

**ENTREVISTA COM O PROFESSOR
DR. MOYSÉS KUHLMANN JÚNIOR –
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC***

*INTERVIEW WITH THE PhD.
PROFESSOR MOYSÉS KUHLMANN
JÚNIOR - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
- FCC*

José Carlos de Melo 1

Pós-doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Docente Associado do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência - GEPEID.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0501-8141>.
E-mail: mrzeca@terra.com.br

*Moysés Kuhlmann Júnior: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990), doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1996), e pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia da educação, história da infância, circulação de ideias educacionais, educação infantil. Pesquisador sênior da Fundação Carlos Chagas, onde é Editor-Chefe do periódico *Cadernos de Pesquisa*. Líder do Grupo de Pesquisa “Educação e Infância: políticas e práticas”, coordenando a Linha de Pesquisa “Infância, História e Política”. Coordena a página “História da Educação e da Infância”, que disponibiliza fontes documentais digitalizadas, no portal da Fundação Carlos Chagas. Membro da Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina e da Red Internacional de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial. Bolsista de Produtividade do CNPq, desenvolvendo o projeto: “Historiografia da Educação e da Infância: evidências e interpretações”.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5395628476390038>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-620X>.
E-mail: mkj@fcc.org.br

Professor Moysés,

Agradeço por partilhar, através desta entrevista, ideias, conhecimentos e conceitos. Passando para as questões que trouxe para orientar nossa conversa, gostaria de começar o nosso diálogo, conhecendo um pouco da sua trajetória como pesquisador e a sua chegada na temática da Infância.

Agradeço também pelo convite. Quanto à minha trajetória como pesquisador, identifico o interesse na temática da infância antes mesmo de cursar Pedagogia. Fazia um curso na área de tecnologia, em que havia uma disciplina voltada às humanidades, para a qual deveria ser feito um trabalho de livre escolha. A minha opção foi preparar um ensaio fotográfico sobre o tema “a cidade e a criança”. Me inquietava transitar pela cidade de São Paulo e ver crianças de diferentes condições sociais em diferentes situações. Por exemplo, nas calçadas do Viaduto do Chá, pedindo esmolas; no Recanto Infantil, na Praça da República, brincando no parque circundado por grades; ou no Parque do Ibirapuera, com seus pais. Acho que esse foi um dos motivadores que me levaram a optar para mudar de área e estudar Educação.

O interesse pelas questões sociais sempre me mobilizou. O movimento que levou à expansão das creches no município chamou minha atenção, inquietado com o fato de que no curso de Pedagogia o tema da creche nunca havia sido trabalhado. Assim, encaminhei um requerimento solicitando fazer os meus estágios de administração e de metodologia do ensino em uma creche municipal, a fim de conhecer a estruturação da rede e das instituições, bem como as propostas educacionais. A proposta foi aprovada e essa experiência proporcionou, após concluir o curso, a oportunidade de me candidatar e ser aprovado para atuar como diretor de creche, cargo em que fiquei por uns 4 anos, mais ou menos, parte desse tempo atuando na equipe de supervisão. O vínculo não era a Secretaria de Educação, mas a Secretaria da Família e do Bem-Estar Social.

Ao final desse período, decidi continuar o caminho de estudos e ingressei no Mestrado. A intenção inicial era produzir uma pesquisa relacionada às políticas educacionais e aos processos de gestão da rede de creches. Os prazos eram maiores e isso dava tempo para se pensar o projeto. Hoje, a dinâmica é diferente. Assim, ao cursar disciplinas da área da história da educação, que gostei muito, notei a pequena produção de estudos históricos sobre a educação pré-escolar, denominação que utilizávamos para designar o que hoje se chama de educação infantil. Considerei que seria importante investigar o tema. Estava imbuído ainda da visão de que as creches precisariam deixar de ser assistenciais para se tornarem educacionais e me perguntava: como essas instituições chegaram ao Brasil? Por que havia instituições educacionais para as crianças ricas e assistenciais para as pobres?

Em 1990, defendi a dissertação “Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a assistência científica”, pesquisa que identificou e analisou como as creches e outras instituições pré-escolares destinadas às crianças pobres foram constituídas como instituições educacionais e que a ideia da necessidade de uma transição do assistencial para o educacional estava equivocada.

A pesquisa descortinou novas possibilidades para a investigação em história da educação, trabalhando com fontes pouco exploradas até aquele momento, que eram documentos produzidos no âmbito das exposições internacionais e congressos profissionais ocorridos na segunda metade do século XIX e início do século XX.

Ingressei no doutorado em História Social, com o objetivo de reforçar a formação no campo da História como contribuição para a História da Educação. Isso me causou alguns prejuízos, depois, porque não pude prestar concursos e processos seletivos que exigiam o doutorado em Educação. São as limitações de regras e editais que deixam de olhar o conjunto da obra para se fixar em critérios secundários.

No doutorado, optei por deixar de lado um projeto inicial de dar continuidade à história da educação infantil no Brasil ao longo do século XX, para me dedicar ao estudo da educação brasileira no interior das exposições e congressos, nacionais e internacionais, identificados na pesquisa do mestrado, ampliando e aprofundando o estudo dessa documentação. A tese, “As

Grandes Festas Didáticas: a Educação Brasileira e as Exposições Internacionais (1862-1922)”, defendida em 1996, tratou da educação de forma geral. A pesquisa identificou o quanto a discussão sobre as políticas sociais para a infância foram crescentes ao longo daquele período.

Após a defesa, fui convidado pelo GT Educação de Crianças de 0 a 6 Anos, da Anped, para apresentar um trabalho em sessão especial sobre a história da infância, que ocorreu na Reunião Anual de 1997. Aceitei o desafio e dediquei-me ao estudo sobre a história da infância, ao longo de um ano. Com isso, foi possível tomar contato com livros e artigos publicados em vários países, que contribuíram, em muito, para uma avaliação dos limites da obra de Ariès, que até hoje tem seus postulados hegemônicos na produção acadêmica brasileira. Essas leituras foram cotejadas com um mapeamento da produção nacional e com fontes documentais e o texto preparado para aquela sessão motivou a ideia da produção do meu livro sobre infância e educação infantil.

Professor Moysés, nos fale um pouco sobre seu livro “INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA”. Livro esse que se tornou leitura obrigatória nos cursos de Pedagogia e para estudantes de Pós-Graduação interessados nas temáticas da infância e educação infantil.

De fato, o livro tem um grande impacto e adquiriu longevidade, com a 1ª edição em 1998 e a 7ª em 2015, com nova tiragem em 2019. Para a sua produção, eu reuni, revisei e reescrevi resultados de pesquisa, artigos e trabalhos apresentados em congressos. Assim, embora os capítulos possam ser lidos separadamente, o livro tem uma unidade estruturada em três partes, com os temas relacionados à história da infância e da assistência à infância, à história das instituições de educação infantil e às políticas educacionais e propostas pedagógicas. A expectativa que tenho é que a leitura proporcione não apenas informações, mas que provoque a reflexão sobre essas temáticas e sobre as práticas e os cuidados a se ter nos estudos e pesquisas.

Professor Moysés, em sua opinião qual a importância dos estudos da Infância na formação inicial e continuada de educadores para atuar na Educação Infantil?

Na introdução do meu livro, eu discuto tanto as ideias que vêm a história como útil, quanto as que a consideram como inútil. Os estudos e pesquisas que continuei a realizar proporcionam aprofundar aquela discussão.

A visão utilitarista da história ocorre quando se toma o passado como um dado frio, pronto e acabado, que se presta a fornecer um quadro de referência para justificar propostas do presente. Isso pode acontecer, de um lado, na idealização de educadores ou de iniciativas anteriores, em que personagens ou instituições tornam-se exemplos a serem reverenciados e copiados. Ou então, de outro lado, na cristalização do passado como o tempo do errado e do mal, tratando-se o presente como o momento de instauração do bem.

Isso não quer dizer que pessoas e propostas do passado não possam trazer boas ideias e exemplos para nos inspirar (o que é diferente de copiar). Não quer dizer, também, que não se deveria denunciar injustiças e discriminações realizadas por pessoas e propostas do passado. A desigualdade é um problema crônico em nossa sociedade, especialmente no Brasil. O que eu quero destacar é a necessidade da problematização, da análise crítica que precisa estar presente nos nossos estudos e na formação de educadores.

A visão da história como inútil também toma o passado como um dado frio, pronto e acabado. Desconsidera-se o conhecimento do que já aconteceu, por uma supervalorização do presente e do desenvolvimento tecnológico, que teria tornado obsoletas as propostas do passado. Assim, o estudo da história seria desnecessário, pois a novidade é que teria valor.

Outra forma de considerar a história como inútil são aquelas proposições de que a formação de educadores precisaria deixar de lado os estudos teóricos, pois a necessidade seria a preparação para a prática.

Essa proposição é bastante discutível. Afinal, o que é a prática em uma instituição educacional? É algo que acontece em um determinado tempo e lugar, reunindo pessoas de dife-

rentes idades, condições sociais e experiências culturais. Preparar para a prática envolve, assim, fornecer instrumentos para analisar essas condições distintas. Seria impossível um curso de formação inicial prever todas as situações que o futuro professor fosse enfrentar no seu dia a dia, como se a prática fosse uma atividade mecânica. Isso é uma idealização que se presta à desqualificação do conhecimento teórico, como se fosse este o motivo de os professores não estarem bem preparados e não a estruturação do conjunto do currículo e dos conteúdos selecionados.

Também na formação continuada, que está mais próxima da prática cotidiana de determinados educadores, o que se põe como importante é a reflexão sobre os problemas dessa prática. Ou seja, não há por que prescindir da teoria e da história. Ocupar-se da história pode dar mais solidez à identidade e ao sentido do trabalho educacional.

E este trabalho é feito com crianças, de modo que os estudos sobre a infância interessam diretamente à preparação e ao exercício profissional. Disciplinas como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Geografia e a História têm se ocupado da infância e podem contribuir para a formação de educadores.

É preciso alguns cuidados, entretanto. Há posicionamentos que pretendem erigir uma disciplina como a referência principal ou única para o trabalho, às vezes até mesmo desqualificando as demais. Isso não ajuda e mais ainda: estimula práticas artificiais e mecanizadas, é um convite para se copiar modelos irrefletidamente.

Quanto a essa questão, a historiadora Ludmilla Jordanova (1990) fez considerações muito interessantes, ao discutir sobre a história da infância, afirmando que seria impossível falar em um mundo da infância. Isso tanto porque as infâncias são plurais, quanto porque “mundo” supõe um território definido e as crianças não são habitantes de um “outro país”, são elementos integrantes do conjunto da cultura e da sociedade. Elas não seriam um território desconhecido, a se adicionar ao império da História, com uma agência colonizadora especial para administrá-las.

Desde as primeiras décadas do século XIX, de um pedagogo para outro, de uma disciplina para outra ou de uma instituição para outra encontram-se afirmações no sentido de que agora as necessidades da criança estariam sendo contempladas. Os porta-vozes dessas agências colonizadoras acabam por considerar que a sua contribuição, muitas vezes importante, daria conta de compreender a criança mais do que todas as outras, ou até mesmo no lugar de todas as outras.

São proposições que reduzem a compreensão dos processos educacionais. Não há como o adulto se esconder da relação pedagógica. Não há como isolar a criança da sociedade em que vive, imaginando fórmulas ou procedimentos para que ela fosse, por si, viver a infância, construir conhecimento ou produzir a própria cultura.

A idealização da infância se sobrepõe à vida real de crianças em um mundo com pessoas de todas as idades. Neste mundo, as suas condições sociais e culturais proporcionam experiências que podem ser enriquecedoras ou prejudiciais e é assim que elas vivem a sua infância. Essas são as questões que se põem aos que estão no lugar de educá-las.

Há interpretações que fazem polarizações que simplificam os processos entre um antes e um depois, entre mal e bem, entre assistência e educação, deixando de compreender as tensões existentes nas relações sociais.

Colin Heywood (2004), em seu livro sobre a história da infância, debatendo sobre as teses de Ariès, analisa como seria simplista considerar a ausência ou a presença do sentimento da infância em um ou outro período da história, pois há diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares, em que coexistem ambiguidades, tensões em relação às crianças: entre a impureza e a inocência, entre as características inatas e as adquiridas, entre a independência e a dependência, entre meninos e meninas.

Na história da educação infantil, essas polarizações são recorrentes.

Encontramos, por exemplo, em textos sobre a creche francesa, em meados do século XIX, recomendações de brinquedos para os bebês, de que eles pudessem estar em atividades livres. Ou, no mesmo período, em textos sobre a Infant School inglesa, a proposição de que impedir as crianças de se divertir e brincar faria com que elas deixassem de ser felizes, tornando-

-se criaturas doentias e sem vivacidade (KUHLMANN JR., 2021). E essas propostas convivem com ambiguidades, ao longo do tempo. Por exemplo, já visitei creches e pré-escolas, em que as crianças tinham pouca oportunidade para brincar, onde os brinquedos de parque haviam sido retirados, em nome de um suposto cuidado para evitar acidentes! Ou então, em que brinquedos ficavam trancados em uma sala de “brinquedoteca” a qual, sabe-se lá quando era utilizada, pois dentro da sala havia também móveis quebrados entulhados. Ou bebês aprisionados em berços ou em bebês-conforto, etc.

Professor Moysés, podemos afirmar que na época dos parques infantis as crianças brincavam? E quais tipos de brincadeiras eram mais comuns? Gostaríamos de ouvir sua opinião sobre esses aspectos.

Brincar é uma atividade humana, pessoas de todas as idades brincam, mas especialmente as crianças, elas entendem mais disso do que os adultos. É uma atividade de grande importância para elas.

É possível encontrar evidências de brincadeiras das crianças em diferentes tempos e culturas. Assim como brinquedos. Brinquedos populares, produzidos pelas crianças com o aproveitamento de objetos da natureza ou da vida cotidiana, transmitidos ao longo do tempo por crianças, jovens e adultos, constituindo, como escreveu João Amado (2002), ricos aspectos da memória da humanidade. Ou então brinquedos produzidos pelos adultos para suas crianças, como por exemplo, diferentes modelos de cavalos de pau registrados na iconografia desde a Antiguidade, e depois brinquedos produzidos artesanalmente e industrialmente, para serem comercializados.

Sendo assim, na época do parque infantil as crianças brincavam, sim. E essa época é bastante longa, indo dos anos 20 a meados dos anos 70 do século passado. Até um pouco antes, em 1915, um educador da cidade de Santos escreveu sugerindo a implantação de parques infantis nas praias, onde as crianças brincariam com bicicletas, casinhas de areia ou com materiais do jardim de infância froebeliano. Mas não há informações que permitam dizer que se tratava do mesmo parque que o defendido por educadores em diferentes lugares do Brasil nos anos de 1920, chamados não só como parque infantil, mas também de jardim de recreio, playground, escola de saúde, todos esses inspirados na proposta norte-americana que teve grande desenvolvimento desde o início do século XX (KUHLMANN JR., 2019, 2021).

Vamos pensar sobre as brincadeiras no interior dos parques, ao longo desse período.

Antes de falar sobre as brincadeiras nos parques, é importante considerar que a quantidade de crianças que os frequentavam era muito pequena, em relação à população infantil. Esse número aumentou muito devagar. Tomemos como referência a cidade de São Paulo, onde houve um crescimento um pouco mais intenso. Em dezembro de 1930, inaugurou-se o primeiro deles, o playground do Parque D. Pedro II, que já em 1931 tem seu nome alterado para Escola de Saúde. Um único parque para uma cidade com mais de um milhão de habitantes. Em 1935, a prefeitura criou o Serviço de Parques Infantis para dirigir essas instituições, que se vinculou ao Departamento de Cultura, dirigido por Mário de Andrade até 1938, quando o número de parques chegou a 4, um número ainda muito pequeno diante da população infantil existente. Em 1942, havia 7 parques em funcionamento, número que permaneceu até o final do período ditatorial do Estado Novo. Com a redemocratização, intensificou-se a expansão de parques, recantos e recreios infantis, esses dois como estruturas mais simplificadas em relação aos parques. Em 1947, com 7 parques e 1 recanto, havia mais 17 parques e outro recanto em construção. Em 1957, contavam-se 39 parques, 5 recantos e 48 recreios infantis (FERNANDES; KUHLMANN, 2012, p.565-6). A frequência média diária, nessa época, era por volta de 11 mil crianças. Em 1975, os parques têm seu nome alterado para Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), com atendimento restrito às crianças de 4 a 6 anos e não mais até aos 12 anos.

Quanto às brincadeiras nos parques, já na proposta do playground norte-americano identificam-se equipamentos para as crianças, como o tanque de areia e o passo do gigante, um tipo de gira gira, em que as crianças rodavam dependuradas em cordas em torno de um mastro central. As ideias norteadoras eram o contato com a natureza e o recreio organizado,

como se dizia na implantação do primeiro playground paulistano – para o qual se construíram gangorras, balanços e até uma piscina rasa, para o uso das crianças pequenas, piscina que também veio a ser chamada de *tanque de vadar*. Esses equipamentos são uma adaptação urbana para práticas de longa data, realizadas pelas crianças na exploração de recursos naturais.

Além dos aparelhos, outro uso do espaço externo para brincadeiras, nos parques da capital e do interior de São Paulo, desde meados dos anos de 1930 e ao longo das décadas de 1940 e 1950, foram os jogos e as rodas cantadas, atividades coreografadas, que ocorriam em atividades de educação física e em apresentações de manifestações folclóricas. Aqui, a brincadeira se fazia mediada pelos adultos educadores. Essa mediação também ocorria nas atividades de educação musical e de educação artística (KUHLMANN; FERNANDES, 2014).

Caberia destacar que essas atividades indicam que as crianças também brincam com os adultos e não apenas com seus pares, assim como a necessidade de identificar tensões e ambiguidades nas propostas educacionais.

Professor Moysés, conte-nos quais pesquisas já desenvolveu e quais estão em desenvolvimento sob sua coordenação/orientação na Fundação Carlos Chagas?

É uma longa trajetória de pesquisas, que tem seus resultados nas minhas publicações. Falar de todas elas equivaleria à produção de um memorial. Gostaria apenas de destacar a produção da página História da Educação e da Infância (<https://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp>). Nela, estão reunidos milhares de documentos históricos digitalizados que estão disponíveis para consulta e que contribuíram para a produção de várias pesquisas. A página está aberta a receber novos documentos e estamos, atualmente, trabalhando na sua expansão e reformulação do leiaute.

No projeto de pesquisa que coordeno atualmente, tenho dado continuidade a investigações históricas sobre a infância, os parques infantis e outras instituições.

Professor Moysés, em sua opinião o que aprendemos com a pandemia do COVID-19? E o que ela poderá impactar nas infâncias das nossas crianças?

A pandemia tem impactado a humanidade intensamente. Observe, eu uso aqui o verbo no presente e faço isso para trazer uma discussão que toma como referência a pesquisa histórica. Não tenho como base evidências coletadas, mas observações que tenho realizado ao longo desse período, que já dura dois anos. Eu diria que a pandemia tem sido vivida com descrédito. Há o descrédito dos negacionistas, que tanto mal têm feito ao minimizar os efeitos provocados pela doença. Mas há também o descrédito dos que não negam a propagação do vírus e procuram respeitar as orientações dos órgãos sérios de saúde. Entre esses, desde o início, encontramos frequentes manifestações que se referem à pandemia com o verbo no passado, como se fosse algo que já teria ocorrido, ou então que estaria na iminência de acabar. Falou-se do “novo normal” que estaria em vias de ocorrer. Ou de pós-pandemia, outra expressão que aparece desde quando a pandemia começou. Pode-se dizer que são expressões do nosso medo em lidar com o desconhecido e com o imprevisível, vivendo as agruras dos sofrimentos da doença, na própria pele, de familiares e conhecidos, da população em geral. E isso veio a ocorrer também no campo da pesquisa educacional. Impedidos de ir a campo, afastados de seus colegas, obrigados a aprimorar suas habilidades diante da tela do computador, pesquisadores sentiram o peso de responder ao desafio posto pela situação inusitada, de analisar as decisões que gestores tiveram que tomar ou as condições em que docentes vieram a atuar e também a situação de crianças, adolescentes e jovens privados de suas escolas.

Ao olhar para os documentos produzidos nesse período recente, os historiadores se deparam com incongruências que resultam desses problemas, como por exemplo, querer propor encaminhamentos para o retorno às atividades presenciais nas escolas ainda nos primeiros meses de 2020. Em uma das lives de que participei, em meados de 2020, perguntaram-me o que eu pensava sobre como estaria a situação das crianças no pós-pandemia, ao que disse não considerar ser possível responder por estarmos mergulhados nela.

O que se pode aprender, no âmbito da pesquisa, talvez seja o cuidado que se deve

ter com as metodologias para que se possa produzir conhecimento relevante. Em relação aos que estão na linha de frente, gestores e educadores, eu acho que é difícil falar sem adotar as cautelas necessárias para não incorrer em desrespeito, como se distantes de suas realidades fosse possível dizer muitas coisas. Até mesmo para perguntar, para ouvir, quem está do lado da pesquisa precisaria buscar a postura de quem compartilha uma situação desconhecida, no lugar de apresentar-se como alguém que sabe e pode dizer como as coisas deveriam ser e como serão.

Sofremos um baque, com consequências que ainda vão precisar ser muito estudadas, sequer sabemos quando de fato chegaremos na pós-pandemia, embora nas condições atuais isso pareça estar próximo. O que se evidencia, é um aprofundamento das desigualdades, ainda mais nas condições adversas da conjuntura do nosso país. Aqui, e no restante do mundo, os mais pobres é que são os mais prejudicados. As crianças têm um grande potencial para superar adversidades. Espero que a educação possa contribuir para a recuperação das perdas acontecidas.

Muito obrigado por conceder essa entrevista!

Referências

- AMADO, J. *Universo dos brinquedos populares*. Cimbra: Quarteto, 2002.
- FERNANDES, F.; KUHLMANN JR., M. Análise de periódicos na história da educação: princípios e procedimentos. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146 p.562-585, maio/ago. 2012.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 284p.
- JORDANOVA, L. New worlds for children in the eighteenth century: problems of historical interpretation. **History of the Human Sciences**, v. 3, p. 69-83, 1990.
- KUHLMANN JR., M. Parque Infantil: a singularidade e seus componentes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 77, p. 223-244, set./out. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68371>
- KUHLMANN JR., M. O playground e as propostas para a educação das crianças (da Infant School ao Parque Infantil, 1823-1935). **Revista Colombiana de Educación**, v.1, n.82, 153-174. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11383>.
- KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. Educação, cultura e infância no Parque Infantil paulistano (1947-1957). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 693-716, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.DS03>.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.