

Concepções de infância, criança e educação infantil na história das ideias pedagógicas contemporâneas

Silvana Martinha Cóta*

Introdução

Desde o anseio em atuar como coordenadora pedagógica, na primeira etapa da educação básica (a fim de contribuir com a formação dos professores), às percepções das práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas pelos profissionais das instituições infantis das quais observo ao longo da minha trajetória profissional nos últimos 20 anos, considero necessário apresentar o percurso das concepções de infância e criança, bem como da Educação Infantil em importantes momentos da história educacional, tecendo reflexões sobre as ideias pedagógicas que influenciaram a educação brasileira.

Nesta perspectiva, este estudo pretende resgatar, num breve histórico, os caminhos percorridos pela educação, com foco no contexto brasileiro, bem como contextualizar a visibilidade que a infância, a criança, os espaços educacionais infantis e os professores desta etapa tiveram ao longo dos anos, destacando pensadores, e alguns importantes momentos, e movimentos significativos em que surgiram concepções pedagógicas.

Para isto, além dos estudos e discussões realizados na disciplina de Pensamento Educacional Contemporâneo, com os materiais bibliográficos e audiovisuais oferecidos pela professora Dr^a Roselaine Ripa, foram realizadas buscas em outros referenciais teóricos que contribuam para a sistematização deste estudo.

As concepções de criança, infância e Educação Infantil no pensamento educacional contemporâneo: algumas aproximações

Nesta breve revisão histórica, buscando por: concepção de infância, criança, organização das instituições – professor, pode-se constatar que o educador Jan Amos Seges, depois Komensky (Comenius) da aldeia de Komna (1592-1670), afirmava que o

* Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC/FAED, vinculada ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente - NAPE. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na rede Municipal de Itajaí – SC.

E-mail: silvana.cota@edu.udesc.br/siltinha@yahoo.com.br

nível de ensino era o “colo da mãe” e deveria acontecer em seus lares. A respeito das crianças menores de seis anos, Comenius usou a imagem de “jardim-de-infância” na qual as “arvorezinhas plantadas” deveriam ser regadas como o lugar da educação de crianças pequenas (PIAGET, 2010).

Durante o século XVII e os que lhe antecederam, a insensibilidade com que as crianças eram tratadas se dava ao fato das condições precárias em que as pessoas viviam. Tratamentos de saúde e preocupações com higiene e alimentação eram dispensados. Diante disso, a mortalidade infantil era encarada como algo normal, principalmente quanto aos bebês, que eram considerados seres incompletos (ARIËS, 2006).

Foi a partir do século XVIII que surgiram os primeiros esboços, e algumas desmistificações quanto à criança, à infância e os aspectos do seu desenvolvimento. De acordo com Dalbosco (2007), a criança era considerada um ser incompleto e inferior ao adulto. Sua participação na sociedade era sempre guiada pela intervenção do adulto, que tinha a incumbência de moldá-la. Desta forma, justificando a fase como um momento de possibilidades latentes, mas muito determinada por limites evidentes. Tal pensamento evidencia um conceito de infância como a projeção do mundo adulto.

Rousseau (1712–1778), considerado um dos principais filósofos do iluminismo¹ no século XVIII, aborda uma nova concepção de criança. Ele questionou as vestimentas da época e os costumes de manter a criança mobilizada desde o nascimento, por meio de faixas que os mantinham sem movimentos propícios para o desenvolvimento (SOËTARD, 2010).

Os hábitos da época eram contestados por Rousseau, pois ele acreditava que a criança não deveria ser “moldada” e controlada fisicamente; sustentava a ideia de o aprendizado se dar a partir dos sentimentos e dos movimentos livres. Os princípios na necessidade da ação e da atividade pela criança foram essenciais para uma nova pedagogia (PAMPLONA *apud* DAGNONI, 2008).

A sua principal obra foi *O Emílio ou da Educação*, “[...] cuja influência foi, sem contestação, a mais profunda e mais durável no desenvolvimento do movimento pedagógico” (SOËTARD, 2010, p. 11). Rousseau, além de situar a criança no centro do processo educacional, argumenta que ela deve conquistar sua própria liberdade e autonomia, além do encontro e conflitos com a dura realidade do mundo.

¹ A principal característica do movimento iluminista, que surgiu na França, foi defender o uso da razão sobre o da fé para entender e solucionar problemas da sociedade.

Para Rousseau, interessa certamente que o educador conheça bem o sujeito que deve educar. Porém, destaca que “[...] a arte do pedagogo consiste em atuar de maneira que sua vontade não substitua jamais a vontade da criança” (SOËTARD, 2010, p. 11).

Embalados por estas e outras reflexões que surgiram, estudiosos como Fröebel (1782-1852), Pestalozzi (1749-1827), entre outros filósofos e psicólogos, começaram a escrever e fazer experimentos de suas teorias envolvendo as crianças, a infância, os ambientes educacionais e o trabalho do professor.

Apontamentos sobre o contexto brasileiro na atualidade

No transcorrer do século XX, grandes reformas de ensino ocorrem no Brasil, acompanhando movimentos educacionais de pensadores, idealizadores do mundo todo. A “Escola Nova” surgiu na década de 1920 como a “pedagogia da existência”, na qual valorizava o indivíduo como um ser com interesses próprios. Entre seus idealizadores, grandes nomes como: Maria Montessori (1879-1952), Ovide Decroly (1871-1932) e John Dewey (1859-1952), que formulou como ideal pedagógico a sistemática de que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução (SAVIANI, 2007).

Conforme Libâneo (1982), nesta abordagem, o ambiente era considerado influenciador do desenvolvimento cognitivo e o professor não tinha a tarefa de “ensinar” o aluno, antes ele o ajudava a aprender. O movimento fazia duras críticas a então chamada “Pedagogia Tradicional”, na qual o aluno não é considerado um sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimento, mas alguém que deve aprender com o professor. As aulas, nesta tendência tradicional, eram organizadas de maneira expositiva, com teorias e exercícios para reforçarem a memorização dos conteúdos.

Neste período da década de 1920, uma das mais influentes educadoras em relação à construção de propostas sistematizadas para a Educação Infantil foi Maria Montessori; seu método consistia em proporcionar a educação da vontade e da atenção, com a qual a criança teria a liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação e a disciplina. Seus princípios: a atividade, a individualidade e a liberdade, “[...] enfatizando os aspectos biológicos, pois, considerava que a vida é desenvolvimento, achava que era função da educação favorecer esse desenvolvimento” (FONSECA; BORDIGNON, 2018, p. 13).

Montessori foi a primeira mulher a cursar a universidade de medicina, mas suas pesquisas eram voltadas para a educação. O conceito fundamental que sustenta sua obra pedagógica é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado em que

possam viver e aprender. Para ela, a infância se constitui como o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor (RÖHRS, 2010).

A educadora enfatizava em suas obras e discursos que

[...] o interesse em educar a humanidade deve estabelecer, entre o observador e o observado, laços mais íntimos que os existentes entre o zoologista, ou o botânico, e a natureza. O homem não pode, sem dificuldades e atritos, afeiçoar-se ao inseto ou à reação química. Mas a afeição de homem para homem ocorre com maior facilidade; é tão simples, que não só os espíritos privilegiados, mas as próprias massas podem, sem esforço, atingi-la (RÖHRS, 2010, p. 46).

Discorrendo, ainda, sobre o papel do professor e da escola, em suas contribuições, ressalta que o educador deve ser suficientemente dotado do “espírito do cientista”, sinta-se confortado à ideia de que, muito em breve, experimentará a satisfação de tornar-se um observador da humanidade. Destacando, também, que “De nada vale [...] preparar apenas o educador; é preciso preparar também a escola. É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a reforma essencial” (MONTESSORI *apud* RÖHRS, 2010, p.86).

No Brasil, mais especificamente entre as décadas de 1960 e meados de 1970, com a agitação política e o regime militar e, também, observando movimentos pelo mundo, houve um período de mudanças nas políticas educacionais e sociais.

Com a ascensão da globalização e a competitividade no mundo do trabalho, elucidados pelo capitalismo e pela expansão das novas tecnologias, a tendência tecnicista surge com o objetivo de preparar o aluno para tais demandas. Ou seja, o preparo de mão-de-obra em curto espaço de tempo, para também suprir as necessidades econômicas, conforme necessitava o governo. O professor torna-se, nesse processo, responsável pela formação integral e técnica do cidadão.

Valnir Chagas (1921–2006), que se considerava um discípulo de Anísio Teixeira², foi um dos grandes nomes desta década, incorporando ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino. Com iniciativas de reformas que começaram com o ensino superior a partir de estudos desenvolvidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE); elaborou o parecer “reestruturação das universidades Brasileiras”, com o

² Anísio Teixeira (1920-1971) foi um dos personagens centrais da história da educação brasileira, principalmente nas décadas de 20 e 30, quando foi um dos organizadores de importantes movimentos, entre eles, o manifesto dos Pioneiros.

decreto-lei nº 53, de 18/11/1966, complementado por um novo decreto-lei de nº 252, de 28/02/1967 (SAVIANI, 2007).

Como membro do CFE, Valnir Chagas “[...] elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas de ensino, ao curso de pedagogia, assim como as licenciaturas e formação de professores de modo geral” (SAVIANI, 2007, p. 375).

Conforme Libâneo (1982), os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68³ e 5.692/71⁴ que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. Entretanto, para o autor, não há indícios de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. Porém, um grande passo foi dado, já que as instituições superiores passaram a ter organização e sistematização para variados cursos, entre eles a pedagogia.

Em 1970, ocorreu uma crescente evasão escolar e repetência das crianças de classes mais pobres no 1º grau⁵. Por esse motivo, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de 4 a 6 anos, tendo por objetivo suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa (FONSECA; BORDIGNON, 2018).

Conforme as pesquisas de Fonseca e Bordignon (2018), essas turmas de pré-escola não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico organizado e sistematizado, que acompanhava a linhagem de “atividades tecnicistas” com treinos mecânicos e repetitivos em folhas mimeografadas. O aumento nas demandas de pré-escola incentivou o processo de municipalização pública.

Neste viés, o atendimento era oferecido em caráter assistencialista (que até hoje predomina em algumas instituições infantis) e consistia na oferta de alimentação, higiene e segurança física; e era desenvolvido, muitas vezes, por secretarias, redes de assistência social – o que permaneceu até a década de 1990. As questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social eram exploradas em algumas instituições educacionais particulares (FONSECA; BORDIGNON, 2018).

Conforme Saviani (2011), no final da década de 1980 já se prenunciava as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas no contexto

³ Lei 5.540/68 - Fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, dando outras providências (BRASIL, 1968).

⁴ Lei 5.692/71 - Fixou Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, dando outras providências (BRASIL, 1971).

⁵ 1º Grau era a nomenclatura usada para a parte da educação geral exclusiva das séries iniciais e predominantes nas finais (BRASIL, 1971).

brasileiro. O movimento dos educadores, que se manifestavam nos CBEs – Congressos Brasileiros de Educação, que deveria acontecer em 1990, acabou sendo realizado somente em 1991 e encerrou mais uma fase da história das ideias pedagógicas no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 veio reconhecer a criança como uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Trouxe, na sua redação, a base para a construção de uma nova maneira de olhar a infância e a criança como um sujeito de direitos, com singularidades e como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Já em 2006, mais um avanço com a emenda na sua redação, na qual efetiva a garantia e a oferta obrigatória e gratuita:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC n. 59/2009); [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988).

A concepção de criança e infância foi se fortalecendo na produção acadêmica, principalmente a partir da década de 1990, com premissas de afirmação da criança como cidadão de direitos, um ser singular, ativo e protagonista de suas próprias construções.

É possível perceber a expansão da Educação Infantil no Brasil nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas nas instituições infantis para crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 1998).

Oito anos depois da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 1996, em um importante marco na história para a Educação Infantil, estabeleceu-a como primeira etapa da educação básica, definindo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, contemplado a ação da família e da comunidade; e deu outras providências quanto à formação dos profissionais, à educação especial e a avaliação (BRASIL, 1996).

Observando a trajetória da educação de crianças pequenas no Brasil, não foi uma conquista fácil, tendo em vista os vínculos com políticas assistencialistas e filantrópicas

a qual pertencia. Como podemos constatar, com a promulgação do Estatuto da criança e do adolescente (ECA, 1990), na qual os serviços voltados para a primeira infância deveriam, obrigatoriamente, vincular-se às políticas educacionais, buscou-se inspiração nos elementos de escolarização para organizar os currículos e práticas pedagógicas na primeira infância (DIAS, 2010).

Porém, estudos, debates e pesquisas referentes à educação infantil por vezes têm buscado compreender quem é a criança, o que é a infância e quais as concepções pedagógicas que permeiam os trabalhos organizados nas instituições infantis pelos docentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) trazem esta definição:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

No início do novo milênio, a preocupação com o currículo foi tomando novos rumos e o cenário educacional para a educação infantil passou a apresentar referenciais teóricos, estudos e pesquisas importantes.

A organização do currículo da primeira infância passou a ter como eixos articuladores as *interações* e *brincadeiras*⁶, o que configura uma proposta com garantias e direitos às crianças. As quais devem ter acesso a experiências variadas com diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas é marcado por imagens, sons, falas, escritas. As DCNEIs (2010) pautam ações estratégicas que valorizem o lúdico, as interações, as brincadeiras e as culturas infantis.

Embora as DCNEIs tenham características que respeitem a criança, seus direitos e sistematizam o trabalho das instituições de maneira que elas oportunizem a autonomia e o protagonismo infantil, ao mesmo tempo, observa-se, em instituições infantis, uma dicotomia entre os referenciais teóricos, os documentos oficiais e as práticas pedagógicas. Neste cenário, temos diferentes elementos envolvidos e não podemos deixar de considerar o trabalho do professor.

⁶ A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e no seu artigo 9º estabelece como eixos norteadores para as práticas pedagógicas as Brincadeiras e Interações, dando ainda outras providências.

Nesta perspectiva, a ação pedagógica do professor não pode ser uma prática aleatória, tem que ter objetivos, precisa estar fundamentada, respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos⁷, ao mesmo tempo, o profissional precisa refletir sobre sua própria ação percebendo os avanços teóricos que esta etapa vem consolidando. O docente da educação infantil precisa ter claro quais são suas atribuições e compreensão de seus afazeres.

Nos últimos anos, tem se intensificado o movimento pelo qual “[...] grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 39). Um exemplo desse movimento é a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁸, que desde a articulação de “discussões” até sua implementação demonstram características de uma agenda neoliberal, com interesses privatistas e mercadológicos, com o objetivo do apostilamento e da escolarização das crianças na educação infantil.

A padronização de currículos por meio de habilidades, competências e conteúdo, listando o que as instituições deveriam ensinar e quando ensinar, foi a maior aposta da BNCC (ARROYO, 2013). As justificativas do Ministério da Educação – MEC, como sendo o documento uma maneira de melhorar o acesso e a qualidade das instituições, esbarra na presunção de conteúdos que “obrigatoriamente” deverão ser ensinados, pressupondo a impressibilidade de cursos específicos e a elaboração de materiais didáticos que contemplem os “campos de experiências” implantados pela base.

Porém, é preciso lembrar que as DCNEIs não foram revogadas e ainda estão em vigência. E é por meio delas que podemos reforçar os princípios educativos que fundamentam quem é a criança, o que é a infância, como deve ser o currículo, as propostas pedagógicas - as organizações das instituições, bem como a docência na educação infantil. Lembrando que levamos anos para construir tais concepções pedagógicas e para legitimá-las documental, política e historicamente.

Considerações finais

Ainda que de maneira incipiente, as referências bibliográficas aqui sinalizadas nos mostram que foi a partir do século XVIII que surgiram as primeiras desmistificações quanto ao que é a criança, a infância e os aspectos do seu desenvolvimento; e, somente

⁷ As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, no seu artigo 6º, determina que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos em suas redações.

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua primeira versão divulgada em setembro de 2015, sua segunda versão em maio de 2016 (na qual passava por processos de revisão em todo país) e sua terceira versão em abril de 2017, sendo aprovada essa última versão com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

no século XX, estudiosos e idealizadores manifestaram seus pensamentos e ideários pedagógicos destinados às crianças da primeira infância.

No Brasil, grandes mudanças políticas, sociais e educacionais ocorreram a partir da década de 1960. Mas, somente na década de 1990, após a Constituição Federal (1988), com a garantia e a oferta obrigatória e gratuita da educação, e com os movimentos educacionais desencadeados, que se prenunciou mudanças na história das ideias pedagógicas. Com a promulgação da LDBN (1996), instituindo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, as produções acadêmicas, a formação dos docentes e os debates públicos se fortaleceram com novas concepções de criança, de infância e os seus fatores de desenvolvimento.

No início do milênio, as DCNEIs (2010) abarcaram um período de lutas e conquistas para legitimar a educação infantil como uma etapa primordial para o desenvolvimento infantil, com a organização de um currículo pautado nas interações e brincadeiras, com garantias aos direitos das crianças, estruturadas em projetos pedagógicos que contemplem as diversas linguagens e experiências, valorizando o lúdico, o protagonismo e as culturas infantis. O docente também é evidenciado como um importante mediador, articulador das ações pedagógicas, buscando fundamentos teóricos e principalmente respeitando as especificidades, da criança e da infância.

Embora de uma forma preliminar, o estudo propõe uma breve análise da recente implementação da BNCC (2017), com características mercadológicas e conteudistas, objetivando a escolarização das crianças. Contudo, ressalta-se, para finalizar, que as DCNEIs não foram revogadas e ainda estão em vigência, portanto é por meio delas que precisamos continuar a enaltecer as concepções pedagógicas de criança e infância. Bem como a organização das instituições e o trabalho docente pautados em princípios e fundamentos construídos historicamente.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº5.540/68, de novembro de 1968. **Dispõe sobre normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média no país**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixou Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º grau no país**. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em:

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Concepções de infância, criança e educação infantil na história das ideias pedagógicas contemporâneas

DOI: 10.23899/9786586746198.7

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Editora do Brasil, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol 1: Introdução. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?** Itajaí, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, SC, 2011.

DIAS, Julice (Org.). **Proposta pedagógica da rede municipal de Gaspar: educação infantil**. Blumenau: Editora, 2010.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança**. Porto Alegre/RS, n. 2, p. 313-336, maio/ago. 2007.

FONSECA, Janete Rosa da; BORDIGNON, Nelso Antonio. **Contribuições para formação docente da Educação Infantil: O descortinar do desenvolvimento cognitivo e moral da criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Editora Lexia, 2018.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Editora Loyola, 1982.

MONTSSORI, Maria; RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. [Coleção Educadores].

PIAGET, Jean. **Jon Amos Comenius**. Jean Piaget; Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Mazzetto; Martha Aparecida Santana Marcondes (Org.). [Coleção Educadores MEC]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Hermann Röhrs; Tradução de Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. [Coleção Educadores MEC]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação** (livro primeiro). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias Pedagógicas do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Autores associados, 2007.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Michel Soëtard. Tradução de Verone Lane Rodrigues Doliveira. [Coleção Educadores MEC]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.