

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

ZÉLIA MARIA CARVALHO E SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA: PIAUÍ  
(1968 – 1996)**

TERESINA

2008

ZÉLIA MARIA CARVALHO E SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA: PIAUÍ  
(1968 – 1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Amparo Borges Ferro.

TERESINA

2008

ZÉLIA MARIA CARVALHO E SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA: PIAUÍ  
(1968 – 1996)**

Dissertação aprovada como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí.

Teresina, \_\_\_\_ de agosto de 2008.

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

---

Prof. Dr. José Ribamar Torres Rodrigues  
Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina - FAETE

---

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

*Dedico este trabalho aos meus três filhos: Talyta, Tyago e Talyne, que são a razão de minha vida. Sem o apoio, a ajuda e a compreensão de vocês, não teria conseguido. Obrigada por terem me ajudado a concretizar este sonho. Amo vocês!*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por nos conceder a vida e estar sempre presente em nossa caminhada.

À Nossa Senhora pela intercessão constante em nossas vidas.

Aos meus filhos queridos e amados, Talyta, Tyago e Talyne e à minha sobrinha Raimeire, pelo carinho, compreensão e incentivo para a realização deste trabalho, além de estímulo na superação de obstáculos.

Aos meus pais, Manoel Carvalho e Maria Zélia pelos ensinamentos e exemplos de vida.

Aos meus irmãos, Oliveira Filho, Mauro e Luciana, cunhados, sobrinhas e sobrinhos por torcerem pela minha vitória.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria do Amparo Borges Ferro, pela sua paciência e competência na orientação deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Antônia Edna Brito, pela participação no Exame de Qualificação, com sugestões decisivas para a consolidação deste trabalho.

Ao Prof.<sup>o</sup> Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, pelas contribuições valiosas ao nosso trabalho e pela disponibilidade em participar do Exame de Qualificação.

Ao Prof.<sup>o</sup>. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, pelo incentivo e por sua preciosa colaboração na realização desta pesquisa.

Às minhas amigas Amada, Rejânia e Ana Rosa, que contribuíram, cada uma à sua maneira, para a concretização deste trabalho.

A todos os amigos da 13<sup>a</sup> turma de Mestrado da UFPI, que partilharam conosco momentos de crise e de superação na trajetória desta pesquisa, em especial: Ronaldo, Virgínia e José Augusto.

Ao Prof.<sup>o</sup>. Braz, pelo apoio e disponibilidade em compartilhar o seu conhecimento.

Aos sujeitos desta pesquisa, por fornecerem imprescindíveis informações para concretização deste trabalho.

*Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia. Estas são as coisas que aprendi: Compartilhe tudo; jogue dentro das regras; não bata nos outros; coloque as coisas de volta onde pegou; arrume sua bagunça; não pegue as coisas dos outros; peça desculpas quando machucar alguém; lave as mãos antes de comer e agradeça a Deus antes de deitar; dê descarga (esse é importante); biscoitos quentinhos e leite fazem bem para você; respeite o outro; leve uma vida equilibrada: aprenda um pouco, pense um pouco... desenhe... pinte... cante... dance... brinque... trabalhe um pouco todos os dias; tire uma soneca à tarde (isso é muito bom); quando sair, cuidado com os carros; dê a mão e fique junto; repare nas maravilhas da vida; o peixinho dourado, o hamster, o camundongo branco e até mesmo a sementinha no copinho plástico, todos morrem... nós também. Pegue qualquer um desses itens, coloque-os em termos mais adultos e sofisticados e aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo, ao seu mundo e vai ver como ele é verdadeiro claro e firme. Pense como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo todo, tivéssemos biscoitos e leite todos os dias por volta das três da tarde e pudéssemos nos deitar com um cobertorzinho para uma soneca. Ou se todos os governos tivessem como regra básica devolver as coisas ao lugar em que elas se encontravam e arrumassem a bagunça ao sair. Ao sair para o mundo é sempre melhor darmos as mãos e ficarmos juntos. É necessário abrir os olhos e perceber que as coisas boas estão dentro de nós, onde os sentimentos não precisam de motivos nem os desejos de razão. "O importante é aproveitar o momento e aprender sua duração, pois a vida está nos olhos de quem souber ver".*

*(Pedro Bial)*

## RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa que tem como objetivo reconstituir a História e a Memória da Educação Infantil em Teresina. Faz-se uma retrospectiva histórica da realidade educacional infantil no espaço piauiense, focando a atenção na cidade de Teresina dentro do recorte temporal compreendido entre os anos de 1968 a 1996, limites estes demarcados pela consolidação da educação infantil nesta cidade com os trabalhos desenvolvidos pela Ação Social Arquidiocesana (ASA) e pela implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), que veio dar uma nova configuração a este nível de ensino, institucionalizando-o de forma mais significativa. Na produção deste trabalho, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental, utilizando os escassos escritos encontrados no Arquivo Público do Piauí e no arquivo do extinto Instituto de Educação Antonino Freire; a pesquisa bibliográfica realizada em livros e periódicos localizados nas bibliotecas públicas e particulares; e a História Oral, dando voz àqueles que fizeram parte do cotidiano dos jardins de infância desta época. A fundamentação teórica deste estudo está ancorada nas idéias de autores como Áriès (1986), Burke (1992), Thompson (1992), Bom Meihy (1996), Halbwachs (1999), Arce (2002), Kuhlmann Jr. (2003/2005), Kramer (2003) e outros. Nos resultados encontrados, percebemos que no Piauí o atendimento escolar voltado para crianças com idade de 4 a 6 anos se deu de forma lenta, sendo as primeiras investidas públicas realizadas na década de 1930, a princípio com a intenção assistencialista e de servir de tirocínio às futuras professoras oriundas da Escola Normal Oficial. Este ramo da educação, porém, não obteve a devida atenção, ficando mais a cargo da iniciativa privada. Foi somente no final da década de 1960, com o esforço conjunto da Igreja Católica, Ministério da Saúde (Departamento Nacional da Criança), Secretaria da Educação e da Saúde do Estado do Piauí, Prefeitura Municipal de Teresina, Serviço de Merenda Escolar e comunidade que a educação infantil consolida-se em Teresina, voltando-se, principalmente para o atendimento à criança pobre. A partir de então, a educação infantil passou a evoluir e receber maior zelo culminando com as novas diretrizes implantadas pela LDB nº 9394/96. Pretendemos com este trabalho contribuir para a construção da História da Educação do Piauí e conseqüentemente para a historiografia brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil. História. Memória. História da Educação no Piauí. Teresina.



## ABSTRACT

This proposal of dissertation presents partial results of an in progress research that has as objective to reconstitute the History and the Memory of the Infantile Education in Teresina. It makes a historical retrospect of the infantile educational reality in the space of Piauí, focusing the attention in the city of Teresina inside of the understood secular clipping between the years of 1968 the 1996, limits these demarcated by the consolidation of the infantile education in this city with the works developed for the Social Action Arquidiocese (WING) and for the implantation of the Law of Guidelines and Bases (LDB nº 9394/96) that came to give a new configuration to this level of education institutionalizing it in a more significant way. In the production of this work we adopted as methodological procedures the documentary research using the scarce writings in the Public Archive of Piauí and in the archive of the extinct Institute of Education Antonino Freire; the carried through bibliographical research in located periodic books and in the public and particular libraries; e Verbal History giving voice to the ones that had been part of the daily routine of the kindergartens at that time. The theoretical fundament of this study is anchored in the ideas of authors as Áriès (1986), Burke (1992), Thompson (1992), Good Meihy (1996), Halbwacks (1999), Arce (2002), Kuhlmann Jr. (2003/2005), Kramer (2003) and others. In the analysis process, we perceive that in Piauí the pertaining to school attendance directed toward children with age of 4 the 6 years old if gave of slow form, being the first carried through public onslaughts in the decade of 1930, the principle with the assistance intention and to serve of apprenticeship the future deriving teachers of Official the Normal School. This branch of the education, however did not get the due attention, being more the position of the private initiative. It was only, in the end of the decade of 1960, with the joint effort of the Church Catholic, Health department (National Department of the Child), Secretariat of the Education and the Health of the State of the Piauí, Municipal City hall of Teresina, Service of Pertaining to school meal and community that the infantile education consolidates in Teresina, turning itself, mainly toward the attendance of the poor child. From now on, the infantile education started to evolve and to receive greater zeal culminating with the new lines of direction implanted for the LDB nº 9394/96. We intend with this work to contribute for the construction of the History of the Education of the Piauí.

Key words: Infantile education. History. Memory. History of Education in Piauí.  
Teresina.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Sócrates.....	39
Ilustração 2	Platão.....	40
Ilustração 3	Comenius.....	44
Ilustração 4	Máquina a vapor .....	48
Ilustração 5	Rousseau.....	51
Ilustração 6	Pestalozzi.....	53
Ilustração 7	Crianças trabalhando.....	55
Ilustração 8	Froebel.....	56
Ilustração 9	Mãe e criança indígena.....	64
Ilustração 10	Jantar no Brasil .....	66
Ilustração 11	Ama escrava e o menino Augusto Gomes Leal.....	69
Ilustração 12	Crianças brincando .....	70
Ilustração 13	Dom Pedro II.....	71
Ilustração 14	Roda dos expostos .....	75
Ilustração 15	Mapa do Piauí: Divisão Política do início do Séc. XX .....	92
Ilustração 16	Irmãos Paranaguá .....	93
Ilustração 17	Instituto Batista Correntino.....	94
Ilustração 18	Mapa das creches municipais e comunitárias .....	128
Ilustração 19	Ambiente escolar .....	136
Ilustração 20	Crianças do Jardim de Infância Santa Inês .....	138
Ilustração 21	Diploma do Curso de Educação Pré-Escolar.....	142

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	19
1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	19
1.2 A ANÁLISE DOS DADOS .....	32
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO</b> .....	37
2.1 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA A NÍVEL MUNDIAL .....	37
2.1.1 A CRIANÇA NA ANTIGUIDADE .....	38
2.1.2 A CRIANÇA NA IDADE MÉDIA.....	40
2.1.3 A CRIANÇA APÓS O SÉCULO XVII .....	43
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 RESTROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO PIAUÍ</b> .....	59
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL .....	59
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL REPUBLICANO.....	72
3.2.1 A CRIANÇA NOS PRIMÓDIOS DA REPÚBLICA BRASILEIRA .....	72
3.2.2 A CRIANÇA NO PERÍODO PÓS- 2ª GUERRA MUNDIAL .....	79
3.2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÉGIDE DA LEI 9394/96 .....	82
3.3 VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PIAUÍ .....	83

## **CAPÍTULO IV**

<b>4</b>	<b>RECONSTRUINDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA</b> .....	121
4.1	EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA: SUA HISTÓRIA E MEMÓRIA (1968-1996) .....	121
4.2	ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS .....	131
4.2.1	PEDAGÓGICO .....	132
4.2.2	PLANEJAMENTO.....	133
4.2.3	AMBIENTE ESCOLAR .....	135
4.2.4	DISCIPLINAS.....	140
4.3	PERFIL DOS DOCENTES .....	142
4.4	FORMAÇÃO DOCENTE .....	145
4.4.1	FORMAÇÃO INICIAL .....	145
4.4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA .....	149
4.5	METODOLOGIA .....	151
4.5.1	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	152
4.5.1.1	CENTROS DE INTERESSES DE DECROLY .....	153
4.5.1.2	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA .....	154
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	159
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
	<b>APÊNDICES</b> .....	176
	APÊNDICE A – CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA.....	177
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNO.....	178
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTOR/PROFESSOR.....	180
	APÊNDICE D – TERMO DE CESSÃO DE ENTREVISTA.....	182
	<b>ANEXOS</b> .....	183
	ANEXO A – MÉTODO DAS SETE SEMANAS.....	184
	ANEXO B – DECRETO LEI Nº 779, DE 18 DE ABRIL DE 1944 .....	201

## INTRODUÇÃO

O campo da historiografia brasileira tem tido um impulso significativo nas últimas décadas com pesquisas abordando vários temas dentre eles a infância. Esta diversidade encontra apoio teórico na “Nova História Cultural” produzida na França como alternativa a história “historicizante”, positivista, que prioriza a história política e o culto aos heróis entre os séculos XIX e XX. Esta nova história denominada por alguns historiadores como “Escola dos Annales” trouxe mudanças na produção historiográfica, influenciando os pesquisadores na investigação de novas temáticas. Os historiadores Febvre e Bloch fundaram em 1929, a revista *Annales d’Histoire Economique et Sociale* com o objetivo de problematizar a história em diversos campos do social, enfatizando temas presentes no cotidiano, dentre eles o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, etc., causando com isso uma revolução nos objetos de investigação histórica.

Para Burke (1992), a "Nova História Cultural" proporcionou uma renovação da história, partindo de uma crítica ao modelo historiográfico tradicional e posicionando-se em favor da expansão da variedade de novas abordagens, antes consideradas pouco nobres. Isso trouxe para a área de pesquisa em história da educação uma ampliação de fontes e objetos de investigação dando aos pesquisadores maior liberdade de ação.

Segundo as autoras Lopes e Galvão (2001), nos últimos quarenta anos, ocorreu de forma crescente uma valorização dos sujeitos "esquecidos" da História, como por exemplo, a criança, a mulher e o índio e um alargamento de fontes até então tidas como pouco confiáveis e científicas.

As novas tendências historiográficas aprimoraram também os estudos no campo da História da Educação, uma vez que, muito do que ocorre no mundo da educação ainda é pouco conhecido pelos pesquisadores. Percebemos que paulatinamente vêm aumentando os trabalhos em História da Educação, que apresentam novos objetos de pesquisa e novas formas de abordagem, deslocando o interesse dos pesquisadores dos estudos das idéias e legislações para as práticas

escolares.

A pesquisa centrada no estudo da educação infantil tem, nas últimas décadas, despertado o interesse dos historiadores da educação. No Piauí, segundo afirma Reis (2006), os estudos voltados para o resgate da história e da memória educacional ganharam impulso com a Criação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1992, e a partir de então os pesquisadores passaram a focalizar temas diversos na tentativa de recompor a História da Educação deste Estado. É nesse contexto que se insere este trabalho que tem como tema: História e Memória da Educação Infantil em Teresina.

A investigação foi pautada no marco temporal compreendido entre 1968 a 1996. No ano de 1968, por ter sido a época da criação do Plano de Atenção ao Pré-Escolar pela Ação Social Arquidiocesana (ASA) em Teresina, iniciou-se o desenvolvimento de um trabalho significativo de atendimento às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, primeiramente na Capital, estendendo logo após para o interior do Estado. Em 1996, houve a expansão deste nível de ensino com o reconhecimento pela sociedade da importância das experiências da infância para o desenvolvimento da criança e as conquistas sociais dos movimentos pelos direitos da criança, entre elas, o acesso à educação nos primeiros anos de vida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, que trata pela primeira vez da educação infantil, como um nível específico de ensino, que tem suas particularidades e especificidades. Se pudermos considerar esses marcos legais como avanços no reconhecimento do direito da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, também é necessário ponderar os desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, que podem ser resumidos em duas grandes questões: a do acesso e da qualidade do atendimento.

Apesar da delimitação escolhida, este trabalho faz também uma retrospectiva histórica da realidade infantil em épocas anteriores. Neste sentido, corroboramos a afirmação de Rezende (1997, p.13) sobre a opção do recorte temporal para o historiador:

[...] A sua escolha está cercada por questões que vive, alucinações da sua época, desejos e desencontros do seu tempo, sem que haja linearidade. As horas antigas se tornam recentes, como diria sabiamente Guimarães. Os tempos se cruzam, se confundem.

Resolvemos então, buscar algumas respostas no passado para entender

o presente, para isso nos fundamentamos em Ferro (1996, p.16) ao afirmar que “[...] o conhecimento do passado é fundamental para que se entenda em profundidade os aspectos atuais do ensino, se possa evitar os erros do passado e preparar as ações futuras com mais eficiência”.

Partindo dessa premissa, a nossa investigação se pautou em uma trajetória que vai do presente ao passado e vice-versa, fazendo a relação de um tempo ao outro, compreendendo que um depende do outro. Para isso trabalhamos com a análise da memória daqueles que vivenciaram o período pesquisado. Entretanto, para a reconstituição da história da educação infantil em Teresina, sentimos a necessidade de investigar décadas anteriores, resgatando algumas histórias daqueles que nos forneceram elementos para análise da história proposta, interligando experiências de atores que vivenciaram diferentes épocas. Comprovamos a importância dessa inter-relação de recortes temporais na interpretação de Félix (1998, p.86):

Há necessidade de delimitar bem o recorte da pesquisa para saber quando parar e quando ir além. O fato de termos de fazer recortes não significa que deixemos de fazer as necessárias inter-relações. Sobretudo, temos que ter bem presente que o processo histórico é uno, não tem separação.

O estudo proposto neste projeto foi motivado pela relevância desta temática para a sociedade, uma vez que os debates e as pesquisas na área mostram que é necessário pensar na educação infantil com caráter educacional e não assistencial, já que este nível de ensino é a base para a formação do sujeito que irá atuar no meio social. Outro aspecto que nos motivou foi a nossa experiência profissional, na área da docência e da gestão, desde a educação infantil até o ensino superior, em instituições da rede pública e privada de ensino. Além disso, verificamos em nossa trajetória a dificuldade dos profissionais que compõem a escola em perceberem a criança como sujeito político, histórico e cultural, que também faz parte do processo de construção da sociedade.

Nossas inquietações nos levaram a perceber a escassa bibliografia sobre o tema, não deixando aqui de destacar a relevância de uma obra dentro da temática, que é o pequeno livro de Falci (1991) “A criança na província do Piauí”. No entanto, a carência é nacional, a bibliografia brasileira acerca do assunto, ainda é extremamente exígua. Isso se deve talvez ao fato do estudo mais direcionado e de forma mais sistemática da história da educação infantil no país ser relativamente



recente, embora algumas iniciativas na área existam há mais de cem anos.

Outra questão que nos incomodou foi admitir que um dos grupos de atores que faz parte do cenário escolar, e também é protagonista da história, que são as crianças, ficam entregues ao esquecimento como se não fizessem parte da história da educação.

Diante destas inquietações, e buscando contribuir para a abertura de uma discussão em relação à educação infantil, resolvemos investigar: como se processou a educação infantil em Teresina no período compreendido entre 1968 a 1996.

Mergulhamos, então, nas investigações com o objetivo de reconstituir a história e a memória da Educação Infantil em Teresina no período de 1968 a 1996. Para alcançar esse objetivo geral, delineamos como objetivos específicos os abaixo relacionados:

- Verificar como se dava a organização interna das escolas que ofereciam a educação infantil em Teresina;
- Identificar o processo de expansão destas escolas;
- Conhecer o perfil dos professores que nelas trabalhavam;
- Conhecer as metodologias desenvolvidas pelos professores das escolas de educação infantil;
- Analisar as memórias daqueles que passaram pelas escolas que ofereciam a educação infantil dentro do período estudado.

Consideramos pertinente lembrar que de acordo com Demartini (2000, p.65):

o processo de pesquisa é sempre muito complexo, envolvendo descobertas e impasses que devem ser analisados, isto é, colocando os pesquisadores sempre em situação de incertezas, mais do que em condições de traçar caminhos previamente definidos.

A reflexão desta assertiva nos levou a efetivar uma pesquisa de caráter historiográfico fundamentada na Nova História Cultural por possibilitar o estudo de novas abordagens e direcionar, segundo Duby (1989), nossos olhares para fenômenos não investigados pela história oficial. Esta expansão do campo de atuação do historiador, segundo Le Goff (1990), fazem emergir novos temas a serem pesquisados, como o da infância.

Tendo em vista que a nossa investigação está centrada em representações produzidas pela e através da experiência em relação à Educação

Infantil, optamos por desenvolver um estudo também baseado na memória, tendo a clareza de que para dar sentido e significação ao passado é necessário metodizá-la, levando-a a adquirir o qualificativo de histórico. Assim, tivemos o cuidado de desenvolver uma pesquisa histórica que não estivesse voltada apenas para o registro do passado, em busca de informações em documentos escritos, mas utilizando o ato de rememorar para a produção de uma nova estética do passado. Com isso, buscamos dar significado à voz daqueles que participaram da história da educação infantil na época aferida: professores, alunos, gestores, supervisores e pessoas que ocuparam cargos públicos e desenvolveram trabalhos na área de Educação Infantil. Para isso lançamos mão do recurso metodológico da História Oral, que para Thompson (1992, p.22):

Pode-se certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

A fundamentação teórica deste estudo está ancorada nas idéias de autores como Áries (1986), Burke (1992), Thompson (1992), Bom Meihy (1996), Halbwachs (1999), Arce (2002), Kuhlmann Jr. (2003), Kramer (2003) e outros.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, cada um com sua lógica própria, mas no conjunto, todos estão voltados para a temática proposta. Além da introdução e das considerações finais, o primeiro capítulo apresenta algumas considerações a respeito do referencial teórico adotado, traçando a trajetória metodológica da pesquisa, além da caracterização dos sujeitos que prestaram informações valiosas para a realização do trabalho.

No segundo capítulo intitulado: Um olhar sobre a educação infantil no mundo, analisamos as duas visões distintas de criança ao longo da história: a primeira no âmbito do século XVII que considerava a criança um adulto pequeno, sem respeitar as particularidades próprias da infância e a segunda no período após o século XVII que via a criança como um ser distinto deste, apresentando particularidades próprias da infância.

No terceiro capítulo: Retrospectiva Histórica da Educação no Brasil e no Piauí, mostramos as diferentes formas de como a criança foi concebida nos períodos colonial, imperial e republicano, apresentando uma visão histórica da

educação infantil no Piauí.

O quarto capítulo: Reconstituindo a História da Educação Infantil em Teresina, concentra a intenção principal da pesquisa, no marco temporal de 1968 a 1996, reportando também a década de 1930, destacando alguns aspectos deste nível de ensino, percorrendo, principalmente, a memória dos sujeitos que vivenciaram este processo.

Com esta produção esperamos contribuir para o avanço da historiografia educacional do Piauí e incentivar os estudos no campo da educação infantil, ainda pouco explorados no Estado, desejando que outros pesquisadores passem vir a aprofundar investigações nesta área.

## **CAPÍTULO I**

### **PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo, tecemos algumas considerações a respeito do referencial teórico adotado, traçando a trajetória metodológica da pesquisa, além de apresentarmos a caracterização dos sujeitos que prestaram informações valiosas para a realização do trabalho.

#### **1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA**

O século XX marcou uma renovação na historiografia brasileira, fazendo emergir e se consolidar um interesse por novas abordagens levando o historiador a expandir o seu campo de atuação. Esta renovação na historiografia recebeu influência significativa da Nova História Cultural, que trouxe à cena discussões não só em relação às novas temáticas, mas também mudanças no que se refere à noção de documento, tornando evidente a necessidade da preservação dos acervos documentais, conseqüentemente da memória. Esta nova corrente historiográfica chega ao Brasil na década de 1980, momento em que ocorria no mundo uma crise de paradigmas, trazendo para a discussão novas maneiras de se conceber história, contrária à visão que defendia o processo histórico como linear e contínuo. A esse respeito, Pesavento (2005, p.9) expressa que:

[...] a dinâmica social se tornava mais complexa com a entrada em cena de novos grupos, portadores de novas questões e interesses. Os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade social, das novas modalidades de fazer política, das renovadas surpresas e estratégias da economia mundial e, sobretudo, da aparentemente escapada de determinadas instâncias da realidade – como a cultura, ou os meios de comunicação de massa – aos marcos racionais e de logicidade.

Nesta perspectiva, compreendemos que os modelos que apresentavam história como certeza absoluta e negavam todas as práticas humanas como culturais, passam a ser criticados uma vez que seus espaços de atuação ficam restritos para análise da complexa dinâmica social, tão cheia de incertezas e rica de diversidade cultural.

Amplia-se, portanto, o conceito de cultural, que passa a não ser mais considerado domínio da elite, mas de todas as práticas humanas. Nesta nova concepção de História, a Nova História Cultural, apenas a natureza não é considerada produção cultural, mas natural.

Esta nova perspectiva teórico-metodológica e o aumento significativo dos programas de pós-graduação no campo da História nas universidades brasileiras foram fundamentais para que esta renovação ocorresse. No Piauí não foi diferente, segundo Lopes (2006, p.12):

Tendo havido um aumento significativo da produção de trabalhos no campo de História da Educação no Piauí, após a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, a discussão em torno das fontes e sua preservação aparece de modo mais evidente. Como a maioria dos trabalhos produzidos no âmbito do referido Programa tem se preocupado com temáticas que buscam compreender a dimensão micro do funcionamento da escola, a ampliação do tipo de fonte utilizada nas pesquisas é necessária e tem sido realizada, beneficiada pela noção ampliada de documento proposta pela História Cultural.

Nesse contexto, resolvemos realizar uma investigação sobre a história e memória da educação infantil em Teresina. De início, tínhamos a clareza de que, para revelarmos aspectos dessa realidade de forma mais sistematizada e científica, necessitaríamos utilizar em nossa pesquisa um método, ou seja, um procedimento metodológico que nos levasse a obter as respostas para os objetivos propostos em nossa pesquisa.

Assim, optamos por uma metodologia fundamentada em um referencial teórico que nos ajudou a formular as nossas interpretações sobre o mundo da infância. Escolhemos a Nova História Cultural por se aproximar mais da nossa proposta metodológica de trabalho, permitindo que os sujeitos pesquisados rememorassem às suas infâncias e experiências de vida do período em que freqüentaram os jardins de infância em Teresina.

Vale salientar ainda que a Nova História surgiu como oposição à História Positivista, caracterizada como tradicional e essencialmente política, ou seja, aquela que se preocupava somente em narrar os acontecimentos da história dita “oficial”. Para Castelo Branco (2001, p.48), esta é uma nova maneira de olhar a história. A cerca dessa questão, ele afirma que:

[...] se antes a história preocupou-se com o que os grandes homens fazem (positivismo), ou com o que todos os homens fazem (marxismo), a Nova História incorporou à análise historiográfica o que todos os homens fazem e sentem.

Acreditamos a partir das palavras do autor que, a História passou por uma crise de paradigmas, necessária para a compreensão de uma sociedade que tornou-se complexa, não sendo mais possível, portanto, tratá-la com modelos e normas tidos como certezas que manteriam a ordem, e que não poderiam ser contestados. As mudanças sociais trouxeram para a análise historiográfica mudanças de postura. As discussões passaram a traduzir não só as ações de todos os homens como também os sentimentos dos mesmos.

De acordo com Burke a Nova História é:

[...] a história associada à École des Annales, agrupada em torno da revista Annales: économies, sociétés, civilisations. [...] A história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional. [...] O que era considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. (1992, p.9,10,11)

Portanto, a Nova História Cultural, traz a síntese de todas as histórias, fazendo referência a todas as atividades humanas. Leva em conta a opinião de pessoas comuns, uma vez que defende a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída por todos os homens que fazem parte da sociedade.

Constatamos, portanto, a partir das idéias de Burke (1992), que o pesquisador ao trilhar o seu caminho, terá um leque de novas abordagens que irão ajudá-lo nas reflexões em busca de respostas no seu processo de historiar.

Começamos o nosso trabalho investigativo com uma pesquisa bibliográfica, ou seja, selecionando referências no primeiro momento sobre a infância, depois sobre a História Oral, História e Memória, Nova História Cultural e História da Educação. É pertinente salientarmos que nesse estudo selecionamos também algumas produções acadêmico-científicas, dissertações de mestrado que

tratam da História da Infância e da História do Piauí, que para uma melhor compreensão foram organizadas, seguindo uma ordem crescente no quadro 1:

Autor	Título da Obra	Instituição	Ano
Maria de Fátima Vieira Nolêto	A Educação Pré-Escolar em Teresina – Piauí na Percepção dos Pais e dos Professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC	1985
Francisca Cardoso da Silva Pires	Escola Normal no Piauí: implantação e desenvolvimento - 1864 a 1910	Universidade Metodista de Piracicaba	1985
Maria do Amparo Borges Ferro	Educação e Sociedade no Piauí Republicano	Universidade Federal do Piauí - UFPI	1996
Lina Carvalho	Importância da Brincadeira no Desenvolvimento Infantil segundo professores de pré-escolas (Teresina – PI)	Pontifícia Católica de São Paulo - PUC	1999
Sandra Mara Kihdlein Penno	A Trajetória da Instituição Educativa Evangélica mais antiga no Estado do Piauí: Instituto Batista Correntino	Universidade Federal do Piauí – UFPI	2005
Salânia Maria Barbosa Melo	Reminiscências do Processo de Escolarização: a formação da professora normalista piauiense e o ensino primário – 1930-1945	Universidade Federal do Piauí – UFPI	2005
Eliete Silva Meireles	Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz: Oásis de uma comunidade, visão de uma construção curricular	Universidade Federal do Piauí – UFPI	2005
Amada de Cássia Campos Reis	História e Memória da Educação em Oeiras – Piauí	Universidade Federal do Piauí – UFPI	2006
Eliana de Sousa Alencar	As Relações Interpessoais entre Professores e Alunos Mediando Histórias de Fracasso Escolar	Universidade Federal do Piauí – UFPI	2007
Maria Inês Bandeira de Vasconcelos	Liceu Piauiense – 1845-1970: Desvendando Aspectos de sua História e Memória	Universidade Federal do Piauí – UFPI	2007
Samara Mendes Araújo Silva	A luz dos valores religiosos: escolas confessionais católicas e a escolarização das mulheres piauienses –1906-1973	Universidade Federal do Piauí – UFPI	2007

QUADRO 1 - Dissertações de Mestrado com seus respectivos autores, instituições e ano de publicação.

FONTE: Produção de Zélia Maria Carvalho e Silva (2008)

Na utilização do material, selecionamos primeiro as obras que discutiam a história da educação do Piauí, verificando as informações que seriam pertinentes para a construção do trabalho. Após essa primeira etapa fomos em busca daqueles que tratavam especificamente da história da educação infantil no Piauí, com o propósito de possibilitar a aquisição de dados que serviriam para produção do nosso texto. Finalmente buscamos alguns materiais que pudessem nos guiar na estruturação da metodologia.

As leituras realizadas seguiram metodologicamente as orientações de Severino (2002) que sugere para o aprofundamento do estudo científico a leitura analítica. Abordamos os textos através dessa leitura, visando a compreensão do objeto a ser pesquisado.

A pesquisa bibliográfica, no âmbito deste estudo, caracteriza-se como processual, por ter estado presente em todas as etapas do trabalho, nos incentivando a uma curiosidade sadia em busca de descobertas e compreensões do objeto de estudo, contribuindo para a fundamentação teórica e o diálogo que tivemos com os diferentes autores da Nova História Cultural: Burke (1992), Certeau (2003), Chartier (1990), Lopes e Galvão (2001); da História da Infância: Àries (1986), Kulmann Jr. (2003/2005), Krammer (2003), Del Priore (2004), Faria Filho (2004), Gondra (2002), Arce (2002); da História Oral: Delgado (2006), Freitas (2002), Bom Meihy (1996), Thompson (1999); História e Memória: Le Goff (1996/2000), Halbwachs (1990); História da Educação Brasileira: Azevedo (1976), Aranha (1996), Gadotti (1995), Ghiraldeli (1994/2003); História da Educação do Piauí: Nunes (1972/1975), Ferro (1996/2000), Queiroz (1998), Lopes (2006), Nascimento (2006) e Brito (1996), e outros que têm contribuído para enriquecer o estudo sobre a história e memória da infância. Nesta pesquisa priorizamos as fontes secundárias, ou seja, as obras sobre a temática discutida. Estas fontes foram adquiridas nas bibliotecas públicas, como a da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e outras bibliotecas particulares.

Verificamos que as fontes bibliográficas em relação à história da infância em Teresina ainda são muito escassas; isto nos levou a buscar também outras fontes documentais quer escritas, orais e iconográficas. Sabíamos que, para captarmos as informações contidas nos documentos, precisávamos utilizar técnicas adequadas que nos ajudassem na interpretação das fontes. Procuramos, então, seguir as orientações de Burke (1992), o qual refere que os historiadores devem interpretar o que está nas entrelinhas dos documentos.

Isto nos levou a termos uma postura mais cuidadosa em relação aos documentos pesquisados, isto é, analisando-os a partir do contexto em que cada um foi construído, verificando quais as intenções que os mesmos queriam repassar e quais os silêncios implícitos propagados em cada página. Procuramos então, refleti-los historicamente. Refletindo sobre a habilidade do historiador, nos baseamos em Le Goff (2000, p.104), que enfatiza: “A sua única habilidade (do historiador) consiste



em extrair dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm”.

Neste contexto, ao iniciarmos o trabalho de coleta de dados percebemos a grande dificuldade que teríamos pela frente. Os problemas constatados no decorrer da pesquisa foram causados, principalmente, pela escassez de registros escritos de atividades escolares referentes à educação infantil e à situação precária em que se encontravam os raros documentos localizados.

A partir dessa inferência, resolvemos abrir um leque de documentos possíveis para garimpar vestígios sobre a educação infantil e utilizar outras fontes primárias como decretos, relatórios de interventores, atas e regulamentos, Relatório de Presidente da Província, coleção de leis, artigos da imprensa local e de periódicos educacionais, livros de matrícula e dados do senso. Localizamos esse material no Arquivo Público de Teresina (Casa Anísio Brito), no Arquivo do extinto Instituto de Educação Antonino Freire, no Arquivo do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Colégio das Irmãs) e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na apreciação dos documentos utilizamos como procedimento a análise de conteúdo que segundo André (1986, p.41) “[...] pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”.

Abordamos as mensagens utilizando como referencial de análise os textos que discutam sobre educação infantil, tendo como enfoque interpretativo os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais da época pesquisada.

Nesta busca pelos documentos, nos dirigimos várias vezes a esses locais, em alguns deles de início, fomos bem recebidos, em outros não. No entanto, não desistimos, pois tínhamos um propósito a conquistar. Acompanhamos algumas mudanças ocorridas na Casa Anísio Brito para preservação dos documentos; “[...] as condições de conservação encontradas justificam uma urgente intervenção técnica” (PINHEIRO, 2006, p.66). Estas inovações nos alegraram e nos forçaram a enfrentar novas tecnologias como a aprendizagem do uso de uma câmera digital e do computador, facilitando assim o nosso trabalho.

Os maiores problemas para os novos historiadores, no entanto, são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. (BURKE, 1992, p.25).

O historiador no seu ofício de historiar deve ter a clareza de que, como as renovações que ocorreram na metodologia histórica, pode se fazer a história com documentos escritos, mas também com a utilização de outras fontes. Para Le Goff (1996, p.107), apud Febvre (1949) “a história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem”.

Adotamos, pois, esta idéia, e em um trabalho persistente de adquirir novas informações e enriquecer a nossa pesquisa histórica, que não teve como objetivo somente o registro do passado, “mas contribuir para solucionar problemas através do exame de acontecimentos passados” (RICHARDSON, 1999, p.246). Buscamos dar significado à voz daqueles que participaram da educação infantil da época aferida: alunos, professores, gestores ou os que exerceram uma função pública nesse nível de ensino. Estas pessoas não foram escolhidas de forma aleatória, mas a partir de alguns critérios, como, por exemplo, o de terem feito parte da geração que vivenciou as experiências referentes à temática no período pesquisado ou terem desenvolvido um trabalho significativo com ou para as crianças de Teresina, além de terem feito parte do quadro de funcionários da rede estadual, municipal ou particular de ensino da referida época.

No quadro nº 2, apresentamos os sujeitos pesquisados, que com seus depoimentos contribuíram para a reconstituição da história da educação infantil em Teresina. Para facilitar a compreensão do leitor, sistematizamos os nomes dos sujeitos em ordem alfabética, destacando sua formação atual, período em que atuou e a sua função na educação infantil.

Nº	SUJEITOS DA PESQUISA	FORMAÇÃO ATUAL	PERÍODO EM QUE ATUOU NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FUNÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
01	Alzenira Macedo Santiago Leite	Pedagógico	1986	Professora
02	Anna Clarisse Freitas Braz Cronemberger	Taquigrafa	1970	Estudante
03	Conceição de Maria Santiago de Matos	Pedagogia (cursando)	1988 a 1996	Professora
04	Enid Matos Vieira da Rocha	Pedagógico	1950	Professora
05	Isa Maria dos Santos	Pedagógico Filosofia	1968	Supervisora
06	Ingrid Freitas Cronemberger Ribeiro	Pedagogia	1985 a 1988	Estudante
07	Isolina Costa Damasceno	Pedagogia	1968	Estudante
08	Lígia de Sousa Martins	Ensino Médio	1968	Gestora
09	Luiza Maria Ferreira de Oliveira	Pedagogia	1996	Gestora
10	Maria da Cruz Soares da Silva	Pedagógico	1982 a 1991	Gestora
11	Myrian Nogueira Portela Nunes	Bacharel em Direito	1979 a 2002	Gestora
12	Osmarina Gouveia Lima	Pedagógico	1981	Professora
13	Teresinha de Jesus dos Santos Almeida	Pedagógico Normal Superior	1979	Gestora
14	Videlina Maria Silva Pinheiro	Pedagogia	1995 a 2001	Gestora

QUADRO 2 – Identificação dos sujeitos pesquisados  
 FONTE: Dados pessoais dos sujeitos desta pesquisa (2008)

Os dados contidos neste quadro nos evidenciam que os sujeitos que participaram da reconstituição da história da educação infantil em Teresina, no período de 1968 a 1996, exerceram diferentes funções, contribuindo assim para o

processo de investigação dessa pesquisa que desenvolvemos durante o mestrado da UFPI, pois através de suas memórias, pudemos resgatar o passado, não de forma “ipsis literis”, mas através de representações desse passado.

Assim, lançamos mão do recurso metodológico da História Oral, que para Thompson (1992, p.22):

[...] pode-se certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

No manuseio das fontes, a metodologia do estudo teve como recurso a oralidade, um fenômeno que faz parte da sociedade atual, da vida do homem desse século, através do processo de comunicação. Desta forma, no desenvolvimento da pesquisa, permitimos que as lembranças daqueles que vivenciaram o cenário histórico da infância no período pesquisado viesse à cena. A partir desta etapa fizemos a interlocução dos dados obtidos com outras fontes diversas, para só então fazermos a nossa interpretação.

A história se faz a partir de qualquer traço deixado pelas sociedades no passado, e muitas vezes as fontes oficiais são insuficientes para a compreensão de variáveis importantes relativas ao processo. Portanto, a documentação não oficial através da análise das falas dos sujeitos, protagonistas da educação nesse período, é uma oportunidade de dar voz e valorizar suas experiências e vivências. De acordo com Bom Meihy (1996, p.15):

A história oral é uma alternativa à história oficial, consagrada por expressar interpretações feitas, quase sempre, com o auxílio da documentação escrita e cartorial. A não ser para provar o óbvio, não seria cabível a coleta dos depoimentos em que se poderia ter os mesmos resultados obtidos com base em documentos escritos. Porque a história oral tem comprometimentos éticos e exige retorno ao depoente, sempre que houver uma entrevista ela deve responder a sua utilização.

Nossa pesquisa foi realizada no período de janeiro de 2007 a março de 2008. Consideramos, portanto, essencial no desenvolvimento da mesma o uso da História Oral, uma vez que, por meio dela, coletamos dados sobre os sujeitos que a história esqueceu: as crianças.

Nesse sentido, Lopes e Galvão (2001, p. 64), ao ressaltarem algumas reflexões sobre a ausência de registros produzidos pelas próprias crianças, nos ajudaram a percorrer este caminho desde a escolha até a aplicação deste procedimento metodológico, enfatizando que:

Uma das primeiras dificuldades para se fazer a história da infância é exatamente a ausência de registros que tenham sido produzidos pelas próprias crianças: afinal, elas não deixaram testemunhos escritos, pessoais ou coletivos. Alguns autores chegam a denominar as crianças os grandes mudos da história. Só se pode conhecer a história da infância através de traços indiretos, ou seja, do ponto de vista dos adultos que, nas diferentes épocas, deixaram registros sobre o que pensavam e como tratavam a infância, principalmente aqueles profissionais que se encontravam mais diretamente em contato com ela, como legisladores, pedagogos, escritores, pintores, pois além de adultos, que escrevendo suas autobiografias e memórias, relembram a época em que foram crianças.

Para coletarmos as informações de nossos atores e reconstruirmos a História da Educação Infantil em Teresina, aplicamos a técnica da entrevista semi-estruturada (APÊNDICE B e C). Este tipo de entrevista, segundo Meirelles (2005, p. 26), favorece “momentos ricos de conhecimento do objeto de estudo, pois permitem que as diferentes experiências e percepções dos sujeitos entrevistados formem um quadro significativo à compreensão do nosso problema de pesquisa”.

A entrevista semi-estruturada possibilita uma flexibilidade na sua operacionalização, quando o entrevistador apresenta uma certa habilidade, com relação a exploração da temática e do registro das informações. Segundo Ludke e André (1986, p.33 e 34):

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influências recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

No processo de investigação foi vantajoso o registro das entrevistas e depoimentos daqueles que participaram ou testemunharam os acontecimentos relacionados aos jardins-de-infância em Teresina. Isto nos possibilitou compreender melhor a realidade concreta vivenciada pelas crianças da época pesquisada e nos

forneceu um entendimento mais detalhado do que aconteceu no passado. Neste aspecto, fundamentamos o nosso posicionamento em Alberti (2004, p. 14), ao considerar que:

[...] É da experiência de um sujeito que retrata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parece tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. [...] É como se pudéssemos obedecer a nosso impulso de refazer aquele filme, de reviver o passado, através da experiência de nosso interlocutor.

Com a clareza de que a utilização de entrevista de história oral requer um trabalho criterioso, partimos para a escolha do tipo de entrevista que seria aplicada com nossos interlocutores. Optamos pela entrevista temática por nos fornecer informações e percepções relativas ao tema específico da investigação, contribuindo para elucidação das questões propostas no trabalho. Após essa definição, passamos a etapa da organização dos roteiros, buscamos então, através de estudos obtidos em algumas fontes bibliográficas e documentais, um conhecimento mais aprofundado do tema em questão.

Segundo Freitas (2002, p.91) “todo entrevistador precisa saber como conduzir a sua entrevista, as questões mais importantes a serem perguntadas e até onde ir nessa entrevista”. Desta forma, foram elaborados roteiros não rígidos, possibilitando no decorrer da entrevista que algumas questões surgissem naturalmente no discurso do depoente. Assim, tivemos o cuidado de não deixarmos os entrevistados, nem presos aos roteiros e nem distantes demais dos mesmos, trazendo-os sempre que necessário, de volta às discussões. Consideramos neste processo as idéias de Nascimento (2006, p.132), ao destacar:

[...] Aqui é necessário pensar que o entrevistado não é obrigado a gravar entrevista nenhuma, é recomendável que se aprenda a ouvir. Existem pessoas que para chegar à resposta que lhe foi feita, precisam lembrar-se de fatos ligados ao tema em que o entrevistador tem interesse. O entrevistado não deve se submeter aos interesses do entrevistador, todavia precisa-se desenvolver um clima de respeito mútuo e de camaradagem entre as partes.

Convém lembrar que os entrevistados não foram escolhidos de forma aleatória, mas com base em uma amostra de 14 (catorze) sujeitos, entre alunos,

professores e gestores que estiveram envolvidos com a educação infantil do cenário histórico em questão. Procuramos, então, conhecer cada entrevistado, o contexto histórico social em que atuou e o trabalho desenvolvido pelo mesmo. A listagem com os nomes dos entrevistados foi elaborada de forma flexível, ou seja, não definitiva, pois tínhamos a clareza de que em algumas entrevistas um depoente nos levaria a outros, através de suas lembranças. Este número de depoentes nos satisfaz, uma vez que a quantidade de material obtido pelas informações nos ajudou na construção de evidências sobre o objeto de estudo.

Após essa fase, passamos a contatar e agendar as entrevistas com aqueles que concordaram em dar seus depoimentos informando que este trabalho fazia parte de uma pesquisa de mestrado, seus objetivos e a instituição no qual o trabalho estava vinculado, Universidade Federal do Piauí, com o acompanhamento de uma orientadora, doutora em Educação, e a relevância dos seus depoimentos para a reconstituição da História da Educação Infantil em Teresina, além da forma em que o trabalho seria divulgado e do direito deles em não opinarem sobre aquilo que achassem conveniente.

Durante as realizações da entrevista tivemos o cuidado de ficar atentas às diferentes formas de expressão dos depoentes como entonação de voz, a expressão do olhar, os gestos, a postura corporal as contradições, silêncios, anotando-as com cuidado. Essas anotações são consideradas por Trivinos (1987, p. 155) como “[...] as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações”.

Ao trabalharmos a entrevista como fonte, percebemos a importância de ouvirmos o outro e de silenciarmos nossa voz para aprendermos com o outro. Isto pode ser confirmado na fala de Bosi (2003, p.65): “ao silêncio do velho seria bom que correspondesse o silêncio do pesquisador. Aprendizagem difícil porque vivemos no moinho de palavras e citações que se apóiam comodamente no discurso ideológico”.

No transcorrer do nosso trabalho, enviamos cartas (APÊNDICE A) a 14 sujeitos de nossa pesquisa, convidando-os a participarem do processo com a concessão de entrevista. Em virtude de circunstâncias desfavoráveis, como por exemplo, o número de telefone de alguns entrevistados ter mudado, os e-mails enviados não serem respondidos, dificultou os contatos com os nossos interlocutores. Alguns, depois desse primeiro contato, desistiram de dar seus

depoimentos com receio de se comprometerem, mesmo que tenhamos dado todas as explicações sobre o trabalho. Estes foram alguns professores que trabalharam nos jardins-de-infância da rede privada de ensino. Outros nos surpreenderam pela simplicidade e disponibilidade, com que nos receberam em suas casas e em seus ambientes de trabalho, nos deixando à vontade e mantendo conosco um diálogo sincero. Percebemos que esses locais, escolhidos pelos depoentes, os deixaram relaxados e confiantes para emitirem suas opiniões, contribuindo para que suas memórias fossem acionadas.

Procuramos ter o cuidado em ouvir o outro, respeitando seus limites, conduzindo o ritmo da entrevista com base nisso. Não tendo, portanto, uma postura impaciente e estabelecendo uma relação de confiança, já que mesmo que a entrevista permita ao entrevistado “[...] desenvolver suas opiniões de maneira que ele estimar conveniente” (RICHARDSON, 1999, p.210), não podemos deixar de lado que “o que se pede ao entrevistado é muito estranho: que conte sua vida a alguém que mal conhece e ainda por cima diante de um gravador” (ALBERTI, 2004, p.77). Todo o material foi gravado e filmado em uma câmera digital da marca KODAK C743, a qual possui um dispositivo com capacidade para gravação de áudio. Este instrumento nos possibilitou também filmar as expressões dos sujeitos no momento da entrevista, de forma bem discreta, enriquecendo o trabalho.

Apresentamos aos depoentes um termo de cessão (APÊNDICE D) com linguagem clara, para que os mesmos dessem seus consentimentos, permitindo assim que socializássemos e divulgássemos as entrevistas concedidas na nossa dissertação de mestrado. Pedimos ainda, autorização para o registro fotográfico dos depoentes, explicando que o mesmo serviria para compor o perfil dos sujeitos pesquisados, no que fomos prontamente atendidos.

Após o término das entrevistas, partimos para a transcrição dos depoimentos. Este trabalho foi vagaroso e árduo, pelo motivo de termos que repetir inúmeras vezes as gravações para podermos entender as falas dos sujeitos e o que significava cada pausa. Um momento considerado como rico de significados nesta etapa foi a familiaridade com as falas dos atores pesquisados e as descobertas que fizemos na hora de transcrevermos o material. Buscamos o que estava além das palavras e que faz a riqueza da oralidade.

Na primeira etapa da transcrição, fomos fiéis a tudo que nossos depoentes relatavam durante a entrevista, transcrevendo na íntegra “tudo o que foi



dito, sem cortes nem acréscimos” (DELGADO, 2006, p.29), pois temos a certeza de que o material gravado é um documento histórico que poderá ser utilizado por outros pesquisadores.

Na segunda etapa, fizemos a leitura e conferência do material. Em alguns momentos recorremos novamente ao depoente para tirarmos algumas dúvidas e conferirmos algumas informações.

Na terceira etapa, enviamos aos nossos entrevistados uma cópia do material transcrito, para que eles dessem suas opiniões, refletindo sobre o que tinha sido escrito a partir de suas colocações, permitindo a divulgação do texto como estava ou solicitando que nós o reescrevêssemos, como também para que os mesmos pudessem colaborar na correção de nomes, termos técnicos e complementação de frases.

Consideramos, portanto, que a produção textual final da pesquisa será de co-autoria de todos aqueles que deram a sua parcela de contribuição. Dessa forma corroboramos as idéias de Alencar (2007, p.48), ao reconhecer os resultados de pesquisa como “[...] uma co-produção, em que o pesquisador e pesquisado constroem juntos parte do corpo da pesquisa”.

## 1.2 ANÁLISE DOS DADOS

Após a organização e leitura dos dados coletados, partimos para a análise dos dados, ou seja, para a interpretação dos resultados. Nesta etapa, procuramos estabelecer correlações das informações obtidas através de nossos interlocutores e os objetivos propostos em nossa pesquisa. Seguimos então, as etapas propostas por Delgado (2006, p.29-30) para sistematização de nossas análises:

[...] análise temática de seus conteúdos, destacando-se temas gerais; realização de nova análise das narrativas, de acordo com os temas destacados anteriormente, objetivando compreender com maior profundidade o conteúdo dos depoimentos, procurando inclusive entender sua especificidade; realizar o agrupamento de um conjunto de entrevistas no qual cada depoimento possa se constituir como unidade especial, e o conjunto deles possa ser cruzado, comparando-se as versões e as informações obtidas.

Cabe destacar que, para que nossas interpretações realmente se tornassem um instrumento riquíssimo na construção de resposta para a

investigação, atendendo aos objetivos da pesquisa, foi necessário também utilizarmos uma técnica de análise dos dados, pois em uma pesquisa qualitativa é necessário que se empregue uma técnica para “[...] trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.45). Optamos, portanto, pela técnica de análise de conteúdo, por nos dar a oportunidade de compreender as mensagens repassadas por nossos interlocutores, expressando “um significado e um sentido” (FRANCO, 2003, p.13). Para a utilização dessa técnica recorreremos também a Bardin (1977, p.42) por apresentá-la como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...].

Vale ressaltar que as informações obtidas a partir das entrevistas semi-estruturadas foram analisadas de acordo com as orientações de Moraes (1999): preparação das informações, transformação do conteúdo em unidades de significado, categorização, descrição e interpretação. As respostas dos sujeitos às questões pesquisadas foram analisadas, possibilitando a formulação das seguintes categorias: organização interna das escolas, no qual investigamos os aspectos pedagógicos, o ambiente, o planejamento e a disciplina; o processo de expansão das escolas que ofereciam a educação infantil no período pesquisado, as ações oficiais e a interiorização dessas ações; o perfil dos professores, enfatizando a formação inicial e continuada e finalmente a metodologia utilizada pelos docentes, a fundamentação teórico-metodológica no trabalho realizado na educação infantil.

É, portanto, nesta perspectiva de elucidar e compreender as mensagens manifestadas por nossos entrevistados, que “representa uma multiplicidade de vozes se manifestando sobre os fenômenos investigados” (MORAES, 2005, p.87), que demos espaço para que nossos atores sociais, através da memória, registrassem suas representações acerca da criança, rememorando fatos e experiências. Para tanto, recorreremos às palavras de Cecília Meireles (1980, p.3) que se servindo de suas lembranças, rememora o seu tempo de infância:

Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: silêncio e solidão. Essa foi sempre a área de minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram o segredo do seu mecanismo, e as bonecas o jogo do seu olhar. Mais tarde, foi nessa área que os livros se abriram e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa, que até hoje não compreendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como os fios de um pano.

Estas palavras da autora vêm reforçar a nossa posição sobre a importância da infância para a formação do homem. É através das experiências vivenciadas nesse período, através da fantasia, das brincadeiras e dos sonhos e de forma natural que a criança vai aos poucos constituindo o seu mundo e sua passagem para o mundo adulto.

Logo, percebemos a escola como um lugar privilegiado de memórias, onde todos os protagonistas do cotidiano escolar passam a fazer parte da construção da história, mantendo um compromisso com o contexto social, representando um avanço e possibilidade de análise social, lembrando que a realidade é social ou culturalmente construída. Sobre essa questão, Halbwachs (1990, p.26) comenta que:

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.

A memória, segundo Halbwachs (1990), é coletiva e seletiva, uma vez que no ato de lembrar, não estamos só revivendo o passado, mas reconstruindo-o com imagens e pensamentos do agora. Esta reconstrução, fazemos com base nas experiências que compartilhamos com o nosso grupo social, sendo influenciados por nossas necessidades sociais.

O historiador, no seu ofício de historiar, utiliza-se de uma diversidade de fontes. O traquejo das mesmas é importante, especialmente pelo complemento que cada uma pode oferecer a outra. Por isto, recorreremos também ao uso de imagens, especificamente de fotografias, com a finalidade de ilustrar e dar visibilidade ao período estudado, mas também como fonte, para que possa ser “lida e a posteriori e reconstruída a cada época” (PAIVA, 2006, p. 20). Na verdade, tratamos essas imagens como

fontes importantes de informação sobre épocas passadas, seus projetos e sobre as imagens que elas elaboravam entre si. A partir delas se poderia ler, portanto um tempo, um processo histórico ou, pelo menos, porções dele. (PAIVA, 2006, p.21)

Ao utilizarmos metodologicamente a fotografia como fonte de comunicação entre pesquisadores e leitores, criamos um código de linguagem, no qual a cristalização das imagens nos remeteram a diferentes tempos e espaços, trazendo com isso trocas de experiências riquíssimas. Para Ciavatta (2002, p.56):

[...] a fotografia ao ser veiculada, institui um código específico de comunicação que possui seus próprios signos, neste sentido, a foto é entendida como um “texto icônico”, a compreensão da imagem fotográfica como uma escolha possível em um universo de escolhas descartadas. Essa dupla referência – à foto em si mesma e às possibilidades não realizadas – devem ser levada em conta pelo pesquisador, a relação entre o plano do conteúdo e o plano da expressão: o conteúdo refere-se à relação entre o que foi captado pelo fotógrafo e a circunstância da produção da imagem; enquanto a expressão está associada às opções e estéticas, que por sua vez também são históricas e portanto, possuem um sentido social que deve ser buscado.

Dessa forma, analisar as fotografias, dando um sentido social às mesmas é “[...] guardar a memória do tempo e da evolução cronológica, elas [...] evocam e transmitem a recordação dos acontecimentos que merecem ser conservados” (LE GOFF, 2000, p.48).

A memória nos possibilita redescobertas de costumes, gestos, a desenvolver um trabalho que as fontes oficiais não oportunizam. Certamente que estudar a escola, o seu contexto e a sua relação com as normas oficiais, suas práticas, e a reconstrução histórica de um dos seus níveis de ensino, a educação infantil, por exemplo, pode ser propiciado pelo importante papel desempenhado pela memória. Segundo Le Goff (2000, p.57, 108):

A evolução da sociedade na segunda metade do século XX clarifica a importância da aposta representada pela memória colectiva. [...] a memória colectiva é um dos elementos mais importantes das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, por sobreviver e por progredir. [...] é uma revolução, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O interesse da memória colectiva e da história já não se cristaliza exclusivamente os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se agora por todos os homens...

Imbuídos destas idéias, desenvolvemos o presente trabalho de reconstrução da história dos jardins de infância em Teresina, fazendo emergir a construção da memória histórica sobre o tempo vivido por nossos protagonistas. Tempos em que eram crianças, e talvez escrever sobre infância não fosse considerado interessante por nossos pesquisadores. Para Lopes e Galvão (2001, p.65): “O que acontece muitas vezes não é que a criança seja um objeto de pesquisa mudo, a sociedade que a cerca é que é surda”.

No próximo capítulo, abordaremos as percepções dos diferentes contextos históricos, a nível mundial, em relação às crianças, desde a antiguidade até o século XX.

## CAPÍTULO II

### UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO

Neste capítulo, buscamos expor as duas visões distintas de criança ao longo da história: a primeira que considerava a criança como um adulto de estatura pequena, sem ser visto como um cidadão de direitos e a segunda que via a criança como um ser distinto deste, apresentando particularidades próprias da infância.

#### 2.1 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM NÍVEL MUNDIAL

A relação da sociedade com a infância não permaneceu estática ao longo dos tempos, uma vez que ela é dinâmica, variando conforme o contexto histórico e suas variáveis de natureza econômica, social, política e cultural.

As discussões teóricas de diversos campos do conhecimento voltados à infância mostram que, por muito tempo, a criança não foi concebida na sua condição social de ser histórico, político e cultural. Essa concepção é recente e foi historicamente construída, mudando ao longo dos tempos, não tendo igual significado nem dentro da mesma sociedade e época. Segundo Fontana e Cruz, (1997, p. 6-7):

O conceito de infância é dinâmico e vem mudando ao longo da história, levando em consideração o contexto social de cada época. O lugar da criança passou a ser conquistado na sociedade a partir do século XVII. Até então, a criança era diferenciada do adulto apenas em relação à sua estatura, sem considerar as necessidades próprias da infância. Com as descobertas científicas ocorridas nesse período, gradativamente, a criança passa a ser vista com um ser frágil necessitando dos pais novos cuidados, maior atenção e responsabilidade no seu trato, bem como da escola como coadjuvante desta formação, responsabilizando-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e aritmética e reforçando os ensinamentos religiosos e morais dos pais quanto à sua formação moral e espiritual.

### 2.1.1 A CRIANÇA NA ANTIGUIDADE

A educação era um dos temas sociais que os filósofos da Grécia antiga, do período clássico, discutiam e dirigiam seus olhares, tendo, portanto uma importância significativa.

Ao desenvolver um estudo no qual procura fazer uma articulação entre educação, filosofia e infância, Kohan (2003) apresenta o pensamento de alguns filósofos gregos sobre a infância. Segundo este autor, Sócrates se posiciona quanto à educação das crianças da seguinte forma:

As crianças são educadas, em primeiro lugar, na música e logo depois na ginástica. Entre as primeiras atividades, inspiradas pelas Musas, se incluem as fábulas e relatos que as crianças escutam desde a mais tenra idade. Deverá escolher-se com muita diligência esses relatos, diz, 'Sócrates', para que contenham as opiniões que os construtores da polis julgam convenientes para formar as crianças. Não se permitirá que as crianças escutem qualquer relato. Não se permitirá que se lhes narrem, por exemplo, as principais fábulas por meio das quais têm sido educados todos os gregos, os poemas de Homero e Hesíodo, na medida em que afirmam valores contrários àqueles que se pretende que dominem a nova polis. Esses relatos não representam os deuses e heróis tal como são e estão povoados de personagens que afirmam valores contrários àqueles com que se pretende educar os guardiões. (KOHAN, 2003. p. 38).

A preocupação de Sócrates, filósofo grego do período clássico, apresentado na (figura 1) com as narrativas que poderiam ser ouvidas pelas crianças devia-se à influência destas no futuro de uma pólis justa, e não se caracteriza como uma preocupação com a criança em si, mas com o que ela poderia vir a ser quando adulta como um cidadão.

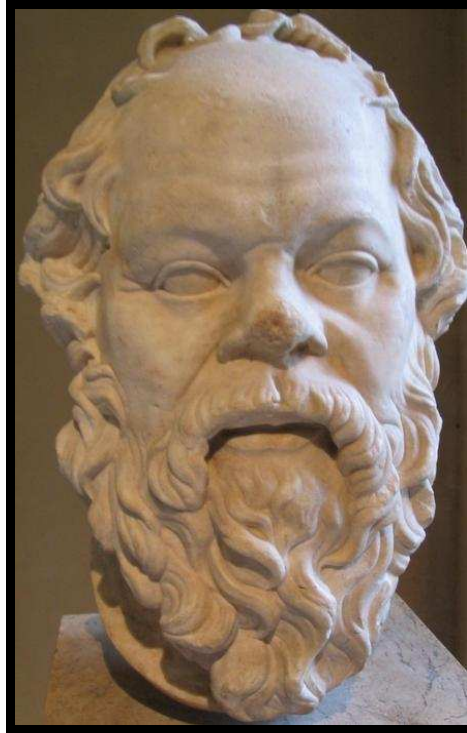


Figura 1 – Sócrates

Fonte: <http://sunwalked.files.wordpress.com/2007/08/socrates.jpg>

Para Sócrates, os primeiros anos de vida de uma criança são os mais importantes, daí o cuidado com o que ela possa ouvir para que isso não venha interferir na formação dos valores que manifestará no futuro. Ele pensava “a vida como uma seqüência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que será resultado das sementes plantadas, tudo que venha depois dependerá desses primeiros passos” (KOHAN, 2003, p. 39)

Platão, representado na (figura 2), elegeu as questões educacionais como centro de suas reflexões e no que tange à educação infantil, comunga com as idéias de Sócrates, fazendo desta não um assunto relevante em si mesmo, mas um objeto com fins políticos. Segundo Kohan (2003, p. 39), Platão enfatiza que “[...] nos ocupemos das crianças de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em um tempo posterior”. Este autor acrescenta ainda que:

A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. [...] a infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a polis atual se aproxime o mais possível da normatizada. Dessa maneira, Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma polis mais justa, mais bela, melhor. (KOHAN, 2003, p. 28-29).



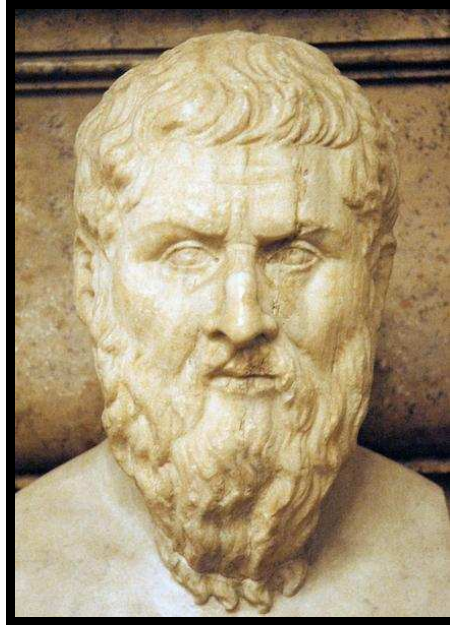


Figura 2 – Platão

Fonte: <http://www.consciencia.org/imagens/platao1.jpg>

Podemos inferir que na antiguidade grega a infância é apenas a base em que se assenta toda a formação do indivíduo adulto, a criança não é respeitada como tal na sua integridade e a infância é vista como pura possibilidade. A criança, portanto, é tida como um ser inacabado sujeita a uma educação que a transforma ao longo de sua vida.

De forma geral, a infância, na antiguidade, não possuía relevância social, a criança vivia à margem da sociedade recebendo um minguado tratamento afetivo, era vista apenas como um ser que continha em si o germe do adulto e nisto encerrava a sua utilidade.

### 2.1.2 A CRIANÇA NA IDADE MÉDIA

A sociedade medieval, que para Áries (1986), vai aproximadamente até o século XVII, era caracterizada como tradicional por apresentar uma definição bem rígida dos papéis sociais traçando o destino social da criança e por ser um período onde o adulto exercia uma relação de autoritarismo para com a mesma. Essa sociedade era organizada de forma ampla, com a presença de familiares, mesmo tendo parentesco distante, convivendo em um mesmo espaço e apresentando uma certa rigidez em relação “a moralização da família e definição de papéis familiares” (ARCE, 2002, p.85)

Na Idade Média, a criança só sentia o sabor da infância por um período muito curto que correspondia a sua fase de amamentação, que se estendia até aos seis ou sete anos, idade em que a mesma começava a participar, sem reservas, da vida dos adultos. Sobre a criança neste período da história, Queiroz (1998, p. 154) afirma que ela era:

[...] mal vista, a duração da infância é muito reduzida, e logo que ela adquire algum desembaraço vai misturada aos adultos e começa a exercer atividades na convivência diária com eles. As singularidades, as particularidades, enfim, a individualização da criança em relação ao adulto é muito tênue. A sensibilidade com relação à infância nas sociedades tradicionais é de natureza diferente, ou mesmo inexistente. Sensibilidade é aqui referida no sentido de particularidade da infância, enquanto etapa distinta, diferenciada, e não enquanto sentimento de afeição, de amor, de apego. Não se trata de gostar ou não da criança, mas de percebê-la de maneira especial.

O perfil da criança na sociedade medieval, ainda em curta idade, pode ser comparado ao de um adulto, aproximando-se deste na sua forma de trajar-se e de socializar-se, participando de igual maneira das festas, jogos, brincadeiras e reuniões da comunidade, presenciando cenas que, aos olhos de hoje, seriam consideradas impróprias para esta idade. Segundo Aranha (1996, p.59) a criança era introduzida nesse mundo “sem restrições quanto à gestos, contatos físicos e exposição de partes do corpo”. Não havia uma distinção entre adultos e crianças, nem em relação a idades e nem a classes.

A sociedade medieval denominava a faixa etária dos 0 aos 7 anos como período do *infans*, que representava a condição limitada do ser humano nos seus primeiros anos de vida. É interessante ressaltar que, etimologicamente, o termo *infância* vem do latim *infans*, que significa aquele que não fala. Logo, percebemos que há uma dependência e uma fragilidade do ser humano nessa fase da vida.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.20), expressam que essa fase pode se restringir “aos primeiros 18 ou 24 meses, ou então ao período que se estende até aos 7 anos, a idade da razão – e dentro dele a subdivisão em primeira infância, dos 0 aos 2 anos, e segunda infância dos 2 aos 6 anos”. O outro período que incluía crianças dos 7 aos 14 anos, era denominado de *puer*, e expressava a idéia de pureza e ingenuidade da criança.

É importante ressaltar que, o pesquisador francês, Philippe Áries, pioneiro na escrita da história da infância, em seu livro “História social da criança e da família” publicado pela primeira vez na França em 1960 e no Brasil em 1978, apresentou ao

mundo a condição e natureza histórica e social das crianças através de análise de suas representações em fontes iconográficas como pinturas da arte medieval e desenhos em pedras tumulares. Em seu trabalho mostra que, do século XIII ao século XIV, destaca-se a iconografia religiosa da infância, na qual a criança apresenta-se primeiramente na forma de anjo, passando logo depois a ter como modelo o menino Jesus e Nossa Senhora menina. Esta infância sagrada inspirou algumas cenas, apresentando as crianças em grupos com outras crianças de sua idade; nas brincadeiras com os colegas de jogos. A partir do século XV até o século XVI, a iconografia religiosa da infância cede espaço para uma iconografia leiga, substituindo as representações da criança sozinha e com outros grupos para cenas da criança com suas famílias.

Nesse sentido, percebemos que foi a partir das pesquisas de Áries, que a criança passou a ser abordada como objeto de análise. O autor estudou duas fases históricas do sentimento da sociedade em relação à infância: a primeira fase que vai até o século XVII e a segunda fase que ocorreu a partir do século XVIII. Estes momentos são assim caracterizados:

[...] o primeiro, difundido e popular, a “paparicação” limitava-se às primeiras idades e correspondia a idéia de uma infância curta; o segundo, que expremia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda, e que durante muito tempo se limitou a uma pequena minoria de legistas, padres ou moralistas. (ÁRIES 1986, p.186).

A primeira fase, chamada de “paparicação”, era aquela na qual a criança recebia “mimos”, por ser considerada engraçada, um brinquedo que divertia os adultos, fazendo-os passar o tempo. Para Queiroz (1998, p. 155) paparicação significa “tratar [a criança] como se fosse uma maquininha, como algo que diverte, como se fosse um animalzinho. A criança nesse primeiro momento, ainda pequena, é paparicada, mas o sentimento de perda, por exemplo, é pouco desenvolvido”

A sociabilidade entre os membros da família acontecia de forma comunitária, na qual os interesses coletivos e de linhagem se destacavam em relação aos individuais. A questão da linhagem não estava direcionada à questão de idade, mas de quem assumiria o poder do grupo. Logo, os laços de natureza moral e social eram muito mais fortes nas relações familiares, do que os laços sentimentais. Isso era demonstrado através de naturalidade com que eles tratavam a questão da perda das crianças, já que existia, nesse período, um grande índice de mortalidade

infantil causado pelos problemas sociais e, justificado pela demografia da época. Portanto, a perda das crianças era algo corriqueiro, considerado um acontecimento comum, pois quando morria uma, nascia, logo depois, outra. As famílias, então, não viam as crianças como seres insubstituíveis.

É interessante destacar que a autora Arce, em seus estudos sobre a infância, apresentou o pensamento de Badinter sobre a influência da igreja na sociedade, no período medieval, em relação à infância. Eis o que a autora diz:

[...] durante longos séculos a teologia cristã, personificada por Santo Agostinho, elaborou uma imagem da criança definida como algo que simbolizava o mal, a imperfeição ligada ao peso do pecado original. [...] A infância então, não só tinha valor nem certa especificidade como era o indício de nossa corrupção. Apenas uma infância, apenas uma criança merecia nosso respeito e deveria ser imitada: o menino Jesus, que trazia a sinceridade, a pureza, a bondade e a verdadeira ingenuidade. A posição de Santo Agostinho só vinha reforçar o grupo dos moralistas contrários à “paparicação”. Portanto, apesar de a sociedade começar a se voltar mais para a infância, fazia-o partindo do princípio de inferioridade, de dominação, mesmo quando se utilizava da “paparicação”. (ARCE, 2002, p. 82).

Toda essa condição de ser diferente é sedimentada no meio social pela Igreja que, antes desse período, já defendia a interferência repressora e autoritária do adulto na vida e na educação da criança. Nessa interferência eram permitidos castigos corporais, como forma de discipliná-la.

Surge então a partir do século XVII, um novo sentimento de infância, causado pelas mudanças ocorridas na sociedade de forma geral e em particular na forma de organização das famílias.

### 2.1.3 A CRIANÇA APÓS O SÉCULO XVII

A criança começa a conquistar seu espaço na sociedade a partir do século XVII. As relações amplas de sociabilidade vão sendo substituídas por formas mais restritas. A nova forma de organização familiar transforma o tratamento dado à criança, que passa a ser preservada da corrupção existente no meio social. A este respeito, Arce (2002, p. 82, 83) comenta que:

Encerrava-se então o apego à infância e a sua particularidade através da distração que esta podia proporcionar aos adultos, e começava a se solidificar um interesse psicológico e moral, a criança deixava de ser divertida e agradável. [...] Era necessário conhecer a criança, procurar desvendar seu pensamento e os porquês de sua ação e desenvolvimento.

Além disso, o adulto deveria lutar contra a leviandade da infância formando-a moralmente, afinal as crianças eram semelhantes aos anjos, seres mais próximos de Cristo.

A sociedade ocidental, na idade moderna, foi marcada por grandes transformações políticas, econômicas, sociais e de idéias impulsionadas pela mudança do sistema de produção feudal para o capitalismo, que se consolidou com o mercantilismo ocasionando o fortalecimento da classe burguesa. Com a evolução do conhecimento científico, iniciado por Galileu, a questão do método passa a ser valorizada e muitos teóricos começam a pensar a educação de forma prática. É neste corolário que Comenius<sup>1</sup> (figura 3), importante pensador educacional do século XVII, apresenta, na obra “Didática Magna”, métodos que procuram sistematizar o ensino de modo a torná-lo mais eficaz.



Figura 3 - João Amós Comenius

Fonte: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n3/homenagem/index.htm>

O autor defendia a idéia de que a sociedade corrompida pelos adultos seria salva através da educação das crianças e dos jovens. Ele chamou a atenção dos pais para a importância da infância, atribuindo-lhes a responsabilidade da educação de seus filhos baseada nos ensinamentos bíblicos, mostrando assim a forte influência de sua formação religiosa como pastor protestante. A este respeito, comenta Veiga (2004, p. 62):

---

<sup>1</sup> Comenius - João Amós Comênio ou simplesmente Comenio (1592 – 1670) foi pastor protestante e bispo da Moravia, hoje República Tcheca. Destacou-se mundialmente como grande pensador educacional do século XVII. Autor da obra “Didáctica Magna” na qual sistematizou a pedagogia e apontou os princípios gerais da didática. Para maiores informações consulte: Piletti e Piletti (1986).

Sempre se valendo de exemplos bíblicos, Comenius entende que tendo Deus elegido as 'criancinhas' como merecedoras de seu reino, também participariam desse privilégio os adultos que se tornassem semelhantes às crianças, retornando a um 'estado de simplicidade, de mansidão, de humildade, de castidade, de obediência'.

Comenius (1997), na obra "Didática Magna", dividia o ensino em quatro etapas diferentes de seis anos, cada uma conforme o período evolutivo de vida, a saber: a infância, cabendo à escola materna; a puerícia, equivalente à escola primária; a adolescência, correspondendo ao ginásio; e a juventude, relacionada à academia.

O plano da escola materna, proposto por ele, apresenta uma preocupação com a educação infantil de crianças com até seis anos de idade, enfatizando o papel dos pais nesta tarefa que é servir de bom exemplo, aplicar advertências ou castigos sem exageros e desviar os filhos das más companhias para que os mesmos crescessem no caminho do bem, livres das corrupções do mundo. Neste sentido, destaca:

Os ramos principais de uma árvore, por mais numerosos que sejam, despontam do tronco logo nos primeiros anos; depois disso, apenas crescem. Do mesmo modo, tudo aquilo em que o homem deve ser instruído, e que lhe será útil durante toda a vida, deverá ser semeado e plantado desde a escola materna. (COMENIUS, 1997, p.325).

A partir da percepção do autor em relação à importância do uso do método na educação das crianças, é possível afirmar que ele acreditava que na arte de educar é necessária a utilização de um método para torná-la mais eficaz e prazerosa. Nas palavras de Comenius, afirma que:

[...] até hoje a maioria deles não sabia com certeza o que esperar para os filhos. Contratavam preceptores, cercavam-nos de favores, adulavam-nos com presentes, às vezes os substituíam, com freqüência inutilmente, sem um mínimo de resultado. Mas, uma vez que o método de ensino tenha atingido infalível certeza, obter-se-á sempre com a ajuda de Deus o resultado esperado. (COMENIUS, 1997, p.36).

Em suma, percebemos que foi na efervescência do século XVII que os novos valores burgueses começaram a se fortificar refletindo na educação, levando as famílias a terem novas posturas em relação à educação das crianças. Foi neste período em que as idéias de Comenius surgiram como novidade, acordando a

sociedade para uma nova maneira de pensar o ensino de forma metódica com adoção de manuais e aplicação racional do tempo.

Na segunda fase proposta por Áries, que ocorreu a partir do século XVIII, o sentimento moderno de infância tornou-se mais nítido caracterizando-se pela concepção de criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita dos cuidados do adulto para a sua socialização. Essa alteração nos sentimentos da sociedade com relação à criança foi consequência da consolidação da família nuclear própria da classe burguesa, do desenvolvimento da ciência moderna, da reforma protestante e as grandes revoluções, destacando a Revolução Industrial. De acordo com (KRAMER, 1982, p.18):

[...] a idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Neste contexto de modernidade, a sociedade defende a inocência infantil e as necessidades de autocontrole dos desejos e das emoções. Surgiram, então, novos padrões de conduta social com o aparecimento das novas funções da burguesia. Dessa maneira a sociedade defende a civilização da criança, surgindo a partir daí a idéia da transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar. A criança passa então a ser vista como alguém que precisa ser cuidada e escolarizada em um ambiente próprio, a escola. Logo sua aprendizagem sofre modificações, deixando de acontecer somente com a convivência no mundo dos adultos.

Assim, começa o processo de segregação social no qual a criança passa a ficar isolada nos internatos, chamados de colégios, para ser treinada a conviver na comunidade. Esse processo dá início à escolarização da criança. Ela começa a ser preparada para atuar, no futuro, na sociedade.

A criança passou a conquistar seu espaço na sociedade de forma progressiva, tendo sua especificidade reconhecida. Um dos fatores que contribuiu para a saída da criança do anonimato, deu-se “quando os pais passam a ter medo

de perdê-la. Uma expressão desse sentimento é a redução do número de filhos, o que permite maiores cuidados a cada um” (QUEIROZ, 1998, p. 156).

A relação severa, de disciplina rígida, é transferida para a escola a partir do século XVIII, quando se desenvolve na sociedade a concepção de que a família, sendo mais enfatizado o papel da mãe, não tinha competência para educar o filho, uma vez que os laços afetivos que os uniam faziam com que a mesma permitisse os erros dos filhos na vida cotidiana, sendo então necessário um outro espaço, longe da influência negativa da mãe para civilizá-la.

Neste contexto, é importante salientar as idéias de Foucault sobre a questão do poder, exercido pelo adulto em relação à criança, e da escola em seu processo de disciplinamento sobre a mesma. De acordo com Foucault, a escola utiliza a disciplina como meio para levar o indivíduo à sua formação.

Nas sociedades européias dos séculos XVII e XVIII, a disciplina foi o instrumento para a obtenção e manutenção do poder. Kohan enfatiza que para Foucault a disciplina é:

[...] um modo de exercer o poder, uma tecnologia de poder que nasce e se desenvolve na modernidade. Assim, o poder disciplinar é exercido em diversos espaços sociais: em instituições especializadas (como os cárceres ou institutos corretivos), em instituições que a usam como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), em instituições que preexistem a ela e a incorporam (a família, o aparato administrativo), em aparatos estatais que têm como função fazer reinar a disciplina na sociedade (a polícia). (KOHAN, 2003, p.71).

Nesta perspectiva, a forma como a família conduzia a educação das crianças era através do poder que os pais exerciam sobre elas, utilizando para isso a disciplina e as normas na correção de seus comportamentos.

Para reforçar o poder disciplinar na modernidade, a sociedade européia, no final do século XVIII, propagou a idéia da máquina a vapor, para ser utilizada na correção do mau comportamento das crianças. O anúncio da máquina a vapor era o seguinte:

Avisamos aos pais e mães, tios, tias, tutores, tutoras, diretores e diretoras de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou que tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabaram de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina semelhante à representada nesta gravura e recebem diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia às duas horas, crianças que precisam ser corrigidas. Os senhores Lobisomem,



Carvoeiro Ratomago e Come-sem-Fome e as senhoras Pantera Furiosa, Caratonha-sem-Dó e Bebe-sem-Sede, amigo e parentes do senhor Bicho-Papão e da senhora Tralha-Velha, instalarão brevemente máquina semelhante, que será enviada às cidades das províncias e, eles mesmos, irão dirigir a execução. O baixo preço da correção dada pela máquina a vapor e seus surpreendentes efeitos levarão aos pais a usá-la tanto quanto o exija o mau comportamento de seus filhos. Aceitam-se como internas crianças incorrigíveis, que são alimentadas a pão e água. Gravura do fim do século XVIII. (FOUCAULT, 1987).

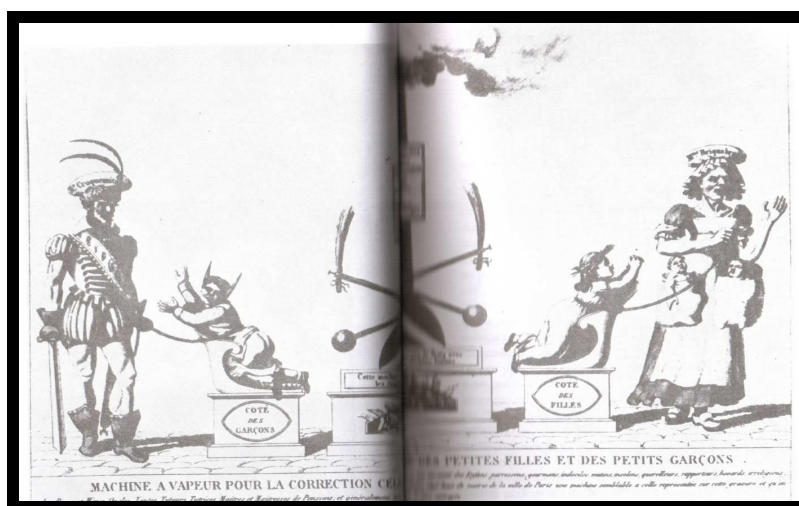


Figura 4 – Máquina a vapor para a rápida correção das meninas e dos meninos  
Fonte: FOUCAULT, Michel. (1987)

A figura 4 nos mostra que os pais, na educação das crianças, utilizavam os castigos disciplinares, como uma categoria essencialmente corretiva, esperando que as mesmas se arrependessem de seus maus comportamentos. Para isso, usavam algumas estratégias como a referência de personagens assombrosos para as crianças, como o Bicho-Papão e Lobisomem. O medo era o instrumento aplicado no processo disciplinar da criança.

As transformações que ocorreram na sociedade modificaram o comportamento social a respeito da infância, que ficou mais evidente com o confinamento das crianças no ambiente escolar. A educação das crianças deixou de ser realizada diretamente no meio dos adultos. “A formação das crianças na escola moderna procura atingir a todas elas, da mesma maneira, com a mesma forma” (KOHAN, 2003, p.81).

A liberdade não é um dos princípios da escola moderna, pois nas escolas, além das relações de poder, existem também mecanismos de comunicação que interferem nos sistemas, regulando e ajustando o processo disciplinar, Kohan (2003). De acordo com Foucault (1987, p.125,126):

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. É nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

Observamos nas palavras de Foucault que a escola atendia as determinações do contexto social da época, trabalhando a disciplina como um instrumento de formação de atitudes e valores.

Segundo, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.23):

A defesa da instituição escolar como lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio para afastá-la da sociedade, foco da degeneração moral, de modo que, sob a condução de educadores incorruptíveis, ela fosse educada para uma vida social regida por valores opostos aos vigentes. Mas seria impossível isolar em uma redoma as crianças e seus mestres: a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais.

Concordamos com esses autores que há uma ilusão em compreender a escola como local que irá moralizar a criança. Na verdade, esta conotação de escola é bastante simplista, tendo que ser analisada com base no contexto histórico, já que não devemos associá-la somente a um espaço disciplinador, que não possui tensões e conflitos e que não faz parte da sociedade. Logo, percebemos que esse processo que separou a criança do mundo do adulto, segregando-a nas escolas, foi lento, sendo consequência, principalmente, das reformas religiosas, da redução da extensão das famílias e do avanço da industrialização.

Desse modo, a família moderna, influenciada pelo ideário iluminista, amplia as preocupações com a infância de uma forma mais sistematizada, atribuindo para a escola a responsabilidade de transformar esses seres até então considerados “imperfeitos” em pessoas responsáveis e autônomas. É a partir desse momento que a criança passou a ser reconhecida como objeto de estudo da ciência. Assim, ela

começou ser vista no mundo e a ser instruída e educada nos colégios para que, no futuro, viesse a desempenhar muito bem a sua função na sociedade. Portanto, o que se tornou problema no século XVIII era encontrar uma forma de regular a sociabilidade das crianças no meio. Por este motivo, surgiu o interesse científico pela criança e a difusão da escolarização para as diversas classes da população. Essas foram as estratégias encontradas pela sociedade para controlar e civilizar as diferentes crianças.

No período do iluminismo surgem as idéias de Rousseau<sup>2</sup> que concebe a criança como um ser com características próprias em suas idéias e interesses, defendendo uma educação voltada para a natureza e para os desejos da criança. Ele criticou severamente as regras de civilidade, como padrão de comportamento, impostas no seu tempo. No processo de escolarização da criança essas regras davam à educação um caráter de artificialidade, que segundo Veiga (2004) era traduzida em uma prática escolar extremamente rígida.

Rousseau ao expressar o seu pensar sobre a infância enfatizou “[...] queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança” (ROUSSEAU, 1999, p.8). Com essa compreensão, enfatizava ainda que:

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la, quer para o bem, quer para o mal. Deixai as exceções se revelarem, se provarem, se confirmarem muito tempo antes de adotar para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações. (ROUSSEAU, 1999, p.112).

Em seu posicionamento, Rousseau demonstrou a importância da infância para a formação do homem, respeitando suas especificidades, pois “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (ROUSSEAU, 1999, p.86). Logo, sua concepção de infância é considerada moderna, por defender a idéia de que o crescimento infantil deve ser conduzido pela natureza, levando em consideração o seu modo de pensar, de sentir e de perceber o mundo. Nesse processo é de fundamental importância o papel do educador, que não deve deixar a

---

<sup>2</sup> Rousseau – Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) – Pensador europeu do século XVIII, um dos destaques do Iluminismo de idéias revolucionárias principalmente no que se refere à natureza humana afirmando que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe. Posiciona-se a favor da liberdade intelectual e independência do homem. Principais obras: “O discurso sobre a desigualdade entre os homens”, “Emílio” e “O contrato social”. Mais informações, leia: Aranha (2004); Piletti e Piletti (1986).

criança solta à própria sorte, mas desenvolver uma ação intencional levando a criança a se expressar e a se socializar.

A seguir, na figura 5 apresentamos Rousseau, pensador do século XVIII, que com seus estudos marcou a evolução do pensamento da sociedade em relação à infância.



Figura 5 - Jean Jacques Rousseau

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques\\_Rousseau](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau)

O autor, em suas reflexões, defendia, ainda, que a educação não deve ser imposta por regras exteriores, uma vez que educar é uma arte. Por isso, deveria primeiro se conhecer o sujeito a ser educado, considerando suas condições para a aprendizagem. Em sua análise, a finalidade da educação era ensinar a criança a viver e aprender o exercício da liberdade através de atividades das quais pudesse se expressar livremente em contato com a natureza. Para ele, a verdadeira liberdade só estava submissa às leis da natureza. No processo de educar a criança, deixou claro que era necessário o respeito à sua liberdade, não se submetendo aos seus caprichos, e nem acostumando-os a obterem tudo o que desejavam, mas formando um homem livre que:

[...] corra, se divirta, caia cem vezes, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. O bem-estar da liberdade compensa muitos machucados. [...] A liberdade que concedo a meu aluno compensa-o amplamente dos leves incômodos a que o deixo exposto. Vejos meninos brincando na neve, roxos, trêmulos, mal podendo mexer os dedos. Só depende deles irem aquecer-se, mas nada fazem; se fossem forçados a isso, sentiriam cem vezes mais os rigores da obrigação do que estando sentindo os do frio. [...] A natureza fez

as crianças para serem amadas e socorridas, mas será que as fez para serem obedecidas e temidas? (ROUSSEAU, 1999, p.21)

Suas propostas são consideradas um marco para a História da Infância, pois o mesmo centralizou, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir de suas idéias, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura. Seria então tratada e respeitada de acordo com a sua idade, sendo educada para se tornar um cidadão. Cada sujeito tem dentro do contexto histórico o seu espaço, que deve ser considerado. A este respeito, Rousseau (1999, p.69) afirma que:

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu lugar na ordem da vida humana, é preciso considerar o homem no homem e na criança. Ensinar a cada um o seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo que podemos fazer para o seu bem-estar. O resto depende de causas alheias que não estão em nosso poder.

No campo educacional ganhou notoriedade com a obra “Emílio”. Neste ensaio pedagógico romanceado ele defende o princípio da bondade natural do ser humano e que a sociedade é responsável pelo surgimento de todo mal, sendo a educação fundamentada na natureza respeitando as fases do desenvolvimento para ele estruturada em cinco etapas: primeira – até 1 ano de idade – ocorre o aprimoramento dos órgãos dos sentidos, a criança começa entrar em contato físico com as coisas, não tem ainda capacidade de abstração; segunda – de 1 a 5 anos – a criança deve seguir o curso natural da liberdade, sem restrições e repressões para conseguir ser forte contra os vícios; terceira – de 5 a 12 anos – permanece o exercício dos órgãos dos sentidos, acrescentando o aperfeiçoamento do corpo e aptidões, para que a criança estimule seu raciocínio e a educação moral se desenvolva naturalmente; quarta – de 12 a 15 anos – nesta etapa enfatizava a aquisição de conhecimentos práticos com o aprendizado de algum ofício; quinta – de 15 a 20 – início da educação formal da moral e da religião, é o momento para melhor aprender para a convivência social. (PILETTI; PILETTI, 1986; ARANHA, 2004).

Defendia ainda a idéia de que o papel dos pais na tarefa de educar as crianças era essencial para a construção de homens sociáveis, cidadãos que iriam atuar no Estado e reforça a importância da amamentação realizada pelas mães e não pelas amas-de-leite como ocorria, “se as mães se dignarem a amamentar seus filhos, os costumes reformar-se-ão por si mesmos, e os sentimentos da natureza

despertarão em todos os corações” (ROUSSEAU, 1999, p.21). Ao pai não cabia só gerar o filho, mas também cumprir os deveres da paternidade, pois “não há pobreza, trabalhos nem respeito humano que o dispensem de sustentar seus filhos e de educá-los ele próprio” (ROUSSEAU, 1999, p.26).

Em meio às contradições dessa época, surge a defesa da compreensão do espírito infantil, apresentada pelo discípulo de Rousseau, o revolucionário político e social, Pestalozzi, ilustrado na (figura 6), que é considerado o “educador da humanidade” por propor a reforma da sociedade através da educação de classes populares. Defendia então a justiça e a liberdade para estas classes, assim como a assistência às mesmas pelas classes mais favorecidas economicamente.

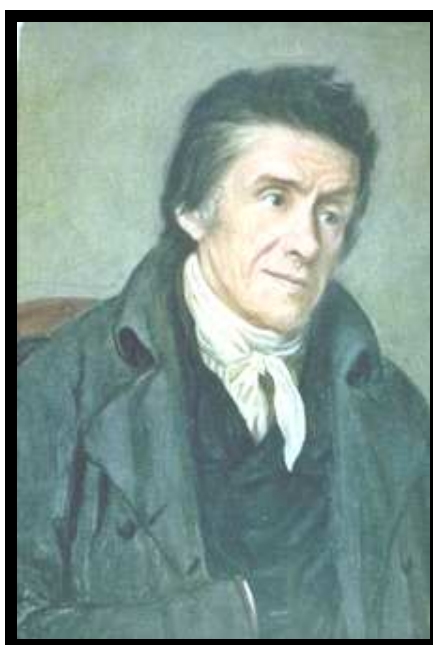


Figura 6 - Johann Heinrich Pestalozzi

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Heinrich\\_Pestalozzi](http://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi)

O trabalho desenvolvido em sua escola era “[...] centrado no respeito e busca da satisfação das necessidades infantis. [...] as crianças podiam receber pouco conhecimento, entretanto, tinham muito o que investigar” (ARCE, 2002, p.65). As brincadeiras deveriam ser usadas para manter a atenção da criança em sua educação.

Ao publicar sua obra mais importante ‘Como Gertrudes ensina a seus filhos’, Pestalozzi passou a ser conhecido em vários países. A partir daí, “desenvolveu seu método de alfabetização, o ‘ABC da Intuição’, baseado no ensino dos sons antes do nome das letras” (ARCE, 2002, p.66), com o objetivo de ensinar as crianças pobres a aprenderem a ler e a escrever, para que as mesmas pudessem

sair do mundo da ignorância e da exploração, além de permitir a busca do conhecimento através da ação direta da criança na natureza, respeitando o seu desenvolvimento natural, ao invés de transmissões vazias do saber.

Para Pestalozzi, no processo educativo deve-se levar a criança a aprender o mundo dos sentidos, despertando os conhecimentos que a mesma já possui. O professor deve trabalhar os conteúdos, gradualmente, de acordo com o nível da criança e “seguir o desenvolvimento do aluno, jamais se colocar como um obstáculo. Só assim estará realmente ajudando as crianças” (ARCE, 2002, p.157).

O progresso difundido na Europa do século XIX trouxe algumas conseqüências sérias como o afastamento das mães de seus filhos pela necessidade do trabalho fora do lar para ajudar no sustento da família, principalmente as da classe pobre; o trabalho infantil, já que crianças também eram exploradas por serem consideradas mão-de-obra barata; e o agravamento de problemas de saúde nas crianças, uma vez que as mães ficavam impossibilitadas de amamentar seus filhos pequenos. Em vista disso, surgem instituições infantis, creches para crianças de 0 a 2 anos (que correspondia à primeira infância) e salas de asilo para crianças de 3 a 6 anos (que correspondia à segunda infância), em alguns países da Europa com a finalidade de liberar a mão-de-obra feminina.

A sociedade francesa ao implantar essas instituições infantis não tinha os mesmos objetivos de muitos outros países europeus, ou seja, assistir crianças de mães trabalhadoras, mas normalizar e disciplinar o comportamento infantil, logo não defendia a idéia de creches e salas de asilos somente para crianças cujas mães trabalhassem.

A sociedade dessa época foi marcada por grandes revoluções, sendo caracterizada por Hobsbawn (1998) como a Era das Revoluções. O resultado dessas revoluções foi a ascensão do capitalismo e, conseqüentemente, da classe burguesa. A sociedade então deixou de ser essencialmente agrária, para se tornar industrial. As conseqüências dessa mudança são desastrosas, ou seja, o homem sai do campo e passa a se aglomerar nas cidades, causando mais miséria e violência por conta da falta de dinheiro para o sustento familiar.

Entretanto, para manter o funcionamento das indústrias e a economia do setor, “na falta de homens em número suficiente, a alternativa foi empregar mulheres e crianças, que eram mais dóceis e mais baratas” (ARCE, 2002, p.26). Esta situação pode ser visualizada na figura 7.

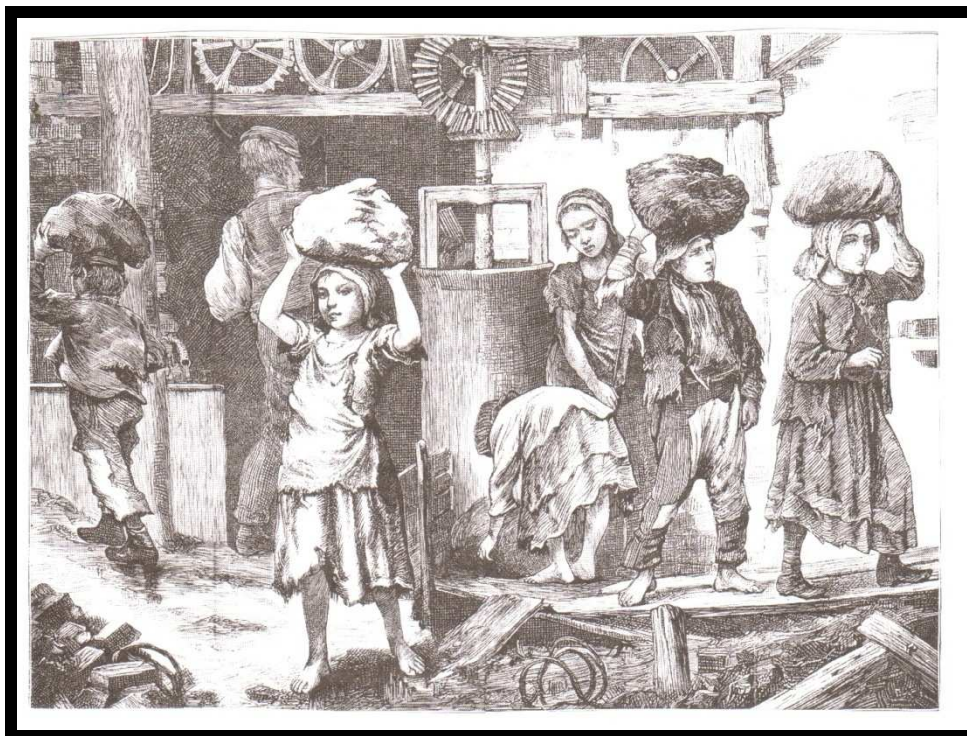


Figura 7 – Crianças trabalhando em uma fábrica de tijolos na Inglaterra no ano de 1871  
 Fonte: PILETTI, Nelson; ARRUDA, José Jobson de A. (2005)

Percebemos, portanto, pela análise da figura nº 7 que a sociedade burguesa torna-se desumana, ao ponto de explorar a mão-de-obra infantil, embrutecendo o homem, tornando-o individualista, sem respeitar as particularidades e especificidades da infância.

A preocupação com a proteção à infância impulsionou a criação dos *kindergarten* ou jardins-de-infância, na Alemanha no século XIX. Estas instituições educacionais estavam fora do alcance das classes populares, destinadas a atender crianças “a partir de 2 ou 3 anos, sem ter caráter de obrigatoriedade, como a escola primária” (KULMANN JR., 2005, p.69). “Froebel fundou o primeiro *kindergarten* (jardim-de-infância), o qual se construía em um centro de jogos organizado segundo os princípios froebelianos, destinado a crianças menores de 6 anos” (ARCE, 2002, p.75). O ideal da educação froebeliana, de acordo com Arce (2002, p.179), se centra:

[...] em levar todo indivíduo, desde a primeira infância, a descobrir-se enquanto criatura criada por Deus e, ao mesmo tempo, capaz de criar, imitando no ato criativo o seu Criador. Assim a escola deve primar para que a criança, esta semente de Deus na Terra, o ser humano, tenha uma vida pura e santa e seja capaz de louvar e glorificar o Criador, enaltecendo-o com sua vida. Para isso a escola deve fornecer o livre desenvolvimento da criança, orientando-a e guiando-a para o caminho correto, no qual todas as



suas potencialidades serão desenvolvidas em harmonia com a natureza, Deus e a Humanidade.

O método proposto por Froebel, representado na figura 8, na educação das crianças foi o de levá-las a aprender fazendo a pensar, a se autoconhecerem com liberdade. Como elementos utilizados para a aprendizagem das crianças sugeriu o jogo e as brincadeiras “formas que a criança utiliza para expressar como vê mundo, além de serem geradoras do desenvolvimento na primeira infância” (ARCE, 2002, p.189).



Figura 8- Friedrich Wilhelm August Fröbel  
Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Fr%C3%B6bel](http://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Fr%C3%B6bel)

As idéias de Froebel foram inovadoras para a época, ao apresentar a auto-atividade livre da criança, com a aprendizagem a partir de seus conhecimentos, respeitando o seu desenvolvimento.

Para Arce (2002), apesar dos trabalhos de Pestalozzi e Froebel terem sido desenvolvidos em contextos diferentes, o primeiro no período da Revolução Francesa e o segundo pós-revolução, os dois incorporam em suas concepções pedagógicas a ideologia liberal-burguesa, apesar de apresentarem alguns elementos progressistas. “Ao retirarem o conhecimento da educação, ao abandonarem o ideal de formação do homem pleno defendido pelos iluministas, aprofundam o processo de alienação que permeia toda a sociedade capitalista” (ARCE, 2002, p.215). Ela considera as pedagogias de Pestalozzi e Froebel:

[...] um avanço porque se abre a possibilidade de busca de um conhecimento que não esteja preso às revelações, à verdade absoluta, aos livros ditados pelos que receberão a revelação divina; retrocede-se porque em vez de serem utilizados os conhecimentos científicos que estavam sendo produzidos, calcando-se o ensino na razão e na ciência, opera-se um esvaziamento completo deste, cria-se uma espécie de ojeriza a toda forma de cultura mais elevada... . (ARCE, 2002, p.217).

O professor deve acompanhar o processo de desenvolvimento natural da criança. “A escola para crianças menores de seis anos torna-se uma jardineira de crianças” (ARCE, 2002, p. 218). Para Froebel, o desenvolvimento do indivíduo segue fases importantes que devem ser levadas em consideração: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade, por isso, no período da infância, a criança, por ser dependente, deve ser protegida e respeitada. De acordo com Gadotti(1985, p.90):

Froebel considerava que o desenvolvimento da criança dependia de uma atividade espontânea(o jogo), uma atividade construtiva(o trabalho manual) e um estudo da natureza. Valorizava a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brinquedo, o canto e a linguagem. Para ele a auto-atividade representa a base e o método de toda instrução.

É interessante ressaltar que já existia uma definição social das regras bastante clara entre as mulheres das classes mais favorecidas, aquelas que podiam se dedicar à maternidade, sem se preocuparem em ter que se afastar de seus filhos, e as pobres, proletárias, que tinham que se dedicar ao trabalho, abandonando seus filhos nas mãos de outrem, causando nas mesmas enorme sentimento de culpa.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a depressão econômica dos anos 30, ampliam-se experiências diversas em direção à criança e ao seu desenvolvimento, através de ações nas áreas da Biologia, Psicologia, Pedagogia e Medicina. Crescem também os movimentos sociais que estimulam a criação de políticas públicas de atendimento à criança e iniciativas institucionais que promovam o bem-estar da infância. Começa então, a se pensar na educação de crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas. Isso foi considerado um avanço, na medida em que, no decorrer do século XIX, a maior preocupação das propostas dirigidas às crianças eram em relação ao período de 7 aos 14 anos, para expansão da educação primária.

No final do século XIX e início do século XX, os discursos sobre a infância se referiam à edificação de uma sociedade moderna, que contribuísse para o

processo de transformação mundial. Para isso, era necessário traçar o destino social das crianças, transformando-as em indivíduos úteis dentro desse cenário. É com este objetivo que a sociedade do século XX defende a criação da pré-escola, como também uma forma de superar a miséria das crianças pobres, aquelas cujos destinos seriam traçados pela sociedade.

A crise de paradigmas vivida nesse período faz com que haja um choque entre os valores proclamados e os valores reais, isto é, o progresso material, já bastante difundido nesta sociedade, se sobrepõe às questões humanas. Logo, tudo, inclusive a criança, enquanto sujeito desse processo, passa a ser medida e julgada. O seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, suas diferenças e necessidades são avaliados e trabalhados nas pré-escolas com o objetivo de propagar a mudança social.

Portanto, pensarmos a educação infantil no âmbito mundial, suscita uma discussão que contempla esse contexto educacional também nas realidades brasileira e piauiense, a fim de facilitar a reconstituição da história da educação infantil em Teresina.

## **CAPÍTULO III**

### **RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO PIAUÍ**

No terceiro capítulo discutimos o processo de estruturação da educação infantil no contexto brasileiro, em especial, piauiense, perfazendo o percurso histórico das diferentes formas de como a criança era concebida nos períodos colonial, imperial e republicano.

#### **3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL**

A história da infância no Brasil teve início com o processo de colonização no século XVI e está diretamente relacionada às grandes transformações ocorridas no mundo Europeu, principalmente àquelas direcionadas ao setor econômico. Portugal, como um dos países que fazia parte desse mundo, expandiu suas buscas em torno de novos mercados, onde pudesse comercializar os seus produtos e adquirir outros.

Assim, para o processo de colonização do Brasil a Coroa Portuguesa, segundo Vasconcellos (2005, p.17) “utilizava crianças não somente à presença nos deslocamentos marítimos, mas também à ocupação efetiva dos territórios conquistados”, selecionando entre as crianças do reino os órfãos e pedintes, ou seja, aquelas caracterizadas como pobres que viviam nas zonas urbanas, como também crianças judias, que eram separadas de suas famílias à força. Já as crianças camponesas, da zona rural eram poupadas por serem necessárias como mão-de-obra na agricultura.

Nos deslocamentos marítimos, as crianças assumiam diferentes funções e recebiam tratamentos diferenciados, isso dependia das posições sociais que as mesmas ocupavam na metrópole. Logo, os meninos entre 9 e 16 anos, de famílias pobres, eram recrutados para servirem como grumetes ou moços, que segundo

Rodrigues apud Lopes (2000, p.8) “era o tripulante cuja praça medeia entre os marinheiros e os pajens, e que sobe às gáveas e faz outros misteres”. Essas crianças eram as que mais sofriam, pois viajavam nas embarcações lusitanas a céu aberto, expostas ao sol e às tempestades. Eram tratadas como animais, a socos e pontapés, sendo obrigadas a realizar tarefas de alto risco, que deveriam ser desempenhadas por adultos. A violência física a esses pequenos marujos é descrita assim por este autor:

Os quatro grumetes [...] do navio eram tratados a socos e pontapés pelo comissário, “um negro brutal”, [que] dava-lhes surras tremendas, por qualquer desobediência, segundo era uso da marinha [...]. Esses métodos tornavam os garotos inevitavelmente disciplinados. (p.13).

A questão econômica estava por trás de toda essa situação, na medida em que essas crianças faziam parte das famílias pobres que, economicamente, dependiam da renda advinda do envio das mesmas para compor as tripulações dos navios. O outro motivo que demonstrava a naturalidade com que a população da metrópole encarava o alistamento nos navios, já que eram tantos os perigos em alto mar era a situação de pobreza em que se encontrava Portugal no século XVI, alastrada por pestes e pela fome, acarretando um grande índice de mortalidade entre a população, sendo a expectativa média de vida de um homem apenas de 30 anos (PARDAL, 2005). O envio das crianças na aventura marítima era, portanto, de bom grado para as famílias, já que representava uma boca a menos para alimentar.

Nesse período, de acentuadas reações violentas contra os judeus, decorrente da ação conservadora e violenta da igreja através do braço laico, o Estado Português, intensifica a prática de repressão aos membros da comunidade judia, pela sua associação a satã, desenvolvendo um espírito de radicalismo religioso, oriundo da Reforma Protestante. Toda essa situação levou os portugueses a criarem uma atitude negativa em relação aos judeus, conseqüentemente em relação às crianças judias, raptando-as de suas famílias para fazerem parte das tripulações dos navios. Elas eram retiradas à força, passando a compor a equipe de grumetes. Diferentemente da situação econômica das crianças pobres, as crianças judias viviam em boas condições e seus raptos não representavam alívio para os pais, mas tristeza.

A bordo das embarcações lusitanas, no transcurso marítimo até o Brasil, as crianças passavam fome e sede, já que a comida e a água eram insuficientes. As

péssimas condições de higiene e conservação dos alimentos, que acabavam ficando podres, levavam as crianças a comerem insetos e contraírem doenças. Assim, doenças como inanição e escorbuto acometiam os grumetes, levando-os na maioria das vezes à morte. Eles eram obrigados a abandonar o universo infantil muito cedo para enfrentar a dura realidade que lhes era imposta, inclusive, os abusos sexuais, prática comum nas embarcações. Na verdade essas crianças não tinham opção, pois tinham que se adaptar a situação, lutando pela própria sobrevivência, ou então desistir de vez, chegando à morte.

O outro tipo de criança que fazia parte da tripulação dos navios portugueses eram os pajens que de acordo com Ramos (2004, p.30):

Eram geralmente originários de famílias médias urbanas, gozavam de maior proteção a bordo, a eles eram confiadas tarefas [...] tais como servir à mesa dos oficiais, arrumar-lhes as câmaras (camarotes) e catres (camas) e providenciar tudo que estivesse ao conforto dos oficiais da nau.

A esse respeito, percebemos que os pajens ou crianças acompanhantes dos nobres possuíam a mesma idade ou uma idade inferior à dos grumetes e eram mais privilegiados nas viagens marítimas por terem um trabalho menos árduo e arriscado, sendo portanto, bem mais leve que o dos grumetes. Estes, por sua vez, considerados inferiores aos pajens na hierarquia marítima, eram muitas vezes castigados pelos oficiais, devido à relação muito próxima dos pajens com os mesmos. Isso, fez com que se criasse uma relação de autoritarismo entre pajens, também chamados de pequenos tiranos, e grumetes. Para as famílias dessas crianças, essa era a oportunidade de ascensão social, ou seja, o ingresso na carreira marítima lhes daria prestígio e uma profissão.

Além dos grumetes, crianças judias e pajens que compunham as naus portuguesas rumo ao Brasil, temos também aquelas que embarcavam como passageiros, acompanhantes de seus pais ou parentes. Esses pequenos passageiros eram em número reduzido, com uma baixa faixa etária, chegando também a terem menos de um ano de idade (crianças de colo). A alimentação dessas crianças estava atrelada a sua condição social, isto é, se não pertencessem à elite, mesmo pagando a passagem, receberiam o mesmo tipo de alimento destinado aos grumetes e ficariam também sujeitas a estupro. O outro tipo de criança que completava esse quadro era categorizada de órfãs do rei, meninas

pobres, menores de 16 anos, que viviam em orfanatos em Portugal, ou então que tivessem somente o pai falecido na família. Essas crianças eram embarcadas para a colônia brasileira para casarem e ajudar no povoamento da nova terra. Estavam destinadas ao mercado matrimonial. Na viagem até o Brasil, elas não tinham quem as protegessem nos navios, sendo, portanto, alvo de caça dos homens que estavam a bordo. Algumas morriam durante a viagem por não suportarem a fome e o ambiente insalubre dos navios.

Partindo desses fatos, verificamos que a presença infantil foi de fundamental importância nos deslocamentos das naus lusitanas até o Brasil, uma vez que eram as crianças que em maior número serviam de mão-de-obra na condução dos navios, muito mais que os adultos, que por conta das epidemias estavam em número reduzido. Muitas vezes aqueles que conseguiam escapar das doenças, não estavam dispostos a migrarem para a colônia.

No período colonial iniciou-se o movimento de migração infantil para o Brasil. Tanto os adultos quanto as crianças, viam esse movimento como uma oportunidade de liberdade para uma nova vida. Isso ocasionou o processo de aculturação, daqueles que chegavam de Portugal e os que já habitavam o Brasil, levando os grupos a assimilarem a cultura um do outro. Para Romanelli (2003, p. 21), as trocas culturais:

[...] quando se processam, tendem a fazer enriquecer as culturas interessadas, já que as diferenças notáveis entre elas são outros tantos desafios à imaginação e à inteligência humanas. Ocorre, porém, que nem sempre essas trocas se dão dentro de circunstâncias favoráveis ao mútuo enriquecimento. Pode até dar-se o caso de o aniquilamento de uma delas ser o resultado do contato de duas culturas, dependendo de como se efetuou o contato cultural.

O contato entre portugueses e índios proporcionou comparações e em, alguns momentos, até sentimentos de saudades de sua terra natal. O poeta Gonçalves Dias, em sua *Canção do Exílio*, retrata em seus versos esse processo:

Minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá; As aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá. Minha terra tem primores, que tais não encontro eu cá; Em cismar-sozinho, à noite – Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras, onde canta o Sabiá. (CEREJA ; MAGALHÃES, 1999, p.123).

A infância é, portanto, considerada o período ideal para a troca cultural entre portugueses e índios, já que as crianças eram os sujeitos tidos como os mais

fáceis de dominar e incorporar os novos valores culturais, como também aqueles que serviriam de obstáculo aos costumes negativos dos pais. Convém assinalarmos que o papel da Companhia de Jesus foi fundamental nesse processo durante o primeiro século da colonização uma vez que, Igreja e Estado, instituições inseparáveis nessa época, buscavam manter a hegemonia de poder. Nesse momento, os padres jesuítas entraram em cena com o objetivo de propagar a fé cristã através da conquista de novos adeptos ao cristianismo, como também fazer com que os valores culturais dos portugueses fossem aceitos pelos índios. Entretanto, esses objetivos só foram alcançados através do trabalho de catequese. Segundo Azevedo e Seriacopi (2005, p.177):

O trabalho de conversão dos nativos era complexo, como relata o historiador Rafael Chamboleyron, os jesuítas concentraram seus esforços na catequese das crianças, vistas como um “papel branco” no qual poderia ser impressa a palavra divina.

Sobre isto, Freire retrata que:

O culumin, o padre ia arrancá-lo verde à vida selvagem: com dentes apenas de leite para morder a mão intrusa do civilizador; ainda indefinido na moral e vago nas tendências. Foi, pode-se dizer, o eixo da atividade missionária: dele o jesuíta, fez o homem artificial que quis. O processo civilizador dos jesuítas consistiu principalmente nesta inversão: no filho educar o pai, no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do Senhor e dos europeus a gente grande. O culumin tornou-se o cúmplice do invasor na obra de tirar à cultura nativa osso por osso, para melhor assimilação da parte mole aos padrões de moral católica e de vida européia. [...] A posse do culumin significava a conservação, tanto quanto possível, da raça indígena sem a preservação de sua cultura. (2004, p.218).

Os padres utilizavam a música para conquistar as crianças e transmitir a doutrina cristã. Nos colégios da Companhia de Jesus, nos séculos XVI e XVII, promovia-se uma confraternização de raças entre as crianças indígenas e portuguesas e um processo de intercâmbio de culturas, um exemplo disso são os tipos de brinquedos que eram utilizados pelas crianças, como “o bodoque de caçar passarinho, dos índios e o papagaio de papel, dos portugueses”, Freire (2004) . Entretanto, o espontaneísmo infantil, reforçado por esse intercâmbio, ficou comprometido com o isolamento da população indígena nas missões. As necessidades e interesses dos povos indígenas passaram a partir daí a ser deixados de lado em detrimento do mercantilismo dos jesuítas. Em torno desta questão, vale salientar o pensamento de Azevedo:



[...] associando, na mesma comunidade escolar filhos de nativos e de reinóis, brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova prática. (1976, p.15).

A relação da família indígena para com as crianças era de cuidados com o seu bem-estar, sem a utilização de castigos corporais no seu dia-a-dia. Elas eram bem tratadas por toda a comunidade que também, juntamente com os pais, era responsável pela sua aprendizagem. Para Azevedo e Seriacopi (2005, p.177):

[...] Ao nascer, o bebê recebia do pai diversos presentes, que simbolizavam a importância paterna em sua vida. Até o fim da amamentação, que se dava por volta de um ano e meio, as crianças ficavam sob os cuidados maternos. Sem castigos nem violência, os mais velhos transmitiam às crianças, por meio de lendas e narrativas, os valores e as crenças do grupo. A partir dos 6 ou 7 anos, meninos e meninas passavam a ajudar em algumas tarefas, como cuidar dos irmãos menores ou afugentar os pássaros das plantações.

A aprendizagem da criança indígena se dava de forma espontânea, nos afazeres cotidianos. Verificamos através das informações dos autores que na cultura indígena havia o respeito e o carinho pela criança.



Figura 9 – Criança indígena recebendo carinho e respeito dos adultos da tribo.  
FONTE: MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. (1996)

A sociedade colonial brasileira se organizou em torno dos engenhos que se constituíram como unidade social e econômica básica da colonização portuguesa nos séculos XVI e XVII. Os engenhos eram considerados agroindústrias, inicialmente vistos apenas como fábricas de açúcar passando depois a se constituir como um complexo formado pelo conjunto das lavouras, as terras não cultivadas, a casa-grande<sup>3</sup>, a capela, a senzala<sup>4</sup>, a casa de moenda<sup>5</sup> e casa de moradores. A respeito da estrutura social do Brasil-Colônia, Ribeiro (1998, p.37) enfatiza que:

[...] organizada à base de relações predominantemente de submissão. Submissão externa em relação à metrópole, submissão interna da maioria negra ou mestiça (escrava ou semi-escrava) pela minoria “branca” (colonizadores). Submissão interna refletindo-se não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares, como lembra Gilberto Freire: da esposa em relação ao marido, dos filhos em relação aos pais, etc.

A sociedade era do tipo patriarcal, que fazia parte de um sistema de economia e de família, ou seja, o senhor de engenho, como patriarca, tinha autoridade sobre todos e tudo que girava em volta da economia do engenho, desfrutando de status social semelhante aos nobres de Portugal. O sistema econômico dividiu a sociedade, nessa época, em senhores, considerados deuses poderosos, e escravos. De acordo com Freire (2004, p. 459):

[...] crianças de todas as idades e de todas as cores comendo e brincando dentro da casa-grande; e tão carinhosamente tratadas como se fossem da família.

Tanto excesso de mimo de mulher na criação dos meninos e até dos mulatinhos, como extremo oposto, a liberdade para os meninos brancos cedo vadiarem com os moleques safados na bagaceira, deflorarem negrinhas, empenharem escravas, abusarem de animais, constituíram vícios de educação, talvez inseparáveis do regime de economia escravocrata, dentro do qual se formou o Brasil.

---

<sup>3</sup> Casa-grande – residência do senhor de engenho

<sup>4</sup> Senzala – alojamento dos escravos

<sup>5</sup> Casa de moenda – local de fabrico do açúcar



Figura 10 - Jantar no Brasil.  
Fonte: FREIRE, Gilberto (2004)

A figura nº. 10 mostra uma aquarela sobre papel de Debret representando o relacionamento de proximidade entre os senhores e as crianças escravas, tratadas com mimos pela sua senhá numa aparente e amistosa convivência familiar. Porém, vale ressaltar que estas crianças, pela sua condição nata, serviam de brinquedos para nhonhôs<sup>6</sup> como indica a citação a seguir:

Logo que a criança deixa o berço, dão-lhe um escravo do seu sexo e de sua idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo torna-se um objeto sobre o qual o menino exerce os seus caprichos; empregam-no em tudo e além disso incorre sempre em censura e em punição (...). Em fim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos. (KOSTER, 1816 apud FREIRE, 2004, p. 419).

No Brasil escravocrata, segundo Freire (2004) os meninos brancos, eram iniciados na vida adulta desde muito cedo, a partir dos nove ou dez anos já tinham que se comportar e vestir-se como se adultos fossem. Eram ensinados a se armarem com facas de ponta para enfrentarem índios e animais perigosos que os atacassem. Eles já participavam do mundo dos adultos, sendo levados pelos pais à iniciação do sexo com as negras e mulatas, destruindo assim a inocência infantil tornando-os garanhões<sup>7</sup> fazendo das meninas negras objetos de seu prazer.

<sup>6</sup> Nhonhôs – tratamento dado pelos escravos aos filhos dos senhores de engenho

<sup>7</sup> Garanhões – homem libidinoso muito inclinado a mulheres

Esta precoce atividade sexual era um fator de risco que levavam as crianças a contraírem doenças como sífilis, gonorréia, que juntamente com moléstias próprias da infância ou causadas pela falta de higiene como mal dos sete dias, sarampo, hepatite, tuberculose, lombrigas, e outras eram as causas maiores da mortalidade infantil. Esta situação perdurou até o século XIX, causando preocupação dos médicos higienistas do império.

Ainda no século XVIII, os manuais de medicina já traziam as causas da mortalidade infantil como aponta Del Priore (2004, p. 92):

O abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas-de-leite atingidas por sífilis, boubas<sup>8</sup> e escrófulas<sup>9</sup>, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a 'umidade das casas, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras que estão presentes até hoje.

A morte de um filho na sociedade brasileira desta época era considerada normal, não trazendo para as famílias o desespero e dor que se observa nos nossos dias. As mães facilmente se conformavam com a perda consolando-se na idéia de que os mesmos iram fazer parte da legião de anjos do Senhor, além do mais outro logo viria substituí-lo com uma nova gravidez. No entanto isto não significava que as mães não se preocupassem em evitar a morte de seus filhos. Por credence, não era raro acreditar em bruxarias e para isso usavam muitas vezes de artifícios como benzeduras, defumadores, figas para protegê-las dos quebrantos.

Os enterros dos “anjos” até o século XIX era um momento quase festivo como uma forma de confortar a perda sofrida pelos pais. Freire (2004, p. 450), relata que o funeral ocorria da seguinte maneira: “uns em caixões azuis ou encarnados, os cadáveres pintados a carmim [...]; os mais pobres, em tabuleiros cheio de flores; alguns até em caixas de papelão, das grandes, de camisas de homem”.

A educação das crianças da família patriarcal era diferenciada tanto em relação à questão de gênero quanto ao tipo de classe social a qual a criança pertencia. Assim, para a maioria das meninas brancas era comum serem destinadas ao enclausuramento dentro de suas casas e depois dentro dos conventos. Elas não tinham direito a uma educação escolarizada, viviam como monjas, tornando-se analfabetas. Para as meninas negras não existia acesso a uma escolarização, no

---

<sup>8</sup> Boubas – tumores na pele.

<sup>9</sup> Escrófulas - tuberculoses

entanto, aos poucos elas iam ganhando mais liberdade na casa grande do que as meninas brancas.

Já para os meninos brancos, filhos dos senhores de engenho, eram educados pelas mães e também pelas mucamas, mães pretas que se encarregavam de ensiná-los a usarem a sensibilidade, a imaginação por meio de histórias contadas como também as primeiras orações como o “Padre Nosso”. Para Tobias (1986, p.76):

[...] a mucama, a futura babá, foi educadora da infância do Brasil dos primeiros séculos: foram as primeiras professoras dos jardins de infância do Brasil, constituídos estes pelas casas-grandes e quintais do Brasil [...]. Tão importantes foram elas quanto os jesuítas, ainda que em outro aspecto, mais sentimental e cultural do que intelectual e científico [...] educaram tanto as crianças brancas quanto as negras, o que não aconteceu aos jesuítas limitados exclusivamente à educação das crianças brancas.

Isto nos revela a importância do papel das mães pretas, na formação social e educacional das crianças brasileiras, inclusive dos senhorzinhos, uma vez que estes desde cedo, já ao nascerem, eram entregues a elas para serem alimentados e educados.



Figura 11 - Ama escrava e menino Augusto Gomes Leal.  
Fonte: FREIRE, Gilberto. (2004)

Vemos na figura nº. 11 a fotografia de uma ama com o seu senhorzinho e nela percebemos que a mucama apresenta-se elegantemente vestida, provavelmente com trajes que lhes foram emprestados para este fim. O peso da postura rígida da mucama é quebrado pela pose do garotinho, demonstrando sua afeição pela babá que muito o conhecia por suas horas diárias de dedicação e ternura.

Os meninos brancos que não faziam parte da classe privilegiada economicamente, no período imperial, eram educados às soltas em contato com a natureza e os meninos negros eram criados para serem escravos. Para Azevedo e Seriacopi (2005, p.305):

[...] as crianças livres e pobres cresciam em meio a privações de todo o tipo. Sem acesso à formação escolar, em geral, tornavam-se adultos analfabetos e desprovidos de direitos. Sorte ainda pior estava reservada aos filhos dos

escravos. Ao nascer eles poderiam ficar com a mãe ou ser doados ou vendidos por seus proprietários. Aos 4 ou 5 anos, muitos já assumiam responsabilidades em trabalhos como cuidar do gado, catar grãos estragados, ajudar em tarefas domésticas etc. Aos doze anos já eram considerados adultos.

As brincadeiras faziam parte do cotidiano infantil, tanto da colônia quanto do império. A sociedade dividia-se em suas opiniões sobre o assunto, principalmente no período de dominação da educação pela igreja católica. Uma parte da igreja as recriminava, por associá-las aos prazeres do mal: outra permitia o uso de algumas brincadeiras, mas sob a orientação de um adulto. A figura 12 apresenta uma cena de crianças brincando com pião, um dos jogos preferidos pelos mesmos

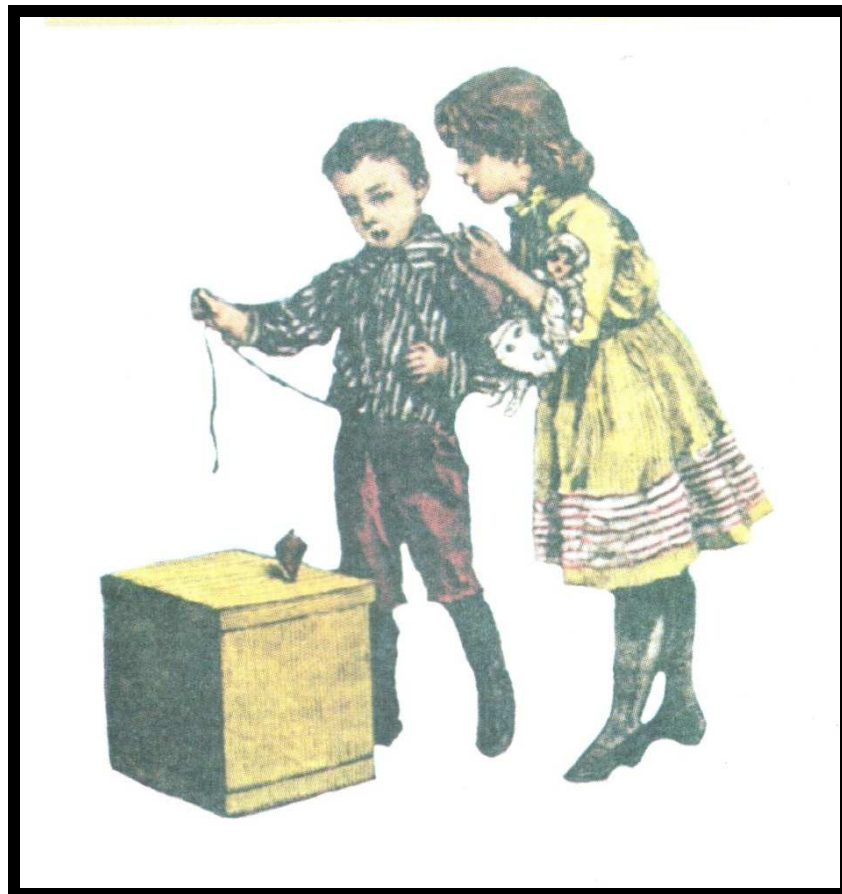


Figura 12 - Crianças brincando  
FONTE: MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. (1996)

As escolas jesuítas passaram a utilizar os jogos e as brincadeiras para preservar a moralidade das crianças e estreitar os laços afetivos. Os padres proibiam jogos considerados maus para a formação da criança e aconselhavam aqueles considerados bons.

Esta preocupação da igreja era justificada com o discurso de que nas brincadeiras deveria existir uma orientação pedagógica que ajudasse a formar um indivíduo responsável, Del Priore (2004). Logo, as brincadeiras mais comuns nessa época eram: banho de rio, o jogo do beliscão, virar bundacanastra, uso de instrumentos musicais, de pesca, peões, papagaios, peteca, etc.

Para a pesquisadora Carvalho (1999, p.23), “[...] o brinquedo pode ser qualquer objeto de brincar, seja ele industrializado ou manufaturado pelos adultos, qualquer objeto entregue à criança para brincar”.

A sociedade oitocentista submetia as crianças, independente de classe social, “às prescrições de normas de conduta que lhes limitavam os movimentos” (MAUAD, 2004, p.174). Desde cedo, assumiam responsabilidade, não condizentes com suas idades, levando-as a expressar a sua energia infantil nos momentos de brincar. Na figura a seguir, nº 13, vemos D.Pedro II, posando com um de seus brinquedos industrializados, um tambor produzido com o brasão da família real.



Figura 13 – Dom Pedro II ao lado de um pequeno tambor  
FONTE: AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. (2005, p.304)



## 3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL REPUBLICANO

No Brasil republicano, a idéia de educação infantil é formada ao mesmo tempo que a idéia de infância, ou seja, a educação escolar das crianças era baseada na representação que se fazia de infância. Nesse período foi dada uma maior visibilidade à infância, desde os cuidados com a sua higiene até a sua formação, enquanto cidadão, como forma de garantir o futuro da pátria.

### 3.2.1 A CRIANÇA NOS PRIMÓRDIOS DA REPÚBLICA BRASILEIRA

Em 15 de novembro de 1889, acontece a proclamação da república no Brasil, que resultou da aliança entre militares e representantes da aristocracia cafeeira. Os dois grupos, logo após este acontecimento, começaram a divergir quanto à organização do novo estado, os militares vislumbravam um governo com um Executivo forte, dominando os demais poderes, enquanto os cafeicultores queriam uma república federativa que preservasse a autonomia dos estados. Contudo, o Marechal Deodoro da Fonseca assumiu, provisoriamente, o poder e rapidamente convocou uma Assembléia para elaborar uma Constituição para o Brasil. A questão é que a maioria dos deputados eleitos era de civis partidários da república federativa, o que fez da constituinte um espaço de disputas políticas entre os dois grupos, militares e cafeicultores.

Faz-se necessário ressaltar que o país passou por mudanças em sua organização política, mas o grupo que já exercia o seu poder continuou o mesmo. A aristocracia rural continuou no comando das decisões econômicas, políticas e sociais, mudando apenas de oligarquias, a oligarquia cafeeira ocupou o lugar da açucareira. Desta forma, para contextualizar a fase inicial da república, há de se considerar a permanência da elite agrária no poder e a sua postura política em relação à sociedade e ao país, muito semelhante àquela da elite colonial. De acordo com Azevedo (1976, p. 115):

Em nenhuma época do século XIX, depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como o último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial, se estabeleceu uma política imigratória, se aboliu o regime da escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político.

Em termos de educação, no ano da Proclamação da República, 1889, 85% da população brasileira era analfabeta, o que denota o total descaso do Império com a educação elementar, sem nenhum interesse em estender essa educação à população em geral. Este quadro não se modifica muito nos primeiros trinta anos da república, pois em 1920 ainda evidenciava-se um índice de analfabetismo em torno de 76%, ou seja, mais da metade da população brasileira continuava sem ter acesso ao desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita. (AZEVEDO, 1976).

Segundo o pensamento de Azevedo (1976, p.134) a questão cultural e pedagógica era a seguinte:

[...] a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

É neste contexto inicial da república que a educação infantil é praticamente nula, em termos de puericultura e escolarização. Situação que começa a modificar-se somente a partir do início do século XX. O aumento da população urbana trabalhadora, que começou a ganhar importância política no país, levou a exigências sobre a modernização do Estado propondo novas formas de relacionamento entre governo e nação, que levassem em conta os direitos garantidos aos cidadãos em um regime republicano. Assim, tem-se a luta dos trabalhadores por creches, como direito seu e dos filhos, como possibilidade de melhoria nas condições de vida. Sobre as primeiras creches no Brasil esclarece Kuhmann Jr.(2003, p.476):

Somente no período republicano é que encontramos referências à criação de creches no país. A primeira delas, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, é inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro” (IPAI-RJ) que posteriormente abrirá filiais em todo o país. Em São Paulo em 1901, a espírita Anália Franco cria a “Associação Feminina Beneficente e Instructiva”, que tinha entre seus objetivos organizar escolas maternais e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o estado. O IPAI-RJ inaugura a creche *Sra. Alfredo Pinto* em 1908. Também em 1908, no Rio de Janeiro, surge a “Creche Central” do Patronato de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, a qual, com seu regulamento “baseado na suavidade e carinho ao serviço das regras científicas”, funciona provisoriamente em salas do Asilo de Menores Desamparados.

A partir da república, portanto, creches, jardins-de-infância e escolas maternas começam a ser criados no Brasil como as primeiras iniciativas, ligadas às instituições educacionais ou de assistência social e, com o objetivo de atender crianças pobres. Vale ressaltar que a “Creche Central”, fundada em 1908 no Rio de Janeiro, foi a primeira destinada a filhos de operários até dois anos de idade, sendo em 1909, inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, também no Rio de Janeiro. Na verdade, o primeiro jardim de infância foi criado no Brasil em 1875, fechado logo em seguida por falta de condições de manutenção.

Essas instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade tinha caráter assistencialista e paternalista. Para Kramer (2003, p.61), a criança de 0 a 6 anos, no Brasil, era atendida de forma assistencialista e paternalista pelo governo que apesar de considerar importante o seu atendimento alegava as dificuldades financeiras chegando a convocar “indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância [...] em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor”.

Vale ressaltar que, antes do surgimento das creches, as crianças pobres, enjeitadas pela sociedade e abandonadas pelos pais, eram colocadas nas “Rodas”, nas Casas de Expostos. Os asilos que recebiam essas crianças eram, geralmente, administrados por religiosos. “Um dos locais mais importantes que forneceu abrigo aos carentes do passado foi a Santa Casa de Misericórdia. Havia a Santa Casa de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador” (MACEDO ; OLIVEIRA, 1996, p.134).



Figura 14 – Roda dos expostos, local onde eram depositados recém-nascidos, rejeitados.  
FONTE: MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. (1996)

Observamos através da figura nº 14 que a roda dos expostos possuía o formato cilíndrico, geralmente de madeira, com uma abertura dos lados onde a criança abandonada era depositada. Este formato facilitava o anonimato do responsável pela criança rejeitada. Para Kulmann Jr. (2005, p.70):

A proposta da creche se volta para o suporte às famílias pobres, de modo a evitar que lhes sobrasse apenas a opção de abandonar seus filhos naquelas instituições (que apesar disso continuaram a existir no Brasil por boa parte do século XX).

Estas instituições infantis surgiram para atender a massa de crianças enjeitadas pela sociedade por vários motivos, entre eles, a extrema situação de pobreza que vivia grande parte da população, como também a situação desfavorecida em que vivia a mulher negra, branca ou mestiça, não desejando, portanto, que seus filhos passassem pela mesma humilhação em que viviam sendo exploradas e torturadas. Preferiam, então, abandoná-los nas instituições que pudessem receber alguma assistência e ter alguma esperança de uma vida melhor. Surgem, nesse período, as primeiras creches do país com o objetivo de dar assistência social, nutricional e de saúde às crianças desamparadas.

Sônia Kramer analisa o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil criado em 1889 com sede no Rio de Janeiro, e as mudanças ocorridas,

[...] o Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. [...]

As finalidades do recém criado Instituto de Proteção à Infância expressam a sua concepção de infância: “Preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento”.

As atividades daquele Instituto se ampliaram e diversificaram: da realização de cursos às campanhas de vacinação e combates a epidemias; da promoção de festas consagradas à infância à multiplicação de maternidades, creches e institutos de proteção à infância pelos Estados do Brasil; de estudos sobre mortalidade infantil à participação em congressos.

Por iniciativa da equipe fundadora do Instituto foi criado em 1919 o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado. Na prática quem implementou foi o próprio Instituto. Criado e mantido em termos de recursos por Moncorvo Filho, sem receber qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade, o Departamento da Criança no Brasil – reconhecido de Utilidade Pública em 1920 – se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. (KRAMER, 2003, p. 52-53)

Compreendemos então a partir da afirmação da autora que nos primeiros anos do regime republicano havia ainda um grande número de mortalidade infantil no país, causado por uma lista de fatores desde a falta de higiene da sociedade que levava as crianças a adoecer de diferentes tipos de doenças, como sarampo, varíola, etc aos descasos das autoridades para com as mesmas, principalmente as pobres. Não havia uma política de governo para tentar minimizar a situação. As iniciativas, geralmente eram particulares, como é o caso do médico Moncorvo Filho que cria o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, mantendo-o com recursos próprios.

Neste contexto são relevantes ainda as discussões a respeito das instituições educacionais para crianças menores de 6 anos. Sobre isso Kulmann Jr. (2005, p.75) afirma que:

Apesar das muitas manifestações relacionadas às instituições de educação infantil para as crianças pobres, não há evidências de sua criação durante o

século XIX no Brasil. As primeiras iniciativas, ocorridas nesse século, restringem-se aos poucos jardins-de-infância que atenderam crianças de setores sociais privilegiados. O jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, construída na cabeceira da Praça da República, na capital de São Paulo, é a primeira instituição pública a ser criada em 1896, materializando a proposta educacional o Partido Republicano Paulista. Inspirada nos princípios de Pestalozzi, que considerava importante a atividade de observação na formação docente, a escola primária e o jardim, anexos, seriam um local de estágio para as professoras.

A criação dos jardins-de-infância é também incentivada para atender as crianças negras, libertadas da escravidão após a Lei do Ventre Livre. Ele teria, de acordo com Kulmann Jr. (2003, p.475-476), “um papel de ‘moralização’ da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social, preocupado que estava com os conflitos espelhados em suas brincadeiras.

Portanto, os jardins-de-infância serviriam para controlar os impulsos da infância, disciplinando-as, principalmente, em relação às brincadeiras, onde as crianças imitavam personagens sociais, como o negro que fugia, o capitão do mato, etc.

Percebemos, claramente, que até 1920 o trabalho desenvolvido com a criança no Brasil é de caráter filantrópico institucional. Privilegiava-se o atendimento à criança como prevenção de problemas sociais de fraternidade, ou como obrigação patriótica. Como marco na consolidação da educação pré-escolar no Brasil, podemos citar o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, organizado pelo Departamento da Criança no Brasil em 1922, com o objetivo de discutir todas as temáticas relacionadas à criança e, em particular, suas relações com a família, estado e sociedade.

De acordo com Kramer (2003), mesmo os discursos dos educadores da Escola Nova, não estando situados na década de 1920, irão reproduzir aquelas idéias. Medicalização da assistência à criança até seis anos, psicologização do trabalho educativo e uma concepção abstrata de infância.

É interessante assinalar que, na visão de Nagle (1974), a década de 20 é marcada pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico. O grande índice de analfabetos levou os grupos que desejavam mudanças na educação a considerar neste período, “a escolarização como o problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade” (NAGLE, 1974, p. 112).

No entanto, no processo de reconstrução nacional através do ensino, o nível da educação infantil fica no esquecimento, pois criança menor de 6 anos de idade, não tinha expressividade no desenvolvimento da nova sociedade urbano-industrial. O olhar dessa sociedade foi para a “difusão da escola primária, inicialmente concebida em suas dimensões alfabetizantes” (NAGLE, 1974, p.112).

No que diz respeito ao movimento de reconstrução educacional na década de 30, impulsionado pelas aspirações sociais da população em relação à educação, faz surgir uma nova pedagogia que concebe a infância de uma outra forma. Segundo Krammer e Horta (1982, p.28), a pedagogia nova

[...] concebe a natureza da criança como inocência original, e procura proteger o natural infantil. Ela proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. A natureza infantil é corruptível, mas não é naturalmente corrompida. [...] dá uma interpretação positiva do não-acabamento da criança e insiste em seu desenvolvimento, no fato de que a criança está em vias de tornar-se, por caminhos próprios, aquilo que ela deve ser.

Portanto, a educação infantil de acordo com os educadores do movimento escolanovista deveria atentar para o respeito à ordem natural do desenvolvimento da criança, seus interesses e especificidades. Nesta perspectiva, Kulmann Jr. (2003, p.482) afirma que:

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, prevê o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola materna como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

A década de 1930 apresentou um Estado preocupado com a educação física e a higiene da criança, como essenciais ao seu desenvolvimento, e nesse sentido, o grande alvo foi o combate à mortalidade infantil. Porém, creches, jardins e pré-escolas foram organizados de maneira desordenada, acreditava-se que os problemas infantis que eram gerados dentro da sociedade, poderiam ser resolvidos por esses espaços escolares, sempre numa visão emergencial e de parceria entre governo e iniciativa particular. Esta etapa da história do Brasil é sobremaneira, marcada por algumas mudanças econômicas, políticas e culturais. O setor de

importações se impõe, o coronelismo cede lugar para a política dos Estados, a burguesia urbano-industrial é a nova classe média de comando. A classe média amplia-se, e o proletariado urbano origina-se do trabalhador rural que sai do seu espaço e busca uma nova vida dentro do fenômeno da urbanização. Permanece a concepção abstrata e única de infância, homogênea, e a relação entre assistência médico-pedagógica à criança e o desenvolvimento do país.

Até a década de 1920, a assistência à infância provinha de setores privados, em 1922, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância conseguiu colocar como discussão da pauta, exatamente a parceria, o apoio dos órgãos governamentais. Em 1930, no governo provisório de Getúlio Vargas, que resultaria num governo ditatorial, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que criaria, em 1940, o Departamento Nacional da Criança. O atendimento era na perspectiva médica preventiva, cuidando das crianças e de suas famílias. Família chamada de moderna, que era, aliás, culpabilizada pela situação da criança. Pais separados, mães trabalhadoras e ausentes seriam as causas dos males infantis, sem nenhuma relação com a própria conjuntura do país.

### 3.2.2 A CRIANÇA NO PERÍODO PÓS-2ª GUERRA MUNDIAL

A partir de 1950, verifica-se uma preocupação médico-higiênica, trabalho desenvolvido pelo Departamento Nacional da Criança. O foco infantil irá residir em campanhas de combate à desnutrição, vacinação e o desenvolvimento de pesquisas médicas na área, incentivos técnicos governamentais, também eram oferecidos para reformas e ampliações de hospitais e maternidades. Para reforçar ainda mais esse caráter assistencialista e médico-preventivo da educação infantil no Brasil, tivemos no ano de 1953, com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) um atendimento para crianças em situações de emergência nos países em desenvolvimento. Pensar a educação brasileira na década de 1960 é relacioná-la ao regime de exceção que se viveu naquele momento,

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boas parcelas das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênua poderia encontrar indícios de



saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar. (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 193).

Nesse clima de centralização política e autoritarismo, a educação infantil é regulada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024 de 1961), que se referia a educação pré-primária para menores de 7 anos, incentivando as empresas a empenharem-se nesse nível de ensino. Contudo, não deixava claro de quem era a responsabilidade da educação para esse público. O então Departamento Nacional da Criança sofre alguns desmembramentos e, algumas de suas responsabilidades passam para o Ministério da Saúde. Com outras reformulações no Ministério da Saúde, o Departamento Nacional da Criança foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, objetivando reduzir a morbimortalidade materna e infantil. Reforça-se ainda mais a assistência à infância, de caráter médico. Na análise de Kulmann Jr. (2003, p.486),

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961 estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior aos 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins-de-infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras. As orientações que já existiam na legislação educacional de estados como o de São Paulo desde a década de 20 agora se fazem nacionais, correspondendo às exigências da legislação trabalhista. Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim-de-infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCr.

Neste momento, a creche é compreendida como local de crianças privadas dos cuidados da mãe, prevenindo o abandono, mas não, o lugar ideal para formação de crianças. Percebe-se no discurso governamental um apelo à cooperação da sociedade, e pouco compromisso com a necessidade de ampliação da educação infantil.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5.692/71) é implantado o 1º grau com oito anos de duração, e sugere para a educação infantil escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Em outro trecho, a lei declara ser conveniente para as empresas privadas que têm funcionárias com filhos menores de sete anos, que ofereçam a estes, atendimento educacional, podendo contar com o apoio do Poder público. Diante dessa ausência de responsabilidade para com a educação de crianças menores, tivemos no país uma elitização da

educação infantil, sendo abarcada pela iniciativa privada, ficando uma grande parcela da população de 0 a 6 anos, principalmente aquela oriunda das classes menos favorecidas sem esse atendimento. Essa situação perdurou por um longo período, até que a sociedade, após sofrer momentos de repressão e censura e não desistir de seus sonhos, levou o país a um processo de redemocratização.

Neste contexto, no final dos anos 80 e início de 1990 é promulgada a nova Constituição Brasileira em 1988, que definiu a creche e a pré-escola como direito da família e dever do Estado em oferecer esse serviço. Sem dúvida, pode-se visualizar ao longo da década de 1980, pesquisas e estudo discutindo a função da creche/pré-escola, uma certa universalização da idéia de importância da educação de crianças de 0 a 6 anos. E em 1981 foi criado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), é convidado a se integrar nesse programa, passando a ter uma coordenação e um programa para a educação pré-escolar. A Constituição Federal de 1988, definiu, portanto, que as creches e as pré-escolas comporiam os sistemas educacionais. Todo esse clima de debate sobre a educação infantil no Brasil que se abriu a partir da década de 1980 articulou-se ao contexto histórico do país, o fim de uma ditadura militar e a organização da sociedade civil.

Nos anos de 1980 e 1990, novas propostas vêm surgindo em função das reivindicações da sociedade.

O direito à educação das crianças de 0 a 6 anos esteve assegurado pela Constituição de 1988 em creches e pré-escolas, como dever do Estado. A reafirmação desse direito e dever surge no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que define a creche para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, ficando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Nestas últimas décadas, pela primeira vez na história da educação brasileira, foi formulada uma política nacional de Educação Infantil e, apesar do quadro atual brasileiro de desmobilização da Sociedade Civil, a busca por uma educação infantil de qualidade, acontece como luta em fóruns específicos espalhados pelo país.

Utilizar a História para compreendermos que a educação infantil começou no Brasil, com um caráter puramente assistencialista e global, é essencial para contribuirmos na democratização de nossa sociedade. Entendendo a infância como

etapa da vida com direito a uma educação de qualidade, processo em andamento, que carece de políticas públicas e práticas pedagógicas desmistificadas e conseqüentes.

### 3.2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÉGIDE DA LEI Nº 9394/96

A LDB 9394/96 percorreu um longo caminho, quase dez anos, até ser promulgada em dezembro de 1996. Trouxe algumas inovações para a educação infantil, evidenciando mudanças efetivas, tanto em relação ao reconhecimento do ensino infantil como um dos níveis a compor a educação básica, passando a ser considerada a primeira etapa dessa educação, quanto na prática pedagógica dos docentes. Conforme afirma Campos (1999, prefácio):

[...] A reorganização institucional e legal iniciada a partir da redemocratização do país inclui decisivas mudanças na educação infantil talvez entre as mais relevantes. [...] A partir dessa reordenação, as diversas áreas governamentais vêm se mobilizando através de iniciativas que visam concretizar o que a nova Constituição e a nova LDB prescrevem: a educação infantil é um direito das crianças, embora não seja obrigatória, e a creche faz parte da educação básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

Compreendemos a partir das palavras da autora que a LDB para a infância foi uma conquista histórica, ou seja, a concretização do que já se defendia na Constituição Federal Brasileira (1988, artigo 208, inciso IV) ao determinar que o dever do Estado com a educação e especificamente com a Educação Infantil será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

Desse modo, a sociedade brasileira apresenta a relevância da educação infantil, no Artigo 29 da LDB 9394/96 ao declarar:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Este fato talvez seja conseqüência do crescimento científico em relação ao desenvolvimento infantil, levando a sociedade a perceber a importância da

educação das crianças de 0 a 6 anos de idade para a formação humana. Isto pode ser confirmado na afirmação de Didonet (1982, p.17):

Todo período de 0 a 6 anos é de particular importância para a vida adulta, porque nele são construídas as bases da afetividade e da socialização. Dois pontos, no entanto, merecem destaque: a formação do autoconceito e a estruturação da personalidade.

Percebemos, portanto, que é nesta fase da vida humana, que se inicia a construção da base cognitiva, tão necessária para a formação do cidadão.

A partir da LDB, então, “[...] a educação infantil passa a fazer parte dos sistemas, das estruturas regulares de ensino, trazendo como conseqüências para estes não apenas o seu efetivo oferecimento, mas também a sua normatização e a sua fiscalização”. (1996, p.26). No entanto, cabe a cada sistema de ensino não só oferecer, mas também fiscalizar esta oferta nas escolas públicas e privadas, para que se possa dar um atendimento de qualidade às crianças.

### 3.3 VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PIAUÍ

A história da educação no Piauí tem um passado marcado pela lentidão e pelos constantes avanços e recuos no seu processo de organização e estruturação até sua consolidação como comprovam estudos feitos na área a exemplo dos desenvolvidos por Ferro (1996), Brito (1996), Lopes (2006), Reis (2006) entre outros. As dificuldades iniciais justificam-se principalmente pela falta de interesses dos habitantes, população rarefeita composta por um pequeno número de pessoas situadas em fazendas distantes umas das outras e carência de professores qualificados (FERRO, 1996). Buscamos em Chartier (1990, p. 16-17) a compreensão desta realidade ao afirmar que “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler”.

A colonização do Estado do Piauí tem suas origens nas fazendas de gado implantadas após conquista destas terras pelos aventureiros da Casa da Torre na Bahia, no final do século XVII. Os seus primeiros habitantes formavam uma população composta principalmente por vaqueiros, que pelo seu próprio ofício não sentiam necessidades de uma instrução formal.

Os jesuítas que se fixaram no Piauí, em 1711, chegaram aqui há um século e meio após sua vinda para o Brasil em 1549, motivados pela posse das

fazendas de gado deixadas por Domingos Afonso Mafrense como herança para a Companhia de Jesus. Segundo afirma Nunes (1975, p. 275), “os jesuítas no Piauí se apresentam mais como curraleiros que educadores propriamente” não se dedicando, assim como fizeram em outras regiões, à educação piauiense. Sobre as atividades dos padres da Companhia de Jesus no Piauí enfatiza Ferro (1996, p. 57):

No Piauí, a atividade dos jesuítas foi menos de educadores e mais de religiosos missionários na catequese, e de administradores das fazendas que iriam manter financeiramente os colégios da Bahia onde se exercia a escolaridade de melhor qualidade.

Com relação à atuação dos jesuítas no Piauí, no que se refere à educação, existem diferentes posicionamentos. Para Cunha (1924), os jesuítas não se preocuparam em criar escolas de primeiras letras, direcionando seu trabalho para a formação cristã. Na opinião de Nunes (1972) estes padres atuavam para além de suas funções sacerdotais sendo considerados os precursores da escola moderna no Piauí, fundando uma escola utilizando materiais disponíveis na região como recursos didáticos.

O ensino no Piauí vem se concretizar, pelo menos formalmente, através do Alvará de 3 de maio de 1757, com a criação de duas escolas de primeiras letras, uma para cada gênero com currículo específico, na Vila da Mocha, sede da Capitania e primeira capital do Piauí, posteriormente denominada Oeiras. Estas escolas, porém não tiveram sucesso e assim foi a educação no Piauí durante todo o período colonial (REIS, 2006).

O século XIX inicia-se trazendo consigo as dificuldades educacionais experimentadas anteriormente como os baixos salários dos professores, ensino descontextualizado, professores desqualificados, investimentos financeiros insuficientes para a manutenção das escolas e uma população quase na sua totalidade analfabeta. As raras iniciativas educacionais ficavam a cargo das famílias de melhores posses que contratavam professores particulares para instruir seus filhos e, posteriormente, “enviavam seus filhos homens para estudarem em regiões mais adiantadas do Brasil, principalmente na Bahia, Maranhão e Pernambuco, e mais raramente ainda eram os que complementavam os estudos na Europa” (REIS, 2006, 82).

A ausência de escolas públicas funcionando no Piauí, no início do século XIX, foi o que ocasionou o surgimento de escolas particulares, sendo a que mais se destacou, segundo Pires (1985, p.60-61):

a Escola de Boa Esperança, situada a duas léguas da antiga aldeia Cajueiro (Jaicós), mantida pelo Padre Marcos de Araújo Costa [...]. Foi criada em 1820, quando no Piauí não existiam escolas, pois eram criadas, mas não saíam do decreto, pois não chegavam a funcionar.

A escola do Padre Marcos, conforme Ferro (1996), funcionava como internato em sua própria fazenda e embora sendo particular, era gratuita. Acrescenta esta autora que a referida escola funcionou durante trinta anos fechando suas portas somente após a morte de seu fundador.

Após a Independência do Brasil, a Constituição de 1824 estabelecia os princípios da gratuidade e universalidade do ensino no seu artigo 179. Tal artigo foi regulamentado pela Lei Geral do ensino de 15 de outubro de 1827 que manda criar escolas de primeiras letras nas cidades vilas e lugarejos mais populosos do império. No Piauí, a partir de então, os presidentes da Província iniciam um processo de criação de escolas, sem, no entanto, fornecer condições para o desenvolvimento de suas atividades. Muitas destas escolas não chegaram a funcionar ou funcionaram por um período curto e irregular em razão da permanência das dificuldades acima citadas.

Com o Ato Adicional de 1834, o ensino do Império é descentralizado, ficando a cargo das províncias a incumbência de gerir o ensino primário e secundário, além da responsabilidade da criação de escolas preparatórias do quadro docente. Segundo Azevedo (1976) esta medida não fornecia possibilidade de melhoria para a educação, uma vez que não existia um pensamento coletivo no sentido de consolidar um sistema unificado de ensino que seguisse as mesmas diretrizes.

O Piauí sofreu conseqüências negativas com as medidas impostas pelo Ato Adicional de 1834, “pois sendo uma província de poucos recursos viu-se obrigada a arcar sozinha com as despesas da instrução pública, privando-se dos avanços educacionais a exemplo de outras províncias com melhores situações econômicas” (REIS, 2006, p.93).

Para Azevedo (1976, p. 76), no Brasil escravocrata, a educação “teria de arrastar-se, através de todo século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente

desagregada”. Segundo este mesmo autor, com relação à educação das crianças neste período, diz que:

O menino tratado de resto ou ‘como um demônio, passada a fase de ser considerado como um anjo, que era até 5 ou 6 anos’, nas expressões de Gilberto Freire, quando não usa batina, nos colégios, veste-se de sobrecasaca preta ou ‘com todo rigor de gente grande, com a diferença apenas das dimensões’, para se desforrar, já rapazes, na indisciplina das escolas superiores, do regime de autoridade em que pais e mestres haviam asfixiado a sua natural vivacidade de meninos... É esse aspecto triste e sombrio, com que se apresentam meninos e meninas, todos com ares de adultos, é essa precoce maturidade exterior, nos trajes e nas maneiras, que levou um viajante estrangeiro a chamar o Brasil desse tempo ‘um país sem crianças’.

O regime de escravidão, no Brasil, trazia em si as marcas da exclusão que se iniciava desde a infância e se prolongava por toda a vida<sup>10</sup>. No Piauí, esta situação é nitidamente percebida nas obras de Miridan Britto Knox Falci<sup>11</sup>. Para esta autora, no que diz respeito às relações sociais, no tocante às crianças de diferentes classes e gêneros, havia dois mundos que separavam as crianças livres das crianças escravas, principalmente a partir dos 4 a 5 anos, pois até esta fase viviam sem distinção. Somente “por volta dos 6 para 7 anos as exigências da vida se iniciavam tanto mais cedo quanto mais acentuadas fossem as distinções sociais nelas incluídas as diferenças de sexo” (FALCI, 1991, p.10).

Saber ler e escrever no Piauí escravocrata era privilégio de uma pequena minoria da população, mesmo aqueles de melhores condições financeiras viviam na ignorância das letras, tendo entre as mulheres o maior número de analfabetos. Analisando o censo de 1872, Falci (1991) apresenta uma tabela contendo informações sobre a instrução na Província do Piauí levando em consideração a condição social e o sexo dos habitantes, cujos dados utilizamos para a construção do quadro 3:

---

<sup>10</sup> Convém lembrar o Art. 1º da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871 que determinava a partir desta data que: “Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre” e que a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, extinguiu a escravidão no Brasil

<sup>11</sup> Dentre as obras de Miridan Britto Knox Falci que abordam sobre escravidão recomendamos a leitura das seguintes: “Escravos do Sertão” e “A criança na província do Piauí”.

FASE DE VIDA	ADULTOS				CRIANÇAS (6 A 15 ANOS)			
	MASC.		FEM.		MASC.		FEM	
SEXO	ALFABETIZ.	ANALFABETOS	ALFABETIZ.	ANALFABETOS	ESTUDAM	NÃO ESTUDAM	ESTUDAM	NÃO ESTUDAM
CONDIÇÃO SOCIAL LIVRES	17.697	72.645	10.093	78.012	1.777	15.960	1.024	16.968
CONDIÇÃO SOCIAL ESCRAVOS		1.939		1.850				
<b>TOTAL DE ADULTOS ALFABETIZADOS</b>					27.776			
<b>TOTAL DE ADULTOS ANALFABETIZADOS</b>					174.446			
<b>TOTAL GERAL DE ADULTOS</b>					202.222			
<b>TOTAL DE CRIANÇAS QUE ESTUDAM</b>					2.801			
<b>TOTAL DE CRIANÇAS QUE NÃO ESTUDAM</b>					32.928			
<b>TOTAL GERAL DE CRIANÇAS</b>					35.729			

Quadro 3 - Situação da instrução pública no Piauí em 1872.

Fonte: Dados extraídos da tabela "Instrução na Província do Piauí, segundo o censo de 1872, por condição e sexo (FALCI, 1991, 57).

Analisando o quadro 3, podemos perceber a grave situação da educação por que passava o Piauí neste período. Dos 202.222 adultos contabilizados pelo censo de 1872, apenas 27.776 eram alfabetizados, correspondendo 13,73% e vivendo no completo analfabetismo encontrava-se um total de 174.446, ou seja, 86,26%. Neste mesmo levantamento, verificamos que o cômputo geral de crianças entre 6 e 15 anos, era de 35.729, e deste total, estudavam apenas 2.801 que representavam um percentual de 7,83%, ficando fora da escola 32.928 crianças, correspondendo 92,16%. Podemos inferir diante dos dados apresentados que havia um descaso para com a educação, principalmente no tocante à educação da população infantil, refletindo no atraso do desenvolvimento da Província.

Esta situação, porém, não difere muito da realidade educacional da capital do Império, que de acordo com o depoimento do deputado Antônio Cândido da Cunha Leitão (1875), citado por Haidar e Tanuri (1999, p. 68):

Na população geral, de entre os homens são analfabetos 68.716, sabem ler 65.154. Por conseguinte, vê-se que pouco mais da metade não sabem ler nem escrever. De entre as mulheres, sabem ler 33.992; são analfabetas 58.161. Muito mais da metade. Este é o resultado da estatística sobre a população maior da idade escolar. Agora vamos ver a população escolar e a freqüência que as escolas apresentam. Dos meninos de 6 a 15 anos só freqüentam as escolas 5.788; e não as freqüentam 16.449. Vê V. Ex.<sup>a</sup> que ao passo que a população geral apresenta uma proporção de quase metade dos que sabem ler e escrever sobre os analfabeto, a população escolar



apresenta uma diferença muito maior, uma terça parte apenas que freqüenta as escolas sobre dois terços que se conservam em completa ignorância. No sexo feminino, a desproporção é ainda maior; freqüentam as escolas 4.258 meninas; não freqüentam, 15.009. Por conseguinte, mais do triplo, muito mais de duas terças partes das meninas de 6 a 15 deixam de freqüentar as escolas.

A educação no Piauí atravessou o período imperial sem sofrer grandes impactos de mudanças permanecendo quase a totalidade da população em estado de analfabetismo. A situação da educação do Piauí às portas do período republicano possuía o seguinte perfil traçado pelo Presidente da Província, Dr. Raimundo José Vieira da Silva, em 1889:

aqui não há mestres nem discípulos. O magistério é apenas uma indústria. Os professores primários são em geral aqueles que não podendo conseguir mais vantajosa collocação, refugiam-se no magistério, para o que toda via, não tem aptidão. [...] o principal inconveniente está na mal entendida benevolência, no pouco escrúpulo com são aproveitados indivíduos inábeis (PIAUHY, RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVINCIA... 1889)

Em meio a isto, podemos notar que o advento do processo de industrialização e a crescente urbanização no Brasil no início da primeira República, não trouxeram mudanças sociais significativas para o Piauí que se manteve ainda por algum tempo atrasado. Para Nascimento (1994, p.27):

[...] se desenvolveu a criação extensiva do gado, originando-se os grandes latifúndios, que dominaram na Colônia, Império e chegaram à República Velha com ligeiras modificações. A estrutura fundiária emergida da forma de ocupação do solo, feita através da pecuária extensiva, onde o "gado cria-se por si"; a pequena presença da mão-de-obra nesta atividade; a agricultura de subsistência; a crise permanente que envolve a pecuária; o extrativismo vegetal, etc., que todos estes fatores atuam como mecanismos mantenedores de uma estrutura social atrasada.

Este fato deve-se, portanto, ao isolamento pelo qual se encontrava o Piauí, devido a sua posição geográfica, a ausência de vias para os transportes e de um porto para importação e exportação de seus produtos, Nascimento (1994), levando o Estado a ter dificuldades de comunicação e de comercialização com o restante do país e com o mundo. No entanto, algumas modificações na estrutura social já começam a aparecer no final do século XIX, trazendo com isso uma tênue urbanização. Isto pode ser confirmado nas palavras de Queiroz (1994, p.18):

[...] as décadas a partir de 1880 são significativas para o processo de mudança no Piauí, no sentido de sua integração regional e é quando

aparecem os primeiros elementos de modernização, representadas pela navegação a vapor e pelo telégrafo.

Até o final do século XIX, a economia piauiense baseava-se na pecuária, atividade preponderante com características de subsistência. O Piauí já comercializava com outros estados brasileiros através da navegação fluvial, mas em pequena escala.

As cidades piauienses, localizadas às margens do rio Parnaíba, ligavam o estado ao comércio nacional. Segundo Queiroz (1994, p.116):

O Piauí não possuía, no início do século, quando da fase de domínio das exportações da borracha, um quilometro sequer de estradas de ferro. Inexistiam estradas de rodagem e o transporte de gêneros do interior fazia-se em caminhos estreitos ou veredas, freqüentadas por tropas de muares e jumentos, que transportavam a produção para os portos fluviais ou diretamente para Parnaíba, de onde deveria alcançar os portos de Tutóia e Amarração.

É a partir do século XX, com a exploração da borracha de maniçoba que o Estado inicia suas relações comerciais com o mercado internacional.

O advento da República traz para o Piauí algumas expectativas em relação às modificações da estrutura político-administrativa, que estava centralizada nas mãos dos coronéis, representados pelos grandes fazendeiros, que faziam uso do poder econômico para obterem o poder político e manterem o domínio social.

No decorrer do regime republicano o governo federal vai transferindo aos Estados as responsabilidades com a manutenção política e administrativa, diminuindo consideravelmente os repasses financeiros para os gastos estaduais, inclusive na área da instrução pública primária, na qual o encargo passa a ser dos municípios e dos estados. Sobre isto, Azevedo afirma que:

A extensão geográfica do país, em que se enquadravam populações amuradas em um isolamento cultural quase completo, a insuficiência das comunicações locais e a extrema rarefação demográfica que tornaram necessária a criação de enorme quantidade de estabelecimentos escolares, para fazer baixar notavelmente a percentagem de analfabetos, constituem, com a mesquinhez dos orçamentos da maioria dos Estados, as causas principais da lentidão em que se arrastava a educação popular na maior parte das unidades da Federação. (1976, p.139).

Compreendemos, portanto, que a enorme extensão geográfica do país dificultava a comunicação dos estados brasileiros, isolando-os culturalmente. Somado a isso, a diminuição do governo para com os gastos estaduais trouxe para

o Piauí sérias conseqüências dentre elas o aumento do quadro de analfabetos, apesar do discurso do governo de que o ensino público seria a salvação do país. O Estado, no entanto, mostrou-se ineficaz para manter a demanda pela educação pública, transferindo uma parcela dessa responsabilidade para as famílias. Este contexto é apresentado por Queiroz (1994, p.58):

As condições materiais da Província\Estado mudavam de forma muito lenta, porém eram sucessivas e freqüentes as alterações na legislação escolar. As medidas que visavam a solucionar o problema da educação popular variavam da decretação da obrigatoriedade do ensino da criança em idade escolar, com ameaças de punições (multa ou prisão) aos pais ou responsáveis que não atendessem a essa norma; ao chamamento das municipalidades para assumir sua parte no ônus da instrução e a criação de mecanismos mais centralizadores e de possível maior eficácia no controle do sistema escolar, como por exemplo, a atuação dos inspetores escolares.

O cenário educacional piauiense apresenta-se no início do século XX como deficiente e precário, uma vez que reflete a ineficácia de uma sociedade, na qual poucos têm acesso à escola. Esta situação não é muito diferente dos outros estados brasileiros. O processo de escolarização ocorreu lentamente, ficando primeiramente a cargo das famílias que tivessem além de condições financeiras para custearem os estudos de seus filhos, interesse para que os mesmos se educassem, saindo da ignorância do analfabetismo. Com relação a isto, Ferro (1996, p.91) destaca que:

Observa-se nesta época, de forma enfática, a responsabilidade das famílias sobre a escolarização dos filhos. Em muitos casos as primeiras letras eram ensinadas no próprio ambiente domestico por pais, parentes ou professores contratados pelas famílias. Em outros casos, famílias se agrupavam para a contratação de professores para o ensino dos seus filhos. Tratava-se de espécie de educação sob a orientação e responsabilidade familiar direta.

Nesta conjuntura geral, percebemos que as crianças menores de 7 anos, aptas a iniciarem a escolarização nos jardins de infância, não recebiam uma educação formal, sendo educadas em casa, por não existirem ainda instituições formalizadas, principalmente pelas mães, que por serem mulheres, exerciam um papel social reduzido dentro da sociedade, ficando restrito aos afazeres domésticos e a educação dos filhos menores (PINHEIRO, 2001). Logo, “a família era definida como o espaço privilegiado e adequado para a formação dos filhos” (CASTELO BRANCO, 1996, p.366).

A igreja, principalmente representada pela doutrina católica, mantinha o controle sobre a sociedade piauiense. Na primeira República, ela começa a perder o seu poder, uma vez que o seu discurso ameaçador à família e à ordem social fica enfraquecido, com a separação entre Estado e Igreja e conseqüentemente a laicização do ensino da rede pública, (CASTELO BRANCO, 1996). Isto ocorreu com a promulgação da primeira Constituição Republicana de 1891, facilitando a entrada de outras congregações em solo brasileiro. Segundo Penno (2005, p.48):

Foi em meio à descrença do sistema de ensino público e ao surgimento de instituições de ensino particulares de orientação laica, que foi criado um terreno fecundo para a proliferação de escolas confessionais no Brasil, reafirmando e reacendendo a fé dos cristãos. Desta forma, todo um processo de impacto à educação católica e à educação pública ocorre na medida em que as escolas protestantes iniciam seus trabalhos valorizando o estudo das escrituras e a primazia da educação de forma dinâmica e prazerosa.

É natural essa descrença da população não só brasileira, mas também piauiense, em relação ao sistema de ensino público, já que se ver ruírem as esperanças de mudança a partir da educação. O ensino primário, o profissional e o normal passam a ser organizados pelos estados, sem a interferência do poder central na determinação de políticas e diretrizes em nível nacional. Para os estados mais pobres, esta situação fica insustentável. Este é o caso do Piauí, que não possuía condições econômicas favoráveis para operacionalizar este ensino. As conseqüências dessa política são o aumento do analfabetismo, já que não se conseguia instruir um número significativo da população, nem nas primeiras letras.

Uma das congregações religiosas que iniciou a sua trajetória em solo brasileiro, antes do advento da República, aproximadamente em 1882, foi a batista, oriunda dos Estados Unidos, que após a guerra civil americana, através de alguns missionários evangélicos, migram para o Brasil com objetivo de conquistar novos adeptos à sua doutrina.

Um aspecto importante a ressaltar nessa trajetória dos missionários da igreja batista no Piauí, foi o trabalho realizado pelos mesmos em Corrente, sul do nosso Estado, com o apoio da família Nogueira Paranaguá, muito bem representada pelo médico Joaquim Nogueira Paranaguá, que exerceu o cargo de vice-governador do Piauí, no período da primeira República, e também o de deputado federal e

senador pelo estado do Rio de Janeiro e pelo seu irmão gêmeo coronel Benjamim José Nogueira.

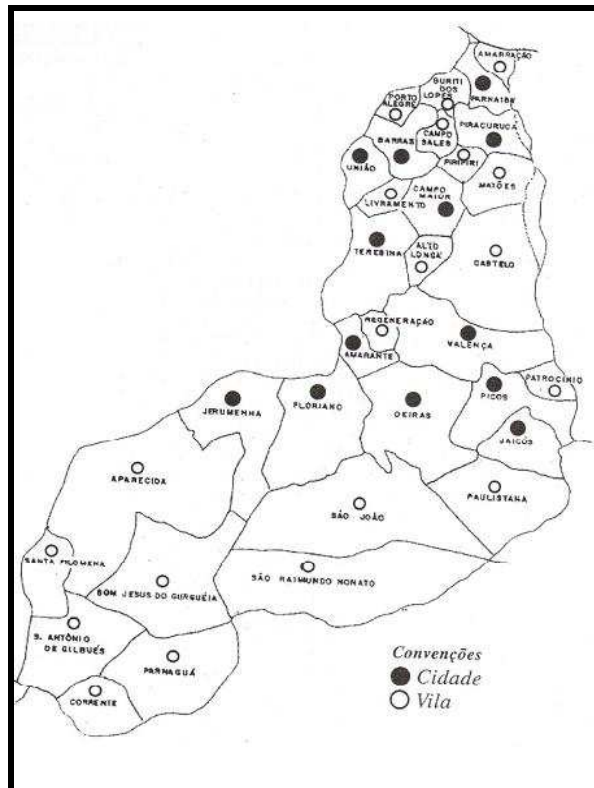


Figura 15 – Mapa do Piauí no início do século XX  
 FONTE: NETO, Adrião. (2003, p. 20)

Observamos através da análise do mapa do Piauí na figura nº 15, divisão política do início do século XX, que a posição geográfica de Corrente, localizada ao sul do Piauí, na extremidade com o Estado da Bahia, facilitou o trabalho de evangelização da Congregação Batista que tinha sede radicada neste Estado.

Os irmãos Paranaguá ilustrados na (figura 16), ajudaram no processo de evangelização dos batistas em Corrente. Um fato que facilitou essa decisão foi a formação religiosa que receberam, visto que ambos haviam estudado no Maranhão para se ordenarem padres. No entanto, a desistência do celibato não os impediu de se aproximarem das idéias de outra congregação, que não a dos católicos. Não comungavam, porém com o atraso cultural e com a “miséria do povo, de embrutecimento das massas, de opressão” (PINHEIRO, 2001, p.32). Com o intuito de ajudar, perceberam as dificuldades, até mesmo em relação aos recursos didáticos para serem utilizados na alfabetização das crianças. Resolveram então doar algumas bíblias para pessoas influentes da cidade, para que pudessem se dedicar à causa, chegando até à conversão; e folhetos com pequenos trechos dos

evangelhos para que os alunos, ao mesmo tempo, estudassem e se convertessem à missão batista.

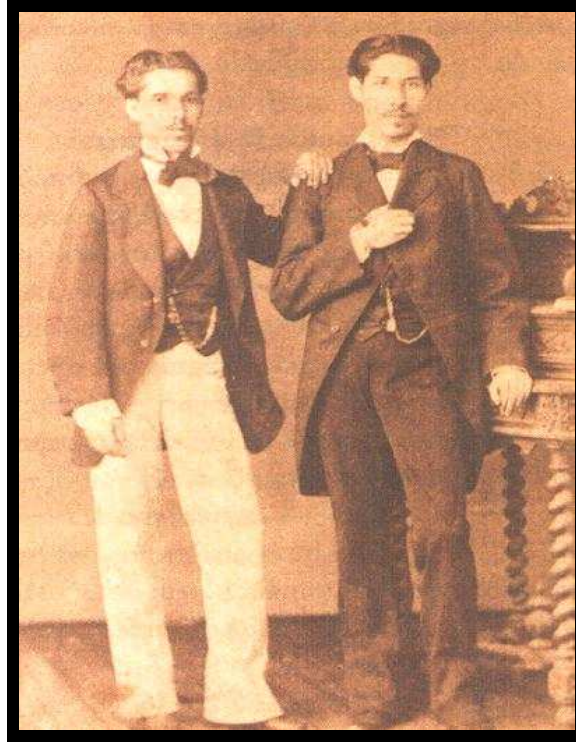


Figura 16 - Cel. Benjamin José Nogueira (esquerda) e seu irmão gêmeo Joaquim Nogueira  
Paranaguá

Fonte: NOGUEIRA, Jackson Cunha. (2008, p.41)

Portanto, os missionários batistas, mesmo conscientes das dificuldades que encontrariam no Brasil devido a dois fatores, a influência da igreja católica e o elevado índice de analfabetismo que dificultava a aprendizagem dos conhecimentos evangélicos, não desistiram de sua missão, fundando no dia 10 de janeiro de 1904, a primeira Igreja Batista da cidade de Corrente, inaugurando oficialmente a entrada dos evangélicos batistas no Piauí, (PENNO (2005). Na mesma data foi inaugurada a primeira escola confessional do Estado, o Colégio Correntino Piauiense (figura 17), anexo à igreja, e a primeira biblioteca pública.



Figura 17 – Instituto Batista Correntino  
FONTE: NOGUEIRA, Edy Guerra. (2003, p.39)

Assim, desejosos por desenvolvimento e progresso, marcas trazidas com a República, a população de Corrente, apesar do atraso econômico e social apoiou a missão batista. Para Brito (1996, p. 41) “é notória a influência do Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá nesse esforço para instalar no extremo sul do Estado um estabelecimento de ensino que prestou, [...] relevantes serviços à educação no sertão piauiense”. Apesar das dificuldades, foi organizado o primeiro Jardim de Infância piauiense, que passou a funcionar no Colégio Correntino, sendo um dos níveis de ensino oferecidos, sob a gestão de uma mulher, a missionária educadora norte-americana, enviada pela Junta de Richmond, Miss Juliett Barlow. Este jardim de infância era destinado às crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade, a respeito disso Penno comenta que:

[...] implantado com princípios modernos de educação, métodos e equipamentos próprios para o Jardim de Infância, de forma bem diferente que as práticas pedagógicas da época, até então embasadas nas monótonas repetições e na punição de palmatórias. (2005, p.60).

Observamos que estas práticas pedagógicas trazidas pela educadora americana eram inovadoras e bem adiantadas em relação à época, uma vez que a preocupação com a remodelação da instrução pública só vai acontecer a partir da década de 20, que segundo Nagle (1974, p.190):

no período entre 1920 e 1929, [...] tenta-se outra montagem para os sistemas escolares estaduais. [...] houve, também, remodelação no sentido de introdução de novo modelo para a estruturação das instituições e orientação das práticas escolares.

Ferro (2000), em sua obra *Literatura Escolar e História da Educação: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas*, retrata com clareza o cenário tradicional em que estava revestido o ensino no Brasil:

O autoritarismo e os castigos corporais estiveram presentes em muitas escolas por este Brasil a fora. Viriato Correia, na obra *Cazuza*, retrata as reminiscências de um garoto maranhense e mostra este tipo de prática. Destaca inclusive as formas mais comuns de castigos corporais: a palmatória e o ajoelhar-se sobre grãos de milho, e ainda, a punição moral que expunha o aluno desobediente ou inadimplente à humilhação pública, com o uso do chapéu de burro. (FERRO, 2000, p.97).

A criança, na república, passa a ser vista como herdeira da nação, o futuro de um amanhã melhor, são, portanto, depositadas muitas esperanças nelas. Os jardins de infância, primeiro contato das crianças com uma instituição formal, fundados pela Congregação Batista, recebem influência dos Estados Unidos, no sentido do planejamento de seus objetivos em terras brasileiras. Eles têm como missão a reforma moral da sociedade. Sobre isso, Kuhlmann Jr. (2001, p.18) argumenta que:

Os jardins-de-infância, nos EUA foram usados por seu efetivo potencial como agente de reforma moral, principalmente das famílias dos imigrantes, na busca de combater as más influências privadas com as virtudes públicas da sociedade americana dominante.

O trabalho educativo da missionária Juliett Barlow em Corrente foi positivo, pois apesar da dificuldade de comunicação, devido ao fato da falta de domínio da língua portuguesa da mesma, a educadora conseguiu com a utilização de modernos métodos pedagógicos e equipamentos próprios para os jardins-de-infância, Penno (2005), renovar o interesse das crianças pela aprendizagem das primeiras letras. Uma prática pedagógica bem diferente daquelas utilizadas no restante do país, caracterizadas como tradicionais por defenderem a repetição



mecânica e a punição com palmatórias para manter a ordem e a autoridade do professor e por estarem ultrapassadas para o discurso republicano da época.

A estruturação do ensino oficial piauiense começa a partir da reforma de 1910, no Governo de Antonino Freire. Neste processo, observamos que são citadas as diretrizes dos níveis de ensino sob a responsabilidade do estado, ficando a educação infantil de fora, por não ser entendida como básica na preparação da futura mão-de-obra que organizaria o caótico contexto econômico do Piauí, priorizando-se o ensino primário, o normal e o profissional. Esta estruturação é descrita no artigo 1º do Regulamento de 1910, Brito (1996, p.48): Art. 1º “O ensino ministrado pelo estado será livre, leigo, e gratuito e dividir-se-á em primário, normal e profissional”.

É válido ressaltar, no entanto, que a educação de crianças menores de sete anos, fica ainda, por alguns anos no esquecimento, na maioria das cidades piauienses e também brasileiras. Mesmo com os dois sentimentos apresentados pelo povo brasileiro, o de “entusiasmo pela educação”, exigindo o aumento da quantidade de escolas, com o objetivo de escolarizar a população, percebemos que a pré-escola não está incluída nesse movimento nem o “otimismo pedagógico”, que buscava a qualidade dessas escolas com a aplicação de métodos de ensino renovadores. Este é o ideário educacional da década de 20, apresentado por Nagle (1974, p.101):

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começavam por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos.

Após a primeira Grande Guerra Mundial, com a industrialização, um surto de nacionalismo e patriotismo conquistou uma parcela significativa dos intelectuais para a questão do desenvolvimento do país e, principalmente, para a questão da educação popular. Para Ghiraldelli (1994, p.16) os intelectuais insistiam “na idéia de que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo”. Isso deveria servir para reduzir o elevado índice de analfabetos, que em 1920, atingia 75% da população brasileira.

Estes intelectuais empreendem debates e planos de reforma para recuperar o atraso brasileiro em relação à educação. Nesse contexto, devido ao

clima de conflito de idéias, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este documento defende a educação pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional.

A década de 20 é então marcada por movimentos reformistas em vários estados brasileiros, que desejavam mudanças nas áreas políticas, econômicas e sociais. Entretanto, o Piauí “continuou alheio a essas mudanças que se operavam no País” (BRITO, 1996, p.54), permanecendo com essa estruturação de ensino, com reduzidas alterações, até 1930. A realidade educacional do Piauí, nesse período, segundo Ferro (1996, p.123-124):

[...] reflete a realidade nacional, e no caso específico da educação passou por várias reformas descontínuas. [...]. O ensino primário se expande quantitativamente com a formação de professores preparados para tal, além de novos métodos e técnicas de ensino. [...]. Mas, apesar da obrigatoriedade, poucas crianças em idade escolar freqüentavam a escola, num demonstrativo do distanciamento entre o dispositivo legal e a realidade. [...] pode ser considerado como época em que o ensino formal no Piauí se consolidou de forma definitiva, tanto no setor público, como na rede particular.

O movimento que ocorreu no país em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e a queda da República Velha, foi o resultado da insatisfação e de interesses de diferentes grupos políticos, dando início a um período de centralização política e a formação de uma sociedade urbano-industrial.

Este novo contexto econômico-social e a crescente urbanização fazem surgir “maiores possibilidades de mobilidade social, passando a educação escolar a representar um meio de êxito profissional e de acesso a posições socialmente valorizadas” (HAIDAR; TANURI, 2004, p.86). Com a redefinição do papel do Estado, que passa a intervir nacionalmente em todos os setores da sociedade, o governo organiza o ensino em todo o Brasil com a criação do Ministério de Educação e Saúde em 1930 e do Conselho Nacional de Educação em 1931, através de uma política centralizadora.

Um aspecto de fundamental importância para as crianças dos jardins de infância foi a reorganização do Ensino Normal pelo Interventor Federal do Piauí, Humberto de Arêa Leão em 1931, evidenciado nas palavras de Brito, 1996, p.65):

Além do Curso Complementar, eram instituídos três outros cursos anexos à Escola Normal, a saber: o Curso de Aperfeiçoamento, o Jardim de Infância e o Curso de Aplicação. [...] O Jardim de Infância, que deveria funcionar sob

a responsabilidade do Professor de Pedagogia com duração de três anos, destinava-se ao tirocínio dos alunos-mestres.

Esta preocupação com a formação das futuras professoras, que iriam atuar na instrução pública elementar, deu oportunidade, principalmente às crianças, menores de sete anos e de classes menos favorecidas, o direito de receberem uma educação de qualidade nas escolas-modelo, anexos às Escolas Normais. De acordo com Nascimento (2002, p.64-65):

As estatísticas oficiais indicam crescimento acentuado no número de matrículas. Entre 1930 teriam sido 7.397 alunos; em 1933, 15.000; 1937, 32.383; e em 1940, 39.882. [...] não apresentam a freqüência, a evasão escolar, o índice de reprovação. Um elemento que está diretamente relacionado com o rendimento escolar é a saúde da criança e essa, segundo um ex-diretor da Instrução Pública, Benedito Martins Napoleão, não era boa e estava intimamente ligada à dieta alimentar.

Este momento de reformas é caracterizado por Azevedo como renovador, evidenciando um período de novas idéias:

Nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição e de idéias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes que mal se encobriam sob a denominação genética de “educação nova” ou de “escola nova”, suscetível de acepções muito diversas (1974, p.179).

Para Nascimento (2002, p.61) “o movimento de 1930 marca também a concretização de um projeto, em nível regional, que visava aumentar a oferta de salas de aula e educação formal a um maior número de piauienses”. Neste contexto, assume o Governo do Piauí o Capitão Joaquim de Lemos Cunha, interventor militar, Brito (1996) que estabelece o Regulamento Geral do Ensino de 1931, através do Decreto nº. 1.145 de 02/02/1931. Pela primeira vez na história da educação do Piauí o ensino pré-escolar é mencionado, mesmo atrelado ao ensino primário. Conforme Brito (1996, p.55): “O Regulamento de 1931 previa a ministração do ensino pré-escolar ao lado do ensino-primário”.

Assim, percebemos que esta referência à pré-escola, foi ocasionada pela força do ideário pedagógico da Escola Nova à educação piauiense.

Ainda neste ano, a União estabelece que o levantamento estatístico da pré-escola, caracterizada nesse período, como pré-primário, dividido em Maternal,

Infantil, e primário ficassem sob a responsabilidade dos Estados. Segundo Brito, os dados deveriam ser obtidos na rede pública e privada e deveriam incluir “a organização administrativa do sistema educacional; o efetivo dos estabelecimentos de ensino e o respectivo aparelhamento e o movimento didático”. (1996, p.56).

Na terceira década do século XX, é aprovado no Piauí, em 31 de janeiro de 1933, o Regulamento Geral do Ensino, pelo Decreto nº. 1.438, que no Art. 3º trata da organização do ensino do Estado fazendo referência ao nível pré-escolar educativo e no Art. 4º da posição do governo em relação os jardins de infância: “O Governo do Estado instalará, pelo menos, um Jardim de Infância, na capital, onde se dará, às crianças maiores de 4 e menores de 7 anos, a necessária educação pré-escolar”. Entre as disposições propostas apresenta um capítulo exclusivo sobre a Inspeção Médico-Escolar, como setor responsável pela vigilância intensiva da saúde dos alunos de escolas públicas e particulares, bem como da higienização dos estabelecimentos de ensino.

Conforme afirma Kuhlmann Jr. (2003, p. 470), as instituições educacionais específicas para o atendimento infantil, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, começaram a surgir no Brasil em 1870 com objetivos assistencialistas:

O jornal Mãe de Família [publicado de 1870 a 1888] tem importância para nossa história, pois remete à primeira referência da creche de que se registro no país, [...]. A matéria chama-se ‘A Creche (asilos para a primeira infância)’. Nela, o autor, Kossuth Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, manifesta o intuito de chamar atenção da sociedade brasileira, ‘especialmente das mães de família para a importante questão das creches, vulgarizar sua idéia entre nós, mostrar suas vantagens.

Com o movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ocorrido no Brasil em 1932, a idéia de escolas próprias para a educação pré-escolar toma corpo e começa ser disseminada no país, desmembrando-se em escola maternal para crianças de 2 a 4 anos e jardim de infância para as de 5 a 6 anos.

No Piauí, esta inovação chegou através da iniciativa particular, antes mesmo da oficialização do ensino infantil pelo Regulamento Geral do Ensino de 1933. O “Jornal do Piauí”, de 19 de janeiro de 1930, traz uma matéria em que a diretora Hilva Silva apresenta o programa de ensino aplicado no “Jardim da Infância Immaculada Conceição”, localizado em Teresina, na praça da Independência, nº 85, com o intuito de despertar o interesse dos leitores em matricular seus filhos naquela

escola. Informava que a escola atendia no horário de 8h às 11h da manhã, alunos desde a idade de 4 a 8 anos, que correspondia ao primeiro ano do jardim até o terceiro ano do curso primário. Dada sua importância para a construção historiográfica da educação infantil no Piauí transcrevemos esta matéria na íntegra:

PROGRAMA DO JARDIM DA INFÂNCIA  
“IMMACULADA CONCEIÇÃO”

Directora: HILVA SILVA.

1º - JARDIM DE INFÂNCIA (1º anno)

Este não é mais que o prolongamento do lar, preparando a criança para a vida escolar. É o lugar onde por meio de brinquedos e trabalhos simples, desperta na criança a capacidade moral e intelectual. É o estudo intuitivo e prático, porém básico para o bom sucesso de todo o trabalho do curso primário. Aqui o aluno aprende sem esforço e sem livros a conhecer os objectos, as cores, a escrever sentenças curtas e simples. Aprende ainda mais a contar, ler e escrever (por meio de objectos e brinquedos). Recebe rudimentos de Geographia por meio da mesa de areia e dos blocos. Princípios de educação e civilidade por meio de histórias, brinquedos e exemplos. Aprende usar as mãos e a mente nos trabalhos simples de tecelagem e dobradura e nas combinações de cores e desenhos simples.

Percebemos na análise do Regulamento de 1933, que reformava o ensino no Piauí, uma forte influência do pensamento froebiano ao propor como método geral do ensino o intuitivo em substituição à memorização, cabendo ao professor não permitir que o aluno decorasse mecanicamente as lições, mas procurasse, ativamente, a compreensão e o sentimento dos fatos.

Este regulamento adotava as inovações trazidas pela Escola Nova ao recomendar lições variadas que estimulassem o interesse infantil, levando o aluno à iniciativa de buscar os conhecimentos por si, reservando ao professor o papel de guia de modo a estimular o desenvolvimento intelectual e moral do aluno de forma gradual, principalmente a observação e o raciocínio, que se adquirem por meios ou processos intuitivos.

O jardim de infância deveria ser um lugar em que o aluno sentisse prazer em freqüentá-lo, para tanto recomendava o regulamento a realização de festividades escolares nas principais datas comemorativas promovendo a socialização da criança. Tais atividades permanecem até hoje no calendário escolar da educação infantil.

O professor Brito destaca que o principal objetivo da reforma de 1933 era o de capacitar o aluno, no ensino primário, para que o mesmo pudesse participar

com dignidade da vida social. Este princípio estava prescrito no artigo 197 desta Reforma, que enfatiza que “com uma função qualquer, contanto que economicamente produtiva (BRITO, 1996, p.90). A partir dessa afirmação podemos depreender que a escola deveria ser o centro de Integração social do educando.

As orientações do ensino neste período, prescritos no Regulamento de 1933, estabeleciam processos educativos práticos e concretos, os quais tinham por objetivo promover a integração do aluno ao meio físico e social. O método recomendado era o intuitivo, defendido pelos escolanovistas.

É importante salientar que a Reforma de 1933 trouxe algumas conquistas para o ensino elementar piauiense, uma vez que fixou um percentual mínimo de 60% em relação à promoção dos alunos matriculados, objetivando reduzir a repetência, e se expandiu a rede escolar primária ao incentivar a construção no Estado de novos e modernos prédios escolares.

“Havia 25 escolas em construção ou constituídas” (NASCIMENTO, 2002, p.62) ao término do Governo do interventor piauiense Landri Sales (1931-1935). Entre essas construções estava o Grupo Escolar Domingos Jorge Velho e o prédio do Liceu Piauiense.

Nessa perspectiva, corroboramos a afirmação de Melo (2005, p.28) sobre a educação neste momento histórico:

A política educacional dos anos de 1930 e 1940 descaracterizou os idéias do Movimento Renovador, houve um crescimento no número de escolas primárias, no entanto, manteve-se o elitismo e o caráter dualista do sistema educacional, voltando o ensino secundário e superior para a elite e relegando a escola de primeiras letras e o ensino técnico aos pobres, de modo que a educação acabou contribuindo para manter privilégios e desigualdades.

De fato, de 1936 a 1945, o número de escolas primárias dobrou no Brasil e às do ensino secundário praticamente quadruplicaram, as escolas técnicas chegaram a um total de 1.368 em todo o país (ARANHA, 2006). É claro que toda essa expansão concentrou-se nos centros urbanos dos estados brasileiros mais desenvolvidos, além de não ter conseguido romper com o caráter dual de nossa educação. Continuávamos oferecendo educação diferenciada para ricos e pobres, a classe média dirigia-se para os cursos de formação e desconsiderava os cursos profissionalizantes. Mesmo em amplo processo de industrialização do Brasil, a escola continuava acadêmica. O ensino secundário permanecia fincado na sua

antiga missão acadêmica, preparando seus alunos para ingressarem nos cursos superiores. Todas essas questões, iam de encontro ao ideal de co-educação dos escolanovistas.

As condições sociais em que viviam as crianças das classes menos favorecidas economicamente eram de miséria e fome, sendo com isso acometidas por doenças como raquitismo, verminoses e outras. Em seu Relatório de Governo, o interventor Federal do Piauí, Leônidas Melo, em 1937, apresenta as atividades que foram planejadas pelo Departamento de Saúde Pública do Estado do Piauí em 01/06/1937; cumprindo determinação do Sr. Ministro da Educação e Saúde, em comemoração à Semana da Criança:

Em obediência a determinação do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde, promoveu-se, nesta capital, a comemoração da “Semana da Criança”, tendo sido executado o seguinte programma: – DIA DAS MÃES. Dar filhos á sua terra é a mais nobre manifestação do patriotismo da MULHER – Dr. Vaz da Silveira e Maria Gonçalves Vilhena. Dia 11 – DIA DA ELEVAÇÃO ESPIRITUAL: Missa campal celebrada pelo Monsenhor Zaul Pedreira, que pronunciou bella allocução allusiva ao acto. Dia 12 – DIA DA RAÇA – DIA DA CRIANÇA: Nação Forte é a que tem filhos fortes – Dr. Lindolpho do Rêgo Monteiro. Dia 13 – DIA DO LACTANTE: Milhares de crianças morrem entre 0 e 1 anno, ás mais das vezes, pela falta de observancia das noções mais elementares de PUERICULTURA – Dr. A. Noronha de Almeida. Dia 14 – DIA DO PRE-ESCOLAR – Na idade pre-escolar, consolida-se a saúde do corpo e realiza-se a parte mais importante da formação do character da criança. Professora Maria de Jesus Sampaio. Dia 15 – DIA DA CRIANÇA QUE ESTUDA: – Cada criança que aprende a ler, é o pequeno operario que trabalha para a construcção de uma Patria Melhor – Professora Maria Luiza Maia e Silva. Dia 16 – DIA DA CRIANÇA ASYLADA: – Os asylos, dando abrigo a milhares de crianças, devem merecer toda a sympathia do publico – Dr. A. Maria Correia. Dia 17 – DIA DA CRIANÇA HOSPITALIZADA – Muitas molestias são curaveis. A criança doente, o é, muitas vezes, por descuido, por ignorancia, pobreza – Dr. J. Epiphanio de Carvalho. Dia 18 – Distribuição de prendas ás crianças pobres no “Club dos Diarios”, patrocinada por senhoras e senhorinhas da alta sociedade teresinense. (1937, p.40).

A partir dessa programação de 1937, em comemoração ao dia da criança, podemos inferir que o contexto histórico da época, direcionava as atividades das crianças da pré-escola para dois aspectos, a questão da saúde e higiene e a questão do patriotismo e da religiosidade.

O relatório apresentado em 1942, relativo ao ano de 1941, pelo Dr. Leônidas de Castro Melo ao Exmo. Presidente da República, Dr. Getúlio Vargas, evidencia o desenvolvimento do Piauí, nos setores da instrução, da saúde e dos transportes.

[...] os três grandes problemas do Estado – instrução, saúde e transportes, - tomam notável desenvolvimento. A matrícula primária se eleva de 15.051 alunos, em 1932, a 43.262, em 1941. No setor saúde pública, primasse orientação nova aos assuntos sanitários, confiados a técnicos, e realizam-se feitos de vulto, como seja o grande e moderno Hospital “Getúlio Vargas”, que o Sr. doutor João de Barros Barreto, atual diretor do Departamento Nacional de Saúde, quando de sua recente visita ao Piauí, classificou como a maior e melhor organização hospitalar do Brasil. [...] No que diz respeito aos transportes, aumentamos para 7.134 a quilometragem das estradas, e os nossos produtos circulam rumo ao mar com relativa facilidade. [...] É, pois, Sr. Presidente, positivamente lisonjeira e bonançosa a hora em que vive o Piauí. E, se não fora a terrível perspectiva que a guerra mundial apresenta, nenhuma sombra anuviaria a esperança do povo piauiense de conquistar, em breve tempo, posição de destaque relevo no cenário nacional. (1942, p.46).

Verificamos então que, a administração de Leônidas de Castro Melo no Piauí, foi voltada para a saúde e educação. Em seu governo foi inaugurado o Hospital Getúlio Vargas e houve um aumento significativo no número de matrículas no Estado, expressado em sua mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Piauí, a 1º de Julho de 1937:

A instrução tem constituído incessante preocupação de meu governo. Quem quer que volva os olhos ao problema, no Piauí, sentirá de pronto, que tem merecido cuidado especial. [...] Se um dos índices de desenvolvimento do ensino em toda e qualquer parte, é a constatação da elevação de matrícula e freqüência, merece apreciação o que se há conseguido entre nós. Em 1933 a matrícula geral atingiu a 15.999, cifra irrisória comparada com a população, calculada em 798.839 habitantes, dando, pois, a percentagem de 2%. [...] Em 1937 a matrícula geral já se elevou a 32.383 alunos, o que dá uma percentagem de 3,7%, em relação ao cálculo da população, levantado pela Diretoria de Estatística. [...] A progressão da matrícula se fez, como expressam os números abaixo, em rápida ascensão: em 1934, a matrícula geral era de 20.600 e a freqüência média de 11.882; 1935, 25.532 e 14.712; 1936, 28.425 e 17.666; em 1937, 32.383 e 21.206.

A criação do Departamento Nacional da Criança em 1940, vinculado ao Ministério da Saúde, abre a discussão sobre o atendimento à infância e tem como objetivo, como nos mostra Kramer (2003, p.62,64):

[...] coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência. [...] objetivava unificar os serviços relativos não só a higiene da maternidade e da infância, como também à assistência social de ambos.

O Interventor do Piauí, Leônidas Melo, cria em seu governo, no ano de 1944, através do Decreto Lei N. 279, de 18 de Abril de 1944, o Departamento Estadual da Criança (DEC) e dá outras providências, com o objetivo de fiscalizar e



controlar as atividades direcionadas à maternidade, à infância e à adolescência. Em seu Artigo 2º, o Decreto determina que:

O Departamento Estadual da Criança, moldada no Art. 9º do decreto federal n. 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, tem como objetivo: a) manter entendimento, como único órgão especializado e autorizado do Estado, com o Departamento Nacional da Criança; b) coordenar, controlar, fiscalizar, cooperar e dirigir todas as atividades atinentes à maternidade, à infância e à adolescência, em todo o território do Estado; c) realizar estudos estatísticos e divulgações sobre tudo que se relacione com a maternidade, com a infância e a adolescência; d) executar higiene e assistência médico-social à maternidade, à infância e à adolescência. (1944, p.66).

O contexto histórico brasileiro da década de 50 apresenta a tendência médico-higienista em defesa contra a mortalidade infantil, causada pela miséria da população e pela falta de higiene sanitária. A respeito desse órgão, Kramer comenta:

O Departamento Nacional da Criança, “criado pelo Decreto nº. 2.024 de 17.02.1940 pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. [...] Até 1951 manteve-se integrado ao Ministério da Saúde. [...] pretendia criar Centros de Recreação, principalmente em áreas anexas às igrejas do País, tanto católicas quanto batistas. (2003, p.64,66).

A Secretaria de Estado de Educação e Saúde do Piauí, sob a direção do secretário Joel da Cunha Mendes, encaminha em 9 de julho de 1958 ao diretor da Escola Normal Antonino Freire, professor João Rodrigues Vieira, a documentação e 40 (quarenta) teses cedidas pelo Dr. Luiz Gonzaga Pires sobre: NATI – MORTALIDADE e MORTALIDADE INFANTIL – problemas de higiene e de educação.

A necessidade de implementar uma política contra a mortalidade infantil em solo piauiense era urgente, por isso, o secretário de educação e saúde resolveu somar esforços para modificar esse quadro com os professores que estavam recebendo formação na Escola Normal, abrindo concurso público para preenchimento de vaga para a cadeira de Higiene e Puericultura. Os professores escolhidos pelo diretor da Escola Normal, para integrar a comissão julgadora do concurso foram: Anastácio Ribeiro Madeira Campos e Otto Soares.

Compreendemos mais claramente a importância concedida pela Escola Normal Antonino Freire, à educação pré-primária ou aos jardins de infância na formação da personalidade da criança, quando apresentou em 20 de novembro de

1959 um edital manuscrito e rubricado da prova de Didática de concurso para preenchimento de vaga na disciplina Sociologia Educacional, cujo “ponto sorteado”, o conteúdo a ser abordado, foi o de nº. 9: Da função social da escola nos vários níveis e ramos de ensino. Nele estava contido a função social da escola pré-primária:

[...] A escola pré-primária é, hoje, universalmente conhecida com o nome de jardim-de-infância. Deve essa criação a Froebel. De seu país, o jardim-de-infância ganhou o mundo inteiro. Sabemos que a criança não nasce um ser social. Psicólogos e sociólogos ilustres, sobretudo alemães e norte-americanos, já evidenciaram essa verdade, cientificamente. [...] Está, assim, devidamente estudado que só a partir dos 4 ou 5 anos é que a criança deve socializar-se através da escola, já que a família moderna nem sempre pode desempenhar esse papel. [...] Hoje, com efeito, até mesmo quando a família está em condições de educar a criança, na idade referida, procura o jardim-de-infância. O prestígio dessa escola inicial se consolidou, definitivamente, à vista dos grandes e nobres resultados que registram a sua história há séculos. [...] a escola, nos “jardins”, ministra os meios rudimentares para que se desenvolva a personalidade infantil, em eclosão. Não há, por isso mesmo transmissão de conhecimentos intelectuais. [...] Procura-se, em suma, desenvolver a sociabilidade da criança, dentro, é claro, dos princípios morais da comunidade. (1959, p.2).

A década de 50 é marcada, no campo educacional, pela defesa da democratização da educação, principalmente pelos partidos de esquerda. Eles defendiam que “a efetivação da democracia no país passava pela “erradicação do analfabetismo” e pela “elevação cultural do povo” (GHIRALDELLI, 1994, p.108). Esta política de democratização da educação é reforçada também com a chegada no cenário político de um novo personagem, o intelectual, defensor das idéias progressistas. Estes lutam para descaracterizar o trabalho de alfabetização como mero instrumento para o crescimento do eleitorado.

No recenseamento geral do Piauí, nessa década, percebemos a preocupação do Governo com esse processo ao incluir na pesquisa crianças do sexo masculino e feminino, na faixa etária a partir de 5 (cinco) e 6 (seis) anos que sabiam ler e escrever, demonstrando uma atenção com a pré-escola, e com a aprendizagem da leitura e da escrita das mesmas. Vejamos esta situação nos dados contidos no quadro 4:

IDADE	Dominavam a leitura e a escrita			Não dominavam a leitura e a escrita			Quantidade de crianças pesquisadas		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
5 Anos	16.984	16.395	33.379	40	46	86	16.944	16.348	33.292
6 Anos	16.468	16.013	32.481	160	178	338	16.306	15.833	32.139
7 Anos	16.970	16.800	33.770	462	574	1.036	16.505	16.220	32.725
8 Anos	15.873	15.321	31.194	760	860	1.620	15.103	14.451	29.554
9 Anos	13.592	13.234	26.826	1.161	1.329	2.490	1.161	1.329	24.310

Quadro 4 – Recenseamento sobre o nível de alfabetização das crianças do Piauí em 1950.  
Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950)

Observamos através dos dados da pesquisa realizada pelo IBGE sobre o recenseamento geral do Piauí em 1950, que as crianças, independentes de sexo, na idade de 5 (cinco) e 6 (seis) anos, faixa etária da pré-escola, apresentavam praticamente o mesmo percentual em relação ao domínio ou não da leitura e da escrita. Isso talvez seja ainda, resquícios de uma política voltada para uma alfabetização mecânica, preocupada com o voto do novo eleitor.

Neste contexto, cresceu o debate sobre a defesa da escola pública, com aplicação de uma política educacional direcionada para a promoção de uma educação que possibilitasse a consolidação da democracia, Ghiraldelli (2003).

Criaram-se, portanto, expectativas em relação aos direitos das crianças, vários debates aconteceram em nível não só nacional, mas mundial, culminando com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959.

Outro aspecto que merece destaque é a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB N. 4.024 de 1961, que dá início a descentralização do sistema como um todo, separando entre os órgãos as funções normativas e as funções executivas, (HAIDAR ; TANURI, 2004).

As mudanças propostas nessa Legislação para a Educação Infantil foram discretas, ficando mais na intenção. Este nível de ensino é apresentado dentro da estrutura de ensino do Primário. A este respeito, Cury (1998, p.10-11) comenta que:

[...] Há uma distinção ali no interior do Grau Primário: a educação Pré-Escolar e o Ensino Primário. A Lei 4024 diz que a educação pré-escolar se destina, e agora sim, pela primeira vez, aos menores de sete anos, que serão atendidos em escolas maternas e jardins de infância. [...] previa também que as empresas que empregavam mães com filhos menores de sete anos, deveriam organizar ou manter, diretamente ou em cooperação com os poderes públicos, educação que preceda o ensino de 1º grau.

Segundo Brito (1996, p.122,128), o Sistema Escolar piauiense:

[...] só se organiza, a partir da vigência da Lei Estadual nº 2887, de 05/07/1968, praticamente sete anos após a vigência da Lei Federal 4024/61. [...] O ensino, estruturado nos três graus, primário, médio e superior, incluía: No grau primário: a escola pré-primária, compreendendo a escola maternal, para crianças de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 a 6 anos.

A formação dos docentes para atender a esta clientela dava-se na Escola Normal, através de especialização em educação pré-primária ou através de curso intensivo, com apenas um ano de duração, diferentemente dos cursos de formação para o nível primário. Estes cursos tinham caráter de urgência, para atender as necessidades da clientela da época e priorizava a formação pedagógica, ao invés da formação clássica, Brito (1996).

As transformações no campo educacional no Piauí ocorriam de forma lenta. As mudanças demoravam muito tempo para serem operacionalizadas, principalmente aquelas direcionadas à pré-escola. Isso pode ser evidenciado nas palavras do governador do Estado, Francisco das Chagas Caldas Rodrigues em 1966 aos deputados da Assembléia Piauiense:

[...] O ensino pré-primário não apresentou maiores resultados, considerando-se os índices dos últimos anos. Assim, a matrícula em estabelecimentos naquela faixa etária, num total de 28, onde a quase totalidade é de unidades particulares, não ultrapassou a casa de 1900 alunos. [...] O pessoal docente, em número crescente, recebeu treinamento e especialização, visando-se, sobretudo, à melhoria das técnicas de ensino. Nenhum professor leigo foi admitido, e os existentes continuam freqüentando cursos de recuperação.

Isso mostra que o sistema de ensino oficial, considerava a pré-escola apenas uma extensão do ensino primário, não sendo portanto, um nível prioritário

para investimentos, liberando então este atendimento para a rede privada, favorecendo com essa atitude a clientela da classe economicamente mais favorecida. Este fato é comprovado pelos anúncios feitos em jornais da época sobre as inscrições de escolas particulares que ofereciam turmas de jardins de infância.

[...] O Instituto Dom Barreto dirigido pelas Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado avisa aos senhores Pais que as INSCRIÇÕES DO JARDIM DE INFÂNCIA E CURSO PRIMÁRIO estarão abertas a partir do dia 15 do mês em curso. O referido Educandário (Escola Primária mista) além de ter modificado o corpo docente está melhorando suas instalações, visando maior aproveitamento dos seus educandos.[...] Oferecendo seus préstimos, aguardam sua VISITA. Endereço – Rua Benjamin Constant, 1575, Teresina; Piauí (JORNAL O DIA, 1969, p.6).

O ano de 1969 é caracterizado pelas autoridades brasileiras como o ano do desenvolvimento nacional, chamado de ano “D” para o Estado do Piauí. Em matéria do jornal O Dia, nº. 2614 de 09/01/1969, é noticiado que:

Terminou o ano de 1968, com um sentimento coletivo de esperança de melhores dias neste ano novo de 1969, antecipadamente marcado como o ano “D” para o Estado do Piauí e, de algum modo geral, para todo o Nordeste, com a realização definitiva da grande obra de infra estrutura que é a Barragem de Boa Esperança. [...] Acreditam e a afirmam as autoridades brasileiras, que este ano vai ser o ano de desenvolvimento nacional. (O DIA, 1969, p.3).

No entanto, a população piauiense sofreu com a alta da inflação que assolava o país e a situação precária do funcionalismo público estadual que “há cerca de dois anos, não se beneficia de nenhum aumento concedido pelo Governo piauiense” (O DIA, 1969, p.3), acarretando mais ainda o empobrecimento da população.

Esta situação atrapalhou o desenvolvimento do nosso Estado, conseqüentemente do setor educacional que apresentava em sua estrutura organizacional, professores improvisados, mal remunerados e sem habilitação para orientar os alunos para uma aprendizagem capaz de levá-los à busca de novos conhecimentos. Esse quadro foi evidenciado quando de 50 (cinquenta) vestibulandos para o exame vestibular da Faculdade Federal de Direito, apenas 13 (treze) conseguiram aprovação, mostrando um índice alarmante de quase 70% de reprovação. O Jornal “O Dia”, Nº. 2.621, de 17 de janeiro de 1969, abordou o tema:

[...] a culpa do fracasso não cabe nem à Banca Examinadora da Faculdade Federal de Direito, nem aos alunos, mas tem suas origens em causa mais afastada. [...] O ensino público no Piauí, com algumas exceções honrosas, está entregue ao tipo de mestres que não desenvolve o centro motor da inteligência do aluno, mas, tão somente, transmite informações de caráter livresco, sem nenhum conteúdo de raciocínio criador. Eles próprios não têm culpa de seu papel, apenas agem como lhes ditam as duras contingências materiais da vida. Poucos são os professores seriamente habilitados, que se suscitam no Estado do Piauí a dar aulas com insignificantes honorários de dois cruzeiros novos. Se possuem alguma outra antidão, procuram fora dos quadros do magistério, recursos para sua subsistência e, aos poucos, vão deixando de se sentir parte essencial do sistema educacional e responsáveis pelo seu êxito ou insucesso (1969, p.6).

A sociedade piauiense sofria com esses resultados, pois isto reforçava o discurso de que nosso Estado era um dos menos desenvolvidos da nação e de que era necessário um esforço no campo da educação para que esse desenvolvimento fosse uma realidade. Assim, com esta compreensão, é que o Estado recebe a nova LDB 5.692/71, considerada a Lei da Reforma, da implantação do ensino de 1º e 2º Graus. Antes da Reforma, os maiores problemas educacionais que assolavam o nosso Estado eram a evasão e a repetência e a falta de formação dos professores, que na sua grande maioria eram leigos.

Para minimizar esta situação o governador Alberto Tavares Silva em 1971 constrói mais salas de aula para atender a demanda do ensino primário e médio, além de priorizar o treinamento de professores para dar maior impulso ao processo educacional, criando o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento para a Educação e Cultura (CENTREPEC), organizando também em 1973 a estrutura administrativa do Departamento de Ensino do 1º grau.

Apesar das discussões nacionais em torno da importância da educação da criança de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade, o Piauí, permanece alheio a esses debates por algum tempo, preocupado com os altos índices de evasão e repetência no ensino primário, deixando a responsabilidade da educação pré-escolar para a igreja e as escolas privadas. Logo, verificamos que mesmo o Estado, implantando oficialmente a educação pré-escolar em 1974, "tomando como base as diretrizes emanadas do Parecer 2.018/74 do Conselho Federal de Educação – C.F.E." (NOLÊTO, 1985, p.35), este nível continua esquecido da chamada geral de matrícula do edital nº. 002/75 da Secretaria da Educação do Estado do Piauí, Departamento de Ensino de 1º Grau, uma vez que a chamada do ensino de 1º Grau

é para alunos de 1ª à 8ª série. As matrículas poderiam ser realizadas em todas as escolas da rede estadual, no período de 15 de janeiro a 18 de fevereiro de 1975.

A Divisão de Educação Pré-Escolar do Estado do Piauí orienta em 1974 as escolas que ofereciam este nível de ensino, com base em duas recomendações do Parecer acima mencionado. De acordo com Nolêto, estas recomendações expressam:

[...] Que busque a curto prazo, a elaboração de legislação específica destinada a fixar normas e disciplinar procedimentos relativamente à implantação e ao desenvolvimento, em todo o território nacional, de programas de educação pré-escolar, destinados ao atendimento da população mais carente da faixa etária de zero a seis anos; Que, nessa legislação se dê ênfase aos programas de emergência caracterizados como de educação compensatória, para a população de cinco a seis anos ou menos, como parte integrante de 1º Grau, na forma, aliás, do que preconiza o artigo 1º da Lei 5.692/71. (1985, p.36).

O Piauí como o restante do país retrocedeu em relação às políticas direcionadas para o pré-escolar, pois, marginalizou e excluiu a população mais carente, de faixa etária de zero a seis anos de idade, com uma educação preocupada mais em compensar a carência econômica e social, do que em oferecer um ensino de qualidade, sem distinção de classes.

No mandato do Governo Dirceu Mendes Arcoverde, em 1976 com a posse do novo secretário de educação Luiz Gonzaga Pires é que a Secretaria de Educação tomou para si a responsabilidade com a pré-escola, que desde a década de 60, tinha ficado a cargo da Ação Social Arquidiocesana (ASA); do Serviço Social do Estado (SERSE) e da Secretaria do Trabalho e Promoção Social. (NOLÊTO, 1985). As atividades desenvolvidas por estes órgãos tinham caráter puramente assistencialista, dada às influências das idéias desenvolvidas nacionalmente com relação a função da pré-escola. Os dados apresentados pela Secretaria de Educação denotam que a mesma assumiu a coordenação do Pré-Escolar. Nesse período, a Secretaria de Educação do Estado do Piauí, segundo Nolêto:

[...] começou a atuar nos 19 (dezenove) centros que já existiam atendendo 2.589 (duas mil quinhentas e oitenta e nove) crianças das 216.394 (duzentas e dezesseis mil, trezentas e noventa e quatro), na faixa etária de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade. (1985, p.36).

Podemos perceber a preocupação do governo estadual, Dirceu Arcoverde, com a área educacional e a atenção dada ao Pré-Escolar, a partir de sua

mensagem proferida como governador à Assembléia Legislativa em 1º de março de 1977, referente ao ano de 1976:

[...] Em educação, no ano de 1976, afora as receitas proporcionadas pelo Governo Federal, em torno de Cr\$25,0 milhões, foram alocados recursos da ordem de Cr\$235,0 milhões, que representam 28% da receita global e determinam a ênfase dada por esta Administração ao setor. [...] No que se refere ao Ensino Pré-Escolar, o Estado dispõe de 19 unidades escolares, tendo atendido em 1976 a 2.598 alunos. O Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Implementação do Ensino Pré-Escolar, participou do esforço do Estado, transferindo recursos da ordem de Cr\$290,0 mil. A estimativa de matrícula, para 1977, está em torno de 3.386 crianças. (PIAUÍ, 1977, p. 25).

Observamos através dos dados emitidos pela Secretaria de Educação, do Estado no Relatório do Departamento de Educação Infantil que:

Em 1976 a Secretaria de Educação do Estado do Piauí, assume a coordenação do Pré-Escolar, integrando na sua estrutura a Divisão de Educação Pré-Escolar, ligada diretamente ao gabinete do secretário, permanecendo assim por uma década (até 1986). Esse período foi promissor para o atendimento a criança pré-escolar, expandindo-se para 102 dos 115 municípios do Estado, com uma matrícula que evoluiu de 22.670 crianças (1981) para 57.482 crianças (1982). A matrícula da rede estadual foi a que mais se destacou, havendo um crescimento cinco vezes maior que o ano anterior, tendo sido atendidas 6.434 crianças em 1981 e 32.412 em 1982, sendo atendidas em 248 unidades escolares do Sistema Estadual de Ensino (PIAUÍ, 1995).

O Piauí segue novamente as diretrizes nacionais em relação à pré-escola e em 1978, no Governo de Lucídio Portela implanta o Projeto Casulo, no mesmo ano da implantação em nível nacional, sob subordinação da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Para Kramer (2003, p.75):

[...] a posição assumida pelo Grupo Executivo do Projeto Casulo no sentido de não pretender suprir deficiências culturais, a tônica explícita da LBA parece ser a de considerar a pré-escola como solução aos problemas do ensino de 1º grau.

Existia, portanto, na implantação desse projeto, duas tendências com concepções diferentes sobre a função da pré-escola: a de caráter não compensatório das privações culturais, infantis e a de preparação para o ensino de 1º grau, influenciando, positivamente, para reduzir os altos índices de reprovação na 1ª série do primário. Pelas palavras do governador Lucídio Portella em 1979, fica



claro que o projeto tinha caráter assistencialista para solucionar alguns problemas sociais referentes às crianças oriundas de famílias de baixa renda:

[...] o número de matrículas registrou um crescimento de 30% em relação a 1978, totalizando 6.817 alunos em 30 unidades de ensino. O “Projeto Casulo”, implantado em todos os Estados, que visa à assistência da criança e seu desenvolvimento bio-psico-social, atendeu a 1.300 crianças de 8 unidades com distribuição de alimentos. A família colabora através da ajuda na preparação e distribuição dos alimentos e na higiene e recreação das crianças. (PIAUÍ, 1979, p. 32).

A década de 80 representou o momento de redemocratização do país e de grande participação da sociedade na discussão sobre os direitos da criança, e entre eles o direito à educação infantil, “uma reivindicação como direito da criança e não mais uma assistência às trabalhadoras ou simplesmente pobres”, Secretaria Municipal de Educação (SEMEC, 2008, p.11). No ano de 1981 o Estado estava atravessando o terceiro ano consecutivo de seca, trazendo com isso prejuízos consideráveis a todos os setores da sociedade. O êxodo rural aumentou com a saída do homem do campo para fugir da seca para a cidade, gerando problemas sociais na zona urbana. Para o Governador Lucídio Portella, a educação é quem iria impulsionar o desenvolvimento do estado, dando prioridade ao ensino pré-escolar no combate à evasão nas séries seguintes:

[...] pela grande significação específica e com o fator de redução da evasão escolar, em níveis escolares posteriores, foi intensificado em 1981 e merecerá prioritária neste exercício. [...] Graças a convênios com a Fundação LBA o nº de creches instaladas no Estado, que era de apenas 7(sete) em 1979, elevou-se no corrente exercício para 27 (vinte e sete), com o atendimento de cerca de 1.370 crianças, de 0 a 6 anos de idade, em 18 municípios (PIAUÍ, 1981, p. 56,64).

Nesse período, segundo Nolêto a:

[...] população na faixa etária de 4 (quatro) a 6(seis) anos de idade no Estado era de 244.492 (duzentas e quarenta e quatro mil, quatrocentas e noventa e duas) crianças. O Sistema de Ensino Pré-Escolar atendia 19.069 (dezenove mil, sessenta e nove) crianças, o que representava um déficit de 92,1%. Deste atendimento registra-se que as escolas particulares atendiam a 7.503 (sete mil, quinhentas e três) crianças e as escolas estaduais e municipais, atendiam a 6.434(seis mil, quatrocentas e trinta e quatro) e 5.132 (cinco mil cento e trinta e duas). (1985, p.37).

Analisando esses dados, verificamos que apesar do reconhecimento da importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, ainda

andávamos a passos lentos para atender a demanda deste nível de escolarização, no setor público, uma vez que o número de crianças que não tinham esse direito respeitado era enorme, sendo o setor privado, aquele que mais dava esse atendimento.

A Divisão do Pré-Escolar fazia parte do Departamento de Ensino de 1º Grau que era responsável por cuidar da educação pré-escolar no Estado do Piauí. Teve um destaque especial por parte do governador Lucídio Portella no ano de 1981, “uma vez que a matrícula atingiu 57.482 crianças (2 a 6 anos), o que representa uma expansão de 8% em relação ao ano anterior” (PIAUI, 1982, p.45).

Essas considerações do governador mostram que havia um trabalho para tentar minimizar o déficit que existia entre a demanda e a oferta da educação infantil. Anualmente era realizada uma avaliação com o objetivo de melhorar a situação. Comprovamos isso nos dados obtidos em mensagens de governo, durante o seu mandato, onde era comum a referência à pré-escola e aos seus progressos, fato não tão aparente com alguns governos passados.

Na medida em que a demanda crescia para o ensino pré-escolar no Estado, tanto para a capital como para o interior, forçava uma tomada de posição do governo. E foi isso que aconteceu, em 1982, foi implantado no interior do Estado os Centros Pré-Escolares, que até então era desprovido desse atendimento. Isso pode ser evidenciado nas palavras de Nolêto (1985, p.38) ao afirmar que:

[...] atingindo 102 (cento e dois) dos 115( cento e quinze) municípios do Piauí, atendendo um total de 32.412 (trinta e dois mil, quatrocentos e doze) pré-escolares de quatro a seis anos de idade das 264.536 (duzentos e sessenta e quatro mil, quinhentos e trinta mil) existentes no Estado. Deste total, 19.000 (dezenove mil) crianças serão atendidas nas pré-escolas oficiais de Teresina e 13.412 (treze mil, quatrocentos e doze) no interior do Estado.

A educação continua, nos anos seguintes, recebendo atenção por parte da classe política, em face, principalmente, do crescimento na arrecadação de impostos, sendo, portanto, possível investir mais nesse setor, “Concedi atenção primordial à Educação, tendo-lhe sido destinado 25% do Orçamento Estadual” (NETO, 1986, p.21), cumprindo assim as determinações da Emenda Calmon que destinou 13% do Orçamento da União e 25% dos Orçamentos dos Estados ao setor educacional.

No entanto, era visível que a educação Pré-escolar era “considerada como uma resposta para os problemas do 1º grau” (KRAMER, 2003, p. 96). Isto pode ser visto com a implantação do Projeto Vencer, em Teresina pelo Secretário de Educação, Àtila Lira, com o objetivo de “reduzir os níveis de reprovação de 42 para 30% e de evasão de 11 para 5%” (PIAUI, 1985, p.21). A justificativa dessa política estava no combate aos vilões da baixa produtividade do sistema estadual do ensino piauiense, a evasão e a repetência. O governo Hugo Napoleão amplia o atendimento ao Pré-escolar com o apoio de diferentes órgãos. Em sua fala relata que:

[...] Na tentativa de minimizar os fatores que interferem negativamente na educação pré-escolar, procurou-se melhorar e ampliar o grau de atendimento, assegurando a continuidade do processo de desenvolvimento de 34.100 crianças beneficiadas. É importante ressaltar que o atendimento ao pré-escolar tem sido feito em articulação com outras instituições, notadamente com a Comissão de Assistência Comunitária – CAC; Serviço Social do Município de Teresina – SERSOM; Legião Brasileira de Assistência – LBA; Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. [...] Com o apoio das Prefeituras Municipais, visou ao atendimento pré-escolar... (PIAUI, 1985, p. 55,66).

As ações compartilhadas desenvolvidas por estes órgãos possibilitou a criação de projetos governamentais direcionados às crianças da pré-escola. A política adotada por estes diferentes órgãos privilegiou o assistencialismo, priorizando o atendimento médico, nutricional e social, considerados relevantes para o sucesso da criança em estudos posteriores.

Percebemos que neste governo, a educação pré-escolar, principalmente da capital, é também assistida pela Secretaria de Trabalho e Ação Social, através do Centro de Ação Comunitária.

O Estado do Piauí foi vítima em 1985 de uma grande enchente, que trouxe consigo a força da destruição, deixando populações sem moradia e com medo da morte. Este contexto não desanimou o governo, que intensificou sua ação no campo social, integrando a ele os setores educacionais e da saúde. Esta integração foi concretizada com a criação em Teresina, no ano de 1985, do Projeto Poti, “[...] com atendimento a 196 crianças com idade até 3 anos, através do sistema creche-lar, envolvendo 28 mães crecheiras, além de 32 monitores”(PIAUI, 1985, p.57).

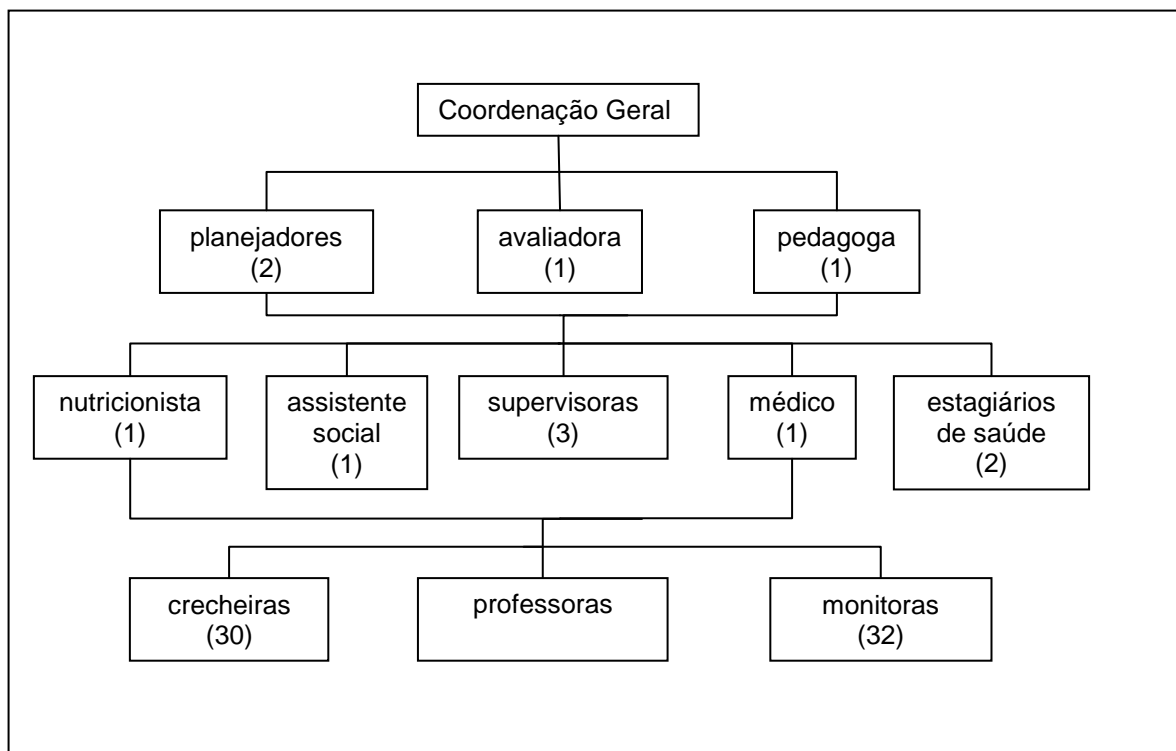
Este projeto foi operacionalizado a partir de 1985. Surgiu como uma ação inovadora na Educação Pré-escolar piauiense, resultado de convênio realizado entre a Secretaria de Educação e a Fundação Bernard Van Leer da Holanda. Entre os colaboradores estavam a Secretaria de Saúde e o Serviço Social do Estado – SERSE para atender os bairros da capital, Dirceu I e II, Novo Horizonte, Renascença, Vila Coronel Carlos Falcão e Bela Vista. O objetivo do projeto era atender crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, desenvolvendo de forma integrada um trabalho familiar e comunitário.

O processo de integração entre instituições em nível federal, estadual e local, proporcionado pelo Projeto Poti, contava segundo o relatório de avaliação do projeto de Depresbiteris com:

[...] Em nível federal: Fundação de Assistência ao Educando - FAE, para financiamento da merenda, MOBRAL, cujos materiais, experiência comunitária seriam significativos para o trabalho; em nível estadual: Secretaria do Trabalho, através do Centro Social Urbano, Companhia de Habitação do Piauí – COHAB, através dos Centros de Atividades Comunitárias, Secretaria de Saúde e Universidade Federal do Piauí; em nível local: Grupos comunitários e Associação de moradores. (PIAUI, 1991, p.8).

A operacionalização do Projeto Poti e, sobretudo, a qualidade das atividades desenvolvidas estavam alicerçadas em uma boa estrutura organizacional que planejava e coordenava o projeto. Eram duas equipes, uma central, onde o espaço de trabalho ficava localizado na sede da Secretaria de Educação, na Divisão de Pré-Escolar no Departamento de Ensino de 1º Grau e a outra no campo, dando atendimento direto às crianças. Esta grande equipe, no geral, era formada por técnicos, pedagogos, nutricionistas supervisores, médicos, agentes de saúde, crecheiras, professores e monitores que trabalharam no período de 1985 a 1991 dando atendimento social e de saúde às crianças carentes.

No relatório de Avaliação do Projeto Poti de 1991, Léa-Depresbiteris apresentou o organograma do funcionamento do projeto (quadro nº 5), a partir de 1991, ano em que as atividades foram iniciadas.



Quadro 5 – Organograma de funcionamento do Projeto Poti.  
 Fonte: Relatório de Avaliação de Léa-Depresbiteris (1991)

Com base neste organograma percebemos que existia uma hierarquização de funções, onde uns planejavam para outros executarem, além de um distanciamento do programa com os demais setores e atividades da Divisão do Pré-Escolar, prejudicando assim, o seu desenvolvimento. Segundo Libâneo (2005, p. 338-339).

A estrutura organizacional de uma escola:

Para atingir suas finalidades, as instituições determinam papéis e responsabilidades. A maneira pela qual se compreendem a divisão de tarefas e de responsabilidades e o relacionamento entre os vários setores determina a estrutura organizacional. Esta dificilmente escapa de certa burocracia, até porque as escolas públicas integram um sistema educacional. O aspecto burocrático de determinada escola diz respeito, em geral, à existência de uma autoridade legal, com base na qual se estabelecem outros níveis hierárquicos (diretor, vice-diretor, assistente administrativo, coordenador, etc).

Nesse contexto, ficou evidente a necessidade e a relevância do trabalho da professora. Logo, a formação docente para atuar no projeto fora um fator constante no desenvolvimento do mesmo. De acordo com o Relatório do Departamento de Educação Infantil (1991), esta formação ocorreu da seguinte forma:

[...] a Secretaria da Educação, através da Divisão de Ensino de 1º Grau desenvolveu, com a assessoria da Unicamp - S.Paulo, o Programa de Educação Pré-Escolar – PROEPE, com o objetivo de proporcionar o aperfeiçoamento dos Professores e Especialistas em Educação da capital, com atuação nas classes de Pré-Escola. [...] Esse programa foi realizado no período de 1987 a 1989 com uma carga horária total de 240hs, distribuídas em quatro cursos: dois de 80hs e dois de 40horas/aula, sua proposta educativa dava ênfase ao estudo da Psicologia Genética de Jean Piaget, fundamento principal do programa.

Portanto, a formação docente fundamentou o professor para o desenvolvimento de sua competência profissional no projeto. Para Mendes (2007, p. 70): “[...] o professor formado deve ser visto como alguém que investiga, reflete, julga e produz conhecimento, provocando transformações e percebendo as implicações da prática docente, tanto na sua própria vida como na vida do aluno”.

O número de instituições de Educação Infantil foram ampliadas para 3 (três) no governo de Bona Medeiros em 1986. Em seu governo, ele reforça o papel da Secretaria de Trabalho e Ação Social, para com a assistência comunitária às crianças carentes, na faixa etária da pré-escola, responsabilizando-a pela ampliação das novas unidades pré-escolares.

Esta política assistencialista em relação à Educação Infantil continuou no governo seguinte, Alberto Tavares Silva, no ano de 1987, em parceria com o Serviço Social do estado, sob a direção da primeira dama, Florisa de Mello Tavares e Silva.

[...] O trabalho junto à clientela de pré-escolar é resultando do convênio com a LBA e presta assistência a um total de 2.310 crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo 660 na capital e 1.650 no interior do Estado. [...] O atendimento a estas crianças baseia-se nas assistências médica, alimentar, pedagógica e promoção familiar. Paralelamente é desenvolvido trabalho de grupo junto às mães, através da realização de atividades educativas, recreativas e higiênicas, com o objetivo de orientá-las no desempenho de suas funções na educação junto à creche e à família. (PIAUI, 1988, p.50, 51).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 88), a Educação Infantil teve um avanço significativo, pois, “pela primeira vez na história do Brasil, reconheceu um direito próprio da criança pequena que era o direito à creche e à pré-escola” (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 5). A Constituição reconhece a educação de 0 a 6 anos como um direito da criança e dever do Estado, como parte do sistema educativo. Este direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do

Adolescente em seu artigo 54, em 1990, marcando a inserção da criança como cidadã na sociedade brasileira.

O apoio de órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e o convênio com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) possibilitou no mandato do Governo de Freitas Neto, de 1991 a 1993, a qualificação de professores e assessores técnicos do Pré-Escolar, ocorrendo então, uma expansão no atendimento à criança. Esta situação, levou a Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEED, a criar em 1991 o Departamento de Educação Pré-Escolar – DEPRE, com o objetivo de desenvolver ações educativas direcionadas às crianças de 4 a 6 anos.

A partir daí, as ações dos educadores infantis passaram a ser sistematizadas através de cursos de formação promovidos pelo DEPRE. Entre as capacitações citadas no Relatório do Departamento de Educação Infantil (1991) que se destacaram, temos:

[...] Programa Professor da Pré-Escola, resultado de convênio firmado entre o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e a Fundação Roberto Marinho. [...] visa a qualificação dos educadores da pré-escola, a partir de uma reflexão de sua prática, à luz de uma abordagem científica. [...] O DEPRE, em parceria com o Instituto de Educação “Antonino Freire”, por julgar pertinente, acrescentou algumas disciplinas necessárias ao currículo do Curso Programa Professor da Pré-Escola transformando-o em Estudos Adicionais em Educação Infantil, afim de habilitar o professor com essa formação pedagógica. [...] Capacitação de Educadores Infantis, desenvolvido através de convênio firmado entre a SEED e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Nesta proposta, o Educador Infantil é considerado todo adulto que desempenha função educativa no processo educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade, como: professor, monitor, coordenador, diretor, supervisor, que trabalha em instituições governamentais e não governamentais. (PIAUI, 1991).

Ainda trabalhando a valorização dos educadores infantis, foi realizada, de acordo com o Relatório da SEED (1991):

[...] parceria das Universidades Estaduais do Piauí e Ceará [...] um, Curso de Especialização “Lato Sensu” com uma carga horária de 375 horas/aula, envolvendo 97 participantes da capital e do interior, com vistas a atualização pedagógica, e conseqüente dinamização de práticas educativas que concebiam a criança como ser integral. (PIAUI, 1991).

É importante destacarmos que, se a criança já era reconhecida, na década de 90, pela sociedade brasileira como cidadão, no Piauí esta realidade não é tão diferente. Na mensagem governamental de Antônio de Almendra Freitas Neto, a

12ª Legislatura da Assembléia Legislativa do Piauí (PIAUÍ, 1993, p. 21), fica claro que a política do governo estava incluindo a interiorização e debates sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

[...] realização de cursos, seminários e assistência técnica aos municípios do interior, tendo em vista a consolidação do processo de interiorização do Estatuto da Criança no Estado do Piauí; [...] realização de 03 seminários de capacitação técnica, em Teresina, São Raimundo Nonato e São Pedro do Piauí.

As conquistas em relação aos direitos da criança, não pararam por aí, levando a sociedade a lutar pelo reconhecimento da Educação Infantil, como parte da educação básica, necessária à formação do indivíduo. A sociedade sai vitoriosa ao conseguir a inclusão na LDB, nº 9394/96, da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com o objetivo de desenvolver os aspectos cognitivos físicos, psicológicos e sociais da criança até 6 anos. Fica estabelecido também no Art.30 que este nível de ensino será oferecido em creches para crianças de até 3 anos e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos.

De acordo com o Censo Educacional do Brasil de 1996, foram registradas 4.270.376 matrículas na Educação Infantil. E no Piauí 113.185, sendo 121 na rede federal, 33.340 na estadual; 56.128 na municipal e 23.596 matrículas na rede particular. Esses dados nos levaram à compreensão de que mesmo tendo havido uma expansão na área, o número de matrículas apresentado pelo nosso Estado, ainda era baixo, sendo a esfera municipal aquela que mais matriculou crianças de 4 a 6 anos de idade.

Com relação à formação docente, um desafio para a qualidade desse atendimento, vejamos a posição do Piauí em 1996 em relação à região Nordeste no quadro de nº 6:



	ESTADOS	TOTAL	FORMAÇÃO DOCENTE			
			ENS. FUND. INC.	ENS. FUND. COMPLETO	ENS. MÉDIO COMPLETO	ENS. SUPERIOR COMPLETO
		80.509	13.116	11.954	51.743	3.696
REGIÃO NORDESTE	PIAUI	6.317	1.393	803	4.045	76
	MARANHÃO	11.876	1.917	1.931	7.960	68
	CEARÁ	13.434	2.358	3.099	7.545	432
	PARAÍBA	6.027	1.245	1.159	3.172	451
	RIO GRANDE. DO NORTE	5.478	856	682	3.649	291
	PERNAMBUCO	9.240	311	617	6.897	1.415
	ALAGOAS	3.593	625	750	2.033	185
	SERGIPE	3.603	594	619	2.123	267
	BAHIA	20.941	3.817	2.294	14.319	511

Quadro 6 – Formação docente no Nordeste em 1996.  
Fonte: Adaptado do Quadro do MEC/INEP/SEEC

O quadro 6 nos permitiu perceber que a formação dos professores piauienses que trabalhavam com a Educação Infantil, no ano da promulgação da lei, era bastante deficitária, ou seja, o percentual de professores com o nível superior era de apenas 1,2%, o que denotava urgência no processo de formação dos mesmos, já que um grande número de professores leigos ainda estava ministrando aulas nas turmas desse nível de ensino.

O próximo capítulo apresenta a reconstituição da história da educação infantil em Teresina dando ênfase à memória dos partícipes dessa história.

## **CAPÍTULO IV**

### **RECONSTITUINDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA**

Neste capítulo pretendemos apresentar uma visão histórica do Ensino da Educação Infantil em Teresina, no período de 1968 a 1996. Para tanto, o estruturamos em quatro tópicos que contemplam esse complexo processo educacional, por meio da articulação entre as fontes documentais e os relatos de alguns dos depoentes que vivenciaram esta história.

Inicialmente, para facilitar esse processo de análise, necessário se fez realizar uma reconstituição da historiografia da Educação Infantil em Teresina, em um marco temporal anterior ao pesquisado, a fim de compreendermos os percursos e rumos tomados no contexto educacional infantil no período da presente pesquisa, em especial, aspectos da organização interna das escolas, da formação docente e das práticas pedagógicas.

#### **4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA: SUA HISTÓRIA E MEMÓRIA (1968-1996)**

O atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade em Teresina vem percorrendo um caminho de lutas pelos direitos da criança e conquistas pelo reconhecimento destes direitos. Este atendimento apresentou durante muito tempo um caráter assistencialista, assim como no restante do país, sendo oferecido por órgãos ligados à assistência social ou comunitária.

Vale inferir que, na reconstituição dessa história, fez-se necessário retornarmos à década de 1930, tão representativa para a história da educação de Teresina. Começamos fazendo referência ao primeiro jardim de infância oficial, de Teresina, fundado em 1933, o jardim de infância Lélia Avelino. De acordo com Kuhlmann Jr. (2003, p.483):

Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar o desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de 'servir de tirocínio às futuras professoras' da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim de infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participarem de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil no Rio de Janeiro.

Portanto, observamos nas palavras do autor que a realidade teresinense em relação à educação infantil, encontrava-se em consonância com a nacional, ou seja, a criação do 1ª jardim de infância oficial estava vinculada a uma instituição formal, reconhecida pela sociedade, a Escola Normal Antonino Freire. O jardim Lélia Avelino serviria de local de estágio para as alunas da referida escola. Assim, como no restante do país onde "as instituições recebem nomes de personalidades" (KUHLMANN JR., 2003, p. 477), em Teresina ocorre o mesmo processo, sendo homenageada Lélia Avelino, ex-aluna da 2ª turma de formandas da Escola Normal Antonino Freire e professora da Instituição por muitos anos.

Invocando a memória de quem viveu as experiências de sala de aula, aspectos do cotidiano da educação infantil de Teresina puderam ser resgatados. Souza (2000, p. 23) afirma que "a memória torna-se letra morta quando não há possibilidades ou meios de acioná-la". Assim, revivendo as lembranças de sua prática como aluna e professora da disciplina Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, da antiga Escola Normal Antonino Freire, na década de 50, Dona Enid Mattos Vieira da Rocha nos forneceu valiosas informações sobre a origem e funcionamento da Escola Modelo, que oferecia turmas de jardins de infância. Segundo seu relato:

Ainda recordo do meu tempo de estudante como aluna da Escola Normal Oficial de Teresina. Era uma escola muito boa e bem equipada, tinha uma biblioteca bem sortida e até um piano de cauda usado nas aulas de música. Dava gosto estudar nesta escola! Saíamos de lá preparados para dar aulas, pois obrigatoriamente tínhamos que passar por um tirocínio na Escola Modelo antes de exercermos nossa profissão. A Escola Modelo era anexa à Escola Normal, em meu tempo atendia crianças do primário e também de jardins de infância. Nas três turmas de jardim estudavam crianças de quatro a seis anos de idade. Esta escola era gratuita e recebia principalmente crianças pobres, as mais abastadas estudavam no Colégio Sagrado Coração de Jesus, conhecido como Colégio das Irmãs. Os professores da Escola Modelo faziam parte da fina flor da intelectualidade piauiense. Nessa época o jardim-de-infância não tinha caráter obrigatório, era apenas um lugar onde as crianças ficavam para que os pais pudessem trabalhar. No trato com as crianças, os professores tinham a preocupação de trabalhar o lúdico. [...] Tenho muito o que dizer sobre a Escola Normal e a Escola Modelo. Sou uma memória viva, temos que ter cuidado ao fazer uma

pesquisa, não passando somente de relance pelos livros, mas ouvindo também quem viveu esta história. (DEPOIMENTO ORAL, ...2006).

Diante do que foi exposto pela depoente, fica evidente a importância da Escola Normal para a implantação do jardim-de-infância em Teresina. Era a Escola Normal a instituição formadora dos professores absorvidos pelas escolas piauienses que para sua melhor qualificação passavam pelo estudo prático na Escola Modelo. A Escola Normal Oficial foi criada pelo Governador do Estado do Piauí, Antonino Freire da Silva, através da Lei nº 548, publicada em 30 de março de 1910 e regulamentada pelo decreto nº 434 de 19 de abril do mesmo ano, que manda cumprir o Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado do Piauí. O artigo 189, parágrafo único, deste regulamento determina que “para o estudo prático de pedagogia, os alunos farão exercícios na Escola Modelo, de acordo com os programmas e instruções, para esse fim organizados”.

Em parte do discurso proferido por Antonino Freire, por ocasião da colação de grau da primeira turma de professorandas da Escola Normal Oficial em 24 de janeiro de 1913, faz referência à importância do papel da mulher na educação das crianças e dos jardins-de-infância para a revolução dos métodos de ensino, principalmente aqueles aplicados por Pestalozzi, na Suíça, e Friedrich Froebel, na Alemanha, como podemos observar abaixo:

Percorrendo o vasto ciclo da atividade humana, vamos encontrar a mulher em todos os pontos. Na política, vemos Catarina da Rússia e Maria Teresa, para só citar dois tipos dos mais culminantes; vemos na literatura e nas artes Madame Stail e Miss Stowe; nas ciências, Sofia Germain, de que Navier dizia que – abordando o problema relativo à teoria matemática do som, resolveu com o auxílio apenas dos cálculos até então instituídos, quando La Grange proclamava a necessidade de novos para a sua solução e escrevera memórias que poucos homens teriam a preparação precisa para ler; temos uma Madame Curie e tantas outras.

Mas, onde quer que enveredemos as vistas, curiosos de esmiuçar os feitos nobilitantes da mulher, pelas paragens ignotas onde soluça a dor, a fome e a miséria, encontramu-la na posição de Samaritana, levando no cântaro de águas cristalinas e frescas a consolação aos que padecem e enchendo de alegria o escuro Cairel dos que apenas sonham as aleluias de um sol ideal que alimenta a flor das esperanças.

É preciso que vêmo-las, devotadas até o sacrifício, dedicarem-se de corpo e alma à educação das crianças. Como muito bem disse um nosso laureado patricio – duas fraquezas encontram-se no caminho da vida: a mulher e a criança. E da sua união, nasceu a fortaleza da solução do problema do ensino.

A revolução produzida por Pestalozzi, visando resolver o problema do ensino, transpôs as fronteiras suíças e alastrou-se por toda a Europa.

Frederico Froebel, na Alemanha, desenvolveu submetendo-o a novas formas e, sem embargo dos embaraços que os seus inimigos criam a um

novo método de ensino, consegue triunfar. Ainda obscuro, mestre-escola de uma pobre aldeia da Turíngia, institui os jardins-de-infância e entregaos à mulher.

Foi esta, assim, a melhor colaboradora nos novos métodos de ensino, porque foi graças aos jardins-de-infância, que as reformas de Pestalozzi e de Froebel mais rapidamente se propagaram. Dos fundos dessa pobre aldeia da Turíngia, os jardins-de-infância se alastraram por toda parte, produzindo nos métodos pedagógicos a profunda revolução que presenciamos.

Hoje, não há governo, não há povo que não tenha por melhor fortuna o ensino moldado nos novos métodos.

O papel dos mestres, melhor compreendido, avulta constantemente aos olhos de todos os espíritos previdentes que os consideram: "Not merely leaders of children; but mailers, oh society". (ESCOLA NORMAL..., 1913).

Observamos na fala de Antonino Freire forte ênfase nas idéias pedagógicas de Pestalozzi e Froebel. O primeiro por ter proporcionado uma revolução política e social, ao propor a reforma da sociedade através da educação de classes populares; e o segundo, por desenvolver um método de ensino flexível, onde a educação dos sentidos é explorada, principalmente, através da intuição. A memorização é substituída por práticas que passam a levar em consideração as especificidades infantis, além de outros recursos como a música, a literatura e o teatro infantil. Para Froebel, o desenvolvimento do indivíduo segue fases importantes que devem ser levadas em consideração: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade, por isso, no período da infância, a criança, por ser dependente, deve ser protegida e respeitada.

Apesar do apoio dado pela Escola Normal à institucionalização da educação infantil em Teresina, na década de 30, esse processo percorreu ainda um longo caminho até ser concretizado. Isto pode ser confirmado nas informações obtidas no documento das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008, p.14):

[...] Até 1966, a Prefeitura não dispunha de uma Secretaria de Educação estruturada e organizada. Suas atividades eram coordenadas por um setor denominado Divisão de Educação (D.E.), responsável pela assistência às escolas municipais, localizadas, à época, na zona rural.

Acreditamos que a ausência de uma secretaria, que se responsabilizasse especificamente pelo sistema municipal de educação, prejudicou bastante o desenvolvimento das atividades educacionais em todos os níveis de ensino, levando-o a funcionar de forma rudimentar.

Somente em 1975, com a reorganização do organograma de funcionamento da Prefeitura Municipal de Teresina, é que “[...] a Secretaria de Educação deixou de funcionar em conjunto com o Departamento de Assistência Médico-Dentária, passando a atuar como Secretaria de Educação e Cultura” (TERESINA, 2008, p.14). A partir desse período, o ensino fundamental e o médio passaram a funcionar seguindo as diretrizes da Secretaria.

Entretanto, percebemos que, no decorrer desse processo, a educação infantil ficou durante algum tempo sob a responsabilidade da igreja, principalmente após a fundação da ASA em 1956 pelo arcebispo de Teresina Dom Avelar Brandão Vilela, que abraçou as causas sociais e educacionais, e depois pelas instituições de assistência social e comunitária conveniadas pela prefeitura.

Depreende-se das memórias de Lígia Martins que os três maiores centros sociais, fundados por Dom Avelar foram o Centro Social Nossa Senhora de Fátima, sob a gestão de Maria Mercedes Costa, no bairro de Fátima; o do Cristo Rei, neste mesmo bairro com a depoente e o da Vila Operária, que funcionava com o nome de Centro Social Leão XIII, a cargo de Maria Teresa. Em sua narrativa, ela deixa claro o tipo de clientela que a ASA atendia e o seu objetivo diante da mesma.

[...] Trabalhamos sempre com as crianças carentes. D.Avelar dava aos pobres o meio para que eles atingissem os seus direitos e deveres, para que cada um tivesse consciência disso. Em resposta a esse nosso trabalho, vimos tantos dos nossos atuando no mercado de trabalho. Ele sempre colocava a gente a preocupação de trabalhar o aspecto emocional, nunca paternalista. [...] As crianças eram chamadas para a pré-escola, os jovens para fazerem parte do coral, portanto a preocupação era a presença deles o tempo todo dentro da instituição. (MARTINS, Depoimento Oral, 2007).

Através das memórias da depoente, percebemos que o trabalho desenvolvido pela ASA era assistencial, direcionado às crianças oriundas de famílias de baixa renda. O aspecto emocional era enfatizado como forma de melhorar a auto-estima dessas crianças, ou como afirma Nolêto (1985, p.34) “[...] compensar as deficiências sócio-culturais; [...] além de promover as oportunidades educacionais”. A depoente ressalta ainda que:

[...] Nós aqui, mais do que qualquer coisa, sentimos a necessidade de dar assistência e alimentação às crianças porque os pais tinham que trabalhar fora. Nosso empenho maior era também o lado socializante da pré-escola, como algo promissor, para que quando a criança entrasse com 7 anos na escola, não achasse muito traumatizante, porque já se começava cobrando muita coisa. Na pré-escola ela aprendia a se socializar, brincando e

aprendendo a dividir e a partilhar. Assim, chegaria mais preparada para as cobranças de leitura e escrita. Seria menos chocante para ela. (MARTINS, Depoimento Oral, 2007).

Podemos, então, afirmar que a igreja com o apoio da sociedade teresinense que “tinha uma cultura marcada por uma grande religiosidade” (PINHEIRO, 2001, p.127) desenvolveu um trabalho de inclusão das crianças pobres no meio social, criando os centros de atividades, onde a pré-escola, foi uma das prioridades, dando às crianças de 4 a 6 anos a oportunidade de desenvolver suas potencialidades nos aspectos físico, emocional e cognitivo. A esse respeito, Nolêto (1985, p.34), afirma que:

[...] em agosto de 1968 a Ação Social Arquidiocesana (ASA), através do Arcebispo D.Avelar Brandão Vilela, criou o Plano de Atenção ao Pré-Escolar, implantando dois centros de Atividades Pré-Escolares, em bairros da periferia, apoiado financeiramente pelo Ministério da Saúde-Departamento Nacional da Criança, contando com a colaboração da Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde do Estado do Piauí, Prefeitura Municipal, Serviço de Merenda Escolar e comunidade em geral.

Tomando por referência a afirmação da autora, verificamos que o trabalho dos centros para com a pré-escola, tinha um caráter fortemente assistencialista, tornando-se uma alternativa direcionada mais ao cuidar do que ao educar, atendendo, no entanto, às necessidades do contexto.

A expansão da demanda por creches e pré-escolas, motivada pelas mudanças socioeconômicas e sociais, levou a prefeitura de Teresina a implantar em 1978 as creches municipais, que de acordo com Nunes (1997, p.15):

[...] inicialmente sob a administração da Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Comunitária, hoje são administradas pela Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD. São dezessete unidades operacionais atendendo a 2.701 crianças de 3 meses a 6 anos de idade em suas necessidades básicas de educação, saúde, nutrição, socialização e lazer.

Neste contexto, percebemos que as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, que “antes recebiam orientação escolar nas creches conveniadas com a prefeitura” (TERESINA, 2008, p.15), começaram a fazer parte do quadro do sistema municipal de educação, recebendo atendimento, cujo objetivo era promover o desenvolvimento global da criança.

A visão precursora da secretária municipal da criança e do adolescente, Myriam Nogueira Portella Nunes, de perceber a importância social da educação infantil para o bem da comunidade, dando visibilidade ao trabalho que as associações já realizavam, impulsionou a criação do Projeto Creche Comunitária, em 1993. Segundo a secretária, este projeto foi criado: “[...] para prestar atendimento às crianças de 3 a 6 anos de idade das vilas, parques e assentamentos, pertencentes às famílias em situação de extrema pobreza” (NUNES, 1997, p.15). As limitações sofridas por essas crianças foram aos poucos sendo supridas, tanto em relação à saúde quanto em relação à educação. Em seu depoimento ela afirma ainda que:

[...] Conversando com alguém do UNICEF, descobrimos que já estava sendo colocada em prática em Fortaleza, uma idéia muito boa, a de creches comunitárias, onde as crianças já chegavam na 1ª série alfabetizadas. Resolvemos então seguir essa idéia e partimos para a sistematização, ou seja, pontilhar Teresina desse atendimento. Começamos na Vila da Glória, em um prédio simples, onde eram atendidas 60 crianças, 30 pela manhã e 30 à tarde. Recebemos o apoio do prefeito Wall Ferraz, que percebeu que era o início de uma experiência que daria certo. (NUNES, Depoimento Oral, 2008).

A operacionalização do projeto de creches comunitárias foi possível graças à articulação do setor público com as associações de moradores dos bairros e outras entidades. O objetivo era o de atender o maior número possível de crianças que viviam em situação de pobreza.

Podemos visualizar na figura 18 o mapa com as zonas de localização das creches municipais e comunitárias por região administrativa, sob a supervisão da prefeitura municipal de Teresina no ano de 1996.



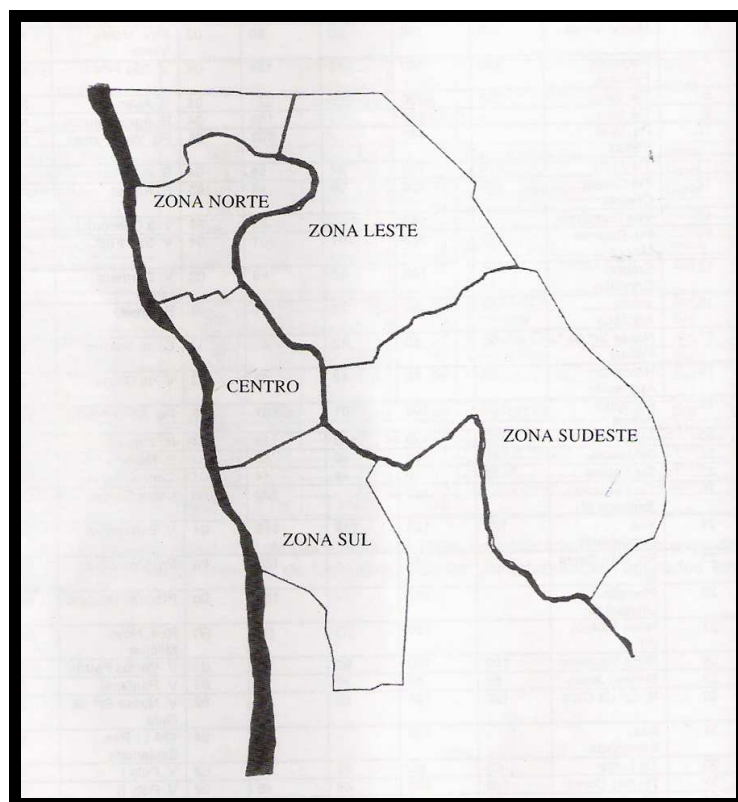


Figura 18 – Mapa com zonas de localização das creches municipais e comunitárias  
 Fonte: RUFINO, Marta Maria Girão. (1997)

Observamos que a zona Norte, mesmo sendo uma das menores em extensão, concentrou o segundo maior número de creches num total de 14 com atendimento a 1.565 crianças. Isso talvez se deva ao fato da zona Norte ser uma das mais antigas da capital piauiense. Já a zona Sul concentrou a maior quantidade de creches, num total de 15, com atendimento a 1.717 crianças, seguida pela zona Leste com 11 creches para 1.275 crianças; a zona Sudeste com 9 creches para 793 crianças e finalmente a zona Centro com 2 creches para 217 crianças, apresentando o menor número devido ser uma região comercial. O total de crianças atendidas nas creches municipais e comunitárias era de 5.567 crianças em 51 creches.

No que tange à identificação da população da educação infantil em 1996, evidenciamos o número de crianças atendidas por período nas creches no quadro nº 7:

PERÍODO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS	FAIXA ETÁRIA
BERÇÁRIO	249	0 a 2 anos
MATERNAL	1.391	3 anos
JARDIM I	1.767	4 anos
JARDIM II	1.425	5 anos
ALFABETIZAÇÃO	735	6 anos
TOTAL	5.567	

Quadro 7: Identificação da população infantil atendida nas creches por período em 1996.  
 Fonte: Dados extraídos da identificação da população alvo (RUFINO, 1997, p. 31).

Observamos a partir da análise dos dados expressos no quadro que tanto as creches municipais quanto comunitárias desenvolviam um trabalho efetivo na educação infantil, com atendimento desde o berçário até a alfabetização, dando oportunidade às famílias de baixa renda a terem um espaço onde seus filhos poderiam receber assistência e educação. Percebemos também que as famílias optavam, quando podiam, em só colocar o filho na escola a partir dos 4 anos, período defendido por uma grande parcela dos educadores, como o ideal para dar início ao processo de escolarização da criança. Já a alfabetização apresentou a segunda menor quantidade de crianças atendidas, mostrando que nesse momento uma grande parte das famílias de baixa renda de Teresina não tinha percebido, ainda, a importância desse período para o processo de socialização da criança.

Paralelo ao trabalho do sistema municipal para com as crianças da educação infantil, o sistema estadual, através da Secretaria de Estado da Educação Pré-Escolar/DEPRE, elaborou em 1994 uma proposta curricular direcionada aos profissionais que atuavam nesse nível, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido às crianças de 4 a 6 anos, tornando o espaço das creches e pré-escolas em um espaço educativo, levando a criança ao seu desenvolvimento global e harmônico.

A concepção de criança defendida pelo grupo que elaborou a proposta é aquela que percebe a criança como cidadão. Este posicionamento os levou a tomarem como fundamentação o paradigma crítico-emergente, propondo para “cada área de conhecimento, um parâmetro entre as concepções tradicionais e as crítico-emergentes” (PIAÚÍ, 1994, p.11).

Verificamos, então, que a necessidade por práticas pedagógicas mais inovadoras e criativas, foram percebidas pelo grupo que elaborou a proposta, como forma de incentivar o processo de mudança, buscando, segundo Behrens (2003,

p.110), “[...] tornar a prática pedagógica inovadora, com vistas à formação de um homem ético e um cidadão responsável pela sua qualidade de vida e a de seus semelhantes.”

Vale ressaltar que esse processo ocorreu de forma lenta, inicialmente realizando um trabalho de conquista com aqueles que estavam na linha de frente com os alunos, ou seja, os professores. Por este motivo, a proposta sugeriu para cada área do conhecimento um parâmetro entre o paradigma tradicional, aquele que já estava sendo trabalhado pelos mesmos, e o paradigma crítico-emergente, aquele que levaria o aluno a aprender a aprender, considerando-o como um sujeito apto a questionar e a inovar.

As instituições de educação infantil são de responsabilidade dos sistemas de ensino. Isso foi determinado pela Constituição de 1988 e reforçado pela LDB 9394/96, que enfatizou que a mesma é de responsabilidade do sistema municipal, com a colaboração tanto dos estados quanto da União.

Sobre as lembranças desse período, a professora Videlina Pinheiro, diretora do Departamento de Educação Pré-Escolar, de 1995 a 2001, relata que:

[...] Começamos o nosso trabalho em 1995, a partir do trabalho que já existia. Continuamos com a mesma equipe que havia elaborado a Proposta Curricular para a Pré-Escola, pois eles, mais do que ninguém, estavam habilitados para exercerem o trabalho. [...] A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser dever do Estado, antes era só assistencialista, juntava os alunos, cantava Teresinha de Jesus e fornecia a merenda. A Lei 5.101, de 23 de novembro de 1999, passou a exigir que a Educação Infantil fizesse parte do sistema estadual. Antes este nível era solto, uma parte era a Secretaria de Educação que assumia, a outra parte era o Serviço Social. Ao assumirmos o departamento, reunimos todos para trabalharmos na mesma linha, educar e cuidar. Não recebíamos recursos, por isso nos juntamos ao Departamento do Ensino Fundamental, que recebia. Passamos a planejar os setores juntos. Começamos o nosso trabalho em Teresina. O primeiro passo foi a organização dos espaços físicos, já que observamos que havia salas ociosas que poderiam ser aproveitadas para a educação infantil, pois havia salas separadas por estantes, ou seja, espaços físicos nada bons, com professores próximos da aposentadoria. (PINHEIRO, DEPOIMENTO ORAL, 2008).

Neste depoimento vimos que a educação da criança na fase da pré-escola, no período da implantação da LBD, já fazia parte do planejamento educacional da equipe da Secretaria de Educação, responsável por este nível de ensino. Apesar de a legislação prever medidas relacionadas às condições de funcionamento da pré-escola, constatamos pelas palavras da professora Videlina que os recursos eram escassos para sua manutenção, dificultando o funcionamento,

ainda que o perfil dos professores que atuavam nesse nível de ensino fosse o de profissionais que possuíam os seus saberes experienciais, não sendo, no entanto, esse fator um diferencial para manter a qualidade do ensino, uma vez que a maioria destes encontrava-se em processo de aposentadoria, desejosos, portanto, de afastamento urgente da prática docente.

Para reconstituição da história e memória da educação infantil em Teresina, consideramos o que defende Halbwachs (1990, p.143), sobre a relação do espaço com a memória coletiva, ou seja, “[...] não há memória que não se desenvolva num quadro espacial”. A escola é, portanto, um espaço que possibilita essa construção proporcionando o compartilhar de valores e significados. Ainda, na visão do autor, o nosso espaço é aquele que:

[...] ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar pra que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças. (HALBWACHS, 1990, p.143).

Como forma de estruturar este capítulo, o dividimos em quatro subtópicos que estão relacionados às categorias, que, para facilitar a compreensão, serão abordadas a partir de alguns indicadores apresentados a seguir.

#### 4.2 ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS INFANTIS

Esta categoria refere-se não somente à organização espacial das salas de aula, instrumento pedagógico significativo na aprendizagem das crianças, mas também a sistematização de todos os elementos que possam interferir no processo ensino-aprendizagem. Para Zabalza (1998), a qualidade de uma escola infantil está diretamente relacionada aos seus aspectos funcionais e organizacionais. Isto implica em uma organização nos setores administrativo, pedagógico e financeiro para que a escola possa proporcionar um ensino de qualidade social, que para Libâneo (2004, p.66) é aquela que:

Promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é

aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão.

Diferentemente da qualidade total que defende o discurso das empresas, apoiando a idéia de escola-empresa, temos a qualidade social, que está intimamente relacionada com a função social da escola, que é formar para a cidadania, sem excluir nenhum cidadão.

Vale salientar ainda que, no processo organizacional de uma escola, Libâneo (2004, p.205), afirma:

[...] É necessário, portanto, que todos os aspectos da vida escolar sejam devidamente contemplados na organização geral de escola, tais como: condições físicas, materiais, financeiras; definição de funções e atividades das pessoas que integram os vários setores da escola; rotinas administrativas; sistema de assistência pedagógico-didática ao professor; serviços administrativos, de limpeza e conservação; horário escolar, matrícula, distribuição de alunos por classes; normas disciplinares; formas de contatos com pais etc. A presença ou a falta de organização, expressa em normas, rotinas, atribuições de responsabilidades, interfere na qualidade das atividades de ensino.

Compreendemos assim que o bom funcionamento de uma escola depende de seu processo de organização, para que se evite a redução de alunos matriculados na escola ou a adoção de práticas pedagógicas não condizentes com a realidade social, no qual a escola está inserida.

#### 4.2.1 PEDAGÓGICO

Entre os indicadores que iremos discutir está o pedagógico, que dependendo da organização da instituição, pode interferir negativamente ou positivamente na aprendizagem da criança. A organização é, portanto, “[...] um fator motivacional decisivo para suscitar o investimento das crianças nas tarefas de aprendizagem” (TRINDADE, 2008, p.59). Logo, entendemos a partir das idéias do autor que a educação das crianças de 0 a 6 anos possui uma função pedagógica, onde as atividades são sistematizadas através do planejamento, voltado para esta faixa etária e, portanto, com características específicas. A este respeito Machado apud Abramovay; Kramer (1987, p.33), expressam que:

[...] Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os

conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (...) descaracterizar a relação pré-escola – escola é evitar discutir a qualidade que essa pré-escola deve ter.

Compreendemos então que, as escolas que oferecem a educação infantil devem ser vistas como instituições onde o processo ensino-aprendizagem é trabalhado, isto é, um local que desenvolve ações intencionais, direcionadas, mas não condicionadas para a preparação do aluno para o ensino fundamental, pois, constatamos através da história que “[...] a pré-escola ora imita a escola de primeiro grau com suas exigências e características, ora é simplesmente uma extensão da casa, ora apenas um depósito de crianças” (MACHADO, 1991, p.15), dificultando assim a definição clara do verdadeiro papel desse nível de ensino na sociedade.

Por isso, concordamos com as idéias de Kramer (1992, p.19) ao reconhecer:

[...] a função pedagógica do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos, e consideramos como extremamente relevantes as contribuições que pode conferir à escola de 1º grau.

No entanto, para que essa função seja colocada em prática é necessário conceber a criança como um ser social, um sujeito de direitos, um cidadão que necessita que a escola mantenha certa organização interna, para que o mesmo possa desenvolver sua autonomia dentro da sociedade.

#### 4.2.2 PLANEJAMENTO

Analisaremos primeiro a questão pedagógica, dando ênfase ao planejamento, como um instrumento de trabalho útil para o desenvolvimento de uma prática docente eficaz. Para Libâneo (1994, p.222) o planejamento é “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Percebemos a importância desse instrumento que deve ser flexível, para a organização das atividades pedagógicas propostas, bem como para que os objetivos

sejam alcançados, pois ele possibilita a interferência na realidade, na tentativa de transformá-la. O planejamento possibilita ao docente da educação infantil:

[...] uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas, de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo (ZABALZA, 1998, p. 195).

Assim, utilizando-se dessa linha de pensamento, na busca de apresentar como era realizado o planejamento nas escolas infantis, recorreremos à memória das professoras, sujeitos dessa pesquisa, que participaram dessa história. Apresentamos a seguir trechos de entrevistas que trazem essas informações:

O Planejamento era realizado mensalmente, separado do ensino fundamental. A cada mês era feito em uma escola diferente, escolhida através de sorteio que oferecia a Educação Infantil. A frequência dos professores era muito boa. Nesse encontro era conversado sobre novidades que estávamos trabalhando em sala de aula, se estava dando certo. Além de passarmos a nossa experiência, víamos o que estava sendo passado em outras escolas. (LIMA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

O Planejamento escolar era quinzenal e todos os professores participavam. (ALMEIDA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Uma vez na semana cada etapa da Educação Infantil do Instituto Dom Barreto se reunia com o seu grupo para receber as orientações e tópicos do planejamento, em seguida, cada professora era responsável por um dia. Esse dia da semana acontecia no turno no qual trabalhávamos na escola, mas também não era remunerado. Nos sábados, acontecia o planejamento com toda a Educação Infantil e a coordenadora. Ela recolhia todos os planos para fechar a semana, corrigia, fazia as modificações necessárias e depois era feita a leitura para o grupo. (MATOS, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

O Planejamento era mensal, com todos os professores. A supervisora vinha da SEMEC, ela não ficava diariamente na escola, mas estava presente na escola de vez em quando. (LEITE, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

De acordo com os depoimentos dos sujeitos supra citados, constatamos que o planejamento era uma atividade comum nas escolas, representando assim as ações que iriam orientar a prática docente, (LIBÂNEO, 2004), independente dessas escolas fazerem parte da rede pública ou privada de ensino, como também do período realizado semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente. Além de poder servir como um elemento de aperfeiçoamento da prática pedagógica, a partir da troca de experiências, compartilhadas pelo coletivo da escola.

Buscamos ainda, pelas reminiscências de outro grupo de sujeitos, os gestores que vivenciaram essa questão do planejamento, seja na escola ou nas secretarias de educação do município ou do estado, dados que pudessem ser confrontados com aqueles obtidos com o grupo de professores, para que pudéssemos formular o nosso próprio posicionamento.

O Planejamento das atividades era realizado mensalmente na última sexta-feira de cada mês. Com erros e acertos, planejávamos com a coordenadora que vinha direto da Secretaria da Educação. Esse planejamento era compartilhado entre as várias escolas que ofereciam a educação infantil. Acontecia sempre em uma escola diferente. (CRUZ, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

O Planejamento da escola era mensal com todos os professores. Não se tinha uma supervisora para cada escola. A equipe da Secretaria de Educação do Estado fazia visitas 'in loco', para verificar como as coisas estavam acontecendo. Esta equipe realizava também encontros com as equipes (os coordenadores), que trabalhavam com a Pré-escola. (PINHEIRO, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Constatamos pelos depoimentos de Cruz e Pinheiro que a equipe gestora comprometia-se com o trabalho desenvolvido pelos seus professores. Para Libâneo (2004, p.270), uma das competências profissionais dos gestores é:

[...] prestar assistência pedagógica-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Observamos que o papel que os gestores desenvolviam nas escolas era de assessoria aos professores, e que estes contavam com esse apoio, já que quase não existiam supervisores nas escolas. Existiam modelos-padrão da forma de registrar o planejamento, mas cada educador tinha a liberdade de trabalhar o seu plano.

#### 4.2.3 AMBIENTE ESCOLAR

É no ambiente escolar, figura nº 19, espaço que não é só físico, mas de relações e interações, que a criança trabalha a sua socialização, aprendendo a se relacionar com o mundo. Desse modo, entendemos o ambiente,





Figura 19 – Ambiente escolar na Educação Infantil

Fonte: HORN, Maria da Graça Souza. (2005)

[...] como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que cotem tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o atendimento “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO apud HÖRN, 1998, p.233).

Portanto, compreendemos o ambiente de uma escola infantil, como um dos elementos básicos do processo ensino-aprendizagem, um instrumento que pode proporcionar aprendizagens, ou seja, um dos elementos do currículo.

Na educação infantil, a forma de organização do espaço poderá promover ou não a socialização da criança e sua aprendizagem. É necessário se levar em conta as dimensões física, funcional, temporal e relacional do ambiente escolar. Para Zabalza (1998, p.237):

[...] O ambiente somente existe a inter-relação de todos eles. Não possui uma existência material, como o espaço físico. O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente.

Assim, podemos concluir que, ambiente escolar é vida que se materializa através da interação dessas dimensões citadas pelo autor. Logo, o espaço reservado para as atividades infantis deve ser planejado, levando-se em conta a

organização espacial dos elementos estruturais da sala de aula; a seleção dos materiais e sua disposição dentro do ambiente e a organização dos materiais para finalidades especiais (ZABALZA, 1998).

No “[...] esforço de reconstruir, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos passados” (BOSSI, 2003, p.59), sobre a questão do ambiente escolar das escolas infantis, enfatizando os aspectos da organização da sala de aula, biblioteca e pátio, evocamos as lembranças dos sujeitos, que fazem parte do grupo de alunos pesquisados:

O local onde funcionava o Jardim de Infância Santa Inês, não era uma construção apropriada para receber crianças. Era um pequeno prédio, localizado atrás da Igreja Nossa Senhora de Lourdes, no bairro Vermelha. Havia duas salinhas pequenas onde eram guardados materiais, separadas por um comprido salão. As crianças estudavam, no turno da manhã, das 8h às 11h. O salão era aberto, de um lado, para a entrada do centro social e do outro para uma grande área descoberta que servia de pátio para as crianças brincarem, embora não fosse calçado. Devido ser aberto, o salão tinha boa luminosidade e ventilação. Nele havia mesinhas com quatro cadeiras, onde as crianças faziam as atividades. Mas o melhor momento na escola era o recreio, pois após o lanche, trazido de casa em uma merendeira, geralmente era fruta, suco e biscoito, já que não havia cantina na escola, íamos para o pátio (de terra) e brincávamos de roda: Ciranda-cirandinha; Atirei o pau no gato; Teresinha de Jesus; Na mão direita tem uma roseira e outras brincadeiras como Bom Baquim, Eu sou pobre...Nesses momentos participavam meninas e meninos, orientados por uma professora auxiliar. Pouco se brincava de correr, pois no terreno havia muita terra e pedrinhas. Não havia biblioteca, as histórias eram lidas pela professora Vilani e os alunos não tinham muito acesso aos livros. (DAMASCENO, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Observamos na figura de roda nº 20, as crianças do Jardim de Infância Santa Inês, brincando de roda no pátio descoberto e com chão de terra sob a orientação das professoras.



Figura 20 – Crianças do Jardim de Infância Santa Inês  
Fonte: Acervo de Isolina Damasceno (1968)

Venho de uma família tradicionalmente católica, por essa razão, logo que completei cinco anos entrei numa escola que também tinha os mesmos princípios religiosos, o Colégio Sagrado Coração de Jesus. Entrávamos na escola às 7h30 da manhã e logo íamos para a sala de aula que era um ambiente motivador, pois tinha as paredes bem coloridas e ornamentadas com letras, números e desenhos relacionados às datas comemorativas. Na sala havia ventiladores, mesa e cadeira para a professora, quadro de giz, carteiras individuais organizadas em filas, armários de aço para a professora e bancada de madeira para as lancheiras. As 9h30 iniciava o momento do lanche, onde primeiro cantávamos uma música que valorizava a alimentação, afirmando que essa era importante para o nosso crescimento e para o desenvolvimento da inteligência. Depois de cantarmos, lavávamos as mãos, estendíamos as esteiras no chão do pátio coberto e abríamos as lancheiras. Após o lanche escovávamos os dentes no banheiro e voltávamos a brincar até às 11h30, horário da saída. Nos dias de sexta-feira, depois do lanche, íamos brincar no parquinho e de quinze em quinze dias banhávamos de piscina. Esses eram os momentos mais esperados da semana. (CRONEMBERGER, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

O arquivo de lembranças dos professores corrobora com a afirmação de Halbwachs (1990), de que a memória é coletiva, seletiva e um fenômeno social, que propicia redescoberta de costumes e hábitos. Nesta perspectiva é significativo apresentar alguns trechos de entrevistas dos professores sobre o ambiente escolar:

Nas salas existentes na Escola Municipal José Carlos, no bairro Real Copagre, havia mesas e banquinhos ao redor. Cada mesa comportava 10 crianças. A escola havia sido construída em 1979 para funcionar outra coisa. Era um grande salão, e a gente colocava as mesas distantes umas das outras, ficando cada professor com sua mesa. Tinha a parte do recreio, dos passeios, dos banhos. Não havia biblioteca, pois não havia espaço, mas tínhamos livros infantis e armários para guardá-los. Existia o parque infantil que ficava fora do salão, tinha cantina e a merenda era de alta qualidade. Pela manhã quando as crianças chegavam tomavam café, leite,

Nescau, muita fruta e queijo. Era do Projeto Casulo, do governo federal. Todos os dias tinha um cardápio, as 9h era oferecido um lanche com farinha Láctea e Neston e no almoço era fígado, carneiro, carne moída, todo tipo de fruta e muita fartura de verdura. Havia um pátio descoberto. Na sexta-feira, dividia-se em saquinhos a alimentação das crianças do final de semana. As crianças levavam para comer no sábado e no domingo, devido a carência das famílias. (ALMEIDA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

As salas de aula do Jardim de Infância Karina Marques, fundado em 1985, no bairro Bela Vista II, tinham um tamanho adequado, boa luminosidade, ventiladores e eram decoradas. Havia até um certo atrito com as professoras do ensino fundamental porque no final do ano entrávamos de férias duas semanas antes deles, pois não fazíamos prova final. Já para começar o período víamos duas semanas antes do início das aulas, para fazermos a decoração das salas com cartazes. As carteiras, no início, eram inadequadas, devido ao tamanho e a forma como eram distribuídas nas salas, havia meninos que caíam das cadeiras. Não havia biblioteca, nem sala de leitura na época. Trazíamos os livros infantis com histórias pra sala de aula. O pátio era coberto e de bom tamanho. O horário de intervalo era separado, primeiro iam os maiores e depois os pequenos. Havia um brinquedo de madeira, com várias opções de brincadeira. Ficávamos brincando de bambolê com as crianças e fazendo rodinhas com quem não queria ir ao parque. A merenda na Educação Infantil, no início, era melhor que a do ensino fundamental, era oferecido frutas, Nescau, Neston, e comida com carne, frango e arroz. Existia apenas uma turma para cada período, mas as salas tinham muitas crianças. (LIMA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

A Escola Instituto Dom Barreto, em 1988, no tempo em que fiz parte do corpo docente tinha o seu espaço educacional muito bem dividido. Havendo para cada área uma equipe responsável e integrada com todas as outras, para que houvesse uma uniformidade do trabalho desenvolvido especificamente para a criança. A direção mantinha uma ligação direta com a coordenação e professores. Estes tinham espaço para desenvolver suas aulas com muita estrutura, pois a escola não media esforços para desenvolver com sucesso o aprendizado das crianças. O espaço escolar era adequado para as crianças, havia muitos brinquedos e decorações temáticas nas áreas externas. As salas eram decoradas também dentro de um contexto e duas vezes por ano as decorações eram trocadas, já as áreas externas eram modificadas de acordo com os projetos trabalhados nas datas comemorativas. As mesas e cadeiras eram todas adaptadas para as crianças, como também os banheiros, bebedouros e bancos distribuídos pelas áreas da escola. (MATOS, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Nos depoimentos mencionados ficou claro que o espaço na educação infantil deve possibilitar o contato das crianças com outras crianças e com os objetos ao seu redor, para que ocorra o desenvolvimento infantil. No entanto, dois aspectos nos chamou a atenção. O primeiro, a enorme diferença de estrutura entre as escolas infantis públicas e as privadas. Isso, talvez, pelo fato da rede pública ter demorado muito tempo para tomar decisões e absorver de vez esse nível de ensino, demonstrando não ser esta, uma das prioridades da política brasileira, deixando então para as escolas privadas essa tarefa. Logo, a precariedade desse atendimento nas escolas públicas é resultado de uma estrutura social excludente,

conseqüência de um sistema econômico que exclui as classes mais pobres economicamente (KRAMER, 2003). O outro aspecto foi o de que as escolas públicas ofereciam um atendimento mais assistencial do que educacional, principalmente em relação à alimentação, constatado pelos depoimentos das professoras Almeida e Lima, confirmando, portanto, a afirmação de Kramer (2003, p.110), de que “[...] os programas compensatórios são fundamentados na abordagem da privação cultural que justifica e reforça a discriminação das crianças e dos meios sociais...”.

#### 4.2.4 DISCIPLINAS

Nas escolas infantis é necessário propiciar às crianças vivências desafiadoras e experiências que venham motivá-las à investigação e a sua participação espontânea (KULINSZ, 2006). Portanto, considerá-la capaz de construir o seu próprio conhecimento, interagindo com o mundo. Considerando estas idéias, Machado (1991, p.76) aborda que:

[...] O objeto de conhecimento chega à criança por inteiro. Sendo assim, classificações como Matemática, Ciências, ou Língua Portuguesa não têm para ela nenhum significado. Ao adotarmos algum tipo de divisão, é preciso estar claro que o fazemos em função de nossa organização. Além do mais, aprender, por exemplo, a dividir um brinquedo ou esperar pela vez deve ser visto como um conhecimento a ser adquirido tão importante quanto ler ou contar.

Assim, devemos levar em conta que a criança na fase da educação infantil, encontra-se em um período, em que é necessário uma rotina de trabalho, “[...] que a situe num tempo e num espaço por ela vivenciados”. (NICOLAU, 1985, p.153), e não um rol de disciplinas que a confunde e a sobrecarregue.

No que se refere a este aspecto, as entrevistadas evidenciaram em seus relatos que:

A coordenadora nos dava um horário para as disciplinas. Português e Matemática tinham mais aulas, e Ciências e Estudos Sociais menos aulas. Nesse horário que ela nos entregava, havia a hora da recreação, não apenas no parque, mas também dentro da sala de aula. (LIMA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Havia divisão de conteúdo, as disciplinas eram Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Fazíamos um boneco de madeira bem grande para trabalhar Ciências, e eles aprendiam. Ensinávamos também, Religião, porque perto da escola, havia um convento e as irmãs de congregação, Catarina de Sena, pressionavam. Fazíamos também desfiles com as

crianças vestindo roupas confeccionadas pelas mães. Elas faziam essas roupas com as máquinas e os tecidos da escola. Era uma verdadeira democracia. (ALMEIDA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

As principais disciplinas eram Português e Matemática e as outras eram Estudos Sociais e Ciências. Cada disciplina era trabalhada em um dia da semana com atividades diversificadas, que demoravam no máximo 40 minutos. Alguns alunos terminavam antes, outros não. Havia uma certa rotina, primeiro a roda de conversa, onde se contava historinhas; depois a aula planejada de uma área, e uma atividade que poderia ser de escrita, recorte e colagem, pintura ou massa de modelar; o intervalo; o relaxamento e a explicação da tarefa de casa. (LEITE, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Partindo dos depoimentos das professoras, é importante pontuar que eram estabelecidas nas escolas algumas diretrizes para organizar as atividades que seriam desenvolvidas pelas crianças e que havia uma preocupação em trabalhar as disciplinas, já determinadas no currículo do ensino fundamental, sendo a carga horária maior das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O que denota que ao estabelecer essas disciplinas, esqueciam-se as atividades ligadas ao corpo, pois somente uma professora citou a recreação, mas só com o objetivo de brincar, ou seja, relegava-se o desenvolvimento físico, emocional e afetivo, em detrimento do cognitivo.

É importante ressaltar, ainda, que a realização das festividades escolares nas principais datas comemorativas, como dia das mães, dia dos pais, páscoa, festa junina, etc., sempre fizeram parte dos currículos das escolas infantis, com o objetivo de promover a socialização das crianças. Outra atividade comum destas escolas era a diplomação dos alunos no término da Pré-Escola. Podemos visualizar um diploma de conclusão deste período na figura nº 21.

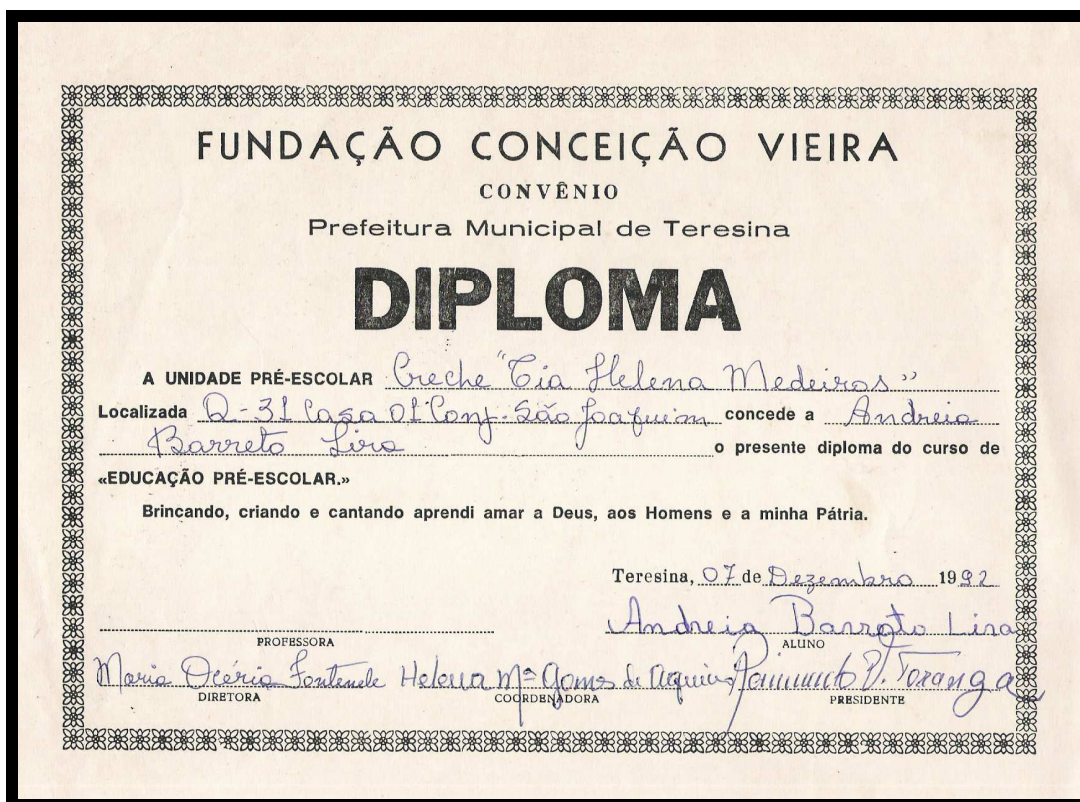


Figura 21 – Diploma do Curso de Educação Pré-Escolar  
Fonte: Acervo de Andréia Barreto Lira (1992)

#### 4.3 PERFIL DOS DOCENTES

A sociedade atual, mesmo com seus processos de transformação tão imediatos e plurais, evidencia “[...] a necessidade do professor, o sentido e a relevância de seu trabalho.” (VASCONCELOS, 2003, p.47). Este profissional exerce um papel imprescindível dentro do cotidiano escolar. Entretanto, são muitos os desafios e as exigências que se colocam aos mesmos. Para Vasconcelos (2003, p.15, 16):

[...] no tempo atual, um professor que não tem um nível razoável de angústia em relação à sua atividade, que não se sinta desacomodado, com certeza, não é um professor do tempo atual! [...] O professor é intelectual por ser humano (embora esta obviedade seja, não raras vezes, ignorada ou negada), e deve ser intelectual também por exercer o papel de formador das novas gerações. Isto implica que não pode ficar na manifestação imediata das coisas, no fenômeno; precisa ir além, procurando resgatar a tecitura que compõe o real.

Nesta perspectiva, chamamos a atenção para o processo de formação docente, que deve estimular a prática de reflexão, onde o professor possa articular as dimensões pessoais e profissionais, uma vez que a ação docente é social, buscando gerenciar os desafios impostos pela sociedade atual, com competência, que se situa além dos conhecimentos, levando o docente a “[...] dominar tanto quanto possível a situação, a compreender os modos de pensar e de agir do outro, a controlar as suas próprias pulsões e ambivalências[...]” (PERRENOUD, 1997, p.177). O professor, portanto, deve ser um agente que age na imediatez e nas incertezas, promovendo no seu espaço de trabalho, a sala de aula, a transformação, com base em uma ação aberta à reflexão para o desenvolvimento de uma nova ação que favoreça a formação do indivíduo, indo além das aparências. Isso não quer dizer que ele seja um “[...] improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (SACRISTAN, 1995, p.74).

No entanto, o que se percebe é que uma grande parcela dos professores, não desenvolveu ainda, em sua ação, a prática reflexiva crítica. Evidenciamos esta situação nas palavras de Luckesi (2000, p.96, 98):

[...] em educação, dificilmente, nos perguntamos se esses entendimentos têm algum fundamento. Por vezes, nem mesmo tomamos consciência de que somos direcionados por algum entendimento. Parece-nos ser tão “natural” agir assim, que não nos importa questionar. Seguimos certos princípios sem questioná-los e muito menos nos perguntamos se seriam esses os que gostaríamos de perseguir como meta e finalidade de nossas ações. (...) Assim, se não buscarmos o sentido e o significado crítico, consciente e explícito da ação docente, seguimos o sentido e o significado dominante desse entendimento que se tornou senso comum.

Podemos observar que há uma carência de fundamentação teórica por parte de alguns professores, ou uma falta de clareza em relação a este aspecto, já que além de não existir ação neutra, por trás de qualquer uma delas, mesmo que de forma implícita, existe uma teoria. A consequência de tudo isto é o professor direcionar sua prática aos achismos, modismos ou ao senso comum. Logo, para Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p.320):

[...] o desafio mais importante, segundo ela, em relação à formação de professores e de formadores, é, de um lado, conhecer as teorias implícitas das práticas dos professores e, de outro, mediar ou promover condições para que este profissional modifique suas concepções, posturas e ações na



prática educativa. É conseguir suscitar uma mudança conceptual na sua relação com o saber e com sua elaboração.

Concluimos com esse posicionamento dos autores, que as teorias que fundamentam a prática pedagógica dos professores advêm de suas formações, tanto inicial quanto continuada, construindo assim os saberes docentes, através da relação teoria e prática. Os autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991) defendem a idéia de que os saberes docentes são adquiridos não somente na formação acadêmica, os saberes disciplinares e curriculares, mas também a partir das experiências adquiridas com a prática desenvolvida no cotidiano escolar, os experienciais e profissionais. Estes são reelaborados a partir do confronto entre os saberes adquiridos na academia e aos vivenciados na prática.

Neste contexto, é pertinente apontarmos o perfil profissional dos professores da educação infantil e os saberes exigidos em sua prática pedagógica. Abordamos então o perfil docente proposto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998, P.41).

Este perfil exige uma formação ampla, uma vez que se espera que nos cursos de formação este profissional saia um polivalente, aquele que faz de tudo um pouco, tendo um conhecimento fragmentado e dificuldades para gerenciar uma ação na sua totalidade com a utilização de uma fundamentação sólida, ou seja, preparado para atuar com os cuidados à criança e com a educação da mesma. Isso demonstra “[...] a pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos” (KISHIMOTO, 2002, p.107), como também políticas contraditórias nas instituições formadoras dos docentes, fragilizando essa formação, comprovada através da ausência de conhecimento dos profissionais que atuam nesse nível de ensino em relação à especificidade infantil. Segundo Kramer (2002, p.118):

[...] temos tido historicamente avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso, perdendo, contudo, nas ações concretas. No que diz respeito à situação da infância e às políticas dirigidas às crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, temos ganhos reais: atendíamos cerca de 3,51% das 21 milhões de crianças menores de 7 anos em 1975; atendemos quase 30% das pouco mais de 21 milhões de crianças em 2000. Ora, 30% são muito mais do que 3,5%, mas ainda estamos muito longe de 100%.

Compreendemos então que o que está faltando não é o planejamento de políticas para o setor, mas recursos e interesse em operacionalizá-lo, atendendo principalmente às famílias de menor renda.

Assim, para ampliarmos a reflexão sobre essa temática, discutiremos nos subtópicos seguintes a formação inicial e continuada dos professores de Teresina, apresentando alguns dados quantitativos dessa realidade.

#### 4.4 FORMAÇÃO DOCENTE

##### 4.4.1 FORMAÇÃO INICIAL

O professor é um profissional, cuja função é gerenciar a organização da sala de aula, levando o aluno a aprender a viver e a intervir na sociedade. A “[...] sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atividades requeridas para levar adiante o processo ensino-aprendizagem nas escolas” (LIBÂNEO, 2004, p.75). Assim, fica clara a importância dessa formação para que o professor saiba conduzir os seus saberes dentro do ambiente escolar, cumprindo com a maior finalidade de sua profissão, que é oportunizar ao aluno a aprender. A este respeito Nóvoa (2007, p.29), aborda que:

A formação de professores deve basear-se em compromissos profissionais, que são também compromissos sociais. O trabalho educativo implica sempre um horizonte ético. Em primeiro lugar, um professor não pode resignar-se ao fatalismo do insucesso escolar. A aquisição de um repertório pedagógico serve, justamente, para resolver os casos mais problemáticos. Em segundo lugar, um professor não pode renunciar à missão que a sociedade lhe confiou. São os mais desprotegidos que necessitam de mais e de melhor escola. A **educação para todos** só faz sentido caso se traduza na **aprendizagem de todos**. Em terceiro lugar, um professor deve respeitar as diversas comunidades e culturas, sem esquecer, no entanto, que a sua finalidade é conseguir que as crianças ultrapassem as fronteiras, que tantas vezes, lhes foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

A formação docente proposta por Nóvoa, deve ser ampla, direcionada mais para as classes menos favorecidas, aquelas atendidas pelo ensino público. Ele sugere ainda algumas questões básicas que não devem deixar de ser discutidas nas instituições formadoras dos professores, são elas: a pluralidade cultural, a inclusão e conseqüentemente a questão social.

Essas reflexões trazem para o centro do debate, a formação do professor da educação infantil, que deve estar inserida em cursos de graduação em nível superior, nas instituições autorizadas pelo Ministério da Educação para esse fim.

Cabe destacar que, no contexto da promulgação da Lei 9394/96, a discussão sobre a formação desse profissional foi inovadora, pois ao configurar este nível ao sistema de ensino, enfatizou a importância de sua formação, mesmo que em cursos de magistério em nível médio. Esta resolução, para a época, foi necessária, já que tínhamos um contingente enorme de professores leigos atuando no mercado de trabalho. Como forma de visualizar melhor este contexto, transcrevemos na íntegra o Artigo 62 da LDB (1996, p.5) que trata sobre o assunto:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ainda que destaquemos esse avanço, que foi a exigência da obrigatoriedade de formação inicial mínima para atuar nesse nível de ensino, não podemos deixar de enfatizar que essa idéia terminou sendo interpretada de forma negativa pelas escolas, uma vez que levaram a questão do mínimo ao pé da letra. Houve uma transferência disso para o perfil docente das escolas infantis, ou seja, reduziu-se ao mínimo os conhecimentos necessários à prática com crianças como também os salários, já que trabalhar com crianças de 0 a 6 anos não se exigia muito ou quase nada.

Convém apresentarmos alguns dados sobre o grau de formação dos professores teresinenses no período após a promulgação da Lei no ano de 1998. Estruturamos esses dados no quadro a seguir.

QT	CRECHES MUNICIPAIS	FORMAÇÃO					
		NÍVEL SUPERIOR		NÍVEL MÉDIO			
		LIC. PLENA EM PEDAGOGIA		PEDAGÓGICO		ENSINO MÉDIO	
		CONCL	CURS	CONCL	CURS	CONCL	CURS
22		20	47	33	-	06	07
TOTAL DE PROFESSORES		113					
60	CRECHES COMUNITÁRIAS	02	79	184	09	11	04
TOTAL DE PROFESSORES		289					
TOTAL GERAL DE PROFESSORES		402					

Quadro 8 – Formação dos docentes da Educação Infantil do município de Teresina no ano de 1998  
 Fonte: Adaptado do Quadro de Transição SEMTCAS / SEMCAD / SEMEC

Analisando o quadro 8, constatamos essa realidade em Teresina, ou seja, no ano de 1998, dois anos após a promulgação da LDB, o número de professores que possuíam apenas o curso pedagógico a nível médio, como titulação, ultrapassava aqueles que tinham a formação superior. A situação era a seguinte: para um total de 113 professores das creches municipais, 33 haviam concluído o curso pedagógico, nenhum professor estava cursando esse curso; 6 professores tinham concluído o nível médio e 7 ainda estavam cursando. Havia apenas, nesse ano 20 professores com o curso de Pedagogia concluído e 47 concluindo o nível superior.

Nas creches comunitárias a situação era mais grave, para um total de 289 professores, mais da metade, ou seja, 184 só haviam concluído o curso pedagógico; 09 ainda cursando; para apenas 02 professores com o curso superior em Pedagogia concluído e 79 cursando. O número de docentes que possuíam como titulação só o ensino médio era de 11 e 04 concluindo. Concluímos a partir desses dados que para um total geral de 402 professores que atuavam na Educação Infantil em Teresina, mais da metade desse número, aproximadamente, 217 professores só apresentavam como titulação o curso pedagógico. Nas creches comunitárias, talvez

pelo fato da autonomia que as associações de moradores, tinham sobre a composição de seus quadros docentes, ficando a Prefeitura apenas com o apoio, sem nenhuma interferência nessa seleção, a situação apresentava-se de forma mais crítica.

Essa realidade pode ser constatada pelas falas de duas depoentes ao afirmarem ter como curso de formação inicial somente o pedagógico, em nível de ensino médio. Vejamos alguns trechos de entrevistas:

Tenho como formação o curso pedagógico da Escola Normal Antonino Freire, tendo concluído em 1969. Nesse curso não havia disciplinas específicas para a área da educação infantil. Era mais direcionado para o ensino fundamental, somente no 4ª ano adicional é que o aluno se especializava. (LEITE, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

A minha formação como professora foi no Instituto de Educação Antonino Freire. Terminei o curso em 1978. Fui incentivada pela minha mãe, pois ela dizia que era uma forma de pobre achar emprego mais fácil e ela não era professora. Das disciplinas direcionadas para a educação infantil tinha a literatura infantil, arte, recreação e jogos. (LIMA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Vale ressaltar que das quatro professoras entrevistadas, uma concluiu um curso em nível de graduação em Normal Superior e a outra, que trabalhou em uma escola da rede privada, Instituto Dom Barreto, está cursando Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Piauiense – FAP. Vejamos seus depoimentos:

Fiz a minha formação na Escola Normal Antonino Freire, onde hoje é o prédio da prefeitura. Estudei na escola normal de 1968 a 1973, fiz o ginásio todo lá e três anos de pedagógico, sendo que no último ano já era instituto. Logo depois, senti necessidade de cursar um curso superior, então fui fazer o Normal Superior na Faculdade Santo Agostinho. (ALMEIDA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Fiz o curso pedagógico no Instituto de Educação Antonino Freire. Após algum tempo percebi que precisava me graduar, pois senão ficaria fora do mercado de trabalho, tão exigente com a nossa profissão. Comecei então, a cursar o Normal Superior na FAP, mas com a extinção do curso a partir de maio de 2006, migrei para o curso de Licenciatura em Pedagogia. (MATOS, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Diante desses relatos, vimos a importância da antiga Escola Normal Antonino Freire, depois transformada em Instituto de Educação Antonino Freire, como centro de formação educacional de professores, durante muito tempo, no Estado do Piauí, tornando-se uma referência para o nosso Estado e outros circunvizinhos, como é o caso do Maranhão. Observamos também que a influência

desta instituição independia da rede de ensino que o professor iria atuar, se pública ou privada. Um outro dado observado foi o número reduzido de disciplinas direcionadas à educação infantil, trazendo com isso, uma fragmentação de conhecimento, “[...] com o agravante de separar a formação geral da especializada, desrespeitando concepções epistemológicas que deveriam orientar a formação do profissional para a educação infantil” (KISHIMOTO, 2002, p.110). Isso se deve talvez ao fato de a educação infantil ter como origem uma proposta dissociada da intenção de educar. (KRAMER, 2002).

Abordamos a seguir, algumas considerações sobre a formação continuada, tão necessária quanto a inicial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente.

#### 4.4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A sociedade vem passando por aceleradas transformações na área da tecnologia, das informações, da economia, da cultura e da educação. A formação continuada ou permanente tem sido uma exigência a todos os profissionais que atuam no mercado, como forma de melhorar os serviços prestados. Este fato tem levado as escolas a repensarem sua organização, propondo aos seus profissionais essa formação, que para Libâneo (2004, p.227):

[...] é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. [...] é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Portanto, os docentes da educação infantil devem se comprometer com a educação das crianças de 0 a 6 anos, no sentido de proporcionar uma aprendizagem significativa às mesmas. Assim, é necessário trabalhar sua formação contínua, também dentro do ambiente de trabalho, pois é no cotidiano escolar, que buscamos as respostas às exigências educacionais que se impõem, quando fora desse ambiente. A própria escola deve promover estudos, leituras e discussões coletivas, “[...] para compreender a realidade mais ampla e o que acontece no dia-a-

dia, com as crianças, com cada criança, com cada um de nós” (KRAMER, 2002, p.127).

Sabemos que a desvalorização social do professor tem dificultado a sua motivação e o seu envolvimento com essa formação, mesmo tendo consciência de seu papel no seu próprio investimento profissional, pois a responsabilidade não é só da instituição onde o mesmo desenvolve a sua prática pedagógica, “[...] mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação” (LIBÂNEO, 2004, p.229).

No entanto, a política de baixos salários traz consigo sérios problemas como a impossibilidade do docente em participar de congressos, cursos e encontros, além da falta de recursos para investir em livros, cinema, etc.

Refletindo a respeito da formação permanente dos professores que trabalham na educação infantil, Freire (1999, p.78), comenta que:

[...] as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, fica evidente a relação entre a qualidade do trabalho promovido pelo professor com a aprendizagem adquirida pela criança. Nesse processo, o profissional que se compromete com a sua formação, tem condições de desenvolver uma ação que leva em consideração as fases infantis e suas particularidades, traduzindo através de sua prática a sua principal função de agente formador, compreendendo que sua tarefa é “[...] extremamente importante e complexa: deve estar preparado para exercê-la, ou melhor, [...] deve estar constantemente se qualificando para exercê-la” (VASCONCELOS, 2002, p.122, 123).

Servimo-nos da lembrança “[...] diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito” (BOSI, 2003, p.81), de depoentes do grupo de gestores para obtermos informações sobre o processo de formação continuada dos professores.

Passei sete anos, de 1995 a 2001, na gestão do Departamento de Educação Pré-Escolar da Secretaria Estadual de Educação. Uma das nossas preocupações básicas foi com a formação docente. Tínhamos vários problemas a enfrentar, desde a falta de espaço físico, à falta de recursos financeiros para custear as despesas com a educação infantil. Mesmo com

todas as dificuldades promovemos grupos de estudos para incentivar os professores a estudarem os Parâmetros em Ação, o Estatuto da Criança e do Adolescente e outros. (PINHEIRO, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

No nosso trabalho desenvolvido como supervisora pedagógica da Secretaria da Criança e do Adolescente – SEMCAD, que apesar de ser direcionada para a assistência, possuía uma equipe de supervisores, profissionais de diferentes áreas: Filosofia, História, Letras, Pedagogia e etc, que desenvolvia mais um trabalho técnico do que pedagógico como: controle de matrícula, dados estatísticos, elaboração e execução do planejamento e supervisão das unidades com mais ênfase na fiscalização, do que no assessoramento e, duas vezes ao ano tínhamos um encontro de formação com os professores. Só a partir de 2004, com a criação do Núcleo de Coordenação Pedagógico, coordenado por mim, houve uma mudança no foco do trabalho para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Passamos então, depois a estudar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, promovendo estudos com os professores das escolas. (OLIVEIRA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Verificamos através das falas das entrevistadas que havia uma preocupação com a formação permanente dos professores, mas em alguns momentos isso ficava em segundo plano, devido ao acúmulo de problemas, como por exemplo, a ausência de formação pedagógica da maioria dos componentes do grupo da SEMCAD que assessorava as escolas, ou então, a falta de recursos para serem aplicados na operacionalização das atividades da educação infantil e os espaços adequados para a realização dessas atividades nas escolas estaduais. No entanto, observamos pelos depoimentos, que, tanto o grupo da rede estadual quanto o da rede municipal de ensino, promovia momentos de estudos com seus pares, procurando inclusive trazer à discussão, documentos importantes para a execução eficaz das atividades, como os Parâmetros em Ação, o ECA e o RCNEI.

Evidenciaremos na próxima categoria a questão metodológica, ou seja, os fundamentos teórico-metodológicos que orientavam a prática docente.

#### 4.5 METODOLOGIA

A sociedade contemporânea está passando por um processo de mutação em relação ao saber e às formas de ensinar e de aprender. Saímos de uma sociedade de reprodução do conhecimento no século XX, onde a metodologia aplicada era a da repetição e da memorização, para uma sociedade no século XXI, em que o capital é o conhecimento, onde se propõe ao professor uma nova proposta metodológica, em que conforme Behrens (2003, p.123):



[...] se torna o articulador e o orquestrador do processo pedagógico. Atua em parceria com os alunos, propõe atendimento diferenciado, freqüenta biblioteca e laboratórios de informática juntos com os estudantes. Abre os laboratórios historicamente chaveados no sistema escolar vigente, torna a escola um espaço aberto para criação, provoca situações desafiadoras, instiga o aluno a buscar e a investigar novos caminhos, acolhe os estudantes que passam a freqüentar a escola também em horários alternativos, motivando a revolução nos meios acadêmicos reprodutivos.

Entendemos a partir das afirmações da autora que o professor por ser o articulador tem um papel imprescindível nesse processo de mudança. Logo, na situação pedagógica ele será o mediador entre o desafio imposto pela nova sociedade e a sua realidade, incentivando a pesquisa e a criação do aluno, com o intuito de colocar em prática a real função da escola que é a de formar um cidadão ético, participativo e crítico.

O desafio da mudança que se impõe hoje é a transposição de um paradigma tradicional e conservador para um paradigma emergente, que venha proporcionar uma educação para uma sociedade plural, democrática, tecnológica, ética e política. A escola, portanto, deve enfrentar esse desafio, para tentar recuperar o tempo e o espaço perdidos, retomando assim a sua função de organizadora e geradora do saber científico. Nesse processo, busca-se uma mudança nas práticas pedagógicas docentes, que venham atender as necessidades dessa nova sociedade, superando a reprodução e instigando a produção do conhecimento.

Apresentamos a seguir, a última categoria analisada em nossa pesquisa, que trata da fundamentação teórico-metodológica das práticas dos professores da educação infantil.

#### 4.5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A metodologia aplicada pelos docentes deve ser estabelecida a partir de uma fundamentação teórica em diferentes áreas da ciência como a Psicologia, a Filosofia e a Antropologia e outras que auxiliarão o professor em suas linhas de trabalho, norteando assim o desenvolvimento das atividades. Entretanto, não devemos esquecer de enfatizar que a prática pedagógica pode também ser problematizada e sistematizada com base em um outro tipo de conhecimento, construído no dia-a-dia a partir de três momentos: na ação, na reflexão da ação e na

reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2005). Esses momentos dependem um do outro, e são estruturados com base nos saberes docentes e nos esquemas teóricos elaborados pelos professores.

Vale ressaltar que, “[...] constitui uma ingenuidade intelectual, pensar que possa existir um autor, uma base teórica, um conhecimento que dê conta, sozinho” (CAIMI, 1994), da complexidade que é a prática pedagógica. Portanto, devemos evitar os modismos e procurar refletir sobre nossas concepções de educação, de homens, de sociedade e de criança, no caso específico dos educadores da educação infantil, pois as respostas dessa reflexão propiciarão a aplicação de propostas metodológicas mais efetivas em relação “[...] a construção do conhecimento por parte de cada um e de todos os alunos”. (VASCONCELOS, 2002, p.154).

É, portanto, nesta perspectiva de compreender como se dá essa construção do conhecimento na educação infantil, que abordaremos de forma breve dois teóricos: Decroly e seus Centros de Interesses e Piaget e suas contribuições para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança.

#### 4.5.1.1 CENTROS DE INTERESSES DE DECROLY

O pensamento pedagógico do movimento da Escola Nova tomou forma concreta no início do século XX, ocasionando mudanças nas escolas e, conseqüentemente, nas práticas docentes. Este movimento se posicionava contrário àquilo que era defendido pela escola tradicional, “[...] problematizando a função social da escola, o papel do educador, do educando e a organização do trabalho pedagógico”. (BARBOSA; HORN, 1999). Decroly (1871-1932), um dos fundadores desse movimento defendia que o conhecimento deveria ser trabalhado com as crianças, a partir de suas necessidades. Nessa proposta, o professor deveria partir do interesse da criança, respeitando o seu desenvolvimento e suas necessidades, considerando o universo real da criança e seus desejos, no desenvolvimento de seu fazer pedagógico.

Os centros de interesse eram, portanto, uma nova forma de organizar o ensino, dando ao mesmo uma estrutura globalizada, onde todas as disciplinas seriam trabalhadas a partir de um tema de interesse das crianças, levando-as à

participação e à investigação. De acordo com Kramer (1992, p.26), na proposta pedagógica dos centros de interesse, a criança passava por três momentos:

[...] o da observação (origem do estudo das crianças naturais), o da associação no tempo e no espaço (da qual derivam a história e a geografia) e a expressão (em que trabalha o grafismo e a linguagem). [...] a sala de aula está em toda a parte, e o tempo de duração de cada centro de interesse deve ser flexível, orientado de acordo com os interesses, o desenvolvimento e a curiosidade infantis.

A cerca dessa questão, compreendemos que uma proposta pedagógica pautada nessa metodologia pode levar a criança a construir o seu conhecimento a partir de temas geradores que suscitam a curiosidade infantil, uma vez que as disciplinas são trabalhadas de forma dinâmica, cabendo então ao professor planejar os conteúdos não de forma predeterminada e inflexível, mas com a participação da criança e respeitando o seu desenvolvimento.

#### 4.5.1.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

A teoria Piagetiana tem sido bastante discutida pela sociedade brasileira. É inegável a sua contribuição para a compreensão do processo de aquisição do conhecimento. “Seus estudos tiveram como tema a epistemologia genética (não a pedagogia) e estão voltados para a descrição do processo de desenvolvimento da inteligência na criança” (KOSINSKI, 1998, p.17). Esta constrói o seu conhecimento, através de sua interação com o meio ambiente. Ele se fundamentou na epistemologia e na psicogênese para compreender o processo pelo qual passam os estágios do conhecimento (CAIMI, 1999).

Entretanto, verificamos que esta proposta metodológica, tem sido mal interpretada nos espaços institucionais, talvez pela falta de leituras em relação ao tema, ou então o uso freqüente de leituras superficiais pelos docentes e gestores. Um dos equívocos é afirmar que Piaget não considera a relação da criança com o meio para o desenvolvimento infantil. Isto não procede, uma vez que em seus estudos sobre o raciocínio lógico e a socialização da inteligência, há a preocupação em enfatizar as relações do indivíduo com o meio físico e social.

Evidenciamos esse processo em cada período de desenvolvimento da criança: no sensório-motor, a relação do bebê com o meio é natural, e ele

“[...]conquista o mundo ao seu redor através da percepção e dos movimentos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1995, p.84); no pré-operatório, com o aparecimento da linguagem, a interação e a comunicação entre as crianças é facilitada. Na sua relação com o meio o seu mundo interior, sua inteligência individual, ainda prevalece, sendo caracterizada pelo egocentrismo, “[...] que permanece a meio caminho do individual e do social” (CAIMI, 1999, p.60). No período das operações concretas, as relações da criança estão baseadas na formulação de uma construção lógica, onde ela aprende a sistematizar opiniões diferenciadas, sendo capaz de cooperar com o outro, possibilitando a sua socialização com o meio. E finalmente no período das operações formais, o indivíduo é capaz de abstrair o seu conhecimento do mundo, refletindo sobre ele e buscando possibilidades de transformá-lo.

O outro equívoco é afirmar que a teoria piagetiana defende uma prática pedagógica totalmente espontânea, sendo, portanto, desnecessária a figura do professor. O papel desse profissional é de colaborador do processo de desenvolvimento cognitivo da criança, logo, sua presença é necessária. Ele deve organizar o seu planejamento, contemplando o trabalho de grupos, através da aplicação do método ativo, possibilitando com isso a interação da criança com o outro e com o meio social.

Percebemos também que alguns professores se confundiram com relação à teoria construtivista, definindo-a como método e associando-a totalmente a Piaget. Esta teoria trata da construção do desenvolvimento infantil, seja biológico ou sócio-histórico, e foi investigada também por Vigotsky, Wallon e Emília Ferreiro. Esta, tendo usado muito mais o termo construtivismo em suas pesquisas do que os demais. A este respeito Kosinski (1998, p.58), afirma que:

Certos professores acreditaram, numa época, que construtivista autêntico era aquele que punha a criança para agir sobre os objetos e saía de perto. Tinham tanto receio de parecer tradicionais que não ousavam intervir no processo de construção do conhecimento. Naquele tempo, os recém-convertidos ao construtivismo consideravam malditas palavras como ensinar, copiar, imitar.

Comumente, diante de tantas dúvidas, é natural que haja questionamentos, o que não é possível é manter uma postura ingênua e acomodada diante disso. É preciso, pois, buscar as respostas com seriedade para que seja possível uma mudança na prática pedagógica docente.

É óbvio, pois, que a representação que o professor apresentava em relação ao construtivismo era equivocada, necessitando de mais elementos que o levasse à percepção de que o indivíduo é capaz de construir o seu próprio conhecimento, mas que para isso ocorrer é indispensável a presença do professor com uma proposta metodológica que possibilitasse essa construção de forma mais espontânea.

Os fragmentos das memórias dos sujeitos pesquisados, trazem algumas informações sobre a questão da fundamentação teórico-metodológica aplicada nas práticas pedagógicas docentes:

A metodologia era sempre voltada ao desenvolvimento da oralidade, a elaboração de hipótese, a partir de desafios e a relação da criança com o mundo e com as outras crianças. A escola sempre buscou conhecimento para desenvolver a aprendizagem da criança com segurança. Então, não seguíamos um método único, através de leituras e estudos, buscava-se estratégias de ensino. Mas, sempre esteve presente nos planejamentos, as leituras de Constance Camil e Ana Teberosk e as teorias de Piaget e Vigotsky. (MATOS, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

No início, o método de ensino era mais tradicional, já com a orientação da supervisora da educação, conseguimos introduzir o construtivismo. Mas ao início mesmo, os professores chegavam e davam o conteúdo. Já existia aquela rotina no planejamento, da rodinha, era a hora das historinhas. (LIMA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Trabalhei em 1986 na alfabetização com o método tradicional das sete semanas. A coordenadora nos explica como usá-lo: trabalhava-se primeiro as vogais (as letras); depois palavras com as vogais; em seguida passava-se para as consoantes; depois para o alfabeto completo. O objetivo era levar o aluno a ler em menos tempo; através da soletração. Atualmente a prefeitura implantou o construtivismo: agora começa-se pelo nome da criança, suas vivências e seus conhecimentos de casa. Não sei se o aluno está aprendendo ou não, pois termina embaralhando a cabeça do aluno. Alguns pais não têm paciência, porque acham o ensino fraco. Somente alguns acompanham, outros deixam a desejar. Os teóricos que usamos são Emilia Ferreiro, Paulo Freire e Piaget. Hoje não é mais para dizer um b com a, ba, agora é para falar ba, a sílaba completa. (LEITE, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Naquela época, o alunado tinha mais frequência na escola, gostava mais da escola, e mesmo no método tradicional, com certeza eles aprendiam mais. Usávamos o método das sete semanas, ensinando o aluno a soletrar, facilitando com isso a sua aprendizagem na leitura. (ALMEIDA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

A seguir, destacamos os depoimentos de duas gestoras que também trazem informações a respeito da fundamentação teórico-metodológica dos professores:

Ao assumirmos o Departamento de Educação Pré-Escolar em 1995, demos continuidade ao trabalho realizado pela equipe anterior. A metodologia tinha como linha de trabalho a construção do conhecimento, já procurava-se descobrir os conhecimentos prévios dos alunos. Nos fundamentávamos nos seguintes teóricos: Piaget e Emília Ferreiro. Por causa da alta taxa de distorção de idade, e da de série na década de 80, nas classes de alfabetização tínhamos alunos com 6, 7, 8 até 14 anos. Alunos em uma mesma sala com faixa etárias diferentes. Para acelerar esses alunos na leitura aplicamos o método das sete semanas. (PINHEIRO, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Orientamos os professores a usarem o método das sete semanas para alfabetizar nossos alunos. Começava com as vogais na primeira semana; depois trabalhava-se palavras com as vogais, interligando com as consoantes. Trabalhamos com rótulos, material de sucata, aproveitando as coisas da vivência do aluno. Muito tempo depois, trabalhamos um período com o Piaget e o Paulo Freire. Essas orientações eram trazidas aos gestores e professores das escolas pelos supervisores da Secretaria de Educação. (SILVA, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Mediante as falas de três professoras e de duas gestoras, constatamos a aplicação do método das sete semanas, achamos, portanto, pertinente apresentar o depoimento da autora do método, professora Isa Maria dos Santos:

A Educação Infantil surgiu para substituir a mamãe que ia trabalhar. O jardim, como era chamado servia para suprir as necessidades das famílias, era o local para as crianças se socializarem e se adaptarem, enquanto as mães trabalhavam. O método das sete semanas surgiu em 1968, quando encontrei as escolas em dificuldades em alfabetizar seus alunos. Trabalhava-se na época, com um método global: do todo para as partes, do conto para as palavras. Esse método de se trabalhar só o conto ou só a palavra levava o aluno a cair na memorização. O defeito desse método é que só quando o aluno adquiria 60 palavras é que ele começava a fazer a análise e a síntese, decompondo as palavras em sílabas, formando novas palavras. Não dava tempo. O método das sete semanas é composto de quatro fases: na primeira se trabalha as vogais nos nomes dos alunos e em rótulos que eles conhecem, na segunda fase trabalha-se palavras iniciadas por vogais, onde é ensinada uma palavra por dia, uma de cada vogal; na terceira fase trabalhamos as consoantes, partindo de palavras da vivência do aluno e na quarta e última fase abordamos palavras com dificuldades ortográficas. Após esta fase era feito o trabalho de análise e síntese pelo aluno. Ex: na palavra elefante, instigava-se a criança para ela descobrir se precisava de muitas letras ou poucas letras. Este processo era realizado com a ajuda do professor, não com o espontaneísmo, esse é o pecado do construtivismo. O professor vai criar estratégias para que a criança analise a palavra e descubra as diferenças. Com o advento do construtivismo na década de 80, o professor tinha vergonha de dizer que usava o método das sete semanas. Acredito que o professor pode trabalhar qualquer método muito bem, pois tudo aquilo que você se dedica, você tem resultados positivos. (SANTOS, DEPOIMENTO ORAL..., 2008).

Parece-nos que um aspecto comum, fundamental no fazer pedagógico das professoras, era a aplicação de um método de ensino, “[...] é o caminho para atingir um objetivo; [...] decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da

atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento...” (LIBÂNEO, 1994, p.150, 151). Havia, portanto, uma preocupação das mesmas em organizar as atividades de ensino, principalmente em relação à aprendizagem da leitura. O método mais citado foi o das sete semanas. A criança seria alfabetizada nesse período com a ajuda do professor.

Outro aspecto observado foi a questão da ênfase em considerar aquilo que não fazia parte do construtivismo como tradicional. Cortez e Souza (2000, p.17, 20) nos ajudam a refletir sobre isso, expressando que:

[...] existe em educação um consenso: a negatividade daquilo que é passado. Práticas tradicionais foram rotuladas de “atrasadas”: o ditado, a cópia, a leitura oral, por exemplo, quase banidos da escola, até que pesquisas modernas vieram recuperar seu valor na aprendizagem da leitura e da escrita. [...] As descobertas chamadas “científicas”, no fundo meramente técnicas, atropelaram a experiência de escolas, a história de alunos e de professor. [...] Existe um grande apego educacional àquilo que é novo...

Compreendemos que, na ação pedagógica, temos que fazer escolhas metodológicas, epistemológicas, políticas, fundamentadas em concepções que acreditamos e sabendo onde queremos chegar. Precisamos ficar atentos às propostas fora da realidade, para que as mesmas não venham a nos confundir e a desqualificar a nossa prática pedagógica (VASCONCELOS, 2003), evitando assim, equívocos como aqueles encontrados nos depoimentos, ou seja, em tratar a teoria construtivista como método, e o caracterizá-lo como espontaneísta, aquele que deixa a criança fazer o quiser, sem a interferência do professor.

Partindo dos depoimentos dos sujeitos investigados, é oportuno salientar que a história da educação infantil em Teresina é de grande relevância para a formação pedagógica dos professores, no entanto, precisa ser mais discutida e investigada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a concretização desta dissertação de mestrado percorremos um longo caminho, cheio de desafios que exigiu de nós questionamentos e busca de soluções para os problemas levantados. Desde a escolha da temática, do marco temporal a ser pesquisado, aplicação da técnica da história oral com os sujeitos investigados até a análise dos dados coletados. Todo esse processo de pesquisa foi enriquecedor, ajudando no nosso amadurecimento profissional e também pessoal. Foram períodos de fadiga e de desânimo, mas acima de tudo de descobertas. Aos poucos fomos descobrindo novos conhecimentos e valores através do contato com os sujeitos, valores estes que pensávamos estarem esquecidos.

Temos a clareza de que esta pesquisa sobre a história e a memória da educação infantil em Teresina de 1968 a 1996, é pioneira, no entanto, no decorrer do processo investigativo, algum fato importante pode ter sido excluído. Não compreendemos isso como uma atitude proposital em excluir-se apenas com o objetivo de privilegiar o que se considera mais importante, mas como um processo de construção.

Acreditamos, portanto, que não é possível trabalhar uma investigação na sua totalidade, uma vez que o segredo da pesquisa científica está em proporcionar aos outros a curiosidade e a oportunidade de realização de estudos a partir daquilo que foi pesquisado, É com este objetivo que socializaremos nossas conquistas, obtidas a partir das questões norteadoras deste estudo.

Percebemos ao longo da pesquisa que a historiografia da educação infantil em Teresina mostra que a mesma não difere muito da do restante do país. Várias propostas foram implantadas para atender a população de 0 a 6 anos. Todas elas, se baseavam na concepção que cada época apresentava em relação às crianças. No início a política voltada à infância era assistencial, direcionada principalmente para as camadas mais pobres da população. Pedagogicamente, o que se trabalhava era a questão do cuidar, oferecendo um espaço para a criança



brincar que nem sempre era adequado e boa alimentação. Este nível de ensino passou bastante tempo associado à ação comunitária, especialmente religiosa. Percebemos que as ações voltadas à infância às vezes eram apresentadas como uma espécie de favor, e não um direito.

Observamos a grande importância da Arquidiocese de Teresina, através da participação da Ação Social Arquidiocesana (ASA), sob a liderança do Arcebispo D. Avelar Brandão Vilela no desenvolvimento e efetivação da educação infantil em Teresina.

Não devemos esquecer que a desigualdade social é muito forte em Teresina. Isso talvez tenha servido de justificativa para a população aceitar a função compensatória utilizada nas escolas infantis públicas, já que as escolas privadas estavam direcionadas a uma outra camada da sociedade, a elitizada, aquela que não enfrentava esses problemas.

Nessa educação compensatória estava incluso também, além do atendimento alimentar e do brincar, ou seja, do cuidar, aquela que se tornaria mais forte com o passar dos anos, a compensação pela privação cultural, que acarretaria na reprovação da criança na 1ª série do Ensino Fundamental. Ela passou a ser vista então, como uma solução para os problemas que a criança iria enfrentar em seu processo de escolarização, desenvolvendo uma função preparatória.

Entretanto, mesmo com esse novo status, a escola infantil continuou avançando a passos lentos, sendo lembrada somente nos momentos de análise dos dados quantitativos obtidos com os resultados das pesquisas sobre o rendimento dos alunos na 1ª série do ensino fundamental. O processo de expansão das escolas infantis ocorreu de forma lenta e sem pressa, uma vez que, o retorno do investimento não era considerado significativo pela classe política, já que a criança não participava da escolha dessa classe, através do voto.

As exigências sociais para que houvesse uma resignificação da escola infantil proporcionou as mudanças na organização interna, no perfil dos professores e na sua fundamentação teórico-metodológica. O resultado disso foi que esta escola passou também a educar. Queremos deixar claro que essa função estava implícita na função do cuidar, não sendo, portanto, priorizada.

A criança passou então, a ser considerada um cidadão de direito: à vida, à saúde e também a uma educação de qualidade. O professor da educação infantil precisou trabalhar a sua formação, tanto inicial quanto continuada, uma vez que a

mesma necessita de profissionais competentes, que apliquem uma metodologia bem fundamentada e que favoreçam com seus saberes o seu desenvolvimento cognitivo, físico e emocional da criança.

Esperamos com este estudo investigativo contribuir com a historiografia da Educação Brasileira, e conseqüentemente com a História do Piauí, proporcionando uma discussão sobre a importância social da infância.

## REFERÊNCIAS

### A – BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: Textos em História Oral. FGV. 2004.

ALENCAR, Eliana de Sousa. **As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar**: um estudo do cotidiano de uma sala de aula. Teresina, 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12.ed. Campinas-SP: Papirus, 1995. - (Série: Prática Pedagógica).

Ano “D” para o Estado do Piauí. Jornal **O Dia**, Teresina, n. 2614, p. 3, 09 de jan. 1969.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **A história da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”** – uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História**: Série Brasil. São Paulo: Ática, 2005.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1978.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça Souza. Por uma pedagogia de projetos na escola infantil. Revista **Pátio**. n.7. Porto Alegre: ARTMED, p.28, 31, novembro/janeiro. 1998, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo de psicologia. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BOM MEIHI, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1988. 124 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**, vol. II. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**, vol. I. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069. Brasília, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC, COEDI. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 3 v .

BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização**. Teresina: UFPI, 1996.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloísa. O lugar do social na obra de Jean Piaget: contribuições para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança. **Espaço Pedagógico - Educação Infantil**. Passo Fundo: UPF, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. PREFÁCIO. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira(Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico – compreensiva: artigo a artigo**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Lina. **Importância da Brincadeira no Desenvolvimento Infantil segundo professores de pré-escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

CASTELO BRANCO, Edward. A concepção de tempo histórico sob a História dos Annales: uma estratégia de evasão do tempo-terror. **Linguagens e Sociedade**, Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2001.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. A Igreja Católica e a Redefinição das Relações Familiares e das Identidades de Gênero no Alvorecer do Século XX. In: NASCIMENTO, Francisco Alcides do; VAINFAS, Ronaldo. **Histórias: Cultura, Sociedade, Cidades**. Recife: Bagaço, 2006.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**: a condição feminina em Teresina na primeira república. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens: literatura, produção de texto e gramática. 3.ed. São Paulo: Atual, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2003.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CIAVATA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**. A fotografia como fonte histórica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CIPRIANO, Emília. Educação da Infância. **Aprendizagem**. Paraná. n.4, p.25, 29, jan/fev, 2008.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

CUNHA, Hygino. **História das religiões no Piauí**. Teresina: Papelaria Piauíense, 1924.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Infantil como Direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. 1998.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral** – memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabre. Questões teórico-metodológicas da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Org.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. 2.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

DIDONET, Vital. A Pré-Escola como Escola. **Em aberto**: Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação e Cultura. n.4. p.17, Brasília: INEP, 1982.

DUBY, Georges; LARDREAU, Guy. **Diálogos sobre a nova história**. Lisboa: Don Quixote, 1989.

ESCOLA NORMAL ANTONINO FREIRE. **Discurso proferido pelo Governador Antonino Freire por ocasião da colação de grau da primeira turma de professorandas da Escola Normal Oficial em 24 de janeiro de 1913.** Teresina, [19--]. Datilografado.

ESCOLA NORMAL ANTONINO FREIRE. **Edital de Concurso apresentado em 20 de Novembro de 1959 para preenchimento de vaga na disciplina Sociologia Educacional.** [manuscrito]

FALCI, Miridan Brito Knox. **A criança na província do Piauí.** Teresina: Academia Piauiense de Letras/CEDHAL, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 26.

FEBVRE, L. **Vers une autre histoire**, in "Revue de métaphysique et de morale", LVIII; também ibid, pp.419-38, 1949.

FÉLIX, Loiva Otero. Pesquisando memórias, construindo história. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **História e memória:** a problemática da pesquisa. São Paulo: EDIUPF, 1998. 63-91.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

\_\_\_\_\_. **Literatura escolar e história da educação:** cotidiano, ideário e práticas pedagógicas. São Paulo, 2000. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FIORENTINI, D; SOUZA Jr. A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 32.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FONTES, Martins. **Comenius:** Didática Magna. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, A.P.A Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papyrus, 1999.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49.ed. São Paulo: Global, 2004.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONDRA, José. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p.59-101.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre história**. Tradução de Cid Kripel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. Revista **Criança**. Brasília. p.27, 30 jan. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia; HORTA, José Silvério Baia. A Idéia de Infância na Pedagogia Contemporânea. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: MEC, 1982.

\_\_\_\_\_, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. 117-132.

\_\_\_\_\_, Sônia; PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; ASSIS, Regina de. **Com a Pré-Escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOSINSKI, Regina Taam de. **41 respostas sobre o ensino e cotidiano escolar**. São Paulo: Scipione, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. A Educação Infantil no Século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. II: século XIX. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 68-77.

\_\_\_\_\_. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 469-496.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 15-33.

KULISZ, Beatriz. **Professores em cena: o que faz a diferença?**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. **História e Memória – II Memória**. Portugal – Lisboa: Lugar da História, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. A Escrita Autobiográfica: os documentos pessoais e a história da educação. In: NASCIMENTO, Francisco Alcides; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **História e Historiografia**. Recife: Bagaço, 2006. 11-30.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Chynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãos do rei...e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DPCA, 2005. 13-32.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Orgs.). Brasília: MEC. **Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação e Distância, 2005.

LOPES, Karina Rizek. As instituições de Educação Infantil são responsabilidades dos sistemas de ensino. **Criança**. Brasília. p.10, 11, setembro, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. **Brasil**: uma história em construção. São Paulo: Brasil, 1996.

MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-escola é não é escola**: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MAUAD, Ana Maria. A Vida das Crianças de Elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Literatura Comentada**. São Paulo: Abril, 1980.

MEIRELES, Eliete Silva. **Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz**: oásis de uma comunidade, visão de uma construção curricular. Teresina, 2005. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

MELO, Salânia Maria Barbosa. **Reminiscências do Processo de Escolarização**: a formação da professora normalista piauiense e o ensino primário (1930 – 1945). Piauí, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí - UFPI, Piauí, 2005.

MENDES, Bárbara Maria Macedo. Formação de Professor: Reflexões sobre o aprender a ensinar. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs.) **A Pesquisa como Mediação de Práticas SocioEducativas**. Teresina: EDUFPI, 2007, v.2. 69-78.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1998.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação, ano XXII, n.37, p.7-32, mar.1999

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **A revolução de 1930 no Piauí: 1928 – 1934**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cidade sob o fogo** – modernização e violência policial (1937-1945). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2002.

\_\_\_\_\_. **História e Historiografia**. Recife: Bagaço, 2006.

NETO, Adrião. **Geografia e História do Piauí para Estudantes: da Pré-História à atualidade**. 2.ed. Piauí: Geração 70, 2002.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. São Paulo: Ática, 1985.

NOGUEIRA, Edy Guerra. **Maravilhosa e Abençoada História; Igreja Batista de Corrente: 100 anos a Serviço do Senhor da Seara**. Teresina: Halley, 2003.

NOGUEIRA, Jackson Cunha. **O Patriarca – Troncos e Galhos**. Corrente: IR Ribeiro, 2008.

NOLÊTO, Maria de Fátima Vieira. **A educação pré-escolar em Teresina-Piauí na percepção dos pais e dos professores**. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

NOVAIS, Fernando Antônio; ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **História da Vida Privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. **Aprendizagem**. Paraná. n.2, p.25, 31, set/out, 2007.

NUNES, Myriam Nogueira Portella. PREFÁCIO. In: RUFINO, Marta Maria Girão. **Atenção ao pequeno cidadão**. Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD, 1997.

NUNES, Odilon. **O Piauí: seu povoamento e seu desenvolvimento**. [S.1.: s.n], 1972.

\_\_\_\_\_. **Pesquisas para a História do Piauí**. 2.ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1975, v.2.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PARDAL, Maria Vitória de Carvalho. O Cuidado às Crianças Pequenas no Brasil Escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da Infância: História e Política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 52-72.

PENNO, Sandra Mara Kindlein. **A Trajetória da Instituição Educativa Evangélica mais antiga no Estado do Piauí**: Instituto Batista Correntino. Piauí, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí - UFPI, Piauí, 2005.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 25-42.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIAUÍ. SEMEC. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina: Halley SA., 2008

PIAUÍ. **Lei n. 5.101 de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado e dá outras providências. Teresina, 1999.

PIAUÍ, **Lei do Sistema de Ensino do Estado do Piauí**. Lei nº 5101 de 23 de Nov de 1999.

PIAUÍ, Secretaria da Educação do Estado do Piauí. **Proposta Curricular para a Pré-Escolar**. Teresina, 1994.

PIAUÍ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado Piauí pelo Governador Antônio de Almendra Freitas Neto, em 1993**. Teresina: Typ. da “Imprensa”, 1993. Arquivo Público do Piauí.

PIAUÍ. Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Relatório do Departamento de Educação Infantil**. 1991. [mimeo]

PIAUÍ. Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Relatório de avaliação do Projeto Poti realizado por Léa-Depresbiteris**.1991. [mimeo]

PIAUÍ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Piauí, pelo Governador Alberto Silva, em 1988**. Teresina: Typ. da “Imprensa”, 1988. Arquivo Público do Piauí.

PIAUÍ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Piauí, pelo Governador Hugo Napoleão do Rêgo Neto, em 1º de Março de 1985**. Teresina: Typ. da “Imprensa”, 1985. Arquivo Público do Piauí

PIAUÍ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Piauí, pelo Governador Lucídio Portela, em 1º de Março de 1982**. Teresina: Typ. da “Imprensa”, 1982. Arquivo Público do Piauí.

PIAUÍ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Piauí, pelo Governador Lucídio Portela, em 1º de Março de 1981.** Teresina: Typ. da “Imprensa”, 1981. Arquivo Público do Piauí.

PIAUÍ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Piauí, pelo Governador Lucídio Portela, em 1º de Março de 1979.** Teresina: Typ. da “Imprensa”, 1979. Arquivo Público do Piauí.

PIAUÍ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Piauí, pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde, em 1ª de março de 1977.** Teresina: Typ. da “Imprensa”, 1977. Arquivo Público do Piauí.

PIAUÍ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Piauí, pelo Governador Francisco das Chagas Rodrigues, em 1966.** Teresina: Typ. da “Imprensa”, 1966. Arquivo Público do Piauí.

PIAUHY, **Leis e decretos do Estado do Piauhy do ano de 1944.** Decreto nº 279, publicado em 18 de abril de 1944. Cria o Departamento Estadual da Criança. Therezina: Imprensa Oficial, 1944.

PIAUHY, **Relatório do interventor do Piauí Leônidas de Castro Mello, apresentado em 1942 ao Exmo. Presidente d República, Dr. Getúlio Vargas.** Therezina: Typ. da “Imprensa”, 1942.

PIAUHY, **Mensagem do interventor do Piauí Leônidas de Castro Mello apresentada pelo interventor à Assembléia Legislativa do Piauhy, em 1º de Junho de 1937.** Therezina: Typ. do Piauhy, 1937.

PIAUHY. **Regulamento Geral do Ensino.** rev. alt. Teresina: Imprensa Oficial, 1933.

PIAUHY, **Leis e decretos do Estado do Piauhy do ano de 1910.** Decreto nº 434, publicado em 19 de abril de 1910. Expede regulamento para a instrução pública do Estado. Therezina: Imprensa Oficial, 1910.

PIAUHY, **Leis e decretos do Estado do Piauhy do ano de 1910.** Lei nº 548, publicada em 30 de março de 1910. Reforma a instrução pública do Estado. Therezina: Imprensa Oficial, 1910.

PIAUHY. **Relatório do Presidente da Província do Piauhy Dr. Raimundo José Vieira da Silva, ao passar a administração da Província ao vice-Presidente Firmino de Sousa Martins, em 27 de julho de 1889.** Therezina: Typ. da “Imprensa”, 1889.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação.** 4.ed. São Paulo: Ática, 1986.

PILETTI, Nelson; ARRUDA, José Jobson de A. **Toda a História: História Geral e História do Brasil.** 12ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:

PIMENTA, S.G ; GHEADIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. 07-224.

PINHEIRO, Áurea da Paz. **As ciladas do inimigo**. As tensões entre clericais e anticlericais no Piauí nas duas primeiras décadas do século XX. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2001.

\_\_\_\_\_. Fontes Hemerográficas: Limites e Possibilidades. In: NASCIMENTO, Francisco Alcides; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **História e Historiografia**. Recife: Bagaço, 2006. 53-69.

PIRES, Francisca Cardoso da Silva. **Escola Normal no Piauí: implantação e desenvolvimento (1864 a 1910)**. Piracicaba, 1985. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba; 1985.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

Programa do Jardim de Infância “Imaculada Conceição”. **Jornal O Piauí**, Teresina, Anno XXX IX, 19 de jan. 1930.

QUEIRÓZ, Teresina de Jesus Mesquita. **A importância da borracha de maniçoba na economia do Piauí: 1900-1920**. Teresina: UFPI: Academia Piauiense de Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **História, literatura, sociabilidades**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

\_\_\_\_\_. O nascimento da infância. **Cadernos de Teresina**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, p. 15-24, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os literatos e a república**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

RAMOS, Fábio Pestana. A História Trágico-Marítima das Crianças nas Embarcações Portuguesas do Século XVI. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil** (Org.). 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004. 19-54.

REIS, Amada de Cássia Campos. **História e memória da educação em Oeiras – Piauí**. Teresina, 2006. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2006.

REZENDE, Antônio de Paulo. **(Des)encantos modernos**: histórias da cidade do Recife na Década de 20. Recife: FUNDARPE, 1997.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 15.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3.ed. Revista e Ampliada, 1999.

ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da Educação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUFINO, Marta Maria Girão. **Atenção ao pequeno cidadão**. Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD, 1997.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

SANTOS, Isa Maria dos. **Método das Sete Semanas**. São Paulo: Brasil, 1974.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Hilva. Programa do jardim da infância “Imaculada Conceição”. **O Piauí**. n. 8, jan, 1930.

SILVA, Samara Mendes Araujo. **A Luz dos Valores Religiosos**: escolas confessionais católicas e a escolarização das mulheres piauienses (1906 – 1973). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí - UFPI, Piauí, 2007.

Situação do Ensino. Jornal **O Dia**, Teresina, Ano XVIII, n. 2621, p. 6, 17 de jan. 1969.

Situação do Funcionalismo Público Estadual. Jornal **O Dia**, Teresina, n. 2619, p. 3, 15 de jan. 1969.

Situação Econômica. Jornal **O Dia**, Teresina, n. 2615, 09 de jan. 1969.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a Memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: Século XIX**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TERESINA, Prefeitura Municipal. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3.ed. rev. São Paulo: IBRASA, 1986.

TRINDADE, Rui. As Salas de Aula como Comunidades de Aprendizagem: por quê? Revista **Aprendizagem**. Pinhais, PR: Melo. p. 59, jan/fev, 2008.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

\_\_\_\_\_. Para onde vai o professor? **Resgate do professor como sujeito de transformação**. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELOS, Maria Inês Bandeira de. **Liceu Piauiense (1845 – 1970)**: Desvendando Aspectos de sua História e Memória. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí - UFPI, Piauí, 2007.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DR&A, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **B – ENTREVISTAS**

ALMEIDA, Teresinha de Jesus dos Santos. **Depoimento oral**. Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, maio 2008.

CRONEMBERGER, Anna Clarisse Freitas Bráz. **Depoimento oral**. Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, maio 2008.

DAMASCENO, Isolina Costa. **Depoimento oral**. Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, junho 2008.

LEITE, Alzenira Macêdo Santiago. **Depoimento oral**. Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, junho 2008.

LIMA, Osmarina Golvéia. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, fevereiro 2008.

MARTINS, Lúgia de Sousa. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, setembro 2007.

MATOS, Conceição de Maria Santiago de. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, junho 2008.

NUNES, Myriam Nogueira Portela. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, julho 2008.

OLIVEIRA, Luiza Maria Ferreira de. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, junho 2008.

PINHEIRO, Videline Maria Silva. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, julho 2008.

RIBEIRO, Ingrid Freitas Cronemberger. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, maio 2008.

ROCHA, Enid Mattos Vieira da. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, maio 2006.

SANTOS, Isa Maria dos. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, julho 2008.

SILVA, Maria da Cruz Soares da. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Zélia Maria Carvalho e Silva para realização de Dissertação de Mestrado. Teresina, junho 2008.



**APÊNDICES**

## **APÊNDICE A**

PROJETO: História e memória da educação infantil em Teresina de 1968 a 1996

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Mestrado em Educação

ORIENTADOR: Prof. Dr. Maria do Amparo Borges Ferro

ENTREVISTADORA: Zélia Maria Carvalho e Silva (mestranda)

### **CARTA CONVITE PARA CONCESSÃO DE ENTREVISTA**

Ilm<sup>a</sup> Sr. (Sr.<sup>a</sup>)

Estou desenvolvendo Projeto de Pesquisa sobre a História e Memória da Educação Infantil em Teresina, para tanto necessito de algumas informações fornecidas por ex-alunos(as) / professores / gestores da Educação Infantil.

Tendo em vista que Vossa Senhoria tenha participado da história educacional da referida instituição, solicito, encarecidamente, ao(à) Senhor(a) a gentileza de participar da Entrevista que segue anexo.

A referida Entrevista é composta por cinco partes, são elas:

- I) INTRODUÇÃO
- II) MEMÓRIAS DE IDENTIDADE
- III) MEMÓRIAS DE ESCOLA
- IV) CONCLUSÃO
- V) AGRADECIMENTO E PEDIDO DE PERMISSÃO PARA A UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Agradeço a grande colaboração.

## APÊNDICE B

PROJETO: História e memória da educação infantil em Teresina de 1968 a 1996

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Mestrado em Educação

ORIENTADOR: Prof. Dr. Maria do Amparo Borges Ferro

ENTREVISTADORA: Zélia Maria Carvalho e Silva (mestranda)

### ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 1º PASSO - INTRODUÇÃO

- Registrar data e local da entrevista
- Apresentação do depoente.
  - É com satisfação que iremos conversar com o Sr. ou a Sra. \_\_\_\_\_ sobre suas memórias de professor(a) da educação infantil em Teresina.

#### 2º PASSO – DESENVOLVIMENTO

##### ➤ MEMÓRIAS DE IDENTIDADE:

- Nome completo
- Local e Data de Nascimento
- Endereço Atual
- Profissão/Ocupação Atual
- Período e Local onde cursou a Educação Infantil

##### ➤ MEMÓRIAS DE ESCOLA: TEMPO DE ESTUDANTE

- Com que idade iniciou seus estudos e qual sua primeira escola?
- Quem foram suas professoras no jardim de infância?
- Que lembranças você guarda desses professores?
- Quais seus colegas do jardim de infância? Algum especial?
  
- Como você representa o ambiente físico do jardim de infância onde estudou:

- Salas de aula (quantidade, luminosidade, tamanho, ventilação, decoração)
- Carteiras (tipo e arrumação)
- Biblioteca (livros infantis, leituras mais indicadas)
- Pátio (espaço coberto ou área livre; brincadeiras preferidas)
- Parque infantil (tipos de brinquedos)
- Cantina (merenda escolar)
  
- Como era a rotina de sala de aula:
  - Horário das aulas e duração
  - Disciplinas trabalhadas (conteúdos)
  - Metodologia utilizada
  - Avaliação
  - Recursos didáticos utilizados
  - Relacionamento professor-aluno
  - Dificuldades encontradas
  
- Festividades escolares:
  - Datas comemorativas mais festejadas
  - Participação da comunidade
  
- Disciplina escolar:
  - Comportamento dos alunos
  - Medidas disciplinares
  
- Registros materiais:
  - Fotos, livros, cadernos, provas, diários...

### **3º PASSO – CONCLUSÃO**

- Momentos marcantes de sua vida como aluno de jardim de infância
- Faça uma análise comparativa da educação infantil de sua época como aluno com os dias atuais
- Como você se sentiu recordando esses momentos de sua vida?

## APÊNDICE C

PROJETO: História e memória da educação infantil em Teresina de 1968 a 1996

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Mestrado em Educação

ORIENTADOR: Prof. Dr. Maria do Amparo Borges Ferro

ENTREVISTADORA: Zélia Maria Carvalho e Silva (mestranda)

### ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AOS GESTORES/PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### ➤ **MEMÓRIAS DE IDENTIDADE:**

- Nome completo
- Local e Data de Nascimento
- Endereço Atual
- Profissão/Ocupação Atual/Formação
- Período e Local em que trabalhou na Educação Infantil

#### ➤ **MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL:**

- Instituição, período e curso de formação

#### ➤ **MEMÓRIAS DE DOCÊNCIA**

- Qual a sua concepção de infância?
- Expansão desse nível de ensino no setor público/privado:
- ✓ Como ocorreu?
  - Organização Interna das escolas que ofereciam Educação Infantil:
- ✓ Ambiente físico: locais onde a educação infantil era oferecida (pátio, parquinhos, biblioteca, cantina, decoração das salas, material didático)
- ✓ Planejamento Escolar (Assistência pedagógica – equipe técnica; período)
- ✓ Horário/ Disciplinas/Avaliação/Uniforme.
- Perfil dos Professores
- ✓ Formação do quadro docente (Sistemática de desenvolvimento profissional dos professores e funcionários e de capacitação nas situações de trabalho / Feita pelo pessoal técnico de escola ou pela Sec. da Educação / Periodicidade).

- Metodologia Trabalhada
- ✓ Método utilizado / teoria que fundamentava a prática docente.

➤ **CONCLUSÃO:**

- Faça uma análise comparativa da educação infantil de sua época com a dos dias atuais.

OBS: Acrescentar sobre a ASA: Qual a contribuição da Igreja Católica através da ASA em relação à criação e expansão das escolas infantis em Teresina? Até quando a ASA tomou para si a responsabilidade pelo ensino infantil? Como era o trabalho desenvolvido nos centros? ( Esta deve ser respondida seguindo os tópicos acima.)

**APÊNDICE D**

PROJETO: História e memória da educação infantil em Teresina de 1968 a 1996

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Mestrado em Educação

ORIENTADOR: Prof. Dr. Maria do Amparo Borges Ferro

ENTREVISTADORA: Zélia Maria Carvalho e Silva (mestranda)

**TERMO DE CESSÃO DE ENTREVISTA**

Eu,

\_\_\_\_\_, R. G.  
nº \_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de  
minha entrevista, para que ZÉLIA MARIA CARVALHO E SILVA possa usá-la  
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a  
presente data.

\_\_\_\_\_(PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2008.

**ANEXOS**



## **ANEXO A**

### **MÉTODO DAS SETE SEMANAS**

#### **INTRODUÇÃO**

O Método das Sete Semanas foi criado em 1968 para atender crianças, jovens e adultos com problemas de aprendizagem de leitura e escrita. Depois passou a ser usado com aqueles que estavam iniciando o processo de aquisição de leitura e escrita. Consiste em quatro fases.

A primeira fase consiste em trabalhar as vogais nos nomes dos alunos, em rótulos de embalagem de produtos usados. A segunda se refere ao uso de palavras iniciadas por vogais onde é ensinada uma palavra por dia, uma de cada vogal. A terceira fase será trabalhada com palavras iniciadas com consoantes que podem ser constituídas de listas de objetos, alimentos, materiais de construção, animais, transportes, dívidas, nomes de pessoas. A quarta e última fase aborda palavras com dificuldades ortográficas.

A partir da segunda fase, são desenvolvidas atividades de análise e síntese, onde se desmancham e constroem palavras que já são conhecidas dos alunos.

Desde a primeira aula de leitura e escrita, deve-se continuar com a análise e síntese, que foi a última fase do método. Esta orientação serve para qualquer meio, rural ou urbano, pois o vocabulário deve ser organizado pelo professor juntamente com os alunos. O ensino de leitura é concomitante ao mesmo tempo.

Esta orientação pode também ser utilizada para a alfabetização de adultos, desde que o vocabulário seja escolhido segundo a clientela, atividades e de acordo com os interesses dos alunos. As palavras a serem trabalhadas devem dizer respeito não somente ao vocabulário usual de cada grupo, mas deve ir além das fronteiras do seu bairro, de sua escola.

Na utilização do método, é aconselhável que anotem falhas, apresentem sugestões e enviem à autora, para que possa fazer as devidas reformulações, pois

não se trata de um trabalho taxativo, conclusivo, acabado, pelo contrário, ele estará sujeito a mudanças, assim como a aprendizagem do dia-a-dia em contínua mutação. E como ser inconclusivo que somos, visamos a uma melhor aprendizagem em nosso Estado, em nosso País.

## FASES

**1ª fase** – estudo das vogais – uma semana de duração, podendo se alongar, dependendo do ritmo de aprendizagem dos alunos. É ensinada uma vogal por dia em músicas, rótulos e nomes dos alunos. Exemplos de atividades:

- Cada aluno apanha o seu crachá na caixa de nomes, mostra aos colegas lendo o nome em voz alta;
- Cada aluno procura seu nome na folha de chamada e compara com o seu crachá;
- Escreve como souber, o seu nome, olhando o crachá na folha de chamada;
- Na folha de freqüência escreve a segunda letra do seu nome;
- Colocar a ficha do seu nome no quadro de nomes dos alunos;
- Um colega entrega os crachás, dizendo os nomes de cada colega;
- Dispor de duas caixas com as etiquetas: PRESENTES E AUSENTES, sobre a mesa da sala. Os alunos presentes põem a ficha do seu nome na caixa ontem tem escrito presentes. Um aluno colocará na outra caixa as fichas com os nomes dos ausentes. Contarão quantos presentes e quantos faltaram naquele dia;
- Procurar na caixa de letras móveis, a letra que inicia o seu nome, mostrá-la e escrevê-la no caderno de descobertas;
- Observar letras em tampinhas de refrigerante e montar seu nome consultando o crachá;
- Contar as letras do seu nome, comparar os nomes grandes e pequenos dos colegas no grupo e contar as vogais do seu nome;
- Copiar as vogais do seu nome, identificar quantos nomes de colegas têm a vogal A;
- Onde esta vogal se encontra em cada nome. Descobrir essa vogal nos nomes de placas propagandas e reproduzi-la no seu caderno;

- Observar a vogal A em rótulos de embalagens, recortar e colar no mural;
- Pesquisar a vogal E em nomes de colegas. Copiar a vogal E maiúscula e minúscula. Contorná-la com lápis colorido. Ilustrar a vogal estudada. Essas atividades podem ser usadas no estudo de todas as vogais;
- Organizar um caderno de texto com as experiências individuais dos alunos. Exemplo de título de caderno: *Nossas descobertas*. Tudo que aprenderem será registrado nesse caderno;
- Usar música para ensinar as vogais encontradas no texto da música;
- Recortar de revistas e jornais as vogais de tamanho e cores diferentes e colar em mural de letras e nomes;
- Apresentá-las em nomes, com cores em destaque;
- Contornar as vogais com barbante, cola colorida, bolinhas de papel;
- Recortar vogais de revistas e jornais, em tamanhos variados e colar no álbum de letras, em caixas de fósforos, ilustrando-as;
- Jogar com as vogais formando sílabas significativas (ai, ei, ui, oi, ia, eu...);
- Anotar as descobertas. O professor observa o crescimento do aluno no dia-a-dia nas atividades realizadas em grupo e individualmente;
- Dominó de vogais com figuras pode ser usado para fixação da aprendizagem;
- Recortar e colar de jornais e revistas, nomes começados por vogais, colocar na caixa de nomes e lê-los diariamente. Cada um retira a quantidade que quiser ler. O professor anota o que cada um está lendo e no final de semana mostra num quadro a quantidade lida e que palavras foram mais escolhidas.

As vogais devem ser ensinadas maiúsculas e minúsculas em letras de imprensa e cursiva. Organizar, na sala, um varal com as letras ilustradas à medida em que forem sendo estudadas.

**2ª fase** – palavras iniciadas por vogais – ensinar uma palavra por dia, uma de cada vez. Ex: ATA – EMA – ILU – OTO – UDA. Poderão ser nomes de animais, frutas, alimentos, ferramentas, peças de roupas, remédios, produtos de limpeza, entre outros.

O aluno organiza o caderno de descoberta com as palavras estudadas. Exemplo de como pode ser estudada a palavra: *Vocês conhecem a fruta do conde? Na nossa região conhecemos essa fruta pelo nome de ATA (mostrar uma). Ela é da família da condessa e da graviola (indagar o que sabem sobre ela). Vamos ler o seu nome? ATA.*

*Quantas vezes abrimos a boca para dizermos ATA? Mostrar a ficha com o nome, dobrá-la, cortando: A TA.*

Agora vamos descobrir a família do A (a e i o u) e a família do T (ta, te, ti, to, tu, tão). Exemplo: *distribuir as fichas com as sílabas e chamar quem tem O e o to? Venham até a frente. Vamos ler e escrever o que formou. Oto. Quem será? Conhecem alguém com esse nome? Quem tem o ta? E o tu? Vamos ler e escrever: tatu. Quem tem o te? O i? E o a? Mostrem suas letras, vamos ler? TEIA. O que é? A casa da aranha, conhecem? E para formarmos o TETO? Quem tem o te e o to? Vamos juntar e ler: teto. O que é teto? Onde encontramos? São todos iguais? Que materiais se usa em um teto?*

Vamos agora listar os nomes descobertos. Aprendemos hoje o nome Ata. Descobrimos outros nomes: teia, teto, tatu e Oto. Vamos escrever nossas descobertas e ilustrá-las. Usar letras e sílabas móveis em caixas de fósforos, tampas de refrigerantes, em fichas de cartolina ou papelão, ou ainda de plástico ou madeira que podem ser compradas. Com elas os alunos em dupla podem descobrir nomes que devem ser anotados em cartaz, mural e nos cadernos.

Outro exemplo: *hoje estudaremos o nome de uma ave. Todos sabem o que é uma ave? A galinha, a coruja, o canário, o papagaio são aves. A ave que aprenderemos, o nome é enorme, chama-se EMA. Conversar sobre ela, o que a faz, onde vive. Vamos ler comigo: Ema. Mostrar a ficha ilustrada acompanhada do nome. Ema em letra maiúscula e minúscula de imprensa e cursiva.*

Olhem essa ficha!

Aqui está escrito ata, ema, teia, moto. Onde está escrito EMA? É o primeiro ou o último nome? Com que letra começa? Dessa lista, que nome termina diferente? Vamos ler EMA. Vamos pronunciar separando EMA. Que tal fazermos a família do M? ma – me – mi – mo – mu – mão.

Distribuir entre os alunos as famílias do M, T e as vogais. Quem tem o ma? E o to? Mostrem! Vamos ler o que formou: MATO. Vamos escrever esse nome? Quem tem o to? E o ma? E o te? Vamos juntar? Formamos o nome de um alimento:

tomate. Vamos escrever o que descobrimos? para formarmos o nome de uma marca de sabão em pó, começa com O e termina com MO. Quem tem esses pedaços? Vamos escrever? Um grupo de pessoas que joga nós chamamos de jogadores ou o time. Como vamos escrever esse nome? Que letras vamos usar? Cada um tenta formar o nome TIME, com as letras ou sílabas móveis. Se em vez de o em Omo, eu tivesse a, que nome formaria? AMA. Façam com letras móveis. Escrevam e leiam AMA.

Hoje descobrimos, lemos e escrevemos: EMA – MATO – TOMATE – OMO – TIME.

Na aula anterior descobrimos: ATA – OTO – TEIA – TATU. Vamos contar quantos nomes já sabemos ler? Vamos copiar e ilustrar esses nomes. Que tal escrevermos cada um desses nomes sem olhar, só para lembrarmos?

Dica: Conferir a escrita com a lista de nomes escrita na sala: formar frases orais com os nomes estudados; copiar as frases criadas individualmente e em duplas; desenvolver com os alunos jogos de dominó e memória.

*Hoje aprenderemos nome de pessoa. É o nome de uma mulher, um pouco estranho, mas tem nome de todo jeito. Vá entender o que se passa na cabeça dos pais ao escolherem os nomes de seus filhos? O de hoje é Ilu. É um nome grande ou pequeno? Quantas letras? Olhem a ficha! Leiam comigo: Ilu. Começa e termina com que letras?*

*Já aprendemos o t de Teresa, Teodoro, tio. Agora é a vez do L de leite, lua, ladeira e limão. Vamos ler: Ilu. Quantas vezes abro a boca para dizer Ilu? O que digo primeiro? l e depois? lu. Vamos lembrar a família do l: a, e, i, o, u, ao. A família do L é: la – le – li – lo – lu – lã. Quem lembra a família do m? e do t? vamos escrever essas famílias? Mostrar um quadro com elas. Quem quer mostrar no quadro o ME? E o LÃO? O que formou? É o nome de uma fruta. Quem conhece? MELÃO. Ainda no quadro, olhem e digam onde está o LA? E o TA? O que formou? LATA. Vamos formar o nome do filhote da porca? Começa com o l de lua. Quantas letras vou usar? Trabalhar com as letras móveis.*

Entregar a cada dupla, sílabas móveis das letras: L – T – M e as vogais. Cada grupo tentará descobrir o maior número de nomes, ler e anotar as descobertas. Fazer com eles: dominó com os nomes descobertos, bingo, ditado, frases e anotação no caderno de descobertas. O dominó deverá ser de nomes com

figuras. O bingo com cartelas de 8 nomes. Eles olham a lista de nomes e constroem suas cartelas de bingo. Todos participam do jogo.

Exemplo de descoberta de como formamos os nomes: *Quando vai se viajar o que se leva com roupa? O que é? Começa com MA e termina com LA. O que é? MALA. Vamos escrever? Vive no interior, não sabe ler, vêm a cidade. Quem é? Começa com MA, o último pedaço da família do T e o TO. MATUTO. O que é? É preta, é mulher, começa com MU e termina com TA. O que é? MULATA. É um transporte, começa com MO. O que é? Vamos escrever? Mostrar as letras, sílabas e nomes em fichas.*

Cada criança escreve o que já sabe ler. Coloca a lista no mural. Os alunos trazem de casa nomes de pessoas, alimentos que começam com as letras: L – T – M. Esses nomes vão para caixa de nomes que deverão ser lidos diariamente. Fazer atividades semelhantes com os nomes: OTO e UDA, um de cada vez.

Avaliar a aprendizagem dos alunos antes de passar à fase seguinte. Ex: organizar um quadro com 20 palavras estudadas, solicitar a leitura, anotar o tempo gasto nessa leitura.

Ditar 12 palavras e preparar uma cruzadinha com 8 dessas palavras. Anotar os resultados da avaliação, desenvolver atividades de reforço se for necessário. Ex: Entregar cartões com os nomes: testa – tumor – tomate – talo – moto – muro – milharal – loteria – laço. Pedir que arrume 3 grupos de cartões pela letra inicial. *Que monte tem mais cartões? Qual o que tem menos? Você vai procurar no monte começado pela letra T, o nome que corresponde a um inchaço no braço, pode até ter pus. Que nome é? Só tem 5 letras. Pedir que leia o nome encontrado e o escreva. Ainda nesse monte tem um nome de uma parte do seu rosto, começa com T. Qual é o nome? Agora descubra o nome que serve para segurar a flor. O que é? Começa com ta. Que nome sobrou?*

Solicitar a leitura dos nomes e sua escrita. Continuar o trabalho com os outros nomes iniciados por L e M. Ex: *No monte de nomes começados por L, quantos nomes tem? Entre eles nome do local onde faz o jogo da Mega Sena. Que nome é esse? Encontrou? Começa com LO. O nome que sobrou, é de uma coisa que as meninas usam no cabelo, feito com fita. O que é? Vamos escrever os nomes descobertos e ilustrá-los como souberem. O último nome começa com que letra? Quantos nomes em cada cartela? São todos do mesmo tamanho? Qual o maior? Como começa? Esse nome corresponde a uma plantação de milho. Como*

*chamamos uma plantação de laranja? Ah! É laranjal. A plantação de milho será o quê? Vamos ler? MILHARAL. Que letras se repetem?*

*Agora nossas duas últimas fichas tem escrito MURO E MOTO. Onde está escrito muro? Por quê? Vamos escrever o nome que lemos. Embaralhar as fichas começadas por L – M – T. Agora separe as fichas com nomes, dê para o aluno ler e anote quantas fichas ele consegue ler sem ajuda. Assim você estará avaliando a aprendizagem e detectando os pontos que precisam ser revistos. Não basta ler somente os nomes ensinados, mas o que pode ser lido a partir do que já sabe, como usa do que já aprendeu em situações novas. Com essas atividades você orienta a aprendizagem e analisa como o aluno aprende. Ele precisa fazer descobertas, se envolver com problemas e tentar solucioná-los. E que problemas são esses? Adivinhações, cruzadinhas, complementações... Você professor, criativo como é, lance mão de suas idéias e mãos a obra!*

**3ª fase** – palavras iniciadas por consoantes – Os alunos já estão descobrindo palavras a partir de listas, poemas, músicas, histórias, horóscopo, notícias, personagens de história, nomes dos alunos. Agora trabalhará com nomes iniciados por consoantes. Esses nomes, letras, famílias e ilustrações poderão compor um álbum seriado que será trabalhado diariamente, como poderá também usar um álbum sanfonado que vai se abrindo e mostrando letras, desenhos, nomes e famílias.

O professor organizará um varal com cartões 20 x 20 cm contendo letras, nomes, ilustrações. Num tampo de caixa de camisa ou sapato colar caixas de fósforos vazias. Colar no fundo delas letras de A a Z com ilustrações e guardar em cada uma pelo menos 3 letras de cada. Além disso, construir jogo de memória ilustrado com letra, nome e ilustração; jogo do dominó e jogo do mico. Esse material ajudará no desenvolvimento de atividades de estudos que deverão ser agradáveis, interessantes, que provoquem o aluno. A produção de textos individuais e coletivos deve ser estimulada. Sugestões de nomes para essa fase: dedo – cocada – vaca – fava – Zefa – bife – sabão – jaca – loja – novelo – panela – mapa – gemada – gaveta – hepatite – quiabo - quati – rato – xarope. Observe um exemplo de como trabalhar palavras como **loja e salão**.

Ex: LOJA

*Hoje nós vamos cantar a música A loja do Mestre André. O que será que tem nessa loja? Que lojas vocês conhecem? Como podemos distinguir uma loja da outra? Que lojas têm aqui? O que elas vendem? Vamos dizer os nomes dos produtos de duas lojas (escolher com eles duas lojas e dizer seus produtos). Na nossa música são vendidos instrumentos musicais (procurar no dicionário o que significam e como se escreve). Cantar a música com eles, cada um deve ter uma cópia para acompanhar e memorizar a letra. Mostrar a ficha com o nome da música LOJA DO MESTRE ANDRÉ. Aqui está escrito loja do mestre André. Leiam comigo. Repetir 3 vezes. Onde tem escrito André? Mestre? E loja? Olhem aqui é loja. Cada um vai descobrir: Como começa o nome loja? O que começa desse jeito? Loto, lobo, lona, locadora. O que começa com já? Jaca, jacaré, janeiro, javali. Quantas vezes abrimos a boca para dizer LOJA? O que digo primeiro e depois? Vamos formar as famílias: LA LE LI LO LU LÃO – JA JE JI JO JU JÃO – LOJA. Vamos ler? Vamos escrever? Se juntarmos o Lu e o La? Que nome formou? Vamos escrever?*

Distribuir aos alunos letras e sílabas móveis: C – D – P – M – G – F – B – J – L. Cada grupo tenta descobrir nomes. Ex: O nome é JAVALI. Que letras, sílabas vou usar? Vamos escrever? O nome é LOJÃO! Que sílabas iremos usar? Vamos escrever? O nome é JALAPA. Que sílabas vou usar? Vamos escrever os nomes formados? Cada dupla trabalha para descobrir o maior número de palavras, escreve-as e forma frases. Organizar grupos de 3 a 4 alunos, com um alfabetário com as letras já estudadas, devem ser escritas em ordem, ilustradas e ter nomes iniciados pelas letras. Ex: cada grupo com a orientação do professor, cria seu alfabetário. As letras podem ser recortadas e coladas. As cartelas poderão ser penduradas em varais.

Fazer bingo com os nomes já estudados que devem ser lidos, copiados e trabalhados pelo menos em 2 frases. Exemplos de nomes: gato, jacaré, papagaio, capote, jabuti, pato, macaco, rato, camaleão, camarão, jalapa, lata, lua, latido, maleta, maluca, pateta, bolo, batata, lobo, lagoa, bofe, bofete, cabo, bode, bodega, parede, mapa, aluga, afogado, foguete, rede, doce. Esses nomes deverão estar em uma lista e em fichas. Depois da leitura, cada um escolhe 4 nomes, escreve na sua cartela, as fichas serão devolvidas ao saco, não importa se houver repetição de nomes. O professor faz o bingo. Com essas fichas pode também fazer o jogo do PARE. Colocar as palavras num saco, incluir a palavra PARE quando estiver tirando as palavras para ler e a encontrar, passa a vez a outro colega.



O professor deverá fazer caça-palavras (exemplo abaixo) para que os alunos fixem as palavras estudadas e descobertas.

A	D	A	L	R	A	L	R	A	T	O
F	O	G	U	E	T	E	E	V	E	M
P	C	U	T	D	A	V	I	E	I	O
A	E	A	A	E	R	A	X	U	A	B

#### Caça-palavra:

Ada – rato – foguete  
 Davi – pá – era – doce  
 água – luta – rede – ata  
 leva – rei – véu – ave  
 teia - omo

Que tal fazer com os alunos, em equipe, a lista dos objetos que poderão comprar na loja da cidade? Expor as listas na sala, no quadro “Nossas descobertas”.

#### SALÃO.

Hoje iremos cantar a música: No salão dancei, no salão dancei, mata tira tirarei... Onde se dança? Salão só serve para se dançar? O que se pode fazer em um salão? Qual a diferença entre sala, salão e salinha? Aqui na escola tem sala? Onde? Tem salão? Onde? E salinha? Vamos desenhar um salão? Olhem o nome SALÃO. Começa como sapo, sacola, sapeca, sabão. O pedaço LÃO podemos encontrar em balão, leilão, pilão, malão, talão. Vamos adivinhar o que posso botar numa sala? Vamos escrever seus nomes? Fazer com eles a lista de nomes. Mostrar essas palavras em listas, comparar o sa de salão com as palavras da lista. Do mesmo modo, fazer com o lão de salão. Vamos ler SALÃO. O que digo primeiro? E depois? vamos formar as famílias: vamos copiar o pedaço só, agora o la. Que nome formou? O que significa? Vamos encontrar o sa, onde está? E o la? Que nome formaremos? SALA. Vamos anotar as descobertas? Distribuir letras e sílabas para em dupla formarem nomes. Que letras usar para formar SALADA? Procurem! Agora vamos escrever com as letras: SALADA. E SAPATO? CAPELÃO? MALÃO? Agora vamos escrever o que descobrimos. Organizar listas de nomes com **ão** retirados de revistas e jornais e colocar no mural.

Descubra:

<b>te</b>	<b>a</b>	<b>lão</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>bão</b>	<b>bo</b>	<b>ca</b>
<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>po</b>	<b>sa</b>	<b>ba</b>
<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>

1 e 3 – telão	5 e 6 -	6 e 8 –
2 e 9 -	5 e 3 -	6 e 1 –
8 e 3 -	5 e 9 -	7 e 1 –
8 e 4 -	5 e 4 -	9 e 1 –
8 e 6 -	5 e 2 -	9 e 3 –
8 e 7 -	5 e 1 -	
6 e 5 -		

Dê para o aluno ler e copiar as palavras formadas acima. Isso ajudará o aluno a descobrir e fixar palavras.

Fazer jogo de memória de palavras e letras: mapa, palácio, galetto, sapucaia, cacete, Damião, Adão, rádio, tomate, foguete, balaio, jacaré, lajota, picolé, abacate, mutuca, batata, cabelão, melão, camaleão.

**Jogo:** encontre a palavra completa que forme par. Ex: mulata, cabelo, sapato, afogado, felicidade, jabuti, bacuri, salada, jalapa, camelão, papagaio, lada, jala, curi, jabu, camale, gaio, sapa, afo, feli, mula, belo. Mistura tudo e eles tentam formar os pares.

Vamos ler, copiar e desenhar: capelão, bolão, paredão, foguetão. Trazer de casa palavras com **ão** e ler para os colegas. O que posso comer terminado com lã? O que espoca terminado com lã? Mostrar fichas com esses nomes e perguntar: Onde está escrito melão? Com que letra começa a palavra balão?

**Palavras cruzadas** – use as palavras picolé, pato, caju, lata, tatu a construção de palavras cruzadas. Tenha vários cartões com palavras cruzadas para que em dupla os alunos se distraiam e aprendam.

As palavras dos jogos podem ser usadas em ditado. Cada aluno de posse desta lista de palavras escolhe uma, dita e todos escrevem. Ao final eles conferem com a lista e dizem quantas acertaram e erraram.

**Ditado mudo** – mostra gravuras sem falar nada, cada um escreve o que viu. Mostrar gravuras para em dupla criarem histórias, frases.

Vamos formar frases com: salão – loja.

Cada um faz sua lista de nomes que já aprendeu. Dê 10 minutos para que cada um escreva o que lembrar com as letras estudadas: B – C – D – F – G – J – L – M – P – R – S – T. Deverão formar uma frase com cada uma das palavras, arrumar figuras com nomes arrumando pares. Ex: rato, pato, pipoca, macaco, cama, coca, cabide, bode, gato, foguete, mala, balão, lata, rede, coca, papagaio. O aluno vê o cartão com o nome e em outro branco desenha o que diz o nome. Depois joga formando pares.

A avaliação deve ser contínua para que o professor perceba o crescimento, os conflitos de seus alunos e ofereça atividades que permitam sua evolução. As palavras, o material escrito para trabalhar com o alunado deve ser rico e variado. O que aqui se coloca são sugestões que poderão ajudá-lo no seu trabalho de desenvolvimento da leitura e da escrita. Que tal colocar 50 palavras em um saco, cada criança retira uma a uma, lendo. O professor anota as dificuldades para trabalhá-las com outras palavras. Usar 15 dessas palavras em ditado mudo, palavras-cruzada e em construção de frases.

**4ª fase** – são estudadas palavras com dificuldades ortográficas quando se desenvolvem atividades de análise e síntese, muitos jogos devem ser realizados como: caça-palavra, cruzadinha, bingo, mico, pare, memória. Exs. de palavras para estudo: macarronada, cabrito, porco, armador, árvore, coração, tanque, tampa, tromba, brinco, garagem, bacalhau, minhoca, pasta, cascavel, vassoura, asma, camiseta, placa, plástico, chuveiro, plantação. Estas palavras podem ser apresentadas em lista, texto, história, poema, nos mais diferentes textos que deverão ser lidos, desconstruídos e reconstruídos em pequenos grupos.

Os textos são recortados em palavras, embaralhadas e reorganizadas na produção do texto, observando uma cópia desse texto. O estudo das palavras será como se sugeriu na segunda fase e como no exemplo da macarronada. Ao final, os alunos estarão lendo textos com todas as dificuldades ortográficas. O professor poderá adotar livros básicos, empregar livros de poemas e histórias que poderão ser trabalhados com seus alunos.

As avaliações são fundamentais até o final do processo, para constatar o crescimento do aluno e replanejar situações de aprendizagem. Esta fase corresponde à análise e síntese das palavras, o que ajudará o aluno a se tornar independente na descoberta da leitura e da escrita. Ele é convidado a desmanchar a

palavra em sílabas e letras e com elas recompor o nome e criar outros com suas partes. Ex: *Na palavra MACARRONADA, você pode descobrir vários nomes. Um transporte cujo nome começa com C e terminar com Q. Que nome é? O que a pata faz na água do riacho? Começa com N e termina com A. O que faz a pata? Descubra ainda o nome da cama de hospital. Está no início do nome MACARRONADA. Que tal descobrir um nome de pessoa?* Recortar e colar no mural, nomes com rr. Descobrir as famílias do nome estudado e formar nomes. São estudadas palavras com dificuldades ortográficas. *No nome MACARRONADA, onde está o nome de um transporte? E de um alimento? De uma peça de bicicleta?* Trabalhar com letras móveis de plástico ou em cartões, com sílabas e palavras em cartelas.

Outro exemplo de como fazer análise fonética:

a) Apresentar objeto, gravura ou desenho correspondente à palavra e fazer a incentivação. Ex: abacaxi. O que é? Quem conhece? Para que serve? Fazer frases orais e escritas com a palavra;

b) Ler a palavra escrita no quadro e em ficha;

c) Pronunciar a palavra junta e separadamente, perguntando quantas vezes abriu a boca para pronunciá-las;

d) Escrever a palavra tal como pronunciou junta e separada;

e) Pedir que digam qual a 1ª sílaba, a última, a 2ª e a 3ª sílaba. Quem quer vir mostrar no quadro, quem quer apagar a última? Lembrar a família de cada sílaba, mostrar em ficha e no quadro ( a, e, i, o, u, ba, be, bi, bo, bu, ca, ce, ci, co, cu, xa, xe, xi, xo, xu). Distribuir fichas do **b, c, x** e as **vogais**;

f) Pedir que cada aluno descubra pelo menos uma palavra com as sílabas. Fazer o mesmo com outras palavras, pedir que copiem no caderno suas descobertas e ilustrá-las. A descoberta das palavras deve ser participativa, cada dupla de alunos recebe quatro a oito sílabas e tenta formar palavras. Deverá lê-las, copiá-las e se possível, ilustrá-las, dramatizá-las.

g) Fazer jogo de sílabas com as sílabas já estudadas. Ex: pesca, jogo do pare, cartão-relâmpago. Ex: *Quem gostaria de retirar uma palavra do saco de pesca? Vamos supor que a palavra retirada seja Ada. Vamos ler a palavra? Quem poderia cortá-la? Vamos ler como ficou? A DA. Quem quer escrever a família de cada sílaba? Vamos circular o **da**, agora vamos circular o **do**, que nomes formamos? **Dado**. Muito bem! O que é um dado? Quem já viu um? Vamos desenhá-lo? Quem*

*quer fazer uma frase com essa palavra? Vamos copiar a frase que o colega formou? Ainda trabalhando com a família do **D**. Quem quer trazer até a frente o **da**? E agora, quem tem o **va** de vaca? Quer vir colocar-se ao lado do colega que tem o **da**? Que nome formamos? **Dava**. Vamos escrever? Vamos formar uma frase? Fixar o **a** no quadro, pedir que leiam, pedir quem tem o **as**, trazer e colocar ao lado. Que nome formamos? O som de **sa** continuou o mesmo? Quem tem o **u** de urubu? Venha mostrar aos colegas. Quem tem o **sa** de Isa? O último pedaço da palavra Isa? Ponha ao lado de **u** de urubu. Que nome formou? **Usa**. Muito bem! E se colocarmos o **sa** e o **po** juntos o que vai dar? O som do **sa** se modificou? (dar outros exemplos). Vamos copiar e formar frases. Explicar o significado das palavras antes de usá-las em frases. Distribuir fichas de sílabas em grupo, e deixar que, brincando, descubram outras palavras, organizem listas, ilustrem, façam leituras para os colegas. Fazer não só trabalho com sílabas mas também com letras. Ex: Hoje vamos jogar com as letras da palavra AMARELO. Que palavras podemos formar? Quem é capaz de descobrir pelo menos 8 palavras? Vamos copiar e ilustrar? As palavras com dificuldades ortográficas deverão ser trabalhadas com maior variedade de atividades escritas e orais. Por exemplo: utilizar anúncio de um produto comercial para manter a mesma ortografia, agregar-lhe uma produção pessoal, criar outro anúncio com a mesma marca comercial ou com outra marca. O professor tem a oportunidade de criar textos, jogos, exercícios, brincadeiras com o aluno que levem à construção de aprendizagem de leitura e escrita. Fazer avaliação no final de cada semana. Após o desenvolvimento desta fase, aplicar uma avaliação final, somativa, que verifique o domínio de todas as fases. O aluno deverá estar lendo, escrevendo palavras, produzindo frases, pequenos textos (anúncios, estórias, cartas, recados, listas de compras...), com no mínimo 15 palavras que contenham todas as atividades ortográficas estudadas. Só então, escolher um pré-livro, ou cartilha, ou leitura intermediária, ou livro de literatura infantil e elaborar projetos de leitura, conforme o nível de desenvolvimento dos alunos, ou ainda continuar produzindo com eles os textos que servirão para as aulas de leitura. Ex: lista de compras, agenda com nomes e endereços, diários ilustrados ou não, rótulos para objetos e áreas de sala de aula, avisos, recados, propagandas de eventos da escola, etc. Aproveitar as idéias propostas pelos alunos. No final do método, fazer uma exposição dos escritos elaborados pelos alunos. A cartilha criada pelo professor e alunos será apresentada*

a outras classes, as outras crianças e as demais pessoas da escola, para incentivar o desenvolvimento da produção escrita da leitura.

### **Passos básicos de uma aula de leitura:**

1. Preparação para a leitura;
  - a) Incentivação para a leitura
  - b) Apresentação de palavras novas ou difíceis do texto
2. Leitura silenciosa dirigida (através de perguntas orais – quem quer ler o pedaço que fala do príncipe?)
3. Leitura oral com fins específicos (leia o pedaço mais alegre, o último parágrafo, o pedaço que mais gostou na estória);
4. Atividades relacionadas (exercícios de fixação, exploração ortográfica e gramatical);

Ex: Mudar as palavras com R. Ex: PATO – PRATO, GATO – BOTA – PETA – CAVO – FACA – FITA...
5. Atividades de enriquecimento (produção de texto, dramatização, desenho, recorte e colagem).

Criar o livro de produção espontânea ou do encontro com a fantasia. O aluno escreve nele quando quer, o que quer, o que sente, o que ouve, sonha, pensa, o que quer naquele momento. Casos, piadas o eu de cada um, e ele mesmo deve lembrar que tem algo novo de alguém no livro. Devem ser lidos por todos. As correções não são feitas no caderno-livro de produção, mas transcrito para o bloção de texto com a prévia autorização do autor, do contrário o texto permanecerá intocável, isto é, sem correções.

Havendo permissão, ele passa a ser coletivo, todos participam das emendas, alterações, até atingir o que o grupo desejar como texto.

Uma outra forma de produção de texto: ler uma história para a turma, dividi-la em seguida em 4 grupos. Um grupo muda o início, o segundo muda parte do desenvolvimento, o terceiro grupo muda o final e o quarto grupo reescreve a história sem sugestão do professor. As novas histórias são dramatizadas por cada grupo, são lidas e expostas no quadro mural ou no bloção de histórias. A sala deve ter um *Blocão*, uma espécie de álbum seriado onde as histórias selecionadas são escritas e expostas. Os alunos podem escolher a melhor história do mês,

participando da avaliação atribuindo notas de 0 a 10, isto depois de terem estabelecidos critérios de planejamento das histórias e que devem ser claros para todos os alunos da turma. Poderão criar diálogos após leitura e dramatização de outros diálogos, assim como os anúncios e poesias. Escolher anúncios para reescrevê-los e ilustrá-los. Escolher objetos para descrevê-los. Ex: sabonete, o que é, para que serve, tipos, tamanho, quem usa, cor, perfume, formato, como se faz, qual marca usa, marcas que conhece, peso...

### **Jogos**

**Jogo da memória** - arranjar caixas de fósforos vazias ou cartelas, pelo menos 28 cartelas. Em cada caixa ou cartela escrever palavras com as dificuldades em estudo. Ex: **Ih** (folheto, pilha, aparelho, afilhado, orelha...). Com os 14 pares de palavras, jogar embaralhadas e viradas para baixo. Cada parceiro retira duas cartelas, se formar um par, tem direito a nova jogada. Esse mesmo jogo serve para cada um escolher X número de palavras e criar uma estória, fazer cópia ou mesmo ditado.

**Jogo da procura** - entregar uma folha de jornal ou revista para cada dupla de alunos. Cada grupo vai procurar por exemplo: palavras como trabalho, psiquiatra, retrato; colar formando sentido, quem conseguir em menos tempo maior número de palavras e a frase mais interessante ganha o jogo.

**Jogo de rapidez** - distribuir de véspera uma lista com cem palavras envolvendo todas as dificuldades para serem lidas. No dia seguinte, colar a lista de palavras na sala, solicitar a leitura de cada um dando 3 minutos a cada um e anotar o número de palavras lidas. Ganha o jogo quem ler o maior número de palavras em 3 minutos. O mesmo jogo serve para ditar em 3 minutos e verificar o número de palavras escritas por cada um nesse tempo. Essas palavras poderão vir em um quadro numerado de 1 a 100. Em dupla, um dita ao colega 20 palavras do quadro. Forma frases com essas palavras.

**Jogo de completar** – oralmente um fala de um objeto escolhido no canto de materiais de sucata. Dos materiais escolhidos, a turma escolhe novamente apenas 2 dentre todos. Um aluno começa a história dos 2 objetos e os demais prosseguem até terminar a estória oral, que será depois repassada para o *Blocão de Histórias*.

**Caixa de vocabulário** – na sala deverá ter uma caixa de sapato onde serão depositados por todos os alunos, todos os dias uma palavra que traz de casa. Todas são lidas e escritas em fichas e depositadas na caixa, em seguida 5 são sorteadas pelos alunos para serem trabalhadas em cópia, ditado, treino ortográfico e produção de textos coletivos.

Cada aluno traz panfletos para serem lidos na sala e colados no mural, diariamente ler e contar história. Cada aluno escreve nomes dos personagens, títulos das histórias, são escolhidos 8 livros de histórias para que os alunos leiam, discutam e produzam histórias. Organizar cartaz com quem leu mais livros, panfletos, anúncios, embalagens. Cada um cria seu livro de histórias e ilustra. Deve-se fazer uma festa com as mostras desses alunos. Exemplos de livros para os alunos lerem: Patinho feio, Galinha ruiva, O rabo do gato, O gato de botas, Cinderela, A cigarra e a formiga, O leão e o ratinho...

Que tal inventar nomes usando palavras e letras como nos exemplos:

PATO – PRATO
GATA –
BOTA –
FACA –

MOLA – AMOLA
PARA –
QUILO –
DORA –

COTA – COSTA
BICA –
PATA –
BATA –

Que tal descobrir palavras (nomes de animais e alimentos) em palavras?

Exemplos:

GALOPE – GALO
PERUCA –
ESTATUETA –
REGATA –

MELISSA – MEL
SALTAVA –
RALHOU –
CAPÃO –

Esses nomes devem ser mostrados em fichas ou cartas para trabalharem em dupla.

## CONCLUSÃO

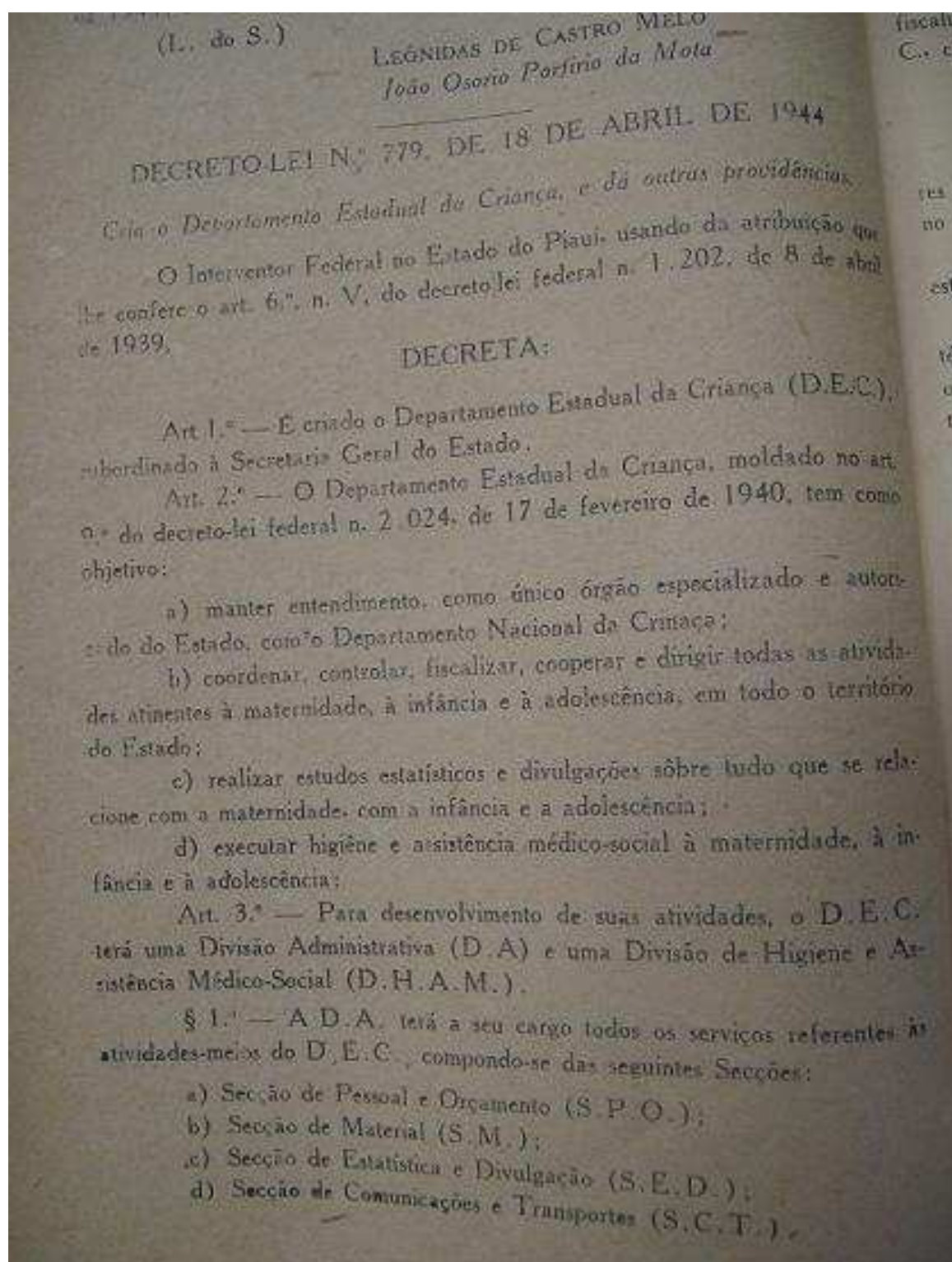
Parece válido que se tem uma proposta de alfabetização que não é ideal, mas que serve aos seus propósitos, atingir o professor, no seu dia-a-dia sem tempo para trabalhar propostas muito sofisticadas, e que tenta desencadear o processo ensino de leitura e de escrita.



Não se pretende esgotar a questão, há necessidade de uma prática pedagógica mais atuante, onde professor e aluno mediatizem o processo ensino-aprendizagem num fazer-se constante.

Daí o convite a todos os responsáveis pelo ensino de leitura e da escrita, quer como professor, pai, orientador, supervisor que se envolvam com a problemática da alfabetização e tentem descobrir novas estratégias para seu ensino.

**ANEXO B**  
**DECRETO LEI Nº 779, DE 18 DE ABRIL DE 1944**



§ 2.º — A D. H. A. M. caberá a execução, superintendência e fiscalização de todos os serviços de ordem técnica, da competência do D. E. C., constituindo-se das seguintes Secções:

- a) Secção de Estudos (S. E.);
- b) Secção de Orientação de Fiscalização (S. O. F.).

§ 3.º — A instalação das Secções previstas nos parágrafos anteriores se fará à proporção das necessidades do serviço, conforme for estabelecido no Regimento do D. E. C.

Art. 4.º — A S. E. da D. H. A. M. competirá a realização de estudos técnicos e pesquisas, relacionados com as finalidades do D. E. C.

Art. 5.º — A S. O. F. da D. H. A. M. caberá a orientação técnica e a fiscalização de todos os serviços ou instituições de caráter higiênico ou médico-social, subvencionados ou não, pelo Estado, bem como a superintendência dos serviços ou instituições por êle criados ou mantidos.

Art. 6.º — O D. E. C. será dirigido, de preferência, por facultativo de notória competência em questões relativas à criança.

Art. 7.º — Ficam criados os seguintes cargos no D. E. C.:

tendência dos serviços ou instituições por êle criados ou mantidos. Vencimentos anuais  
 Art. 6.º — O D. E. C. será dirigido, de preferência, por facultativo de notória competência em questões relativas à criança.  
 Art. 7.º — Ficam criados os seguintes cargos no D. E. C.:

N.º de cargos	Denominação	Vencimentos anuais Cr\$
1	Diretor Geral, em comissão	21.600,00
1	Diretor de Divisão, em comissão (D. H. A. M.)	18.000,00
1	Médico especialista	12.000,00
1	Escrevente	9.000,00
2	Enfermeiros, a Cr\$ 5.400,00 anuais	10.800,00
2	Auxiliares de escritório, a Cr\$ 4.380,00 anuais	8.760,00
1	Contínuo-protocolista	3.600,00
1	Servente	3.000,00
Despesa total		86.760,00

Parágrafo único — Ficam, outrossim, criados as seguintes funções gratificadas:

- 1 Diretor de Divisão (D. A) Cr\$ 300,00 mensais
- 1 Secretário do Diretor Geral Cr\$ 100,00 mensais

Art. 8.º — O cargo de Diretor de Divisão (D. H. A. M.) será provido dentre os médicos especializados no assunto, mediante indicação do Diretor Geral.

Art. 9.º — O Diretor Geral do D. E. C., em seus impedimentos excepcionais até 30 dias, será substituído pelo Diretor de Divisão (D. H. A. M.).

Parágrafo único — Quando se tratar de impedimento por prazo superior a 30 dias, proceder-se-á na forma do art. 89 do decreto-lei n. 441, de 28 de outubro de 1941.

Art. 10 — O Diretor de Divisão (D. A.) será designado, dentre funcionários públicos, pelo Chefe do Poder Executivo, mediante indicação do Diretor Geral.

Art. 11 — O Diretor Geral designará um funcionário para exercer a função de seu Secretário, com a gratificação prevista no parágrafo único do art. 7.

Art. 12 — Os cargos efetivos, criados por este decreto-lei, são considerados isolados, independentemente de seu provimento da realização de concurso.

Art. 13 — Fica criado, junto ao D. E. C., o Conselho de Amparo à Maternidade, à Infância e à Adolescência (C. A. M. I. A.).

§ 1.º — Este Conselho será constituído pelo Secretário Geral do Estado, que o presidirá, e pelos Diretores Gerais dos Departamentos de Saúde, do Ensino, Estadual da Criança, Estadual de Imprensa e Propaganda, pelo Presidente do Instituto de Assistência Hospitalar do Estado e pelo Juiz de Menores.

§ 2.º — Os membros do Conselho não perceberão remuneração alguma, constituindo, porém, suas atividades relevantes serviços ao Estado.

Art. 14 — Compete ao C. A. M. I. A. :

- a) examinar questões relativas à maternidade, à infância e à adolescência;
- b) dar sugestões que lhe pareçam úteis à causa da criança;
- c) resolver os recursos interpostos ou tomar outras deliberações que lhe forem solicitadas pelos interessados e por intermédio do Diretor do D. E. C.

Art. 15 — O Diretor do D. E. C. entrará, desde logo, em entendimento com todas as repartições ou instituições privadas de amparo à mãe e à criança, a fim de criar ambiente para maior eficiência dos serviços.

CASA "ANISIO BRITO"  
(Biblioteca Pública)  
TERESINA

Art. 16 — É obrigatório o registro, no D. E. C., de todas as instituições particulares de amparo à maternidade, à infância e à adolescência, sob qualquer de suas modalidades.

§ 1.º — Sómente terão direito à subvenção do Estado e dos Municípios as instituições particulares que, legalmente registradas no D. E. C., apresentem anualmente, a este, o relatório de suas atividades no exercício anterior, bem como a demonstração semestral da aplicação de subvenções ou auxílios que tenham recebido.

§ 2.º — Independentemente do registro a que se refere este artigo, ficam sujeitas à fiscalização do D. E. C. todas as organizações privadas, subvencionadas ou não, de amparo à mãe, à criança e à adolescência.

§ 3.º — A inobservância das determinações do D. E. C. tornará referidas organizações passíveis de penas, que poderão constar da suspensão temporária ou definitiva de suas atividades, do desconto parcial ou total da subvenção, penas essas aplicadas pelo Diretor Geral, com recurso para o C. A. M. I. A..

Art. 17 — Fica o Diretor Geral do D. E. C. autorizado a, ouvido o Secretário Geral do Estado, expedir as instruções que se fizerem necessárias à execução do presente decreto-lei.

Art. 18 — É aberto no Departamento da Fazenda, o crédito especial de Cr\$ 175.560,00 (cento setenta e cinco mil quinhentos e sessenta cruzeiros), para a execução do presente decreto-lei, assim distribuído:

PESSOAL	Cr.	Cr.
Parte fixa	86.760,00	
Gratificação de função	4.800,00	
Ajuda de custo, diárias, substituições e gratificações	5.000,00	96.560,00
<hr/>		
MATERIAL		
Permanente	5.000,00	
De consumo	5.000,00	
Diversas despesas:	Cr\$	
Instalação e outras	30.000,00	
Alimentação e roupas	5.000,00	
Água, luz e telefone	2.000,00	

— 68 —

Telegr. e corresp. oficial	2.000,00		
Automoveis, comb. e lubrific	2.000,00		
Medicamentos e outros	30.000,00		
Asseio e conservação	2.000,00		
Outras despesas	1.000,00	74.000,00	84.000,00
			<hr/>
			175.560,00

Art. 19 — O presente decreto-lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário

O Secretário Geral do Estado assim o faça executar.

Palácio do Governo do Estado do Piauí, em Teresina, em 18 de abril de 1944; 55.ª da República.

(L. do S.)

LEÔNIDAS DE CASTRO MELO  
João Osório Porfírio da Mota

DECRETO N.º 9 — DE 20 DE ABRIL DE 1944