

## 2 Ponto de Partida

Atualmente, a Educação Infantil é um direito da criança e continua sendo um direito da mãe trabalhadora. Durante muito tempo, contudo, na sociedade brasileira, a proteção à criança e à mãe foi considerada uma benesse. A boa vontade de alguns médicos associada à antiga idéia da filantropia, exercida por religiosos e pessoas de boa vontade, sempre como iniciativas particulares, foram as iniciativas desenvolvidas no sentido da proteção materno-infantil. Nem sempre se teve no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação das crianças pequenas, o que permite dizer que, por muitos séculos, não se reconheceu o acesso às instituições de educação destinadas a pré-escolares como um direito, seja ele da mãe ou da criança pequena, mas como um favor:

Na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos superpondo-se programas com as mesmas funções. Saúde, assistência, e educação não se articulam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada área foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças (Kramer, 2005, p. 800).

A realização desta pesquisa – *Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960* – tinha inicialmente o objetivo de investigar as políticas do MEC nesse período. Após o primeiro contato com os arquivos e documentos diretamente relacionados ao tema, senti a necessidade de configurá-la focada nas políticas públicas para a infância. Elegi o lugar da infância e da Educação Infantil nas políticas públicas de educação e saúde elaboradas no período do *desenvolvimentismo* como tema central.

Trata-se de uma pesquisa histórica e não do campo específico da ciência política – análise e avaliação de políticas públicas. Portanto, no que diz respeito ao desenvolvimento do estudo das políticas setoriais (educação e saúde), em um tempo determinado historicamente, recorro a aportes teóricos e metodológicos da história, sobretudo da história cultural (Chartier, 1990, 1991, 1994 e 1996; Barros, 2004; Pensavento, 2005; Burke, 1992 e 2005, entre outros, e Cevasco, 2007; Thompson, 1987, 1998a e 1998b; e Williams, 1980, 1992 e 2007) e da história dos conceitos (Koselleck, 1990, 1992 e 2006), sem, no entanto, deixar de buscar

apoio em algumas concepções teóricas da ciência política, mais notadamente nas análises de políticas públicas (Viana, 1996; Bobbio, 1986 e 2000; Renno, 1997; Vianna, 1989; Perez, 1998; Draibe, 1985, 1989, 1998a, 1998b, e 2000; e Frey, 2000).

Ao longo da pesquisa adoto a idéia de *Política* como um espaço de representação e defesa dos interesses da sociedade; um conjunto de decisões que visam responder a problemas e/ou necessidades dos cidadãos. Em relação às *Políticas Públicas*, entendo-as como as maneiras consensuais com as quais o Governo cumpre com suas responsabilidades de proteger os direitos individuais e de promover o bem-estar comum. Por fim, não me distancio da idéia de que as *Políticas Sociais Básicas* são aquelas que atendem às necessidades essenciais (básicas) do indivíduo: saúde, educação, habitação, desenvolvimento social, cultura, esporte, lazer, trabalho e renda. Como as Políticas Públicas são disciplinadas em leis criadas pelos poderes Legislativo e Executivo, que dispõem sobre sua organização e dão outras providências, embora não tenha me restringido, exclusivamente, a considerá-las como fonte primária da pesquisa, não me furtei de avidamente buscá-las nos arquivos investigados (anexo II).

A compreensão de política pública utilizada nesta investigação tem como ponto de partida, mais do que uma definição, o conjunto de disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e que regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público, assim como os atos que o governo fez ou deixou de fazer e os efeitos que tais ações ou a ausência destas provocaram na sociedade nos anos 1950/1960 em relação ao cuidado/educação das crianças pequenas.

As políticas públicas de educação e saúde implementadas no período estudado não são confundidas com as decisões tomadas pelos governos para esses setores, pois, além de envolverem as próprias decisões políticas, demandaram diversas ações estrategicamente adotadas para a execução do que fora decidido.

## 2.1

### A educação para as crianças pequenas

A abrangência do atendimento às crianças pequenas no Brasil foi até recentemente tão pequena que, por vezes, chega-se a supor, equivocadamente, que creches e pré-escolas e/ou outras modalidades de cuidado/educação para crianças, com idade inferior a da escolaridade obrigatória, sobretudo para as não órfãs e/ou abandonadas – que ficavam sobre a tutela do Estado –, só surgiram na nossa história da educação no século XX. Não obstante a pequena produção historiográfica sobre a Educação Infantil (Kramer, 1982; Kishimoto, 1988; e Kuhlman, 1990) aponte em direção contrária ao equívoco tão praticado, posso afirmar que há lacunas na história da Educação Infantil no Brasil nas mais diferentes épocas, desde a Colônia até os dias recentes, que precisam ser preenchidas.

Faz-se necessário um primeiro recuo. Um dos antecedentes históricos que considero para esta pesquisa é a regulamentação do trabalho da mulher, no Brasil de 1932, que torna obrigatória a creche em estabelecimentos com, pelo menos, 30 mulheres com mais de 16 anos. O Decreto nº 21.417-A, de 17 de maio de 1932, é considerado a mais importante medida sobre o trabalho feminino no período. O referido Decreto proibiu o trabalho noturno das mulheres, exceção feita para aquelas que exerciam atividades junto a outros membros da família ou em serviços de telefonia, radiofonia, em hospitais, clínicas, manicômios ou sanatórios. Ao mesmo tempo, proibiu o trabalho feminino em atividades insalubres, quando desprendessem emanações nocivas, vapores ou poeira, na maior parte dos ramos químicos, com produtos voláteis ou inflamáveis. A proibição vigorava também para lugares profundos, a afiação de instrumentos ou peças metálicas e a fabricação ou transporte de explosivos. Proibia o trabalho de mulheres grávidas quatro semanas antes e quatro semanas após o parto; e, diante do atestado médico assinalando complicações de saúde, as quatro semanas poderiam ser ampliadas para seis. Permitia que a mulher rompesse o contrato de trabalho sem qualquer obrigação, desde que estivesse grávida. Em caso de aborto não criminoso, eram concedidas duas semanas de descanso. Previam-se ainda dois intervalos de descanso diário em caso de amamentação nos seis primeiros meses de vida do bebê e creches em locais onde trabalhavam mais de 30 mulheres. O

decreto estabeleceu ainda a isonomia salarial – norma do salário igual para o trabalho igual, independente do sexo do trabalhador.

Parto desta obrigatoriedade – direito das mulheres trabalhadoras – duas décadas antes dos anos que investigo e procuro compreender os processos, os conteúdos, as agências e os agentes sociais, os planos e as ações destinadas às crianças pequenas no Brasil dos anos 1950/1960.

A partir de 1930, a sociedade brasileira passou por grandes mudanças. Com o processo de urbanização, a burguesia começou a participar da vida política. Com o processo da industrialização, a classe operária cresceu. Vargas, com uma política de governo dirigida aos trabalhadores urbanos, atraiu o apoio dessa classe. Uma das primeiras medidas do governo revolucionário foi criar um Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o que resultou numa série de leis trabalhistas. Parte delas visava ampliar direitos e garantias do trabalhador, como é o caso da lei de férias, regulamentação do trabalho de mulheres e crianças. Nos anos seguintes veio uma vasta legislação trabalhista e previdenciária. Em 1932, regulamentou-se, como já mencionei, o trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos.<sup>1</sup> Em 1943, a legislação trabalhista foi completada com a Consolidação das Leis do Trabalho. A fase revolucionária durou até 1934, ano em que a Assembléia Constituinte votou nova Constituição e elegeu Vargas para presidente. Em 1937, o golpe de Vargas, apoiado pelos militares, inaugurou um período ditatorial que durou até 1945 (Carvalho, 2007, p. 87).

Cabe aqui uma breve consideração sobre a recorrente pergunta presente em muitas das análises da história contemporânea do Brasil: a chamada Revolução de 1930 representou uma continuidade ou uma ruptura? A tensão estabelecida entre as teses da ruptura ou da continuidade talvez seja um tanto ilusória, uma vez que o movimento político-social, mesmo os mais radicais, contém o velho no novo que se estabelece. A nova ordem instaurada contém elementos que foram gerados na velha ordem:

---

<sup>1</sup> Desde 1923 já havia algumas regulamentações sobre o trabalho da mulher: previa-se a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho. Essa medida depois vai integrar a CLT, em 1943. O Decreto-lei n.5.452, de 01/05/1943, aprova a Consolidação das Leis do Trabalho e dispõe especificamente sobre creches nos seguintes artigos: art.389, §1º e 2º, art. 397, art. 399 e art. 400.

A idéia de um corte radical com o passado pode não ser a melhor representação do processo histórico. A história não se processa pela emergência abrupta de eventos, mas de outro lado alguns deles podem lhe imprimir um determinado curso, nem sempre previsto em seus antecedentes. Entre o determinismo, onde os acontecimentos são vistos como produto de uma necessidade inquestionável, e o voluntarismo, que vê a vontade e a ação humanas como elementos fundamentais do processo histórico, é preciso procurar compreender as complexas relações entre traços estruturais, dados conjunturais e a opção dos atores sociais.<sup>2</sup>

Longe de uma visão *continuista* da história, vale ressaltar que não são poucas as historiografias que vêem a Revolução de 1930 como uma ruptura no processo histórico brasileiro, o que produz por vezes uma sombra na história do Brasil Republicano.

Qual foi o legado que Getúlio deixou a seus sucessores? Ele liderou a chamada Revolução de 30, movimento que derrubou as oligarquias paulistas e mineiras que dirigiam o país. Os líderes que se juntaram a Vargas propunham a modernização, em uma época em que modernidade se confundia com industrialização.

No Brasil, os anos 1930 podem, sem dúvida, ser caracterizados como um período que aparece na história como aquele em que se configuram mudanças sociais, políticas e econômicas. A referência maior aqui é a Revolução de 30, cujo traço essencial da etapa histórica iniciada por ela no Brasil “é o da aceleração no desenvolvimento das relações capitalistas e, conseqüentemente, no crescimento quantitativo e qualitativo da burguesia e do proletariado” (Sodré, 2003, p. 75). Nessa ocasião se engendraram ações do e no Estado brasileiro e da/na sociedade civil que permitiram o aparecimento de propostas de políticas públicas voltadas para as crianças pequenas, seja no formato que hoje chamamos de Educação Infantil (creches, escolas maternais, jardins-de-infância, pré-primário, pré-escola etc.), seja através de outras formas mais ligadas à saúde e à assistência (clube de mães, centro de recreação infantil, centros de puericultura, casa da criança etc.). Esses formatos diferenciados serão motivos de debates posteriores sobre as funções assistenciais e educacionais do cuidado/educação das crianças antes da idade da escolaridade obrigatória.

---

2 Disponível em: <[www.cpdoc.fgv.br/nav\\_historia/htm/anos20/ev\\_rev30\\_001.ht](http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_rev30_001.ht)>. Acesso em 23/12/2007.

Compreender a invenção do Brasil republicano<sup>3</sup> é tarefa imprescindível na feitura do desenho de um cenário no qual as crianças pequenas, sua educação no âmbito familiar-privado e/ou institucional-público, bem como o papel do Estado na proposição de políticas e as iniciativas da sociedade para essas crianças vão aparecer como respostas às demandas que vão surgir nas décadas de 1950/1960.

Nos primeiros anos da República a questão da criança e do adolescente passou a ser considerada um fator de higiene pública e de ordem social, para se consolidar o projeto de nação forte, saudável, ordeira e progressista (Ordem e Progresso) (Faleiros, 1995).

Até se tornar uma República, a sociedade brasileira pouco fez em relação à criança de 0 a 6 anos (Souza e Kramer, 1988, p. 60). A educação/atendimento de crianças pequenas<sup>4</sup> apareceu no século XVIII com características de filantropia, como na Europa. Já no século XIX, temos dois tipos de inspiração para o trabalho com crianças. De um lado, propostas inspiradas na creche francesa<sup>5</sup> e, de outro, propostas de inspiração alemã, jardim-de-infância (Leite Filho, 1997).

No Brasil, até o final do século XX, esses formatos de atendimento às crianças de 0 a 6 anos acabaram por desobrigar o Estado de sua responsabilidade com a educação das crianças na primeira infância, o que aos poucos foi construindo a idéia de que a creche é destinada aos pobres e a pré-escola (jardim-de-infância), aos mais abastados. Embora haja controvérsias sobre essa dicotomia creche/jardim-de-infância, alguns autores afirmam que nem sempre foi assim que aconteceu. Registros evidenciam que, desde seu surgimento, os jardins-de-infância, mantidos, sobretudo, por iniciativas privadas, foram em muitas das vezes oferecidos às crianças maiores (4 a 7 anos) e tinham como público alvo crianças filhas da classe média – mães que podiam cuidar de seus filhos até essa idade, enquanto que as creches iniciam atendendo filhos de operárias e domésticas, crianças a partir dos primeiros meses de vida e predominantemente eram mantidas pela iniciativa filantrópica, com algumas poucas exceções. O fato é que para o Estado restou apenas supervisionar e subsidiar as entidades que atendiam crianças desfavorecidas socialmente. O atendimento à criança de 0 a 6 anos ficou

3 Sobre essa idéia de invenção do Brasil republicano, ver Lessa (1999).

4 No Brasil crianças de 0 a 6 anos, idade inferior à idade da escolaridade obrigatória – ensino primário (até os anos de 1970) ou ensino fundamental (após anos de 1990); em 2005 o ensino fundamental passou a atender crianças a partir dos 6 anos.

5 Inicialmente, 1769, são os “refúgios” ou “asilos”, como eram denominados, que abrigavam crianças, filhas de mães operárias, enquanto estas iam para as fábricas. As “salas asilos” vão constituir, em 1848, a Escola Maternal francesa.

historicamente vinculado às ações dos ministérios: da Saúde, da Previdência e Assistência Social e da Justiça; mas não foi assumido integralmente por nenhum deles, pois não constituiu dever do Estado até 1988, o que fez com que a responsabilidade ficasse por conta das empresas empregadoras de mães e entidades sociais, mediante convênios (Motta, 2006).

O termo “jardins-de-infância” é utilizado no Brasil desde 1880. Alguns textos de grande repercussão, como uma lei de 1879, assinada por Leôncio de Carvalho, ministro do Império, ou da mesma forma o Parecer assinado pelo jurista Rui Barbosa, em 1882, indicavam claramente a necessidade de o Estado oferecer Educação Infantil.

A historiografia registra a existência de um jardim-de-infância instalado no Rio de Janeiro, mantido pela iniciativa particular, desde 1875. Norte-americanos, membros da Igreja Batista, também atuavam nessa área, especialmente no Estado de São Paulo. Essas duas iniciativas demonstram uma característica presente na história da Educação Infantil no Brasil: a presença da iniciativa particular e/ou religiosa e a pequena participação governamental/estatal.

A creche é uma instituição do Brasil República. A primeira creche surgiu ao lado de uma fábrica de tecidos, em 1899, no Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que, aos poucos, foi se expandindo por muitos lugares do Brasil (Kuhlman, 1990).

Foi em 1899, no Instituto de Proteção e Assistência à Infância – IPAI –, que Carlos Arthur Moncorvo Filho atuou. Sua ação nesse Instituto promoveu um grande incremento àquilo que se chamava, à época, pediatria científica, no Brasil. Essa concepção de pediatria científica caracteriza a medicina como possuidora de conhecimentos adequados a serem utilizados nas instituições de educação e assistência à infância:

Quando, em 1919, Moncorvo Filho fundou o Departamento da Criança no Brasil, espalhou-se a idéia de que a assistência poderia ser científica também e, com isso, resolver problemas ligados à pobreza com base no conjunto de conhecimentos mais adiantados que circulavam naquele contexto. Na verdade, o que se viu foi a utilização dos argumentos médicos e psicológicos de uma forma bastante preconceituosa contra crianças pobres. Como isso acontecia? Isso acontecia à medida que os homens que falavam em nome da ciência divulgavam a idéia de que os pobres, se não

fossem disciplinados e amparados, fatalmente entrariam no mundo do crime ou da vadiagem (Lopes, 2005, p. 20).

Trata-se de um período em que os médicos começavam a tomar para si a responsabilidade pela infância. Moncorvo Filho convocou seus companheiros, membros da Academia Nacional de Medicina, a participarem no centro de estudo da Pediatria, em 1919. No Congresso Brasileiro de Proteção à Infância,<sup>6</sup> realizado em 1922, no mesmo sentido, Fernando Magalhães<sup>7</sup> conclamou todos a empenharem-se na cruzada nacional em proteção à infância. Prevalciam as idéias de que a proteção à criança significava economia, mais do que somente a saúde da família com a perda do seu filho, a mortalidade infantil era colocada como uma vergonha para os pais e uma força que a sociedade perdia. Na concepção daqueles que defendiam a proteção da infância, era a própria sociedade que estava sendo protegida, com o cuidado às crianças abandonadas, com atenção à mortalidade infantil, com a prevenção ao crime.

Vale registrar aqui a análise feita por Carvalho (2007, pp. 90-93) sobre a *fermentação oposicionista* que ganhou força na década de 1920. Primeiro os operários, depois os militares começaram a agitar-se. Em 1922 houve uma revolta de jovens militares; Prestes, com a sua coluna, percorreu milhares de quilômetros sob a perseguição de soldados legalistas, “os militares tinham tido grande influência sobre os princípios republicanos, consequência lógica do fato de terem proclamado a república” (p. 90). O movimento de 22 visava recuperar a influência perdida, uma vez que as oligarquias tinham neutralizado a influência dos militares e garantido a estabilidade de um governo civil. Os movimentos oposicionistas também se manifestaram no campo cultural e intelectual: “O movimento

6 Kuhlmann (1991) aponta o referido congresso como o evento que consagrou propostas que vinham sendo desenvolvidas desde o início do século e cita: “tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se refiram à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado” (Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, 1924, p. 78).

7 Fernando Magalhães foi médico, professor e orador; nasceu no Rio de Janeiro, em 18 de fevereiro de 1878, e faleceu na mesma cidade em 10 de janeiro de 1944. Depois de se bacharelar em ciências e letras pelo Colégio Pedro II, doutorou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1899. Ali ingressou como professor interino de Clínica Ginecológica e Obstétrica, em 1900-1901; livre docente de Obstetria, de 1901 a 1910; professor de Clínica Obstétrica, de 1911 a 1915; diretor do Hospital da Maternidade do Rio de Janeiro, de 1915 a 1918; catedrático de Clínica Obstétrica, em 1922. Foi diretor da Faculdade de Medicina, em 1930; reitor da Universidade do Rio de Janeiro, em 1913. Além disso, teve atuação na política nacional, como deputado do Estado do Rio de Janeiro à Constituinte em 1934 e pelo Distrito Federal ao Congresso Nacional em 1937. Foi o fundador da Pró-Matre, entidade beneficente que dirigiu por muitos anos, com altruísmo, enlevo e dedicação. Exerceu a presidência da Academia Brasileira de Letras (em 1929, 1931 e 1932), era membro da Academia Nacional de Medicina, do Conselho Nacional de Ensino; da Sociedade de Medicina e Cirurgia; do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro; da Liga de Defesa Nacional, da Academia das Ciências de Lisboa; da Société Obstétrique de Paris e de inúmeras outras associações médicas, nacionais e estrangeiras. Doutor Honoris Causa das universidades de Coimbra e de Lisboa; e prêmios Alvarenga e Madame Durocher da Academia Nacional de Medicina. (Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/Templates/biografias/fernandomagalhaes.htm>>. Acesso em 11/9/2007). Foi presidente da ABE e liderou o grupo dos católicos.

aprofundou suas idéias e pesquisas e colocou em questão a natureza da sociedade brasileira, suas raízes e sua relação com o mundo europeu” (p. 91). Isso se deu na cultura, com a Semana de Arte Moderna; na educação, com as tentativas de reformas – as propostas dos adeptos da Escola Nova, nas quais aparecem Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros, que defendiam um ensino adequado a uma sociedade urbano-industrial – o ensino deveria ser menos acadêmico e a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária; na área da saúde, depois do saneamento do Rio de Janeiro, realizado por Oswaldo Cruz, sanitaristas levaram a campanha para o interior. Como Euclides da Cunha<sup>8</sup> havia revelado no mundo primitivo e heróico dos sertanejos, os sanitaristas descobriram um Brasil de miséria e doença a pedir a atenção do governo. Tornou-se famosa a frase de Miguel Couto: “o Brasil era um vasto hospital” (p. 93).

Em 1923 já havia grande presença de mulheres no trabalho nas indústrias brasileiras, e isso fez com que os industriais pressionados pelas autoridades governamentais, pouco a pouco, reconhecessem o direito das trabalhadoras amamentarem. Começaram a surgir as creches junto às indústrias, e essa situação, certamente, contribuiu para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado e posteriormente reafirmado na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, no governo Vargas, em 1943. O surgimento da creche, na sociedade ocidental, é atribuído ao trinômio mulher-trabalho-criança (Didonet, 2001; Dias, 1997; Castro, 1994).

À margem do direito do trabalho que, com o decorrer dos anos, foi capaz de assegurar os primeiros direitos e garantias aos trabalhadores, criavam-se normas especiais para as mulheres a fim de regulamentar o trabalho feminino, que era com preconceito. As mulheres deveriam trabalhar em casa – essa era a moral. A casa era o local das mulheres, o espaço doméstico. O espaço público pertencia aos homens. No entanto, havia mulheres que não podiam se dar o luxo de não trabalhar: seu próprio sustento e, muitas vezes, o de seus filhos dependiam de seu trabalho.

---

<sup>8</sup> Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha nasceu em Cantagalo (RJ), no dia 20 de janeiro de 1866. Foi escritor, professor, sociólogo, repórter jornalístico e engenheiro, tendo se tornado famoso internacionalmente por sua obra-prima, *Os Sertões*, que retrata a Guerra dos Canudos.

Muito embora as políticas de proteção à maternidade e à infância no Brasil tenham sido realmente formuladas como políticas públicas nas décadas de 1930/1940, a preocupação com a maternidade e a infância não é um fenômeno recente. O discurso médico já tratava de temas como a alimentação de crianças e a mortalidade infantil e discutia os hábitos culturais presentes na criação e na educação dos filhos.

A preocupação com a maternidade e a infância no Brasil vem desde o final do século XIX. O discurso médico da época debatia temas como a alimentação das crianças e a mortalidade infantil, além de discutir questões educacionais como os hábitos culturais presentes na criação e na educação dos filhos. Os médicos puericultores acreditavam encontrar nas famílias brasileiras mães ignorantes, descuidadas e até mesmo desinteressadas, que apareciam em seus relatórios como as principais responsáveis pela doença e morte de seus filhos. Esse fato, articulado aos anseios nacionalistas e pressupostos cientificistas que permeavam o saber médico em finais do século XIX e início do século XX, resultou na crença de que os médicos deveriam interferir diretamente em questões de natureza privada – como era o caso da criação dos filhos –, o que se justificava em nome de um bem maior: a preservação da saúde e da vida dos futuros cidadãos brasileiros (Bosco, 2006).

Pelo decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, o Governo Federal criou uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e, pelo Decreto nº 19.518, de 22 de dezembro, passaram a ser subordinadas a essa Secretaria as repartições que faziam parte do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

O Ministério criado para tratar dos negócios da Educação e Saúde Pública englobava várias instituições desmembradas do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. As atividades do órgão tinham uma larga abrangência e o Ministério contava com o Conselho Nacional de Educação como órgão Consultivo do Ministro nos assuntos técnicos e didáticos relativos ao ensino. O atendimento proposto às crianças pequenas voltava-se, prioritariamente, à área médica, com destaque para medicina preventiva como forma de remediar e socorrer a criança e sua família, a qual era culpabilizada pela situação da criança.

Para Kramer (1982), a culpabilização da família servia para escamotear as relações de classe existentes na sociedade brasileira, bem como fortalecer a responsabilidade e o poder do Estado, que era considerado neutro:

Historicamente a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino (Saviani e outros, 2004, p. 51).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>9</sup> previa o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância)...”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância (Kuhlmann, 2000).<sup>10</sup> Na perspectiva de Kuhlmann, o pensamento educacional retomou a discussão a respeito da Educação Pré-escolar como base do sistema escolar, o que havia sido feito no final do Império. O “Manifesto dos Pioneiros” acabou por influenciar o texto da Constituição de 1934, em que ficou definido como competência da União traçar as Diretrizes da Educação Nacional, fixar o Plano Nacional de Educação e criar o Conselho Nacional de Educação, tendo como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação para todos os graus e ramos do ensino. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX” (Saviani e outros, 2004).

9 “O ‘Manifesto’, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de ‘renovação educacional’, inicia-se estabelecendo uma relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento [...] Pois, como diz o documento, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (Romanelli, 1978, p. 145). O manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública (Saviani e outros, 2004, p. 33).

10 O termo escola maternal passa a especificar as instituições que atendem crianças de 2 a 4 anos e o jardim-de-infância, crianças de 5 e 6 anos. Mais tarde essas especificações das faixas etárias vão sendo incorporadas pelas instituições que passam a usar os seguintes nomes para as turmas de crianças de 0 a 6 anos: berçário, maternal, jardim e pré. Por muito tempo houve uma associação entre creche/criança pobre e o caráter assistencialista, conforme Didonet (2001); isso resultou de fatores históricos, sociais e econômicos que determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Dias (1997) evidencia que as diferenças entre creches e jardins-de-infância foram mais um elemento a fortalecer essa associação entre creche/criança pobre e caráter assistencialista no Brasil, pois os jardins-de-infância já surgiram com o caráter educacional-pedagógico e dirigiam-se ao atendimento dos filhos das famílias de classes médias e altas. Desse modo, desde a criação dos jardins-de-infância e das primeiras creches, reforçou-se a idéia de que os jardins eram para educar as crianças das classes médias e altas, e as creches, para dar assistência às crianças pobres.

Nos anos iniciais da década de 1930, com o objetivo de concretizar seu projeto nacionalista, que incluía a promoção do bem-estar, da saúde, do desenvolvimento e da educação da criança, na condição de construir uma nação composta de “cidadãos fortes e capazes”, Vargas estimulou a realização de uma Conferência Nacional de Proteção à Infância. A mortalidade infantil foi, desde o Brasil-Colônia, um enorme problema social; na opinião de Souza (2000), “responsável por ‘cifras desoladoras’ em todo o país, constituía-se o grande fantasma a ser exorcizado”. A conferência foi realizada com apoio e patrocínio dos poderes públicos, tendo como “um dos resultados mais imediatos dos debates aí realizados a criação da Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância” (idem, 2000). Foi nessa conferência que Anísio Teixeira chamou a atenção para a importância da criança pré-escolar, quando enfatizou a necessidade de que as crianças com menos de sete anos fossem vistas não apenas na perspectiva da saúde física, pois seu crescimento, desenvolvimento e formação de hábitos envolveriam o que ele denominou de *facetas pedagógicas, como habilidades mentais, socialização e importância dos brinquedos* (Kuhlmann, 2005).

No âmbito da educação, quando se trata da legislação, sobretudo a federal, há uma lenta aparição de referências às crianças menores de sete anos. Na Constituição de 1891 não há nenhuma referência sobre a infância. Nas demais constituições, as expressões que frequentemente aparecerão serão amparo ou cuidado, como nas Constituições de 1937 e 1946, respectivamente. Apenas com a Constituição Federal de 1967 e a da Junta Militar de 1969 é que se introduziu a noção de que uma lei própria providenciaria a assistência à infância (Cury, 1998b).

Já o Plano Nacional de Educação de 1937, na sua segunda parte, quando trata dos “institutos educativos”, fazia menção à educação pré-primária:

A segunda parte do plano tratava dos "institutos educativos", e aí se desenhava o grande mapa segundo o qual a educação nacional deveria ser organizada. Haveria um "ensino comum", "anterior a qualquer especialização", e que iria do *pré-primário* ao secundário. Ao lado deste, um ensino especializado, que iria do nível elementar ao superior, orientado, até o nível médio, para os que ficassem fora do sistema secundário: seu objetivo era ministrar "cultura de aplicação imediata á vida prática" ou preparar "para as profissões técnicas de artífices, tendo sempre em vista a alta dignidade do trabalho e o respeito devido ao trabalhador". O ensino superior, sempre especializado, se

dividia em três grandes ramos: o de "caráter cultural puro", para o desenvolvimento da pesquisa e o "ensino artístico, literário, científico e filosófico de ordem especulativa"; o de "caráter cultural aplicado", que era o de ensino das profissões liberais regulamentadas; e o "de caráter técnico", que era uma forma de aprofundamento de conhecimentos obtidos nos cursos secundário e profissional médio. Segundo o plano, o ensino pré-primário seria uma atribuição da família e de escolas privadas, com participação eventual dos poderes públicos, voltado principalmente para crianças pobres ou cujas mães tenham que trabalhar. O ensino primário ficava como atribuição dos estados, havendo possibilidades de diferentes padrões em diferentes estados. A participação da União seria somente supletiva e regulamentadora, exceto nas zonas de imigração estrangeira, onde a União deveria ter uma ação muito mais direta. Havia, ainda, a exigência de que os diretores de escolas particulares fossem sempre brasileiros, assim como pelo menos a metade dos professores (Schmartzman, Bomeny e Costa, 1984).

Pelo Decreto nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde, com atividades relativas a educação escolar, educação extra-escolar, saúde pública e assistência médico-social. Por esse mesmo decreto foram criados vários Institutos no Ministério, entre eles o Instituto Nacional de Pedagogia – INP e o Instituto Nacional de Puericultura – INP.

No ano seguinte, o Instituto Nacional de Pedagogia, sob a direção de Lourenço Filho, passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, ano em que começou efetivamente a existir.<sup>11</sup> Seus objetivos eram múltiplos: organizar a documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e técnicas pedagógicas e das diferentes instituições educativas; manter intercâmbio em matéria de pedagogia com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas relativos às instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover investigação no campo da psicologia aplicada à educação, além dos problemas relacionados à orientação e à seleção profissional; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática

---

<sup>11</sup> Decreto-Lei n. 580, de 30 de julho de 1938 – O Instituto Nacional de Pedagogia passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Funcionará como o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. Será dirigido por um diretor nomeado em comissão, pelo Presidente da República, dentre pessoas de notória competência em matéria de educação. O INEP é subordinado diretamente ao Ministro de Educação e Saúde.

pedagógica. Ressalte-se que o INEP nasceu com duas atribuições de naturezas diferentes. Por um lado, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas no campo da educação, visava subsidiar as políticas desenvolvidas pelo Ministério e, por outro, atribuições executivas, tais como: prestar assistência técnica e fazer a divulgação, por diferentes meios de difusão, do conhecimento pedagógico.<sup>12</sup>

O Instituto Nacional de Puericultura, subordinado ao Departamento de Saúde do Ministério, surgiu com o objetivo de realizar estudos, inquéritos, pesquisas sobre os problemas relativos à maternidade e à saúde da criança. Seu primeiro diretor foi Dr. Martagão Gesteira, professor catedrático de clínica pediátrica médica e higiene infantil da Faculdade de Medicina da Bahia. O Instituto teve o adjetivo “nacional” retirado do seu nome no final do ano de 1937, passando a ser subordinado ao Departamento de Educação, por ter como finalidade incentivar as pesquisas sobre o problema da saúde da criança e a organização do ensino de puericultura no ensino superior e a Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância fica subordinada ao Departamento de Saúde (Souza, 2000).

Foi também em 1937 que o Dr. Oscar Clark, médico que havia sido chefe do serviço de inspeção médica dentária escolar na capital (Rio de Janeiro) durante a gestão de Fernando de Azevedo como diretor geral da Instrução Pública (1927-1930), publicou o livro *O século da criança*. Colocando-se como um advogado da criança pobre, o autor defendia a criação de um conjunto de instituições peri-escolares como as escolas-hospitais, as clínicas escolares, as creches e os jardins-de-infância, em sintonia com as propostas de proteção à infância que vinham sendo difundidas desde o final do século XIX (Rocha, 2005).

Souza (2000), ao analisar documentos da época, faz alusão a uma sugestão que Martagão dera ao Ministro Capanema, em 1938: “o Instituto de Puericultura não era, nem jamais pretendia ser, estabelecimento de atividades assistenciais e a um ofício, de 1939, do mesmo diretor do Instituto, apresenta um plano no qual elogia a idéia, que já começava a ganhar força, da futura criação do Departamento da Criança”.

---

12 Desde sua fundação, em 1937, até 1964, o INEP teve apenas três diretores: Lourenço Filho (1938-1945), Murilo Braga de Carvalho (1945-1952) e Anísio Teixeira (1952-1964).

Em 1938, pelo Decreto-lei nº 525, foi criado o Conselho Nacional de Serviço Social. Esse Conselho vinculado à Divisão de Proteção à Maternidade e à Infância organizou o Serviço Social no país, na perspectiva de concretizar medidas para a solução dos problemas da infância e juventude.

Mas é somente na primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal 4.042/1961 – que se podem destacar dois artigos relativos à educação das crianças menores de 7 anos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou em jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou cooperação com os poderes públicos, instituições de educação primária.

Havia também nessa lei a exigência de que o professor desse nível tivesse completado o curso normal.

Vale registrar, ainda, o fato de que na legislação brasileira que antecedeu os anos 1980 do século XX, momento no qual a Educação Infantil passou a ser direito da criança brasileira, as referências às crianças menores de sete anos se davam por meio de palavras que expressam “estímulo”, “cooperação” e “zelo”, palavras estas bem distintas de outras como “direito” e “responsabilidade”. Nesse sentido, a CLT, de 1943,<sup>13</sup> pode ser considerada o único texto que legislava, até então, sobre a obrigatoriedade do atendimento à criança em creches. A CLT pode ser considerada um marco legal inicial para as creches. A determinação da organização de berçários pelas empresas privadas, para os filhos das trabalhadoras em idade fértil, durante o período de amamentação de seus filhos até os seis meses de idade, inclui-se entre as medidas governamentais de proteção ao trabalhador e, mais especificamente, aos direitos da mulher trabalhadora. A referida lei está em vigência por quase 65 anos, mas seu descumprimento é enorme associado à má qualidade dos serviços prestados, situação essa atrelada às insuficientes fiscalizações do Poder Público, assim como aos valores irrisórios de suas multas (Silva, 2002).

---

<sup>13</sup> Essa consolidação de leis incorpora leis sociais que foram elaboradas na década de 1930.

## 2.2 Sobre a produção da pesquisa

Se nos tornarmos anêmicos em nossa capacidade de rememoração, nossa identidade se torna rarefeita e empobrecemos a compreensão que precisamos ter de nós mesmos.

(L. Konder)

A precariedade da historiografia da Educação Infantil, no período de 1950/1960, no Brasil e a necessidade de conhecer e entender o lugar da infância e da Educação Infantil nas políticas públicas elaboradas no período do *desenvolvimentismo* constituem o eixo desta investigação. Essa precariedade tem, sem dúvida, dificultado um melhor entendimento sobre as políticas públicas para a infância – ontem e hoje. A literatura da área sobre esse período pode ser dividida entre os autores que aprofundaram estudos sobre a infância tutelada, onde se tem uma produção de certo modo significativa: Del Piore, 1992; Rizzini, 1997; Pilotti e Rizzini, 1995; Bazílio, 1998 e Passetti, 1992, e a de alguns poucos autores que fazem referências históricas, em seus estudos, sobre a Educação Infantil, tais como: Kramer, 1982; Kishimoto, 1988 e Kuhlman, 1990, este com trabalhos de cunho predominantemente histórico.

A pesquisa está relacionada diretamente à minha trajetória na Universidade e, sobretudo, ao tema que tem sido o meu interesse de investigação nesses últimos 12 anos: História e Política da Educação Infantil. Depois de exercer, por mais de 15 anos, a docência no ensino superior no curso de Pedagogia da Universidade Santa Úrsula, no Rio de Janeiro, tive a oportunidade, no início dos anos 1990, de integrar o corpo docente do Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Infantil: Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-escolas – Departamento de Educação PUC-Rio/CCE. Em seguida, retomei minha formação acadêmica no Mestrado do Programa de Pós-graduação da PUC-Rio (havia feito, nos anos 1980, o curso de mestrado no IESAE/FGV, não tendo defendido a dissertação). O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação proporcionou-me não só reflexões epistemológicas e metodológicas sobre como desenvolver pesquisa na área, mas, fundamentalmente, oportunizou-me vivenciar a prática da pesquisa através da incorporação ao grupo “História das Idéias e

Instituições Educacionais”, coordenado pela professora Zaia Brandão. Na época, o grupo analisava o livro *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, de J. R. Moreira, na pesquisa “Do texto à história de uma disciplina: a sociologia da educação que se pode ler no *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, de J. R. Moreira” e, posteriormente, numa segunda pesquisa sobre o CBPE: “A Construção de uma tradição intelectual: a pesquisa no campo da educação – o caso do Rio de Janeiro”. A produção da investigação que resultou na minha dissertação de mestrado (1997), orientada pela professora Ana Waleska Mendonça – *Educadora de educadoras: Trajetória e Idéias de Heloísa Marinho. Uma história do Jardim de infância no Rio de Janeiro*, foi desenvolvida concomitantemente com essas experiências, o que, sem dúvida alguma, trouxe para minhas reflexões sobre a Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro outras de caráter mais abrangentes a respeito da história da educação brasileira, no período que vai do início da República até os anos 1970. Desde o início de 2003, passei a integrar a equipe da pesquisa “O INEP no contexto das políticas do MEC, nos anos 1950/1960”, coordenada pela professora Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, retomando dessa forma os estudos sobre a História da Educação Brasileira, no período caracterizado como *nacional desenvolvimentismo*. Permanecem, no entanto, as questões sobre a Educação Infantil e sua história, objeto que venho construindo, desconstruindo e reconstruindo ao longo da minha trajetória acadêmica. Desta feita, nesse novo cenário e com alguns atores já estudados em pesquisas anteriores.

Ainda são poucos os estudos de História da Educação referentes aos anos 1950/1960, em especial sobre as políticas públicas desenvolvidas na área da Educação durante esse período e mais notadamente quando se referem ao cuidado/educação das crianças pequenas. As pesquisas existentes tratam do debate em torno da LDB, de 1961, ou são estudos a respeito dos movimentos de educação popular que marcaram o início dos anos 1960. Sabe-se, no entanto, que esse período foi extremamente rico em experiências no interior do sistema público de ensino, nos diferentes níveis e instâncias, estimuladas e/ou promovidas pelos órgãos da administração pública educacional (Mendonça, 2002b).

A pesquisa que realizei por ocasião do mestrado, no final dos anos 1990, teve como fio condutor a trajetória de uma educadora – Heloísa Marinho. Embora o passo inicial tivesse sido uma instituição – Instituto de Educação do Rio de

Janeiro –, ao construir processualmente o objeto de estudo, redirecionei a investigação para a educadora não como uma personagem ou personalidade da Educação Infantil, mas, muito mais, pela relevância do trabalho que ela realizou, no contexto da época, inter-relacionado com outros educadores. Desta vez, opto por um período – os anos 1950/1960 – como fio condutor desta pesquisa que se propõe, da mesma forma, estudar a história da Educação Infantil no Brasil. Tenho aprendido que agentes, agências, projetos, políticas (espaço) e época (tempo) se relacionam e interagem de tal forma que, muitas vezes, constituem um todo que só pode ser compreendido na medida direta de análises macro e micro / micro e macro da realidade.

### **2.3**

#### **Procuram-se atores e questões de estudo**

O período estudado será balizado, a princípio, entre o Estado Novo e o Golpe de 1964.

É esse o cenário desta pesquisa, que visa compreender as experiências desenvolvidas, sobretudo, no Ministério da Educação e Saúde; no Ministério da Educação (INEP – CBPE – CRPEs – ISEB) e no Ministério da Saúde (DNCr, DECr), nos anos de 1950/1960, na perspectiva de responder às seguintes questões: Havia espaço para a Educação Infantil no projeto desenvolvimentista do Brasil dos anos 1950/1960? Onde estava a Educação Infantil na ideologia nacional desenvolvimentista? Que lugar a Educação Infantil (creches, jardins-de-infância e escolas maternas) ocupou nas políticas públicas desse período da Educação no Brasil? E quais concepções de educação/pedagogia para as crianças pequenas aparecem nessas políticas e/ou estão sendo propostas? Que representações foram produzidas por educadores e médicos brasileiros sobre as crianças pequenas e sua educação? Que órgãos do Estado, mais especificamente dos Ministérios da Educação e da Saúde, elaboraram propostas para as crianças? Que políticas para a Educação Infantil foram formuladas e/ou propostas e em quais condições? Para quem essas políticas foram pensadas? Quais os educadores/dirigentes que pensavam em propostas para a Educação Infantil nesse período?

Essas questões se situam tendo como pano de fundo a hipótese inicial de que, com a retomada da industrialização no Brasil, nos anos 1950/1960, o discurso de Vargas a respeito da função de educação/cuidado das crianças pequenas não foi incorporado às políticas educacionais da época. Esse discurso recomendava aos poderes estaduais e municipais o destino de verbas permanentes aos serviços de puericultura e apelava também à iniciativa privada, como forma de complementar o programa nacional de amparo às mães e às crianças, pois entendia que:

enquanto as mães ganham o pão nas fábricas e oficinas, os filhos pequeninos estejam nas creches, recebendo, com os cuidados higiênicos necessários, alimentação sadia e adequada, e os mais crescidos estudem nos jardins de infância e escolas próprias da idade.<sup>14</sup>

“Nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens lhe atribuem, e são as questões que condicionam os objetos e não o oposto” (Schwarcz, 2001, p. 8). Dessa forma, pretende-se estar em sintonia com o que é proposto por Pierre Vilar (1976, pp. 36-37, apud Cardoso, 1983) na delimitação da configuração do objeto de pesquisa: no espaço – um universo de análise dotado de personalidade geográfica, de homogeneidade; no tempo – a definição de um corte temporal que englobe o processo pesquisado, mas também suas condições prévias e suas conseqüências mais próximas no quadro institucional, entendendo assim que a história não é o passado, mas um olhar dirigido a ele: a partir do que esse objeto ficou representado (Borges, 2003): “... a questão está em formular o problema com o qual nos defrontamos” (Hobsbawm, 1998).

Formuladas as questões que constroem o tema como objeto de pesquisa, a partir de aportes teórico-metodológicos escolhidos, resta ainda levantar: como serão trabalhados os rastros, os indícios que chegam desde o passado?

“Os arquivos são o celeiro da história” (Braibant, 1958). No quadro da moderna historiografia do século XX, a documentação seriada, em substituição ao documento único, vem adquirindo cada vez mais importância no conjunto das fontes documentais para a pesquisa. Já em 1903, no célebre ensaio *Método*

14 Idéias apresentadas na mensagem presidencial natalina de Getúlio Vargas em 1939.

*histórico e ciências sociais*, François Simiand (2003) insistia que a história não é uma “fotografia do passado”, nem “integral”, nem “automática”, nem realizada “sem escolha”. Nesse sentido, o autor faz a seguinte asserção: “O historiador não desaparece por trás dos textos e não registra passivamente o fato como espelho” (idem, p. 20).

No diálogo com as fontes foi mantida a *problematização*, que será contínua: “As fontes só falam utilmente se soubermos fazer-lhes perguntas adequadas” (Cardoso, 1983, p. 47). As fontes *são vozes do passado* que afirmam suas mensagens, expondo à luz seu próprio autoconhecimento como conhecimento:

O cuidado em sua coleta e seleção, o rigor em sua leitura, a disciplina e a crítica nas perguntas que lhes são feitas são fundamentais para que a investigação deixe expressar as várias vozes do passado, e por elas compreender os conflitos e os antagonismos do processo histórico (Moraes, 1996, p. 271).

A afirmação de Moraes serviu de balizador nos procedimentos de coleta e análise dos dados na pesquisa. O trabalho de interrogar as fontes foi constante. As fontes não revelam nada espontaneamente. O trabalho desenvolvido consistiu, como se pode encontrar na fala de Thompson, em ouvir “... suas próprias vozes, embora o que sejam capazes de dizer e parte de seu vocabulário seja determinado pelas perguntas... Não podem falar até que se lhes pergunte” (Thompson, 1981, p. 55).

A diversificação dos materiais consultados foi incorporada às fontes de consulta: além de documentos de arquivos públicos, institucionais e pessoais, outras formas de registros como publicações; livros e periódicos; fotografias, jornais e discursos.

Mais especificamente, foram fontes desta pesquisa:

- os discursos presidenciais de 1951 a 1964;
- a documentação existente no INEP/MEC, em Brasília, referente ao período de 1952/1964;
- a documentação existente no Ministério da Saúde sobre o Departamento Nacional da Criança;
- acervo da Biblioteca Nacional sobre o Ministério da Educação e Saúde, Ministério da Educação e Ministério da Saúde;

- as publicações do INEP: o Boletim, as séries editadas sob forma de livros, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a revista Educação e Ciências Sociais, editada pelo CBPE;
- o acervo da Biblioteca do CBPE no Campus da Urca da UFRJ.

E ainda como fontes complementares:

- publicações do e sobre o ISEB; CEPAL e SUDENE;
- a documentação existente no PROEDES (Programa de Estudos Educação e Sociedade) da UFRJ, em especial os arquivos de Anísio Teixeira, Roberto Moreira, Jayme Abreu e Dumerval Trigueiro;
- a documentação existente na Fundação Darcy Ribeiro sobre o INEP, MEC no período em estudo na pesquisa;
- os arquivos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Clemente Mariani no CPDOC/FGV;