

# A ESCOLA PAULISTA DA I REPÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES HISTÓRICAS A RESPEITO DO BRINCAR NOS CONTEXTOS ESCOLARES

Nair Correia Salgado de Azevedo<sup>1</sup>

## RESUMO

Muitas ações ocorridas dentro das escolas hoje são escolhas históricas. Práticas como o cerceamento do brincar, a privação do lúdico e o desprezo pelas culturas lúdicas infantis em muitos contextos escolares estão cada vez mais presentes na educação pública. O objetivo desse trabalho é discutir as causas históricas pelos quais a privação do brincar ainda ocorre, assim como o desprezo pelas culturas lúdicas infantis em muitos contextos escolares. Para isso, a pesquisa foi delimitada ao contexto histórico paulista, buscando teóricos que estudaram a temática, assim como arquivos de domínio público e algumas legislações que regeram as instituições escolares do Estado de São Paulo a partir da Proclamação da República. A metodologia adotada usou da abordagem bibliográfica e documental e buscou os dados em livros, artigos, e pesquisas já publicadas sobre a temática, além de analisar documentos sobre a regulamentação da escola pública paulista, como por exemplo regimentos, leis e fotos de arquivo de domínio público. Foi possível concluir que o que ocorre em muitas instituições escolares, são frutos de escolhas feitas no passado e é preciso considerar as características de nossas crianças de hoje que, independentemente das tecnologias que elas possuem à sua disposição, ainda possuem o direito de brincar em um dos contextos mais privilegiados para que isso ocorra: a escola.

**Palavras-chave:** Brincar, Culturas Lúdicas Infantis, Escola Paulista, História da Educação.

## INTRODUÇÃO

Hoje, muitos problemas podem ser apontados pelos adultos como “desculpas” para a privação do lúdico na vida de nossas crianças: a violência urbana, a marginalidade, a desconfiança, a falta de tempo, etc.. Em algumas cidades do interior do Brasil, e aqui me refiro mais especificamente ao interior do Estado de São Paulo, ainda é possível observar algumas práticas lúdicas consideradas “antigas”, mais precisamente nas ruas, como jogar bola, brincar de esconde-esconde e pega-pega, andar de bicicleta, descer as ladeiras com carrinhos de rolimãs ou skates, soltar pipas... Porém, as ruas, principalmente dos grandes centros urbanos, têm sido cada vez mais privadas desses momentos.

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Presidente Prudente. Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus de Laranjeiras do Sul/PR, [nairazevedo@hotmail.com](mailto:nairazevedo@hotmail.com);

É possível inferir, mediante todas essas afirmações, que hoje, para muitas crianças, a escola talvez seja o único local ou o local privilegiado de encontro com seus pares e com possibilidades de experienciar a ludicidade por meio do jogo e da brincadeira, mesmo que por raros momentos. Entretanto, vemos que em muitos contextos escolares as crianças cada vez mais são privadas dessas experiências estando muitas vezes subordinadas ao que Milstein e Mendes (2010) denominam de “ordem na escola”: trata-se da desnaturalização das relações e práticas presentes na cultura escolar, como o uso excessivo de filas, a presença do sinal para cronometrar o tempo das aulas, as cópias, entre tantos outros.

Entendendo a ludicidade como um traço fundamental das Culturas Infantis (SARMENTO, 2004), o que é perceptível é que o contexto escolar quase nunca se preocupa com o significado atribuído pelas crianças às práticas escolares – na maioria das vezes, não se procura saber o que as crianças pensam, não ouvimos o que elas têm a nos dizer e não procuramos compreender o seu olhar.

O objetivo desse trabalho é discutir as causas históricas pelos quais a privação do lúdico ainda ocorre atualmente, assim como o desprezo pelas culturas lúdicas infantis em muitos contextos escolares. Para isso, a pesquisa foi delimitada ao contexto histórico paulista, buscando teóricos que estudaram a temática, assim como arquivos de domínio público e algumas legislações que regeram as instituições escolares do Estado de São Paulo a partir da Proclamação da República e como muitos hábitos, adquiridos há mais de um século, ainda estão presentes na educação.

## **METODOLOGIA**

Esse artigo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, o que segundo Almeida (2021) é realizada por meio de materiais já publicados sob várias formas e que se propõem a divulgar resultados de pesquisas.

Para Pereira et al (2018) a revisão bibliográfica é uma necessidade para a realização de qualquer pesquisa científica e é por meio desse estudo que é possível aperfeiçoar o conhecimento sobre um determinado tema. Além disso, nesse tipo de pesquisa também ocorrem, além das buscas, a análise e discussão dos resultados obtidos pela busca desses materiais, fazendo com que o pesquisador chegue a uma ou várias conclusões sobre a temática estudada.

No caso desse estudo, buscou-se em livros, documentos, artigos, dissertações, teses e outras plataformas como bibliotecas virtuais e banco de dados de programas de pós-graduação,

pesquisas já publicadas e que se propuseram a discutir do silêncio corporal, o furto do lúdico, infância e as culturas lúdicas infantis.

Também é possível identificar características da pesquisa do tipo documental, definida por Prodanov e Freitas (2013) como aquela que usa como norte o tratamento analítico de documentos e segue sua elaboração segundo os objetivos que a pesquisa propõe. Nesse estudo, buscamos analisar documentos sobre a regulamentação da escola pública paulista, como por exemplo regimentos, leis e fotos de arquivo de domínio público. Após essas etapas, houve a triangulação dos dados que auxiliou na discussão e reflexão que será apresentada a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As escolas paulistas do final do século XIX funcionavam de forma muito precária. Muitos problemas precisavam ser solucionados e quando o governo decidiu delegar a organização do sistema de ensino técnico e primário para os Estados, São Paulo foi um dos primeiros a se mobilizar para que essa estruturação ocorresse, devido à euforia dos novos ideais e a vontade de se modernizar perante o país e o mundo.

Porém, é preciso lembrar que em momento anterior, a então província do Rio de Janeiro, mais precisamente a capital fluminense, era o local que estava mais próximo do tão almejado “estereótipo europeu” de civilização, devido à presença da corte portuguesa desde o início do século XIX (RIZZINNI, 2011).

O colégio Dom Pedro II, fundado em 1837, oferecia à elite carioca, embora se denominasse público, um estudo já seriado com a introdução de disciplinas como a música e a ginástica, por exemplo. O colégio era conhecido por possuir uma estrutura moderna para a época se comparado a outros e o aluno saía formado em Letras, podendo ingressar em qualquer curso de ensino superior do país. Era, porém, pensado nos moldes imperiais, com objetivo de instruir os filhos da corte para que esses, futuramente, pudessem ingressar em algum ensino superior sem precisar se ausentar do Brasil para estudar na Europa (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010).

Também nessa mesma época, a partir de 1835, a província de São Paulo começava a dar os primeiros passos em direção à estruturação de uma Escola Normal que objetivava a formação de professores para atuar na educação primária. Essa estruturação, entretanto, foi lenta e gradual – em 1846 a assembleia paulista aprovou sua criação; em 1847 foi fundada a seção feminina (a seção masculina funcionou de 1846 até 1866); foi fechada em 1866, reaberta em 1875 já no prédio anexo à faculdade de Direito do Largo São Francisco e fechada novamente

em 1878. Por todos esses motivos, é possível concluir que a educação paulista sentia dificuldade em consolidar seu sistema de ensino na época do Império (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010).

Já na década de 1880, com o surgimento dos ventos de mudanças republicanas, a Escola Normal é reaberta. Com influência extremamente positivista, havia um clima de debate em vários setores que deveriam contribuir, naquele momento, para a educação das crianças paulistas: a legislação se manifestaria por meio dos juristas, a religião (mais precisamente o catolicismo) e o assistencialismo pelo serviço social e filantropia, os médicos pelo higienismo e eugenia e até os engenheiros por meio da arquitetura própria educacional (KUHLMANN JÚNIOR, 1998; MONARCHA, 1997).

Com relação à arquitetura escolar, São Paulo também se destacou como pioneiro e solucionou um problema daquele contexto muito relevante para que se ocorresse um possível avanço na qualidade do ensino: a construção de edifícios escolares, pensados nos moldes contemporâneos da época. A então “Escola Normal da Praça”, como era popularmente conhecida em sua inauguração em 2 de agosto de 1894, causou uma verdadeira revolução arquitetônica educacional no Brasil (MONARCHA, 1997).

A nova configuração de construção educacional, pensada por republicanos paulistas, contemplava, pelo menos na teoria, as crianças paulistas em geral: desde os recém-chegados imigrantes, até a criança paulista negra, branca, mulata, mestiça, enfim, a “herdeira” da república. A “Escola Normal da Praça” tornou-se rapidamente o padrão a ser adotado na construção de novos grupos escolares em todo o país (MONARCHA, 1997).

Durante a década de 1890, foi organizado o ensino normal e primário, depois procederam a organização do ensino secundário, o Jardim de Infância e a cúpula do Ensino Politécnico paulista (MONARCHA, 1997), que foi realizada por Antônio Caetano de Campos, conhecida mais tarde como “Reforma Geral da Instrução Pública de São Paulo”.

Segundo Góis Junior e Batista (2010), Antônio Caetano de Campos era médico e foi indicado ao cargo de Diretor da Escola Normal de São Paulo por Rangel Pestana, ativista do movimento republicano que, naquele momento, ocupava um dos cargos do governo provisório do Estado de São Paulo. Além de exercer a medicina, Caetano de Campos também era docente no Colégio Pestana (pertencente à família de Rangel Pestana), local no qual se conheceram, e era simpatizante dos mesmos ideais pedagógicos considerados mais adequados pelo movimento republicano, entre eles a influência teórica baseada em Pestalozzi e Froebel, e pelo modelo norte-americano educacional, baseado em princípios protestantes. A reforma curricular da Escola Normal, assim como sua organização pela introdução de atividades práticas e utilitárias

como, por exemplo, a Ginástica, se tornou o modelo republicano a ser seguido em todo o Brasil (GÓIS JUNIOR; BATISTA, 2010).

A disciplina de “Ginástica” e “Exercícios Militares” foi introduzida nas escolas primárias paulistas nessa reforma de 1890 e significava que a nova Escola Normal tinha um currículo moderno. Isso não indicava, porém, que essas disciplinas fossem realidade nas demais escolas públicas de São Paulo, pois as aulas de Ginástica sofreram muitas dificuldades para serem efetivamente implantadas. Uma delas, era a falta de professores formados e, quando tais profissionais estavam presentes, mesmo tendo *status* e tratamento de professor, seu salário era menor que os dos demais docentes. “Embora a Escola compreendesse a importância na formação do alunado, isto não se refletia na valorização do profissional” (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010, p. 81).

O fato é que podemos dizer que oficialmente é a partir desse momento que ocorre a introdução da prática de atividades físicas no contexto escolar, visando a formação do ser humano, mais especificamente, a formação do futuro republicano de nosso país. No início, na Escola Normal, as aulas aconteciam duas vezes por semana para os normalistas das seções masculina e feminina (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010).

Havia uma diferença em que, na seção feminina, não havia os “Exercícios Militares” que eram substituídos pela seção de “Prendas e Exercícios Escolares”. Nas escolas primárias, a “*Gymnástica*” ocorria na seção masculina, nas séries equivalentes hoje do 1º ao 5º ano. Na seção feminina, as atividades eram realizadas três vezes por semana em todos os anos, com exceção do 1º ano, que tinha aulas duas vezes por semana (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010).

Para Carvalho (1997) os “novos” discursos que ostentavam a infância como o principal objeto de intervenção disciplinar era totalmente coerente com os discursos a respeito da intervenção por meio do corpo. A autora destaca que, já em 1914, ocorreu a mais ambiciosa implantação de práticas educativas tidas naquele momento como científicas: trata-se da instalação do Laboratório de Pedagogia Experimental, no gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, que funcionava num anexo da Escola Normal Secundária de São Paulo. O objetivo dessa nova instituição era se aperfeiçoar no “estudo científico” da infância, usando técnicas estrangeiras.

Para isso, foi convidado o Diretor da Escola Normal de Módena, na Itália, Ugo Pizzoli, para que se encarregasse da organização dos cursos de formação para os professores de todo o Estado de São Paulo. Entre as primeiras novidades que chama a atenção, é a criação de uma “Carteira Biográfica Escolar”, que foi utilizada em todo o Estado paulista. Essa carteira deveria ser assinada pelo diretor da unidade de ensino, pelos professores de cada série e pelo médico

escolar; conteria dados do aluno nos últimos cinco anos, como fotos anuais, observações antropológicas e fisiopsicológicas, além de anotações de dados anamnéticos da família, a compleição física, o tipo racial, traços morais, marcas de hereditariedade e índices de *normalidade*, *anormalidade* ou *degenerescência*. Com o cruzamento de todas essas informações é que se traçava o caráter *específico* do aluno (CARVALHO, 1997).

Conhecer o indivíduo era operar com tipologias que ordenavam a variedade dos fatos observados e medidos de modo a subsumi-los a classificações tidas como derivadas da natureza das coisas. Era enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de *normalidade*, *anormalidade*, ou *degeneração*. Era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade. E era – ao que tudo indica a recorrência da tópica da degeneração – operar com os parâmetros postos pelas teorias raciais que, desde finais do século anterior, vinham-se constituindo na linguagem principal dos intelectuais brasileiros, no seu afã de pensar as possibilidades de progresso para o país e legitimar as hierarquias sociais (CARVALHO, 1997, p.297).

A intenção era perceber, por exames físicos e clínicos, a personalidade *normal* e *anormal* das crianças e, ainda, discriminar aquelas que se enquadravam nos patamares físicos *normal*, *anormal* e ou *degeneradas*. No caso, os avaliados como *normais*, poderiam frequentar a escola normalmente, enquanto os *anormais* necessitariam de uma melhor especificação distinguindo o tipo de anomalia que poderiam ser profundas ou simples e, nesses casos, eram facultados de frequentar a escola. Já os *degenerados*, deveriam ser totalmente excluídos das escolas dos normais, seja qual fosse seu caráter degenerativo (CARVALHO, 1997).

Nesse horizonte, critérios raciais, nem sempre explicitados, traçavam os limites das boas intenções republicanas, operando a distinção entre populações educáveis, capazes portanto de cidadania, e populações em que o peso da hereditariedade (leia-se, sobretudo, “raça”) era marca de um destino que a educação era incapaz de alterar (CARVALHO, 1997, p. 299).

Era uma forma que a “Pedagogia Científica” procurou para justificar as desigualdades sociais e de tentar explicar o progresso e o atraso dos povos pelas marcas existentes em seus corpos que observados, medidos, classificados e corrigidos, se enquadravam em estereótipos determinados pela natureza e não, segundo tal avaliação, pela sociedade em si (CARVALHO, 1997).

Outros ideais também corroboravam para a questão da infância como principal objeto de intervenção pedagógica. O movimento dos *kindergartens* (Jardins da Infância) divulgado por Froebel na Europa proclamava o papel protagonista da mulher na educação da infância – as mulheres eram chamadas a transcender seu papel materno, doméstico e privado para o contexto pedagógico e público. Família e escola seriam complementares na educação das crianças e não mais dicotômicas nesse processo (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).



O primeiro Jardim de Infância público paulista foi o “Jardim de Infância Caetano de Campos”, um anexo da Escola Normal, inaugurado em 18 de maio de 1896. Era um prédio novo, com quatro salas grandes e um salão central que tinha, nas paredes, retratos de Froebel, Pestalozzi e Rousseau. Durante muito tempo, segundo Kuhlmann Júnior (1998), teve como clientela a elite paulistana, que tinha supostos privilégios e era favorecida nas matrículas.

A programação das atividades demonstrava uma preocupação com o controle e a vigilância das crianças, facilmente percebido pela própria divisão de horários: eram quatro horas de atendimento com previsão de vinte momentos diferentes de até quinze minutos cada. Aos sábados, as aulas tinham um horário mais livre, com exercícios orais de linguagem, jogos, cantos e passeios. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Segundo Kuhlmann Júnior (1998) as atividades de cada modalidade eram assim distribuídas: as *atividades cotidianas* eram consideradas rituais, pois ocorria todos os dias, como a entrada com canto e saudações, o repouso, o recreio, a refeição, os pensamentos, os cantos de despedida e a saída. As filas também eram consideradas as formações mais adequadas para o deslocamento das crianças; as *atividades de linguagem* eram aquelas ocorridas pelas narrativas e conversações, como os jogos de sons, a silabação, os diálogos, etc.; as *atividades físicas* estavam centradas em atividades como o recreio, os passeios e excursões, a ginástica, a marcha, os jogos cantados, os jogos organizados e os brinquedos. Também a ginástica, difundido por Froebel como um trabalho integrado entre corpo e espírito, deviam ser exercícios regulamentados, progressivos do simples ao complexo, compreendido entre posições, extensões, passos, marchas, saltos e não deveria estar dissociada dos jogos e brincadeiras.

Já os brinquedos e jogos organizados, o primeiro termo se referia às brincadeiras de roda, de movimento e de imitações geralmente acompanhados de marchas cantadas, enquanto que o segundo são as atividades que propiciam o contato com a natureza e com outras pessoas por meio de exercícios físicos expressivos motores; *os dons* eram atividades que favorecia a educação dos sentidos de forma a desenvolver a expressão dos instintos infantis; e, por último, as *atividades expressivas*, eram as atividades de artes em geral, como as de desenho, pintura, música, reconhecimento de cores, etc. (KHULMANN JÚNIOR, 1998).

Usarei a partir de agora, algumas imagens retiradas do Arquivo Público do Estado de São Paulo, tiradas no cotidiano da Escola Normal “Caetano de Campos” no início do século XX, para tentar ilustrar como seriam, em minha interpretação, o cotidiano desse processo inicial de organização do sistema de ensino paulista, como poderiam ocorrer as atividades dentro das modalidades descritas por Kuhlmann Júnior (1998) e como eram as primeiras aulas de ginásticas que descreveremos a seguir baseado em vários autores.

Quero esclarecer, entretanto, que se trata de minha interpretação. Visto que o fenômeno da fotografia, conforme Gois Júnior e Batista (2010) era um evento social bastante relevante no final do século XIX e início do século XX, e considerando as diversas intenções e objetivos que o professor poderia ter ao selecionar a divulgação de determinadas fotos, posso inferir que tais imagens não representem na íntegra a realidade dessa escola. Entretanto, são imagens divulgadas oficialmente e que podem auxiliar no processo de interpretação sobre como poderiam ocorrer tais práticas pedagógicas.

Imagem 1: Fila na saída da Escola Normal Caetano de Campos - São Paulo



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1908.

Imagem 2: Brincadeiras de roda no Jardim da Escola Caetano de Campos - São Paulo



Fonte: Arquivo público de Estado de São Paulo, 1908.



Ainda segundo Gois Júnior e Batista (2010), a partir de 1894 as aulas de ginástica poderiam ser ministradas dentro da própria sala de aula, em salas de ginásticas equipadas com aparelhos ou, como no caso da grande maioria, serem executadas ao ar livre.

Imagem 3: Aula de ginástica dentro da sala de aula na Escola Normal Caetano de Campos - São Paulo



Fonte: Arquivo Público de São Paulo, 1908.

Imagem 4: Exercícios realizados ao ar livre, no pátio da Escola Normal Caetano de Campos - São Paulo



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1908.

Conforme Kuhlmann Júnior (1998), as atividades nas escolas primárias eram realizadas com gestos e ações ritualizadas. A chegada e a saída da escola com músicas, em filas, os gestos dos educadores, as formações corporais, a repetição, entre outros, eram exemplos de como isso ocorria. “É importante ter presente que, além dos momentos repetidos durante todos os dias pela rotina, as demais atividades desenvolvidas no jardim-de-infância apresentavam também um modo ritualístico de desenvolvimento” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 130).

Essa ritualização dos gestos corporais era uma tentativa de controlar as crianças o máximo de tempo possível. E mesmo quando as atividades sugeriam o movimento do corpo, como as aulas de ginástica, por exemplo, os movimentos geralmente eram padronizados e mecânicos, restando talvez às crianças, o momento do recreio... Ou pelo menos deveria restar. Analisando o “Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo”, de 1891, vemos que nem sempre as crianças poderiam ter direito a esse momento.

No Capítulo IV do referido regimento, que tratava da disciplina escolar, nos artigos 24 e 25, eram previstos a aplicação de prêmios (como elogios perante a classe, distribuição de cartões de boas notas, local distinto de assento especial na sala, inclusão do nome do aluno do quadro de honra), da forma como bem parecer aos professores aplicar. Já entre os castigos, eram previstas algumas penas que poderiam variar conforme o arbítrio dos professores e a gravidade do ato ocorrido, entre eles, na letra “d” do artigo 27 a “privação do recreio, ficando os alumnos punidos sob a vigilância do adjunto ou do professor na própria sala ou no recreio” (SÃO PAULO, 1891, p.21). Em parágrafo único do referido artigo havia, entretanto, uma cláusula de “consolo”: “§ único. A privação do recreio escolar não deve ser completa, será determinada de modo que o alumno tenha pelo menos 5 minutos de inteira liberdade”. (SÃO PAULO, 1891, p. 21).

A privação do recreio é algo que acontece até os dias atuais. Apesar de haver muitos discursos de que não podemos privar as crianças desse momento, pois elas têm direito a esse tempo, essa é uma prática que ainda resiste nos contextos escolares de hoje.

Além da privação do recreio prevista pelo regimento, outras formas de controle também são possíveis de ser observada no regimento paulista de 1891. No Capítulo III, artigo 15, vemos que o controle do adulto era uma constante dentro da sala de aula a tal ponto que as mobílias da época teriam que ser feitas de modo a facilitar a vigilância:

Artigo 15: A mobília escolar contará da que fôr determinada pelo Conselho Superior, devendo sua construção ter por base modelos que mais facilitem a vigilância do professor, a responsabilidade individual do alumno e a satisfação dos preceitos higiênicos. (SÃO PAULO, 1891, p.7).

Não é possível hoje inferir se as normas atuais relacionadas à construção dos móveis escolares seguem norma parecida objetivando a eficaz vigilância do professor dentro das salas de aulas (nem é objetivo desse estudo averiguar a existência de tal), mas é fato que a vigilância realizada pelo professor ou outros adultos que trabalham no ambiente escolar ocorre hoje de várias formas.

O que se pretendia por meio desse breve histórico sobre a disciplinarização dos corpos, sobretudo por meio dos corpos infantis nos contextos escolares, é nos permitir a seguinte reflexão: por que, após mais de um século, tentamos moldar nossas crianças pela escola e por meio do corpo? Por que, até os dias atuais, percebemos uma privação do movimento, do jogo, da brincadeira, e outras significações que nos remetem ao “sujeito lúdico” nos contextos escolares? Por que a escola não se permitiu evoluir no sentido de enxergar o lúdico como um importante aliado dentro das escolas – pelo contrário, ainda pensamos na imposição de padrões de conduta através dos corpos das crianças?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, infelizmente, parou no tempo. Entendo que os muitos problemas educacionais, que não vem ao caso mencioná-los aqui de tão infinitos que são, ainda acontecem porque a escola não mudou, enquanto muitos setores de nossa sociedade, as pessoas, os meios de comunicação, o mundo inteiro se transformou. Se as pessoas mudaram, se nossos alunos são muito diferentes do tempo em que nós mesmos estudávamos, se nossas crianças não são mais as mesmas, a escola, que é uma das instituições que mais está ligada à formação científica, técnica e humana das pessoas no início de suas vidas, também deveria ter buscado essa transformação.

Essa explanação histórica nos transporta a uma reflexão: hoje, o que ocorre em muitas instituições escolares, são frutos de escolhas feitas no passado. Não cabe a nós, nesse momento, julgar se tais decisões foram as mais acertadas ou não, se os motivos reais eram bons ou maus. Importa é pensarmos: até quando reagiremos, na escola presente, com pensamentos pautados no século passado? A criança de hoje é uma criança moderna, globalizada, com necessidades virtuais típicas, que buscam romper fronteiras culturais e sociais pelas tecnologias. É o que Feicha (2011) denomina de “geração @”, a primeira geração globalizada do século XXI – isso sem mencionarmos as gerações “x”, “y”, “z”... Estamos com crianças *online* para o mundo, enquanto a escola continua *off-line* em muitos assuntos – as práticas lúdicas dentro do contexto escolar parece ser um deles.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. D. **Metodologia do trabalho científico**. Recife: UHPE, 2021.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOIS JÚNIOR, E.; BATISTA, J. C. F. A introdução da gymnastica na escola normal de São Paulo (1890 – 1908). **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 71 – 87, Jul./ Set. 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: UFSM, 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIZZINI, I. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011

SÃO PAULO. Regimento interno das escolas públicas do Estado de São Paulo. **Decreto nº 248 de 26 de julho de 1894**. Aprova o regimento interno das escolas publicas. São Paulo, 1891.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9 – 34.