

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA

**JOGOS, BRINCADEIRAS E RECREAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DE
PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO PRIMÁRIO NO PIAUÍ
(1932-1961)**



TERESINA-PI
2019

VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA

**JOGOS, BRINCADEIRAS E RECREAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DE
PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO PRIMÁRIO NO PIAUÍ
(1932-1961)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro.

TERESINA-PI
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

O48j Oliveira, Vilma da Silva Mesquita
Jogos, brincadeiras e recreação: história e memória de
práticas lúdicas no ensino primário no Piauí (1932-1961) /
Vilma da Silva Mesquita Oliveira. – 2019.
179 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2019.
Orientação: Prof.^a. Dr.^a Maria do Amparo Borges Ferro.

1. Escola Nova. 2. História Nova. 3. Brasil – Ensino
Primário. 4. Educação – História – Piauí. 5. Infância –
Memórias. I. Título.

CDD: 370.981

VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA

**JOGOS, BRINCADEIRAS E RECREAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DE
PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO PRIMÁRIO NO PIAUÍ
(1932-1961)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da defesa: 03/05/2019

Banca Examinadora


Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro /UFPI (Orientadora)


Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima (Titular externo)


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (Titular externo)


Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (Titular interno)


Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura (Titular interno)

MEUS BONECOS

Hontem, de tarde, á sombra deliciosa de
uma grande mangueira do jardim, fui
brincar, bem contente, com meu boneco
verde e a bonequinha azul. Companheiros
que são nos meus folguedos, meus
bonecos não falam, não dizem sim nem
não. Mas, eu falo com eles. Horas e horas
passo a lhes contar todo o encanto da
vida, uma porção de histórias de um
passarinho que viveu cantando a alegria
de todas as auroras, de uma abelha
dourada que tirava das flores mil
serenatas na glauca ramaria do arvoredo.
Historias inocentes que são rezas
cantadas com a música dos lábios de
creança. E meus bonecos ouvem toda a
história que lhes conto do pássaro feliz,
das abelhas douradas e da cigarra que
espalhou seu canto pelo ar perfumado da
alegria. Ouvem, sómente, mas nem siquer
falam com a parada expressão do olhar
imóvel dos seus olhos de vidro verde
claro. Meus bonecos são bem a imagem
da prudência, da velhice querida que não
ousa falar com medo de quebrar o
encantamento dos sonhos de creança.

(CARLOS MANHÃES, 1930).

AGRADECIMENTOS

Sonhar é inerente ao ser humano; é um lazer gratuito; não cobra encargos sociais, nem a batida do cartão de ponto. Realizar um sonho, porém, é viajar para o desejado em transporte caro, requer esforço, renúncias, abnegação e objetividade.

Todos nós desejamos atingir o objetivo almejado, satisfazer o nosso ego para sentirmos alguém. Nem todos, entretanto, conseguem da vida o esperado; somente os fortes se sobressaem. Eu, particularmente, com orgulho, afirmo pertencer a essa massa.

GILDETE SOUSA

Usando de empréstimo as palavras da interlocutora desta tese, na epigrafe acima, que descrevem exatamente o sonho de concluir o Doutorado, e por essa razão, nada mais justo que manifestar a gratidão àqueles que contribuíram para a sua realização.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e não poderia deixar de ser, embora não represente uma hierarquia ao longo desses agradecimentos, sou imensamente grata a Ele, por ter me proporcionado a oportunidade de cursar o Doutorado, e por ter permitido que eu fosse forte o bastante para suportar todas as dificuldades e finalizar esta Tese, além de ter colocado pessoas tão especiais em minha vida, das quais sou imensamente grata.

À Professora Amparo Ferro, por ter me ensinado tanto sobre tantas coisas ao longo desses anos, e por mais uma vez ter me escolhido, por acreditar em meu potencial. Espero ter atendido as expectativas!

À minha mãe que sempre se dedica para dar o melhor dela aos filhos, especialmente a mim por causa do Doutorado... é preciso abrir um parêntese para aquela pergunta que ela me fazia sempre ao perceber que iria passa a madrugada nos estudos: Vai querer café?

Ao meu irmão Marcelo, por me levar para a UFPI, me tirando do sufoco por tantas vezes. À minha irmã Denise, pela ajuda se sempre e aos meus sobrinhos Mateus, Gabriel e Davi, que me dão tanta alegria, e foram refúgio aos momentos de tensão na escrita.

Ao meu pai, que me fez acreditar que é melhor desistir de coisas pequenas para investir em coisas grandes... Obrigada por essa lição de vida!

E ao meu namorado Nonato, que participou de quase todas as etapas dessa pesquisa, no arquivo público, nas idas e vindas a UFPI, até nas viagens para as entrevistas.

Na trajetória acadêmica vinculada à UFPI, tive o privilégio de encontrar o Cristiano de Assis e Ana Maria, pessoas que se tornaram amigas e estão sempre colaborando de alguma forma com as minhas pesquisas, seja na indicação de sujeitos ou nas contribuições teóricas.

Ao Wellington, pela paciência em me ajudar nos pedidos de socorro de última hora e sempre estar disposto a colaborar. Acredito que não serei capaz de retribuir por tudo o que fez por mim.

A Eulina, que sempre muito prestativa, me ajudou na coleta das fontes, no arquivo público de Teresina.

As funcionárias do arquivo público de Teresina – Casa Anísio Brito, pela presteza na disponibilização dos materiais.

Ao Sr. Cruz, funcionário do Instituto de Educação Antonino Freire, sempre disposto a ajudar com os materiais disponíveis no arquivo dessa instituição, além de se mostrar interessado em conhecer a pesquisa.

Aos colegas da 18ª turma de Doutorado, pelas aprendizagens compartilhadas e especialmente ao Francisco, nosso querido Chiquinho por dividir conosco o seu delicioso café.

Aos professores das bancas de qualificação, e de modo especial ao Ednardo do Monte, Cristiane Pinheiro, pelos comentários elucidativos sobre os caminhos que deveria seguir, e a Amada Campos, por estar sempre disposta a colaborar com indicações bibliográficas e esclarecimentos teóricos.

Aos amigos do Núcleo de Educação História e Memória – NEHME, pelos momentos de alegria em nossas reuniões, que foram tão importantes para compartilhar conhecimentos, dividir alegrias e ajudar nas dificuldades da pesquisa. De modo especial a Raylana, por colaborar na realização das entrevistas.

Ao amigo Pedro Tiago, que surgiu no momento que mais precisei, colaborando com a minha escrita, através de observações pertinentes, sugestões e comentários críticos que ajudaram na melhoria do texto.

Aos interlocutores participantes dessa pesquisa: Dona Amália, Dona Auristela (Mirista), Dona Gildete, e Dona Raimundinha, Sr. Francisco Miguel, Dona Mércia e Dona Francisca, pela disponibilidade em me receber e dividir comigo um pouco das suas memórias escolares da e sobre a infância no Piauí.

Ao amigo Paulo Roberto, por ter colaborado com a entrega dos documentos burocráticos relativos ao IFMA, para que eu não precisasse me deslocar até São João dos Patos.

Ao Instituto Federal do Maranhão, por ter permitido estar liberada das minhas atividades docentes para que eu pudesse me dedicar integralmente a esta tese.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

“O passado nunca será plenamente conhecido e compreendido. No limite, podemos apenas entender seus fragmentos, suas incertezas.” (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 65).

Dedico esta Tese a minha família que
espera ansiosamente por mais momentos
comigo!

OLIVEIRA, Vilma da Silva Mesquita Oliveira. **Jogos, Brincadeiras e Recreação: História e Memória de Práticas Lúdicas no Ensino Primário no Piauí (1932-1961)**. Tese (Doutorado em Educação). 179f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

A presente Tese tem como objeto de estudo as práticas lúdicas entre os anos de 1932 – 1961, no ensino primário do Piauí e traz à tona que o Movimento da Escola Nova, ocorrido no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, que associava a escolarização a uma peça fundamental para o desenvolvimento do país, passou a adotar práticas lúdicas como recurso didático ao ensino primário com o intuito de despertar o interesse e a aprendizagem infantil. Desse modo, surge a questão de pesquisa: como eram descritas as práticas lúdicas no ensino primário no Piauí entre os anos de 1932 a 1961? O recorte temporal é definido em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, intitulado “A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo”, e finaliza em 1961, período de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024, que se materializou através de influências ensejadas pelos ideais da Escola Nova. Definimos como objetivo geral: Entender de que maneira as práticas lúdicas foram desenvolvidas no Ensino Primário do Piauí entre 1932 a 1961. E como objetivos específicos: conhecer os jogos, as brincadeiras e recreações praticadas no espaço escolar da educação primária piauiense; ressaltar as atividades lúdicas evidenciadas através das Memórias de ex alunos (as), do ensino primário no Piauí; identificar as práticas lúdicas desenvolvidas através da disciplina Educação Física no ensino primário no Piauí, no período que compreende esse estudo. Fundamenta-se na Nova História Cultural, em autores como Burke (1992; 2008); Chartier (1990; 2017); Le Goff (1984; 1990), Lopes; Galvão (2001; 2010) e Pesavento (2005), tem como metodologia a História Oral temática e a entrevista como técnica, com base em Freitas (2006); Meihy (1998) e Thompson (1992). Entrevistamos oito colaboradores entre eles sete ex-alunos do Ensino Primário do Piauí, e um que contribuiu com as suas memórias de infância, definidos pelo critério do recorte temporal. Na análise das entrevistas, temos como suporte Guerra (2014) e os estudos de Memória com Souza (2000); Halbwachs (2003); e Nora (1993). Na análise dos dados foram utilizados periódicos do Arquivo Público de Teresina e Diários de Classe, do Instituto

de Educação Antonino Freire. A Tese considera que as propostas pedagógicas de inclusão das atividades lúdicas pela legislação educacional houve influência sobremaneira decisiva e ampla divulgação dos novos ideais educativos da Escola Nova sobre a educação no Piauí, apesar dos entraves cotidianos do meio escolar, que perpassavam não apenas pela mudança de postura docente, mas também pelas condições materiais das escolas.

Palavras-chave: Escola Nova. História Nova. Ensino Primário no Brasil. História da Educação no Piauí. Memórias de Infância.

OLIVEIRA, Vilma da Silva Mesquita Oliveira. **Games, Jokes and Recreation: History and Memory of Playful Practices in Primary Education in Piauí (1932-1961).** Thesis (Doctorate in Education) .179f. Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

SUMMARY

The purpose of this thesis is to study playful practices between the years 1932 - 1961, in primary education in Piauí and aims to bring to light the New School Movement, which took place in Brazil between the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, associating schooling with one piece fundamental for the development of the country, began to adopt playful practices as a didactic resource to primary education in order to arouse interest and children's learning. Thus, the research problem arises: How were the ludic practices described in Primary Education of Piauí between the years of 1932 and 1961? The temporal cut is defined in 1932, with the publication of the Manifesto of the Pioneers of the New School, entitled "The educational reconstruction in Brazil to the people and to the government", and finishes in 1961, period of approval of the Law of Guidelines and Bases of National Education LDB , n. 4.024, which materialized through influences provided by the ideals of the New School. We defined as a general objective: To understand how the play practices were developed in Primary Education of Piauí between 1932 and 1961. And as specific objectives: to know the games, the games and recreations practiced in the school space of primary education in Piauí; highlight the play activities evidenced by Memories of former students, of primary education in Piauí; to identify the ludic practices developed through the Physical Education subject in primary education in Piauí, during the period that includes this study. It is based in the New Cultural History, in authors like Burke (1992, 2008); Chartier (1990; 2017); Le Goff (1984, 1990), Lopes; Galvão (2001; 2010) and Pesavento (2005), has as its methodology Oral History Thematic and the interview as a technique, based on Freitas (2006); Meihy (1998) and Thompson (1992). We interviewed eight employees among them seven former Piauí Primary School students, and one who contributed with his childhood memories, defined by the criterion of the temporal cut. In the analysis of the interviews, we have as support Guerra (2014) and studies of Memory with Souza (2000); Halbwachs (2003); and Nora (1993). In data analysis, periodicals

of the Public Archive of Teresina and Diaries of Class were used, of the Institute of Education Antonino Freire. The thesis considers that the pedagogical proposals of inclusion of the ludic activities by the educational legislation there was a decisive influence and wide dissemination of the new educative ideals of the New School about education in Piauí, despite the obstacles of the school environment, that crossed not only by the change of teaching, but also by the material conditions of schools.

Keywords: New school. New History. Primary Education in Brazil. History of Education in Piauí. Childhood memories.

OLIVEIRA, Vilma da Silva Mesquita Oliveira. **Juegos, Juguetes y Recreación: Historia y Memoria de Prácticas Lúdicas en la Enseñanza Primaria en Piauí (1932-1961)**. Tesis (Doctorado en Educación) .179f. Programa de Postgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2019.

RESUMEN

La presente tesis tiene como objeto de estudio las prácticas lúdicas en la enseñanza primaria de Piauí y pretende traer a la superficie que el Movimiento de la Escuela Nueva, ocurrido en Brasil entre el final del siglo XIX y principios del siglo XX, que asociaba la escolarización a una pieza fundamental para el desarrollo del país, pasó a adoptar prácticas lúdicas como recurso didáctico a la enseñanza primaria con el propósito de despertar el interés y el aprendizaje infantil. De este modo surge el problema de investigación: ¿Cómo se describían las prácticas lúdicas en la Enseñanza Primaria de Piauí entre los años 1932 a 1961? El recorte temporal se define en 1932, con la publicación del Manifiesto de los Pioneros de la Escuela Nueva, titulado "La reconstrucción educativa en Brasil al pueblo y al gobierno", y finaliza en 1961, período de aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional , n. 4.024, que se materializó a través de influencias que plantean los ideales de la Escuela Nueva. Se definió como objetivo general: Entender de qué manera las prácticas lúdicas fueron desarrolladas en la Enseñanza Primaria de Piauí entre 1932 y 1961. Y como objetivos específicos: conocer los juegos, las bromas y recreaciones practicadas en el espacio escolar de la educación primaria piauiense; resaltar las actividades lúdicas evidenciadas a través de las Memorias de ex-alumnos (as), de la enseñanza primaria en Piauí; identificar las prácticas lúdicas desarrolladas a través de la asignatura Educación Física en la enseñanza primaria en Piauí, en el período que comprende ese estudio. Se fundamenta en la Nueva Historia Cultural, en autores como Burke (1992; 2008); Chartier (1990; 2017); Le Goff (1984; 1990), Lopes; Galvano (2001; 2010) y Pesavento (2005), tiene como metodología la Historia oral temática y la entrevista como técnica, con base en Freitas (2006); Meihy (1998) y Thompson (1992). Entrevistamos ocho empleados entre ellos siete ex-alumnos de la Enseñanza Primaria de Piauí, y uno que contribuyó con sus recuerdos de infancia definidos por el criterio del recorte temporal. En el análisis de las entrevistas, tenemos como soporte Guerra (2014) y en los estudios de Memoria con Souza (2000); Halbwachs

(2003); y Nora (1993). En análisis de datos, se utilizaron periódicos del Archivo Público de Teresina y Diarios de Clase, del Instituto de Educación Antonino Freire. La Tesis considera que las propuestas pedagógicas para la inclusión de las actividades lúdicas en la legislación educativa tuvieron una influencia decisiva y amplia divulgación de los nuevos ideales educativos de la Escuela Nova, sobre educación en Piauí, a pesar de los obstáculos cotidianos del medio escolar, que pasaban no sólo por el cambio de postura docente, pero también por las condiciones materiales de las escuelas.

Palabras clave: Escuela Nueva. Historia Nueva. Educación primaria en Brasil. Historia de la educación en Piauí. Recuerdos de la infancia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Diário de classe da disciplina Metodologia do Ensino Primário de 1944.....	50
Figura 2 - Caderneta de chamada e diário de lições da disciplina Metodologia do Ensino Primário de 1948.....	53
Figura 3 - Diário de classe da disciplina Educação Física de 1952.....	55
Figura 4 - Matrícula no ensino primário de 1935 a 1942.....	72
Figura 5 - Anúncio incentivando as mães que amamentam a tomarem Toddy.....	86
Figura 6 - Anúncio que vincula a robustez infantil ao achocolatado Toddy.....	87
Figura 7 - Propaganda de Emulsão de Scott.....	88
Figura 8 - Propaganda do Leite Maltado Horlick's.....	89
Figura 9 - Distribuição de brindes de natal a crianças de Teresina.....	93
Figura 10 - Concurso de Robustez Infantil realizado na Casa da Criança em 1945.....	95
Figura 11 - Concurso de Robustez Infantil realizado na Escola Normal Oficial em 1945.....	96
Figura 12 - Anúncio da Alfaiataria Lemos.....	98
Figura 13 - Bonecas de porcelana.....	102
Figura 14 - Propaganda dos bonecos de plástico da Astro.....	105
Figura 15 - Boneca de plástico.....	106
Figura 16 - Certificado do Curso de Aperfeiçoamento de Professores Primários...	123
Figura 17 - Homenagem escolar do dia da árvore	140
Figura 18 - Caderneta de Chamada e Diário de Lições da disciplina Educação Física da 2ª série do Curso de Formação de Professores Primários de 1959.....	144
Figura 19 - Diário de Classe da disciplina Educação Física da 1ª série do Curso de Formação de Professores Primários de 1961.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses que discutem sobre a Escola Nova no Piauí	29
Quadro 2 - Perfil Educacional dos Interlocutores.....	61
Quadro 3 - Quantidade de Grupos Escolares entre 1950 e 1951.....	78
Quadro 4 - Matrícula Geral do Ensino Primário no Ensino Primário entre 1952 a 1955.....	79
Quadro 5 - Matrícula Geral do Ensino Primário no Piauí entre 1956 a 1961.....	82
Quadro 6 - Estrutura Curricular do Curso de Formação de Professores Primários do Piauí	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Matrículas do Ensino Primário entre 1930 a 1934.....	68
Tabela 2 - Número de Matrículas do Ensino Primário entre 1934 a 1937.....	73
Tabela 3 - Matrícula Geral do Ensino primário no Piauí entre 1946 a 1951.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LOEN	Lei Orgânica do Ensino Normal
LOEP	Lei Orgânica do Ensino Primário
NHC	Nova História Cultural
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFPI	Universidade Federal do Piauí
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: tecendo a escrita da Tese.....	20
2 NO TEAR DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL: múltiplos fios de objetos e fontes.....	32
2.1 Folheando Jornais: periódicos como fonte de pesquisa.....	39
2.2 Entre Papéis Guardados: anotações dos diários de classe.....	45
2.3 Abrindo o Baú das Memórias: tesouro da oralidade.....	58
3 PIAUÍ: cenário onde se tece a pesquisa.....	66
3.1 Crianças, o Futuro da Nação Brasileira: infância no Piauí.....	84
3.2 Memórias de culturas lúdicas da infância no Piauí do século XX.....	99
4 ESCOLA NOVA NO BRASIL: influência dos novos ideais educacionais ao ensino primário no Piauí.....	117
4.1 Formação de Professores para uma Educação Moderna.....	121
4.2 Formação de Professores Primários: educação física, a ginástica, e jogos recreativos nos diários de classe.....	134
4.2.1 Formação dos Professores Primários e Teóricos da Escola Nova: um olhar sobre o lúdico nos diários de classe.....	148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: arrematando os pontos da tese.....	153
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS	167
APÊNDICES.....	176

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: tecendo a escrita da Tese

Como um detetive, o pesquisador sai à procura de pistas, vestígios, para construir uma narrativa. Inúmeros fios e fragmentos vão formar a tessitura de sua pesquisa, que implica diretamente na produção dos achados e na análise da problemática produzida nessa operação intelectual intensa que é o ato de pesquisar (BASTOS; STEPHANOU, 2012).

Como na epígrafe acima, em busca de dados, o pesquisador vai construindo suas experiências ao longo da vida acadêmica que permitem um amadurecimento teórico, na percepção de novas possibilidades de investigação. Essa percepção, que parte de um olhar que se constitui em um novo olhar, à medida que se tece com o outro, nas aprendizagens que carregamos nesse percurso, que influenciam e aproximam de algumas escolhas, inspiram decisões e nessa teia constituem a identidade do pesquisador.

O processo da pesquisa é fruto desse conjunto de fatores que afetam na escolha do objeto de estudo a ser investigado. Esta tese decorre de experiências ligadas a pesquisas que se iniciaram no âmbito da graduação, como bolsista de Iniciação Científica e que possibilitaram um amadurecimento para o desenvolvimento de novas investigações no âmbito acadêmico, como a pesquisa do Mestrado em Educação, tendo como resultado a dissertação intitulada *Os Jogos e Brincadeiras na Educação Primária de Teresina: História e Memória (1930-1961)*, e se amplia e aprofunda, dando continuidade na investigação com esta tese de Doutorado.

Partindo dos resultados das análises desse itinerário de vida acadêmica, surgiram novos questionamentos que possibilitaram dar continuidade no Doutorado. As novas inquietações surgiram porque se constatou na Dissertação, a partir das memórias dos interlocutores, que as práticas pedagógicas como estavam previstas nas reformas educacionais do Piauí, realizadas com base nos ideais escolanovistas, não foram efetivadas na prática pedagógica docente.

Como o objetivo de pesquisa naquele momento não estava vinculado ao desenvolvimento dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica dos professores, resolvemos considerar que o tratamento dessa questão demandaria um outro investimento de análise, que resultou na seguinte questão de pesquisa: como eram

descritas as práticas lúdicas no ensino primário no Piauí entre os anos de 1932 a 1961?

Para dar resposta a essa questão, precisávamos definir um recorte temporal para a pesquisa. Inicialmente, pretendíamos permanecer dentro do recorte temporal da Dissertação de Mestrado, iniciando em 1946 e finalizando em 1971. O recorte inicial se referia à promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, que altera o Currículo do Curso de Formação de Professores Primário do Piauí e inclui a disciplina¹ Educação Física, Recreação e Jogos.

Tendo em vista que havia essa disciplina específica que compreendia as atividades lúdicas, acreditávamos que esta poderia ter direcionado a prática pedagógica das professoras normalistas, e que este seria o nosso ponto de partida. No entanto, a investigação foi inviabilizada por não termos encontrado fontes sobre essa disciplina Educação Física, Recreação e Jogos.

E a finalização deste recorte em 1971, por perpassar pelo período de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024 de 1961, que se materializou com fortes influências ensejadas pelos ideais da Escola Nova.

Por essa razão, resolvemos redefinir o recorte temporal para 1932 que se justifica por estar situada no contexto do movimento denominado Escola Nova, de influência internacional, que ocorreu no Brasil no final do século XIX, mas teve seu auge no início do século XX, especialmente a partir de 1932, quando um documento denominado “A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo”, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito em conjunto por vinte e cinco educadores preocupados com a política nacional brasileira, foi publicado.

Ampliamos o recorte espacial para o Piauí – o que se fez necessário por considerarmos importante perceber se a inclusão das atividades lúdicas na prática pedagógica docente teria ocorrido em todo o Estado. Daí a importância de estudos que colocam em questão o que se impõe em cada realidade social, como esclarece Chartier (1990, p. 17): “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler”.

¹ O termo disciplina aqui empregado se refere a um componente curricular. Apesar de passar a ideia de disciplinar, ordenar e controlar, termo que surge na França pós Primeira Guerra Mundial, a nomenclatura disciplina escolar da forma que conhecemos hoje é o resultado da passagem de saberes da sociedade sob um filtro específico, que com o passar dos tempos pode não ter mais o mesmo significado original (Cf. PESSANHA et al, 2004, p. 58).

A delimitação final do recorte temporal permaneceu em 1961 pelo motivo de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024 de 1961 fora criada com base nos pressupostos da Escola Nova. A definição desse marco temporal permitiu visualizar os movimentos educacionais relacionados ao reconhecimento da relevância das práticas lúdicas na educação primária sob influência do Movimento da Escola Nova, e o nosso foco foi nesse processo de construção desse amadurecimento.

Com a definição do problema e do recorte temporal, estabelecemos como objetivo geral: Entender de que maneira as práticas lúdicas foram desenvolvidas no Ensino Primário no Piauí entre 1932 a 1961. E elencamos como objetivos específicos: conhecer os jogos, as brincadeiras e recreações praticadas no espaço escolar da educação primária piauiense; identificar as práticas lúdicas desenvolvidas através da disciplina Educação Física no ensino primário no Piauí; e ressaltar as atividades lúdicas evidenciadas através das Memórias de ex-alunos (as), do ensino primário no Piauí, no período que compreende esse estudo.

Para conceituar jogo, brincadeira e recreação, tivemos como aporte teórico autores como Huizinga (2008), que considera jogo uma atividade de entretenimento e diversão que possui como principal característica regras que estabelecem quem vence e quem perde, e que:

[...] para que uma atividade possa ser considerada um jogo é necessário algo mais do que limitações e regras. [...] caracteriza-se, além disso, pela consciência de se tratar de uma atividade agradável, que proporciona um relaxamento das tensões da vida cotidiana.

Mesmo que no final das condições estabelecidas pelo jogo, nem todos obtenham ganho, ainda sim o jogo é uma atividade que envolve divertimento. A brincadeira se difere do jogo por não possuir regras rígidas ou pré-definidas. Para Kishimoto (1999, p. 21), a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao caracterizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”.

Jogar e brincar fazem parte do conjunto de atividades que envolvem diversão e entretenimento e a esse se denomina recreação. De acordo com Santini (1993, p. 18), entende-se por recreação a “atividade física ou mental a que o

indivíduo é impelido para satisfazer as necessidades físicas, psíquicas ou sociais, de cuja realização lhe advém prazer”.

Apesar de tais conceituações, não há uma distinção clara sobre jogar e brincar, quando essas atividades estão destinadas ao público infantil. De acordo com Brougère (1995, p. 13), “o jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim pela sua função lúdica”.

Nessa perspectiva, a distinção entre jogar e brincar irá depender do contexto de envolvimento dessas atividades. Na escola, o brincar sempre se destina aos espaços do recreio: brincar de bola, brincar de correr, brincar de pular, entre outros; o que não significa que, nesse mesmo espaço, os alunos convençam determinar regras para tais, tornando essas atividades jogos.

Na sala de aula, os professores convençam chamar jogo, pelo valor pedagógico empreendido nas atividades, pois a nomenclatura brincar pode remeter a negligência de uma tarefa ociosa que não apresenta um fundamento para a sua ação, embora esses mesmos professores possam brincar com os seus alunos no recreio escolar.

Nessa perspectiva, a recreação é uma ação que envolve prazer e entusiasmo, possuindo ou não regras em seu desempenho. E o lúdico, por sua vez, se refere aos jogos, brincadeiras, brinquedos e as práticas que visam o divertimento na sua execução antes de qualquer outro objetivo (MATTOS, 2001).

Assim, os jogos, brincadeiras e recreação, referidas nesta Tese, promovidas pela Escola Nova tinha o intuito de incluir atividades do interesse infantil, que despertassem o prazer e o entusiasmo na sua execução, auxiliando, a aprendizagem na escolarização primária. E por isso, passam a ser valorizadas como instrumentos pedagógicos, por serem atividades de interesse das crianças e que contribuem com o aprendizado educacional.

Partindo dessas considerações, optou-se, para o desenvolvimento desse estudo, pela pesquisa qualitativa de natureza historiográfica, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural, estabelecida pela abertura da Escola dos Anales. Esse tipo de história nos permitiu privilegiar aspectos da história da vida escolar de pessoas comuns, baseadas em uma multiplicidade de documentos. Com base nessa vertente historiográfica, tivemos o

apoio de autores como: Burke (1992; 2008); Chartier (1990; 2017) e Le Goff (1990), Lopes e Galvão (2001) e Pesavento (2005).

Considerando os objetivos, a História Oral Temática foi utilizada como método de pesquisa, por ser “um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas” (MEIHY, 1998, p. 17). Isto é, um grupo de procedimentos que recolhe o depoimento de um grupo de pessoas, a partir de uma entrevista sobre um assunto, elaborada por meio de uma pesquisa que determina alguns procedimentos para a sua realização, como a autorização para o uso, publicação dos resultados e arquivamento. Tomando como base as orientações de Freitas (2006, p. 48):

[...] a metodologia da História Oral produz-se uma documentação diferente e alternativa da história, realizada exclusivamente com fontes escritas. Entretanto, não defendo o uso exclusivo de fontes orais, por acreditar que a utilização de diversas fontes será mais enriquecedora para a pesquisa.

Neste caso, o uso das fontes orais não atua como substitutivos dos documentos oficiais, mas como contribuição para dar sustentação ou refutar e preencher vazios de informações, como um recurso a mais. A História Oral Temática “se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é mais direta” (MEIHY, 1998, p. 51). O caráter temático se fez necessário porque é realizado sobre um assunto específico da vida do entrevistado. Para o recolhimento dos depoimentos, utilizamos a entrevista como técnica. “Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante” (FREITAS, 2006, p. 21). E tem como objetivo analisar as memórias dos participantes envolvidos na pesquisa, considerando estritamente as experiências vivenciadas pelo entrevistado ligadas ao tema da pesquisa.

Assim, definimos como critério de escolha dos interlocutores serem ex-alunos do Ensino Primário no Piauí dentro do recorte temporal da pesquisa. Realizamos oito entrevistas com os seguintes interlocutores: Amália do Espírito Santo Campos, iniciou o ensino primário em 1930, no Grupo Escolar Costa Alvarenga em Oeiras; Auristella Nogueira Campos, em 1932, no Grupo Escolar Costa Alvarenga, em Oeiras; Francisca de Oliveira Teixeira Santos, em 1956, Grupo Escolar Gabriel Ferreira; Gildete Ferreira de Sousa, em 1947, no Grupo Escolar Odorico Castelo

Branco, em Floriano; Maria Mécia Morais Araújo Moura, em 1952, no Instituto Monsenhor Hipólito, em Picos; Paulo Jorge Reis, em 1961, no Grupo Escolar Costa Alvarenda, em Oeiras; Raimunda dos Santos Lopes Monteiro, em 1951, no Grupo Escolar Batista Oliver no povoado Morrinhos, hoje denominada Demerval Lobão².

Desse grupo de entrevistados que denotam os critérios da pesquisa, incluímos ao estudo as memórias de infância do interlocutor Francisco Miguel de Moura, que não foi aluno regular do ensino primário no Piauí, por ter sido alfabetizado por um professor leigo. Incluímos as suas memórias, para termos mais de uma representatividade masculina sobre as atividades lúdicas e recreativas desenvolvidas por meninos, considerando que a maior parte dos colaboradores entrevistados se constitui pelo gênero feminino.

Convém ressaltar que o número de sujeitos entrevistados foi suficiente para as pretensões almejadas, tendo em vista que as informações que pretendíamos obter partiam de um grupo específico, com características similares. A esse respeito, Guerra (2014, p. 46) afirma que, na amostra por homogeneização,

O controlo da diversidade não é realizado face a elementos externos ao grupo selecionado, mas internamente ao grupo [...] Aqui aplica-se o princípio da diversidade interna, procurando-se as variáveis pertinentes face a este objecto, isto é, aquelas que façam variar a posição do actor face ao objeto [...] Neste tipo de amostra [...] não serão necessárias tantas entrevistas para atingir a saturação.

A mesma autora ainda acrescenta que, em nome da coerência lógica dos métodos indutivos, não é aconselhável chamar de amostra o universo da análise qualitativa, por este conceito estar ligado “a uma representatividade estatística e não à representatividade social que se pretende neste tipo de pesquisa” (GUERRA, 2014, p. 21).

Nesse caso, o que importou não foi a quantidade de interlocutores, mas que as memórias destes pertencessem a um mesmo tempo e espaço. Isto é “de uma memória coletiva cujos vínculos são constituídos pela idade e pelo pertencimento a uma determinada comunidade, e o fio que une as lembranças são as memórias sobre a educação em um espaço geográfico e social determinados” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 30).

² Elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Demerval Lobão, pela lei estadual nº 2553, de 09-12-1963. Informação disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/demerval-lobao/historico>>. Acesso em: 28 de out. de 2018.

E no caso dessa pesquisa, buscamos informações que nos permitiram uma representatividade pelas memórias do grupo que vivenciou o ensino primário no Piauí e não um percentual numérico. E por meio da História Oral Temática captamos as memórias dos interlocutores que nos forneceram informações as quais buscávamos sobre a suas infâncias, atividades lúdicas e escolarização primária, permitindo vislumbrar reminiscências históricas e dar ressignificação aos aspectos relacionados à temática da Tese, “apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva [...]” (FREITAS, 2006, p.21). É sobre esses aspectos que realizamos as análises das memórias dos interlocutores.

A importância da Memória como fonte para a história da educação está na tentativa de compreender o que as instituições de ensino realizaram em seu passado pelas experiências que as pessoas de um grupo vivenciaram em um contexto educativo comum e as suas relações que estabeleceram neste espaço a si próprios como sujeitos históricos.

A apreciação das memórias utilizadas nesta Tese foi realizada de acordo com a análise compreensiva, por articular o sujeito e a sociedade em interação. Segundo Guerra (2014, p. 20):

A questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente “representativos”, mas sim uma pequena dimensão de sujeitos “socialmente significativos” reportando-os à diversidade de culturas, opiniões, expectativas e à unidade de gênero humano.

Neste caso, o critério de escolha dos interlocutores de ter sido ex-aluno(a) do ensino primário no Piauí, entre 1932 a 1961, nos permitiu essa dimensão socialmente significativa, por termos representantes distribuídos por todo o período do recorte temporal. Além de considerarmos a experiência de algumas das entrevistadas enquanto professoras e estudantes normalistas desse período.

Também foram utilizadas fontes documentais oficiais, como Relatórios Governamentais do Estado do Piauí (1936; 1938; 1940 e 1943); Mensagens Governamentais do Estado do Piauí (1950; 1952 e 1960); Fontes hemerográficas como: o Diário Oficial (1932; 1933; 1934; 1936; 1937, 1939 ; 1943; 1944 e 1945), O Dia (1950; 1955; 1956; 1960 e 1961), O Piauí (1929); Gazeta de Notícias (1943 e 1944); Jornal do Piauí (1955) e Resistência (1949), disponíveis no Arquivo Público de Teresina – Casa Anísio Brito.

Na Hemeroteca Nacional do Rio de Janeiro tivemos acesso ao Almanaque O Tico-Tico (1930; 1932; 1945) e aos jornais do Piauí sob os quais fizemos o uso da Gazeta (1943 e 1944). Além dessas fontes, usamos também Diários de Classe do Curso de Professores Primário das disciplinas Educação Física (1959 e 1961), Metodologia do Ensino Primário (1948, 1950 e 1960) pertencentes ao acervo do arquivo do Instituto Superior de Educação Antonino Freire em Teresina.

O uso de variadas fontes deve-se a maiores possibilidades de exploração, problematização e compreensão, essenciais para produzir conhecimento ao tema da pesquisa. Para Lopes e Galvão (2010, p. 79), “cada fonte, cada documento, tem um valor relativo, estabelecido com base em sua articulação com outros [...]”.

Essa variedade colaborou para que pudéssemos ter uma amplitude maior de informações, dando resposta à questão problema, e para não correr o risco de considerar alguns dados como verdade. A combinação de dados fornecidos pela articulação das informações favoreceu uma visão ampla do objeto de estudo, partindo da pesquisa qualitativa que:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Desse modo, a exploração e articulação de diferentes fontes foram necessárias para interpretar as informações adquiridas, fazendo associações e relações. A junção dos dados das fontes amplia a possibilidade de interpretação historiográfica, tendo em vista que os documentos oficiais revelam apenas aquilo que os seus agentes queriam que fossem memoráveis.

Além disso, é preciso considerar que “o historiador nunca consegue exaurir completamente seus documentos; pode sempre questioná-los, de novo, com outras questões ou leva-los a se exprimir com outros métodos” (PROST, 2008, p. 77). Neste caso, o repertório documental e o arsenal metodológico servem para responder as questões problemas, e permitem que a história seja sempre ativa.

Mas, é válido ressaltar que os documentos possuem lacunas, e que, para dar sentido à escrita histórica, é necessário que a sua fragmentação se apoie em outras fontes, o que Certeau (1982) denominou de *saber do outro*. Dito de outra forma, a complementaridade das fontes que o historiador dispõe para que em seu discurso possa convencer o leitor.

Assim, a Nova História Cultural possibilitou ao historiador novas perspectivas para a escrita da história, considerando que o passado é continuamente reconstituído a partir de problemas do presente. Tendo em vista que os estudos sempre partem de novas perspectivas geradas por novas perguntas, como informa Burke (2008, p. 101): “os historiadores tornam-se cada vez mais conscientes de que pessoas diferentes podem ver o ‘mesmo’ evento ou estrutura a partir de perspectivas muito diversas”, buscamos informações sobre os estudos que se aproximassem da temática do objeto de estudo desta Tese.

É com base em pesquisas realizadas por Neves e Andrade (2017), que realizaram um mapeamento – denominado, segundo Ferreira (2002), de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” – das produções historiográficas do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Piauí, de 1994 a 2016, tendo como elemento central os títulos dos trabalhos e resumos e suas relações com a História da Educação, especialmente a piauiense, ou que a tenha como objeto específico.

Os anos iniciais de análises de cada programa realizados pelas autoras referem-se às produções das primeiras turmas de cada programa de pós-graduação. Realizamos, a partir de então, uma ampliação desse recorte até 2017, com base nas informações disponíveis nos sites de cada programa, tendo em vista que os números de produções sem ampliam a cada ano.

De acordo com o levantamento realizado por Neves e Andrade (2017, p. 84),

no PPGED sobre a perspectiva historiográfica em questão foram destacadas 47 dissertações no universo de 457, o que corresponde a 10,28% do total de dissertações produzidas entre os anos de 1994 a 2016. No que se refere à produção de teses verificou-se a existência de 3 teses sobre a historiografia piauiense dentre as 26 produzidas, representando 11,50% do total de teses produzidas entre os anos de 2014 a 2016.

No ano de 2017, o número de dissertações desenvolvidas com base na perspectiva historiográfica aumenta para quatro, dentre as dezesseis e quatro teses entre as 25 defendidas neste referido ano. Tais dissertações e Teses seguem, em sua grande maioria, temáticas relacionadas à história das instituições educativas piauienses, a história dos níveis educacionais e a história da educação piauiense. Neves e Andrade (2017, p. 85) ressaltam que, desse percentual de trabalhos, apenas “1(um) deles faz referência aos ideais da Escola Nova”.

As autoras se referem à dissertação intitulada “Os discursos sobre a educação no Piauí: reflexos dos ideais da Escola Nova (1920 a 1947)”, defendida em 2009, de autoria de Ana Maria Gomes de Sousa Martins. No entanto, as autoras esqueceram de mencionar que a dissertação intitulada “Os Jogos e Brincadeiras na Educação Primária de Teresina: História e Memória (1930-1961)”, de nossa autoria, defendida em 2014, embora não apresente em seu título a relação com a Escola Nova, traz a temática descrita em resumo.

Realizamos um levantamento dos estudos de dissertações e teses sobre a temática desta Tese, na perspectiva historiográfica com o recorte espacial, além dos estudos próximos, elaborados sobre o Movimento da Escola Nova e recorte espacial Piauí, defendidas no PPGED/ UFPI até 2017, e elaboramos o quadro 1:

Quadro 1 - Dissertações e Tese que discutem sobre a Escola Nova no Piauí.

Título	Autor	Ano de Defesa
Dissertação: Os discursos sobre a educação no Piauí: reflexos dos ideais da Escola Nova (1920 a 1947)	Ana Maria Gomes de Sousa Martins	2009
Dissertação: Os Jogos e Brincadeiras na Educação Primária de Teresina: História e Memória (1930-1961)	Vilma da Silva Mesquita Oliveira	2014
Tese: A Formação de Professores Primários no Piauí (1947-1961): entre as apropriações e mudanças decorrentes da lei orgânica do Ensino Normal	Ana Maria Gomes de Sousa Martins	2016

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponível em: <<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>.

Desse modo, não encontramos dissertações de outros autores que discutem sobre a temática do lúdico em uma perspectiva historiográfica, apenas duas dissertações e uma tese, demonstradas no quadro acima, que versam sobre as influências do Movimento da Escola Nova, na educação primária piauiense.

Embora, tenhamos conhecimento de estudos sobre o Lúdico em uma análise historiográfica em outros estados brasileiros, realizamos o levantamento apenas no PPGED/UFPI, pela necessidade de incluir pesquisas produzidas no Estado, além da contribuição como estudo basilar através do recorte temporal e espacial.

Diante dos argumentos aqui apresentados, esta Tese está organizada em cinco sessões. A primeira seção, “Notas Introdutórias: tecendo a escrita da Tese”, apresenta as motivações do seu desenvolvimento, o objeto de estudo, a problemática central, os objetivos, a justificativa do recorte temporal, a abordagem teórica, a metodologia, os interlocutores, as fontes utilizadas e a análise de dados.

Para a escrita da segunda seção, “No Tear da Nova História Cultural: múltiplos fios de objetos e fontes”, tivemos o apoio de autores como: Burke (1992; 2008); Chartier (1990; 2017); Le Goff (1984; 1990), Lopes; Galvão (200; 2010) e Pesavento (2005), entre outros. A referida seção descreve a Nova História Cultural, enquanto uma nova abordagem historiográfica que traz a possibilidade do estudo de vários aspectos históricos, com base em uma multiplicidade de objetos, como o lúdico, que possibilita a análise e escrita da História da Educação.

Nesse bojo, tendo por base os estudos de Memória em: Freitas (2006); Halbwachs (2003); e Nora (1993). Sobre os Jornais Impressos em: Capelato (1998); Luca (2005) e Vieira (2007) e nos Diários de Classe em: Alves (2003), fontes usadas na análise dessa Tese, que possibilitaram o acesso ao contexto da ação educativa através do lúdico, no ensino primário no Piauí, e que por essa razão, passaram a ser considerados sob a perspectiva da Nova História Cultural.

Na terceira seção, “O Piauí: cenário onde se tece a pesquisa”, traçamos um panorama sobre o desenvolvimento do Piauí no início do século XX, levando em conta que o Brasil vivia processo de urbanização e industrialização e apostava na educação como maneira de ensejar essas mudanças.

Para isso tomamos por base os estudos de: Ferro (1996a; 1996b); Martins (2016), entre outros, além dos Regulamentos de Ensino, Relatórios de Governo e dos Jornais da época para descrever sobre as melhorias e os declínios do ensino

primário no Piauí por ser considerado como base fundamental para a redução dos índices de analfabetismo. E a infância, pois era preciso reduzir a mortalidade infantil para demonstrar que o Estado estava em sintonia com as transformações do país, e para isso se fundamenta em autores como: Kuhlmann Jr. (2002; 2010) e Mauad (2013), bem como em jornais da época, em Capelato (1988).

E tendo como fundamento Falci (1991) e Queiroz (2005), além das memórias dos interlocutores, ressaltamos que as atividades lúdicas e recreativas da infância piauiense, estavam relacionadas ao padrão econômico e ao gênero, embora não se estabelecessem como regra.

A quarta seção, “Escola Nova no Brasil: influência dos novos ideais educacionais ao ensino primário no Piauí”, destaca os ideais da Escola Nova no contexto social brasileiro, que considera o aluno no centro do processo educativo, inclui as atividades lúdicas como fator de interesse infantil, e das inovações pedagógicas do ensino, tendo como base teórica: Azevedo (2010); Carvalho (2002); Dubreucq (2010); Grillo *et al* (2016); Lourenço Filho (1963); Martins (2016); Olinda (2008); Oliveira e Neto (2012); Queiroz (2008); e Röhrs (2010).

Além disso, destacamos a propagação de inovações na legislação educacional que provocou alterações nos currículos do ensino e da formação dos professores primários, com o objetivo de mudar a postura destes diante das inovações do ensino. Essa discussão se faz fundamentada no Regulamento Geral de Ensino de 1931 e 1933, jornais da época, diários de classe de formação de professores primários, e através das memórias dos interlocutores desse estudo.

E na quinta seção, “Considerações Finais: arrematando os pontos da Tese”, concluímos que as inovações educacionais pelos princípios da Escola Nova permearam o ensino primário, através da divulgação de inovações ao ensino através do Estado, bem como pela formação de professores e mudança na prática pedagógica de alguns docentes. Apesar disto, ainda se fazia necessário o aparelhamento das escolas para a inclusão das atividades lúdicas.

Portanto, a relevância dessa pesquisa está na reconstituição da História da Educação no Piauí, a respeito da maneira que as práticas lúdicas foram difundidas sob a influência do Movimento da Escola Nova, bem como o crescimento do número de pesquisas sobre a temática, contribuindo e ampliando esses estudos sob o viés historiográfico, que aguarda novas pesquisas e novos pesquisadores.

2 NO TEAR DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL: múltiplos fios de objetos e fontes

A história existe e é praticada por uma comunidade especializada, logo, ela seria “aquilo que os historiadores fazem” (RIOS, 2010, p.22).

A História resulta do conjunto de acontecimentos relativos ao passado da humanidade de uma determinada época. “É a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais [...] uma representação do passado (NORA, 1993, p. 9). O fazer historiográfico é pesquisa e investigação, que o historiador tem o passado é o objeto que o reconstitui por necessidade e perspectivas do presente.

A sua reconstituição se faz sob vestígios, que o historiador usa, “mas não sabe o que ele significa. A partir do vestígio, encontrado no presente, o historiador procura remontar ao mundo que o produziu, esforça-se para ser contemporâneo do mundo que o cercava.” (RIOS, 2010, p.73). A historiografia, é o resultante da reconstituição do passado através da interpretação dos vestígios, matéria-prima do historiado que analisa os traços deixados pelo homem, indispensáveis para a construção de um sentido social.

A sua interpretação, contudo, não é dada como verdade absoluta, mas permite uma proximidade com os fatos ocorridos ao longo do tempo. “O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas” (PESAVENTO, 2005, p. 51).

A história não é todo o passado, apenas alguns traços que são reconstituídos e que aproximam do que teria ocorrido a posteriori. Ao escrever sobre o passado o historiador seleciona documentos, vestígios e testemunhos que não garantem a sua veracidade que não são a totalidade, neste caso sempre haverá lacunas a serem preenchidas.

A partir da crise dos paradigmas explicativos da realidade em 1970, permitiu o surgimento do que passou a denominar inicialmente na França de Nova História Cultural. De acordo com Burke (2008, p. 69):

A palavra “nova” serve para distinguir a NHC – como a *nouvelle histoire* francesa da década de 1970, com a qual tem muito em comum – das formas mais antigas já discutidas anteriormente. A palavra “cultural” distingue-se da história intelectual, sugerindo uma

ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em ideias ou sistemas de pensamento.

Os estudos da Nova História Cultural, que partem do interesse por cultura, história cultura e estudos culturais se intensificam nas décadas de 1980 e 1990. (BURKE, 2008). Essa vertente historiográfica reorientou a postura do historiador e o seu interesse passou a considerar tudo aquilo que o homem produz, tornando o sujeito construtor ativo da História, por dar sentido ao mundo através dos significados que constroem sobre a realidade (BURKE, 1992; PESAVENTO, 2005).

Nesse Tear, a Nova História Cultural tece uma infinidade de fios-fontes que permitem novas perspectivas para a escrita da História.

No campo da História Cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta (PESAVENTO, 2005, p. 51).

A partir de então, a Nova História Cultural abre uma multiplicidade de campos temáticas e objetos de pesquisa, e essa variedade abre caminho para a escrita da história de tudo. Como afirma Prost (2008, p. 75):

É possível fazer – e faz-se – história de tudo: clima, vida material, técnicas, economia, classes sociais, rituais, festas, arte, instituições, vida política, partidos políticos, armamento, guerras, religiões, sentimentos (o amor), emoções (o medo), sensibilidade, percepções (os odores), mares, desertos, etc.

É impossível mensurar a infinidade de temáticas que o alargamento do campo de pesquisa dos historiadores fez surgir através das questões ausentes ao campo da História. Essa nova vertente historiográfica inclui diversos objetos e fontes, que conforme Le Goff (1990) tem por base uma multiplicidade de documentos, que não necessitam ser necessariamente textos escritos, e/ou documentos oficiais, podendo os fatos históricos serem estudados tanto por fontes documentais, quanto etnográficas, encontrando assim vários significados para o estudo pelos múltiplos aspectos que podem ser pesquisados.

E por meio dela, os acontecimentos educativos passaram a ser estudados e valorizados e tem “possibilitado um aprofundamento de certos temas e uma

complexificação na compreensão do passado de determinados fenômenos educativos que, anteriormente eram visualizados apenas panoramicamente” (LOPES; GALVÃO, 2001, p.41).

Passou-se então, a dirigir o olhar à escola enquanto lugares de memória, e nesse espaço foram encontradas fontes que contribuíram para a aproximação de aspectos do passado educacional, de grupos sociais que vivenciaram muitas celebrações nesse âmbito. Os objetos escolares, são exemplos dessas fontes que contribuem para o estudo da História da Educação.

Carteiras, utensílios, cadernetas de professores, exercícios, provas, boletins escolares, livros de ocorrência, cadernos e trabalhos de alunos, uniformes, quadros-negros, bibliotecas escolares, livros dirigidos ao estudante ou ao professor... Esses objetos podem fornecer ao pesquisador indícios de como eram os métodos de ensino, a disciplina, o currículo, os saberes escolares, a formação de professores etc (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 71).

Essas fontes que podem falar sobre o passado, passaram a ser bem mais aproveitadas por emergir através delas o cotidiano das escolas. Para Lopes e Galvão (2010, p. 73) “as relações escolares, as brincadeiras e o mundo infantil [...]” passam a ser objeto de investigação dos historiadores da educação por serem importantes para reconstituir aspectos dos processos educativos.

As atividades lúdicas, objeto de estudo desta Tese colaboraram para o entendimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, sob os preceitos da Escola Nova no Piauí. E para nortear a escolha das fontes definimos a seguinte questão de pesquisa: como eram descritas as práticas lúdicas no ensino primário no Piauí entre os anos de 1932 a 1961?

Reunir os documentos dos quais precisávamos foi preciso ir em buscar dos arquivos e de interlocutores para a pesquisa. Por documentos considera-se “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Assim, cartas, revistas, diários, biografias são considerados documentos, além de uma infinidade de outros como: jornais, relatórios e mensagens governamentais, diários de classe utilizados nesta pesquisa. A possibilidade de articulação desses múltiplos documentos-fontes como um tecer de fios em um tear, se tornou possível através da Nova História Cultural.

Esses documentos são importantes para a reconstituição do passado de determinados acontecimentos, pois são testemunhos da atividade humana. Embora seja uma fonte relevante de conhecimentos, é preciso destacar que os documentos escritos não são parciais, pois a sua escrita está carregada da subjetividade de seu autor sobre aquilo que acredita ou que deseja influenciar o seu leitor. De acordo com Le Goff (1990, p. 54):

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconsciente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado quanto para dizer “a verdade”.

A vantagem do documento é a de que a realidade dos fatos e dos sujeitos presentes nos impressos não sofrem alterações, visto ser um material concluído, o que muda na verdade é a análise crítica que o pesquisador precisa fazer desses documentos, levando em consideração o que o seu autor pretende transmitir ao seu público alvo, dada a realidade de seu contexto.

A esse respeito Farge (2009, p. 73), realiza uma crítica sobre a facilidade aparente dos documentos que pode comprometer o fazer historiográfico, ao mencionar que:

quando o documento se anima a ponto de levar a crer que ele se basta a si mesmo, sobrevém inevitavelmente a tentação de não se desgrudar dele e de fazer um comentário imediato a seu respeito, como se a evidência de seu enunciado não devesse ser interrogada. Disso decorre uma escrita da história, descritiva e plana, incapaz de produzir outra coisa que não o reflexo (e mesmo o decalque) do que foi escrito há duzentos anos.

É preciso duvidar sobre o que se supõe sobre o documento facilmente. É necessário realizar interrogações e estar vigilante ao que eles possam constituir como verdade, e resistir a esse olhar encantador aos achados, para que o pesquisador não fique refém da simpatia que sugere.

O trabalho com as fontes documentais deve constituir, para o pesquisador, um diálogo permanente permeado de questões e dúvidas, cujo resultado pretendido nem sempre se apóia em análises bem arrematadas. Embora se tenha como preocupação responder a necessidades e conhecer os fatos para apreender uma realidade

histórica, esse conhecimento não pode ser entendido como um dado acabado (FÁVERO; BRITTO, 2003, p. 116).

Por essa razão considerar o fato histórico como uma representação do real, implica dizer que novos conhecimentos podem ser acrescidos através de novas perguntas lançadas pelas lacunas deixadas, que podem complementar ou refutar dados anteriores, por essa razão para a História não há verdade prontas.

As informações contidas nos documentos não é História e nem a produz se não houver perguntas do pesquisador. “Não existem fatos, nem história, sem um questionamento; neste caso, seria construção da história, as questões ocupam uma posição decisiva.” (PROST, 2008, p. 75). O permanente questionamento a respeito dos fatos históricos, permite que os documentos sejam explorados para além do imediato das informações contidas neles, conferindo-lhes sentido.

A problemática realizada as fontes é o que permite que a História seja continuamente reconstituída. “Nesse sentido, é que se diz que uma fonte nunca está esgotada e que a história é sempre reescrita” (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 78). Por essa razão, o ponto de partida para a pesquisa deve ser a pergunta que o historiador realiza as suas fontes, sobre aquilo que deseja saber para responder a sua problemática. Sem a problematização não há como confirmar ou refutar as hipóteses levantadas pelo pesquisador, sobre aquilo que deseja conhecer.

É a questão histórica que permite separar, triar, avaliar a documentação. O documento não é dado, não vem em busca e não se impõe ao historiador. Este o procura e, claro, o encontra. A questão constitui a fonte. Assim, o que pode ser provado não é o “evento tal como se passou”, mas a hipótese que o representa (REIS, 2010, p. 49).

Antes dos questionamentos serem realizados as fontes documentais nem se quer passam a ser notados pelos historiadores, como vestígios que podem colaborar com o entendimento sobre o passado.

Desse modo, na busca por documentos que colaborassem com o desenvolvimento desta pesquisa nos deslocamos até o arquivo Público de Teresina - Casa Anísio Brito, instituição onde realizamos o trabalho minucioso da garimpagem das fontes, e encontramos informações em jornais impressos e nas Mensagens e Relatórios Governamentais, fontes oficiais do Estado. Também realizamos uma busca pelos jornais do Piauí, disponíveis no site da Hemeroteca Nacional do Rio de

Janeiro, onde também encontramos o Almanaque o Tico-Tico, que contribuiu com informações relevantes para a pesquisa.

Contudo, era necessário buscar dados sobre as atividades lúdicas, nas práticas escolares cotidianas do ensino primário, por estarmos de acordo com o posicionamento de Lopes; Galvão (2010, p. 44), ao afirmar que:

[...] em muitos casos as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais. É difícil, se não impossível, conhecer o cotidiano da escola de outras épocas somente pela legislação ou pelos relatórios das autoridades do ensino (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 68).

Por esse motivo, buscamos no arquivo do Instituto de Educação Antonino Freire os Diários de Classe do Curso de Formação dos Professores Primários, e nas memórias de ex-alunos do Curso Primário do Piauí subsídios para o confronto com os materiais documentais adquiridos nos arquivos.

Ao utilizar outros documentos, o historiador corre menos o risco de considerar as entrevistas como a “voz” daqueles que não podem falar. Além disso, a consulta a outras fontes ajuda a formular as questões das entrevistas e compreender suas respostas. Em contrapartida, os depoimentos não podem ser tomados como mera ilustração para reafirmar aquilo que já se tem como uma verdade, construída com base em fontes consideradas mais confiáveis (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 77).

Essa variedade de fontes contribuiu para capturar de que maneira as atividades lúdicas eram desenvolvidas no contexto escolar, a partir dos pressupostos pedagógicos da Escola Nova. Os jornais do Piauí, colaboraram para o entendimento do panorama social, através do acesso as matérias, as imagens e propagandas, e as Mensagens Governamentais do Piauí para o entendimento da forma como foram descritas a inclusão das atividades lúdicas no âmbito da escola.

Os Diários de Classe dos Cursos de Formação de professores primários do Piauí, contribuíram para conhecer traços das práticas pedagógicas das professoras normalistas no desenvolvimento do ensino de atividades lúdicas para o cotidiano das escolas primárias.

As contribuições dessas fontes foram necessárias para montar as peças desse cenário, por não considerarmos apenas as informações contidas nas reformas, regulamentos, mensagens de governo ou discursos dos jornais

suficientes. Por isso, foi preciso “captar o dia a dia da escola de outros tempos – os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor-aluno e aluno-aluno, os conteúdos ensinados [...]” (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 44).

Também fizemos o uso das memórias dos interlocutores dessa pesquisa, da qual obtemos informações sobre as práticas do cotidiano escolar, especialmente no que se referia as atividades lúdicas. Para Chartier (2017, p. 24):

a memória e a história continuam sendo incomensuráveis. A epistemologia da verdade que rege a operação historiográfica e o regime da crença que governa a fidelidade da memória são irreduzíveis, e nenhuma prioridade, nem superioridade, pode ser dada a uma à custa da outra.

Neste caso, as fontes documentais não possuem a verdade fidedigna dos fatos, além de que nem sempre é possível ter acesso a todas elas e as suas lacunas precisam ser suplementadas por outras fontes. E a memória enquanto fonte de pesquisa também pode contribuir, no sentido de ratificar as informações contidas neles ou desmistificar informações que podem ter sido consideradas por muito tempo como produto da memória coletiva. Como aponta Souza (2000, p. 50):

Nesta perspectiva, é importante mostrar que determinadas memórias ficaram à margem e se confrontam com o processo de reificação. Tais visões enfatizam o caráter político da memória, o fato de que a reprodução da memória coincide com a entrada em cena pública destes portadores de memórias marginalizadas, que trazem em seu bojo críticas, perspectivas, reivindicações e valores em que afirmam sua identidade, complementar à de outros grupos em alguns aspectos, mas também oposta e irreduzível em outros.

A inclusão das memórias dos grupos que não tiveram a oportunidade de fornecer informações sobre o fato histórico, tem revelado elementos que confirmam, divergem e ampliam os dados historiográficos, e que por essa razão tem contribuído para a ampliação de pesquisas históricas originais.

A respeito da relevância das fontes documentais utilizadas no desenvolvimento dessa pesquisa e dos lugares de memórias onde estes se encontram abrigados, que passaremos a descrever de modo mais detalhado nas subseções a seguir.

2.1 Folheando Jornais: periódicos como fonte de pesquisa

Nas salas de arquivos, os cochichos enrugam a superfície do silêncio, os olhos se perdem e a história se decide. O conhecimento e a incerteza misturados se ordenam em uma ritualização exigente onde a cor das fichas, a austeridade dos arquivistas e o cheiro dos manuscritos servem de balizas para um mundo sempre iniciático. Além do manual de instruções, sempre ubuesco, encontra-se o arquivo. A partir daí começa o trabalho (FARGE, 2009, p. 54).

Iniciamos a busca por informações sobre o cenário educacional, em materiais produzidos na época que compreende essa Tese. Para isso, foi necessário ir no lugar específico de guarda desse acervo, o arquivo, *lugar de memória*, como assim definiu Pierre Nora (1993).

No arquivo público de Teresina – Casa Anísio Brito, tivemos acesso aos jornais impressos da época. Folhear jornais em busca de informações é uma atividade lenta, minuciosa e que exige paciência, insistência e um olhar atento do pesquisador. E através deles conseguimos capturar dados sobre o passado social e educacional do Piauí, que colaboraram com a escrita desta Tese.

Mais do que depósitos de papel, os arquivos são lugares tem a função de guardar, amparar e preservar a memória social do esquecimento, “[...] nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notaria atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Além dos arquivos, os cemitérios, festas, monumentos, comemorações, atas, coleções, museus, e tantos outros marcos testemunhos do passado de uma sociedade são lugares de memória por serem considerados simultaneamente de lugares de guarda material, funcional e simbólico.

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra em categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte de uma unidade temporal e

serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança (NORA, 1993, p. 21-22).

Os lugares materiais são locais de abrigo da história reconstituída, onde a memória social é investida de um sentido simbólico; os lugares funcionais, são lugares em que os objetos são considerados como parte de um ritual e servem para alicerçar as memórias coletivas; e os lugares simbólicos, são lugares que se caracterizam por uma vontade de memória, portanto, os três se comunicam permanentemente (NORA, 1993). Esses locais de guarda do passado identitário das comunidades garantem a continuidade da história que é residual a esses locais por acumular qualquer vestígio que contribui para a história, que surge quando a memória desaparece.

A essa memória faz parte de uma intimidade de memória coletiva, que para ressurgir se faz necessário o olhar da história reconstituída, através da “constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar” (NORA, 1993, p. 15). E por meio desses vestígios materiais, funcionais e simbólicos, é possível ter uma proximidade com o passado, por colaborar com a historiografia.

No arquivo público de Teresina, os jornais impressos do Piauí, que possuíam matérias que colaboraram com os escritos foram: Diário Oficial (1932; 1933; 1934; 1936; 1937, 1939; 1943, 1944 e 1945); Gazeta de Notícias (1943 e 1944), Jornal do Piauí (1955), O Dia (1950; 1955; 1956, 1960 e 1961), O Piauíhy (1929); Jornal do Piauí (1955) e Resistência (1949), que nos deram subsídios para a escrita sobre a representação do sistema educacional, o cuidado com a infância no Piauí e a postura das professoras frente as inovações dos pressupostos da Escola Nova.

Além desses jornais tivemos acesso aos Relatórios Governamentais do Estado do Piauí e fizemos o uso dos que correspondem aos anos de 1936, 1938, 1940 e 1943 e das Mensagens Governamentais de 1950, 1952, 1960, e por meio desses documentos oficiais conseguimos obter informações sobre as condições sociais do Piauí e como o ensino primário se estabeleceu no contexto de seu entorno e através das determinações legais.

No arquivo público de Teresina, não foi possível manusear todos os jornais da época tendo em vista o estado de conservação de alguns deles que estavam bastante deteriorados, pelo uso e a ação do tempo. E como forma de dar

complementaridade a esta procura por jornais do Piauí, que compreendem o recorte da pesquisa, realizamos uma busca no site na Hemeroteca Nacional do Rio de Janeiro. Nesse sitio, encontramos matérias vinculada ao jornal Gazeta de 1943 e 1944, sobre o crescimento da inclusão de jogos educativos às crianças nas instituições de ensino.

O jornal fornece amplas possibilidades de conhecer múltiplos aspectos de uma sociedade em determinada época, como menciona Capelato (1988, p.13) ser essa fonte um “manancial dos mais férteis para o conhecimento do passado, a imprensa possibilita ao historiador acompanhar o percurso dos homens através dos tempos”.

Os jornais começam a ganhar visibilidade para a realização de pesquisas na década de 1970, embora de modo tímido (LUCA, 2005). Fato que coincide com o período de surgimento da Nova História Cultural, que amplia o seu campo temático, com novos objetos, abordagens e problemas, provocando uma alteração na concepção dos documentos entre duas posturas: desprezo e enaltecimento.

Esse interesse é provocado pela mudança de foco do enaltecimento que provocava a reprodução dos discursos dos textos por considerar a sua objetividade como repositório de verdade, para a maneira como são ditas, revelando o que não está aparente por reconhecer que eles são fabricados e não dados.

Essa nova concepção produz um limite sobre a objetividade, por considerar a subjetividade de quem o faz e os interesses aos quais está vinculado (CAPELATO, 1988). A mídia jornalística, mesmo que estabeleça um discurso de neutralidade, sempre está a favor de algum grupo social, mesmo que de forma não aparente em defesa de seus interesses, pois aqueles que o escrevem deixam sempre um pouco de seus ideais.

O jornal como fonte de pesquisa se intensifica por ser “entendido como lugar de produção, veiculação e circulação dos discursos – assume uma função importante no percurso de formação das representações sobre o mundo” (VIEIRA, 2007. p. 16). E, mediante as páginas do jornal, é possível ter uma proximidade da realidade social cotidiana de uma época a partir do que ele conta sobre o movimento das ideias, da vida dos ilustres e anônimos, de informações sobre a política, economia, e de múltiplos aspectos da atividade humana.

Por essa razão, essa fonte periódica foi utilizada nesta Tese, por possibilitar uma aproximação do cenário social piauiense. Para Catani e Bastos (2002), os

jornais, enquanto fonte histórica, são *corpus* documentais que transmitem informações e enriquecem as análises da História da Educação. Por meio da imprensa é possível ter acesso ao conhecimento da realidade educativa.

De facto, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e jovens. A imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo (NÓVOA, 2002, p. 13).

Apesar de serem instrumentos não parciais, porque transmitem ao público leitor a opinião daqueles que a produziram e que intervêm na vida social, talvez “não tenhamos outro documento que forneça, ainda que de forma superficial e opaca, uma perspectiva tão ampla da sociedade e dos seus problemas.” (VIEIRA, 2007, p. 13). Por isso, tornou-se imprescindível, para o conhecimento histórico da época, a análise de jornais impressos, porque, neste estudo, revelaram de que maneira os discursos da Escola Nova eram difundidos, por meio desse meio de comunicação de massa.

As ideias expressas para a cena pública em torno da causa educacional revelavam o empenho das autoridades do Estado nas reformas do ensino e magistério, diretamente relacionados ao discurso de modernidade do país. E apesar da tendenciosidade que esse instrumento midiático apresenta,

não justifica a recusa dessa como fonte de pesquisa, uma vez que não partilhamos da crença de que existem documentos fidedignos, capazes de expressar objetivamente a realidade. Considerando como ponto de partida que os documentos, as fontes, os vestígios do passado expressam pontos de vista daqueles que os produziram e/ou preservaram (VIEIRA, 2007, p. 16).

Embora haja, por parte dos profissionais ligados à imprensa, o entendimento de que é um instrumento que expõe a realidade como fato objetivo, de forma isenta pelos jornalistas, entendemos que os jornais, enquanto veículo de comunicação, produzem o passado daquilo que se quis que fosse memorável.

E apesar desse instrumento midiático portar subjetividade, cabe ao pesquisador interpretar as informações adquiridas e lançar um contraponto com

outras fontes, para desvelar o que está explícito e o que oculta. Conforme Capelato (1988, p. 22),

O historiador mantém o compromisso de buscar a verdade, mas há muitas verdades. Por essa razão constata que é impossível ser completamente objetivo; a objetividade continua sendo um critério fundamental da análise histórica, mas o seu mítico já é questionado.

Neste caso, a autora revela que, embora o jornal não possua, em sua totalidade, a objetividade, o importante é que o historiador não permaneça passivo e realize críticas ao documento, considerando que essa postura faz emergir outros posicionamentos sobre os fatos contidos nele.

Como menciona Vieira (2007, p.16), “o jornal pode ser representado pela metáfora do espelho que reflete a realidade, desde que entendemos, assim como a Física explica, que refletir envolve distorção e refração.” Por essa razão, é preciso tentar entender o que essas fontes querem demonstrar, pois nem sempre os fatos representados condizem com a realidade.

Por esse motivo, concordamos com Burke (2008, p. 33) ao afirmar que “a tentação a que o historiador cultural não deve sucumbir é a de tratar os textos e as imagens de um certo período como espelhos, reflexos não problemáticos de seu tempo”. Através das páginas da imprensa temos imensuráveis possibilidades de conhecimento sobre o passado, mas para isso é necessário problematizar as fontes, assim, afasta-se o risco de reproduzir os seus discursos como verdades.

Enquanto fonte de pesquisa, através dos jornais impressos, foi possível obter dados para essa pesquisa. Os dados coletados indicam que a imprensa direcionava em suas matérias os cuidados que as mães deveriam ter com os filhos com relação à alimentação e higiene.

Propagandas que destacavam medicamentos para o combate de enfermidades, associadas a ludicidades como atividades auxiliares ao desenvolvimento saudável. As matérias e publicidades faziam parte de um projeto de modernização e que, para isso, era necessário superar práticas consideradas curandeiras que contribuíam para o aumento dos índices de mortalidade infantil. O cuidado com a infância também direciona para as melhorias na educação, pois para superar os índices de analfabetismo, era preciso cuidar das crianças, consideradas em várias matérias jornalísticas, como o futuro da nação.

Esses jornais também veiculavam muitas informações sobre o campo educacional, com matérias que destacavam inovações ao campo educacional e nas práticas de ensino, demonstrando o intuito de reconduzir o fazer pedagógico dos professores primários, inspiradas nas propostas da Escola Nova.

As fontes iconográficas presentes nos jornais impressos serviram para colaborar com a representação desse cenário social. Com a multiplicidade de fontes de pesquisa, as imagens têm sido cada vez mais utilizadas pela Nova História Cultural. Paiva (2006, p. 14) assegura que “as imagens são representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço”. Essas imagens nos forneceram informações sobre os acontecimentos sociais e de modo implícito o que queriam representar ao público leitor.

Desse modo, as imagens serviram de fonte histórica por colaborar com os fatos escritos. De acordo com Chartier (1990, p. 20) “[...] A representação é um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objecto ausente através da sua substituição por uma <<imagem>> capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é”. É por meio delas que esquemas intelectuais criam relações simbólicas de uma imagem representada dotando de sentido o espaço decifrado, ao condicionar a maneira como a realidade social é constituída.

Nesse caso, as imagens, foram importantes para decifrar o passado. Para Burke (2004, p. 17), as “imagens nos permitem imaginar o passado de forma mais vivida. E por meio da sua interpretação, permite a constituição de um sentido ao presente pelo passado representado.” Através delas, o passado ganha uma representação, pois a sua interpretação pode revelar informações que não estão aparentes.

Outra fonte também relevante para o desenvolvimento desta Tese foram os Diários de Classe do Curso de Formação dos Professores Primários do Piauí, que serviram para subsidiar as análises sobre as práticas pedagógicas lúdicas. Para Capelato (1988), os documentos estudados em relação com outras fontes ampliam sua compreensão. As fontes analisadas em conjunto ganham complementaridade, e quanto mais informações sobre o passado, maiores as possibilidades de proximidade e entendimentos sobre os acontecimentos. Sobre o acesso a essas fontes passamos a descrever na subseção a seguir.

2.2 Entre Papéis Guardados: anotações dos diários de classe

Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo. (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 41).

A epígrafe acima Mignot e Cunha (2006) revelam a função que se espera de um arquivo. O lugar onde a guarda de documentos são melhor acondicionados para que sejam preservados pela ação do tempo. No entanto, nem sempre os pesquisadores encontram arquivos nessas condições, e geralmente nos arquivos escolares os documentos são deixados de lado por serem considerados banais, apenas velhos papéis que não conferem sentido de conservação.

No arquivo do Instituto Antonino Freire em Teresina, buscamos pistas sobre os acontecimentos da prática pedagógica docente nos diários de classe do Curso de Formação dos Professores Primários, no que se refere as atividades lúdicas. Em nossa primeira visita à instituição, verificamos que o referido Instituto não dispunha de funcionários que orientassem a busca, catálogo para a consulta das fontes e manuseio dos documentos, indicando a forma correta quanto ao uso de máscaras e luvas pelos pesquisadores, para a conservação desses materiais.

Nesse arquivo, a grande quantidade de diários de classe empilhados sem uma ordenação nos fez perceber a dificuldade que teríamos que enfrentar para a pesquisa. As condições precárias de conservação e organização de fontes em um arquivo consome o tempo do pesquisador e limita em parte a pesquisa histórica. Como destaca Martins (2016, p. 30-31),

A falta de ordenação dos acervos escolares dificulta o trabalho do pesquisador e o torna ainda mais demorado. A busca aleatória em papéis desorganizados faz a pesquisa tornar-se penosa, gerando certa angústia e ansiedade frente ao tempo do pesquisador.

Essa angústia na busca pelas fontes, somadas a algumas condições mínimas para a realização da pesquisa, como: a falta de espaço para a disposição de mesas para o manuseio correto das fontes; pouca iluminação, dificultando o registro fotográfico, tendo em vista que pela ação do tempo algumas anotações não estavam mais nítidas.

Sob tais condições, a busca pelas fontes de pesquisa se tornou árdua, por ainda termos que enfrentar os prazos estabelecidos para pesquisa e os disponibilizados pelo arquivo que funciona apenas no horário da tarde.

Toda essa realidade disposta causou um impacto inicial, além dos aspectos estruturais da sala onde são depositados esses materiais, sem ventilação e com goteiras, o que acaba ocasionando umidade propícia ao aparecimento de insetos que destroem papéis e contribuem para desbotar as suas informações, quantidade insuficiente de estantes e armários para o depósito dos materiais que se encontravam empoeirados e empilhados de maneira desorganizada.

Todas essas condições colaboram para que muitos materiais se percam, além de demonstrar uma desvalorização – quer seja por desconhecimento dos funcionários que atuam na instituição ou por falta de informação que coloquem em pauta a importância dessas fontes documentais para a preservação da memória do passado educacional piauiense. Apesar dessa situação, um servidor que fazia o trabalho de digitalização de alguns materiais deste arquivo, de modo bem prestativo, nos indicou os armários onde estavam depositados os diários de classe que buscávamos.

O trabalho realizado por este servidor, faz parte do envolvimento da professora Dra. Ana Maria Gomes Martins que, na época da realização de seu doutorado em educação pelo PPGED da UFPI, precisou de informações para a sua tese sobre a educação primária, o ensino normal, a formação docente e a apropriação da Lei Orgânica do Ensino Normal – LOEN³, e para isso teve que realizar uma organização prévia das documentações presentes neste arquivo para conseguir fazer a seleção e análise da documentação levantada para a sua pesquisa, como podemos notar em seus escritos o retrato da situação do arquivo no período de sua pesquisa:

Deparamo-nos com a falta de organização da maioria dos documentos arquivados, com exceção dos fichários com os históricos dos alunos. Fontes como as atas de concurso, os livros de matrícula, os diários de classe não estão catalogados, mas empilhados em vários armários e estantes, sem as devidas precauções para a preservação do acervo escolar, da memória e da

³ Lei Orgânica do Ensino Normal (LOEN) instituída pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro 1946, que estabelece as diretrizes nacionais para o Ensino Normal (BRASIL, 1946).

formação dos professores primários no Piauí, dura realidade presente nas escolas de uma forma geral (MARTINS, 2016, p.30).

Desse modo, é possível perceber que a realidade descrita não é diferente da que relatamos sobre este arquivo. Tal fator nos leva a perceber que a situação era bem mais deficitária, e que apesar disto, houve mudanças que ainda continuam transcorrendo mesmo que incipientes.

Os diários de classe localizados em um dos armários deste arquivo estavam organizados, mesmo de modo improvisado, embrulhados em papel madeira, indicados por ano e série, conforme as disciplinas do Currículo do Curso de Formação dos Professores Primários. Essa ação foi realizada a partir do empenho da pesquisadora já mencionada, que conseguiu “localizar 306 diários de classe dos anos de 1947 a 1961, incluímos 135 diários de 1944 a 1946, totalizando 441 documentos catalogados [...]” (MARTINS, 2016, p.31).

Os únicos materiais que estavam anteriormente organizados eram os históricos escolares, por ano e ordem alfabética do nome das concludentes. A esse respeito, Vidal (2005, p. 21-22) menciona que:

Em geral, interessadas no valor comprobatório dos documentos, as secretarias de escola mantem cuidadoso registro da vida escolar de alunos e professores, atualizando com frequência os arquivos correntes. O mesmo desvelo não é concedido à documentação histórica, na maioria das vezes, acumulada em *arquivos mortos*, e aos documentos produzidos cotidianamente pela atividade pedagógica. Seu fim assemelha-se, distanciando-se apenas no tempo. Enquanto os primeiros sofrem destruição progressiva em virtude da má conservação, os segundos encontram na lixeira seu *destino*. Por uma espécie de *seleção natural*, uns e outros sobrevivem, testemunhando matizes do trabalho na escola.

As escolas geralmente fazem a guarda dos certificados e da ficha funcional dos docentes, por serem considerados documentos comprobatórios da vida escolar e profissional. Os demais documentos se perdem empilhados em algum canto ou mesmo nas salas de almoxarifados das instituições de ensino, sem ao menos irem aos depósitos onde se localizam o acervo escolar. “Nossos documentos escolares têm sido inúmeras vezes vistos como um amontoado desconexo do qual precisamos nos desvencilhar, o que fazemos arbitrariamente, justamente pela falta de espaço e pelo acúmulo de papel” (NUNES, 2003, p. 20).

Por falta de lugar de guarda desses documentos, para que não permaneçam ocupando espaços, são amontoados e sem a devida conservação; por isso, se perdem pela ação do tempo, ou são completamente descartados nas lixeiras, por serem considerados irrelevantes pela falta de consciência do valor histórico desses documentos. Conforme Bloch (2001, p. 83):

Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios de técnicos, tocam eles mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações.

Embora alguns materiais ainda permaneçam sobrevivendo nos arquivos, a sua permanência, por vezes, também ocorre através da escolha daqueles que decidiram que tais materiais continuassem a serem guardados, mesmo que de forma espontânea. Isto é, até aquele que desconhece as contribuições do arquivo para a historiografia, tem chances de salvar alguns materiais que, em seu entendimento, não têm utilidade, justamente por fazer parte da sua memória coletiva, daquilo que se acredita que foi relevante em uma determinada época, e que por isso devem ser conservados.

Para uma ordenação lógica no levantamento dos diários de classe localizados, selecionamos para a análise os correspondentes ao recorte temporal da pesquisa, mas encontramos apenas dos anos de 1944 a 1961. Entretanto, isso não acarretou problemas para a pesquisa, pois, como afirma Julia (2001, p. 17), “o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira”, tendo em vista que, entre os achados, o que nos interessava eram as informações sobre as atividades lúdicas que compunham os conteúdos das disciplinas do currículo do curso de formação dos docentes, como também indicativos de atividades práticas.

Dando início as buscas sobre as atividades lúdicas nos diários de classe, selecionamos primeiramente os diários da disciplina Educação Física, por acreditarmos que tais práticas pudessem estar diretamente relacionadas a esta matéria de ensino escolar. Logo após, com o propósito de obter mais informações sobre o objeto de estudo, averiguamos os registros dos diários de classe das

disciplinas Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino, tendo em vista que estas poderiam fornecer alguns dados sobre as práticas lúdicas.

E então, encontramos informações sobre o teórico Decroly nos diários de classe da disciplina Metodologia do Ensino Primário de 1948, 1950 e 1960 e Prática de Ensino em 1956; e de Maria Montessori, em Metodologia do Ensino Primário em 1960.

Esses estudiosos estiveram envolvidos no Movimento da Escola Nova e discutem sobre as práticas lúdicas no contexto educacional. Nos diários de classe da disciplina Prática de Ensino não encontramos informações sobre indicativos de desenvolvimento teórico ou prático sobre as atividades lúdicas.

Outro fator que gerou aflição foi o fato de que muitos diários de classe não possuíam informações sobre os conteúdos das aulas, pois a parte do documento específica para essa redação estava destacada, contendo apenas o nome dos discentes e o comparecimento desses às aulas. Isso se deve a própria configuração dos diários de classe de 1944 até o ano de 1947, como podemos observar a capa de um modelo desses diários de classe a seguir:

Figura 1 – Diário de classe da disciplina Metodologia⁴ do Ensino Primário de 1944

ESTADO DO PIAUI
DEPARTAMENTO DO ENSINO

ESCOLA NORMAL OFICIAL

Ano letivo de 1944

1^o ANO - 2^a TURMA

Cadeira de METODOLOGIA

Professor MARIA ANTONIETA FERRAZ BURLAMAQUI

Inspetora

D. E. I. P. — Teresina

Fonte: PIAUÍ (1944).

Nesses diários de classe, além das informações contidas na capa como: o ano letivo, a série, a turma, o nome da disciplina, do professor e da inspetora, na parte interna constava um termo de abertura que relatava a quantidade de folhas que se encontravam numeradas e que deveriam ser todas rubricadas pelo secretário da escola, que também assinava ao final deste termo, indicando que a função do documento seria realizar a chamada dos alunos da Escola Normal Oficial.

⁴ Visando manter o anonimato do professor e da inspetora, os seus nomes foram suprimidos.

Abaixo deste termo, constava o capítulo IX do Regulamento Geral do Ensino de 1933, que indicava as atribuições das inspetoras de alunos, presentes no artigo 377, como constam nas informações abaixo:

Regulamento Geral de Ensino

Capítulo IX

Das Inspetoras de alunos:

Art. 377 – Às Inspetoras de alunos, além de outras atribuições que lhes forem cometidas pelo Diretor, cabe:

- 1) Preparar as cadernetas de aula;
- 2) Anotar a frequência, as faltas, a impontualidade e a conduta dos alunos;
- 3) Declarar no livro de ponto, as faltas dos professores, toda vez que excedam de 10 minutos a hora marcada para as suas aulas e antecedas de qualquer forma ou por qualquer motivo a terminação das mesmas;
- 4) Permanecer nas classes durante as aulas, providenciando sobre o que solicitarem os respectivos professores;
- 5) Advertir os alunos quando necessário;
- 6) Comunicar ao Diretor qualquer infração disciplinar que reclame providência mais rigorosa;
- 7) Acompanhar as turmas de alunos nas excursões, passeios e trabalhos, fora do estabelecimento.

Como destaca o artigo deste Regulamento de Ensino, ficava a cargo das inspetoras de alunos a responsabilidade sobre a frequência dos alunos, as faltas e impontualidade dos alunos, informações que eram registradas nos diários de classe como formas de controle do ensino. Martins (2016, p. 159) menciona quais as utilidades das demais páginas desses diários de classe:

As páginas seguintes eram compostas por cinco colunas destinadas ao registro dos números das discentes e de seus nomes. Em seguida, havia novamente espaços para os números de ordem das alunas e registro das observações relacionadas à conduta delas. As folhas seguintes eram compostas por três colunas, uma para os números, outra para o registro do dia e da frequência e a última, ocupando metade da folha, destinava-se às observações. Esta parte era destacável e possivelmente encaminhada à direção da Escola. No final do diário, havia um quadro para resumo das informações relacionadas mês a mês ao registro da frequência e das faltas das alunas e, em seu verso, havia o termo de encerramento assinado pelo secretário da Escola.

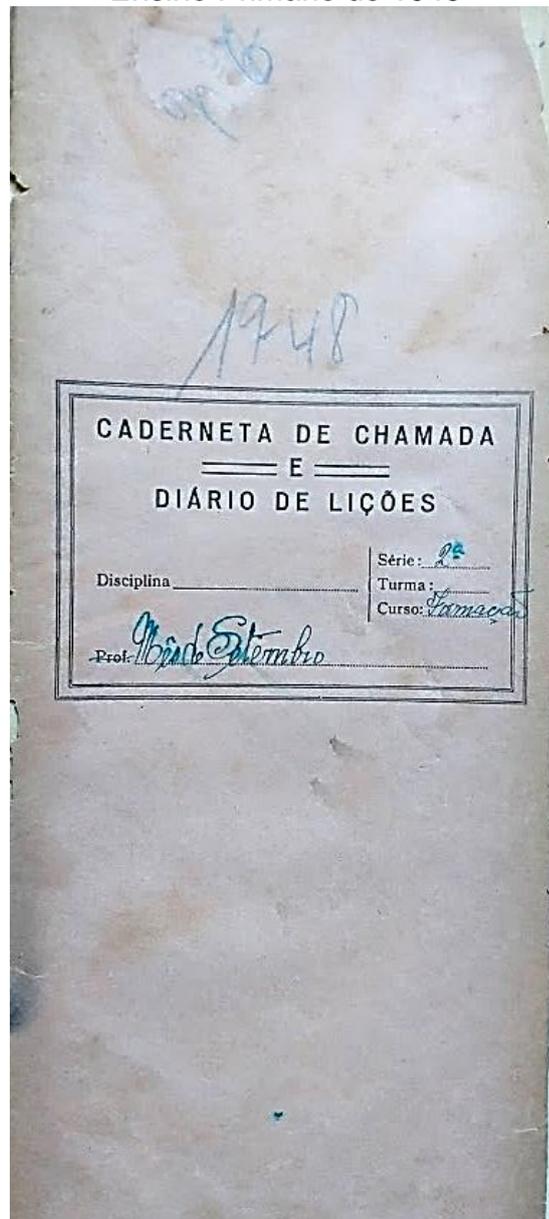
As funções destinadas às páginas desse documento não diferem das características dos demais diários de classe. Mas, a razão de que estes não serviam

para fazer o registro das atividades desenvolvidas no percurso das aulas e sim para a observação do comportamento das alunas é o que chama atenção, por revelar que o registro da conduta das discentes era mais relevante que o desenvolvimento das práticas de ensino.

Então, essa seria a razão pela qual não teríamos encontrado informações sobre os conteúdos das disciplinas, ministrados nas aulas, pois as páginas dos diários com as anotações das observações feitas pelas inspetoras das alunas eram destacadas e, ao final do ano, e entregues à direção da Escola.

A partir de 1947, os diários de classe sofrem alterações pela LOEN. A capa trazia o nome de Caderneta de Chamada e Diário de Lições, um espaço para o nome da disciplina, a série, a turma, o curso e o nome do professor, embora fosse de uso coletivo por ano escolar, como apresenta a imagem a seguir:

Figura 2 - Caderneta de chamada e diário de lições da disciplina Metodologia do Ensino Primário de 1948



Fonte: PIAUÍ (1948).

A sua denominação é um indicativo de que serviriam para realizar a chamada nominal dos alunos para o registro da frequência escolar, como também anotar as lições ou conteúdos escolares desempenhados pelas professoras, em um espaço específico para essa função, com o nome da matéria lecionada; apesar disto, ainda havia um espaço destinado às observações, pouco usado pelos professores.

Nesse caso, a conduta das alunas deixa de ser o fator de registro dos diários de classe para o desenvolvimento das ações docentes no processo de ensino, como destaca Martins (2016, p. 160-161):

Quanto ao registro institucional da dinâmica da sala de aula, não interessava deter-se apenas nos aspectos relacionados às alunas, incluía o controle sobre o processo de ensino no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados e às ações dos professores.

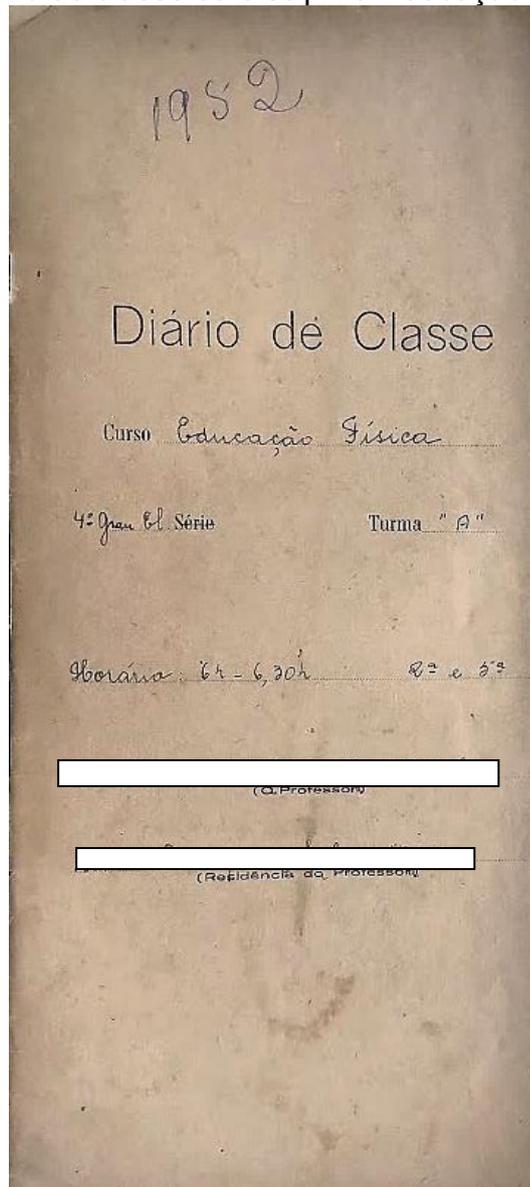
Apesar do registro das ações do ensino passarem a ser de responsabilidade dos docentes, no local destinado a essas anotações, alguns professores ainda continuavam a descrever sobre as suas ausências e a das alunas e outras observações, no espaço destinado aos conteúdos ministrados.

Outro motivo no qual acreditamos é que, pela falta de prática do registro de suas ações docentes ou mesmo porque no espaço destinado a essas anotações havia o nome de matéria lecionada, isso tenha levado as docentes a anotarem apenas os conteúdos ministrados. Razão pela qual não tenhamos encontrado informações sobre o modo como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas das docentes sobre os conteúdos dos jogos e das recreações.

A prática institucional do registro das ações docentes provoca em muitos casos uma automatização deste ato, e “em muitos casos, o autor do diário se vê, consciente ou inconsciente, impedindo a elaborar um discurso bem artificial e muito autojustificativo [...] sob a implícita pretensão de que devem escrevê-los como se ninguém fosse lê-los” (ZABALZA, 2004, p. 48-49). Neste caso, o registro das aulas nos diários de classe é realizado sob regras determinadas pela instituição de ensino para o acompanhamento da frequência e anotações dos conteúdos ministrados.

A partir de 1950, os diários de classe passam a ser individualizados e trazem na capa a nomenclatura de Diário de Classe e um espaço para o preenchimento das informações como nome do curso, da série, da turma, o nome da disciplina, do docente e, além disso, um espaço destinado para o endereço dos professores, como se observa na imagem a seguir:

Figura 3 - Diário de classe da disciplina Educação Física⁵ de 1952



Fonte: PIAUÍ (1952).

Nestes diários de classe, na parte interna da capa inicial havia orientações quanto aos deveres dos professores, conforme o artigo 117⁶ da Portaria N. 501, de 9 de maio de 1952 e, na parte final, verso do formato duplo da capa, havia as proibições dos professores, expressas pelo artigo 118⁷, como destaca Martins (2016, p. 164):

Os direitos e os deveres versavam sobre os livros a ser indicados, os comportamentos em sala de aula e a relação que deveria ser

⁵ Visando manter o anonimato do professor o seu nome e endereço foram suprimidos.

⁶ Piauí (1952), vide anexo p. (167).

⁷ Piauí (1952), vide anexo p. (168).

mantida com os alunos, o sistema de avaliação, os preenchimentos do diário e a colaboração nos trabalhos complementares desenvolvidos pela escola. [...] as proibições, que envolviam tratar de assuntos alheios à aula, ditar lições, fazer cópia de pontos e cobrar por aulas particulares.

Além dos direitos dos professores e suas proibições, a atribuições dos professores constava a alínea “r) colaborar com a direção do estabelecimento na organização e na execução dos trabalhos complementares de caráter cívico, cultural e recreativo” (PIAÚÍ, 1952). A portaria faz um chamamento para o comprometimento dos professores com as atividades recreativas promovidas pela escola.

Ainda na parte final da capa, são expressas as instruções⁸ sobre a forma de registro dos diários de classe, sob a responsabilidade do professor: não haver qualquer tipo de rasura, indicavam a função dos diários de classe e a responsabilidade do inspetor em fazer o seu encerramento e que não poderia sob nenhuma hipótese ser retirado do estabelecimento de ensino.

Naturalmente, por ser oficial, é entendido como aquele no qual não pode haver erros, que não possibilita “desvios”, não aceitando qualquer uso diferente daquele indicado, além de não possuir outros complementos comuns em outros documentos (ALVES, 2003, p. 64).

Apesar de todas essas indicações nos diários de classe, até 1961, alguns professores ainda tinham a prática de registrar suas ausências no espaço destinado à escrita da matéria lecionada. Nem sempre o conteúdo estava descrito, além de não haver a indicação do modo como algumas atividades eram desenvolvidas, especialmente na disciplina Educação Física.

Acreditamos que as orientações sobre o preenchimento dos diários de classe sobre não possuir rasuras e as anotações não poderem ser realizadas em outro espaço fora da instituição, isso poderia limitar o registro das aulas e o tempo de desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Nesse caso, a falta desta informação não ocasionou um problema para a análise dos registros das informações sobre as atividades lúdicas e recreativas presentes nos diários de classe desses professores, pois o fato de descreverem sobre os conteúdos correspondentes a estas atividades colaborou com a pesquisa.

⁸ Piauí (1952), vide anexo p. (169).

Para obter dados sobre a forma como eram desenvolvidas as atividades lúdicas e recreativas presentes na disciplina Educação Física, tivemos o apoio dos interlocutores dessa pesquisa, por meio de suas memórias, enquanto ex-alunos do ensino primário do Piauí. E como menciona Le Goff (1984), a história transforma os documentos em monumentos que apresentam inúmeros elementos dos quais é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinentes e colocados em relação para ser estabelecidos em conjunto.

Neste caso, para o entendimento dos conteúdos sobre as atividades lúdicas e recreativas, presentes nos diários de classe, articulamos com as memórias dos interlocutores da pesquisa, colhidas por meio de entrevistas, para dar sentido ao conjunto de informações coletadas. Assim, como afirma Thompson (1992, p. 255), “não obstante, o que se dá na verdade é que, em geral, quanto mais se sabe mais provável é que se obtenham informações históricas importantes de uma entrevista”.

Neste caso, os diários de classe, enquanto documentos, contribuíram para revelar dados sobre as atividades lúdicas e recreativas, e as Memórias, como fontes incontestavelmente relevantes por dar sentido as informações encontradas, através dos depoimentos, apontando continuidade ou divergências, sobre as evidências coletadas.

E a partir delas, é possível usá-las como uma fonte para buscar entender um fato, compreender uma situação, preencher lacunas e provocar interpretações que as fontes escritas podem não oferecer respostas satisfatórias ao pesquisador. Sobre a relevância da Memória, enquanto fonte de pesquisa e o contato que tivemos com os interlocutores na aquisição dos seus depoimentos sobre a infância e suas vivências, enquanto ex-alunos no ensino primário do Piauí, passaremos a discutir na subseção a seguir.

2.3 Abrindo o Baú das Memórias: tesouro da oralidade

Sabe-se que quando amadurecemos cronologicamente perdemos um pouco da capacidade de recordarmos fatos ocorridos na atualidade; ganhamos, entretanto, o prazer das lembranças do passado. Isso acontece comigo e com várias outras pessoas. O certo é que o meu cérebro funciona como um computador salvando registros de acontecimentos distantes...muito distantes⁹.

Para nos aproximar do cotidiano educacional do ensino primário no Piauí, no período que compreende esta Tese, foi preciso buscar informações de quem vivenciou esse nível de ensino em um espaço temporal já passado e que tentamos recuperar através das memórias sobre a época.

Para coletar os dados, foram realizadas entrevistas com ex-alunos, pessoas idosas que, como remete Sra. Gildete, interlocutora desta pesquisa, na epígrafe acima, são mais fáceis de ter reminiscências de acontecimentos passados do que dos fatos mais atuais. “As pessoas de idade mais avançada estão sujeitas à deterioração do funcionamento do sistema nervoso central, mas, neste caso, a recordação de acontecimentos recentes se deteriora primeiro” (FREITAS, 2006, p. 60).

Essas lembranças dos acontecimentos passados são como um tesouro para o historiador que estão guardados em um baú e precisam acessados, e por isso “[...] se ancora nos restos, pegadas mais firmes, que são os depoimentos da oralidade dos mais velhos [...]” (PINHEIRO, 2006, p. 64). Pois, mesmo que certas informações sobre o passado sejam contadas por pessoas mais jovens, elas podem não ter a mesma relação de quem vivenciou determinados acontecimentos, pois alguns símbolos se alteram e as versões sobre o passado podem não possuir o mesmo sentido.

Neste caso, a memória – faculdade mental responsável pelas lembranças – parte das recordações de situações que foram vivenciadas pelo indivíduo. Dito de

⁹ Fragmento retirado dos escritos de Dona Gildete, interlocutora desta pesquisa, que descreve suas memórias como uma espécie de autobiografia que se misturam com poemas, piadas e cartas em um caderno, como assim o denomina, que apesar de possuir características de um livro, afirma que está longe de sê-lo. Recordações é o título deste caderno de memórias, vide anexo p. (170).

outra forma, a memória seria como um baú que guarda as lembranças. Mesmo que essas lembranças sejam individuais, elas “permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2003, p.30).

As memórias são coletivas porque são partilhadas pelo grupo que vivenciou um mesmo acontecimento, e as lembranças individuais são ancoradas pelos suportes coletivos das lembranças comuns, pois subsidiam e expandem a percepção sobre o passado. Para Halbwachs (2003, p. 29),

se a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas.

Por essa razão, a memória coletiva gera uma relação de pertencimento ao grupo do qual fizeram parte de um tempo em comum, e

para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre umas e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstituída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2003, p. 39).

É preciso, portanto, que uma lembrança ou parte dela ainda subsista no grupo de uma mesma forma em relação a certos aspectos que se identifiquem para que as lembranças possam ser reconhecidas e reconstituídas. Assim, a memória coletiva emerge de um grupo e existe até enquanto o grupo permanecer.

Quando as lembranças do grupo estão falidas de interesse, a memória acaba dando lugar à história que tem a função de salvar as lembranças por escrito, reconstruindo aquilo que não existe mais. Por essa razão, a história jamais conseguirá vir à tona em sua totalidade, uma vez que “desativada a memória, o passado torna-se um lugar nostálgico ou sinistro, em que qualquer coisa pode ter acontecido, presidido pelo esquecimento ou pela vontade de esquecer” (SOUZA, 2000, p. 47).

A memória é seletiva porque o interlocutor elege aquilo que quer lembrar, quando as recordações são de momentos difíceis, ou por não terem sido tão

relevantes, por isso não recolhe todos os acontecimentos vividos. E o esquecido pode ser tão importante quanto o que é recordado. Assim, quanto maior a representatividade de um grupo, através de suas memórias sobre o passado, maiores serão as possibilidades de ter uma proximidade sobre os acontecimentos, mas nunca a sua totalidade, já que o passado é uma abstração.

A escrita da memória pela história luta contra o esquecimento e o não dito, retendo do passado o que ainda está vivo pelo grupo que o mantém limitado no tempo e espaço, e sobre o que pode ter ocorrido em determinadas sociedades e épocas. Isso é o que interessa ao pesquisador. Por esse motivo, o critério de escolha dos entrevistados foi ter sido ex-aluno(a) do ensino primário do Piauí, entre os anos de 1932 a 1961.

Um grupo de pessoas que vivenciaram um mesmo nível de ensino em um mesmo período temporal. A busca pelos interlocutores não foi uma tarefa fácil e, nesse processo de identificação dos participantes, as indicações de pesquisadores piauienses e parentes dos interlocutores selecionados foram fundamentais.

Entrevistamos oito colaboradores entre eles sete ex-alunos do Ensino Primário do Piauí, e um interlocutor que contribuiu com as suas memórias de infância, por não ter sido aluno do ensino primário no Piauí, mas sim aluno de um professor mestre escola, ou seja, leigo, definidos pelo critério do recorte temporal. A inclusão de suas memórias se justifica pelo fato de que foram importantes para dar representatividade às atividades lúdicas e recreativas do gênero masculino, uma vez que todos os outros interlocutores foram mulheres, e não conseguimos encontrar outro entrevistado, que estivesse dentro dos critérios estabelecidos.

Como forma de traçar o perfil educacional dos participantes dessa pesquisa, montamos o quadro a seguir:

Quadro 2 - Perfil Educacional dos Interlocutores

INTERLOCUTORES	CIDADE	PERÍODO DO ENSINO PRIMÁRIO	ESCOLA PRIMÁRIA
CAMPOS, Amália do Espírito Santo (2018a).	Oeiras	1930-1934	Grupo Escolar Costa Alvarenga
CAMPOS, Auristella Nogueira (2018b).	Oeiras	1932-1935	Grupo Escolar Costa Alvarenga
MONTEIRO, Raimunda dos Santos Lopes (2018).	Demerval Lobão	1951-1954	Grupo Escolar Batista Oliver
MOURA ¹⁰ , Francisco Miguel de (2018a).	Picos	–	–
MOURA, Maria Mécia Morais Araújo (2018b).	Picos	1952-1955	Instituto Monsenhor Hipólito
REIS, Paulo Jorge Campos (2019).	Oeiras	1961-1965	Grupo Escolar Costa Alvarenga
SANTOS, Francisca de Oliveira Teixeira (2018) ¹¹ .	Teresina	1956-1959	Grupo Escolar Gabriel Ferreira
SOUSA, Gildete Ferreira de (2018).	Floriano	1947-1950	Grupo Escolar Odorico Castelo Branco

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados das entrevistas concedidas (2018; 2019).

Os interlocutores realizaram o ensino primário no Piauí em suas cidades natal, mas nem todos viveram as mesmas condições sociais. Aqueles que não residiam na capital, tiveram que se deslocar até Teresina para dar continuidade aos estudos, pela ausência de instituições que oportunizassem os demais graus de escolaridade, como é o caso de Amália Campos e Auristella Campos, que vieram de Oeiras para Teresina realizar o Curso Normal, na Escola Normal Oficial de Teresina, alunas internas da Instituição.

Na mesma situação, outras famílias encaminharam seus filhos para se hospedarem na casa de parentes, pela falta de condições financeiras para custear suas despesas, como aconteceu com Raimunda Monteiro, quando realizou o Curso

¹⁰ A sua colaboração nesta pesquisa se refere apenas às suas memórias sobre a infância e suas atividades lúdicas e recreativas.

¹¹ Vide anexo p. (171), mostra a fotografia da interlocutora Francisca de Oliveira Teixeira Santos, na época em que foi aluna da primeira série do ensino primário, representada por uma listra na gravada do fardamento escolar, do Grupo Escolar Gabriel Ferreira em 1956.

Normal da Escola Normal Oficial e Gildete Sousa, que realizou o curso Pedagógico, em Teresina.

Os entrevistados se dispuseram a contar sobre as lembranças de suas vivências escolares no ensino primário, das suas atividades lúdicas e recreativas nesse ambiente, como também fora do âmbito escolar. “Uma entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la” (THOMPSON, 1992, p. 270-271). O mais importante deste momento é a fala do entrevistado, ao responder perguntas claras, simples, objetivas e sem pressa.

Quando o entrevistado aceita participar da pesquisa, é convidado a relembrar as vivências de seu passado, e ao recordar as memórias que vêm à tona, são sempre aquelas que foram marcantes. Por esse motivo, para realizar uma boa entrevista, é preciso encontrar maneiras de o entrevistado confidenciar as suas memórias sem que provoque constrangimento a si próprio, então o entrevistador precisa, antes, seguir alguns procedimentos básicos, quando usa o método da História Oral.

A primeira delas é quando se realiza o convite para a participação na pesquisa. É preciso “explicar o objetivo da pesquisa. Sugira uma data possível para uma primeira visita, mas sempre permita que o informante possa propor outra, ou possa recusar-se inteiramente a participar” (THOMPSON, 1992, p. 267).

Ter um contato inicial é importante para se certificar de que o interlocutor está dentro dos critérios da pesquisa, falar sobre os objetivos da entrevista, agendar o dia, horário e local das entrevistas, conforme desejo do entrevistado, que pode ser realizado por meio de um telefonema, como fizemos para contactar os interlocutores desta pesquisa.

Antes de dar início às entrevistas, foram explicados novamente os objetivos da pesquisa, para que os entrevistados se familiarizassem sobre o assunto, como também do seu rigor ético, através da leitura e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

O TCLE é um termo ético que garante a doação do depoimento à Instituição onde o projeto foi desenvolvido, além de direitos ao interlocutor da pesquisa, como por exemplo, interromper a entrevista a qualquer momento, caso provoque sentimentos que interfiram em seu bem-estar.

O momento da leitura do TCLE foi importante, pois ao tempo que justificávamos a intenção da pesquisa, estabelecemos uma conversa inicial para ir ativando as memórias de nossos interlocutores. Nesta conversa, de forma unânime, mencionavam que pouco se lembravam sobre o período em que cursaram o ensino primário e que as atividades lúdicas e recreativas não eram desenvolvidas na escola.

No entanto, o pesquisador precisa ser persistente para que o entrevistado possa se envolver na entrevista e ao revelar seus fragmentos de memória, ir dando suporte a outras lembranças. “Sabemos que as memórias são fragmentadas, e que nós as reconstruímos enquanto falamos.” (FREITAS, 2006, p. 72). E o entrevistado pode contribuir para favorecer as suas lembranças, passando do que antes acreditava que nada de interessante tinha a dizer à construção de um relato rico de informações.

No desenvolvimento das entrevistas, aos poucos, a memória se ativava e os discursos anteriores de não recordar, tomavam outro sentido, na medida em que a entrevistadora realizava as perguntas e aflorava as lembranças vagas que iam emergindo. O interesse pela fala do entrevistado é fundamental, como destaca Thompson (1992, p. 254):

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles, capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição de ficar calado e escutar.

Por isso, o historiador precisa ter os “ouvidos afinados” e muita persistência e preparo para saber ouvir. Saber escutar as diversas vozes é uma atividade fundamental que o pesquisador que utiliza a História Oral como instrumento de pesquisa precisa desenvolver.

A operação parece simples: o pesquisador identifica o problema, escolhe a história oral como metodologia, elabora um roteiro, descobre um depoente, coloca debaixo do braço um manual de como fazer entrevistas, leva na mão um gravador em bom estado de funcionamento, e está dada a partida. Acontece que ninguém fala para um gravador, porque a fala pressupõe uma escuta (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 76).

Essa escuta deve ser sensível, isto é, deve haver empatia entre o depoente e o pesquisador, e interesse no depoimento e naquilo que ele pode oferecer para desvelar o problema de pesquisa. Além disso, a condução da entrevista temática deve ser cuidadosa, uma vez que está relacionada a uma parte específica sobre a vida do entrevistado.

Neste caso, ao fazer digressões, o entrevistador deve saber reconduzir sem interromper a fala e nem mostrar desinteresse. Como destaca Thompson (1992, p. 263), “sempre que possível evite interromper uma narrativa. Se você interrompe uma história por considerá-la irrelevante, estará interrompendo não apenas essa, mas toda uma série de ofertas posteriores de informações que *serão* relevantes”. É preciso que o entrevistador saiba reconduzir a fala do entrevistado, pois dependendo do modo que é realizada poderá reprimi-lo.

Essa ação pode limitar o discurso dos entrevistados para aquilo que acredita que o entrevistador quer escutar. “Assim, quanto menos seu testemunho seja moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor. Contudo, a entrevista completamente livre não pode existir” (THOMPSON, 1992, p. 258). É preciso saber direcionar a entrevista para aquilo que se deseja conhecer sobre o passado, sem, entretanto, forçar para que falem de suas recordações. Ao tornar a entrevista menos ordenada e mais espontânea, mesmo sob a presença de um gravador, o entrevistado se sente mais à vontade e confortável em falar aquilo que acredita ser importante para o pesquisador.

Deixar o entrevistado a vontade para falar pode suscitar informações não previstas no roteiro de entrevista, que possibilitam problematizações que podem contribuir com a pesquisa. “Na verdade, existe uma ideia de pauta, mas a partitura vai sendo escrita no processo em que as lembranças e os esquecimentos é que darão o tom e o caminho ao pesquisador” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 43).

Isso não quer dizer que a entrevista não esteja previamente organizada, mas como o pesquisador recorre a testemunhas, por não ter vivenciado esse passado, se ancora nas lembranças dos entrevistados que lançam informações que propiciam perguntas suplementares e suas explicações podem revelar dados que podem contribuir com a pesquisa. Perguntas abertas podem revelar lembranças ricas, e vez por outra, podem apontar alguns fatos que podem gerar dúvidas e por isso é preciso realizar novos questionamentos mais específicos para saná-las.

Encorajar o entrevistado também é uma boa saída para fazer fluir suas lembranças e sentir que está de fato colaborando. Então, o ato de balançar a cabeça ao demonstrar que está interessado naquilo que o entrevistado fala, sorrir das lembranças engraçadas, completar a fala quando o interlocutor não recordar, faz com que este se sinta à vontade. Para ganhar a confiança e simpatia do entrevistado, especialmente de pessoas de mais idade, que, geralmente gostam de falar, é necessário ter disposição para ouvir com atenção e demonstrar interesse e compreensão.

Assim, as memórias do grupo de ex-alunos tiveram um papel fundamental nesse processo que nos permitiu ter informações que outras fontes escritas poderiam não fornecer, por ser um instrumento que permite uma aproximação com o passado educacional, pelas lembranças de quem os vivenciou. Suas recordações sobre infância e as atividades lúdicas e recreativas no âmbito social e educacional, estão distribuídas nas próximas seções desta Tese.

3 PIAUÍ: cenário onde se tece a pesquisa

Antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como funciona dentro dela (CERTEAU, 1982, p. 76).

Tomando por base a epígrafe acima, a escrita desta seção foi essencial para conhecer o cenário social do Piauí, no recorte temporal desta tese, mesmo que de forma panorâmica. Como afirma Azevedo (2010, p. 39), “toda a educação varia sempre em função de uma ‘concepção da vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade”.

Por esse motivo, antes de descrever sobre as atividades lúdicas e recreativas desenvolvidas pelas crianças nas escolas do ensino primário, como também fora dela, fez-se necessário apresentar as condições sociais do Estado, para entender a forma sob as quais foi estabelecido o elo entre a escola e a sociedade nesse momento histórico.

O Piauí começa a despertar para o progresso ao tempo em que o país vivia uma efervescência pelo desenvolvimento característico do processo de modernização capitalista que investia na urbanização e industrialização, como modelo econômico que superasse o sistema agrário-exportador então vigente, e que apostava na educação como maneira de propiciar mudanças.

Surgia, em meio a esse cenário, um novo modelo educacional denominado de Escola Nova, que propunha mudanças educacionais condizentes com as inovações que ocorriam no Brasil,

na rotina pedagógica, mostrando a obsolescência da escola frente à complexidade de uma sociedade urbana, industrial e tecnológica [...] as necessidades de racionalização dos processos escolares. Na formação humana, deveriam ser incorporados saberes e modos de pensar e fazer mais diretamente ligadas à lógica do mercado. A escola precisava treinar habilidades e atitudes que garantissem maior eficiência e produtividade do futuro trabalhador (OLINDA, 2008, p. 93).

Frente às mudanças da esfera econômica, a escola precisava se adaptar a um novo modelo educacional integrado ao novo contexto social. De acordo com Lopes e Galvão (2010, p. 18), “o século XX é também o momento que a instrução se

dissemina no Brasil. Principalmente a partir de 1930, em meio aos processos de industrialização e urbanização, diversas leis foram criadas para melhorar a educação primária”.

Nesse momento, operam-se muitas mudanças no campo econômico, político e educacional. E o ensino primário é apontado para solucionar o quadro de analfabetismo e para preparar o homem para integração na vida social e produtiva do país, como menciona um fragmento extraído do jornal Diário Oficial de 1936:

A creança que estuda, opera, age e, agindo que o homem pode contribuir eficientemente para a grandeza da terra-berço [...] A creança que hoje estuda, ajustada aos moldes da nova escola, é o homem novo que se prepara para o mundo novo que a ephoca da machina e da sciencia requer (E SILVA, 1936, p. 6).

Atividades elementares de ler, escrever e contar, através da prática pedagógica de memorização e da imposição de ideias feitas, que separavam o trabalho escolar das condições do meio social dos alunos e do seu senso crítico, já não eram suficientes para o novo contexto de compreensão das necessidades e capacidades dos alunos.

Ciente das inovações educacionais, o Piauí empreende reformas educacionais seguindo os postulados da Escola Nova, e destaca as conquistas quanto ao número de edificações escolares, em comparação aos anos anteriores considerados em quantidade insuficiente para todo o Estado, como destaca uma matéria do jornal Diário Oficial de 1936:

Em 1930, havia em todo o Estado apenas 4 edifícios construídos para estabelecimentos de ensino: um em Parnayba (grupo “Miranda Osorio”) e três em Theresina (grupos escolares “Mathias Olympio”, “Gabriel Ferreira” e “Demosthenes Avellino”) sem incluir o da Escola Normal Official, inaugurado em 1925.

De 1931 ao corrente anno, foram entregues á Directoria do Ensino 11 grupos escolares e 6 escolas agrupadas e se acham em construção 4 grupos escolares e 2 escolas agrupadas (BRITTO, 1936, p. 6).

Apesar da pequena quantidade de grupos escolares – levando-se em conta a extensão territorial do Piauí –, o Estado, mesmo que em uma condição embrionária de desenvolvimento educacional, apresentava melhorias que ainda precisavam de ajustes frente às novas condições sociais para avançar. Tais

conquistas já faziam surtir efeito com o crescimento do número de matrículas das escolas primárias, como podemos observar na tabela 1:

Tabela 1 - Número de Matrículas do Ensino Primário entre 1930 a 1934

ANO	MATRÍCULA GERAL
1930	7.937
1931	10. 811
1932	15.051
1933	15. 999
1934	20. 600

Fonte: BRITTO (1936, p.5).

Com crescimento pequeno, mas gradativo, em decorrência da ampliação do número de escolas – e como consequência a quantidade matrículas do ensino primário –, ocorre o início da expansão desse nível de ensino pelo acesso das classes populares.

Com o intuito de atender às inovações educacionais suscitadas pela sociedade, é baixado o Regulamento Geral do Ensino em 1931, por meio do Decreto nº 1.145 de 02/02/1931, no Governo do interventor militar do Capitão Joaquim Lemos Cunha (1930-1931), que estabelecia em seu capítulo XL as mudanças quanto ao regime didático em geral. Destacamos, então, as que se referem ao ensino primário:

Art. 201. – O ensino primário será assim, sobretudo educativo: pratico e concreto, o mais possível integrado ao meio físico e às necessidade sociais, baseado em programas que estimulem o interesse infantil, devendo os professores encaminhar as lições de modo a incitar as faculdades mentais e morais do aluno para um desenvolvimento gradual, principalmente da observação e do raciocínio, que se exercitam por meio ou processos intuitivos.

Art. 202. – No Ensino primário dever-se-ão dotar as conquistas positivas da escola nova: lições variadas, concisas, vividas, ao alcance da mentalidade infantil, deixando sempre ao educando a iniciativa de adquirir os conhecimentos por si, reservando ao professor o papel de guia esclarecedor e metódico (PIAUÍ, 1931, p. 49).

As inovações metodológicas adotadas por esse Regulamento de Ensino, conforme as propostas educacionais da Escola Nova, apontam que as mudanças

precisavam ocorrer também no ambiente educacional. Nesta perspectiva, as atividades deveriam ser integradas ao meio físico e social e, com base no interesse infantil, através de uma aprendizagem espontânea – da qual o professor apenas exerce o papel de orientador do aprendiz. Isso demonstra que as práticas educativas deveriam se afastar da instrução tradicional, que impedia os avanços das inovações educacionais ao ensino.

Ainda no capítulo XXXI do mesmo Regulamento de Ensino, o tempo de funcionamento das aulas é apresentado no art. 165 e destaca em seu único parágrafo que “em qualquer dos turnos diários, haverá uma interrupção de 30 minutos, para recreio ao ar livre e em plena liberdade” (PIAUÍ, 1931, p. 43).

A destinação de um tempo específico para as atividades recreativas, embora fosse uma prática corriqueira ao ensino, ganha força com a Escola Nova, especialmente quanto à liberdade no desenvolvimento das brincadeiras e jogos, sem que fosse alterada pelos professores a espontaneidade das crianças.

E isto não quer dizer que não pudessem ser orientadas, como determina o artigo 294, deste mesmo Regulamento de Ensino, sobre as responsabilidades do professor público primário nos incisos VII “exercer vigilância no recreio, orientando os passatempo e jogos infantis.” (PIAUÍ, 1931, p. 68). A orientação, neste caso, refere-se à indicação de atividades recreativas adequadas para a idade das crianças.

Desse modo, as orientações sobre a educação, tomando por base os princípios da Escola Nova, tinham a intenção de levar propostas educacionais inovadoras para que a escola também pudesse se atualizar, pois a modernização precisava alcançar todos os setores sociais para que pudesse acontecer.

Em 1933, outro Regulamento Geral do Ensino é baixado pelo governo interventorial do Capitão Landri Sales Gonçalves (1931-1935), por meio do Decreto nº 1.438/33. Esse Regulamento sob influência dos pressupostos da Escola Nova, assim como as finalidades do ensino primário, conforme o Regulamento de 1931, previa preparo eficiente para a participação na vida social e economicamente produtiva.

Embora houvesse algumas disposições, altera outras como é o caso do desenvolvimento das atividades recreativas. No Regulamento de 1933, o recreio é reduzido, mas são acrescentadas indicações de atividades desse tempo escolar,

conforme apresenta o capítulo II sobre o tempo de funcionamento das aulas, em seu artigo 162:

§1: - Em qualquer dos turnos diários, poderá haver uma interrupção de 20 minutos, para recreio ao ar livre.

§ 2: - Destina-se essa interrupção á expansão da atividade infantil com fins recreativos, sob a iniciativa inteligente dos professores, hão-de sêr exercitados, então, jogos de imitação, atitudes educativas e corretivas, e proscritos jogos que, incompatíveis com o clima e idade escolar entre nós, são prejudicados á saúde das crianças (PIAUI, 1934, p. 36).

Apesar da redução do tempo do recreio, a indicação das recreações contribuía para que esse momento pudesse ser melhor aproveitado, mediante a indicação das atividades que os professores poderiam realizar com os alunos na condução do recreio. A adequação quanto à idade e as condições climáticas seriam necessárias para a manutenção da saúde das crianças.

Neste caso, havia uma preocupação com o desempenho do tempo destinado ao desenvolvimento das atividades recreativas, além de ser uma das vertentes da Escola Nova: a adequação das atividades à criança, deixando a livre para executar as atividades, mas com orientação quanto à adequação dos jogos e brinquedos referentes à sua idade.

O mesmo Regulamento, também visando melhorias nas condições estruturais do ensino primário, determina às municipalidades o recolhimento de 15% da sua receita ao Tesouro Estadual, evento que promoveu o crescimento do número de matrículas, como ressalta Leônidas Melo (1935-1945), no relatório governamental de 1940:

O Instituto Nacional de Estudos Pedagogicos publicou recentemente a estatística do ensino primário no Brasil, durante cinco anos, de 1932 a 1936. Neste trabalho, figura o Piauí no segundo lugar, sobre o crescimento de matrícula, dentro daquele quinquênio. [...] não foi só a melhora das condições economicas da região que o pôde explicar, mas ainda a execução das medidas de organização do regulamento de 1933, entre as quais figura a encampação progressista do ensino municipal, com a obrigação de recolherem às municipalidades 15% da sua receita ao Tesouro Estadual (PIAUI, 1940, p. 55).

O recolhimento do percentual de 15% da receita arrecadada pelos municípios era destinado, mensalmente, à Diretoria da Fazenda Estadual que aplicava esse recurso ao município. A preocupação do governo do Estado com o ensino primário fazia parte de uma das políticas do governo federal, promovidas pelo Presidente Getúlio Vargas, com vista à preparação da infância para a melhoria da nacionalidade.

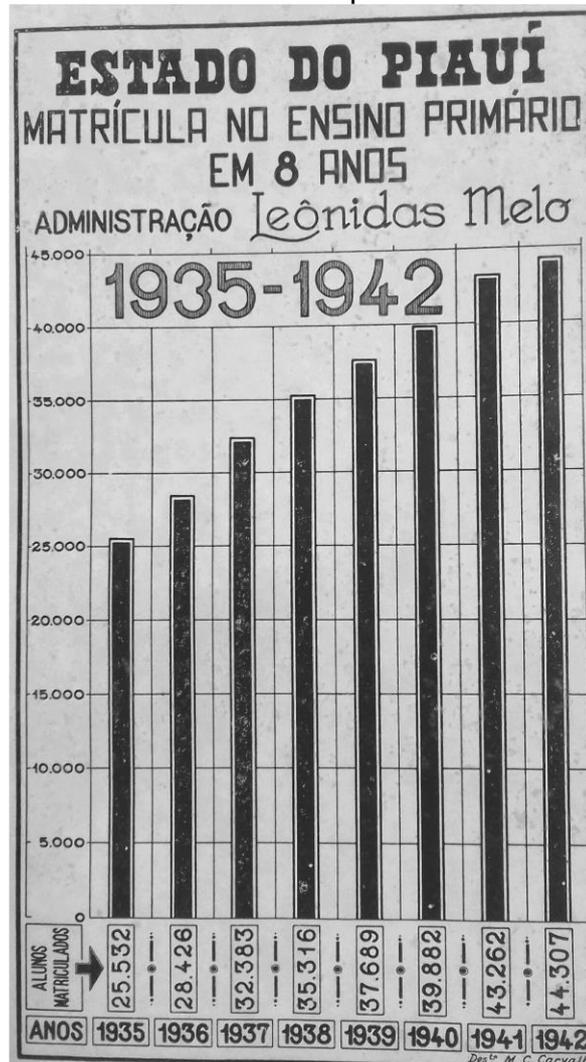
E com vistas a tal desenvolvimento, este realiza a celebração de convênios entre a União e os Estados brasileiros para o recolhimento de cotas estaduais e municipais para a manutenção das escolas primárias, como destaca um trecho de uma matéria jornalística do jornal Diário Oficial de 1944:

O desdobramento dos cuidados referentes ao ensino primário, não tem sido menor sob a constante atenção do Presidente da República. É bem recente a reorganização do ensino fundamental em todo o território nacional, havendo sido, para esse fim, celebrando convênios da União com os Estados. Através desses convênios da União com os Estados, que equivalem o desdobramento da letra constitucional, referente à obrigatoriedade da inclusão de escolas primárias, o governo processa a uniformização do ensino em todo o país (O PRESIDENTE..., 1944, p.1) .

Com a celebração de convênios para a captação de recursos financeiros para a educação, houve uma sensível melhora nas condições educativas para o ensino primário e a primeira delas foi o aumento significativo do número de matrículas que se fez em rápida ascensão. Motivo de grande entusiasmo relatado nos discursos continuamente enfatizados por parte do Governo, através dos Relatórios Governamentais dos anos de 1936 a 1943.

A figura 4, mostra um gráfico que representa o crescimento desses números:

Figura 4 - Matrícula no ensino primário de 1935 a 1942



Fonte: PIAUÍ (1943, p. 33).

Esse aumento expressivo do número de matrículas no ensino primário era uma forma de combate ao analfabetismo, por meio de um aumento das camadas populares aos processos formais de escolarização, que estava vinculado ao contexto de desenvolvimento econômico na conjuntura industrialização e urbanização, como informa Ferro (1996a, p. 35):

Com a crescente urbanização e modernização, crescia a necessidade de pessoas alfabetizadas, porque as técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, tornavam-se fatores importantes e necessários para a adaptação ao meio social e ao desempenho de determinadas atividades fundamentais na modernidade.

Apesar do relativo crescimento na matrícula, a frequência dos alunos não atingia o mesmo nível ao final do ano letivo, conforme destaca Ferro (1996b, p. 123):

O ensino primário se expande quantitativamente com o aumento de matrícula e qualitativamente com a formação de professores preparados para tal, além da introdução de novos métodos e técnicas de ensino [...] Mas, apesar da obrigatoriedade, poucas crianças em idade escolar frequentam a escola, num demonstrativo do distanciamento entre o dispositivo legal e o real.

Para demonstrar o comparativo entre o quantitativo do número de matrículas e a frequência dos alunos, montamos a tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Número de Matrículas do Ensino Primário entre 1934 a 1937

ANO	MATRÍCULA GERAL	FREQUÊNCIA MÉDIA
1934	20.600	11.882
1935	25.532	14.712
1936	28.425	17.666
1937	32.383	21.206
1938	35.316	23.199
1939	37.689	24.035
1940	39.882	25.255

Fonte: Piauí (1938); Mendes (2012, p. 192).

O quadro acima mostra um decréscimo entre o número de matrículas efetivadas, relativo à permanência dos alunos até o final do semestre letivo. Embora haja um crescimento da frequência média ao longo dos anos de 1934 a 1940, ainda assim, apresenta um baixo percentual do número de alunos que efetivamente frequentavam a escola.

O alto número de evasão escolar, apesar do fato de o Piauí ter conquistado o segundo lugar entre os estados brasileiros em número de matrícula, demonstrava que o Estado havia avançado, embora o governo passasse por dificuldades que não eram mencionadas em publicações da mídia jornalística.

E o motivo pelo qual as matérias jornalísticas somente evidenciavam as melhorias do Estado deve-se ao fato de, ainda no Governo Provisório de Getúlio

Vargas (1930-1934), ter sido estabelecido critérios para a publicação de matérias jornalísticas dentro dos limites de sua colaboração, ficando expressamente proibidos informes capitulados nos itens a seguir:

1. Publicações com o fim de desprestigiar a ação do Governo [...],
 2. Publicações comunistas, assim como referentes a greves e perturbações da ordem [...],
 5. Notícias tendenciosas sobre ação do Governo nos Estados [...],
 6. Qualquer campanha, enfim, com o propósito de desprestigiar a obra da Revolução [...]
- (DIÁRIO OFICIAL, 20 mar. 1931, p. 01 *apud* MENDES, 2012, p. 206).

Apesar de não serem explicitadas as dificuldades do governo em manter o ensino primário, o relatório governamental de 1943 aponta algumas dificuldades que tiveram de ser enfrentadas para que o referido nível de ensino não viesse a ser prejudicado como a “crise de transporte, conseqüente à falta de combustível, dificultando a distribuição de material didático e deslocamento de inspetores e professores [...] Embora assim, foram vencidos todos os obstáculos [...]” (PIAUI, 1943, p. 35).

A situação apresentada no relatório governamental de 1943 demonstra o que as matérias jornalísticas não deixavam explícitas, mas, ao revelar as suas dificuldades, o governo apresenta à sociedade que todas seriam superadas e os problemas resolvidos com bom êxito. “A forte censura aos meios de comunicação não permitia a contestação de dados, nem apresentação de minúcias e detalhes que comprometiam o bom andamento das atividades escolares” (MENDES, 2012, p. 208).

Para isso, investe em matérias jornalísticas que anunciam as melhorias educativas, como mostra o fragmento de uma dessas matérias jornalísticas do Diário Oficial de 1944:

O Piauí é um dos Estados do Brasil onde a instrução primária alcançou maior desenvolvimento e avança maravilhosamente. [...]
 Nas cidades e nos povoados encontram-se professoras e escolas sob a fiscalização do governo. E a prova, entre outras, de que a instrução pública no Piauí é uma realidade vigorosa e expressiva [...]
 Há cidades e povoados sem escola e sem professor, no Piauí? Cremos que nenhum, e todos os piauienses que nos deram resposta à essa pergunta, afirmam que não faltam escolas no Piauí. Pelo contrário, estão até sobrando! [...]
 Os educadores piauienses obrigam os estudantes a mudar de vida, dando-lhes campos de esportes e recreações. Os brinquedos que se

encontram nas praças, o desenvolvimento da instrução física, os campeonatos estudantis, as caravanas e excursões, outras vantagens que o governo oferece demonstram a exemplar administração (LIGEIOS...,1944, p. 5).

Matérias como esta deixava em evidência apenas as conquistas do elevado número de matrículas, a criação de novos grupos escolares, além da formação dos professores através da pedagogia da Escola Nova, com a orientação de atividades recreativas e outras tendo por base os princípios dessa tendência educacional.

Até o final da década de 1940, a situação educacional apresentava dificuldades e seus problemas impediam a realização de mudanças necessárias. No entanto, o discurso da imprensa não poderia manifestar ao leitor as dificuldades, deixando em evidência apenas as qualidades do governo. Assim, camufla as crises do setor econômico e eleva as melhorias do campo educacional, como um dos sinais de seus avanços.

Com a queda de Getúlio Vargas em 1945, “e o retorno do Brasil ao regime democrático, as manifestações na imprensa sobre as mazelas administrativas e a realidade educacional do Estado aparecem nos mais diversos meios de comunicação do Piauí” (MENDES, 2012, p. 209).

Apesar disto, não havia como desconsiderar o empreendimento ao ensino primário estabelecido pelo governo por meio do aumento no número de matrículas e grupos escolares, especialmente com a atuação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mediante assinatura de convênio que promoveu a expansão da rede física das escolas e melhorias do ensino primário.

Por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário (LOEP, 1946) e da Lei Orgânica do Ensino Normal (LOEN, 1947), o setor educacional passa por reestruturações. Em 1948, o governador Rocha Furtado (1947-1951) apresenta à Assembléia Legislativa o sistema de ensino primário do Piauí, aprovado pelo decreto-lei nº 1.306, de 2 de setembro de 1946¹², na conformidade do decreto federal nº 8.585, de 8 de janeiro de 1946¹³.

O interventor da época, Benedito Martins Napoleão (1945-1946), destacou-se como um dos mentores da LOEN e LOEP e tinha por base de sua

¹² Estabelece novas diretrizes e nova estrutura para o ensino primário. Cf. BRITO (1996, p. 98).

¹³ Determina aos estados adaptarem seus serviços de ensino primário e normal, respectivamente, às Leis Orgânicas de Ensino Primário e do Ensino Normal. Cf. BRITO (1996, p.98)

fundamentação teórica seguir os postulados da Escola Nova, ao considerar que era necessário ajustar o ensino às condições e às peculiaridades da sociedade local. Além disso, considerava que o ensino primário tinha caráter educativo, prático, concreto e integrado ao meio físico e social, como vinculava o Regulamento Geral do Ensino de 1931.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, houve uma queda na comercialização dos produtos do extrativismo vegetal, o que ocasionou crises financeiras no governo de Rocha Furtado. Não tendo capacidade de cobrir o saldo negativo, pelo orçamento deficitário, encontrou dificuldades de fazer investimentos e para aprovar orçamentos na Assembleia Legislativa, inclusive os que envolviam a educação.

A crise financeira, além das instabilidades das gestões seguintes, ocasionadas pelas disputas da redemocratização pós-Vargas e nomeação de cinco interventores federais, ocasionou circulação interna e externa da representação negativa das condições sociais do Piauí (MARTINS, 2016).

Apesar das deficiências das verbas orçamentárias e dificuldade financeiras enfrentadas, houve um crescimento do número de matrículas no ensino primário, como apresenta a tabela 3:

Tabela 3 - Matrícula Geral do Ensino Primário no Piauí entre 1946 a 1951

ANO	ENSINO PRIMÁRIO
1946	36.259
1947	44.179
1948	44.565
1949	43.695
1950	67.071
1951	74.006

Fonte: MARTINS (2016, p. 39).

Apesar disso, nesse período, o aumento significativo do número de matrícula contrapõe-se à quantidade de grupos escolares e, como consequência, a quantidade de vagas ofertadas não atendia a todos os alunos do ensino primário. Na zona rural, o elevado número de professoras leigas, superior ao de professoras diplomadas, agravavam os índices de matrícula, frequência e conclusão do curso (PIAÚÍ, 1950).

Para a sociedade, a presença das professoras normalistas representava uma condição da modernização escolar, considerando que escolas com docentes formadas caracterizavam a presença da cientificidade e melhoria das formas de ensino, necessárias ao progresso social.

Ciente das necessidades da instrução pública, na Mensagem Governamental de 1950, o governador ressalta que, em decorrência do atraso no repasse de verbas do governo federal, elevou-se o desequilíbrio orçamentário e a previsão para a construção de oito prédios para Grupos Escolares, prevista para o ano 1949, não pode se efetivar. Ao mesmo tempo em que destaca tais dificuldades, ressalta que o estado compensador de tantas dificuldades se devia

em grande parte, à abnegação do professorado primário do Estado, que, mais uma vez, comprovou o seu devotamento e zelo à profissão, sem embargo das dificuldades que a já citada escassez de recursos lhe criou no exercício da relevante função (PIAUI, 1950, p. 20).

A dedicação e a abnegação das docentes colaboravam para que, mesmo com todas as dificuldades, o ensino primário conseguisse ter bom êxito. Algumas reportagens dos jornais faziam denúncias sobre a condição salarial das professoras normalistas, ao informar que algumas classes de funcionários haviam recebido aumento, e que para a classe docente o mesmo não ocorreu, como destaca o trecho de uma matéria do jornal O Dia de 1950:

Agora pergunta-se: e as professoras? Então a palavra oficial foi mesmo só para enganá-las? [...] Parece que ninguém pode enxergar uma justificativa leal e sincera. Demais, o argumento da falta de recursos financeiros não pode convencer a quem tiver em vista o aumento brusco das rendas do Estado êste ano, com a mudança adotada na política cambiária do Brasil, liberando a cêra de carnaúba e o babaçu, do chamado confisco cambial. Todos sabem que, decorrendo a nossa maior tenda fiscal dos impostos de exportação da cêra e do babaçu, cujos preços dobraram na cotação oficial, teremos no fim do presente exercício financeiro uma arrecadação também duplicada, uma vez que o quantum do imposto equivale ao preço do produto de exportação, na base em pauta oficial. Dinheiro vai, pois, haver, como nunca houve no Piauí. Porque, então, continuar o Estado pagando a um trabalhador intelectual como a professora, preço inferior a um trabalhador braçal [...] O que há é injustiça com as professoras (INJUSTIÇA..., 1950, p. 3).

As condições de baixos salários também comprometiam o andamento das atividades educativas, apesar do esforço empenhado pelas professoras, pois a falta de reconhecimento profissional por conta dos baixos salários contribuía para que, no interior do Estado, o número de normalistas fosse menor, pela dificuldade de se manterem com os vencimentos recebidos.

Para a sociedade, o papel da professora normalista era visto “como missão pedagógica, e como tal deveria ser exercida” (FERRO, 1996b, p. 124). Sob todas as condições adversas ao ensino primário, as professoras normalistas deveriam exercer sua profissão com sacerdócio, missão que deveria ser cumprida com zelo.

Mesmo com os esforços empreendidos pelas professoras normalistas, a situação do ensino ainda permanecia a mesma. Assim como a situação da quantidade de Grupos Escolares no Estado, apresentada na mensagem governamental de 1952, redigida pelo governador Pedro de Alencar (1951 a 1955) que revela insuficiência do número de grupos escolares para atender a toda a demanda de matrículas, como mostra o quadro 3:

Quadro 3 - Quantidade de Grupos Escolares entre 1950 e 1951

LOCALIDADE	1950	1951
TERESINA	13	13
INTERIOR	33	34

Fonte: Informações extraídas da Mensagem Governamental do Piauí de 1952.

Entre os anos de 1950 a 1951, o baixo número de grupos escolares permanece na capital, enquanto que no interior do Estado houve o acréscimo de um grupo escolar. Essa situação se devia à falta de recursos estaduais, causando desconforto à sociedade e se tornando motivo de reivindicação através de matérias jornalísticas que denunciam a falta de vagas para atender toda a demanda, que persistiu até 1961, como destaca o trecho da matéria do Jornal O Dia:

O resultado da grande deficiência de grupos escolares nesta Capital é o drama que já está começando, como nos anos anteriores, nas portas de cada escola, onde os pais voltam sem poder matricular os filhos por falta de vagas. Em alguns grupos, a matrícula foi iniciada e encerrada no mesmo dia, tal o número de alunos que aparecem, sedentos de estudo (PRECISAMOS..., 1961, p. 3).

Enquanto a sociedade piauiense clamava por melhorias no ensino primário, em consequência da demanda por esse nível, o número de matrículas nos grupos escolares não alcança o mesmo nível no ano de 1952, havendo uma oscilação e decréscimo até o ano de 1955, como podemos observar no quadro 4:

Quadro 4 - Matrícula Geral do Ensino Primário no Piauí entre 1952 a 1955

ANO	ENSINO PRIMÁRIO
1952	52.716
1953	82.027
1954	74.411
1955	66.173

Fonte: MARTINS (2016, p. 39).

A oscilação do quantitativo de matrículas observado no quadro 4, poderia ter sido ocasionada pela insuficiência do repasse de verbas que teria agravado as condições do sistema de ensino e provocado um rebaixamento pela procura desse nível de ensino, e outros agravantes como os aspectos a seguir:

I – As escolas primárias, dispersas em todo o território do Estado estavam sem fiscalização e assistência adequada à regularidade de funcionamento. Antes, não se podia afirmar se as mencionadas agências de ensino vinham sendo abertas, na realidade, à frequência dos alunos. Mal se advinha que, perdido o contacto com o setor de orientação responsável, as aulas estivessem preenchendo o mínimo de suas finalidades precípua.

II – Os professores não percebiam, em cada mês vencido, a remuneração ganha, o que os tornava, às vezes, menos constantes ao desempenho das funções, em tão sérias conjunturas. De certo, nessa época, acentuou-se o retraimento dos professores diplomados, especialmente, em relação à serventia nas escolas do interior do Estado.

III – A falta de material didático e de mobiliário completava a desorganização do ensino (PIAÚÍ, 1952, p. 52).

A falta de verbas acarretava a falta de assistência ao funcionamento das escolas primárias, pela ausência de fiscalização, material didático, além dos baixos salários dos professores das normalistas e seus constantes atrasos. O reconhecimento da profissão da professora normalista como missionária muitas vezes escondia “a falta de reconhecimento econômico e as péssimas condições de trabalho assumidas, sobretudo, dentro do interior do estado” (SOUSA, 2009, p. 96).

No final da década de 1950, as condições do Estado sofrem mudanças positivas pelo entusiasmo do discurso governamental brasileiro sobre o caráter modernizador, especialmente do sistema agrário que estava atrelado não apenas à economia, mas ao setor educacional, considerado um dos principais elementos do desenvolvimento do progresso.

A década de 1950 foi marcada por um novo ciclo de crescimento em virtude do redirecionamento da economia, gerado por diversos fatores, tais como: o incremento da agricultura de subsistência, a integração com outros estados do nordeste, a criação de estradas, a comercialização do excedente produzido na lavoura, a crescente penetração de produtos industrializados do centro-sul, o crescimento do comércio varejista, a industrialização do babaçu (produção de óleo), a expansão do setor público e a procura por escolarização (MARTINS, 2016, p.49).

Esse crescimento econômico foi favorecido pelo surgimento das rodovias federais, através dos Programas de Integração Nacional que se intensifica no Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), que facilitou a interligação das cidades piauienses e o escoamento da produção a outras regiões do país.

Com o desenvolvimento dos aspectos urbanos, como a construção de estradas, a ampliação dos meios de comunicação e a produção de energia elétrica impulsionaram e favoreceram o comércio e a integração do Piauí à modernização integrando o Estado ao processo de desenvolvimento do Brasil (MARTINS, 2016).

Mas, o processo de modernização do Piauí vivia momentos de ascensão e declínios. Conforme Martins (2016, p. 49), “o processo de modernização escolar era percebido em ritmos distintos nos discursos dos governadores: ora apareciam como aceleradas, ora era retratado como inexpressivas”.

O motivo desse discurso instável era que as melhorias não se aplicavam a todos os municípios, enquanto Teresina possuía diferentes níveis e modalidades de ensino, em outras cidades a realidade era bem diferente. A condição favorável da capital impulsionou o crescimento populacional, decorrente do interesse comercial, busca por serviços médicos e hospitalares e novos padrões de vida social como a escolarização.

No cenário educacional, a oferta e o número de matrículas se expandiram, confirmando que havia procura por este tipo de serviço, gerado pelas mudanças ocorridas na sociedade e pelas demandas

por conhecimentos específicos adquiridos via escola (MARTINS, 2016, p.44).

Através desses aspectos, considerados essenciais à modernização, nos anos seguintes a postura dos governos se torna mais otimista. E isso também acontece com muitas famílias residentes em outros municípios do Estado, que, em busca de melhores condições educacionais, mudam-se para a capital ou permanecem em seus locais de origem, e enviam seus filhos a Teresina para viverem na casa de parentes, pensionatos ou internas a instituições de ensino, para que concluíssem os estudos.

Situação vivenciada por Sra. Amália, natural de Oeiras, que veio a capital em 1935, para concluir a sua formação no Curso Normal de Teresina, formando-se em 1944, como destaca em seu relato:

Eu quando tinha terminado o curso primário, e precisava me formar como professora e aqui em Oeiras não tinha colégio nenhum, não tinha escola Normal, nem ginásio, eu fui estudar interna no Colégio das Irmãs, lá em Teresina. Aí eu fui fazer o Normal em Teresina, Escola Normal Oficial de Teresina, era o nome da escola (CAMPOS, 2018a).

Teresina era o destino de muitas alunas que pretendiam concluir os estudos, como menciona Sra. Gildete, natural de Floriano, que veio a capital para a realização do Curso Normal (1956-1959), pois em sua cidade natal o Curso Ginásial, era o grau máximo de escolarização, como relata:

Eu precisei sair de Floriano para Teresina para complementar os estudos porque lá não tinha, só tinha até o Ginásio. Quando foi para eu vir pra cá (Teresina) fazer o Pedagógico [...] meu pai não queria [...] o papai era muito comodista [...]a mamãe era mais moderna, mais avançada [...] e aí para me mandar para cá para estudar foi uma luta, mamãe falou, falou e disse: A minha filha vai é estudar, ela não vai ficar só com esse ginasiosinho não! Que eu estudei lá no Ginásio Santa Teresinha, né? era até particular [...] e a mamãe dizia: Ela tem que continuar os estudos, tem que continuar os estudos! E eu tinha um tio, um irmão do papai, que morava aqui e a mamãe me ajeitou lá e me mandou para a casa do tio [...] (SOUSA, 2018).

Através do relato de Sra. Gildete, é possível notar a função da mulher na estrutura social desse período é o de ficar restrita à sua família na preparação para o lar como processo de imposição da cultura masculina. No entanto, o papel da

mulher/mãe neste caso, foi o de romper com esse padrão imposto pela cultura masculina na educação da filha, de ser acomodado com o fato de ter o curso ginásial ser um nível suficiente de escolarização. Neste caso, o direcionamento dos estudos, provavelmente pela influência do contexto de modernidade da capital, a educação era percebida uma via de mudança das condições não apenas econômicas, mas sociais, especialmente para as mulheres por exercer uma profissão no mercado de trabalho, ser professora.

Até o final da década de 1960, o crescimento da rede escolar foi relativamente pequeno em virtude da precariedade de recursos disponíveis, como destaca um artigo publicado no jornal O Dia:

Já não devia haver nenhuma cidade piauiense sem grupo escolar bem aparelhado e com professoras normalistas suficientes. Infelizmente não se vê isto por descaso do Governo. Existem cidades sem grupo escolar; e em muitos grupos do interior do Estado há escassez de professoras normalistas em virtude dos míseros vencimentos que elas percebem (CUNHA E SILVA, 1960, p. 4).

As condições deficitárias do ensino primário e salariais levavam muitas professoras a se sentirem desmotivadas ao desempenho da atividade profissional, especialmente aquelas que lecionavam no interior do Estado. Denúncias eram realizadas pelas páginas dos jornais, sobre as condições desfavoráveis dos baixos salários pagos às docentes de Teresina, apesar disso as melhorias não ocorriam. Vale ressaltar que o maior empregador neste período era o setor público.

As dificuldades de manutenção do sistema de ensino também eram sentidas através do baixo quantitativo de matrículas entre os anos de 1956 a 1961, como podemos observar no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Matrícula Geral do Ensino Primário no Piauí entre 1956 a 1961

ANO	ENSINO PRIMÁRIO
1956	89.122
1957	82.128
1958	82.583
1959	83.916
1960	79.905
1961	87.058

Fonte: MARTINS (2016, p. 39).

Embora a queda tenha sido relativamente pequena, em comparação a anos anteriores, havia a instabilidade no nível de crescimento deste quantitativo. Como forma de tentar elevar o número de matrículas, o governador Francisco das Chagas Caldas Rodrigues (1958 a 1963) instala, em 1960 (em caráter de emergência), três novas unidades de ensino, para atender as reivindicações da população quanto ao déficit de vagas nas escolas.

Apesar disto, a solução para o problema do quantitativo de matrículas ainda estava longe de uma solução definitiva, pois, para isso, seria necessária a criação de dez novos grupos escolares: três na capital e sete em cidades do interior por apresentar maior densidade demográfica, além de elevar algumas escolas isoladas a categoria de Grupo Escolar (PIAUÍ, 1960).

Assim, até 1961, a condição estrutural do Piauí se equilibrava entre as condições econômicas que estavam relacionadas ao seu quadro de urbanização e à manutenção do sistema escolar, especialmente a expansão do ensino primário, que embora tenha ocorrido de forma gradativa – de acordo com o contexto político e social de cada década mencionada –, não ocorreu de maneira suficiente para impulsionar a modernização do Estado.

Na subseção a seguir, discutimos as condições da infância piauiense no século XX. Isso se fez necessário porque, para que o Brasil impulsionasse o seu desenvolvimento, era preciso cuidar da nação e, para isso, era preciso reduzir os altos índices de mortalidade infantil. O Piauí, então, adota medidas educativas direcionadas às mães, atribuindo à imprensa o papel de divulgar a mudança de hábitos higiênicos e alimentares favoráveis ao desenvolvimento das atividades recreativas e à saúde dos infantes.

3.1 Crianças, o Futuro da Nação Brasileira: infância no Piauí

A criança é o symbolo da Pátria!
 É a flôr que enfeita os lares e perfuma os
 corações maternos!
 É a flôr do esplendor dos dias de primavera!
 É o reino encantado de todos os nossos
 sentimentos!
 É a graça e a belleza!
 É a inocência e a ternura!
 É o tesouro da Pátria e a esperança maior
 dos nossos dias!... (MONTEIRO, 1936, p.7).

A criança, no século XX, passa a ser considerada o futuro da nação brasileira, e inúmeras manchetes de jornais no Piauí destacam a importância de cuidar da infância, esperança do desenvolvimento da pátria civilizada, como demonstra a epígrafe acima, retirada do jornal Diário Oficial de 1936.

A ênfase dada à criança neste período se sobressaía com relação à preocupação com a sua saúde, higiene e alimentação, devido às altas taxas de mortalidade infantil, por possuir uma estreita relação com o projeto modernizador da sociedade brasileira. Com o objetivo de preparar as gerações novas para a mudança “a saúde e a educação se entrelaçam nas propostas de tal modo que se tornam mutuamente subordinadas no propósito de construir as bases da nação moderna e ordeira” (KUHLMANN JR., 2002, p. 474). Nessa ótica, a criança passa a ser vista e reconhecida como importante para o desenvolvimento do país, que se integra ao discurso da sociedade moderna e que, por isso, seria necessário cuidar da infância.

Para a melhoria dessas condições, o governo federal, então, promove medidas assistencialistas para demonstrar que uma nação forte se inicia com o cuidado com seu futuro, com crianças fortes, saudáveis e alfabetizadas. Proposta que, segundo Oliveira e Neto (2012, p. 527), está diretamente relacionada à união dos pioneiros aos ideais de renovação pedagógica que

se deu muito mais pelo desejo de superar o estado atrasado da população brasileira, medida por eles por meio das taxas de analfabetismo e de mortalidade ligados à falta de noções de higiene pessoal do que propriamente de uma matriz teórica comum, que agregasse a todos.

Com base nesses princípios, o Piauí estabelece, na década de 1930, mudanças para a condição da infância, especialmente no combate à mortalidade

infantil – fator de grande preocupação da época, pelo destaque de muitas manchetes de jornais impressos. E, para demonstrar que o Piauí caminhava a passos largos rumo ao desenvolvimento, era necessário reduzir os problemas sociais e cuidar das crianças como forma de representar um futuro melhor.

Nesse cenário, as mulheres foram fundamentais para projetarem as “influências externas do progresso que estava chegando” (BRANCO; MORAES, 1995, p. 395). Para que a condição social da infância mudasse era preciso que as mães recebessem orientações sobre as práticas modernas de higiene e alimentação, afastando-se dos hábitos considerados curandeiros, contribuindo para a redução da mortalidade infantil e a construção de uma nação civilizada.

A alimentação inadequada era considerada um dos maiores causadores da mortalidade infantil, e, para isso, era preciso educar as mães, especialmente as que eram desfavorecidas economicamente. Problema social que eram destacados nas matérias dos jornais seria resolvido somente com a elevação do nível cultural da família, aprendendo meios de viver civilizadamente.

No meio pobre, com especialidade, onde faltam os menores rudimentos de hygiene infantil e onde impera a crassa ignorância das mães, o numero de mortos é assustador e desolador! ...

Bem alto falam as estatísticas. Pela eloquência de seus números podemos apreciar o grau de progresso ou de atraso de um povo. A que nos fala atesta a nossa absoluta inferioridade com a crescente cifra na columna da mortalidade infantil.

E isso se repete, proporcionalmente, por todo o território nacional (MONTEIRO, 1936, p. 6).

Era preciso educar as mães para cuidar melhor dos filhos, evitando os erros de alimentação e práticas de higiene, preparando-as para se tornarem responsáveis por uma geração melhor, o futuro cidadão da república. Essas novas propostas, conforme Kulmann Jr. (2010, p. 108), idealizavam “um modelo materno e feminino que pretende se sobrepôr às práticas que ocorrem na realidade e que julgam necessário superar”. As orientações modernas sobre os hábitos de promoção da saúde infantil, ligadas às descobertas científicas, dispensavam toda e qualquer experiência veiculada à tradição, por serem consideradas atrasadas e por isso não exemplares.

A ciência seria a promotora da prevenção contra as moléstias que acometiam as crianças; e as mães, em colaboração com os médicos, seriam as

propagadoras das noções elementares de higiene infantil, que apostavam em uma estratégia profilática e de prevenção e imunização das doenças da primeira infância (MONCORVO, 1915).

Para a disseminação de tais ideias, a imprensa piauiense teve papel fundamental, com a veiculação de informações nos jornais sobre os cuidados com os hábitos de higiene e alimentação infantil, necessárias ao melhoramento das condições de desenvolvimento da saúde das crianças.

As publicidades articuladas às demandas da vida urbana contribuía para divulgar o discurso médico vinculado a produtos comerciais, e as mães eram as destinatárias das mensagens transmitidas em tais publicações, que geralmente versavam sobre o aleitamento materno e medicamentos fortalecedores da saúde infantil.

A vinculação dos produtos ao discurso da época tinha a intenção de chamar a atenção do público leitor para que tornassem mais vendáveis, como mostra a figura 5:

Figura 5 - Anúncio incentivando as mães que amamentam a tomarem Toddy



Fonte: MÃES..., 1934, p. 7.

A publicidade reproduz a imagem de uma criança robusta no colo da mãe e ao seu lado um pote do achocolatado Toddy. O anúncio indica que esse alimento seria o responsável pelo melhoramento do leite materno por torná-lo mais nutritivo e abundante, fortalecendo a saúde dos filhos.

Essas propagandas contribuíam para disseminar o discurso de melhoramento da saúde infantil, como destacam Girardello e Dionísio (2009, p. 199): “para o público leitor de jornais, algumas peças publicitárias talvez cumprissem essa função de uma pedagogia médica sobre o corpo e a saúde”. Essa ação educativa, transmitida pelos jornais às mulheres contribuía para que tais ensinamentos pudessem se transformar em práticas efetivas.

Embora comprar um achocolatado para tornar o leite mais saudável não fosse a realidade possível para todas as mães, pois o destinatário destas publicidades seria aquelas mulheres que, em sua maioria, eram leitoras instruídas e pertencentes a camadas privilegiadas da sociedade e consumidoras de jornais, pois grande parte das mulheres pobres e da periferia não sabiam ler, como não possuíam condições financeiras para comprar tais mercadorias.

Mas, a imprensa por ser veículo de transmissão dessas informações, através das publicidades que dirigiam às mães como mensagem que produzisse efeitos satisfatórios aos filhos, como o caso da robustez infantil, fator de destaque da época por estar diretamente ligado à amamentação, que produz efeitos satisfatórios a saúde infantil, como demonstra a figura 6:

Figura 6 - Anúncio que vincula a robustez infantil ao achocolatado Toddy



Fonte: MÃES..., 1934, p.1

A publicidade chama a atenção das lactantes não somente para o produto anunciado, mas por considerar que aquelas que não consumissem o achocolatado Toddy não teriam resistência capaz de tornar seus filhos robustos. Então, era

necessário fortalecer as mães para que o leite materno fosse capaz de combater as enfermidades da primeira infância e ao desenvolvimento físico das crianças.

Na imprensa, “os recursos para a sedução do público são indispensáveis. A concorrência de mercado obriga cada jornal a enfrentar os adversários com as armas mais apropriadas à clientela que pretende atingir” (CAPELATO, 1988, p. 15). Neste caso, afirmar que as mães débeis não seriam capazes de tornar seus filhos robustos e que, para isso, precisariam adquirir o achocolatado, fazia parte do *merchandising* vinculado à questão social cujo propósito era convencer o público alvo a comprar os produtos anunciados.

Apesar disto, alguns anúncios, ao tentar convencer as mulheres sobre as qualidades do produto anunciado, vinculando informações com um vocabulário pedagógico sobre os princípios médico-higienistas, poderiam ser considerados como de leitura instrutiva, como o de destaque sobre a Emulsão de Scott apresentado na figura 7:

Figura 7 - Propaganda da Emulsão de Scott

HV

Para as creanças
brincar é viver...

Para um desenvolvimento são e normal da creança, é preciso deixal-a brincar, exercitando-se ao ar livre, e quanto mais, melhor. Nada no mundo pode comparar-se com este excelente systema para a saúde e robustez da infancia.

Ha uma outra ajuda para as creanças, que a recebem com avidez,—a Emulsão de Scott. Con- vem dal-a ás creanças sadias, afim de mantel-as robustas; mas para os pequenos rachiucos e doentios, ou de crescimento retardado, ella é indispensavel. Cuidado, não a deixe faltar aos seus filhos!

Emulsão de Scott

Fonte: EMULSÃO..., 1929, p.5.

A propaganda, ao destacar a imagem de uma menina pulando corda ao ar livre, destaca a relevância das brincadeiras ao favorecimento do desenvolvimento saudável da infância. Tais publicidades vinculam seus produtos ao discurso científico da literatura médica que incentivavam o aleitamento materno como pré-condição para o crescimento saudável, além de indicar o desenvolvimento de atividades recreativas ao ar livre, liberdade nos brinquedos e cuidados com a higiene infantil (MAUAD, 2013).

Provavelmente, tais propagandas possam ter sido recorrentes em outros estados brasileiros com o mesmo objetivo de divulgar os preceitos médicos, instruir as mães e tornar seus produtos vendáveis, como é o caso do anúncio do Leite Maltado Horlick's, encontrado na revista infantil o Tico-Tico do Rio de Janeiro, como mostra a figura 8:

Figura 8 - Propaganda do Leite Maltado Horlick's¹⁴



Fonte: DEIXEM...,1930, p. 4.

¹⁴ A actividade é o tónico da Natureza para as crianças. Os alegres brinquedos, correrias, saltos e jogos constituem os meios naturaes de desenvolvimento dos jovens corpos. A Natureza também fornece os alimentos próprios necessários á construcção dos ossos, dos músculos, ao desenvolvimento da força e do vigor, á Saude. O Leite Maltado Horlick contém esses elementos naturaes e indispensáveis ás crianças no período de desenvolvimento: o puro e rico creme, as proteínas, as vitaminas — tudo isso, em forma deliciosa, se encontra no Horlick's (DEIXEM...,1930, p. 4).

A propaganda faz o destaque de uma imagem de crianças brincando ao ar livre, uma brincadeira tradicional denominada de cabra-cega¹⁵, e ao título do anúncio escrito em letras maiores e o imperativo sobre a relevância das brincadeiras, direcionam o olhar. As ilustrações com fins comerciais têm o objetivo de chamar a atenção do público consumidor, para convencê-lo a adquirir o produto. Ainda nesta publicidade, no espaço destinado à legenda do produto, divulga as contribuições dos brinquedos, brincadeiras e jogos para o desenvolvimento saudável da infância.

Os preceitos médicos sobre a alimentação apropriada, higiene do corpo, e brincadeiras ao ar livre para a melhoria do desenvolvimento corporal infantil, encontrados nas publicidades faziam parte de um ideal nacional que pretendia convencer a população da responsabilidade patriótica de cuidar das crianças, o futuro econômico da nação.

De acordo com um fragmento extraído do jornal Diário Oficial de 1939, a orientação era proteger “a saúde da criança, evitando-lhe a morte, teremos patrioticamente cuidado da principal fonte de economia nacional. O homem sadio é a maior riqueza de uma nação” (VILHENA, 1939, p. 2). Portanto, a criança era identificada como a riqueza da sociedade e, por isso, a crescente orientação sobre a preservação da saúde infantil e dos futuros cidadãos da nação.

As normas para a condução de uma vida civilizada eram direcionadas às mães para os cuidados com os filhos no seio familiar e, por extensão, para a sociedade, por meio das professoras primárias, responsáveis por essa atividade dentro na escola, para que as crianças pudessem ter um bom aproveitamento escolar.

Embora as orientações com destinatários diferentes possuíssem objetivos semelhantes, era importante internalizar condutas de civilidade, através da Puericultura.

Os uteis e elementares conhecimentos da *Puericultura*, ciência que toda mulher de mentalidade regularmente esclarecida não tem o direito de ignorar, do mesmo modo que todo homem deve conhecer o serviço militar obrigatório. E são de elevadíssima importância esses preceitos que se resumem na alimentação apropriada, sadia e nutrida, por excelência o leite materno (VILHENA, 1939, p. 2).

¹⁵ A brincadeira pode apresentar denominação diferente em outros Estados do Brasil.

A direção da educação da mulher era justificada por considerar o cuidado com as crianças uma tarefa de natureza infantil. E, por isso, era ofertada às professoras normalistas o curso de Puericultura, e com a difusão do discurso médico pedagógico acreditava-se que poderiam melhor conduzir o exercício da função materna.

A oferta a estas alunas se justificava porque o Curso não pretendia formar apenas professoras, mas futuras mães responsáveis dos seus deveres. Nele, normalistas recebiam a formação básica das noções de cuidado com a primeira infância, que incluíam orientações sobre os jogos infantis e recreação (OLIVEIRA, 2014, p. 93).

O curso era formatado com base em saberes científicos concernentes à saúde, à alimentação, cuidados higiênicos e ao desenvolvimento apropriado das crianças, e através das orientações de atividades recreativas adequadas à idade e ao desenvolvimento infantil.

As matérias de jornais também expunham muitas informações sobre tais orientações, como descreve a que transcrevemos a seguir:

A Higiene e as doenças da infância

As mães devem instruir-se nos preceitos ditados pela hygiene e pela puericultura. No dia em que, pelo menos a maioria das mães tiver conhecimento destas matérias, reduzir-se-ão ao mínimo as doenças e, conseqüentemente, também a mortalidade infantil. As crianças são muito sujeitas a distúrbios alimentares adequados. Muitas não prosperam porque são sub-alimentadas e outras porque são alimentadas incorretamente. Outras, ainda, porque lhes permitem o uso abusivo de bolachas, doces, balas, ou de frutas em más condições. A hygiene e a puericultura indicam as regras para a racionalização da alimentação, de uma importância sobretudo nos casos de alimentação artificial dos *bebês*. As mães devem, pois, procurar conhecer livros existentes sobre estes assumptos, bem como frequentar os departamentos de hygiene infantil para receber as instrucções necessárias. Assim procedendo diminuem a possibilidade de erro e concorrem para a criação de filhos fortes e belos. As mães bem orientadas sabem, por exemplo, que numa simples diarrhéia infantil ou mesmo de um adulto, a primeira medida a instituir é uma dieta hydrica nas 12 primeiras horas, juntamente com os comprimidos de Eldoformio da Casa Bayer, que combatem as dejecções liquidas, ao mesmo tempo que protegem a mucosa intestinal (A HYGIENE...1937, p. 2.)

Essas orientações que se dirigiam às mães – elegendo como foco a saúde das crianças, com base na alimentação e hygiene adequadas a elas –, fazia parte

das múltiplas estratégias do governo, num tempo em que a saúde era precária e os conselhos indicados pelo discurso médico dotado de um viés pedagógico eram veiculados a sociedade, não apenas por meio de matérias de jornais, mas em eventos destinados ao público em geral, como é o caso dos Concursos de Robustez Infantil, proporcionados em comemoração à Semana da Criança, promovida desde 1934.

Em 1944, no governo do Interventor Federal Leônidas Melo (1935-1945), é criado no Piauí, assim como em todo o país, o Departamento Estadual da Criança. Este departamento, juntamente com o Departamento Nacional da Criança, criado em 1940, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde e a Legião Brasileira de Assistência – LBA, exerceram um papel importante no combate à mortalidade infantil no Brasil.

A LBA¹⁶ criada em 1942, com o aspecto filantrópico, conforme o interesse dos governos vigentes, sempre esteve entregue às primeiras damas, apesar de dispor de técnicos capacitados para a função. Com o objetivo de prover as necessidades das famílias dos soldados por terem sido deslocados para a 2ª Guerra Mundial. O financiamento das suas ações promovidas a nível estadual e municipal dependia dos ditames políticos, por ser um programa centralizado e administrado em Brasília.

Essa entidade era encarregada de cuidar do futuro da nação, fazendo jus a um trabalho de obrigação patriótica, através da mobilização da consciência brasileira em defesa da criança. E sob a responsabilidade da esposa de Getúlio Vargas, Darci Vargas, na direção da Legião Brasileira de Assistência, produziu uma imagem pública, devido à atenção dada às crianças carentes.

No Piauí, a Comissão Estadual da LBA, fundada sob a presidência da esposa do Interventor Federal, Maria do Carmo Caldas Rodrigues, que a frente da instituição exercia o papel assistencialista ao ajudar as mães carentes com donativos como leite, mamadeiras, redes e enxovais.

O papel assistencialista promovido pela LBA comandado por uma mulher trazia a representação do papel que as mulheres deveriam exercer para o cuidado com os filhos. E as doações realizadas as mães carentes além de demonstrar que

¹⁶ Mais informações em: SERVIÇO Social e Assistência Social no Brasil. Disponível em: <http://www2.dbd.pucrio.br/tesesabertas/051067_07_cap_03.pdf>. Acesso em: 24 de nov. de 2018.

poderiam contribuir para a melhoria das condições precárias em que viviam, faziam parte de uma política de governo para o enaltecimento das suas ações sociais.

As inúmeras matérias ressaltavam o zelo com que a primeira dama e as senhoras da alta sociedade envolvidas nestas ações cuidavam das mães e das crianças carentes da sociedade piauiense, como mostra a figura 9:

Figura 9 - Distribuição de brindes de natal a crianças de Teresina



Fonte: NUM...1943, p. 1.

Na fotografia, Maria do Carmo Melo, à direita e Odith Freitas¹⁷, à esquerda, distribuem às crianças de um bairro de Teresina, brinquedos como brindes de Natal. É possível notar pela imagem as condições de pobreza das famílias da periferia que mostra crianças com roupas velhas e rasgadas, enquanto as menores despidas e descalças.

A foto, destaca mulheres da alta sociedade, bem vestidas e estrategicamente posicionadas para a foto, como forma de evidenciar a ação social dessas mulheres para que pudessem influenciar as mães para o cuidado com os filhos. No entanto, a condição das crianças não é retratada como situação de pobreza e sim de desconhecimento sobre os hábitos alimentares e de higiene de uma sociedade civilizada, como relata o seguinte trecho do jornal Diário Oficial, de 1945:

¹⁷ Esposa do Antônio de Almendra Freitas Filho, filho de um dos fundadores da cidade de José de Freitas, o Antônio de Almendra Freitas.

Amparar, guiar os primeiros passos, alimentar, ministrar ambiente moral à infância desvalida, é acumular capital, é preparar o futuro, precursor de magnificas searas.

Essa iniciativa, humana e cristã, infelizmente ainda não despertou convenientemente, como era de esperar, a atenção do público nem ao menos quanto ao premente problema alimentar da infância (SEMANA..., 1945, p. 1).

É clara a responsabilidade atribuída às famílias, diretamente relacionado ao papel da mulher ao mencionar que pouco havia sido feito a favor da criança, sem considerar, no entanto, que as condições financeiras insuficientes para que pudessem prover melhorias seria uma das causas tal situação. Por essa razão, o destaque para as matérias jornalísticas sobre as políticas assistencialistas do governo que favoreciam inúmeros benefícios para a proteção da criança através de pessoal habilitado, experiente e dedicado, não mencionavam como contraponto as condições materiais para a melhoria desse quadro.

Com base nesses preceitos, as campanhas de conscientização sobre os cuidados com a infância se intensificam nas estações de rádio, matérias jornalísticas na mídia impressa, e nas Semanas da Criança, através da promoção de Concursos de Robustez Infantil. Esses concursos destinados às mães carentes tinham o objetivo de premiar, com dinheiro, mamadeiras e enxovais, as mães que, mediante os aconselhamentos recebidos e da dedicação às suas crianças, tivessem bebês gordinhos.

O critério de participação seria o de robustez da criança, de acordo com a idade, altura e peso, os quais eram avaliados por médicos. Eram destinadas premiações em dinheiro através da caderneta bancária aos três primeiros colocados. As demais crianças que apresentassem robustez suficiente eram classificadas e recebiam prêmios em utilidades. Participavam desses concursos crianças de até dois anos de idade.

Nestes concursos, os médicos também proferiam palestras, instruindo as mães sobre como assegurar a saúde e o desenvolvimento dos filhos, desaconselhando práticas consideradas curandeiras, e que tais hábitos anti-higiênicos eram motivadores das enfermidades, instruindo-as aos cuidados com os filhos em clara sintonia com os saberes da puericultura.

A seguir, na figura 10, a fotografia de um Concurso de Robustez Infantil ocorrido na Casa da Criança em Teresina, em ocasião da Semana da Criança de 1945¹⁸.

Figura 10 - Concurso de Robustez Infantil realizado na Casa da Criança em 1945



Fonte: CONCURSO..., 1945b, p.3.

Na imagem acima, a presença dos médicos, enfermeiras, senhoras da alta sociedade e autoridades ligadas a LBA, e a primeira dama do Estado, Maria do Carmo Caldas Rodrigues entregando um prêmio a uma das mães das crianças classificadas no concurso ocorrido na Casa da Criança em 1945.

A fotografia evidencia a primeira dama, Presidente da Comissão Estadual da L.B.A., entregando a premiação prêmios para uma das mães classificadas no concurso como maneira de enfatizar o que a sociedade esperava da mulher, além de demonstrar o incentivo de outras mulheres ao cumprimento do papel social.

Esses concursos despertavam o interesse das mães pelas premiações dos concursos de robustez infantil, de crianças maiores que recebiam presentes em ocasião das festividades da Semana da Criança, como mostra a imagem a seguir:

¹⁸ Na Semana da Criança de 1945 ocorreram dois concursos de Robustez Infantil, um na Casa da Criança, que premiou crianças de até seis meses, e outro concurso ocorrido na Escola Normal Oficial de Teresina, com premiações de crianças de até dois anos de idade, com valores de Cr\$ 500,00, Cr\$ 300,00, e Cr\$ 100,00 em caderneta bancária.

Figura 11 - Concurso de Robustez Infantil realizado na Escola Normal Oficial em 1945



Fonte: CONCURSO..., 1945a, p. 2

Na fotografia a presença de inúmeras crianças participando das festividades da Semana da Criança, na Escola Normal Oficial de Teresina em 1945, esperando as autoridades da L.B.A para a distribuição de presentes. Desses concursos participavam autoridades e suas esposas, que eram apresentadas a sociedade como parceiras na missão em prol da criança.

A participação da mulher na assistência era estabelecida numa linha de auxiliares da intervenção dos homens. As mães burguesas, as esposas, e as parentes dos promotores das associações assistenciais eram postas comportamentos exigidos para a função materna, atuando como modelos junto às mães trabalhadoras (KULHMANN JR., 2010, p. 91).

A presença das mulheres da alta sociedade vinculadas às entidades assistencialistas tinha o intuito de mostrar as atitudes femininas que a sociedade esperava, ao prepará-las para a responsabilidade de uma geração melhor e sadia, em sintonia com os desígnios modernos.

Após um longo período de campanhas, o jornal Diário Oficial, favorável aos empreendimentos do governo, afirmava que as orientações por meio de publicações claras e compreensíveis estavam surtindo efeitos por ter atingido um grande número

de mães, e por essa razão, já era possível notar uma sensível melhora nos cuidados e proteção da infância.

Tais evidências, no entanto, eram contestadas através do jornal O Dia, que atuava como oposição ao governo. Suas matérias se referiam aos benefícios das sucessivas Semanas da Criança em nível nacional, com destaque para o papel da imprensa através das campanhas de conscientização sobre os preceitos sanitários e alimentares. Mas, ao descrever sobre esse evento no Estado, destaca que, apesar dos pontos positivos serem incontestáveis, nas regiões periféricas da cidade, ainda havia

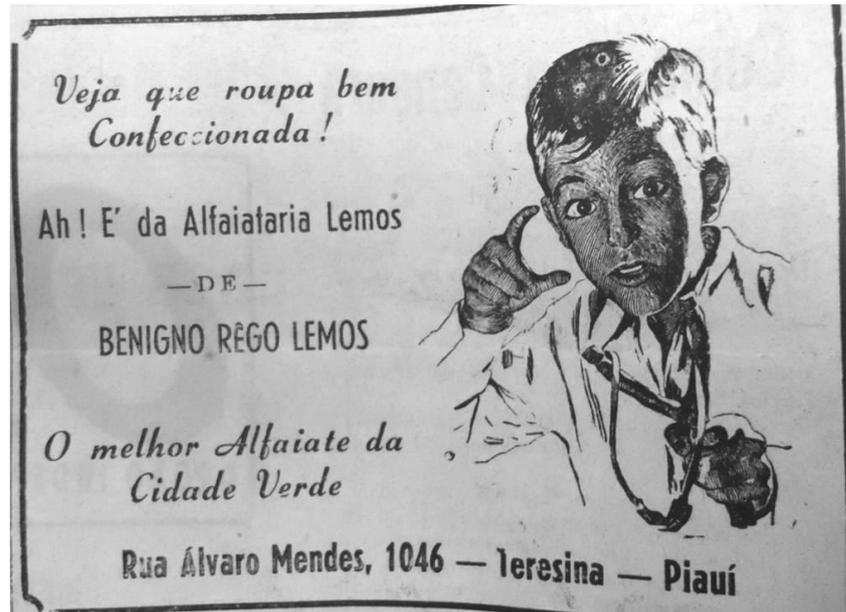
[...] muito de primitivismo na maneira de se encarar a criança. As crianças são assistidas por curiosas e curandeiras. São tratadas com remédios nojentos, inadequados e perigosos. Comem alimentos paupérrimos de substâncias nutritivas. São erroneamente educadas do ponto de vista psicológico. Crescem às vezes como bichos misturados aos porcos. Não é que não sejam amadas pelos pais. O são e muito. É que os pais não sabem o que fazer com elas...E elas crescem magras, raquíticas, pálidas, esqueléticas, atrasadas (DÊ..., 1956, p.3).

O jornal, então, faz uma denúncia sobre a condição em que a criança piauiense se encontrava, nas regiões afastadas dos centros urbanos. E que por essa razão ainda havia muito a ser feito, e que esta ação deveria partir de todos os brasileiros em defesa da criança, para a garantia de um Brasil melhor no futuro.

E com o objetivo de dar destaque à criança, o presidente Artur Bernardes em 1924, por meio de decreto, institui o Dia da Criança, a ser comemorado no dia 12 de outubro de cada ano. No entanto, somente entre as décadas de 1950 e 1960, a comemoração consegue destaque “quando a fábrica Johnson & Johnson, juntamente com a fábrica de Brinquedo Estrela, lançaram a Semana do Bebê Robusto, com o propósito de aumentar a venda de brinquedos” (OLIVEIRA, 2014, p. 83).

Nesse mesmo período, propagandas são lançadas vinculando seus produtos ao mercado infantil dos brinquedos, como mostra a figura 12:

Figura 12 - Anúncio da Alfaiataria Lemos



Fonte: ALFAIATARIA..., 1955, p. 2.

Como o setor mercadológico de brinquedos estava em seu auge, outros setores comerciais traziam destaque aos seus produtos referindo-se a este novo mercado para chamar atenção para suas publicidades. E também se refere ao uso da baladeira,¹⁹ com uma mensagem implícita de que os clientes acertariam na escolha da alfaiataria.

Por meio da imprensa escrita, foi possível ter um panorama sobre a infância no século XX, através do papel de divulgação das ações do Estado em prol de melhorias que envolviam as mulheres, professoras primárias, entidades assistencialistas e até propagandas, como veículo de informações do engendramento do ideal nacional de elevar a qualidade do cuidado com as crianças, consideradas o futuro da nação.

Na subseção a seguir, trazemos discussões sobre a cultura lúdica das crianças no Piauí. E, para isso, tivemos como base os estudos de Falci (1991) e Queiroz (2005), além dos relatos das memórias da infância dos interlocutores dessa pesquisa, sobre os jogos, as brincadeiras e recreações.

¹⁹ O brinquedo pode ter uma denominação diferente em outras regiões do país.

3.2 Memórias de culturas lúdicas da infância no Piauí do século XX

“À infância, são associadas, por tradição cultural, representações privilegiadas do masculino e do feminino” (BROUGÈRE, 1995, p. 43).

Brinquedos, brincadeiras, jogos e as inúmeras recreações, geralmente estão associados a uma questão de gênero, por tradição cultural. Segundo Falci (1991), desde a província no Piauí, o universo lúdico infantil era diferente para meninos e meninas; além disso, as condições econômicas interferiam no modo de brincar das crianças neste período.

Embora a temporalidade nesta pesquisa se refira ao século XX, algumas semelhanças nas formas de distinção das atividades recreativas, conforme o gênero, ainda permaneceram, mas não predominavam. Outra diferença entre as brincadeiras e jogos dava-se em relação às condições econômicas na aquisição de brinquedos. Através das memórias dos interlocutores, foi possível obter informações sobre as atividades lúdicas desenvolvidas por meninos e meninas e os brinquedos que possuíam.

Algumas atividades recreativas da infância desses interlocutores estavam ligadas às brincadeiras exercidas por seus pais, assim como relata Sra. Raimunda: “algumas vezes a gente se reunia e brincava das brincadeiras que a nossa mãe brincou e ela ensinava, que era brincar de roda, passar o anel de mão em mão, e os outros iam descobrindo onde a gente tinha deixado o anel [...]” (MONTEIRO, 2018).

A tradição cultural das brincadeiras reproduz essa distinção de gênero no universo lúdico. Como ressalta Costa Filho (2006, p. 68), “algumas formas de brincar tinham um caráter de engajamento social das crianças e de exercitá-las nas atividades que desempenhariam na vida adulta.” As brincadeiras reportavam ao universo que vivenciavam na infância.

Assim, as meninas ligadas às mães reproduziam suas brincadeiras de infância ou imitavam as suas atividades domésticas em suas recreações. Para Figueiredo (2013, p. 344), as atividades que se relacionavam aos afazeres domésticos não eram uma determinação, mas consideradas, “via de regra, como extensão das brincadeiras com a criançada – fosse varrer uma casa, arrumar a

mesa ou encher água no pote”. E por essa razão, as meninas geralmente se restringiam ao espaço das residências para brincar.

Essa proximidade das meninas com as mães direcionavam as brincadeiras aos papéis considerados para a época como atividades femininas. Desse modo, as brincadeiras de comidinhas eram uma das preferidas pelas meninas, como destacam as interlocutoras Senhoras Amália, Auristella, Raimunda, Gildete e Francisca, respectivamente:

Eu brincava também de comidinha, no quintal da minha casa porque era muito grande [...] (CAMPOS, 2018a).

Brincava de comidinha, levava fruta, mas tinha delas [meninas] que sabia cozinhar que era boa danada, de qualquer jeito a gente achava bom, a gente comia à vontade (CAMPOS, 2018b).

A gente brincava de comidinha, casinha, boneca de pano, que a mãe produzia também (MONTEIRO, 2018).

Casinha, que era no quintal de casa, onde tinha uma árvore que ela é assim: tem a folha grossa e a gente cortava dizia que era o toucinho [...] (SOUSA, 2018).

Não tinha brinquedo a gente mesma inventava umas coisas assim para brincar, brincar de comidinha, se chamava comidinha a brincadeira. As meninas pegavam as panelas, pegava um pouco de arroz, um pouco de cada coisa, e aí inventava de fazer a comidinha. Aí fazia aquela comida lá a gente mesmo, fazia para lá só nós, fazia aquela comidinha para a gente comer lá na brincadeira [risos] (SANTOS, 2018).

As brincadeiras relatadas pelas interlocutoras retratam atividades do ambiente doméstico. Ao brincar de comidinha, casinha, boneca de pano, as meninas se preparavam para o papel que delas era exigido na sociedade: ser mãe e ter habilidades para lidar com tarefas domésticas (FALCI, 1991). Através do lúdico, as meninas representavam papéis que a sociedade esperava das mulheres.

Assim, como nas atividades lúdicas de brincar de boneca, casinha e comidinha, as meninas representavam o papel da mãe. Os meninos também imitavam o pai em suas atividades profissionais, em algumas brincadeiras, como relata o Sr. Francisco:

a gente ia para os matos tirar umbu [...] embrenhada no mato caçando ovos de guiné. Guiné é galinha d'angola. Jogava pedra no riacho para ver a profundidade da água, fazer arapuca para a gente

pegar passarinho, brincar de cavalo de pau, que era bom para ver quem corria mais, quem ia na frente. E era assim, um pouco imitando assim a vida adulta, né?! Tinha brincadeira de flecha, brincar de boi e pegava osso de gado, pedra, qualquer coisa para fazer uma roça e botava o gado ali. Era como se fosse de gente grande era uma coisa assim, mas a gente vivia a gente estava vivendo (MOURA, 2018).

As brincadeiras dos meninos representavam, em sua maioria, as atividades de subsistência desempenhadas pelo pai. E, através delas, conseguiam vincular a ludicidade, com leveza e entusiasmo, sem o peso do esforço e das dificuldades de tais tarefas. Vivendo a sua infância, exerciam nas brincadeiras o que poderiam exercer em atividades da vida adulta.

Outras brincadeiras eram determinadas pela classe econômica, porque os brinquedos industrializados, por serem caros, se restringiam a grupos economicamente favorecidos²⁰. “Quando surgiram no mercado as bonecas de louça ou porcelana, poucas eram as meninas que podiam adquirir uma, pois o preço era muito alto, além da desvantagem: elas podiam quebrar” (QUEIROZ, 2005, p. 41). Além da dificuldade em adquirir tais bonecas, a durabilidade era pequena, e não compensava para seu alto custo.

Na figura 13 da página a seguir, mostra a fotografia das bonecas de porcelana pertencentes à interlocutora Sra. Amália, uma das poucas meninas da época que possuíam esse brinquedo.

²⁰ No quarto livro *Corações de Criança*, a série de leituras apresentadas conta a história de uma menina pobre que havia ganhado de presente uma boneca. A leitura deixa claro que apenas pessoas economicamente favorecidas podiam comprar, além do afeto que as meninas atribuíam ao brinquedo. Vide anexo p. (172 a 174).

Figura 13 - Bonecas de porcelana



Fonte: CAMPOS (2019).

O rosto das bonecas de porcelana apresentava uma expressividade adulta, característica do século XIX que percebia a criança como um adulto em miniatura, e consciência que também se impôs em relação às bonecas (BENJAMIN, 2002). Longe das características infantis, a boneca carregava todo um significado cultural da época.

No enredo a seguir, de um diálogo entre duas bonecas (uma de pano e outra de louça), é perceptível essa característica cultural. Neste diálogo fica evidente o grupo social ao qual pertenciam, além da fragilidade da boneca de louça, vejamos:

AS DUAS BONECAS

Certa vez, uma boneca de louça e uma de pano encontraram-se numa caixa de brinquedos. Dizia a de louça:

Por que está você com esse ar toda risonha, para fingir que vale alguma coisa? Lembre-se que não passa de uma boneca de pano, velha e feia.

– Deixe-me, senhora!

– Que a deixe? Por que lhe digo que é feia? Porventura, estarei mentindo?

– Cada um como Deus o fêz!

– Mas Deus não foi bondoso contigo, continuou a boneca faladora. De que serves, afinal? Quem acompanha a nossa dona, nos batizados e nas festas? Não sou eu?

– É verdade, respondeu a boneca de pano. Mas as meninas pobres, que não podem comprar uma de vós, contentam-se

comnosco. Por exemplo, conheço uma menina que de bom gosto não trocaria uma de minhas irmãs, que possui, por uma boneca de louça.

– É boa! Então julga-se superiora a mim?

– Não digo isso. Mas digo que prestamos um serviço melhor, em alegrarmos o lar das meninas que, não podendo possuir vários brinquedos, com uns trapos velhos conseguem fazer uma de nós.

– Tem graça, retrucou a boneca de louça, rindo. Então, prestas um serviço melhor, hein? Não sejas convencida, minha cara amiga! Quem é que te quer? Você, com esses olhos pintados, e esse cabelo, que são fiapos de linha? Eu, sim! Eu é que sou bella! Eu sou rica, és pobre!...

Estavam nisto, quando chegou Cecília. Cecília era a linda dona daquela caixa de brinquedos.

Chegou e poz-se a brincar com a boneca de louça, que sorriu orgulhosa, como que a dizer:

– Então não sou eu a preferida? Mas de repente, escapou-se das mãos de sua dona, e zás! cahiu ao chão, espatifando-se toda.

– Meu Deus, que foi isto?

E a boneca de pano botou o cabeça de fora, para ver a sua colega que, d'antes tão cheia de orgulho, agora estava morta, reduzida a cacos!

Chorou! Chorou, para depois pensar com alegria:

Antes humilde, mas inquebrável, do que ser rica, sem ser durável! (OLIVEIRA, 1932, p. 31).

Através do diálogo, é possível notar o contraste entre as bonecas de louça, pertencentes às meninas ricas da sociedade, com a de pano, companheiras de brincadeiras das meninas pobres que também faziam parte dos brinquedos das meninas ricas, justamente por poder brincar e manusear à vontade, devido sua resistência.

O que demonstra que apesar de a boneca de louça ser cara e se destinar a meninas pertencentes aquelas famílias favorecidas economicamente, não queria dizer que as meninas pobres não pudessem ter suas bonecas e se divertir da mesma forma ou até de forma mais agradável, já que podiam brincar com mais liberdade sem ter a preocupação com a sua durabilidade. Por esse motivo, essas bonecas se tornavam as preferidas das meninas ricas.

Apesar de a boneca de louça chamar a atenção das meninas por sua beleza, nem sempre eram a preferência delas, como relata a Sra. Auristella:

Boneca de pano eu tinha muitas delas bonitas, delas feias [risos]. Eu gostava das minhas bonecas e penteava tanto os cabelos delas que elas ficavam com a cabeça pelada, fazia cachos, as que não seguravam os cachos aí eu fazia o cocó. Eu gostava mais das bonecas de pano do que das outras [industrializadas], elas eram bem

bonitinhos bem pintadinha e a roupinha toda bordada, acho que não era pintada era bordada (CAMPOS, 2018b).

Para a Sra. Auristella, o importante não era a beleza das bonecas e sim o manuseio que poderia fazer à vontade com suas bonecas nas brincadeiras. Para Brougère (2004, p. 80), “uma boneca não é uma função, é uma imagem, e é a imagem que solicita a função. É pelo fato de a boneca lembrar a criança (bebê ou menina) que os rituais de afeição e de cuidados da parte daquela que brinca são possíveis”. E por esse motivo, para as meninas, era mais importante ter uma boneca durável com a qual poderiam brincar sem precisar se conter, devido à durabilidade, do que somente pela beleza da boneca.

Na década de 1940, o plástico passa a ser introduzido na confecção de brinquedos, surgindo modelos de bonecas bastante originais (FERREIRA, 1990). O preço dos brinquedos de plástico também ficou bem mais acessível. Como relata a Sra. Francisca, as bonecas de pano neste período passaram a serem substituídas pelas bonecas de plástico:

Naquela época tinha boneca feita de pano que comprava no mercado velho, umas bonecas bonitas bem vestidas de roupa, que era as bonecas que a gente brincava. Depois apareceu aquelas outras que eram feitas de siriloide [...] que hoje é esse plástico (FRANCISCA, 2018).

A produção de brinquedos de plástico se intensificou após a II Guerra Mundial e se adequou mais facilmente à produção dos brinquedos no processo produtivo de industrialização pela facilidade no modo de produção, barateamento e durabilidade (BENJAMIN, 1987).

Na edição de 1945 do Almanaque d’ O Tico-Tico do Rio de Janeiro, a propaganda de um boneco demonstra que a produção de brinquedos de plástico permitiu a sua maior durabilidade, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 14 - Propaganda dos bonecos de plástico da Astro

EM TEMPOS IDOS...

...ERA COMUM AS CRIANÇAS QUEBRAREM POR CAPRICHOS SEUS BONECOS, E DEPOIS SE ARREPENDEREM MAS AI JA ERA TARDE... ELAS CHORAVAM E PERMANECIAM DEPRIMIDAS, E OS PAIS TENTAVAM MITIGAR COM ENORME DIFICULDADE A AFLIÇÃO.

HOJE...

...ESTE PROBLEMA ESTA BEM DIMINUIDO, POIS OS BONECOS INQUEBRAVEIS DE MASSA PLASTICA DURAM MUITO RESISTINDO A CHOQUES E EVITANDO SOFRIMENTOS POR VEZES DE GRANDE VULTO. PAIS E FILHOS GOZAM ASSIM INSTANTES MAIS FREQUENTES DE FELICIDADE, GRAÇAS A TECNICA DA MANUFATURA DE BRINQUEDOS ASTRO LTDA.

ASTRO

RUA PEREIRA NUNES, 120 — Tels. 28-9280 — 48-1419 — End. Teleg. BRINASTRO — Rio de Janeiro

Fonte: ALMANAQUE..., 1945, p.7

O plástico permitiu que as crianças permanecessem por mais tempo com brinquedos por sua durabilidade, assim como os pais puderam economizar na compra desses produtos e suavizar a aflição dos filhos por sua resistência. A seguir, apresentamos a imagem de uma boneca de plástico que pertence à interlocutora Amália, brinquedo da época de sua infância que ainda se conserva pela boa qualidade do material, como podemos observar na fotografia a seguir:

Figura 15 - Boneca de plástico



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

A durabilidade da boneca justifica-se pelo fato de ser fabricada com um plástico resistente, e com o cuidado que Sra. Amália tem por seu bebê, maneira como as meninas chamavam suas bonecas de plástico, pelas quais possuíam muito afeto, como podemos notar pelo relato da Sra. Maria Mécia:

Minha mãe que comprou para mim um bebê de silicone. Ele era todo feito assim eles passavam uma massa. Aquele boneco ficava parecendo boneca de louça, que hoje é plástico. Eu tinha um daquele que eu guardava com muito carinho que ela comprou para mim no Natal (ARAÚJO, 2018).

O plástico permitiu ao fabricante de brinquedos uma matéria nova, para produzir brinquedos mais higiênicos e coloridos, que não desbotavam tão facilmente com o sol dos trópicos, e era mais maleável ao uso na educação da criança, ao proporcionar a percepção dos sentidos da cor, da forma e do tato (LIMA, 2010).

Como já destacado, as crianças cujos pais não tinham condições de comprar brinquedos industrializados ganhavam brinquedos produzidos com materiais improvisados. Na improvisação da produção de brinquedos, as bonecas geralmente feitas de “pano, algodão ou mesmo retalhos de tecido predominavam” (COSTA FILHO, 2006, p. 68).

A afirmação do autor é constatada através dos relatos da Sra. Amália, Sra. Mécia e Sr. Francisco, que se seguem:

Quando eu era criança meu brinquedo era boneca de pano [...] (CAMPOS, 2018a).

Eu não podia comprar boneca meu pai não dava valor a isso[...] minhas bonecas eram de pano que a minha mãe fazia, e de papelão que eu fazia, cortava o papelão, colava uma cara na boneca cortada de uma revista, carteira de cigarro e fazia uma roupinha (ARAÚJO, 2018).

As bonecas das meninas de pano costurada de algodão, mas elas tinham umas bonequinhas bonitinhas (MOURA, 2018).

Além das bonecas de pano, as feitas de papelão também faziam parte da improvisação das brincadeiras, como relatou a Sra. Maria Mécia. A respeito desta brincadeira, Queiroz (2005, p. 42) destaca:

as meninas pegavam pedaços de papel ou papelão, contornavam figuras de bonecas e recortavam. Dali saíam bonecas de todos os tipos e tamanhos. Para as roupinhas, elas pegavam papéis coloridos, faziam vestidinhos, saias, biquínis, o que a imaginação mandasse.

A falta de brinquedos não era impedimento para o divertimento das meninas porque elas produziam as suas bonecas com o material que possuíam; e ainda, na fabricação das peças, garantiam o entretenimento, pois podiam criar vários modelos a sua maneira. Outro material improvisado na produção de brinquedo era a corda usada para amarrar as redes que servia também para as meninas brincarem de pular corda, como relata a Sra. Raimunda:

Para pular corda, era uma corda que os pais [...], na minha época era os pais mesmo que faziam as cordas para as redes dele e para os meninos brincar de corda, não tinha nem como comprar nas lojas, como tem hoje para crianças (MONTEIRO, 2018).

Como não havia lojas específicas para comprar brinquedos, os pais também colaboravam na confecção dos brinquedos das crianças com os materiais que possuíam em casa, como é o caso da corda, em destaque, usada na brincadeira de pular corda.

Os meninos também confeccionavam seus brinquedos com os elementos que encontravam na natureza. O Sr. Francisco relata que fabricava carrinho de madeira e cavalos de pau para as suas brincadeiras:

Tinha brincadeira de carrinho, mas era mais difícil, porque na mata do agreste não tinha muita árvore assim para a gente fazer, os cavalos de pau eram feitos daquela folha de carnaúba (MOURA, 2018).

A escassez de matéria prima para a produção dos brinquedos, ou mesmo a idealização de outros tipos de brincadeiras e jogos sem este recurso, permitia que as crianças se divertissem usando ou não alguns elementos da natureza, ou qualquer tipo de material que pudesse auxiliar nestas atividades recreativas.

A brincadeira da fazenda de ossinhos é um exemplo que, conforme Queiroz (2005, p. 84), “consiste em juntar ossinhos dos restos dos animais, principalmente do gado. Cada osso representava um animal, o boi, a vaca, o bezerro, etc. O curral era feito com gravetos”. Brincadeira comum entre meninos, mas segundo relatos de Sra. Gildete, ela também participava desta brincadeira:

[...] a gente comia muita carne com osso e tinha aquela junta [...] era a junta maior, a menor e a menor, que era o boi, a vaca e os bezerrinhos, entendeu? A gente lavava tudinho e botava, fazia o curral, pauzinho por pauzinho, a gente fazia o curral, foi muito boa a minha infância, a gente fazia o curral, botava a vaca com os bezerrinhos, para ir tomar água, depois voltava, fazia a mercearia para vender as coisas e o outro ia lá e comprava, ou então a gente jogava peteca, as meninas também jogavam peteca [...]. Eu não me lembro de ter tido nem uma boneca, eu não gostava mesmo, gostava mesmo era das brincadeiras ao ar livre (SOUSA, 2018).

Simulando o cotidiano social da época, as brincadeiras ao ar livre eram realizadas sem o uso de brinquedos. As interlocutoras Amália, Francisca e Auristella relatam outras brincadeiras que eram executadas sem brinquedos, como é o caso das brincadeiras de roda ou de ciranda, como também são conhecidas; brincadeiras de canção ou amarelinha, brincadeiras de pedrinhas. Vejamos, então, os seus relatos:

Brincadeira de roda, a gente fazia a roda, roda que a gente dizia era pegar uma na mão da outra e cantava [e canta]: Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar, o anel que tu me desta era vidro e se quebrou, o amor que tu me tinhas era pouco e se acabou (CAMPOS, 2018a).

O refrão da canção da roda faz um convite para uma das meninas participantes da brincadeira se dirigir ao centro da roda para recitarem um verso, ao cantar: Por isso, dona (nome da menina que participa da brincadeira), “entre dentro desta roda, diga um verso bem bonito, diga adeus e vá embora” (QUEIROZ, 2005, p. 114). Assim, a menina escolhida entra na roda, diz um verso e volta ao seu lugar para dar sequência a brincadeira, escolhendo outra para recitar o próximo verso.

Outra brincadeira de roda era a denominada de Andorinha da Pinta Escura. Segundo Queiroz (2005, p. 38), a execução era realizada com o “círculo fechado. Fechado com um dos participantes no meio, batendo com a mão na cabeça de cada um dos outros, e naquela folia cantada [...]”. A seguir, apresentamos o relato da Sra. Auristella que canta e conta como tal brincadeira de roda era executada na sua época de infância:

Brincava de roda, de Andorinha:
 Andorinha da pinta escura cadê! mané zé fuja!
 Andorinha era uma brincadeira que a gente batia na cabeça das meninas, quando eu falava mané zé fuja, aí a menina corria para se esconder, aí quando acabava a última, aqui ficava ia procurar que era para ficar no lugar dela, quando ela descobria aí vinha todas na carreira. Se chegasse todas e ela não alcançasse nenhuma ela tornava a ficar, até que ela conseguiu pegar na última e batia na cabeça dela e dizia: batizei! batizei! Aí a pobrezinha ficava no lugar [risos] (CAMPOS, 2018b).

As brincadeiras de roda possuíam variações. Geralmente, a denominação da brincadeira estava relacionada à cantiga da roda, e através dessa canção eram executados os passos desta recreação, como destaca o interlocutor Sr. Paulo “[...] tinha outras brincadeiras como brincadeiras de roda, Lacoixa e Pai Francisco e de esconder [...]” (REIS, 2018).

A Lacoixa é uma das variantes da brincadeira de roda. Nela, meninos e meninas brincam cantando uma das versões da cantiga:

Corre, corre lacuxia
 Quer de noite
 Quer de dia
 No pino do meio dia.

Outra variante da Lacuxia:

Corre, corre lacuxia
 Que é de noite
 Que é de dia

Meu compadre malaquia
 Tem um saco de cotia
 Pra comer amanhã meio dia (QUEIROZ, 2005, p.31).

Enquanto as crianças cantavam na roda, um dos participantes corre ao redor da roda com um cipó na mão. Todos os participantes precisavam ter atenção porque o cipó poderia ser colocado atrás de um deles. Caso não percebesse, os demais davam uma pequena surra com beliscões e tapas, enquanto corriam, dando a volta na roda para chegar novamente ao lugar que estavam, antes que o participante do cipó pegasse o seu lugar. Se isso acontecesse, este ficaria no lugar daquele que estava com o cipó, correndo atrás da roda, dando novamente início a brincadeira (QUEIROZ, 2005).

A ciranda chamada de Pai Francisco não é iniciada com uma roda como as demais, enquanto as crianças cantam:

Pai Francisco entrou na roda
 Tocando seu violão
 Darão,arão
 Quem vem de lá, seu delegado
 Pai Francisco entrou na prisão.

Quando ele vem
 Todo requebrado
 Parece uma boneca
 Desconjuntada (QUEIROZ, 2005, p. 114).

As crianças fazem uma fila, uma espécie de arco e uma das crianças representa Pai Francisco. Afastada dos demais, aproxima-se, requebrando-se e fica ao centro, quando os meninos fecham a roda e continua o seu requebrado (QUEIROZ, 2005). Outra criança vai para o lugar daquele que estava representando, dando sequência a brincadeira.

Além das brincadeiras de roda, outras brincadeiras e jogos não necessitavam de brinquedos, como a brincadeira de esconder, relatada pelo Sr. Paulo. Várias crianças podem participar da brincadeira e escolhem quem vai iniciar a procura pelos demais, ou decidiram na sorte pelo par ou ímpar. Todos se escondem em lugares inusitados e aquele que ficou para procurar se encontrar um deles, grita: encontrei! Todos saem se seu esconderijo, para que aquele que foi encontrado passe a procurar os demais (QUEIROZ, 2005).

Em outros jogos, para a sua execução, era necessário o uso de elementos da natureza, como relata a interlocutora Sra. Francisca: “Brincadeira de roda, de pular, que naquela época chamava canção, que hoje chama amarelinha [...]” (FRANCISCA, 2018). Para o jogo do canção, era preciso que as meninas desenhasssem os quadros que, geralmente, eram feitos com gravetos, quando feitos na areia; e com carvão, nas calçadas, ou com qualquer outro tipo de material improvisado. Os quadros eram desenhados da seguinte forma:

As duas primeiras casas são marcadas pelos números 1 e 2, as asas, braços ou descansos, pelos numerais 3 e 4; o pescoço pelo numeral 5, os ombros, numerais 6 e 7, e a cabeça denominada lua (em forma de uma banda da lua) pelo número 8. Se a criança o desejar, pode aumentar o número de casas, e que não altera a brincadeira (QUEIROZ, 2005, p. 60).

A regra da brincadeira consiste em jogar uma pedra ou outro objeto para acertar dentro do primeiro quadro, sem que ele fique em cima da linha e, caso isso ocorra, passa-se a vez para outro participante. Se acertar, inicia a brincadeira saltando sobre o quadro 1, para poder pisar no quadro 2 com um único pé; em seguida, com os dois pés nos quadros 3 e 4, pulando com um ou os dois pés, de acordo com a sequência numérica, sem se desequilibrar ou pisar nas linhas dos quadros, até chegar à lua e retornar para pegar o objeto que deixou no primeiro e continuar jogando até completar todos os números. Quem consegue chegar até a lua sem errar ganha a brincadeira.

Outra brincadeira realizada com o uso de elementos da natureza era a brincadeira de pedrinhas relatada pela interlocutora Sra. Amália: “Tinha uma brincadeira que fazia com um bocado de pedrinhas, que jogava para cima e tinha que receber [...] Pedrinhas redondas e duras” (CAMPOS, 2018a).

Muitas são as formas de jogar as pedrinhas, mas a mais comum, segundo Queiroz (2005, p. 30), é a realizada com cinco ou mais pedrinhas.

Atira-se uma pedrinha ao ar e enquanto esta sobe e desce, apanham-se outras, que estão repousando no chão e junta-se todas na mão, atirando-se sucessivamente duas, três, quatro pedrinhas ao ar, apanhando-se as que restam. Perde o jogo quem não conseguir juntar as pedrinhas.

O jogo de pedrinhas, geralmente, era jogado por meninas – embora pudesse ocorrer de meninos também jogarem, assim como algumas versões das brincadeiras de roda. Mas, segundo relatos do Sr. Paulo, a brincadeira mais comum dos meninos era brincar de bola, como relata: “No meu tempo de criança, aqui em Oeiras, eu e minha turma de colegas e vizinhos gostávamos mesmo era de jogar bola, brincar de futebol, que era nossa paixão e ainda hoje é!” (REIS, 2019).

No entanto, a interlocutora Sra. Amália relata que, na época de sua infância, possuir uma bola ou outro brinquedo industrializado era difícil e, por isso, os meninos criavam outras maneiras para as suas recreações, como as brincadeiras de corrida.

Os meninos jogavam bola, a bola era difícil, era só de corrida vamos ver quem chegava primeiro. Era só de corrida para ver quem chegava primeiro. Trabalho de corrida naturalmente a distância da corrida. Um ficava aqui e o outro ficava lá e corria naturalmente para ver se chegava ao ponto de chegada. Depois ele corria com um calção um pouco nas pernas sem ser vestido aí privava dele correr com força [...] um ficava aqui e o outro ficava lá para receber, e ele corria naturalmente para ver quem chegava primeiro ao ponto de chegada (CAMPOS, 2018a).

Mesmo sem condições de possuir brinquedos, as crianças usavam a criatividade para incrementar algumas atividades lúdicas, como no relato da Sra. Amália, sobre a brincadeira de corrida que os meninos adaptavam criando obstáculos produzindo mais entusiasmo às recreações.

Apesar das dificuldades na aquisição de brinquedos industrializados, e estes serem restritos a crianças pertencentes a famílias economicamente favorecidas, os meninos da classe mais baixa também possuíam alguns brinquedos mais baratos e alguns de fabricação artesanal, como destaca o interlocutor Sr. Francisco, ao relatar que “tinha também a brincadeira que era de peteca de vidro, tinha o pião e também tinha baladeira, que hoje é chamado de estilingue” (MOURA, 2018).

O jogo de petecas ou também conhecidas como bolinhas de gude, fazendo referência à pequena bola de vidro resistente, é praticada geralmente por dois meninos e o início da partida é determinado pela distância percorrida entre as petecas dos participantes. Quem se aproximar mais de um dos buracos feitos para o jogo é quem começa o jogo (QUEIROZ, 2005).

Existem inúmeras maneiras de realizar este jogo, e uma das mais comuns é atingir a peteca do adversário, quando este coloca próximo a um dos buracos e em

uma certa distância e tenta bilar, isto é chocar a peteca uma contra a do outro competidor, de modo que entre no buraco. Quem consegue bilar ganha a partida.

O pião é um brinquedo em formato de pera, que possui uma ponta de ferro pontiaguda em sua extremidade e em seu centro são enroladas várias voltas de um barbante, que serve para que quando lançado ao chão, rodopie através da sua ponta. Para a realização do jogo, todos os participantes jogam de uma só vez o pião no chão e aquele que permanecer mais tempo rodando vence a partida.

Diversas manobras são realizadas neste jogo, “os meninos fazem dois círculos no chão, um grande e um pequeno no centro, ganha quem primeiro colocar o pião dentro do círculo pequeno” (QUEIROZ, 2005, p. 21). Outra forma de jogar é colocando a mão por baixo do pião enquanto ele gira, ou jogar no ar e segurar na palma da mão enquanto ele continua girando, dentre outras maneiras. Neste jogo a criatividade prevalece.

A brincadeira de baladeira é típica de meninos e está ligada a atividade do campo, pois eles a usam para atirar ao caçar pássaros e derrubar frutas. “A baladeira é uma atiradeira formada de pequena forquilha de madeira, um pedaço de couro em forma de retângulo e duas tiras de borracha ou um pedaço de elástico, que os meninos chamam de ‘soro’” (QUEIROZ, 2005, p. 83). Na parte do couro, é colocada a pedra e, ao esticar puxando para trás, a pedra é lançada ao alvo.

Apesar da diferença em algumas brincadeiras, jogos e brinquedos serem determinados conforme o gênero, isso não impedia que meninos e meninas realizassem as suas recreações fugindo desse padrão cultural, como relata a interlocutora Sra. Gildete: “a brincadeira de casinha que era no quintal de casa, jogava peteca com três buracos, jogar castanha na calçada. Brincadeira de casado, inocentemente, quando brincava de casinha tinha um casal” (SOUSA, 2018).

Pelo relato da interlocutora, tanto meninos quanto meninas partilhavam de brincadeiras e jogos considerados de predominância masculina e feminina. Peteca de vidro e o jogo de castanha de caju eram jogos praticados principalmente por meninos, e a Sra. Gildete, quando criança, participava desses jogos.

O jogo de castanhas é parecido ao de bolinha de gude, a diferença é que os participantes devem ficar em uma certa distância do buraco feito no chão, que é definida por um traçado local em que os participantes devem ficar

[...] daí vão jogando as castanhas, uma a uma, em direção ao buraco. Quem acertar a castanha no buraco, ganha a brincadeira e leva as castanhas que foram jogadas pelos companheiros.

Outra maneira de jogar castanhas, é fazendo um montinho de areia, em cujo topo se coloca a castanha. As crianças participantes, jogavam, cada uma, uma castanha. A que conseguisse derrubar a castanha, era o vencedor (QUEIROZ, 2005, p. 86).

E, nas brincadeiras de casinha que, geralmente eram realizadas por meninas, os meninos também participavam. Segundo Queiroz (2005, p. 39), os meninos participavam “discretamente, seja na construção da casinha ou na hora das comidinhas”. Mesmo representando atividades consideradas masculinas, os meninos participavam das brincadeiras das meninas.

Outra brincadeira da qual os meninos também participavam, junto com as meninas, era a brincadeira do anel, como relata o interlocutor Sr. Francisco:

Tinha brincadeira de passa-anel. Na brincadeira do anel era de homens e mulheres juntos. Quando tinha mulher os homens até achava melhor, porque tinha história do anel que tinha que deixar naquela que ele era mais afeiçoado, terminava que ficava mais interessante (MOURA, 2018).

Nesta brincadeira, em uma espécie de roda, todos sentados no chão e com as mãos postas sobre o colo. Uma criança é escolhida para passar o anel de mão em mão, também com as mãos postas, enquanto diz: *Guarde esse anel bem guardadinho*, passa as mãos por dentro das mãos dos participantes e escolhe apenas um deles para deixar o anel, enquanto continua passando na mão dos demais, fingindo ainda esta com o anel. E pergunta: *o meu anel, andou, andou, andou, em qual mão ficou?*

Depois escolhe alguém para adivinhar em que mão está o anel. Se acertar, vai passar o anel e, se errar, leva bolos (palmadas) e, mais uma vez a criança que passou o anel pergunta: *Quantos bolos ela merece? Quente ou frio?* Os outros participantes respondem a quantidade e, se for quente, a palmada seria com força e se fosse frio, mais fraca (QUEIROZ, 2005). Os meninos ficavam motivados a participar dessas brincadeiras para demonstrar o afeto especial por alguma menina, sempre deixando o anel em suas mãos.

Nas recreações infantis, as determinações de gênero não impediam meninos e meninas de brincarem ou jogarem. Apenas as regras do jogo ou os

passos de uma brincadeira deveriam ser cumpridos por todos, não havendo distinção que pudessem caracterizar privilégios. A interlocutora Sra. Mécia, relata um exemplo, ao dizer que: “brincava de anel, de roda, brincadeira de boca de forno, forno, aí a gente se escondia para procurar” (MOURA, 2018b). E do mesmo modo, pelo interlocutor Sr. Francisco, ao relatar que:

Tinha uma também que brincava meninos e meninas era do Remô, Remô, Remô, quem primeiro me dá a folha daquela árvore, aí o pessoal trazia correndo e quem trouxesse primeiro ganhava, brincava de banhar no açude iam meninos e meninas (MOURA, 2018).

A brincadeira do Remô, ou boca de forno, dentre outras denominações, é realizada através da escolha de um integrante que vai comandar as tarefas a serem realizadas. Antes de iniciar a condução da brincadeira, os participantes respondem aos comandos anunciados pelo líder, que são:

- Boquinha de forno
- Forno (todos)
- Tirando o bolo?
- Bolo (todos).
- Jacarandá?
- Dá (todos).
- Quando eu mandar?
- For (todos).
- Quem não for?
- Toma bolo (todos).
- Remano, remano quem for pegar [...] (QUEIROZ, 2005, p. 23).

Então, o líder solicitava que todos fossem pegar algo, como por exemplo, a folha de uma determinada árvore. Quem não conseguisse ou chegasse por último ganhava o bolo (palmatória) do líder da brincadeira. Para finalizar a brincadeira, este manda buscar algo bem difícil para que demorem a voltar, com a intenção de esconder todos os objetos já solicitados em um único esconderijo. Quando todos voltam, pede mais uma vez que encontrem os objetos escondidos.

Nesta procura “se uma criança chega perto do esconderijo, o comandante fala ‘tá esquentando’, ‘tá quente’, ou se está longe ele diz ‘tá frio’” (QUEIROZ, 2005, p. 23). A dica de que está quente ou esquentando significa que está perto do esconderijo e se está frio, está longe. Quem encontra passa a ser o líder da brincadeira que recomeça.

Apesar disso, por tradição cultural, as distinções em recreações ocorriam mesmo naquelas em que ambos os gêneros poderiam participar, como relata a interlocutora Sra. Amália:

Os meninos saíram para caçar passarinho e tomar banho nos poços, a gente também ia tomar banho no poço. Mas, tinha o poço dos meninos e das meninas. O poço das meninas era grande, mas era mais raso, esses poços ficavam perto do riacho Mocha (CAMPOS, 2018b).

Por serem consideradas mais frágeis, não era permitido às meninas se aventurarem do mesmo modo que os meninos, por essa razão, mesmo realizando as mesmas recreações de banhar nos poços, aos meninos era permitido banhar-se nos mais fundo, enquanto o das meninas deveria ser o mais raso.

Portanto, desde cedo e de forma natural, as crianças aprendiam pelas brincadeiras a se familiarizarem com as atividades adultas. Conforme Brougère (2004, p. 290-291), “a brincadeira não tem a mesma função de filiação para meninos e meninas”. Por essa razão, através de brincadeiras que carregavam toda a representação do cotidiano e da cultura social da época, os meninos, ao acompanharem os pais no trabalho, e as meninas ao auxiliarem as mães nos trabalhos domésticos, aprendiam a brincar e jogar de maneira diferente.

Entretanto, isso não impedia que meninos e meninas brincassem e jogassem com as mesmas atividades lúdicas, e assim criavam regras próprias para as suas recreações, permitindo que todos participassem das mesmas atividades consideradas específicas para um determinado gênero. Por essa razão, a forma de brincar ou jogar entre meninos e meninas dependeria do modo como cada cultura se posicionasse diante do brinquedo e das relações que constituem o universo infantil.

Descrever sobre a ludicidade da infância no Piauí do século XX, foi necessário para conhecer alguns dos brinquedos, jogos, brincadeiras e recreações que eram exercidas pelas crianças neste período e relacionar às inovações do Movimento da Escola Nova, que passou a considerar o lúdico como parte do interesse infantil, e que são apresentadas na seção a seguir.

4 ESCOLA NOVA NO BRASIL: influência dos novos ideais educacionais ao ensino primário no Piauí

O século XX designado o “século da criança” proclamava efetivamente a criança como “centro da gravidade” de toda e qualquer atividade escolar e educativa (ARAÚJO, 2013, p. 203).

As crianças no século XX tornaram-se mais visíveis e passaram a ser consideradas o futuro da nação, responsáveis pelo desenvolvimento vindouro do processo de urbanização e industrialização ocorrido no Brasil, através de uma nova concepção de educação que as torna o centro da ação pedagógica.

A ideia era a de incorporar as novas gerações à vida social, mediante ensino de uma profissão, para atender ao progresso vigente e responder as demandas de uma educação voltada para o modelo normativo de sociedade futura. Esse ideal ganha força com o movimento da Escola Nova, ocorrido em nível internacional no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos da América.

As primeiras *escolas novas*, com esse título expreso, surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países, depois de 1880. Também nessa época, publicaram-se os trabalhos iniciais de observação experimental da aprendizagem e se fizeram os primeiros ensaios de medida das capacidades mentais e rendimento do trabalho escolar. Em 1889, já os propugnadores do movimento eram suficientemente numerosos para compor uma entidade de caráter internacional (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 24).

No século XIX, o Brasil vivencia as inovações promovidas pela Escola Nova, mas é no século XX que teve o seu auge. Esse movimento tinha o intuito de propor novos rumos ao país, por meio de um conjunto de ideias de um projeto moderno²¹ de educação que contestava o ensino tradicional e colocava o aluno como sujeito da aprendizagem e o professor como mediador do processo de ensino.

Essa corrente de concepções educativas foi encabeçada por homens públicos que discutiam dentre vários assuntos, a educação, em prol “da democratização do ensino, bandeira que foi entendida por seus signatários como condição essencial

²¹ Moderno aqui se refere à alteração das estruturas arraigadas pelo sistema educacional, para viabilizar a educação do povo e o desenvolvimento econômico.

para o país alcançar o desenvolvimento econômico e o progresso social” (XAVIER, 2010, p. 228). Nesse contexto, o Estado seria o responsável pela iniciativa de garantir que todos tivessem acesso à educação.

Esses signatários objetivaram princípios gerais que confluíram para mudanças educacionais e novos rumos na condução do processo de modernização do país e foram denominados de Pioneiros da Educação. Envolvidos por tais reivindicações, compartilhavam “ideias e concepções sobre sociedade, homem, educação e infância, determinados por um modo de produção que os condiciona à base material para pensar e formular maneiras de reproduzir sua existência humana” (OLIVEIRA; NETO, 2012, p.523).

A renovação pedagógica pretendida pelos pioneiros da educação traduzia o desejo de mudança em todos os níveis educativos, e, reagindo contra o empirismo dominante, defendia a bandeira da escola obrigatória, pública, laica e a coeducação como tentativa de combate ao analfabetismo para superar o atraso educacional e produtivo do país, dada as necessidades da nova ordem econômica em implantação.

Essas inovações pedagógicas foram redigidas em um documento que tem o seguinte título: *A reconstrução Educacional no Brasil ao Povo e ao Governo*, publicado em 1932, ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento que influenciou o pensamento pedagógico brasileiro foi assinado por vinte e cinco signatários, além de Fernando de Azevedo, o redator do manifesto.

O processo de formação desses intelectuais da educação e de suas redes de sociabilidades

[...] é fruto de um movimento nacional que teve nas reformas educacionais espalhadas no país ponto de apoio para consolidar uma liderança política com respaldo para conduzir o projeto de modernização, concebido desde a Proclamação da República que não logrou êxito, mas que no início da década 1930, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, representa uma tentativa de criar uma política educacional que seja estimulada em todo o território nacional, tendo a figura do Estado o papel de promover e disseminar a nova educação que trará ao país a modernidade e o progresso econômico, social e político (OLIVEIRA; NETO, 2012, p.523).

O objetivo da Escola Nova era introduzir um modelo pedagógico que estivesse de acordo com o novo contexto social, de novas bases científicas ancorado nas diversas áreas do conhecimento, formando uma consciência nacional para o desenvolvimento de um novo homem apto a dominar a nova era tecnológica.

O projeto dos pioneiros que, destacando o componente social e político da educação, defendeu a utilização do conhecimento científico no tratamento das questões educacionais, assim como a adoção de métodos didático-pedagógicos ativos, apoiados na participação e no interesse da criança, bem como na articulação da escola como o meio social (XAVIER, 2010, p. 232).

Essa pedagogia da educação nova reconfigurou no país uma nova concepção da natureza infantil, através do respeito ao seu desenvolvimento natural.

Os renovadores não aceitavam a ideia de que o ensino se mantivesse divorciado das condições de vida dos educandos, do conhecimento de seu desenvolvimento e dos processos mentais envolvidos na aprendizagem ativa dos conteúdos escolares. (OLINDA, 2008, p. 93).

As práticas escolares sofrem adaptações para se adequarem ao novo contexto educacional. De acordo com Lourenço Filho (1963), a Escola Nova destaca o lúdico como uma das atividades que respondem às necessidades, desejos e interesses do aprendiz. Por ser uma atividade integrante da cultura infantil de seu interesse, tornou-se um meio recurso didático para o ensino, por contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Isso não significa dizer que, anteriormente, as atividades lúdicas não fossem defendidas no contexto educacional. “Comenius, no século XVII, e, Froebel, no século XIX, já defendiam o jogo na escola, partindo da ideia de que é possível “aprender brincando” (GRILLO et al, 2016, p. 363). No Renascimento, os jogos que antes eram tidos como práticas que desvirtuavam a moral, passam a ser considerados como atividades educativas pelos humanistas (ARIÈS, 1981).

Esses acreditavam que, a partir das atividades lúdicas, as crianças aprenderiam muito mais do que somente com o conteúdo escolar.

Os jesuítas compreendiam que os jogos não deveriam ser suprimidos, mas descaracterizados de uma ação vergonhosa e propuseram a sua inclusão em seus programas de educação,

regulamentando e controlando aqueles que eram considerados bons, admitindo e recomendando como atividades educativas qualificadas para a aprendizagem, como superiores aos estudos (OLIVEIRA, 2014, p.25).

No entanto, foi com o movimento da Escola Nova que o lúdico ganhou um status qualificado para o ensino nas escolas, por se tratar de uma atividade que gera interesse, e como consequência, colabora para a aprendizagem da criança.

No bojo da Escola Nova, o jogo tornou-se uma atividade necessária, pois era algo peculiar da cultura infantil. Ora, mas só isso não bastava, era preciso transformar o jogo, canalizar o lúdico. Fez-se, então, imprescindível transformá-lo em um meio de ensino (recurso didático), partindo de um velho adágio: “pode-se aprender brincando” (GRILLO *et al*, 2016, p. 348).

Assim, através do movimento da Escola Nova, as atividades lúdicas surgem como instrumento pedagógico e passam a ser incluídas no ensino. Essas ideias chegam ao Piauí e são difundidas através da imprensa em matérias de caráter pedagógico, feitas por professores ou envolvidos no magistério da esfera pública e particular, como “Abdias Neves, Matias Olímpio, Luís Correia, Anísio Brito, para citar alguns nomes” (QUEIROZ, 2008, p.87).

Abdias da Costa Neves, ganha destaque por introduzir em sua prática de ensino inovações pedagógicas e por estar sempre buscando novos direcionamentos ao ensino. Professor da Escola Normal Oficial de Teresina e do Liceu Piauiense nos anos 1900, sua “preocupação central passara a ser com a criança [...]” (QUEIROZ, 2008, p. 90). Nos aspectos relativos à educação, destacava a avaliação da importância dos brinquedos infantis e a liberdade como condição de melhor desenvolvimento educacional, além de considerar que

a educação deveria estar mais próxima do jogo, associada ao brinquedo, à natureza, no que propunha inclusive que os colégios ficassem o mais possível afastados do centro das cidades, outros tratavam de problemas pedagógicos mais específicos (QUEIROZ, 2008, p. 88).

Ao incorporar ao ensino, um modelo educacional pautado no desenvolvimento infantil, quanto à natureza livre da criança, por meio de jogos e brincadeiras, tornando a liberdade um momento natural de aprendizado, confirma a sua influência a pedagogia da Escola Nova.

Assim, as ideias da Escola Nova são difundidas ao ensino primário no Piauí, tanto através da legislação educacional, quanto do discurso de educadores que se preocupavam em difundir um modelo de educação condizente com as inovações que emergiam no Brasil.

4.1. Formação de Professores para uma Educação Moderna

[...] a formação docente é entendida como um aspecto cultural, constituído pela relação interativa entre representações, práticas e apropriação ou entre a forma de simbolizar, a de fazer e a de incorporar a cultura, processos considerados resultantes das motivações e das necessidades sociais direcionadas aos professores primários do Piauí (MARTINS, 2016, p.25).

No início do século XX, a preocupação com a formação dos professores primários no Brasil era uma condição para as mudanças na mentalidade em relação às inovações educacionais propostas pela Escola Nova, ponto central das pretensões reformistas (CARVALHO, 2002). Romper com alguns métodos de ensino da Escola Tradicional era necessário para a adequação ao novo contexto educacional e a adesão aos novos procedimentos pedagógicos.

A exemplo disto, o Regulamento Geral da Instrução de 1931 ressaltava novas experiências aos professores do ensino primário ao destacar:

Art. 203 – O método geral do ensino será intuitivo, cabendo ao professor não permitir que o aluno decore mecanicamente as lições, mas procure, ativamente a compreensão e o sentimento dos fatos, substituída a memorização fatigante pelo raciocínio produtivo. [...]

Art. 206 – Para a formação do homem socializado, que é escôpo imediatamente visado na escola, o professor transformará as suas lições em centros de interesse coletivo, em que se salientem, com exatidão, as complexas necessidades do meio ambiente, com as soluções respectivamente, melhormente aconselhadas (PIAUI, 1931, p. 50).

O Regulamento procura substituir o papel dos professores, como meros reprodutores de métodos mnemônicos no ensino das crianças, para adotar um novo modelo de mediadores do conhecimento, que transformaria as lições em centros de

interesse infantil para alargar o horizonte cultural da criança. Deste modo, os professores deveriam se adaptar às novas práticas pedagógicas para o ensino, que respeitassem a natureza da criança.

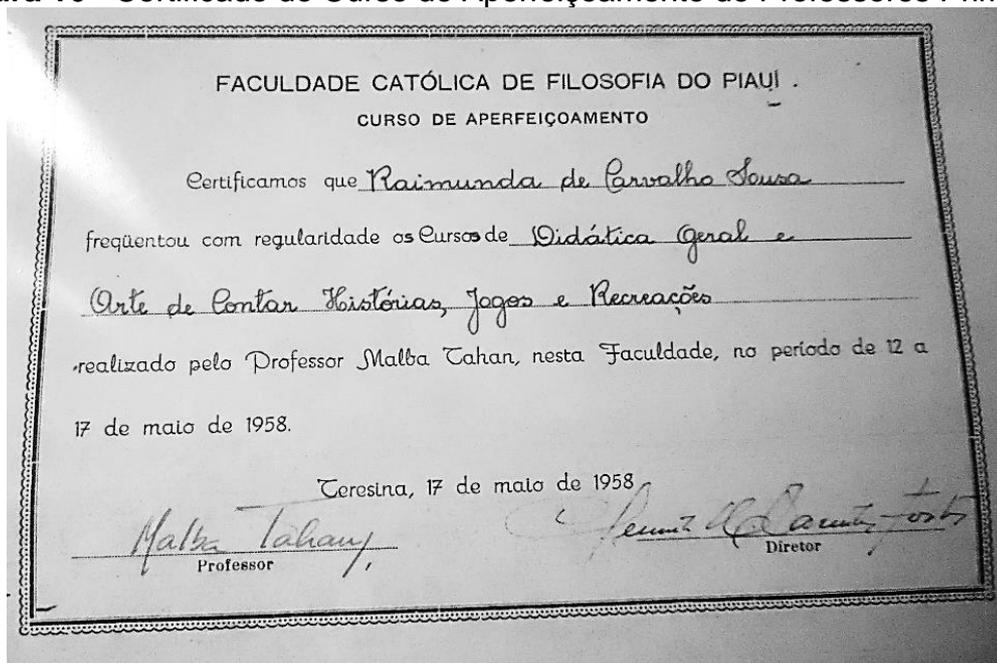
No Piauí, o Regulamento Geral do Ensino de 1933 ressalta, em seu artigo 199, a proposta pedagógica adequada aos princípios da Escola Nova que condicionava as práticas de ensino que as professoras primárias deveriam desenvolver:

Art. 199 – No ensino primário, dever-se-ão adotar as conquistas positivas da escola nova: lições variadas, concisas, vividas, ao alcance da mentalidade infantil, deixando sempre ao educando a iniciativa de adquirir os conhecimentos por si, reservado ao professor o papel de guia esclarecido e metódico (PIAUI, 1934, p. 42).

Esse artigo indica mudanças na postura do professorado primário direcionadas pelas propostas escolanovistas que repercutiam na legislação do ensino, embora se referissem às conquistas positivas, isto é, as inovações que poderiam favorecer a aprendizagem, sem uma ruptura radical de alguns métodos de ensino.

Ainda através do Regulamento Geral de Ensino de 1933, houve a promoção de cursos de capacitação direcionados à confecção de jogos educativos. Os jogos eram destinados ao 4º ano do ensino primário (MARTINS, 2009). Outros cursos com a mesma proposta foram ofertados às professoras do ensino primário com o objetivo de qualifica-las para as novas demandas educacionais, como podemos observar pelo certificado da figura 16:

Figura 16 - Certificado do Curso de Aperfeiçoamento de Professores Primários



Fonte: Arquivo pessoal da Sra. Raimunda de Carvalho Sousa. ²²

O Curso de Didática Geral e Arte de Contar Histórias, Jogos e Recreação, ministrado pelo Professor Malba Tahan²³, educador matemático que propunha (nas décadas de 1930 a 1960) que o educando fosse protagonista de sua própria aprendizagem, valorizava o raciocínio e a criatividade e para isso utilizava atividades lúdicas, com o objetivo de tornar o ensino significativo e atraente (SANTOS, 2017). Acreditamos que a intenção em promover esses cursos de formação era a de influenciar as professoras quanto a modificação de suas ações pedagógicas aos novos modelos de ensino.

Em uma matéria do Diário Oficial de 1934, destaca uma viagem pedagógica realizada por professoras piauienses em Minas Gerais, a fim de cursarem a Escola de Aperfeiçoamento na cidade de Belo Horizonte, sob a deliberação do governo do Estado, para que praticassem e trouxessem para as escolas os conhecimentos adquiridos. Esse curso possuía boa fama em outros Estados

fato de o ensino que é ali ministrado obedecer aos modernos processos pedagógicos. E é sabido que eminentes mestres belgas e franceses trouxeram àquêle estabelecimento as luzes de seus conhecimentos, inaugurando, entre nós, a escola nova, tendo Belo

²² Professora Primária na Escola Normal Oficial de Teresina, no ano de 1950

²³ Júlio César de Mello e Souza, conhecido pelo pseudônimo de Malba Tahan.

Horizonte recebido a honra visita de um nome de valor Claparède²⁴. Mas os métodos postos em prática no Curso de Aperfeiçoamento não são uma cópia servil do que é feito na Europa: - o de bom que a Escola Nova apresenta foi para aqui trazido, mas adaptado as nossas condições, o que significa que as nossas professoras lidarão com o que há de mais recente em matéria pedagógica, mas com um material por assim dizer nacionalizado (ENSINO...1934, p.1).

As adaptações das propostas pedagógicas da Escola Nova às condições estabelecidas pela educação no Piauí poderiam ter descaracterizado o desenvolvimento desses pressupostos. Segundo Olinda (2008, p. 92), “uma coisa é o que os teóricos disseram (elaboração), outra é o que os professores entenderam (reelaboração) e outra mais distinta ainda é o que foi feito com tudo isso (prática)”.

Considerar que o aperfeiçoamento das professoras seria suficiente para adequar o novo modelo educacional à realidade regional anula o papel do Estado no aparelhamento das escolas para que tais condições fossem desenvolvidas de maneira adequada.

Isso não quer dizer que a formação não teria sido importante para o desenvolvimento dos pressupostos da Escola Nova ao ensino, mas que as adaptações de alguns métodos não deveriam ser realizadas apenas com proposições teóricas, mas através de condições materiais que colocassem tais ideais em prática na escola.

A esse respeito, a interlocutora Sra. Raimunda destaca um relato que representa tal situação, quando realizou o curso de formação de professores primários em Teresina na década de 1960:

Na matemática nós preparávamos álbuns em cadernos de desenho com as atividades que ela queria que a gente fizesse, quando a gente se formasse, mas não treinava na sala, entendeu? Ela (a professora) dava o modelo do jogo e da brincadeira e a gente tinha que desenhar e escrever aqueles passos todos ali, né? [...] preparava um caderno só com jogos, dominó, era os desenhos do dominó, mas a gente não chegava a praticar nas aulas. Na tabuada fazia os quadrinhos e pintava três mais dois, pintado de bolinha, as bolinhas

²⁴ Psicólogo Edward-Jean Alfred Claparède, nascido em 1873, na cidade de Champel em Genebra. Pertenceu ao movimento da Escola Nova que ocorreu em nível mundial nas últimas décadas do século XIX, e foi grande divulgador dos ideais desse movimento. Desenvolveu os princípios da relação entre educação, jogos e brincadeiras como meio educativo. Envolvido no contexto da Escola Nova propunha liberdade na execução dessas atividades para que os resultados se fizessem de modo satisfatório. Veio ao Brasil em 1930 para a realização de duas conferências e ao encontro com educadores da Escola Nova no país. Cf. HAMELINE et al (2010).

pintadas como modelo de exercício, mas não considerava como jogo era, mas como se fosse um exercício para a gente fazer no quadro para os meninos juntar, né? As pedras do dominó, para a gente ler na matemática, quantos furinhos tinha, né? Com mais aqueles três, mas, jogar assim o dominó, não! (MONTEIRO, 2018).

Para que as inovações pedagógicas chegassem ao ensino, eram necessárias mudanças na postura dos professores, mas, além da ruptura das práticas consideradas tradicionais, era preciso tornar possível as condições materiais necessárias.

Em algumas situações, as professoras normalistas usavam a criatividade, driblando a falta de materiais pedagógicos para o desenvolvimento de atividades lúdicas para a aprendizagem. No entanto, as práticas tradicionais arraigadas em algumas escolas primárias dificultavam essas inovações, como relata a interlocutora Sra. Raimunda:

Tinha diretora que você ia cantar e ela achava que você não estava dando aula reclamava porque estava fazendo zuada (barulho). Elas não consideravam canto uma aprendizagem. Tinha professora que cantava até uma música relacionada a planta na aula de ciências e tinha diretora que vinha perguntar que zoada era aquela. Isso dependia da própria escola, porque tinha escola que na época era aberta, assim, a mudanças e tinha outras(diretoras) que pela formação que teve, desde criança até chegar a ser uma diretora sempre naquele ritmo muito sério, muito rígido, não aceitava que chegasse, por exemplo, a professora mais jovem querendo fazer as coisas como aprendeu né?!, uma recreação até na sala na hora da aula e muitos professores eram chamados atenção, porque pelo fato de fazer zuada (barulho) estava atrapalhando e não queria (MONTEIRO, 2018).

Nesse caso, além da formação e das condições materiais, a dificuldade de inclusão de atividades pedagógicas lúdicas ao ensino perpassava também pela concepção da escola de que o ensino deveria ser ministrado com rigor e seriedade, e por isso não aceitava as novas metodologias de ensino, pois estas rompiam com o padrão de normalidade da escola.

Em outras ocasiões, fora do ambiente da sala de aula, as professoras normalistas realizavam sem interferência atividades recreativas com os alunos, como relata a interlocutora Sra. Raimunda:

Em alguns momentos a professora também participava na hora do recreio fazia a roda. Todas de mãos dadas fazendo círculo, rodava para um lado e aí volta e meia vamos dar, girava para o outro. Às vezes a professora participava às vezes ficava só observando (MONTEIRO, 2018).

As professoras normalistas contornavam a situação de falta de brinquedos para o desenvolvimento de propostas de ensino lúdicas, através de brincadeiras ou mesmo de materiais comuns, como relata o interlocutor Sr. Paulo:

A minha professora do 1º ano A, 1º ano B, até o 3º ano foi tia Cocota, era irmã do meu pai. Em suas aulas de Matemática, principalmente nos anos iniciais, procurava usar alguns materiais como sementes e pedrinhas para ensinar as operações como a adição e subtração. Ela reunia grupos de 3 alunos mais ou menos e levantava probleminhas e a gente ia resolvendo usando esse material. Só me lembro, na verdade, dessa atividade em que a professora procurava ensinar brincando. Nas outras matérias ela usava mesmo era o livro, o caderno e o quadro. Estudar no meu tempo era coisa séria, não era brincadeira não! (REIS, 2019).

Apesar de os professores inovarem suas práticas para ensinar algum conteúdo com a introdução de materiais adaptados, que diversificassem a aprendizagem através de uma proposta lúdica – mesmo que a atividade não fosse propriamente uma brincadeira – essa não era uma rotina na prática pedagógica das professoras, provavelmente pela falta de incentivo das escolas, ou mesmo pela falta das condições materiais.

Para contornar a situação da ausência de brinquedos para as atividades lúdicas no recreio escolar, os alunos produziam os próprios brinquedos, como destaca a interlocutora Sra. Raimunda:

A gente mesmo confeccionava a bola que era de palha de milho. Na época que tinha um milho verde, e a gente mesmo fazer chamava peteca. Era forrada de palha e deixava aquelas pontas e você jogava como se fosse vôlei. A bola que tinha na época era essa e a gente mesmo confeccionava de palha de milho. Ela não era uma bola grande, era pequena e a gente pegava aquelas folhas, e ficava aquela parte assim para cima, e a gente jogava a peteca (MONTEIRO, 2018).

O desenvolvimento de atividades de ensino através de propostas lúdicas teve dificuldades de se estabelecer pelas condições materiais. Para Azevedo (2010),

somente com as escolas equipadas de todos os recursos é que seria possível desenvolver as atividades educativas propostas pela pedagogia da Escola Nova. No entanto, não era apenas a falta de materiais pedagógicos que interferiam no desenvolvimento de atividades educativas, mas a própria mudança de postura das escolas frente às inovações do ensino.

Na mensagem governamental de 1936, o governo do Estado responsabiliza os cursos de formação adotados por alguns Estados – dos quais geralmente as normalistas participavam –, de serem insuficientes para remediar a redução do entusiasmo pelas normalistas a profissão.

A transferência dessa responsabilidade devia-se ao fato de que essas formações se detinham apenas a discussões empíricas, sem o exercício prático de algumas metodologias que poderiam favorecer a aprendizagem das normalistas às novas práticas pedagógicas do ensino dos novos tempos.

Resumem-se a esses cursos, não raro, quase exclusivamente, a conferências puramente teóricas, sem experimentação, se a mais leve prática e nenhuma observação, até mesmo porque são realizados, algumas vezes, fora do meio escolar. A Directoria do ensino estuda no momento o assumpto a que esperamos dar solução razoável e proveitosa (PIAUI, 1934, p. 21).

Para o governo do Estado, tais cursos de aperfeiçoamento não preparavam as professoras primárias, para a gestão das práticas da sala de aula. E como forma de viabilizar essas mudanças, os discursos veiculados em matérias jornalísticas eram de que os professores deveriam abandonar as práticas tradicionais do ensino e aderir ao pensamento pedagógico moderno.

A escola tradicional, ainda difundida em muitos lugares, constitui o mais flagrante atentado aos interesses fundamentais da criança [...] reserva-se à escola atual papel importantíssimo, ou seja, o de reconstruir-se, e orientar o ensino, de acordo com os interesses e necessidades dos educandos (AUDÔNIO, 1949, p.6).

O discurso era de que os professores deveriam adotar práticas de ensino que se afastassem do verbalismo inconsistente e que colocassem o aluno em contato com o seu meio, pela importância negada pela escola tradicional ao interesse infantil para a aprendizagem. Do mesmo modo, o trecho de uma matéria do Jornal Gazeta de Notícias de 1944, evidencia a propagação dessas ideias.

[...] O papel que o mestre atualmente desempenha na organização social, é completamente diferente do que lhe estava confiado um século atrás. [...] Concepções errôneas, como havia, a respeito da escola, desaparecem; dantes, era admitido que o melhor professor era o que sabia mais [...] é em suma aquele que desce da cátedra ao nível da mentalidade infantil. Para a criança se voltam todas as atenções; ela é o escrínio da esperança universal e requer para sua educação, meticoloso cuidado, grande habilidade, muito estudo e muita experimentação. [...] Sob o ponto de vista da ética social reconheceu-se-lhe o direito de viver no ambiente escolar a sua vida de criança e de transformar os seus brincos infantis em elementos de sua aprendizagem. Foi lhe garantido o direito à atividade e porque biologicamente verificou se-lhe a necessidade de movimento e expansão. [...] (FONTE, 1944, p. 8).

Como ressalta a matéria, era necessário romper com a concepção tradicional do professor enciclopédia, para adotar práticas pedagógicas que considerassem a natureza do interesse infantil, adotando as atividades infantis como as brincadeiras e jogos, levando em consideração a natureza biológica e natural da infância como elementos de favorecimento à aprendizagem.

Apesar destas orientações, a interlocutora, Sra. Gildete revela através das suas memórias que quando aluna do Curso Normal de Teresina entre os anos 1956 a 1959, as condições materiais para o desenvolvimento de tais propostas inovadoras ao ensino e a própria concepção sobre a formação das professoras normalistas ainda estava muito arraigada à concepção do ensino tradicional.

O problema é que o que a gente aprendeu quando vai para levar para sala de aula, aí falta os recursos. Às vezes eu levava os meninos para dar um passeio, mostrar as árvores, mostrar como era, eu fazia isso de vez em quando, quer dizer que ficou alguma coisa lá da Escola Normal. Mas eles (professores) também não me influenciaram muito fazendo isso na ludicidade não, meu negócio também era dar aula. Eu não era muito de levar aluno para passear, aluno para correr, aluno para brincar, o negócio era dar aula mesmo! (SOUSA, 2018).

Apesar de afirmar que o foco do ensino em sala de aula eram os conteúdos, a aprendizagem mecânica, ainda assim, a aprendizagem sobre as inovações educacionais partia do Curso Normal, embora não fosse aderida a prática cotidiana das aulas.

Na prática, o rompimento dessas concepções não se deu da mesma forma que os discursos jornalísticos anunciavam. No espaço da sala de aula, as mudanças

da postura aos novos métodos ainda ocorriam a passos lentos, como ressalta a interlocutora Sra. Raimunda, sobre esse processo: “a professora que aprendeu, se formou, dava aula de uma forma muito tradicional, rígida então, não tinha como [...] até você se adaptar naquele novo sistema” (MONTEIRO, 2018).

É preciso entender que os professores formados em esquemas rígidos receberam as propostas de inovação da Escola Nova ainda com certa cautela, e aos poucos aderiam às inovações e, quando as condições materiais estavam indisponíveis, recriavam as práticas pedagógicas à sua maneira.

O governo se mostrava preocupado com a adesão das novas concepções pedagógicas propostas pela Escola Nova, para que o Piauí não ficasse alheio às transformações educacionais que ocorriam no Brasil. Fato ressaltado pelo discurso do governador Leônidas de Castro Melo, na citação extraída do trecho da Mensagem Governamental de 1936:

Tendo em vista o rapido avanço que nos últimos annos vêm tendo as questões pedagógicas, já estamos a carecer de uma reforma na Instrução. Reforma não só do regulamento, mas também dos proprios methodos de ensino. Não só a instituição primaria, como a normal, apresentam falhas que, sob pena de ficarmos em atrazo, têm que ser corrigidas (PIAUI, 1936, p.20).

A promoção de reformas no ensino, tinha o intuito de garantir que a educação piauiense estivesse dentro dos parâmetros estabelecidos pelo novo modelo educacional. Os jornais da época veiculavam informações sobre as inovações pedagógicas adotadas ao ensino, como a inclusão de jogos educativos que favoreciam o interesse infantil pela aprendizagem.

Vai crescendo, entre nós, a produção de brinquedos educativos, uma feliz iniciativa em favor da educação das nossas crianças, questão magna para o Brasil atual e futuro. Contudo, por importante que seja, não menor o é, também, a do material e do livro escolar. Nas escolas, oficiais ou particulares, impõe-se ministrar ensino condizente com as necessidades da criança de hoje, sob as formas da moderna pedagogia, sem esquecer a aplicação, desde o jardim de infância, de jogos educativos e certames adequados, e trabalhos manuais que visem motor eficiência na formação intelectual e moral do aluno (POSTO..., 1943, p. 2).

As inovações pedagógicas da Escola Nova tinham a concepção de ensinar pela liberdade, através do brinquedo e jogos educativos, assim como por meio do incentivo de aprender a fazer fazendo, fosse pelos brinquedos ou por outras atividades. Desse modo, a indicação era de que tais inovações pedagógicas deveriam ser adotadas pelas professoras normalistas para o ensino primário, com a intenção de despertar o aluno para aprendizagem pelo interesse.

No fragmento de uma matéria do Jornal do Piauí de 1955, confirma a postura pedagógica que as normalistas deveriam adotar ao ensino da disciplina escolar de geografia e história:

A criança aprende pelo exercício da própria atividade e a função do professor consiste em estimular, provocar, e dirigir essa atividade. Em todas as matérias do ensino há assuntos que são, por se mesmo fascinantes para o aluno e levam a criança a participar realmente da aula²⁵ [...]

Às vezes, porém, o assunto é agradável, mas a forma de sua apresentação prejudica o resultado da aprendizagem; aí cabe ao professor corrigir sua técnica pedagógica [...]

De acordo com as normas e vigentes orientações educacionais, todas as ocorrências causais que favoreçam o processo educacional devem ser aproveitadas e explicadas aos alunos: uma tempestade, um eclipse, viagens, festas comemorativas, e notícias lidas ou ouvidas pelos alunos, devem se comentados sempre que forem referidos em salas de aula e corresponderem a um interesse coletivo. [...] São muitas as instituições extra-classes que a Escola pode manter, e cada uma delas favorece uma ou várias matérias de ensino, mas as que auxiliam e completam o estudo da geografia e da história são: Biblioteconomia, Teatro, Cinema, Museu, Cube Agrícola e Clube de Pesca [...] (A CRIANÇA...1955, p.6).

Para a inovação da proposta pedagógica, se fazia necessário incluir novas estratégias didáticas, como as atividades extraclasse que partiam do empenho de orientar o ensino, de acordo com os interesses e necessidades dos educandos pela aprendizagem, tentando superar a inércia e a passividade dos alunos, através da formação de um novo perfil de professor capaz de favorecê-los.

Essas exigências, já faziam parte do Regulamento Geral de Ensino do Piauí de 1931, quando estabelece em seu capítulo XLIII, atividades escolares de execução fora do contexto da sala de aula, por meio dos seguintes artigos:

²⁵ A revista Tico-Tico edição do ano de 1930, vide anexo p. (175), demonstra em uma história em quadrinhos, um exemplo de inovação na aula de geografia, através de uma aula campo inesperada.

Art. 217 – Serão promovidas, sempre que possível, excursões destinadas á ilustração e às demonstrações práticas do ensino, para o que se escolherão, previamente, locais apropriados.

Art. 218 – Essas excursões serão aulas cooperativas modelares, e delas, sob a orientação dos respectivos professores, trarão os alunos material para os museus escolares. (PIAUÍ, 1931, p. 53).

Essa indicação de inovações ao ensino por meio de práticas escolares, foi incluída, considerando os princípios escolanovistas, na tentativa de promover uma nova cultura pedagógica e mudar a mentalidade do professor pela apropriação de novas concepções ao renovar o seu conhecimento.

No entanto, levar os alunos a excursões somente seria favorável à aprendizagem dos alunos se fossem praticados em sua inteireza. Para Carvalho (2002, p. 404), “[...] agitar as classes em excursões repetidas e dispersas, que podem ser agradáveis aos alunos, mas que eles não desejaram”, não contribuiria com o ensino, por não considerar a natureza do interesse infantil, além de tornar essa atividade cópia de formas exteriores, ao readaptar as velhas rotinas de ensino.

E, neste caso, a pretensão era que os professores modificassem as estratégias pedagógicas “sem preparo especial, que não saibam encaminhar a atividade interessada das crianças, para a aquisição das técnicas escolares indispensáveis e dos conhecimentos imprescindíveis à vida social” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 196).

A proposta pedagógica da Escola Nova de que os professores deveriam articular o ensino à vivência do aluno era defendida por Claparède, ao defender o distanciamento dos métodos da escola tradicional, e incluir o jogo como uma necessidade da criança, bastando para isso o professor saber como servir-se dele. (HAMELINE *et al*, 2010).

Conforme estes princípios escolanovistas, em 1936, o governo do Piauí insere o cinema educativo como uma nova proposta pedagógica para o ensino.

A Diretoria do Ensino sugere que além do aparelho já adquirido para a projecção dos films que mensalmente nos vêm, por força do contracto firmado com o representante da Kodak e da Eastmann Teaching Films, seja comprado também um aparelho para filmagem, pretendendo, assim, divulgar “às creanças de nossas escolas, aspectos de nossa geografia; trechos, de nossos rios, serras, vales, cidades e villas, logares pitorescos e até mesmo do trabalho piauhyense, ignorado ainda hoje, no ambiente escolar. (PIAUÍ, 1936, p.21-22).

O Estado do Piauí criava condições para tornar viável a inclusão de novas propostas ao ensino de forma a não tornar onerosa a inserção de instrumentos didáticos que contribuíssem com o ensejo do interesse pela aprendizagem. Através da evidência desses discursos, a escola ganha novos instrumentos de ensino em sala de aula, e passa a não ser mais “o lugar privilegiado da produção e difusão de conhecimentos, pois a cultura midiática invade as instruções e instaura novas maneiras de interagir com o mundo” (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 18).

Essas inovações educacionais propostas aos professores primários, relacionadas ao modelo educacional da Escola Nova, tornou o ensino mais próximo da criança através do seu interesse e essa condição favoreceu o surgimento de atividades lúdicas ao ensino. O desenvolvimento dos jogos educativos teve uma vinculação mais próxima com a disciplina educação física, por relacionar, em seus conteúdos, jogos e atividades recreativas para o desenvolvimento físico e moral da criança.

Em 1933, o Regulamento Geral do Ensino do Piauí, trazia em seu artigo 207 a orientação das atividades que deveriam estar incluídas na disciplina Educação Física:

Art. 207 – A educação física terá por fim auxiliar e regular o desenvolvimento do corpo e o repouso do espírito, antes ou depois das aplicações constantes das classes: reduz-se ao cultivo da voz e dos órgãos vocais, por meio do canto; conselhos higiênicos, relativos á defesa individual e á conservação da saúde; exercícios calistênicos e **jogos recreativos** (PIAÚÍ, 1934, p.43, grifo nosso).

A inclusão de práticas pedagógicas lúdicas como atividades que promovem o interesse para a aprendizagem infantil era adotada nos programas curriculares com a educação física e os jogos educativos, influenciados pelos modelos pedagógicos da Escola Nova (NAGLE, 1976). E através da Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946, o Curso de Formação de Professores Primários no Piauí sofre alteração ao incluir a disciplina Educação Física, Recreação e Jogos em seu currículo, como mostra o quadro 6:

Quadro 6 - Estrutura Curricular do Curso de Formação de Professores Primários do Piauí

DISCIPLINAS	SÉRIES		
	1ª	2ª	3ª
Português	X		
Matemática	X		
Física e Química	X		
Anatomia e Fisiologia Humana	X		
Música e Canto	X	X	X
Desenho e Artes Aplicadas	X	X	X
Educação Física, Recreação e Jogos	X	X	X
Biologia Educacional		X	
Psicologia Educacional		X	X
Higiene e Educação Sanitária		X	
Metodologia do Ensino Primário		X	X
Sociologia Educacional			X
História e Filosofia da Educação			X
Higiene e Puericultura			X
Prática de Ensino			X

Fonte: BRASIL (1946).

A Lei Orgânica do Ensino, instituída em 1946, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, regulamenta o Curso Normal através da Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto-Lei 8. 530, de 2 de janeiro de 1946, que promoveu a reforma curricular dos Cursos Normais em todos os Estados através do Decreto-Lei n. 8.583, de 8 de janeiro de 1946.

Ao contrário de alguns Estados, o Piauí se apressou em fazer tal reforma. E em 27 de janeiro de 1947, através do Decreto-Lei n. 1.402, fez adaptações do ensino normal em conformidade com a Legislação Federal. Através desse decreto a estrutura curricular do Curso de Formação de Professores Primários foi modificada com a redução do curso para três anos.

Os dispositivos do Decreto-Lei mudaram a situação do magistério primário, especialmente em relação à qualificação docente relativos à educação da infância. A reforma dos Currículos era parte de uma adaptação do professorado primário as inovações decorrentes da Escola Nova. Para Nagle (1976, p. 246):

[...] a contribuição do movimento reformista da escola primária, no sentido de penetração do ideário escolanovista, se dá pela ampliação e diversificação curricular e, especificamente, por meio de uma

transformação metodológica, aquele movimento, no caso da escola normal, vai contribuir por efeito de alterações especificamente curriculares.

Assim, para que as renovações pedagógicas ocorressem era necessário que houvesse alterações curriculares, como forma de impulsionar os professores para o ensino a partir de novas posturas didáticas, que incluíam as atividades lúdicas como fator de condução ao desenvolvimento da aprendizagem infantil.

4.2 Formação de Professores Primários: educação física, a ginástica, e jogos recreativos nos diários de classe

As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciadas; vemos pelos trabalhos realizados que elas existem. Mas elas estão também indisponíveis: é preciso que alguém vá atrás delas [...] (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 66)

Na tentativa de encontrar diários de classe dos professores primários da Escola Normal Oficial de Teresina, fomos em busca do acervo da Escola Normal Oficial de Teresina, disponível no arquivo do Instituto de Educação Antonino Freire em Teresina. Enquanto fonte de pesquisa, esses diários de classe foram relevantes porque nos forneceu informações sobre quais as disciplinas e os conteúdos que estavam relacionadas às práticas lúdicas ou ao ideário educacional da Escola Nova.

O interesse da investigação era inicialmente a disciplina Educação Física, por seu caráter prático e contemplar atividades lúdicas para o ensino, no entanto, a curiosidade em saber se seria possível obter mais informações em diários de classe de outras disciplinas, conseguimos adquirir dados através dos diários da disciplina Metodologia do Ensino Primário (1948, 1950 e 1960).

Como não foi possível obter informações sobre os conteúdos escolares, referentes aos anos de 1932 a 1943, porque não havia no acervo do arquivo do Instituto de Educação Antonino Freire diários de classe correspondente a estes anos, tomamos como base as informações presentes nos jornais impressos da época, como forma de subsidiar essa investigação e preencher esta lacuna temporal.

Entretanto, no Jornal Diário Oficial de 1932, localizamos a informação de que a distribuição dos conteúdos da disciplina Educação Física, realizada por meio do Plano de Programa e Orientações Metodológicas, Decreto n. 1358 de 2 de março de 1932, da Escola Normal Oficial de Teresina, possuía a seguinte estruturação:

EDUCAÇÃO FÍSICA

1º ANO

- 1- Exercício de fôrma
- 2- Determinação dos logares
- 3- Debandar. Formar. Descansar
- 4- Divisão do comando, definição do comando preventivo e executivo.
- 5- Distancias. Intervalos.
- 6- Definição de fileira e fila
- 7- Contra-marcha pelos lados e pelo centro.
- 8- Movimentos da cabeça. Volta, inclinação, rotação.
- 9- Movimentos do tronco. Volta, flexões, rotações.
- 10- Movimentos dos membros superiores. Posições, extensões e rotações circundadas.
- 11- Movimentos dos membros inferiores. Posições, extensões e rotações.
- 12 – Jogos ginásticos.

2º ANO

Recordação do programa do 1º ano

- 1- a) Divisão de uma fila em duas; três, quatro e oito; transformar uma fila em fileira.
- 2- Passos diferentes, Variações de direção.
- 3- Marcha circular, espiral com variações dos passos.
- 4- Círculo.
- 5- Exercícios elementares dos antebraços, mãos e dedos.
- 6- Exercícios dos membros inferiores. Posições, extensões e rotações.
- 7- Equilíbrio sobre as pontas dos pés.
- 8- Jogos ginásticos.

3º ANO

Repetição dos exercícios indicados para o 1º e 2º ano.

- 1- Do círculo formar uma cruz.
- 2- De duas filas formar um quadrado.
- 3- Marcha circular e aspiral no ritmo marcado e acelerado.
- 4- Combinar movimento da cabeça com o movimento do tronco.
- 5- Combinar movimento dos membros superiores com movimentos dos membros inferiores.
- 6- Executar as quatro circundações dos membros superiores com equilíbrio nas pontas dos pés.
- 7- Executar, marchando, todo os exercícios com o bastão ginástico.
- 8- Jogos ginásticos.

4º ANO

Recordação de todos os exercícios no primeiro, segundo e terceiro anos.

- 1- Diversas combinações de equilíbrio com diferentes movimentos.
- 2- Marchas formando diversas figuras geométricas: quadro, cruz, estrela, etc.
- 3- Exercícios com alteres.
- 4- Exercícios combinados com canto.
- 5- Jogos ginásticos.

(PLANOS...1932, p. 5).

É possível notar que a disciplina estava estruturada sem o caráter lúdico, e os conteúdos exclusivamente voltados para os exercícios físicos e a ginástica. A interlocutora Sra. Auristella, ao relatar suas memórias enquanto aluna do curso primário em 1932 a 1935, nos contou que “na educação física a professora pedia só para a gente subir braço descer braço” (CAMPOS, 2018b).

Através do currículo do Curso de formação das professoras primárias e as memórias da Sra. Auristella, acreditamos que as professoras de Educação Física, neste período, seguindo o que determinava o currículo, não promoviam atividades recreativas, além dos jogos ginásticos. E ainda assim, provavelmente não esta atividade não houvesse um caráter recreativo, como menciona a interlocutora.

Essa situação que é novamente percebida no Regulamento Geral de Ensino de 1933, através dos Planos de Programa instituído pelo decreto n. 1.445 de 21 de março de 1933, que alteram o Currículo da Escola Normal Oficial, e estabelece para a disciplina Educação Física a seguinte organização:

Educação Física – 1º ano

- 1- Disposição das alunas para ginástica.
- 2- Exercícios de forma.
- 3- Distância (Intervalos).
- 4- Manobras (Direita, esquerda e meia volta volver).
- 5- Marcha em passo regular.
- 6- Corrida metodizadas em passo normal
- 7- Corrida em conjunto e de velocidade.
- 8- Saltos com corrida de impulso e a pé firme.
- 9- Exercícios respiratórios.
- 10- Movimentos da cabeça. Rotação, flexão.
- 11- Movimento do tronco, Equilíbrio, rotação e flexões
- 12- Exercícios simples dos braços, pés e das pernas.

SEGUNDO ANO – Recordação do programa do 1º ano

- 9- Divisão de uma fila em duas, quatro e oito, transformar uma fila em fileira.

- 10- Passo de trote cadenciado e curto alternando com marchas curtas e exercícios respiratórios.
- 11- Marcha circular e espiral com variações de passos.
- 12- Marcha nas pontas dos pés.
- 13- Exercícios elementares dos dedos, antebraço e mão.
- 14- Exercícios dos membros inferiores.
- 15- Elevação dos calcanhares, com as posições ginásticas regulamentares.
- 16- Jogos que signifiquem movimentos dos braços e do tronco.
- 17- Pulos em altura e em distâncias.
- 18- Forma oblíqua.

TERCEIRO ANO – Repetição dos exercícios indicados para o 1º e 2º ano.

- 1- Do círculo formar uma cruz.
- 2- De duas filas formar um quadrado.
- 3- Marcha circular e espiral, no ritmo marcado e acelerado.
- 4- Combinar movimentos da cabeça com os movimentos do tronco.
- 5- Combinar movimentos dos membros superiores com movimentos dos membros inferiores.
- 6- Executar as quatro circundações dos membros superiores com equilíbrio nas pontas dos pés.
- 7- Exercícios com bastão.
- 8- Jogos ginásticos.

QUARTO ANO – Recordação dos programas anteriores

- 1- Diversas combinações de equilíbrio com diferentes movimentos.
- 2- Marcha formando diversas figuras geométricas: quadrado, triângulo, etc.
- 3- Exercícios combinados com canto.
- 4- Marcha regular e exercícios respiratórios.
- 5- Marchas lentas, algumas com canto.
- 6- Jogos ginásticos.

(OLIVEIRA, 1933, p.2.)

Novamente, os jogos ginásticos aparecem, mas assim como os demais conteúdos, é possível perceber uma forma mecânica na execução dos exercícios – o que nos permite apreender que o lúdico no Piauí, entre os anos de 1932 e 1933, não ganhou destaque no currículo escolar, mas tão somente com os conteúdos da educação física, através dos exercícios físicos voltados à ginástica e ao ordenamento do corpo.

A esse respeito, uma matéria do Diário Oficial de 1936 destaca que “vários são os meios físicos para o exercício do corpo. Todos eles, embora variáveis no método e na forma, têm mesma finalidade, de dar ao indivíduo, à criança, uma situação de robustez física e beleza moral” (MONTEIRO, 1936, p.7).

Neste caso a disciplina Educação Física tinha o caráter de ordenamento físico e moral. A inclusão da ginástica na Educação Física era justificada pelos preceitos higiênicos e nacionais como forma de desenvolver todas as partes do corpo,

pois, enquanto os jogos infantis desenvolvem apenas certos músculos, a ginástica racional coordena de uma maneira consciente, numa síntese geral, todos estes exercícios variados, e os aplica metodicamente a um fim determinado” (AZEVEDO, 1960, p. 66, *apud* ROCHA, 2008, p. 131).

Por essa via, a ginástica foi considerada como um exercício físico utilitário com caráter higiênico, patriótico e moral. O desenvolvimento da ginástica na Educação Física passa a ser adotada como característica da inclusão de práticas modernas nas escolas, contribuindo com a saúde, por meio do fortalecimento geral do corpo.

Em razão das festividades escolares que contavam com a presença de autoridades políticas do Estado, a ginástica era apresentada pelos alunos como um espetáculo aos convidados, como podemos verificar pelo trecho retirado da matéria do jornal Diário Oficial de 1934, em ocasião do encerramento do ano letivo dos grupos escolares de Teresina:

Revestiram-se de inextinguível brilho as festas de encerramento da Directoria Geral da Instrução, com o concurso de todos os Grupos Escolares da Capital, Escola de Adaptação, Escola Normal Oficial, Lyceu Piauiense e Gynasio <São Francisco de Sales>. As oito horas da manhã do dia 25, a praça <Deodoro da Fonseca> regorgitava do que Teresina oferece de mais selecto na sua sociedade. Viam-se ali os exmos. Srs. Interventor Federal, Secretário Geral do Estado, Chefe de Polícia, Commandante da Força Pública, Prefeito Municipal, Procurador Geral do Estado, altas autoridades federaes, estaduais, municipaes, representantes de todas as classes, professores, diretores de estabelecimento de ensino escolares, além de crescida massa popular. Precisamente ás oito horas, teve início o programa da festa, que constou de 12 numeros de jogos e gymnastica executados pelos alunos de todos os Grupos-Escolares, Escola de Adaptação, Escola Normal Oficial, Lyceu Piauiense e Gynnasio <São Francisco Sales>, merecendo todos os mais entusiásticos aplausos por suas singularidades e belleza. Houve momentos em que os aplausos da numerosa assistência tocaram o delírio, como aconteceu por ocasião da <gymnastica rithmada> executada pelas alumnas da Escola Normal Oficial <corrida de automóvel>, levada pelos alunos do Grupo- Escolar <José Lopes>, <corrida de peso>, número coletivo entre alunos do

<Lyceu Piauihyense Sales>, a gymnastica executada pelos alunos do Grupo < Mathias Olympio> e o jogo < apanhar o saquinho> levado pelos alunos do Grupo-Escolar < Miguel Borges> (INSTRUCÇÃO..., 1934, p. 3).

O discurso sobre a ginástica na infância, através da prática da Educação Física, estava diretamente ligado à preparação moral e cívica, além do desenvolvimento da saúde, de tal modo que nos grupos escolares fica em evidência a presença das autoridades como forma de demonstrar uma postura adotada no período Vargas – o que perpassava pela necessidade de reorganizar as formas de ensino atreladas ao cuidado com o corpo para a constituição de uma nação forte, como podemos observar através da citação abaixo, retirada de uma matéria do Jornal Diário Oficial de 1939:

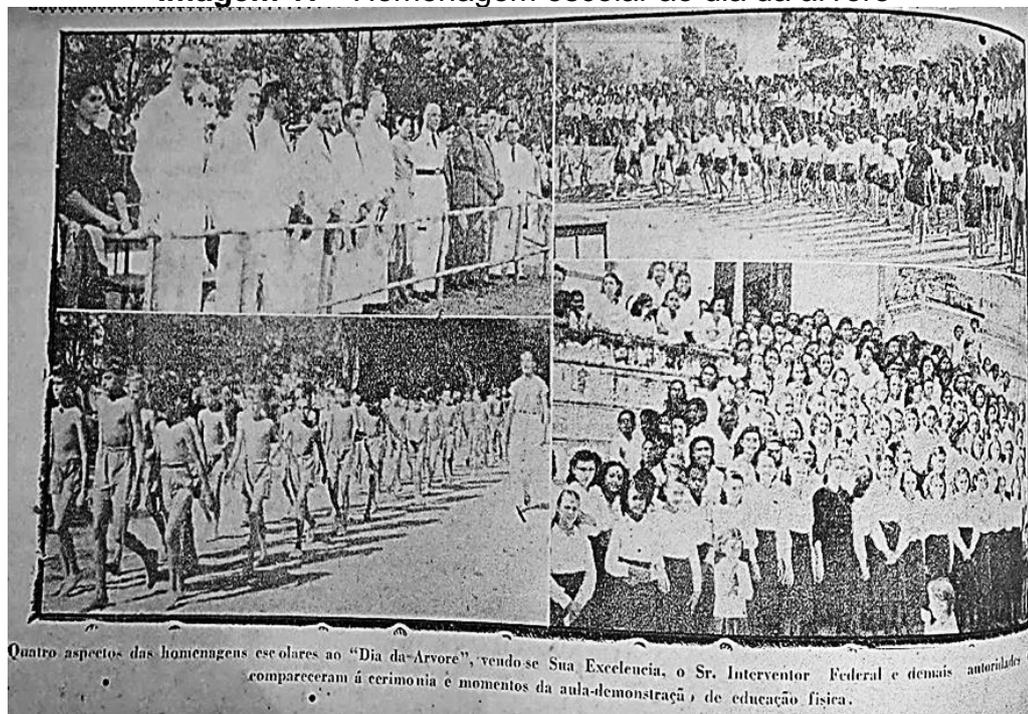
Numa lição de ginástica infantil, as crianças põem em jogo todas as articulações, solicitando para isto todo o sistema muscular. Estes movimentos determinam o aumento das combustões. Por isso, as células precisam de maior quantidade de oxigênio tornando, deste modo, mais intenso o trabalho do coração e dos pulmões. Ao mesmo tempo, outras trocas metabólicas são também ativadas e de conformidade com estas os fenômenos de assimilação e desassimilação. Os hormônios circulam com mais presteza. Os enunciados naturais duplicam suas atividades. Finalmente, os nossos mais importantes centros nervosos entram em ação regulando todos esses fenômenos concorrendo fundamentalmente na realização da perfeita harmonia funcional. Além destas vantagens, a educação física age ainda sobre a formação do caráter, dando às crianças, coragem, decisão e confiança própria [...] (A SEMANA..., 1939, p.2).

Os exercícios de ginástica, além de vinculados ao desenvolvimento saudável do organismo, também eram enfatizados como aspecto da modernidade escolar. E como forma de demonstrar que as escolas adotavam essa prática de ensino, que valorizava a saúde e o caráter moral, constantemente as matérias dos jornais do Piauí destacavam a presença de autoridades do governo, em festividades escolares em que os alunos se apresentavam fazendo demonstrações de atividades de ginástica, aprendidas na disciplina Educação Física.

A fotografia, a seguir, demonstra o aproveitamento das crianças no curso dirigido pelas alunas normalistas da aula especial de demonstração da Educação Física, sob a presença de autoridades como Leônidas de Castro Melo que tinha o

intuito de dar ao público testemunho das imensas vantagens da cultura do corpo, mas principalmente em razão da comemoração de Homenagem ao Dia da Árvore.

Imagem 17 - Homenagem escolar ao dia da árvore



Fonte: O DIA...1939, p.1²⁶.

Meninos e meninas enfileirados, marchando sob a orientação de seus professores e uma legião de autoridades assistindo a esta apresentação, para divulgar que as escolas estavam realizando um bom trabalho, educando as crianças – então futuro da nação – através da educação física, sob os preceitos higienistas de melhoramento físico do corpo, além do disciplinamento moral, necessários ao desenvolvimento da nação.

Apesar disso, os discursos nas matérias jornalísticas sobre Educação Física aos poucos mudam, aderindo informações sobre a contribuição dos exercícios escolares e do caráter recreativo das atividades desenvolvidas por essa disciplina escolar, como destaca o fragmento a seguir, retirado de uma matéria do jornal Diário Oficial de 1939:

²⁶ Quatro aspectos das homenagens escolares ao "Dia da Árvore", vendo-se Sua Excelência, o Sr. Interventor Federal e demais autoridades que compareceram à cerimônia e momentos da aula-demonstração de educação física.

Os exercícios de educação física são também fatores de grande influência sobre o estado psicológico infantil, despertando na criança refratária aos deveres escolares, a atenção e o interesse nascidos da necessidade de aprender a técnica do jogo, pela vontade de vencer o adversário. Conduz à disciplina as de índole indomável, submetendo-as às penalidades impostas pelos erros cometidos no decorrer do jogo. São, portanto, de relevante proveito os exercícios de educação física, aplicados à maneira de jogos atraentes e diversões recreativas (VILHENA, 1939, p.2).

Neste caso, os exercícios com destaque para os jogos na educação física passam a ser considerados como uma atividade que gera interesse por serem atraentes pelo fator recreativo, além do espírito de competitividade nos jogos que contribuiriam com o disciplinamento dos corpos infantis.

Por meio do decreto nº 273 de 17 de junho de 1940, Leônidas de Castro Melo baixa as normas de funcionamento das aulas de Educação Física, com um propósito lúdico. Vejamos algumas instruções desse decreto:

Capítulo I

Dos deveres dos professores

Art. 1 – Cumpre aos professores de Educação Física:

[...]

d) orientar as atividades recreativas da criança, velando por ela, sem lhe perturbar ou ameaçar a liberdade e a espontaneidade do brincar;

e) promover a prática de jogos que, pela experiência forem dignos de incorporação ao patrimônio dos preconizados pelo Método adotado;

f) atrair crianças para brinquedos próprios à sua idade, desviando-as de todos aqueles que sejam contraindicados, e participando de suas atividades recreativas, observar o comportamento de cada uma, a fim de orientar inteligentemente a sua formação;

[...]

p) ter em mente que a sua missão NÃO É ENSINAR GINASTICA para que os alunos memorizem enunciados de exercícios e regras de jogos, etc., mas SIM, dirigir a classe, de modo que seus alunos PRATIQUEM com regularidade os exercícios, entregando-se aos mesmos e aos jogos, com prazer e entusiasmo (PIAUI, 1940, p. 64-65).

As normas da disciplina Educação Física, neste decreto, tinham forte influência dos princípios da Escola Nova, ao destacar que o dever dos professores era o de orientar atividades aos alunos que fossem mais apropriadas a sua idade. Além disso, promover a prática de jogos sem o uso exclusivo de exercícios ginásticos, que não produziam prazer e entusiasmo em sua execução, incluindo em

vez disso, atividades recreativas praticadas de forma livre, espontânea e com entusiasmo, como maneira de atrair os alunos para as aulas.

Desse modo, para Azevedo (1960, p. 66 *apud* ROCHA, 2008, p. 132), tais orientações contribuíam para que o professor

saiba despertar o prazer, pondo em jôgo os diversos instrumentos do interêsse didático, conheça o sistema, que deve ensinar, com todos os seus princípios e detalhes de maneira a poder variar os exercícios, e os educandos correrão às aulas de ginástica com o mesmo prazer com que antes os jogos os arrastavam.

Os exercícios reguladores e sistemáticos, como a ginástica, não são os que as crianças preferem. Neste caso, o papel do professor era o de orientar e organizar as atividades de modo que despertassem o prazer, entusiasmo e liberdade do mesmo modo que os jogos recreativos, para que os alunos viessem a ter interesse pelos exercícios ginásticos.

Apesar da adoção dos discursos modernos para a educação, muito ainda precisava ser realizado no plano material, pois somente a formação dos professores ou mudança na postura pedagógica não seria suficiente para a concretização dessas ideias inovadoras. Por essa razão, o governador Leônidas de Castro Melo promulga o Decreto-lei n. 248 de 2 de março de 1940, como maneira de efetivar a inclusão do ensino da educação física a todas as escolas localizadas no interior do Estado:

As prefeituras cuja receita arrecadada no exercício de 1939 for igual, ou superior a 40, 500 e 1.000 contos de réis, ficam obrigadas a mandar no corrente ano, uma, duas, três professoras, respectivamente, para, por conta do município, fazerem o curso especial de educação física, percebendo a mensalidade de rs 300\$000.

As professoras matriculadas nas condições deste artigo, diplomadas pelo curso especial de educação física, servirão nos respectivos municípios, pelo prazo mínimo de cinco anos, no ensino de sua especialidade.

Em virtude, pois, dessa vantagem, os municípios de Parnaíba, Campo Maior, José de Freitas, Amarante, Oeiras e Picos, mandaram normalistas diplomadas pelos nossos estabelecimentos de ensino normal, para o fim previsto naquêlo dispositivo de lei (PIAUI, 1940, p. 70).

Através dessa providência, acreditava suprir a carência de professores especializados para ministrar o ensino de Educação Física, não apenas na capital, mas em localidades do interior do Estado. No entanto, ainda haviam dificuldades para a garantia da disciplina Educação Física no ensino primário, como destaca o artigo 2º do decreto nº 273 de 17 de junho, no Relatório Governamental de 1940, pelo governador Leônidas de Castro Melo:

No capítulo II

Das diretrizes para o ensino da Educação Física nos estabelecimentos de ensino no Estado.

Art. 2 – A Educação Física nos estabelecimentos de ensino será ministrada durante o ano letivo e diariamente para todos os alunos; quando isto não for possível devido ao grande número de alunos em relação ao número de professores, ou devido as dificuldades de horário e local, a Educação Física será ministrada de preferência aos alunos menores, de ambos os sexos, de modo que tenham pelo menos três aulas por semana (PIAUÍ, 1940, p. 65).

Mas, para compor essa relação entre o que estava previsto nas propostas educativas da Escola Nova e o que, de fato, se estabeleceu no terreno da escola, através da legislação educacional do Piauí, garimpamos informações sobre os diários de classe da disciplina Educação Física, com o objetivo de encontrar informações sobre o ensino de práticas lúdicas. E, encontramos alguns indicativos dessas atividades nos diários de classe dessa disciplina no ano de 1959, como podemos observar na imagem da página a seguir:

Figura 18 - Caderneta de Chamada e Diário de Lições da disciplina Educação Física da 2ª série do Curso de Formação de Professores Primários de 1959

Dia	Ponto	MATÉRIA LECIONADA	
		Mês de...	de 19...
		abril	59
3		Pequenos jogos	Luzia Couto.
7		Lição de Educação Física	Luzia Couto
10		Exercícios variados	Luzia Couto.
14		Jogo	Luzia Couto.
17		Lição de Educação Física	Luzia Couto
21		Feriado	
24		Sessão de estudo	Luzia Couto
28		Sessão de estudo	Luzia Couto

Fonte: PIAUÍ (1959).

Os pequenos jogos e os jogos, são descritos como atividades de ensino. Embora não houvesse a indicação das práticas pedagógicas desenvolvidas para este conteúdo, em um outro diário de classe de 1961 da mesma professora dessa disciplina, aparece a descrição dos seguintes conteúdos: jogos e ginástica, como podemos observar na imagem 19:

Figura 19 - Diário de Classe da disciplina Educação Física da 1ª série do Curso de Formação de Professores Primários de 1961

Mês outubro		DE 19 61		MATERIA LECIONADA
FALTAS	NOTA MENSAL	DIA	RESUMO	
-				
-		3	jogos	
-				Luzia Corti
1		6	Exercícios diversos	
-				Luzia Corti
1		10	Ginástica	
-				Luzia Corti
2		13	Ginástica	
-				Luzia Corti
2		14	jogos	
1				Luzia Corti
-		20	Exame bromélio	
1				Luzia Corti
1		24	Exame bromélio	
1				Luzia Corti
-		27	Ginástica	
-				Luzia Corti
-		31	jogos	
1				Luzia Corti
-				
-				
-				
-				

Fonte: PIAUÍ (1961).

Do mesmo modo, não é realizado o registro de como essas atividades eram desenvolvidas. E, conforme Grillo *et al* (2016, p. 246):

é preciso aludir que o jogo não tinha uma concepção única pelos escolanovistas. Ora o jogo era defendido como uma ação livre voltada para a formação integral da criança, ora como um “meio de ensinar” determinados conteúdos escolares, ou ainda, de forma não tão explícita, como um recurso para “treinar” determinadas habilidades intelectuais e físicas.

Neste caso, não existia uma determinação específica para as atividades dos jogos, diferentemente da ginástica, a ação realizada é o que diferenciaria do que era considerado jogo ou pequenos jogos. Sabemos que os documentos subsidiam a investigação, mas não fornecem todas as respostas ao pesquisador.

Por essa razão, os documentos, aliados à memória, contribuem para a construção do entendimento a respeito de experiências escolares vivenciadas no passado. E, por meio dos relatos das memórias da interlocutora Sra. Raimunda, foi possível obter informação que nos aproximasse da classificação dos jogos, pequenos jogos e ginástica, registrados no diário de classe da disciplina Educação Física.

No quarto e quinto ano na Escola Batista Oliver, na cidade de Demerval Lobão, a professora promovia a aula que se chamava Educação Física [...] e as atividades eram corrida, era pular corda, né, não tinha bola, não tinha brinquedo, era tipo Educação Física tradicional para correr tantos minutos, ver quem chegava primeiro e pular corda, aprender pular corda de dois, de três [...] Corrida de... (não consegue recordar) que primeiro vai pulando uma altura pequena e depois salta uma altura maior, que a gente chamava de altura maior e menor até onde a gente conseguia pular (MONTEIRO, 2018).

Pelo relato da interlocutora, é possível fazer a distinção das atividades que se divergiam entre os jogos de corrida (jogos), brincadeiras de pular corda – provavelmente consideradas pequenos jogos –, e a corrida de velocidade e obstáculos (ginástica).

Essa distinção sobre o jogo, a ginástica e as brincadeiras também são perceptíveis através dos relatos do interlocutor Sr. Paulo, quando este menciona as atividades desenvolvidas na disciplina Educação Física, enquanto aluno do ensino primário entre 1961-1965:

As aulas de educação física eram mais descontraídas e feitas no pátio da escola. Nessas aulas se faziam exercícios físicos para fortalecer o corpo, tinha agachamento, caminhadas e corridas de vários modos em torno do pátio, polichinelo e apoio, eram apenas algumas coisinhas para constar, não me lembro dela (professora) promover jogos em suas aulas (REIS, 2019).

Nesse caso, a inclusão de propostas de ensino mais descontraídas significa dizer que os exercícios físicos desenvolvidos na disciplina não tinham o caráter de disciplinamento dos corpos. No entanto, ao afirmar que não se lembra do desenvolvimento de jogos nas aulas, estava se referindo às competições de jogos de futebol e vôlei, mas comuns para a época.

Na disseminação das inovações pedagógicas havia o discurso de que as atividades lúdicas deveriam impulsionar o interesse particular, para a promoção da própria aprendizagem,

[...] a ação educativa deverá utilizar as situações de jogo e atividades livres, embora nelas não se contenha. [...] Assim, o interesse ensinará a disciplina e o esforço. De qualquer forma, aprender-se-á a fazer fazendo, e a pensar pensando, em situações definidas (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 247).

Neste caso, a inclusão determinada pela legislação de ensino e a adequação das práticas pedagógicas dos professores somente surtiriam efeito se os alunos tornassem o interesse por essas atividades em ações que pudessem ser revestidas em um aprendizado particular, através da sua própria observação e esforço, como definiu o Psicólogo Claparède,

o interesse da criança é, antes de tudo, *brincar*. [...] A criança brinca porque encontra na brincadeira seu interesse e, a partir de então, isso o interessa. [...] Os jogos e as brincadeiras, para Claparède colocam-se como possibilitadores reais e estratégias para despertarem o interesse pueril. E, ao professor caberia, então, o papel de estimulador de interesses ao aluno, com vistas à aquisição de conhecimentos. (HAMELINE et al, 2010, pp. 23-33).

Claparède, então, denominou de educação funcional as atividades que despertassem no aluno o desenvolvimento de seus próprios interesses. Partiam também do interesse infantil os estudos desenvolvidos por Decroly, médico que se tornou referência pela Escola Nova.

A inclusão das atividades lúdicas ao ensino primário era determinada pelas aprendizagens das normalistas, para que houvesse a inclusão de tais propostas ao ensino. Desse modo, conhecer os Teóricos da Escola Nova que eram difundidos na formação das professoras do ensino primário do Piauí, foi possível através dos diários de classe da disciplina de Metodologia do Ensino Primário dos anos de (1948, 1950 e 1960).

A distinção entre os teóricos que foram tomados como base para a formação das professoras piauienses, dentro dos princípios escolanovistas, foi necessária para entender o modo de apropriação dessas ideias nas manifestações da prática pedagógica, no ensino primário. E sobre os teóricos da Escola Nova que tiveram

destaque no Piauí na formação das professoras normalistas, que passaremos a discutir na subseção a seguir, tomando como base os diários de classe do Curso de Formação dos Professores Primários da Escola Normal Oficial de Teresina.

4.2.1 Formação dos Professores primários e Teóricos da Escola Nova: um olhar sobre o lúdico nos diários de classe

Em busca dos diários de classe do Curso de Formação dos Professores Primários da Escola Normal Oficial de Teresina, encontramos nos registros de conteúdos da disciplina de Metodologia do Ensino Primário dos anos de 1948, 1950 e 1960, aulas que versavam sobre alguns dos teóricos da Escola Nova.

Decroly é um dos teóricos que teve registro no diário de classe dessa disciplina em 1948. A influência de suas ideias aparece com a configuração e veiculação do pensamento pedagógico da Escola Nova, ainda na primeira metade do século XX em nosso país (DUBREUCQ, 2010). A sua metodologia pedagógica era o centro de interesse, e o professor deveria ser o organizador do ensino.

Considerava também que não era necessário mudar radicalmente a estrutura escolar, rompendo totalmente com os procedimentos didáticos estabelecidos, mas transformar a escola para atender as novas exigências sociais (VALDEMARIN, 2010).

A pedagogia de Decroly teve forte influência no Piauí, exemplo disso são reformas e matérias jornalísticas que destacam a inclusão do seu método nas práticas pedagógicas das escolas. Através do Plano e Programa e Orientações Metodológicas, estabelecido pelo Decreto n. 1.358 de 2 de março de 1932, o Currículo da Escola Normal Oficial de Teresina foi reformulado e para a disciplina Didática – responsável pela aprendizagem teórico-prático das futuras normalistas – foram definidos os seguintes conteúdos para o 4º e 5º ano:

O ensino será assim distribuído:

- 1- O Programa das escolas primarias do Estado, observado na própria Escola.
- 2- A Escola antiga e a Escola nova.
- 3- Apreciação sobre os métodos novos: Decrolyano, Montessoriano, etc.

- 4- Trabalhos escritos individuais ou coletivos, dos alunos, sobre o ensino, observado nas escolas do Estado.
- 5- Comparação entre os meios escolares: estudante citadino e o estudante rústico.
- 6- Criação de um meio escolar convincente à criança.
- 7- Os centros de interesse. Os testes escolares.
- 8- Jogos educativos (PLANOS..., 1932, p.4).

As novas propostas direcionadas para a formação das professoras primárias do Piauí incluíam, no campo da Escola Nova, o método de Decroly, os centros de interesse e os jogos educativos. Para Decroly, a modernização dos conteúdos escolares adaptaria a escola a uma cultura espontânea, partindo da realidade de vivência da criança, levando-as a participar e a investigar sobre sua aprendizagem, respeitando o tempo do seu desenvolvimento (DUBREUCQ, 2010).

Nos jornais impressos do Estado, também encontramos informações sobre as contribuições da Pedagogia de Decroly ao ensino, ao mencionar que o espaço da sala de aula deveria deixar de ser uma sala-audatório, local em que o aluno recebe as lições de forma passiva, para um laboratório onde ele construiria a sua aprendizagem através da aquisição dos conhecimentos. E intensifica esse direcionamento ao informar que:

[...] A escola de nossos dias deve ser o reflexo da vida hodierna: é “a escola da vida para a vida”, como se expressou Decroly, grande pioneiro belga. Aí, a criança vive a verdadeira vida, convivendo e colaborando com os colegas, agindo e colhendo experiências sob o influxo mágico da professora; e, debaixo desta influência, o aluno, qual tenra planta, tem de florir no horto da escola. E é dessa florescência que parte a frutificação no convívio social. Que no ambiente escolar a criança consiga tornar se capaz de agir por si mesma, de experimentar as suas forças de ação e de pensamento, acertando ou errando para acertar, construindo em suma a sua personalidade para que amanhã, com a independência dos caracteres íntegros em força e beleza, possa impávida, trilhar o caminho do Bem (FONTE, 1944, p.8.)

Neste caso, seguindo o pensamento de Decroly, a escola moderna seria aquela em que o aluno aprende pelas experiências da vida cotidiana, e o professor, o mediador desse conhecimento, visando a construção de sua própria aprendizagem. Para Valdemarin (2010, p. 41), “[...] considerar a criança e seus interesses como centro do processo educativo significa traduzir o conhecimento acumulado pela sociedade para que seja acessível à compreensibilidade infantil, de

modo que ela possa apropriar-se e dar continuidade a ele”. Assim, a aprendizagem partiria do meio social e se tornaria interesse individual, através da autoaprendizagem.

Partindo desse interesse, os jogos para Decroly tornavam-se incentivadores da aprendizagem quando vinculados ao ensino escolar, por despertar o interesse infantil. E dessa forma,

com a ajuda entusiasmada das crianças, Decroly e a sua equipe fabricaram dezenas de jogos de madeira ou de papelão, de uma sensibilidade cheia de poesia, cujas séries cuidadosamente escalonadas dizem respeito ao desenvolvimento das percepções sensoriais, da atenção e da aptidão motora; da precisão visual, visual motora, auditiva motora etc.; à iniciativa à aritmética, à percepção do tempo, à leitura, à gramática, à compreensão da linguagem (DUBREUCQ, 2010, p.35).

Através de atividades lúdicas, como os jogos, Decroly direcionava ao ensino o desenvolvimento de variados campos de aprendizagem. Do mesmo modo que as ações de Decroly tiveram influência nas propostas pedagógicas do ensino no Piauí, um outro nome que se destaca é o de Maria Montessori (1870-1952). Esses dois teóricos defendiam o uso dos jogos e brinquedos na escola como recurso didático, fundamentados em objetivos pedagógicos.

Maria Montessori era médica e se dedicou a estudar o comportamento de jovens com retardos mentais, e concluiu que a necessidade e o desejo de brincar permanecem intactos nesses jovens – o que a levou a se dedicar a problemas educativos e pedagógicos (RÖHRS, 2010).

O sistema didático de Montessori e o de Decroly tiveram ampla divulgação no Brasil (LOURENÇO FILHO, 1963). Montessori, além de sofrer influência de Decroly, “foi uma das figuras autênticas da Educação Nova enquanto movimento internacional” (RÖHRS, 2010, p. 15). As influências recebidas de Decroly se devem, entre outros aspectos, a independência na realização de atividades pelas crianças, das quais estas pudessem avaliar o êxito enquanto executavam.

É o que ela trouxe de verdadeiramente novo: não só levava em conta as preferências e os centros de interesse das crianças, a exemplo de vários adeptos da Educação Nova, que fundavam sua ação unicamente sobre esse princípio, mas esforçava-se em encorajar nas crianças a autodisciplina e o senso de responsabilidade (RÖHRS, 2010, p.18).

Acreditamos que a inserção do método de Maria Montessori, presente nos diários de classe da disciplina Metodologia do Ensino Primário nos anos de 1950 e 1960, a sua inserção teria sofrido adaptações a realidade das escolas públicas primárias do Piauí, porque

o requinte do método montessoriano, que demanda material especializado, formação de professores para sua aplicação, espaço amplo e adequado para as atividades propostas, encontrou condições de inserção, quase somente nas escolas privadas destinadas às classes mais favorecidas da sociedade brasileira [...]. Objetivamente, como já vimos, as propostas da Escola Nova só atingiram significativamente a rede privada de ensino (RÖHRS, 2010, p. 41).

Montessori desenvolveu inicialmente o seu método de ensino para o trabalho com crianças consideradas “anormais” e com crianças abandonadas, por isso tudo deveria ser adaptado como o mobiliário, o som e a arquitetura do ambiente de ensino e “estendendo-se para as demais crianças, para outros níveis de ensino e paradoxalmente, provavelmente impulsionadas pelas condições matérias privilegiadas, para as instituições privadas” (RÖHRS, 2010, p. 38).

Por essa razão, acreditamos que o ambiente de ensino público teve dificuldades de adequação para a inclusão dos métodos pedagógicos estabelecidos por educadores que influenciaram o movimento da Escola Nova no Piauí. A interlocutora Sra. Raimunda relata os entraves para que as práticas lúdicas pudessem ser efetivadas no ensino. Vejamos o seu relato:

A gente só percebe depois que os anos passam é que a gente verifica que poderia ter sido diferente, mas não poderia ser diferente se as pessoas (professoras) não tinham qualificação para isso, então elas fizeram como elas aprenderam, eu já fiz diferente do que aprendi, mas nem todos tiveram essa oportunidade, né? De querer fazer diferente! [...] até como professora já atuante de 1ª a 4ª série antes de ir para o Instituto de Educação era a escassez de material para dar uma aula de recreação era grande, as vezes a gente tinha que comprar, podia ter algumas escolas que tinha mais recurso, mas não era a realidade de todas as escolas (MONTEIRO, 2018).

Neste caso, tanto as escolas precisavam ser equipadas com materiais pedagógicos, para o desenvolvimento de atividades lúdicas, quanto a mudança de postura de algumas normalistas, que permaneciam vinculadas as práticas do ensino

tradicional, dificultavam que as propostas da Escola Nova se efetivassem na prática pedagógica. A esse respeito, a interlocutora Sra. Gildete corrobora ao relatar que as inovações pedagógicas ficaram mais no plano da teoria:

Era mais como se diz, mais só teoria, né? Não tinha muita prática, muita brincadeira, ludicidade[...] o problema é que quando se está lecionando que quer levar o que aprendeu para sala de aula, falta os recursos, não tinha brinquedo na escola. [...] Era só assim mesmo, se preocupava muito com horário da sala, negócio era dar aula, não é comum hoje que tem muitas atividades lúdicas. A praticidade era muito pouca o negócio era dar aula, dar aula, dar aula. Era muita teoria, não tinha muita ludicidade (SOUSA, 2018).

A mudança de postura do ambiente educacional, leva tempo para que aconteçam efetivamente. E “embora no interior da escola continuassem a proclamação dos procedimentos escolanovistas e democráticos, os professores, em geral, não abdicavam do ensino tradicional” (BEHRENS, 2005, p. 47). Nesse caso, somente equipar as escolas seria insuficiente se as mudanças na postura pedagógica não partissem dos professores. A esse respeito, vale acrescentar que:

Nos debates, mas também nas reformas dos sistemas públicos de ensino empreendidos no país nos anos de 1920 e 1930, é essa situação-problema que determina a busca dos recursos técnicos, científicos e doutrinários que a *pedagogia da escola nova* parecia tornar disponíveis (CARVALHO, 2002, p. 379).

No entrecruzamento desses posicionamentos, consideramos que os diários de classe contribuíram, enquanto fontes de pesquisa, para fornecer dados sobre a influência da Escola Nova na formação dos professores primários do Piauí. Conforme Zabalza (2004, p. 10), “a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permite fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos”.

Mas, isso se tornou possível através do cruzamento de informações adquiridas dos jornais impressos e relatos dos interlocutores, que contribuíram para a aproximação com o contexto educacional pretendido. A importância da aglutinação de fontes foi imprescindível para não correr o risco de tornar as informações de uma única fonte como verdade, sem considerar o estabelecimento da relação com outros fatores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: arrematando os pontos da tese

Na busca por dados que pudessem construir o argumento da Tese de que os jogos, brincadeiras e recreações foram incluídos na educação primária piauiense, através das legislação educacional sob os preceitos da Escola Nova, foi necessário ir em busca de informações que respondessem a seguinte questão de pesquisa: como eram descritas as práticas lúdicas no ensino primário no Piauí entre os anos de 1932 a 1961?

Para dar resposta a esta pergunta foi preciso ir em busca de informações em jornais impressos, diários de classe e nas Memórias dos interlocutores, que se dispuseram a participar da pesquisa, se constituíram como fontes, por meio das quais pudemos nos aproximar do passado educacional do Piauí, neste período.

A busca por essas fontes nos levou a lugares de memória como o arquivo público de Teresina – Casa Anísio Brito, onde encontramos os jornais impressos, o arquivo do Instituto de Educação Antonino Freire, localizamos os diários de classe do Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal Oficial de Teresina. Esses documentos, aliados às Memórias dos interlocutores contribuíram para a construção do argumento a respeito das experiências escolares vivenciadas no passado educacional, sobre os jogos, brincadeiras e recreações propiciadas pelo Movimento da Escola Nova no Piauí.

Em meados da década de 1930, o Piauí despertava para o processo de modernização que investia na urbanização e industrialização, e apostava na educação como maneira de propiciar mudanças em consonância com as inovações que ocorriam no país. Nesse cenário, surge um novo modelo educacional, denominado de Escola Nova, que teve o intuito de renovar as propostas educacionais e preparar o homem para integrar na vida social e produtiva.

O Estado, então, investe no ensino primário como forma de reduzir o índice de analfabetismo e empreende reformas educacionais seguindo os postulados da Escola Nova, que passa a considerar a criança como centro do processo educacional, e inclui os jogos, brincadeiras e recreações, como atividades do interesse infantil, enquanto recurso didático para o ensino do conteúdo escolar. A orientação era para que as atividades fossem integradas ao meio físico e social, com base no interesse infantil, através de uma aprendizagem livre e espontânea, e para isso o professor teria o papel de orientar o aprendizado.

Os cuidados com a criança se intensificam, com o objetivo reduzir os altos índices de mortalidade infantil. E o Estado, então, adota medidas educativas direcionadas às mães, atribuindo à imprensa o papel de divulgar a mudança de hábitos higiênicos e alimentares favoráveis ao desenvolvimento das atividades recreativas e à saúde dos infantes, através de publicações jornalísticas e propagandas, dotadas de um viés pedagógico através do discurso médico.

O uso intensivo da mídia foi fundamental para a apropriação de uma nova mentalidade sobre o cuidado com as crianças, assim como os Concursos de Robustez Infantil, proporcionados em comemoração à Semana da Criança, e o papel assistencialista promovido pela LBA, que incentivavam as mães através de premiações.

Ao tempo em que a nova concepção de infância se formava no seio social, as crianças neste período brincavam e jogavam a partir das condições econômicas, porque além da aquisição dos brinquedos industrializados ser difícil, era um recurso oneroso para algumas famílias. Assim, segundo o depoimento dos interlocutores, as crianças que não possuíam esses brinquedos, aprendiam a produzi-los com materiais disponíveis na natureza, ou mesmo realizam recreações que não necessitavam o seu uso.

Outro fator de grande influencia nestas recreações eram a tradição cultural das brincadeiras e jogos ligados ao gênero e às atividades exercidas pelos pais. Apesar das relações que constituíam o universo infantil, os relatos dos interlocutores deixam claro que isso não impedia que meninos e meninas compartilhassem os mesmos brinquedos, brincadeiras, jogos e recreações.

Mas, é através do movimento da Escola Nova que as atividades lúdicas passaram a ser incluídas como instrumento pedagógico no ensino primário. Esse movimento educacional foi difundido no Piauí por meio da legislação educacional e da divulgação intensiva da imprensa, através dos jornais impressos, em matérias de caráter pedagógico, que veiculavam sobre as novas práticas educativas e a indicação de assimilação dos professores ao ensino.

A inclusão do movimento da Escola Nova no Estado se direcionava a formação dos professores primários, para que adotassem ao ensino às inovações educacionais. Por essa razão, foram ofertados cursos de capacitação direcionados à confecção de jogos educativos, além de viagens pedagógicas para o aprendizado prático das teorias desse novo modelo educacional.

Contudo, o investimento apenas na formação dos professores primários foi insuficiente, porque as propostas escolanovistas fugiam da realidade das escolas, que precisavam de materiais lúdicos, para colocar as teorias em prática. Por isso, em algumas situações as professoras normalistas, usavam a criatividade e recriavam as práticas pedagógicas à sua maneira. E, em outras, a tensão entre professores com posturas consolidadas de formação resistentes a mudanças, e as novas experiências dos professores formados sob o novo modelo pedagógico.

Apesar disto, as atividades lúdicas sempre tiveram o seu espaço na escola, especialmente por meio da disciplina educação física. E com a Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946, a reformulação do Curso de Formação de Professores Primários no Piauí incluiu a disciplina Educação Física, Recreação e Jogos em seu currículo, em decorrência da adaptação do professorado primário as inovações da Escola Nova.

Apesar, de não termos encontrado os diários de classe dessa disciplina, foi através dos diários da disciplina Metodologia do Ensino Primário, que conhecemos a pedagogia de Decroly e Maria Montessori, influenciaram sobremaneira a formação das professoras normalistas. A ideia desses teóricos também era evidente em matérias jornalísticas sobre a inclusão de seus métodos nas escolas, e defendiam o uso dos jogos e brinquedos como recurso didático, fundamentados em objetivos pedagógicos.

Através do cruzamento dos dados presentes nos jornais impressos, diários de classe e relato dos interlocutores, foi imprescindível para não correr o risco de considerar apenas uma única fonte de pesquisa como verdade, e isso permitiu chegar o mais próximo do contexto educacional e concluir que os jogos, brincadeiras e recreações foram descritos no ensino primário do Piauí através da legislação educacional, formação de professores e escolas primárias, segundo os preceitos da Escola Nova.

Portanto, a contribuição dessa pesquisa está na reconstituição da História da Educação no Piauí entre os anos de 1932 a 1961, sob a forma como o Movimento da Escola Nova afetou sobremaneira a educação do Estado, dentre os aspectos educativos dos jogos, brincadeiras e recreações através da legislação, formação de professores. Assim como, para a ampliação de estudos sobre a temática com o viés historiográfico, servindo de apoio para novas pesquisas e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

Livros e Artigos

ALVES, Nilda. Diário de classe, espaço de diversidade. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, Marta Maria de. A criança, Educação de Escola (São Paulo e Nordeste do Brasil, 1980-1930) In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de Sá (Orgs). **Por uma Teoria e uma História da Escola Primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Um convite à leitura: Memórias & itinerários de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA; Dóris Bittencourt Almeida. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BLOCH, M. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução: Sergio Goes de Paula. 2 ed. Rio de Janeiro; Zahar, 2008.

BRANCO; Nerina Castelo Branco; MORAES; Herculano. Presença da Mulher. In: SANTANA, R. N. Monteiro de. **Piauí: Formação-Desenvolvimento-perspectivas**. Teresina: Haley, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.) **Educação em revista: a imprensa e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução: Cristina Atunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovine Decroly**. Tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Recife: Massangana, 2010.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. Memória e escritos de um educador. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

FALCI, Miridan Britto Knox. **A criança na província do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras CEDHAL, 1991.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Editora da USP, 2009.

FERREIRA, Moacyr Costa. **O brinquedo através da história**. São Paulo: Edicon, 1990.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, ago. de 2002.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no republicano**. 1996. 138f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1996a.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1996b.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memórias da Infância na Amazônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed, São Paulo: Contexto, 2013.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi; DIONÍSIO, Ana Carolina. Corpo, Infância e Publicidade nas Décadas de 1940 e 1950. In: SCHREINER, D.F; PEREIRA, I; AREND, S.M.F. (Org.) **Infâncias brasileiras**: experiências e discursos. Cascavel: UNIOESTE, 2009.

GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO; Elaine; JUNIOR; Edivaldo Góis. **O Jogo e a “Escola Nova” no Contexto da Sala de Aula**: Maceió, 1927-1931. Belo Horizonte, v.32, n.04, out.-dez 2016.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: sentido e formas de uso. Cascais: Princípa, 2014.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA; Dóris Bittencourt Almeida. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HAMELINE, Daniel.; PETRAGLIA, Izabele; DIAS, Eliane. T. Dalmas. (Orgs.). **Édouard Claparède**. Recife: Massangana, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LE GOFF, Jacques (Org). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984.

LIMA, Mário Hélio Gomes de. **Gilberto Freyre**. Recife: Massangana, 2010.

LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. Edições Melhoramentos, 1963.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meios dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi et. al. (Orgs). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MANHÃES, Carlos. O tico-tico. Rio de Janeiro, ano XXVI, p. 7, 5 de fev. de 1930.

MARTINS, Ana Maria Gomes de Sousa. **Os discursos sobre a educação no Piauí: reflexos dos ideais da Escola Nova (1920 a 1947)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MARTINS, Ana Maria Gomes de Sousa. **A formação de professores primários no Piauí (1947-1961): entre as apropriações e mudanças decorrentes da Lei Orgânica do Ensino Normal**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2001.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **História da educação piauiense**. Sobral: EGUS, 2012.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em e arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 40-61, 2006.

MONCORVO FILHO, Carlos Arthur. **Amparemos à infância!** Rio de Janeiro: Typ. Villas Boas e C., 1915.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NEVES, Camila Oliveira; ANDRADE, Maria do Socorro P. de S. de. **A pesquisa sobre a História da Educação Piauiense nos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí**: uma abordagem historiográfica. In: Encontro de História da Educação do Meio Norte do Brasil. Anais... Timon, MA: EDIFMA, 2017, p. 79-94.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História, v. 10, 1993.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. CATANI, Denise Barbara. (Orgs.) **Educação em revista**: a imprensa e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M.C; PIMENTEL, M. A. L. (Org.). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Significado da Escola Nova e sua penetração no Brasil**. In: BEZERRA, José Arimatea Brarros; ROCHA; Ariza Maria. História da Educação: Arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; NETO, Armindo Quilllici. Infância e Educação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Cadernos de História da Educação**. v.11, n.2, pp.519-542, jul./dez.2012.

OLIVEIRA, Vilma da Silva Mesquita Oliveira. **Os Jogos e Brincadeiras na Educação Primária de Teresina: História e Memória (1930-1961)** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma

trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, set. out. nov. dez. 2004, n. 27, p. 57-69.

PINHEIRO, Áurea da Paz. Fontes Hemerográficas. In: VAIFAS, Ronaldo; NASCIMENTO, Francisco Alcides do Nascimento (Orgs.). **História e historiografia**. Recife: Bagaço, 2006.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUEIROZ, Áurea. **Brincadeiras de criança**. Teresina: Halley, 2005.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí**. Maranhão: Ética, 2008.

REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ROCHA, Ariza Maria. **Educação Física: Diálogos entre Herbert Spencer, Rui Barbosa e Fernando de Azevedo**. In: BEZERRA, José Arimatea Brarros; ROCHA, Ariza Maria. **História da Educação: Arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida; Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SANTINI, Rita de Cássia Giral di. **Dimensões do Lazer e da Recreação**. São Paulo: Angelotti Ltda, 1933.

SANTOS, Meily Casseiro. **Pedagogia de Malba Tahan na formação de professores e no ensino-aprendizagem de Matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências), Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências. Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo, 2017.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Escola e o lugar da memória. In:_____. **A Escola e a Memória**. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF. Bragança Paulista: IPHAN-CDAPH, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.) **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Autêntica, 2007.

XAVIER, Libânia Xavier. Os manifestos (1932 e 1959) e o Ensino da História da Educação Brasileira. In: MENDONÇA, Ana Valeska (Org.). **História e Educação: dialogando com as fontes**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

FONTES DOCUMENTAIS:

Diários de Classe

PIAUI. **Diário de classe da disciplina Metodologia do Ensino Primário do 4º ano do Curso de Formação de Professores Primários**. Teresina: Arquivo da Escola Normal Oficial do Piauí, 1944.

PIAUI. **Caderneta de chamada e diário de lições da disciplina de Metodologia do Ensino Primário da 2ª série do Curso de Formação de Professores Primários**. Teresina: Arquivo da Escola Normal Oficial do Piauí, 1948.

PIAUI. **Diário de classe da disciplina Educação Física do Curso de Formação de Professores Primários**. Teresina: Arquivo da Escola Normal Oficial do Piauí, 1952.

PIAUI. **Caderneta de Chamada e Diário de Lições da 2ª série da disciplina Educação Física do Curso de Formação de Professores Primários**. Teresina: Arquivo da Escola Normal Oficial do Piauí, 1959.

Entrevistas

CAMPOS, Amália do Espírito Santo. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira**. Oeiras – PI, 2018a.

CAMPOS, Auristella Nogueira. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira**. Oeiras – PI, 2018b.

MONTEIRO, Raimunda dos Santos Lopes. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Oeiras – PI, 2018.

MOURA, Francisco Miguel de. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Teresina – PI, 2018a.

MOURA, Maria Mécia Morais Araújo. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Teresina – PI, 2018b.

REIS, Paulo Jorge Campos. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Oeiras – PI, 2019.

SANTOS, Francisca de Oliveira Teixeira. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Demerval Lobão – PI, 2018.

SOUSA, Gildete Ferreira de. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Teresina – PI, 2018.

Fotografias:

SANTOS, Francisca de Oliveira Teixeira. **Fotografia da aluna da primeira série do Grupo Escola Gabriel Ferreira de Teresina.** 1956.

CAMPOS, Amália do Espírito Santo. **Fotografia de bonecas de porcelana.** 2019.

Mensagens Governamentais e Legislações:

BRASIL. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 10 nov.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961.

PIAUÍ. **Regulamento da Diretoria Geral da Instrução** (Decreto n. 1301 de 14 de setembro de 1931). Teresina: Imprensa Oficial, 1931.

PIAUÍ. Decretos do ano de 1933. Regulamento geral do ensino revisto e alterado pelo decreto nº 1.438, de 31 de janeiro de 1933. Teresina. Imprensa Oficial, 1934.

PIAUÍ. **Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, Presidente da República pelo Interventor Federal do Estado, Dr. Leônidas de Castro Melo.** Teresina: Imprensa Oficial, 1936.

PIAUI. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Interventor Leônidas de Castro Melo. Teresina: Imprensa Oficial, 1938.

PIAUI. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Interventor Leônidas de Castro Melo. Teresina: Imprensa Oficial, 1940.

PIAUI. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Interventor Leônidas de Castro Melo. Teresina: Imprensa Oficial, 1943.

PIAUI. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo governador José da Rocha Furtado, em 1950. Teresina. Imprensa Oficial, 1950.

PIAUI. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí em sua sessão Legislativa a 21 de abril de 1952 pelo governador Pedro de Almendra Freitas. Teresina: Imprensa Oficial, 1952.

PIAUI. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo governador do estado por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1960. Teresina: Imprensa Oficial, 1960.

Jornais

A CRIANÇA na aprendizagem da geografia e da história. *Jornal do Piauí*, ano IV, n. 348, p. 6, 10 de jul. de 1955.

A SEMANA da Criança. *Diário Oficial*. Teresina, ano IX, n. 241, p. 2, 20 de out. de 1939.

ALMANAQUE, d' O Tico-Tico. Disponível em: <http://memoria.bm.br/pdf/059730/per059730_00001.pdf>. Rio de Janeiro, p. 7, 1945.

ALFAIATARIA Lemos. O DIA. Teresina, ano V, n. 314, p.2, 11 de dez. de 1955.

A HIGIENE e as doenças na infância. *Diário Oficial*. Teresina, ano VII, n. 4, p.2, 7 de jan. de 1937.

AUDÔNIO. As escolas e outras Instituições. Resistência. Teresina, ano I, n. 87, p. 6, 2 de jun. de 1949.

BARRETO, Rita de M. Corações de Criança, quarto livro de leitura: série de contos moraes e cívicos. São Paulo, 1935.

BRITTO, Anísio. Ligeira Notícia sobre o Ensino Público. *Diário Oficial*. Teresina, ano VI, p. 5 - 6, 12 de dez. de 1936.

CONCURSO de robustez infantil realizado na Escola Normal Oficial. *Diário Oficial*. Teresina, ano XV, n. 128, p. 2, 20 de out. de 1945a.

CONCURSO de robustez infantil realizado na Casa da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano XV, n. 128, p. 3, 20 de out. de 1945b.

CUNHA E SILVA. Reivindicação Justa. O Dia. Teresina, ano X, n.745, 11 fev. 1960, p.4.

DÊ um presente a qualquer criança no dia da criança. O Dia. Teresina, ano VI, n. 393, p.3, 27 de set. de 1956.

DEIXEM as crianças saltar e brincar! Almanach d' O Tico-Tico. Rio de Janeiro, 1930, p. 4.

EMULSÃO de Scott. O PIAUHY. Teresina, ano. XXXIX, n. 362, p. 5, 4 de out. de 1929.

ENSINO brasileiro. Diário Oficial. Teresina, ano IV, ano VI, n. 166, p. 1, 25 de jul. de 1934.

E SILVA, Luiza Maia. Semana da Criança. Diário Oficial, ano VI, n. 243, p. 6, 28 de out. de 1936.

FONTE, Maria da Penha. A missão Social do Mestre. Gazeta de Notícias. Teresina, ano XVIII, n. 5.449, p. 8, 24 de dez. de 1944.

INJUSTIÇA com as professoras. O Dia. Teresina, ano X, n. 774, p. 1-3, 22 de maio de 1950.

INSTRUCÇÃO do Piauí, Encerramento Lectivo de 1934. Diário Oficial. Teresina, ano IV, n.274, p.3, 3 de dez. de 1934.

LIGEIOS traços da História do Piauí. Diário Oficial. Teresina, ano XIV, n. 52, p. 5, 3 de maio de 1944.

MÃES que amamentam. Diário Oficial. Teresina, ano IV, n. 240, p.7, 20 de out. de 1934.

MÃES débeis. Diário Oficial. Teresina. ano IV, n. 290, p. 1, 21 de dez. de 1934.

MONTEIRO, Lindolpho. Dia da Raça – Dia da Criança. Nação forte é a que tem filhos fortes. Diário Oficial. Teresina. ano VI, n. 233, p. 6-7, 17 de out de 1936.

NUM afastado bairro da cidade. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n.159, p.1, 28 de dez. de 1943.

O DIA da Árvore, a festa escolar de hoje. Diário Oficial. Teresina, ano IX, n. 216, p. 1, 21 de set. de 1939.

OLIVEIRA, José Mendes de. As duas bonecas. O Tico-Tico. Rio de Janeiro, ano XXIX, n. 1.382, p. 31, 30 de mar. de 1932.

OLIVEIRA, Iolanda Beleza de Oliveira. Atos do Poder Executivo: Planos de Programa (Decreto n. 1445, de 21 de março de 1933). Diário Oficial. Teresina, ano III, p. 2, 19 de ago. de 1933.

O PIAUÍ e sua atualidade. Diário Oficial. Teresina, ano IX, n. 211, p. 4, 15 de set. de 1939.

O PRESIDENTE Vargas e o Ensino Primário. Diário Oficial. Teresina, ano XIV, n. 44, p. 1, 13 de abr. de 1944.

POSTO de Gasolina. Gazeta. Teresina, ano XXXII, n. 1.323, p.2, 5 de jan. de 1943.

PLANOS e Programa e Orientação metodológicas (Decreto nº 1.358 de 2 de março de 1932). Diário Oficial. Teresina, ano II, n.58, p.5, 11 de mar. de 1932.

PRECISAMOS de Escolas. O Dia. Teresina, ano XI, n. 853, pp.1-3, 23 de fev. de 1961.

SEMANA da Criança. Diário Oficial. ano XV, n. 128, p. 1, 20 de out. de 1945.

UMA aula inesperada. O Tico-Tico. Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 1.266, p. 8, 8 de jan. de 1930.

VILHENA, Maria Gonçalves. A Semana da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano IX, n. 243, p. 2, 23 de out. de 1939.

ANEXOS

Verso da Capa Inicial do Diário de Classe da disciplina Educação Física de 1952

DOS DEVERES DOS PROFESSORES *

Art. 117 — Compete ao professor:

- a) exhibir, quando solicitado, seu certificado de registro de professor e carteira profissional;
- b) indicar os livros didáticos a serem adotados na respectiva classe, não podendo substituí-los no decorrer do ano letivo;
- c) estar presente na sala de aula na hora marcada para o início da mesma, só se retirando depois de vencido o período regulamentar fixado no art. 111 parágrafo 4.º desta Portaria;
- e) estabelecer com os alunos um regime de ativa e constante colaboração;
- f) ter sempre em mira que a preparação intelectual dos alunos deverá visar antes à segurança do que à extensão dos conhecimentos;
- g) conduzir os alunos não apenas à aquisição de conhecimentos mas à madureza de espírito, pela formação do hábito e da capacidade de pensar;
- h) executar na íntegra os programas das disciplinas, de conformidade com as diretrizes metodológicas que os acompanham;
- i) atribuir mensalmente, a cada aluno, a partir de abril e excetuados os meses em que se realizam provas parciais, pelo menos uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento;
- j) fazer entrega na secretaria do estabelecimento, até o 5.º dia útil de cada mês do Diário de Classe com as competentes anotações atualizadas até o último dia do mês vencido;
- k) elaborar os pontos de provas e exames das disciplinas que lhe estiverem confiadas, fazendo entrega das respectivas relações na secretaria do estabelecimento, até 24 horas antes da realização dos referidos atos;
- l) corrigir e julgar as provas escritas e fazer parte das bancas de provas orais da disciplina que lecionar, na turma ou turmas sob a sua regência;
- m) integrar as bancas examinadoras de outras turmas do estabelecimento da disciplina que lecionar, ou disciplinas afins;
- n) auxiliar na fiscalização de provas e exames, quando solicitado;
- o) entregar na secretaria do estabelecimento, até oito dias após o término das provas, devidamente corrigidas e julgadas, aquelas que para tal fim lhe tiverem sido confiadas;
- p) comentar com os alunos o resultado das provas, esclarecendo os erros que tenham cometido a fim de que possam estes, de futuro, ser evitados;
- q) proceder à revisão das provas escritas, nos termos do art. 65 e seus parágrafos, fazendo por escrito a justificação do novo julgamento emitido, ou da manutenção do julgamento anterior;
- r) colaborar com a direção do estabelecimento na organização e na execução dos trabalhos complementares de caráter cívico, cultural ou recreativo.

Portaria N. 301, de 9 de maio de 1952

Anverso da Capa Inicial do Diário de Classe da disciplina Educação Física de 1952

É VEDADO AOS PROFESSORES *

Art. 118 — É vedado ao professor:

- a) ditar lições constantes dos compêndios, bem como a de notas relativas a pontos dos programas;
- b) ocupar-se, durante a aula de assuntos alheios à matéria;
- c) lecionar, particularmente, em aulas remuneradas, ou não, individualmente ou em grupos, aos alunos das turmas sob sua regência.

Portaria N. 501, de 9 de maio de 1952.

Fonte: PIAUÍ (1952).

Anverso da Capa Final do Diário de Classe da disciplina Educação Física de 1952

INSTRUÇÕES

- 1 — O Diário de Classe destina-se ao registro da matéria lecionada, das notas atribuídas em argüições e exercícios e das faltas verificadas.
- 2 — A escrituração do Diário de Classe está afeto ao Professor e deve ser feita à tinta, não sendo admitidas emendas ou rasuras, que estejam devidamente ressalvadas pelo o Professor e pelo Inspetor.
- 3 — Os espaços existentes na interseção das colunas relativas aos dias de aula com as linhas correspondentes aos nomes dos alunos são destinados para o lançamento das faltas (com a letra f) e das notas de argüições e exercícios (graduadas de 0 a 10)
- 4 — Terminada a aula, registrará o Professor, no espaço para esse fim reservado; o resumo da matéria explicada fazendo-o proceder da indicação da data da aula.
- 5 — Após a última aula de cada mês, encerrará o Professor a escrituração das páginas correspondentes, procedendo à apuração da nota mensal (média das notas de argüições e exercícios) e da soma das faltas de cada aluno, lançando os resultados no espaço para isso reservado, à esquerda da matéria lecionada, e transcrevendo-se na última página do Diário.
- 6 — Até o quinto dia útil de cada mês, o professor fará entrega, à Secretaria, da parte destacável da folha correspondente ao mês anterior, devidamente assinada e preenchida (faltas à tinta vermelha e notas à tinta azul).
- 7 — O lançamento e o cancelamento de nomes na relação de alunos constantes da primeira folha do Diário são da competência da Secretaria, que anotará, ao lado de toda modificação feita, a data em que procedeu.
- 8 — É atribuição do Inspetor encerrar mensalmente o Diário de Classe.
- 9 — Diário de Classe, elemento oficial e, portanto, imprescindível da escrituração escolar, não pode ser, sob qualquer pretexto, retirado do estabelecimento de ensino, a cujo arquivo pertence.

Fonte: PIAUÍ (1952).

Caderno de Recordações da interlocutora Gildete Ferreira de Sousa



Fonte: SOUSA (2018).

Aluna do Ensino Primário do Grupo Escolar Gabriel Ferreira de Teresina



Fonte: SANTOS (1956).

Conto 'A boneca' do quarto livro Corações de Criança



A boneca

(Composição de Nina).

Na ilha do Governador, para os lados da Olaria, mora D. Bemvinda, senhora viuva e já bastante idosa.

D. Bemvinda sómente fôra casada um anno e desse matrimonio ficara-lhe uma filha.

Foi com grande difficuldade que ella pôde sustentar a si e á pequena. Arrendava um pedaço de terra que pouco produzia, porque ella a pobre senhora, tinha de cuidar da casa, da pequena e da lavoura.

Logo que a filha ficou mocinha, casou-a. Mas a sorte mais uma vez lhe foi adversa. A filha tambem ficou viuva e com uma criança.

D. Bemvinda, agora, já não podia pagar o arrendamento. Mas o dono do terreno, homem caridoso, não a importunava, e a coitada, que já não podia trabalhar, procurava arranjar um geito de ganhar o necessario para o sustento da casa. Criava gallinhas; vendia frangos, ovos, fructas e hortaliças; e lavava, para ganhar, alguma roupinha miuda.

A filha quasi não ajudava; era sem expediente e pouco trabalhadora.

A netinha, Annita, era o encanto da pobre velha. Sentada á porta, com os olhitos muito vivos, a menina, que tinha sempre ao collo umas bruxas de panno feitas pela avó, dava prosa a todos quantos passavam por ali.

Uma occasião veio aos banhos uma familia rica, cuja filha mais velha a Julia, menina de doze annos mais ou menos, gostava muito de entrar nas cabanas e conversar com os moradores da ilha; ia sempre á casa de D. Bemvinda para brincar com Annita em quem achava muita graça.

Em conversa, uma vez, com D. Bemvinda, soube a menina que o sonho dourado da neta era ter um par de tamanquinhos e uma boneca de cabellos louros e olhos azues.

Julia, tendo de ir á cidade, pediu licença á mãe para comprar uns tamanquinhos e uma boneca, que queria mandar a Annita.

A's 17 horas, quando chegou a barca, a menina foi directamente á casa de Annita e entregou-lhe os presentes.

Nos tamancos a criança pegou, mas na boneca não. Não acreditava em tão grande ventura.

Julia foi-se embora e deixou a boneca em cima de uma caixa de madeira. A pequenita,

Última página do conto 'A boneca' do quarto livro Corações de Criança

126

QUARTO LIVRO

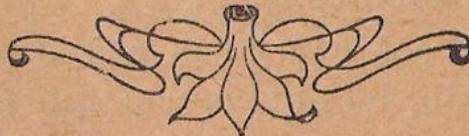
quando ficou só, levantou-se e, de olhos fechados, tacteando, chegou-se perto da caixa.

Tinha receio de que aquillo fosse uma illusão. Parecia-lhe que, se abrisse os olhos, o objecto dos seus sonhos desapareceria. De repente, criou coragem, pegou na boneca e apertou-a ao peito em um grande abraço.

Durante toda a infancia, Annita nunca se separou de sua boneca e, quando ficou moça, ainda a guardava como lembrança.

Todas as noites, em suas orações, ella rezava por aquella menina rosada e de grandes olhos pretos, que nunca mais vira, mas de quem guardava uma viva recordação, pois que a fizera tão feliz!

E foi com um dinheiro insignificante que Julia deu á pobre Annita talvez a maior satisfação da sua vida.



Aula de Geografia ao ar livre²⁷

Fonte: UMA..., 1930, p. 8.

^{27 27} A professora chamou os alumnos e disse-lhes que ficassem quietos enquanto ella ia ao mercado comprar frutas e verduras para o almoço. — Eu vou bem depressa porque levo a carrocinha! — ...disse a professora. Mas os alumnos, logo que a professora sahiu, tiveram uma idéa: — amarrarem os dois globos ao assento do banco e, depois, atar este ultimo á carrocinha da professora. Posta em execução tão absurda idéia, os alumnos antegosavam o bello prazer de um passeio material ao mercado, onde veriam muita cousa interessante e encontrariam motivos de recreio. A professora, sentada á boléa da carrocinha, não presentiu o ardil dos alunos e guiou o vehiculo para o mercado. Que lindas frutas iria comprar para os seus amados discipulos? — pensava ella. De repente, um ruido qualquer fel-a voltar o olhar para araz e ella viu, que seus discipulos a haviam acompanhado num extravagante e ariginal carrinho. Não se zangou a bôa professora...mas, desarmando o carrinho, deu uma longa aula de geographia, ao ar livre, com grande surpresa dos meninos, que nunca, pensaram ver um ardil transformado em lição.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Senhor(a), solicitamos sua colaboração para relatar suas vivências durante o Ensino Primário no Piauí. Para tanto, serão abordados alguns temas relacionados a este processo, e gostaríamos que relatasse suas memórias sobre esse período escolar.

1. Nome, ano, cidade e estado em que nasceu
2. Grau de escolaridade
3. Relatos da Infância e suas atividades lúdicas
4. Período em que realizou o ensino primário
5. A escola que realizou o Ensino Primário
6. Os brinquedos, jogos, brincadeiras e recreação da escola
7. Os jogos, brincadeiras e recreação desenvolvidos na disciplina Educação Física
8. Os recursos pedagógicos usados pelos professores
9. Os jogos, brincadeiras e recreação usados pelos professores para ensinar
10. As atividades lúdicas em datas festivas na escola

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – T.C.L.E

O(a) Senhor (a) está sendo convidado(a) a participar, como depoente, da pesquisa intitulada JOGOS, BRINCADEIRAS E RECREAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO PRIMÁRIO NO PIAUÍ (193-1961), conduzida por VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA, responsável por sua execução. Este estudo tem por objetivo analisar as práticas lúdicas no Ensino Primário no Piauí, entre os anos de 1932 a 1961, nos aspectos de sua História e Memória.

O (a) Senhor (a) foi selecionado(a) por ser ex-aluno(a) do Ensino Primário de Teresina, entre os anos de 1930 a 1961. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará em prejuízo ou qualquer tipo de penalidade.

Considerando a importância desse estudo, destacamos algumas informações necessárias sobre o estudo a ser desenvolvido e sobre a sua participação na pesquisa:

- O estudo se destina a pesquisa de doutoramento da responsável pela execução da pesquisa;
- A pesquisa pretende alcançar os seguintes objetivos: Analisar de que maneira as práticas lúdicas eram desenvolvidas no Ensino Primário do Piauí entre os anos de 1930 a 1961, nos aspectos de sua História e Memória. E como específicos: descrever quais os jogos, brincadeiras e recreações eram praticados no espaço escolar da educação primária piauiense; identificar as práticas lúdicas desenvolvidas na disciplina Educação Física no ensino primário no Piauí; e ressaltar as práticas lúdicas evidenciadas através das Memórias de alunos (as), que vivenciaram a educação primária no Piauí, no período que compreende esse estudo.
- A importância do estudo é a de reconstituir a História e a Memória das práticas lúdicas no Ensino Primário, sob a influência dos ideários da Escola Nova.
- As etapas da pesquisa consistem em: fazer um levantamento do material documental da legislação do ensino no Arquivo Público de Teresina – “Casa Anísio Brito de Teresina” em busca de relatórios governamentais, decretos, jornais

impressos da época e demais documentos que se fizerem relevantes para a análise; e no arquivo do Instituto de Educação “Antonino Freire”, buscaremos informações nos diários de classe, na tentativa de reconstituir as práticas docentes desenvolvidas. Logo após realizar entrevistas coletando as narrativas orais de alunos que vivenciaram o período analisado.

- Os benefícios desse estudo é ampliar o estudo sobre a História da Educação no Piauí, sobretudo como eram desenvolvidas as práticas lúdicas no âmbito escolar pelas professoras normalistas.
- Não haverá o risco da sua privacidade ser exposta, pois a pesquisadora assegura a garantia da utilização das informações para a pesquisa sem prejuízo à sua pessoa;
- A sua participação na pesquisa não será remunerada e nem implicará a mim gastos financeiros.
- A sua participação consistirá em conceder entrevista sobre as suas experiências educativas da infância e sobre as atividades lúdicas como os jogos, brincadeiras e recreação que eram desenvolvidos no cotidiano da escolarização primária.
- Se as suas memórias provocarem sentimentos, interferindo no meu bem-estar, a pesquisadora suspenderá a entrevista e irá aguardar até que eu me reestabeleça, assegurando assim o meu bem-estar.
- Não haverá possíveis riscos à sua saúde física e mental, não havendo obrigação de assistência de nenhuma natureza.
- A pesquisadora irá agendar previamente o local e o horário das visitas para a gravação das entrevistas e para a leitura das transcrições da entrevista.
- Sempre que eu desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- As informações conseguidas através da minha participação podem permitir a minha identificação e a divulgação das mencionadas informações poderá ser feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, após todos os esclarecimentos sobre a sua participação no mencionado estudo e estando

consciente dos seus direitos, das responsabilidades, e dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, assine ao final deste documento, SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. **O documento deverá ser assinado em duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável.**

Seguem os telefones e o endereço instituição a qual se vincula a pesquisa e do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Responsável pela Pesquisa: VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Endereço: AVENIDA DUQUE DE CAXIAS, 4292

Bairro: ÁGUA MINERAL, CEP 64006-220, Cidade: TERESINA

Telefones para contato: (86)99571-3390

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

Telefone: 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Teresina – PI ____ de _____ de 20____

<hr/> Assinatura do voluntário (a) e rubricar as demais folhas	<hr/> Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
--	---