enormes, grávidas de lombrigas" (RAMOS, 2007, p. 175). A respeito da educação desta criança em Alagoas, como também já reafirmaram Elza Silva (2009) e Lavenère (1921), esta se mantinha em condições precárias, impossibilitada de construir uma escola nos caudais modernos.

É visto que a criança alagoana da vida real não dispunha das condições mínimas para efetivar o projeto social concedido a ela, seja no que diz respeito às condições ideais de escolarização, seja pela situação de pobreza vivenciada no estado: "Alagoas é um estado pobre. Em pouco mais de vinte e oito mil quilômetros quadrados arruma-se quase um milhão de habitantes" (RAMOS, 2007, p. 175). Desta maneira, sustentamos que a distância abrupta com que as idealizações sobre a infância alagoana foram apresentadas, possivelmente se

justifique por que é fruto, não da infância de Alagoas, mas de um debate sobre a infância, em Alagoas.

Como expressa Ferreira (2015), a partir do legado de Benjamin é possível notar como a infância se tornou refém, tanto da psicologia moderna, que procurou definir a natureza da infância, tanto do projeto republicano de educação das massas que, a partir da formação do cidadão, da garantia da moralização dos costumes e a capacitação para o trabalho, terminou por tomar a natureza infantil como modelável aos objetivos impostos pela sociedade capitalista. Isto nos instiga a pensar em um acabamento da infância alicerçado na tradição e nas antigas formas de relacionamento humano, tanto quanto, no elemento messiânico infantil que lhe permite resistência aos processos opressores da cultura moderna. Daí a importância do respeito às sensibilidades e aos desejos, aqui em particular, da criança.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos discursos analisados e dos argumentos construídos, é possível tecer algumas considerações sobre uma ideia, não comum, mas predominante, sobre a infância na *Revista de Ensino*. Os diferentes discursos sobre a criança nos permitiram desenhar uma infância que mesmo tendo sido, teoricamente, colocada como centro, ela não era o fim, pelo contrário, a criança era o ponto de partida para inaugurar uma nova sociedade. Desta maneira, era educação que determinava o ser criança como um sujeito que precisava ser iluminado e independente dos ensinamentos dos adultos, até então, mantidos por tradições.

As premissas do escolanovismo de John Dewey de que a criança deveria ser formada para exercer as atividades "fundamentais" da civilização terminou por influenciar nos discursos sobre a educação da criança alagoana, o que ficou expresso tanto na ideia de fixação dos limites da liberdade da criança proposta por Maria Ambrozzio, no fim utilitário do brincar, proposto por Laisant, bem como, na formação moral, apregoada por Moreno Brandão. Estes discursos deram notoriedade ao desejo de manter a criança em contato diário com determinadas regras e condutas socialmente desejáveis, lê-se, em contato com atividades que fossem eficazes em desenvolver nela as habilidades que seriam úteis ao mercado e à indústria, como ordem, asseio e disciplina.

Com efeito, foi esta a base teórica que, junto das teorias emancipatórias da mentalidade republicana, disseminou a necessidade de escolarização da infância. Foi produto deste discurso oficial que a infância foi desenhada na Revista, que a tomou como capaz de inaugurar uma nova sociedade por meio de uma educação fundamentada nos caudais modernos de progresso e civilização, porque não tinha experiência, era primitiva, era selvagem ainda: sendo a criança uma tábula rasa, bastava então que fosse escrita.

Estes julgamentos denunciavam uma indiferença dupla: em primeiro lugar, indiferença quanto à pobreza e as condições subumanas que também marcavam o cotidiano dessas crianças e impedia uma reforma social por meio da escola moderna, assim como, ignoravam a natureza da experiência infantil que, como alerta Walter Benjamin, não se realiza de maneira mecânica, como pressupunha as formas de vida moderna, mas como um momento de realização plena, o que ultrapassava qualquer idealização feita pelos adultos naquele período.

De maneira minuciosa, a teoria benjaminiana sobre a formação infantil nos forneceu as bases críticas para superar os limites que a pedagogia moderna procurou impor na criança. A sua visão das brincadeiras infantis como um tempo de libertação nos permitiu perceber a



infância em sua dimensão utópica, como um verdadeiro paraíso perdido na modernidade, essencialmente por seu vínculo outra era. Conservador de um passado que foi postergado pelos próprios conservadores e odiado pelos liberais, Benjamin está situado em uma zona que será sempre incômoda, porque evoca memórias que não tiveram lugar no passado e que lhe negam espaço na modernidade. Por esta razão, inutiliza tanto a seriedade do tratamento da criança no passado quanto a futilidade com que o pensamento moderno considera a mente infantil.

Mesmo sem a pretensão de transformar a filosofia benjaminiana como um dogma, coloco que tomei partido pelas colocações de Walter Benjamin por considerá-las como base teórica fundamental para criticar e problematizar as teorias emancipatórias das reformas educacionais no período republicano e da nova filosofia da educação da criança proposta por John Dewey, que visavam atender ao empreendimento iluminista de moldar o corpo e a mente das crianças. Neste sentido, as formulações de Walter Benjamin é a minha referência crítica a uma educação que se voltava a preparar a massa para o trabalho mecânico e ao modo capitalista de sociedade.

Com este mesmo propósito, a escolha das reflexões do filósofo referente à quebra da linearidade da história oficial no curso desta pesquisa me ajudou a pôr em discussão uma infância que foi silenciada e que continua a ser educada sob os mesmos postulados de décadas anteriores, tendo em vista que as discussões em sala de aula no curso de Pedagogia e na definição das políticas públicas educacionais atuais continuam a enxergar a escolha do aluno como central em favor do silenciamento do patrimônio histórico visto como obsoleto e inadequado às novas gerações.

Por fim, considero que tanto idealizações sobre a natureza infantil como modelável, assim a proposta de uma educação infantil capaz de curar a sociedade brasileira de suas mazelas, não passaram de construções que em nada se pareciam com a realidade vivida pelas crianças brasileiras, e não correspondiam a essência infantil quanto a sua capacidade de criar, resistir e libertar-se.

## REFERÊNCIAS

- ABBUD, Ieda. Dewey entra no debate. In: *John Dewey e a educação infantil: entre jardineiras e cientistas*. São Paulo: Cortez, 2011. 61 – 119.
- ALENCAR, Renato de. Antagonias da Didacta na Unilateralidade do Ensino. *Revista de Ensino*. Maceió, anno II, n. 8, p. 3 – 19, março-abril, 1928.
- AMBROZZIO, Maria Rosalia. Disciplina da Liberdade. *Revista de Ensino*. Maceió, anno II, n. 11, p. 34-35, setembro-outubro, 1928.
- BARROS, J. D'Assunção. Positivismo. In: *Teoria da História - Voll II*. 2ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011, p. 73-106.
- BENJAMIN, Walter. Modernidade. In: *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975, p. 7 – 33.
- \_\_\_\_\_. O Flâneur. In: *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UNMG. , 2007, p. 461- 498.
- \_\_\_\_\_. Sobre alguns temas em Budeleire. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 123 – 145.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2009. 173 p.
- \_\_\_\_\_. O Narrador. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012a, p. 213 – 240
- \_\_\_\_\_. Sobre o Conceito da História. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p. 241 – 252.
- \_\_\_\_\_. Experiência e Pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012c, p. 123 – 128.
- \_\_\_\_\_. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Trad. Aldo Medeiros. Editora Nau: Rio de Janeiro, 2015. 292
- BERNARDES JUNIOR, José. As idéas da nova instrução. *Revista de Ensino*. Maceió, anno IV, n. 20, p. 27 – 32, março-abril, 1930.
- BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n.33, p.3-22, mar.2009.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. *Sociologia – Pierre Bourdieu*. São Paulo: Atica, 1983, p. 123 – 155.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 84p

BRANDÃO, Francisco Moreno. O lar e a escola. *Revista de Ensino*. Maceió, anno I, n. 1, p. 5 -11, janeiro-fevereiro, 1927.

CARVALHO, Maria Vaz. A curiosidade das crianças. *Revista de Ensino*. Maceió, anno I, n. 1, p. 74-75, janeiro-fevereiro, 1927.

COSTA, Craveiro. Ensino de História pátria. *Revista de Ensino*. Maceió, anno I, n. 3, p. 57 - 59, maio-junho, 1927.

DANTAS, Mercedes. A escola activa. *Revista de Ensino*. Maceió, anno IV, n. 20, p. 3 – 12, março-abril, 1930.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2 ed. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011. 165 p.

ESCOBAR, José Ribeiro. O aprendizado activo. *Revista de Ensino*. Maceió, anno IV, n. 21, p. 3 – 13, maio-agosto, 1930.

FERREIRA, Marcelo Santana. Por uma concepção crítica de infância. *Psicol. Soc.* Online. 2015, vol. 2, n. 2, pp. 394 – 403. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/y3yvgq>>. Acesso em 02 dez 2016.

FREITAS, Alexander de. Apolo-Prometeu e Dioniso: dois perfis mitológicos do "homem das 24 horas" de Gaston Bachelard. *Educ. Pesqui.* Online. 2006, vol.32, n.1, pp.103-116. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/n7qc8p>>. Acesso em 02 dez 2016.

GAGNEBIN, Jeanne. Teologia e Messianismo no pensamento de W. Benjamin. *Estudos avançados*, São Paulo – USP, v. 37, p. 191 – 206, 1999.

\_\_\_\_\_. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012a, p. 7 – 19.

\_\_\_\_\_. *História e Narração em Walter Benjamin*. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 114p. .

GOMES, Alberto Albuquerque. *Considerações sobre a pesquisa científica: Em busca de caminhos para a pesquisa científica*. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2000 (Texto didático).

LAISANT, Charles. Primeiras licções de Arithmetica. *Revista de Ensino*. Maceió, anno I, n. 2, p. 67 - 72, março-abril, 1927.

LAVENÉRE, L. *O padre Cornélio: cenas da vida alagoana*. Jaraguá: Livraria Machado, 1921. 222 p.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de Educação: Escola tradicional e Escola Construtivista. *Cad. Pesqui.* [online]. 1999, n. 107, pp. 187 – 206. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/qkk587>>. Acesso em 21 dez 2016.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. As bases técnicas e sua elaboração: contribuição da biologia. In: \_\_\_\_\_. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. Melhoramentos: Brasília, 1978, p. 107 – 135.

LOWY, Michael. Messianismo e revolução. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das letras, 1996, p. 395 – 407. .

\_\_\_\_\_. A filosofia da história de Walter Benjamin. *Estud. Av.* 2002, vol.16, n.45, pp.199-206. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/ghmb5v>>. Acesso em 13 ago 2016.

MARAFON, Danielle. Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. In: *VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História sociedade e Educação no Brasil*, 2009, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: Unicamp, 2009.

MARTINS, Iane Campos. Os ideais da Escola Nova em Alagoas nas décadas de 1920 e 1930. In: *Os escritos educacionais de João Craveiro Costa e a Escola Nova em Alagoas nas décadas de 1920 e 1930: interrelação entre ideias e práticas*. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014, p. 67- 116.

\_\_\_\_\_. João Craveiro Costa: trajetória e vida profissional. In: *Os escritos educacionais de João Craveiro Costa e a Escola Nova em Alagoas nas décadas de 1920 e 1930: interrelação entre ideias e práticas*. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014, p. 22 – 26.

MATOS, Olgária. A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005. 112 p.

\_\_\_\_\_. Apresentação à edição brasileira Walter Benjamin e Theodor Adorno: o estupor da facticidade à meia-noite do século. In: ADORNO, Theodor; BENJAMIN, Walter. *Correspondências 1928-1940*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012. p. 15-4.

MEDEIROS, Verenice Mioranza. John Dewey: um clássico em diálogo com as questões políticas e econômicas do seu tempo. In: XI ANPED Sul, 2016, Curitiba. *Anais XI ANPED Sul. Curitiba*: Setor de Educação da UFPR, 2016, 15 p.

\_\_\_\_\_. O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar. In: *O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar*. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013, p. 102 – 118.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Abordagem cognitivista. In: *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986, p. 59 – 83.

MORAES, Maria Celia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga - Portugal, v. 14, n.1, p. 5-24, 2001.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da república: o Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *O Brasil*

*republicano: o tempo do liberalismo excludente*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 13 – 44.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin e os limites da razão. In: FILHO, Luciano Mendes Faria (Org.). *Os pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 87 – 98.

OLIVEIRA, Luis Inácio. A destruição da tradição e o narrador kafkiano. In: *Do canto e do silêncio das sereias: um ensaio à luz da teoria da narração de W. Benjamin*. São Paulo: EDUC, 2008, p. 273 – 309.

PIAGET, Jean; BARBEL, Inhelder. O nível sensorio motor. In: *A psicologia da criança*. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1995, p. 11 – 29.

PIRES, Octavio. Defeitos da educação: historia de um menino mal educado. *Revista de Ensino*. Maceió, anno I, n. 1, p.61- 66, janeiro-fevereiro, 1927.

QUEIROZ, Caroline Trapp. Educação e Infância nas Narrativas Radiofônicas de Walter Benjamin. In: VII Simpósio Nacional de História Cultural: Escritas, circulação, leituras e recepção, 2014, São Paulo. *Anais do VII Simpósio Nacional de História Cultural - Escrita, circulação, leituras e recepções*. São Paulo, 2014. p. 1-13.

RAMOS, Graciliano. Pequena História da República. In: *Alexandre e outros heróis*. 12 ed. São Paulo: Record, 1975, p. 123 – 171.

\_\_\_\_\_. *Um desastre*. In: \_\_\_\_\_. *Viventes das Alagoas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 175 – 178.

SANDOVAL, Rosalia. O primeiro dia de aula. *Revista de Ensino*. Maceió, anno IV, n. 19, p. 29, janeiro-fevereiro, 1930.

SANTI, Angela Medeiros. Walter Benjamin: tempo de escola - tempo de agora: Prolegômenos para uma educação para dias feriados. *Educ. Soc.* 2012, v. 33, n. 118), p. 205-216. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87322726013>> acesso em 14 ago 2016.

SANTOS, Cinthia Gabriela. SANTOS, Regina Brito Mota dos. Infância em Walter Benjamin: proposições para a investigação historiográfica. In: *XI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, 2016, Porto. *Anais XI Colubhe*, 2016, v.1

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo" século XX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 9 – 54).

\_\_\_\_\_. Apresentação. O legado educacional do "longo" século XX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 1 – 8.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. *Paidéia* (Ribeirão Preto). 2011, vol.21, n.48, pp.129-135. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/9bhj5p>>. Acesso em 06 ago 2016.

SILVA, Elza Maria da. As raízes da Educação Infantil em Alagoas. In: *A educação infantil em Alagoas: (re)construindo suas raízes*. Maceió: EDUFAL, 2009, p. 53 – 69.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 110 – 161.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p.163 – 203.

VEIGA, Cynthia Greive. República e educação no Brasil. In: *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 237 – 296.