



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHELE VAROTTO MACHADO

**A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS MENORES DE 06 ANOS  
SOBRE A PERSPECTIVA DE HELOÍSA MARINHO, NAZIRA  
FÉRES ABI-SÁBER, CELINA AIRLIE NINA E ODILON DE  
ANDRADE FILHO: UMA ANÁLISE DE SUAS IDEIAS  
PEDAGÓGICAS (1934-1971)**

SÃO CARLOS

2015

*“Menina Sentada”*

de Cândido Portinari,

943

MICHELE VAROTTO MACHADO

**A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS MENORES DE 06 ANOS  
SOBRE A PERSPECTIVA DE HELOÍSA MARINHO, NAZIRA  
FÉRES ABI-SÁBER, CELINA AIRLIE NINA E ODILON DE  
ANDRADE FILHO: UMA ANÁLISE DE SUAS IDEIAS  
PEDAGÓGICAS (1934-1971)**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Estado, Política e Formação Humana

**Orientadora:** Profa. Dra. Alessandra Arce Hai

**Bolsa:** FAPESP

SÃO CARLOS

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M149e Machado, Michele Varotto  
A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho : uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971) / Michele Varotto Machado. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
303 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação Infantil. 2. Educação Nova. 3. História das Ideias Pedagógicas. I. Título.



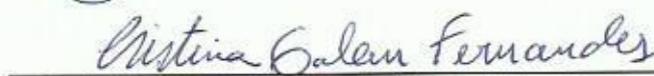
---

**Folha de Aprovação**

---

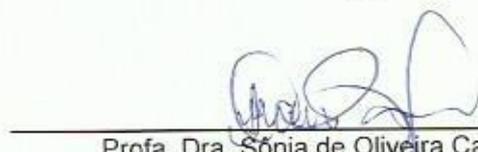
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Michele Varotto Machado, realizada em 25/08/2015:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Alessandra Arce Hai  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jose Carlos Rothen  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Diana Gonçalves Vidal  
USP

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Sônia de Oliveira Camara Rangel  
UERJ

Eu te amo porque te amo.  
Não precisas ser amante,  
E nem sempre sabes sê-lo.  
Eu te amo porque te amo.  
Amor é estado de graça  
E com amor não se paga.

Amor é dado de graça  
É semeado no vento,  
Na cachoeira, no eclipse.  
Amor foge a dicionários  
E a regulamentos vários.”.

(Carlos Drummond de Andrade – “As sem-razões do amor”)

Ao Meu Amor,  
Meu Companheiro,  
Meu Marido: **Michel**

Obrigada por tornar minha vida mais doce e mais feliz!

## AGRADECIMENTOS

“Quero ser teu amigo,  
Nem demais e nem de menos...  
Nem tão longe e nem tão perto.  
Na medida mais precisa que eu puder.  
Mas amar-te como próximo, sem medida...  
E ficar sempre em tua vida  
Da maneira mais discreta que eu souber.  
Sem tirar-te a liberdade,  
Sem jamais te sufocar,  
Sem forçar a tua vontade.  
Sem falar quando for a hora de calar.  
E sem calar quando for a hora de falar.  
Nem ausente nem presente por demais...  
Simplesmente, calmamente, ser-te paz. (...)”  
(Fernando Pessoa – Amigo Aprendiz)

Início agradecendo a Deus por sua imprescindível proteção, por sempre guiar e iluminar cada um de meus passos, e a Nossa Senhora por Sua intercessão e por “passar à frente” de meu caminho.

Ao longo de toda minha trajetória, algumas pessoas também foram fundamentais, pelo acompanhamento, apoio e, principalmente por compreenderem essa etapa de dedicação e de muito trabalho, em especial:

À Profa. Dra. Alessandra Arce Hai, sem a qual jamais conseguiria ter chegado até aqui. Nem que eu passasse anos tentando escrever sua importância e minha gratidão por toda a ajuda, amizade, carinho, orientação, compreensão, generosidade... enfim, por todo acompanhamento e relacionamento travados desde a minha graduação, jamais conseguiria. Foram quase 10 anos de trabalho conjunto que me fizeram crescer tanto em humanidade quanto em sabedoria. Muito, muito, muito...obrigada!!! Espero que o vínculo construído ao longo desse tempo não se desfaça e que ainda possamos desenvolver muitos trabalhos juntas! Obrigada por acreditar em mim, me incentivar, me corrigir, me proporcionar oportunidades únicas; por ser minha amiga, minha orientadora e meu exemplo de cumplicidade, compreensão e, principalmente, de docência!

Ao meu marido Michel, que acompanha cada um de meus passos, que divide comigo os meus sonhos, que me apoia em cada decisão, e com o qual eu construo uma linda história diariamente. Obrigada, meu amor, por tornar a minha vida mais doce e mais leve, e por acreditar e me incentivar na busca pela concretização de meus objetivos! Eu te amo!

À minha mãe Maria Alc니라, que em toda sua simplicidade, cuidou de mim em todos os momentos, educou-me, sustentou-me desde meus primeiros passos. Sem o seu amor e seu incentivo nada disso seria possível!

Ao meu pai José Roberto e ao meu irmão Richard, por sempre me incentivarem a ir atrás dos meus objetivos. E às minhas cunhadas Vanessa e Micheli por todo apoio ao longo desses anos.

Aos “meus” pequeninos: Bianca, Maria Eduarda, Victor e Henrique, que diariamente renovam minhas forças e que me proporcionam os momentos mais alegres, cheios de descobertas e de muita cumplicidade. E ao “pequeninho” Gabriel que ainda está chegando, mas que já tem me proporcionado momentos muito felizes e emocionantes.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP pelo imprescindível apoio financeiro, sem o qual a realização dessa pesquisa não seria possível, bem como por todo incentivo dado às pesquisas no Brasil.

À Profa. Dra. Sonia Camara pela disponibilidade, atenção e pelas contribuições riquíssimas ao longo do desenvolvimento desse trabalho e por aquelas que ainda virão.

À Profa. Dra. Maria Cristina Fernandes pelo apoio, carinho, atenção, dedicação e contribuições dadas desde o início dessa Pesquisa.

À Profa. Dra. Diana Vidal por todas as contribuições tanto em minha formação quanto para a finalização desse trabalho.

Ao Prof. Dr. José Carlos Rothen por me acompanhar desde a graduação, sempre colaborando para minha formação. Agradeço imensamente por todo carinho e por todas as contribuições dadas, que com certeza levarei comigo.

Ao Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva por acompanhar minha trajetória desde a Graduação, incentivando-me e contribuindo para minha formação. Obrigada por todo carinho e disponibilidade de sempre.

À Profa. Dra. Janaína Cassiano da Silva por ser uma grande companheira de Pós-Graduação. Sua amizade, companheirismo, disponibilidade, carinho e atenção foram fundamentais para a realização de mais essa etapa.

À Maria José e toda sua equipe que desenvolve um trabalho valiosíssimo na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pela disponibilidade, atenção e prontidão em contribuir para os estudos e pesquisas que realizei em seu acervo.

A toda equipe da Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas –SP, por toda dedicação e prontidão em contribuir com a pesquisa em seu acervo.

À direção do Instituto da Criança de Belo Horizonte, por disponibilizar uma gama de materiais e informações a respeito da professora Nazira Féres Abi-Sáber e à Maria Lúcia, sobrinha de Nazira, por ter compartilhado prontamente informações riquíssimas sobre a educadora.

À Cláudia Bergerhoff pelo envio e compartilhamento de riquíssimas informações a respeito de Nazira Féres Abi-Sáber e do PABAE. Agradeço pela confiança e disponibilidade.

Às minhas amigas que de perto ou de longe estiveram sempre presente em pensamento e palavras: Alice, Alessandra, Renata, Carol, Aline e Elen. Obrigada por todo companheirismo, por todo incentivo, apoio, carinho e, principalmente pela amizade que estamos construindo a cada dia.

À Silvinha, por me “escutar” diariamente, por amparar meus passos e torcer pela conquista de meus objetivos.

Aos meus amigos: Padre Daniel e Padre Ramon, pelos inúmeros conselhos, orientações, amizade e carinho. E por me incentivarem na busca pelos meus objetivos.

Às minhas companheiras de pesquisa Camila e Mariana, pessoas com as quais pude e sei que posso contar todos os dias. Agradeço imensamente por me “ouvirem”, me apoiarem, me ajudarem... e, principalmente por todo carinho, amizade, cumplicidade e pelos tantos sorrisos que compartilhamos. Ainda bem que encontrei vocês em meu caminho!

À Vanessa Chiconeli por me “socorrer” e pela árdua tarefa que foi me ensinar uma língua que não é minha. Obrigada por me incentivar!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa “História da Educação e Educação Infantil”, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Arce Hai, que me proporcionou discussões muito valiosas, as quais foram essenciais para a fundamentação dessa pesquisa. Em especial, agradeço à Alessandra Prado e à Débora pelas trocas inestimáveis.

A todos os colegas e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelos ensinamentos, discussões e trocas ao longo dessa trajetória.

E, finalmente a todos aqueles que de maneira (in)direta contribuíram para o alcance de mais essa etapa em minha vida. Muito Obrigada!

“Não vejo como fazer o Brasil progredir se não cuidarmos da criança”.  
(Nazira Féres Abi-Sáber, 1963).

## RESUMO

VAROTTO-MACHADO, Michele. **A Educação das Crianças Menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: Uma análise de suas Ideias Pedagógicas (1934-1971)**. 304 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Heloísa Marinho, Celina Airlie Nina, Nazira Féres Abi-Sáber e Odilon de Andrade Filho apresentam uma gama de produções bibliográficas, artigos e pesquisas no que se refere à compreensão da criança menor de 06 anos no Brasil. Ancorados diretamente às agências governamentais de seu período, os autores procuraram apresentar em suas obras ideias pedagógicas para a educação das crianças pequenas. Perante a essa observação, buscamos compreender: As concepções que tangem o movimento escolanovista teriam sido apropriadas na Educação infantil brasileira? De que forma os ideais de John Dewey foram transpostos para a educação dos menores de 06 anos? Assim, a *hipótese* principal pesquisa é a de que a incorporação das ideias educacionais de John Dewey ocorreu no bojo do movimento higienista/assistencialista e, no campo específico da educação de crianças menores de 06 anos essas ideias misturaram-se com as diretrizes voltadas para o cuidado (saúde) infantil, o que pode ter gerado distorções e equívocos teórico-metodológicos na utilização da teoria Deweyana. Dessa forma, nosso *objetivo geral* é: apreender e analisar como as concepções educacionais de John Dewey foram apropriadas para se “pensar” a Educação Infantil Brasileira entre 1934 e 1971. Como *procedimentos metodológicos* pautamos nossa análise no aporte teórico-metodológico de Depaepe (2000; 2005) e Certeau (2008) no que se refere à consideração do objeto de pesquisa em seu contexto histórico, como também consideramos as premissas apontadas por Depaepe (2000; 2005), sobre a: “caixa preta” da sala de aula, “grammar of schooling” e o processo de educacionalização. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico a respeito das produções destinadas aos menores de 06 anos, considerando o período delimitado para essa pesquisa. Esse levantamento, no entanto, foi feito nos seguintes periódicos: Revista Educação, Revista Sociedade e Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Com relação às propostas para a educação do menor de 06 anos no Brasil, com isso, foi possível compreender as demandas políticas e pedagógicas para esse campo. Nesse sentido, buscou-se a partir do material selecionado compreender a circularidade das ideias que se fizeram presentes no contexto de vida e produção dos quatro autores selecionados como objeto de nosso estudo. Heloísa Marinho, Celina Airlie Nina, Nazira Féres Abi-Sáber e Odilon de Andrade Filho destacaram-se pela relação direta com as agências governamentais criadas na época para prover o amparo, proteção e propostas educativas para as crianças pequenas no Brasil, dentre as quais se destacam: o Departamento Nacional da Criança (DNCR); Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE) e com o Centro de Estudos e Pesquisas Helena Antipoff da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Assim, esses autores podem ser considerados ativos e imersos nos debates nacionais e internacionais no campo da Educação Infantil, com: materiais, discussões, diretrizes, análises e descrições de atividades para os pequeninos. A partir da análise de todo esse material foi possível constatar que o conjunto de concepções presentes no ideário da Educação Nova foi apropriado por esses autores, porém foram utilizados como espécies de “*slogans*/bandeiras” que representados pelas ideias de Dewey, Decroly, Montessori, Froebel, Pestalozzi e Claparède; apareceram como um discurso de “reformular” e, conseqüentemente “melhorar” a educação dos pequenos.

**Palavras-chaves:** Educação Nova; História das Ideias Pedagógicas; Educação Infantil.

## ABSTRACT

VAROTTO-MACHADO, Michele. **The Early Childhood Education in Brazil from the perspective of Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon De Andrade Filho: an analysis of theirs pedagogical ideas (1934-1971)**. 304 f. 2015. Theses (Doutoral degree in Education), Federal University of São Carlos, São Carlos, 2015.

Heloísa Marinho, Celina Airlie Nina, Nazira Féres Abi-Sáber and Odilon de Andrade Filho have a range of bibliographic production, and research articles regarding the understanding of the child under 06 years in Brazil. Anchored directly to government agencies of their period, the authors sought to present their works in pedagogical ideas for the Early Childhood Education. Faced with this observation, we aimed to understand: The conceptions that concern the School movement would have been appropriate in Brazilian Early childhood education? How the ideals of John Dewey were implemented for the education of children under 06 years? So the main research hypothesis is the incorporation of educational ideas of John Dewey occurred in the core of the hygienist/assistentialist movement, which could have led to distortions and theoretical and methodological mistakes in the use of the Dewey school theory. Thus, our objective is: apprehend and analyze how the educational conceptions of John Dewey were appropriate to "think" the Brazilian Early Childhood Education from 1934 to 1971. As methodological procedures we base our analysis on the theoretical and methodological support of Depaepe (2000; 2005) and Certeau (2008) with regard to the consideration of the research object in its historical context, but also consider the assumptions highlighted by Depaepe (2000; 2005 ) on the "black box" of the classroom, "grammar of schooling" and educacionalization process. Therefore we conducted a literature review about the output for the children under 06 years, considering the period defined for this research. This survey, however, was made in the following journals: Revista Educação, Revista Sociedade e Educação and Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Regarding proposals to lower education than 06 years in Brazil, it was possible to understand the political and pedagogical demands for this field. In this sense, we sought from the selected material understand the circularity of the ideas that were present in the context of life and production of the four authors selected as the object of our study. Heloisa Marinho, Celina Airlie Nina, Nazira Féres Abi-Saber and Odilon de Andrade Filho highlighted by the direct relationship with government agencies set up at the time to provide the shelter, protection and educational projects for young children in Brazil, among which out: the National Department of Children; National Institute of Pedagogical Studies (INEP); Brazilian-American Assistance Program Elementary Education (PABAE) and the Center for Studies and Research Helena Antipoff the Pestalozzi Society of Brazil. These authors can be considered active and immersed in national and international debates in the field of Early Childhood Education, with: materials, discussions, guidelines, analysis and activity descriptions for the children. From the analysis of all this material it was found that the set of conceptions present in the New Education ideas were appropriated by these authors, but were used as species of "slogans" that represented the ideas of Dewey, Decroly, Montessori, Froebel, Pestalozzi and Claparede; these appeared as a discourse of "reform" and consequently thus "improving" for the Early Childhood Education.

**Keywords:** New Education; History of Pedagogic Ideas; Early Childhood Education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Artigos encontrados na Revista da Sociedade de Educação sobre a Educação Infantil, entre 1923 a 1924.	39
QUADRO 2	Artigos encontrados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos sobre a Educação Infantil, entre 1944 e 1971.	40
QUADRO 3	Artigos encontrados na Revista Educação sobre a Educação Infantil, entre 1927 e 1961.	41
QUADRO 4	Trabalhos produzidos por Heloísa Marinho.	112
QUADRO 5	Produções Bibliográficas de Heloísa Marinho	114
QUADRO 6	Artigos de Heloísa Marinho publicados na Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos, entre 1944 e 1980.	115
QUADRO 7	Peças teatrais escritas por Heloísa Marinho e Maria Izabel Marinho Lutz.	118
QUADRO 8	Produções Bibliográficas de Nazira Féres Abi-Sáber	145
QUADRO 9	Cartas de Nazira Féres Abi-Sáber destinada às professoras pré-escolares publicadas pela <i>Revista AMAE Educando</i> .	149
QUADRO 10	Trabalhos de Odilon de Andrade Filho até 1947	173
QUADRO 11	Disciplinas que devem compor a Currículo do Curso de Educação Primária Especializada.	248

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação do Brasil, segundo o Banco de Teses e Dissertações da CAPES.	32
TABELA 2	Número de trabalhos publicados na Anped em cinco de seus 24 Grupos de Trabalhos, entre 2000 e 2010.	33
TABELA 3	Número de trabalhos produzidos pelo PPGE/UFSCar de 2000 à 2010, referentes à temática pesquisada.	34

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Fotografia de Heloísa Marinho em 1933.	109
FIGURA 2	Capa da obra “Vamos Representar?” de Heloísa Marinho e Maria Izabel M. Lutz, publicada em 1953.	117
FIGURA 3	Capas das obras “Vida e Educação no Jardim de Infância” de Heloísa Marinho, publicadas respectivamente em 1960 e em 1966.	121
FIGURA 4	Capa da obra “A linguagem na Idade Pré-Escolar” de Heloísa Marinho, publicada em 1955.	128
FIGURA 5	Capas da obra “Currículo por Atividades” de Heloísa Marinho, publicadas em 1978 e em 1980, respectivamente.	131
FIGURA 6	Capas da obra “Vida, Educação e Leitura: Método Natural de Alfabetização” de Heloísa Marinho, publicadas em 1976 e em 1987, respectivamente.	133
FIGURA 7	Capa da obra “Estimulação Essencial” de Heloísa Marinho, publicada em 1978.	135
FIGURA 8	Capa e Dedicatória, respectivamente, da Comunicação: “Da linguagem na formação do Eu” de Heloísa Marinho, publicada em 1935.	136
FIGURA 9	Foto de Nazira Féres Abi-Sáber na década de 1980.	153
FIGURA 10	Capa da obra: “Música e Movimento na Escola”, de Nazira Féres Abi-Sáber, publicada em 1958.	155

FIGURA 11	Capas da obra: “A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos” de Nazira Féres Abi-Sáber, em sua primeira (1962) e segunda (1965) edições, respectivamente.	158
FIGURA 12	Capas da obra: “O período preparatório e a aprendizagem da leitura” de Nazira Féres Abi-Sáber, em sua primeira (1962) e quarta (1968) edições, respectivamente.	159
FIGURA 13	Capa da obra: “O que é o Jardim de Infância?” de Nazira Féres Abi-Sáber, publicada em 1964.	160
FIGURA 14	Capa da obra: “Jardim da Infância: programa para crianças de 05 a 06 anos.”, de Nazira Féres Abi-Sáber e Maria da Conceição P. do Carmo, publicada em 1967.	162
FIGURA 15	Capa da obra: “Um lugar para Lúnia”, de Nazira Féres Abi-Sáber, publicada em 1979.	164
FIGURA 16	Trecho do Diário Oficial de 14 de março de 1941, p. 1843. Comunicado do Jardim de Infância do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, publicado pela diretora Celina Airlie Nina.	166
FIGURA 17	Capa da obra: “Escolas Maternais e Jardins de Infância”, de Celina Airlie Nina, publicada em 1955.	169
FIGURA 18	Capa da obra: “Prepara teu filho para a vida: educação psicológica da criança”, de Odilon de Andrade Filho, publicada em 1947.	173
FIGURA 19	Capa da obra: “Creches – organização e funcionamento”, de Odilon de Andrade Filho, Sebastião Barros Filho e Maria Bernadette Pereira Hirth, publicada em 1957.	176
FIGURA 20	Dr. Odilon de Andrade Filho.	178

FIGURA 21	Capa da obra: “ABC das mães: a criança do nascimento à adolescência”, de Odilon de Andrade Filho, publicada em 1969.	179
FIGURA 22	Gráfico sobre a organização do ensino pré-escolar.	192
FIGURA 23	Questionário de Avaliação da criança ao final do Jardim de Infância.	208
FIGURA 24	O prédio do Jardim de Infância.	218
FIGURA 25	Organização externa do Jardim de Infância	219
FIGURA 26	Planta geral para a construção de um estabelecimento de Educação Pré-Primária.	221
FIGURA 27	Esquema Geral das partes que devem formar a Creche.	222
FIGURA 28	Planta Geral de uma creche de 60 leitos.	223
FIGURA 29	Gráfico sobre o desenvolvimento das potencialidades infantis.	233
FIGURA 30	Esquema apresentado por John Dewey sobre a relação entre lar e vida comunitária.	235
FIGURA 31	Sugestões para a ficha de matrícula.	253
FIGURA 32	Charge sobre as Creches	260

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAE	Associação Mineira de Administração Escolar
AMIU	Assistência Médica Infantil de Urgência
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEA	Curso de Extensão e Aperfeiçoamento
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEOO	Centro de Estudos Olinto Oliveira
CRPE/MG	Centro Regional de Pesquisa Educacional de Minas Gerais
DAP	Divisão de Aperfeiçoamento do Professor
DNCr	Departamento Nacional da Criança
FIOCRUZ	Fundação Instituto Oswaldo Cruz
FMRJ	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
GT	Grupo de Trabalho
IBDC	Instituto Bennett de Desenvolvimento da Criança
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
IFF	Instituto Fernandes Figueira
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INP	Instituto Nacional de Puericultura
IPHEM	Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMEPE	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PABAEE	Programa de Assistência Brasileira-Americano ao Ensino Elementar
PPGE/UFSCAR	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos
PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
UNICAMP	Universidade de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS MENORES DE 06 ANOS NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA.....</b>	<b>37</b>
2.1 O “lugar” da criança menor de 06 anos na História do Brasil de 1870 a 1930: entre assistência, higiene e educação.....	42
2.1.1 <i>Políticas públicas para os Jardins de Infância: os cuidados médico-higienistas e o ensino da puericultura.....</i>	56
2.1.2 <i>Os estudos sobre a criança pequena e seus avanços: as discussões propagadas pelo professor Lourenço Filho.....</i>	76
2.1.3 <i>O desenvolvimento da criança e o papel da Educação Pré-Escolar.....</i>	87
2.2 Rastros e Vestígios da Educação Infantil Brasileira: um campo indefinido.....	99
<b>3. TRAJETÓRIA DE VIDA E PESQUISA EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DE HELOÍSA MARINHO, NAZIRA FÉRES ABI-SÁBER, CELINA AIRLIE NINA E ODILON DE ANDRADE FILHO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....</b>	<b>103</b>
3.1 HELOÍSA MARINHO: “A educadora das educadoras”.....	105
3.1.1 <i>A Importância Educacional de Heloísa Marinho: O que nos dizem os Prefácios e Introduções.....</i>	116
3.2. NAZIRA FÉRES ABI-SABER: “a preparação da criança pré-escolar”.....	137
3.2.1 <i>As produções bibliográficas de Nazira Féres Abi-Sáber e a preparação da criança pré-escolar.....</i>	153
3.3. CELINA AIRLIE NINA: diretrizes para o ensino pré-escolar.....	165
3.4. ODILON DE ANDRADE FILHO: “um médico na pré-escola”.....	171
3.5. Educadora ou Médico? Afinal, quem são as personagens que trazem propostas para a Educação Infantil entre 1934 e 1971 no Brasil?.....	180
<b>4. A EDUCAÇÃO DOS PEQUENOS E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS: PROPOSTAS, MÉTODOS, MATERIAIS, CONCEPÇÕES E PROFISSIONAIS PARA O TRABALHO NAS INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES.....</b>	<b>183</b>
4.1. Quem é a Criança menor de 06 anos? A Pré-Escola e o Desenvolvimento da Criança Pequena.....	184

4.2 O Desenvolvimento da Linguagem e a Preparação da Criança Pequena.....	196
4.2.1 <i>Heloísa Marinho e o Método Natural de Alfabetização</i> .....	209
4.3 Estrutura e Organização do Espaço Físico Pré-Escolar.....	217
4.4. Propostas para a Educação Pré-Escolar: métodos, materiais e planos de ensino.....	225
4.5 Professora ou enfermeira: afinal quem deve ser a responsável pelo ensino pré-escolar?.....	244
4.6 Afinal qual são as ideias pedagógicas para a Educação Infantil Brasileira apresentadas por Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho?.....	257
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>260</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>289</b>
APÊNDICE A: Breve Resumo sobre cada uma das peças escritas por Heloísa Marinho e Maria Izabel Marinho Lutz na obra: “Vamos Representar?” de 1953.....	290
APÊNDICE B: Cronologia das Produções Bibliográficas de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho.....	301

“O menino quer um burrinho  
para passear.  
Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
- de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho  
que saiba inventar  
histórias bonitas  
com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo  
que é como um jardim  
apenas mais largo  
e talvez mais comprido  
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,  
pode escrever  
para a Rua das Casas,  
Número das Portas,  
ao Menino Azul que não sabe ler.)”

(Cecília Meireles - O Menino Azul, 1964).

# 1 INTRODUÇÃO

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias de seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos desta equação. Não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados. (NÓVOA, 2004, p. 09).

O presente trabalho de pesquisa é fruto de estudos e pesquisas realizados no decorrer de três anos e meio do Doutorado, sob a orientação da Professora Doutora Alessandra Arce Hai, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE - UFSCar), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A delimitação do objeto de pesquisa e o caminho para a constituição desse trabalho é o resultado de toda uma trajetória acadêmica que teve início em minha graduação, que será destacada brevemente para que o leitor possa compreender melhor o processo de construção desta Tese.

O contato e afinidade com o campo da História das Ideias Pedagógicas, sobretudo no que concerne, mais especificamente, às contribuições de John Dewey na formação do ideário educacional brasileiro, foram se delineando ao longo de minha graduação em Pedagogia.

A participação no Projeto de Extensão “*Recuperação, conservação e organização do acervo documental e bibliográfico da Escola Estadual Álvaro Guião*”<sup>1</sup> (2007-2009); pode ser considerado o início de minha trajetória. O contato com o amplo acervo documental e bibliográfico da instituição possibilitou a relação com vários exemplares de três obras<sup>2</sup> de John Dewey, que foram traduzidas e publicadas pela *Coleção Atualidades Pedagógicas*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Realizado em parceria com a Unidade de Educação, Informação e Memória do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, e com a direção da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião de São Carlos, tombada pelo patrimônio nacional.

<sup>2</sup> Vida e Educação (1929); Democracia e Educação(1932); Como pensamos (1939).

<sup>3</sup> Fundada em 1931, a Coleção Atualidades Pedagógicas, pela Companhia Editora Nacional, possibilitou que as discussões inovadoras no campo educacional fossem difundidas no território brasileiro. Seu maior objetivo era atingir os professores em formação e aqueles que já lecionavam como meio de garantir sua legitimação no mercado livresco. Parte da constituição da Biblioteca Pedagógica Brasileira, tal coleção teve como organizador por 15 anos Fernando Azevedo, defensor ativo dos ideais renovadores da educação, o que permitiu a veiculação

A partir dessa observação, foi desenvolvido o trabalho de Iniciação Científica intitulado: “*Infância e Educação na teoria educacional de John Dewey – uma análise da difusão de suas obras no Brasil após o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova (1932-1964)*” (2008-2009/ CNPq/PIBIC – UFSCar), o qual possibilitou a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso “*Infância e Educação em John Dewey: primeiras aproximações*” (2009); ambos desenvolvidos pela orientação da Professora Doutora Alessandra Arce Hai. Com eles, puderam-se desvelar as concepções de infância e educação do autor que tiveram ampla divulgação no território nacional.

Dessa constatação, foram despertadas novas inquietações sobre a apropriação das concepções de John Dewey no território brasileiro, mais especificamente no que se refere à formação de professores: De que forma ocorreu a apropriação do ideário educacional do autor? Teriam suas concepções sido apropriadas pelos professores e normalistas da Escola Normal de São Carlos antes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ou seja, antes da divulgação e tradução dessas três obras? Teriam os professores e normalistas, defendido e contribuído na divulgação dessas ideias?

As dúvidas mencionadas conduziram à elaboração de uma Dissertação de Mestrado intitulada: “*As apropriações das Ideias Educacionais de John Dewey no interior da antiga Escola Normal Secundária de São Carlos-SP*” (2010-2012).

Assim, durante dois anos, o objeto de estudo pautou-se na análise das produções bibliográficas feita pelos professores e alunos da Escola Normal Secundária de São Carlos-SP em seus periódicos<sup>4</sup>, procurando desvelar como o ideário educacional de John Dewey foi apropriado por eles, à forma com que ocorreu e seu período.

Ao longo desse estudo e pelos resultados encontrados, novas indagações foram despertadas, ainda, sobre a apropriação do ideário deweyano no território brasileiro, mais especificamente à Educação Infantil, o que motivou a dar continuidade aos estudos e propor a defesa de uma Tese de Doutorado.

---

“em primeira mão” de todos os debates inovadores educacionais tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Dentre os internacionais tem-se: Dewey, Claparède, Pieron, Wallon, Kandel, Aguayo, entre outros. Em 1951, devido às mudanças políticas do Estado Novo, Damasco Penna assume a direção da Coleção. No entanto, nesse período o mercado editorial havia se expandido, aumentando os níveis de concorrência. Visando à “vitalidade” da Coleção, Penna adota uma forma de publicação que trazia os ideais renovadores de forma mais amena. Dessa forma, ele adota a “política de reimpressões”, tornando-se cada vez mais escassas as publicações inéditas, o que leva em 1981 ao fim dessa Coleção.

<sup>4</sup> Dentre os quais foram objetos de análise a: Revista Excelsior (1911-1916, escrita e publicada pelos alunos da instituição); Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923, escrita e publicada pelos professores da escola).

Apesar de não ser o intuito apresentar os resultados obtidos pela análise dos dados da pesquisa de Mestrado, faz-se necessário, ainda que de forma sintética, destacar alguns dos resultados obtidos pela análise dos dados da Dissertação, já que algumas conclusões são de extrema importância para a delimitação do objeto de estudo desta Tese.

Organizada em quatro capítulos, a dissertação de Mestrado procurou demonstrar a vinculação entre os aspectos Macro e Micro do período histórico delimitado, procurando captá-lo em sua totalidade e demonstrando o quão imerso o objeto de estudo está nas complexidades e transformações de sua época<sup>5</sup>.

Dessa forma, pela compreensão do contexto brasileiro (entre 1911<sup>6</sup> e 1940<sup>7</sup>), puderam-se constatar as transformações que a Proclamação da República trouxe à realidade nacional. Essas mudanças, em suas esferas política e econômica, refletiram no contexto educacional, exigindo a formação de um novo cidadão condizente com as novas concepções<sup>8</sup>.

Com isso, a expansão do ensino primário, como aquele que fornece a formação básica e necessária às exigências do momento, foi conclamado e tornou-se “a menina dos olhos” da República Brasileira, como destaca Souza (2008).

Tal ênfase explica a condecoração feita aos Grupos Escolares e, conseqüentemente, ao Ensino Normal, os quais representaram muito bem o movimento em torno da educação feita no período. Fundados nos princípios de: amor à pátria, difusão do nacionalismo e educação moral, visavam (con)formar o povo brasileiro aos ditames do novo regime, bem como, acreditavam na via educacional como uma forma de trazer o progresso ao país.

Ao sair de um contexto mais amplo e adentrar em uma cidade do interior de São Paulo – São Carlos – pudemos notar que essa não esteve imune ao movimento dos ideais republicanos, pelo contrário, o desenvolvimento de sua economia cafeeira possibilitou a essa o título de “Princesa do oeste” e “Atenas paulista”.

Como uma das maiores propulsoras da economia cafeeira do Estado, São Carlos, consagrou seu desenvolvimento urbano e cultural, o que possibilitou grandes investimentos e progresso ao município, de acordo com Neves (2007).

Um elemento que representou o ápice de seu desenvolvimento educacional foi a instalação, em 1911, da Escola Normal Secundária, a qual contou com a vinda e formação de grandes intelectuais, que inseriram a cidade no rol das grandes discussões pedagógicas do

---

<sup>5</sup> Vainfas (2002); Certeau (2008); Ginzburg (2010); Bakhtin (2008); Marx (1999) e Schaff (1983)

<sup>6</sup> Data de fundação da Escola Normal de São Carlos – SP.

<sup>7</sup> Data em que a Escola Normal de São Carlos perdeu sua característica de Escola Normal, tornando-se um Instituto de Educação devido ao Código de Educação de 1933, formulado por Caetano Campos.

<sup>8</sup> Carvalho (2008).

período, e contribuíram com a divulgação de suas discussões por meio da veiculação de dois periódicos: A Revista Excelsior (escrita pelos normalistas: 1911-1916) e a Revista da Escola Normal de São Carlos (composta pelos escritos dos professores e pessoal administrativo da instituição: 1916-1923).

Gratuitos e inéditos, esses periódicos foram difundidos com o intuito de demonstrar as novas concepções educacionais que emergiam o que visava à formação de um cidadão condizente aos moldes republicanos. Tais considerações ficam evidentes pela leitura e análise dessas Revistas, as quais demonstram as concepções que deveriam nortear o trabalho no ensino primário<sup>9</sup>, e que estavam presentes nas discussões dos professores e normalistas da Escola Normal Secundária de São Carlos - SP relativas à formação do professor, sendo defendidas e argumentadas por esses como essenciais na constituição da nação brasileira, bem como a exaltação do governo republicano como o mais elaborado e melhor governo já existente no país.

Com relação às ideias pedagógicas de John Dewey divulgadas no interior da Escola Normal Secundária de São Carlos-SP, pelo fato de a prática de referências ainda ser escassa, algumas aproximações puderam ser feitas em relação às concepções difundidas, tendo como base o ideário deweyano.

No entanto, a Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923) destacou-se pela ênfase às concepções do autor, principalmente pelas produções de João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira, ambos docentes da 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> cadeiras, respectivamente, as quais receberam a mesma denominação: “Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica”.

Aprender fazendo, cooperação, ocupações manuais ou trabalhos manuais, sociedade em miniatura ou comunidade embrionária, experiência, interesse, ensino ativo, educação ligada ao meio social, consideração das aptidões do sujeito e formação da moral, foram premissas que compuseram as obras de John Dewey desde o início de sua trajetória<sup>10</sup> e que apareceram defendidas e argumentadas pelos professores da instituição em seus artigos.

Dessa forma, notamos a presença do filósofo na Escola Normal Secundária de São Carlos-SP, com seus preceitos lidos, defendidos e discutidos por aqueles que a compunham. Ou seja, John Dewey, na primeira metade do século XX, já tinha suas discussões apropriadas

---

<sup>9</sup> O que ficou perceptível quando estudamos a forma de organização do ensino primário, pelos trabalhos de Souza (1998), Souza (2008) e Monarcha (1999).

<sup>10</sup> Para a constituição da pesquisa de Mestrado foram utilizadas as obras de John Dewey do final do século XIX e início do século XX, de acordo com a cronologia das publicações da Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923). Dessa forma, foi feita a análise das obras que se encontram em duas coleções: “The Early Works (1882-1898)” e “The Middle Works (1899-1924)”. Ambas as coleções trazem os trabalhos de Dewey desse período, foram organizadas com o objetivo de concentrar as obras do autor dispersas, o que foi feito por um grupo de educadores da Southern Illinois University, a partir de 1960.

e refletidas na formação e proposições educativas da referida instituição, o que demonstra que suas ideias fizeram-se presentes no território brasileiro, antes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, momento em que suas concepções intensificaram-se e tiveram maior difusão pela figura de Anísio Teixeira, que foi o responsável pela tradução de suas obras para a língua portuguesa.

Nesse sentido, diante dos estudos realizados na Dissertação de Mestrado, fica evidente a necessidade de estudos que trabalhem mais profundamente com o desvelamento das apropriações e reflexos do ideário deweyano no território brasileiro, procurando compreender a entrada e influência do autor na constituição da educação nacional.

Assim, concomitante com o levantamento do acervo da Escola Normal Secundária de São Carlos-SP<sup>11</sup> foram encontradas algumas obras voltadas mais especificamente à Educação Infantil, com propostas e definições para o trabalho docente, dentre os quais destacaram-se os seguintes autores: Heloisa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber; Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho.

Esses estudos contemplam proposições, concepções e formas de conceber o ensino para a criança pré-primária no território brasileiro e estiveram vinculados diretamente às agências governamentais destinadas à educação dos pequeninos no Brasil a partir da década de 1930, dentre os quais se destacam: o Departamento Nacional da Criança (DNCr); Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE) e o Centro de Estudos e Pesquisas Helena Antipoff da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

Dessa forma, nota-se a relevância das produções desses autores, que se dedicaram a estudar e propor maneiras de organização e constituição da educação pré-escolar no Brasil. São eles intelectuais engajados nos debates sobre esse nível educacional e envolvidos com os órgãos federais na veiculação e contribuição de atributos para se pensar a Educação Infantil no país.

Então, a partir do contato com as obras desses autores e pelo desenvolvimento da Dissertação de Mestrado, novas questões foram suscitadas: O conjunto de concepções

---

<sup>11</sup> O que também pode ser somado ao Projeto de Extensão em que tive oportunidade de participar durante dois anos, intitulado “O Ensino de Ciências para crianças de 4 a 10 anos”, o qual em parceria com o Ministério de Educação, teve por objetivo catalogar objetos de aprendizagem dispersos no universo da internet, da área de ciências para a educação infantil, reunindo-os em um banco de dados: “Banco Internacional de Objetos Educacionais”- <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>. A partir disso, meu interesse pela educação infantil foi despertado com mais ênfase. Na busca, seleção, catalogação desses objetos, deparamo-nos com um riquíssimo acervo disponível na internet para o professor que deseja ensinar ciências para crianças pequeninas, trabalho que resultou na publicação de um livro “Ensinando Ciências na Educação Infantil: descobrindo-se e descobrindo o mundo”, de minha autoria em conjunto com Débora Alfaro e com a Professora Doutora Alessandra Arce.

presentes no ideário das Escolas Novas teria sido apropriado por esses autores? De que forma os ideais de John Dewey foram transpostos para a educação dos menores de 06 anos? Quais ideias pedagógicas foram hegemônicas para a educação dos pequeninos após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até a Ditadura Militar? Quais concepções de educação, criança e desenvolvimento infantil permeiam as obras de Odilon de Andrade Filho, Heloisa Marinho, Nazira Féres Abi-sáber e Celina Airlie Nina, que se dedicaram a estudar esse nível educacional?

Assim, com base nessas questões a *hipótese* principal desta pesquisa é a de que a incorporação das ideias educacionais de John Dewey ocorreu no bojo do movimento higienista/assistencialista e, no campo específico da educação de crianças menores de 06 anos essas ideias estariam imbricadas com as diretrizes voltadas para o cuidado (saúde) infantil, o que pode ter gerado distorções e equívocos teórico-metodológicos na utilização da teoria Deweyana. Desse modo, esse estudo está centrado nas as apropriações da teoria educacional de John Dewey e nos reflexos de tal apropriação no ensino das crianças menores de 06 anos.

Nesse sentido, temos como *objetivo geral*: apreender e analisar como as concepções educacionais de John Dewey foram apropriadas para se “pensar” a Educação Infantil Brasileira entre 1934 e 1971. E como *objetivo específico*: apreender os conceitos de criança, educação e desenvolvimento infantil presentes nas obras de Celina Airlie Nina, Nazira Féres Abi-Sáber, Odilon de Andrade Filho e Heloísa Marinho, com o intuito de destacar as concepções desses autores no que se refere ao desenvolvimento da criança e de sua linguagem; estruturação das pré-escolas; métodos, materiais e atividades de ensino; e a formação e atuação dos adultos no interior dessas instituições.

Os resultados desta pesquisa possuem como aporte metodológico o enfoque histórico. Segundo Depaepe (2005) o enfoque histórico é o responsável por mostrar nosso “lugar” na história e o importante papel desempenhado pela educação na socialização das crianças e jovens.

Assim, a História da Educação cumpre seu papel de ampliar a compreensão acerca do ensino e localizar a educação em seu próprio contexto, escapar dessa premissa, ou seja, ignorar a História da Educação significa, para o autor, retornar a práticas já executadas e não avançar na compreensão e produção de conhecimento.

Estudar o passado, portanto, para Depaepe (2005) tem por objetivo clarear a compreensão acerca dos fenômenos que ocorreram, de modo a fazer entender melhor o presente, porém não há como adquirir essa compreensão sem antes entender e apropriar-se do contexto social mais amplo que envolve toda essa educação.

Embora o papel do historiador esteja na (re)construção do passado a partir do lugar que ocupa no presente, ao realizar suas análises, essas não devem pautar-se no presente, pelo contrário, cabe ao historiador apreender o embate das ideias que circulavam, como também compreender o contexto mais amplo de inserção dessas.

Por isso, torna-se fundamental o embate das ideias que circulavam na época estudada e do contexto de suas difusões e produções. Ou seja, para Depaepe (2005), não há como compreender a História dos feitos da Pedagogia sem entender adequadamente sua relação com seu contexto social mais amplo.

No caso desta Pesquisa, ao lidar com as apropriações das concepções pedagógicas e educacionais na Educação Infantil brasileira torna-se necessário compreender à luz da produção material da sociedade que engendrou esse movimento de assimilação ou não dessas ideias para a educação dos pequeninos.

Ainda em relação à necessidade de apreensão do objeto de pesquisa em sua totalidade, destacam-se alguns pontos enunciados pela *História Cultural* que permitem aprofundar ainda mais as questões elencadas.

Apesar de o estudo de um lugar na história poder ser considerado como um ponto micro diante de tudo que engloba e dos fatores que o envolvem, nota-se que sua análise e investigação possibilitam a reconstrução de múltiplas determinações sociais de seu período histórico, o que permite a partir desse objeto, que as complexidades de uma dada sociedade possam ser entendidas e evidenciadas. Esse tipo de análise é denominada de Micro-história, e segundo Vainfas (2002, p. 80-81), tem como objetivo primordial: “[...]...buscar expor a história para os que a conhecem e também para os que não a conhecem, por meio da narrativa de casos miúdos”.

Neste trabalho, considera-se, portanto, as contribuições da Micro-história no que se refere à análise dos aspectos micro, buscando-se a compreensão de como ocorreu a concretização dos ideais educacionais promulgados por John Dewey nas propostas educativas para Educação Infantil brasileira (1934 a 1971).

Por sua vez, é importante destacar que o presente trabalho não é de Micro-História, apenas serão incorporadas as contribuições desse fazer historiográfico com o intuito de apreender maiores subsídios para compreensão do movimento das ideias pedagógicas no Brasil.

Com relação à vinculação dos aspectos Micro e Macro da sociedade, Certeau (2008) afirma que o fazer historiográfico não pode ser isolado de seu contexto, mas deve considerar a partir de todos os fatos que compõem a *práxis* social daquele momento estudado e que

interferem na produção e apropriação das ideias, ou seja, cada fato deve ser entendido de acordo com seu tempo e valores circundantes o que possibilita a evidenciação de informações relevantes à humanidade, pois

(...) todo fato histórico resulta de uma práxis, porque ela já é o signo de um ato e, portanto, a afirmação de um sentido. Este resulta dos procedimentos que permitiram articular um modo de compreensão num discurso de ‘fatos’. [...] Isto significa retomar, através dos estudos históricos, o problema levantado... (CERTEAU, 2008, p. 41).

Dessa forma, desconsiderar o contexto histórico, para o autor, é o mesmo que fazer um estudo sem validade, calcado nas suposições e reflexões pessoais do historiador, o que acaba por transformar a realidade estudada em um mito.

Depaepe (2005, p. 52) denomina tal processo de “mitologização”, tanto de autores como dos conceitos por eles propostos, o que cria espécies de figuras “canônicas”, as quais são vistas como as detentoras da “resolução de todos os problemas que afetam a educação” e disseminam a visão de “heróis que estão além de seu tempo”.

Certeau (2008) afirma que, pelo contrário, o papel primordial do historiador deve ser o de visualizar o objeto de pesquisa em seu lugar de origem, de modo a mergulhá-lo em seu período histórico para compreender a circularidade da cultura daquele meio e as complexidades da sociedade de seu período.

Ainda em relação às discussões apontadas por Certeau (2008), Vidal (2011) afirma que a principal tarefa do historiador está em tornar as práticas sociais em materiais históricos, de modo a considerar a História como uma operação que engloba a combinação de “um *lugar* social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita”. (CERTEAU, 2008, p. 66).

Dessa forma, a pesquisa historiográfica situa-se em um *lugar* de produção sócio-econômica, política e cultural, o qual permite a instauração de métodos, interesses, documentos e questões pertinentes, que organizam a pesquisa. Em outras palavras, sem se instalar em um *lugar* a História não pode ser feita, precisa, portanto, estar articulada com um *lugar* específico, o qual permite sua análise e elaboração.

Sendo assim, podemos afirmar que o fazer historiográfico refere-se a uma prática minuciosa em que

De resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das ‘neves eternas’, o historiador faz outra coisa: faz deles a história. Artificializa a natureza. Participa do trabalho que transforma a natureza em ambiente e, assim modifica a natureza do homem. Suas técnicas o situam, precisamente, nesta articulação. Colocando-se ao nível desta prática, não mais se encontra dicotomia que opõe o natural ao social, mas a conexão entre uma

socialização da natureza e uma “naturalização” ( ou materialização) das relações sociais. [...] trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece as regras. Manipulação semelhante é aquela feita com mineral já refinado. Transformando inicialmente matérias-primas (uma informação primária) em produtos standard (informações secundárias), ele os transporta de uma região da cultura (as ‘curiosidades’, os arquivos, as coleções, etc.) para outra (a história). (CERTEAU, 2008, p. 79).

Ginzburg (2006), também, apresenta uma discussão acerca do conceito de circularidade da cultura e da compreensão do objeto de estudo em seu tempo e, nesse aspecto enfatiza para essa relação necessária e profícua entre o singular e universal, ou seja, entre o Macro e o Micro. Segundo o autor, não existem ideias isoladas na sociedade de acordo com o grupo social de que cada um faz parte, pelo contrário, os valores culturais emaranham-se e ganham novas conotações de acordo com sua movimentação; ou seja, há “(...) uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante” (GINZBURG, 2006, p. 18).

Dessa forma, pode-se afirmar que não há uma cultura pura referente a uma única classe, pelo contrário, segundo Bakhtin (2008) as culturas misturam-se e vão expressando formas pelas quais as pessoas procuram vivenciar cada período ou até mesmo transgredir diante daquilo que lhes é imposto.

Com isso, o autor destaca a importância do trato das fontes e exalta a necessidade de compreender os acontecimentos no contexto em que ocorreram, assim como a apreensão do movimento cultural na sociedade. Por isso, é essencial que o historiador adentre no período histórico de cada fonte e a reconstrua de acordo com os valores e complexidades da época estudada.

Portanto, a Pesquisa incorpora os conceitos discutidos por esses autores<sup>12</sup> e atenta para a necessidade do cuidado com o trato das fontes, principalmente, no que se refere à inserção do objeto de estudo em seu período histórico, de modo a evidenciar os acontecimentos e complexidades da sociedade da época em que ele encontra-se, assim como se procurará captar o movimento cultural e a relação entre os aspectos Macro e Micro que engendram esse estudo.

Nesse sentido, também se considera as contribuições de Valdemarin (2011, p.10) no que se refere à “(...) compreensão do processo de transformação de valores, princípios e objetivos em práticas pedagógicas”; ou seja, procuramos captar a circularidade das ideias pedagógicas e a forma com que elas chegam e adentram na prática.

---

<sup>12</sup> Depaepe (2005), Vainfas (2002), Certeau (2008), Ginzburg (2006) e Bakhtin (2008).

Tal processo, segundo a autora, caracteriza-se pela dinamicidade que engloba a ligação entre as ideias, teorias e as práticas desenvolvidas em cada instituição por seus agentes, pois

(...) não se trata de recontar a história das ideias pedagógicas, vinculando-as a tendências filosóficas ou sociais e apontando linhas de continuidade ou de inovação. Toda concepção pedagógica, ao explicitar finalidades e objetivos para a educação em determinados contextos, pretende também orientar práticas e, para isso, depende de uma série de mediações e da criação de estratégias e dispositivos que passam a integrar, junto com os aspectos teóricos, um sistema pedagógico. (VALDEMARIN, 2011, p. 11- 12).

Essas questões apontadas por Valdemarin (2011) permitem descortinar as relações entre as práticas pedagógicas e as concepções que circularam; entre a cultura geral e a cultura escolar. Por meio dessas premissas pode-se compreender que a circulação e apropriação dos saberes não estão apenas relacionadas com a incorporação ou recusa do novo, mas na combinação complexa entre as práticas emergentes e residuais, as quais apresentam inúmeras possibilidades.

Com base nas concepções de Michel de Certeau, Vidal (2009, p. 32) afirma que

(...) a cultura escolar se efetiva em práticas escriturais e não-escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolares, que permite formar a cultura material escolar com importante indício das práticas escolares.

Ademais, para Depaepe (2000), cada escola apresenta uma organização própria, que mesmo sendo fruto das necessidades e demandas à ela conferidas, são organizadas de acordo com sua cultura interior, as quais são as responsáveis por conferir a essa uma “gramática” própria, ao que o autor denomina de “grammar of schooling”<sup>13</sup>.

Ao adotar essa premissa, o autor defende uma maior compreensão e exploração do espaço escolar, com o intuito de apreender o movimento das ideias educacionais e pedagógicas, as quais operam pela “(...) combinação complexa entre práticas emergentes e residuais, estabelecidas entre inúmeras possibilidades”, pois “(...) é a partir de práticas conhecidas que o novo adquire significado, como uma melhora, um avanço e um aperfeiçoamento, tendo em vista novos objetivos.”. (VALDEMARIN, 2011, p. 12 e 28).

---

<sup>13</sup> Traduzida como “Gramática da Escolarização”, esse termo utilizado por Depaepe (2000), pode ser entendido como a organização de cada escola, o que envolve sua agenda e regras próprias, as quais são formalizadas em um tipo próprio, ou seja, em uma gramática própria.

Dessa forma, destaca-se a importância da compreensão e captação das transformações no interior do espaço escolar, de modo a abrir a “caixa preta” da sala de aula. Para Depaepe (2000), isso significa a consideração no campo da História da Educação das relações humanas em salas de aula, formada pelos: diários, cartas, biografias, fotografias, exames, lições, anotações, revistas, regras, artigos publicados em jornais e revistas educativos pelos professores, etc. Tais fontes demonstram um contexto sócio-histórico de apropriação das inovações pedagógicas, transformando e adaptando-as para uma melhor relação com as práticas já delineadas no interior da sala de aula. (ARCE, SIMON e DEPAEPE, 2015).

Ainda em relação à metáfora da “caixa preta”, Vidal et al. (2004) afirmam que essa, ao ser transposta para o campo da pesquisa em História da Educação, refere-se a um estudo que contempla as práticas e as relações interpessoais que se constituem no cotidiano da escola, perscrutando as diversas culturas em que estão em contato.

Nesse sentido, Vidal (2009) ressalta que a instituição escolar é responsável pela “reconversão” do que lhe é imposto, de modo a selecionar e traduzir regras e diretrizes em *fazer* e *dispositivos* que considerem adequados. Isso significa que a escola tem a capacidade de produzir uma cultura “específica, singular e original”, “(...) cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura e que emerge das determinantes do próprio funcionamento institucional”. (VIDAL, 2009, p. 29).

Adentrar na “caixa preta” da escola, segundo Vidal et al. (2004), refere-se à possibilidade de dar visibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar, principalmente aos professores.

Nessa via, torna-se importante adentrar na “caixa preta” da pré-escola brasileira. Procura-se fazer isso a partir da leitura e análise das publicações veiculadas tanto em periódicos educacionais, uma vez que, segundo Deapepe (2000), essas fontes constituem-se como um caminho importante para desvendar a “caixa preta” escolar, já que apresentam as discussões dos professores a respeito de sua prática e daquilo que defendem para sua atuação; quanto em bibliografias do período delimitado para esse estudo, que foi de 1934<sup>14</sup> a 1971<sup>15</sup>.

Essas fontes, inclusive, possibilitam a compreensão do papel das ideias educacionais de John Dewey, e, mais ainda, das concepções pedagógicas que demarcaram o Movimento da

---

<sup>14</sup> Data de fundação da Diretoria de Proteção à Maternidade e à infância pelo decreto 24278 de 22 de Maio de 1934 pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual fora responsável pela criação em 1940 do Departamento Nacional da Criança pelo Decreto-lei n. 2024 de 17 de fevereiro de 1940, os quais tinham por objetivo ajudar na maternidade e proteção à infância do país.

<sup>15</sup> Data que marca uma ruptura com as novas propostas liberais de educação, adotando uma postura mais rígida baseada nos preceitos militares, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que marca a reforma da educação brasileira, moldando-a de acordo com os preceitos que a Ditadura Militar propunha, visando segundo Germano (2005), preservar sua legitimidade.

Educação Nova, com o intuito de apreender como essas ideias foram absorvidas, apropriadas, adaptadas para a educação das crianças menores de 06 anos no contexto brasileiro da época, mesmo que ainda através dos discursos propagados em periódicos e bibliografias.

Adota-se, também, a premissa de “educacionalização”, apontada por Depaepe (2005) como uma ferramenta conceitual que permite a compreensão da relação entre a formação de teorias educativas a partir da práxis social.

Isso significa que esta Pesquisa pode contribuir para evidenciar as funções que foram delegadas à educação pré-escolar, mas que não são propriamente dela, e sim, de responsabilidade das demais instituições sociais, porém, que projeta na educação o encargo de resolver e responder a todos os problemas sociais.

Com isso, a partir da discussão apontada por Certeau (2008) e com base no aporte teórico-metodológico adotado neste Trabalho, pode-se afirmar que o historiador é aquela pessoa que faz o gesto de ligar as ideias aos lugares, utilizando-se do material que cada método delimitou, de acordo com a pertinência para sua pesquisa; com o objetivo de fazer a análise e compreender seu objeto de estudo com base no espaço e momento em que se encontra.

Assim, o fazer historiográfico requer a articulação entre estrutura (materialidade) e superestrutura (consciência), denominados pelo autor de “pensável” e “vivido”, pela capacidade de tornar pensáveis fontes que permitem a reconstrução de novas compreensões diante dos documentos e, pela tendência privilegiada do historiador em poder fazer reviver esse passado com base em sua concretude; é nesse intermédio que encontramos a verdade da história em que o objeto é recriado a partir da análise e compreensão de si com base nos fatores que o envolveram.

Ainda sobre o papel do historiador da educação, Depaepe (2005) afirma que o historiador *constitui* e *(re)constrói* o passado a partir do “lugar” e dos objetivos que o movem em seu presente, sendo esse presente a chave para que a pesquisa histórica seja delineada e o que irá motivar sua investigação.

Dessa forma, à medida que o historiador da educação logra por “desmascarar” os poderes ocultos nos discursos passados, a História da Educação adquire um valor póstumo adicional que pode muitas vezes apresentar valores adicionais na produção criando “mitos” nas discussões veiculadas ou criando “figuras heroicas”/ “canônicas”.

Porém, pela sua desconstrução/desmistificação, segundo o autor, o discurso educativo precisa ser compreendido, de modo a demonstrar que a produção educacional de determinado

período, nada mais foi do que ideias produzidas por humanos influenciados pelo seu contexto histórico do qual não podiam abster-se.

Para o autor, portanto, é imprescindível que o pesquisador no campo da história da educação não se esqueça de que cada premissa produzida em determinado período é consequência do contexto social, cultural, político que foi produzido e das influências desse contexto no pensamento do sujeito.

A representação desse conhecimento produzido a partir das realidades educativas e próprias de sua época é responsável pela formação do que o autor denomina de “estruturas discursivas”, as quais precisam ser desmistificadas para que se possa compreender o cerne do pensamento educativo e o desenvolvimento do pensamento crítico na pesquisa educacional, pois é papel da História da Educação:

(...) mostrar la esencia de los fenómenos educativos y abrir perspectivas para una planificación del futuro y para una solución de los problemas prácticos de la enseñanza. No sólo debía señalar el estrecho vínculo existente entre política y pedagogía, sino también demostrar el acerto de la orientación política adoptada. (DEPAEPE, 2005, p. 23).

Assim, pauta-se a presente pesquisa com base nessa discussão metodológica, visando a apreensão do objeto de estudo em seu período histórico, desvelando as características da sociedade da época e os fatores que influenciaram em sua constituição.

A partir dos estudos e análises realizados, no entanto, no decorrer da constituição desta Tese, e principalmente, após o Exame de Qualificação, algumas alterações foram realizadas no que se refere ao título do trabalho e ao foco do estudo realizado.

Com o título inicial: “A Educação de crianças menores de 06 anos no Brasil (1934-1971): Apropriações das concepções educacionais de John Dewey”; a presente pesquisa passou por algumas alterações conforme o estudo foi se delineando, isso porque a presença de John Dewey no interior da educação pré-escolar no período delimitado (1934 a 1971) ocorreu adensada às discussões médico-higienistas necessárias e importantes para os cuidados com a criança pequena brasileira, e mais ainda, as concepções do autor foram incorporadas às demais discussões que englobavam o Movimento da Educação Nova, sendo, portanto, apresentadas como espécies de “*slogans*”/bandeiras no interior do campo pré-escolar brasileiro, associadas às concepções de Ovide Decroly; Maria Montessori; Édouard Claparède; Friedrich Froebel e Johann Heinrich Pestalozzi.

Dessa forma, nota-se a necessidade de compreensão do movimento das ideias pedagógicas e educacionais no interior da educação pré-escolar, sem nos centrarmos apenas

em John Dewey, mas no desvelamento, a partir das produções de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho das concepções pedagógicas e educacionais que delinearão as discussões, propostas e práticas em torno da formação dos pequeninos.

Nesse sentido, julga-se necessário fazer uma breve exposição acerca da produção acadêmica referente à História da Educação Infantil, História das Ideias Pedagógicas e das produções que trabalharam com os autores selecionados, o que demonstra a validade e importância da pesquisa proposta.

Dessa forma, apresentamos o levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>16</sup>; PPGE/UFSCar<sup>17</sup>; e os Grupos de Trabalho (GT's) da ANPED<sup>18</sup>: GT02 (História da Educação), GT05 (Estado e Política Educacional), GT07 (Educação de crianças de 0 a 06 anos) e, GT17 (Filosofia da Educação).

A pesquisa realizada contou com os mesmos descritores em todos os levantamentos: História da Educação Infantil; História das Ideias Pedagógicas; Infância no Brasil de 1934 a 1971; e também pelos nomes dos autores: Heloísa Marinho; Odilon de Andrade Filho; Celina Airlie Nina; e Nazira Féres Abi-Sáber.

O levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>19</sup>, demonstra os seguintes resultados:

Tabela 1: Total de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação do Brasil, segundo o Banco de Teses e Dissertações da CAPES:

<b>TEMÁTICA</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOCTORADO</b>	<b>TOTAL</b>
História da Educação Infantil	30	07	37
Historia das Ideias Pedagógicas	05	01	06
Infância no Brasil de 1934 a 1971	01	01	02
Heloísa Marinho	01	01*	02
Nazira Féres Abi-sáber	0	01*	01
Celina Airlie Nina	0	01*	01
Odilon de Andrade Filho	0	01*	01
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>10</b>	<b>47</b>

Fonte: Elaborada por Varotto-Machado (2014) com base nos dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

<sup>16</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>17</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>18</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>19</sup> Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

\* O trabalho de Doutorado que cita esses autores é o mesmo, ou seja, é um único trabalho que abrange as obras desses autores em seu desenvolvimento. A referida Tese é de Aristeo Gonçalves Leite Filho. "Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960", defendida em 2008.

Na ANPED, foi feito um levantamento com base nos trabalhos completos produzidos nos GT 02 (História da Educação); GT05 (Estado e Política Educacional); GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e GT17 (Filosofia da Educação) no período de 2000 à 2010<sup>20</sup>; apresentando os seguintes resultados:

Tabela 2: Total de trabalhos publicados na Anped em quatro de seus 24 Grupos de Trabalhos, entre 2000 e 2010

<b>Temática</b>	<b>GT 02 (História da Educação)</b>	<b>GT 05 (Estado e Política Educacional)</b>	<b>GT 07 (Educação de crianças de 0 a 06 anos)</b>	<b>GT 17 (Filosofia da Educação)</b>	<b>TOTAL</b>
História das Ideias Pedagógicas	05	00	01	01	07
História da Educação Infantil	04	01	07	00	12
Infância no Brasil de 1934 à 1971	00	00	00	00	00
Heloisa Marinho	01	00	00	00	01
Nazira Féres Abisáber	00	00	00	00	00
Odilon de Andrade Filho	00	00	00	00	00
Celina Airlie Nina	00	00	00	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>01</b>	<b>08</b>	<b>01</b>	<b>20</b>

Fonte: Elaborada por Varotto-Machado (2014) com base nos dados levantados na Anped entre 2000 e 2010.

Além dos levantamentos anteriores, foi realizada uma consulta das Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar)<sup>21</sup>; com o qual se obteve o resultado que pode ser observado na Tabela 03.

Diante do exposto, percebe-se uma escassez de Dissertações, Teses e demais trabalhos que investiguem a temática proposta nessa Pesquisa de Doutorado.

Além disso, não foram encontrados trabalhos que abordassem a temática da História da Educação Infantil ligada à História das Ideias Pedagógicas, fazendo um percurso histórico de como as ideias da Educação Nova adentraram no campo da Educação Infantil e foram apropriadas e veiculadas, o que denota a validade e importância desse estudo.

<sup>20</sup> Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

<sup>21</sup> Disponível em: [www.ppge.ufscar.br](http://www.ppge.ufscar.br)

Tabela 3: Total de trabalhos produzidos pelo PPGE/UFSCar de 2000 à 2010, referentes à temática pesquisada.

Temática	ANO											TOTAL
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
História das Ideias Pedagógicas	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
História da Educação Infantil	00	00	00	00	00	00	00	03	02	02	00	07
Infância no Brasil de 1934 a 1971	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Heloísa Marinho	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Nazira Féres Abi-Sáber	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Celina Airlie Nina	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>00</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>00</b>	<b>07</b>						

Fonte: Elaborada por Varotto-Machado (2014) com base nos dados levantados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Após essa breve exposição sobre a trajetória acadêmica e produção científica acerca do objeto da presente pesquisa, apresenta-se, a seguir, a divisão desta Tese.

Na primeira seção: “A Educação das Crianças Menores de 06 anos no Brasil: alguns aspectos Históricos para a compreensão da Infância Brasileira”, apresenta-se o contexto da educação dos pequenos no Brasil no período delimitado (1934 a 1971), de modo a desvelar os aspectos estruturais responsáveis pela tentativa de “definir” essa instrução. Para isso, retomam-se algumas questões que se fizeram presentes no Império brasileiro, como forma de compreender as continuidades e descontinuidades que ocorreram para se pensar essa educação, procurando relacionar as discussões acerca das crianças pequenas no país com seu contexto mais amplo: político, econômico, social e cultural da época. Também pauta-se nas discussões veiculadas por três periódicos educacionais: Revista Educação (1927-1961); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944 – 1971) e a Revista da Sociedade de Educação (1923-1924); a partir dos quais foram elencados os artigos direcionados à educação pré-escolar.

A segunda seção: “Trajetória de vida e Pesquisa Educacional: a importância de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho para a Educação Infantil Brasileira”, destina-se a discutir a trajetória dos autores que são objetos de nossa pesquisa, com o intuito de desvelar os fatores que influenciaram em seus estudos e propostas para os pequenos, bem como a relação deles com as agências governamentais da época e o que essas representaram para o ensino pré-escolar no período.

A terceira e última seção: “A Educação dos Pequenos e as Ideias Pedagógicas: propostas, métodos, materiais, concepções e profissionais para o trabalho nas instituições pré-escolares”, tem o intuito de analisar as discussões apontadas por Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho em suas produções bibliográficas e em periódicos. A referida seção apresenta uma discussão acerca das propostas dos autores para a Educação Infantil brasileira, subdividindo-o em categorias que englobam desde o tipo de trabalho defendido pelos autores até o tipo de formação profissional proposta. Nesse item, também, procura-se desvelar as influências do Movimento da Educação Nova na educação dos pequeninos, demonstrando os preceitos utilizados pelos autores em seus trabalhos.

Nas Considerações Finais, são apontadas algumas conclusões que esse estudo permitiu, de modo a demonstrar seus pontos relevantes, além de abordar algumas reflexões empreendidas, com o intuito de demonstrar a forma como os preceitos que caracterizaram o Movimento da Educação Nova adentraram no campo da Educação Infantil brasileira, destacando alguns pontos que se consideram primordiais para a reflexão acerca do movimento das ideias pedagógicas e educacionais na educação dos pequeninos.

“O berço em que, adormecido,  
Repousa um recém-nascido,  
Sob o cortinado e o véu,  
Parece que representa,  
Para a mamãe que o acalenta,  
Um pedacinho do céu.

Que júbilo, quando, um dia,  
A criança principia,  
Aos tombos, a engatinhar...  
Quando, agarrada às cadeiras,  
Agita-se horas inteiras  
Não sabendo caminhar!

Depois, a andar já começa,  
E pelos móveis tropeça,  
Quer correr, vacila, cai...  
Depois, a boca entreabrindo,  
Vai pouco a pouco sorrindo,  
Dizendo: mamãe... papai...

Vai crescendo. Forte e bela,  
Corre a casa, tagarela,  
Tudo escuta, tudo vê...  
Fica esperta e inteligente...  
E dão-lhe, então, de presente  
Uma carta de A.B.C...”

(Olavo Bilac – Infância, 1904).

## **2 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS MENORES DE 06 ANOS NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA**

(...) O resgate da história – dessa história de ideias lapidadas no curso da vida social e de seu movimento no Brasil – pode ser proveitoso no período atual, no sentido de ajudar a afastar falsos chavões e evitar velhas bandeiras. Mesmo se tratando de passado tão recente, ele pode nos fornecer contribuições importantes para uma melhor compreensão do presente e para uma busca mais sedimentada de alternativas futuras. (KRAMER e SOUZA, 1988a, p. 09).

Com o intuito de desvelar os aspectos estruturais responsáveis pela tentativa de “definir” a instrução pré-escolar, é que se organiza a presente seção, a qual busca apresentar, ainda que resumidamente, o contexto brasileiro no período proposto, de modo a entender algumas das concepções que estiveram imersas e foram difundidas na sociedade da época, principalmente, no que se refere ao campo da Educação Infantil<sup>22</sup>.

Dessa forma, para a constituição dessa etapa da presente pesquisa, notou-se a importância de se abranger demais trabalhos produzidos na época estudada (1934-1971), de modo a compreender os fatores que estiveram imersos e influenciaram no pensamento a respeito da infância pré-escolar na sociedade brasileira; assim como a relação das concepções encontradas com as obras dos autores elencados como objeto de estudo<sup>23</sup>.

Com esse intuito, portanto, recorreremos aos artigos publicados na época estudada em periódicos educacionais de veiculação nacional, para então, podermos compreender as concepções acerca da educação pré-escolar que circulavam no país.

No entanto, mesmo considerando o foco de nosso estudo como sendo definido a partir da década de 1930 até o início da década de 1970, sentiu-se a necessidade de abranger alguns estudos já realizados a respeito da educação da criança pequena no Brasil também desde o século XIX até as três primeiras décadas do século XX, utilizando-se, para isso, os trabalhos de: Kuhlmann Jr. (2000; 2001; 2002; 2010; 2011); Gondra (2000; 2002; 2010); Gondra e

---

<sup>22</sup> Adota-se neste trabalho a concepção de Educação Infantil que permeia tanto as obras dos autores elencados para este estudo quanto a que se faz presente nas leis e diretrizes brasileiras da época (4024/61 e 5692/71) a respeito dessa educação. Desse modo, ao nos referirmos à educação infantil, estamos nos remetendo à educação pré-escolar ou pré-primária, a qual abrange: as Creches (0 a 1 ano); as Escolas Maternais (2 a 3 anos) e os Jardins de Infância (4 a 6 anos).

<sup>23</sup> Dentre os quais destacamos: Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Odilon de Andrade Filho e Celina Airlie Nina. Sobre os quais falaremos nos próximos capítulos deste trabalho.

Garcia (2004); Rizzini (2011); Stephanou (1997); Camara (2010; 2013), Priore (2013); Rocha (2003); Venâncio (2013); Santos (2013); Freyre (2013); Souza (2008) e Souza (1988).

A leitura e análise desses trabalhos contribuíram para a melhor compreensão a respeito da Educação Infantil brasileira a partir da década de 1930 e possibilitaram lançar luzes para as continuidades e descontinuidades que ocorreram das ideias pedagógicas e educacionais no período, compreendendo, assim, o cerne dos conceitos que permearam o século XX direcionados à criança menor de 06 anos e os fenômenos de longa duração, como Priore (2013) destaca.

A partir dessa necessidade, foram selecionados três periódicos, de grande veiculação no período histórico estudado, voltados à área de educação para fazer o levantamento dos trabalhos a serem analisados, como forma de melhor entender as concepções educacionais destinadas aos pequeninos que foram disseminadas no território brasileiro e que estiveram presentes nos discursos dos educadores, sanitaristas, médicos e higienistas da época.

Vale ressaltar que estudar e analisar os periódicos educacionais constitui-se, como Depaepe (2000) afirma, em uma ferramenta importante para desvendar e abrir a “caixa preta” da pré-escola, uma vez que os discursos proferidos nos artigos relatam, em sua maioria, práticas e ensejos em torno do que se era aplicado e do que se defendia para a prática diária escolar, e, além disso, foram escritos pelas pessoas inseridas diretamente na dinâmica diária dessas instituições.

Dentre os periódicos consultados foram elencados<sup>24</sup>: Revista de Educação (1927-1961); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944 – até os dias atuais) e a Revista da Sociedade de Educação (1923-1924).

As Revistas foram consultadas a partir de sua data de fundação até as publicações que datavam 1971. A seleção dos artigos, por sua vez, foi feita a partir da leitura do título e subtítulo de cada trabalho das Revistas elencadas, utilizando-se os seguintes descritores: educação infantil; jardim de infância; educação ou ensino pré-escolar; escolas maternais; creches; puericultura<sup>25</sup>; ensino pré-primário; e suas derivações. A consulta foi realizada no acervo histórico e bibliográfico da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

<sup>24</sup> Foram também objeto de nossa seleção as revistas: Revista da Escola Nova e Revista Ensino; porém em nenhuma das duas foram encontrados artigos que se direcionassem a discutir a criança menor de 06 anos. Por isso, elas foram “descartadas” nesse momento de nossa pesquisa.

<sup>25</sup> De acordo com o Ministério da Saúde, o termo puericultura refere-se ao acompanhamento e desenvolvimento da criança desde seu nascimento, como forma de identificar os grupos de maior risco para intervenções apropriadas, com o intuito de efetivamente diminuir a morbimortalidade infantil. Refere-se também aos cuidados necessários despendidos com a criança pequena, a fim de preservar sua saúde e estimular seu desenvolvimento sadio. (MINISTÉRIO DA SAÚDE – Saúde da Criança, 2012 – disponível em < [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_crianca\\_crescimento\\_desenvolvimento.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_crescimento_desenvolvimento.pdf) >.

(FEUSP), no qual foi possível encontrar todos os números e edições dos periódicos selecionados.

Ressalta-se, portanto, a importância dos referidos periódicos na veiculação das ideias educacionais de seu período, os quais possibilitam entender quais concepções vigoravam e qual a incidência da preocupação e defesa da educação pré-escolar no país. O estudo e análise desse material permitiu, também, notar como a Educação Infantil brasileira veio sendo concebida pelos seus pesquisadores, e em alguns casos, seus defensores.

Enquanto o apelo apareceu intensificado para o ensino primário, com ênfase no processo de leitura, escrita e cálculo, assim como a veiculação das ideias da então chamada Pedagogia da Educação Nova para o ensino das crianças a partir dos 07 anos, a educação pré-escolar teve sua incidência reduzida.

Na Revista da Sociedade de Educação<sup>26</sup> foram encontrados dois artigos publicados<sup>27</sup> a respeito da criança e ensino pré-escolar, como se pode visualizar no Quadro 1:

Quadro 1- Artigos encontrados na Revista da Sociedade de Educação sobre a Educação Infantil, entre 1923 a 1924.

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Número</b>	<b>Volume</b>
O desenvolvimento moral da criança: no Jardim de Infância	Lucia Pacheco Jordão	1923	1	I
O material para o Jardim de Infância	Zenaide Villalva de Araujo	1923	2	I

Fonte: Dados organizados por Varotto-Machado (2014) a partir da Revista da Sociedade de Educação (1923).

O outro periódico que foi objeto de análise nessa etapa da Pesquisa, foi a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)<sup>28</sup>. Com publicações que datam a partir do ano de 1944, foi possível encontrar alguns artigos da educadora Heloísa Marinho<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> De acordo com Nery (2008), a Revista da Sociedade de Educação foi criada pela Sociedade de Educação e teve por editor Monteiro Lobato sendo editada entre agosto de 1923 a dezembro de 1924, contando com um total de 9 publicações. Seu objetivo era veicular trabalhos dos membros dessa Sociedade, de modo a contribuir para o debate acerca da melhoria da educação nacional.

<sup>27</sup> Sobre os quais discutiremos nas etapas que seguem este trabalho.

<sup>28</sup> Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a RBEP tem por intuito divulgar os trabalhos “(...) resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área”, como consta na página inicial da revista no endereço virtual do INEP. Nesse endereço há publicações veiculadas a partir do ano de 1944 até os dias atuais. No entanto, a consulta realizada delimitou-se aos anos de 1944 a 1971.

< <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp> >

<sup>29</sup> Heloísa Marinho é uma das autoras que é objeto de estudo da presente pesquisa, por isso, neste primeiro capítulo ainda não serão apresentadas e nem discutidas suas ideias, inclusive as que se encontram nos artigos elencados, as quais serão apresentadas e analisadas no Capítulo 3 deste mesmo trabalho.

Pelo levantamento realizado no período proposto (1944-1971) nota-se que houve a publicação de 124 Revistas, sendo que em alguns anos foram publicados dois ou mais números. No entanto, dos 124 números do periódico, a partir dos descritores utilizados, depara-se com apenas 17 artigos vinculado à Educação Infantil, sendo que desses, 11 foram escritos pela educadora Heloísa Marinho. Assim, os 6 artigos<sup>30</sup> elencados para esse estudo, que visam a ajudar na contextualização da educação dos pequenos no Brasil foram os seguintes:

Quadro 2 - Artigos encontrados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos sobre a Educação Infantil, entre 1944 e 1971.

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Número</b>	<b>Volume</b>
Jardins de Infância	Oscar Clark	Jul./Ago. de 1947	29	XI
Educação Pré-Primária e as diretrizes e bases da Educação Nacional	Pedro Gouveia Filho	Jan./Mar. de 1952	45	XVII
A formação de hábitos na Idade Pré-Escolar	Gustavo Lessa	Abr./Jun. de 1953	50	XIX
Ansiedade e agressividade em crianças pré-escolares	Betti Katzenstein	Jul./set. de 1953	51	XX
Aspectos da Educação Pré-Primária	Lourenço Filho	Jul./Set. de 1959	75	XXXII
Os Jardins de Infância e a Organização Escolar	Lourenço Filho	Jul./Set. de 1962	87	XXXVI II

Fonte: Dados organizados por Varotto-Machado (2014) a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1947-1962).

Por fim, o terceiro e último periódico consultado foi a Revista Educação<sup>31</sup>, a qual data suas publicações de 1927 a 1961. O estudo do periódico possibilitou encontrar, período de sua vigência, 10 artigos<sup>32</sup> direcionados para a criança pequena, como se pode observar no Quadro 3.

Acredita-se, portanto, que esse estudo permitirá situar e compreender os esforços, concepções e pesquisas realizadas em torno da criança menor de seis anos no país. Tais elementos possibilitam, de acordo com Gondra e Garcia (2004, p.72), a compreensão das

<sup>30</sup> Sobre os quais discorreremos nas etapas que seguem este trabalho.

<sup>31</sup> De acordo com Nery (2008) a Revista Educação foi fundada no ano de 1927 sendo produto da fusão da Revista da Sociedade de Educação e a Revista Escolar; a qual também passou a ser um órgão da inspetoria de educação pública, tendo como diretor Amadeu Mendes. Seu intuito foi o de divulgar os trabalhos dos professores que militavam por mudanças na educação brasileira, de modo a resolver os problemas de cunho nacional no campo da educação.

<sup>32</sup> Sobre os quais discorreremos nas etapas que seguem este trabalho.

representações designadas à infância, entendida pelos autores como “(...) um tempo social e historicamente construído, sensivelmente marcado pelas condições e experiências culturais facultadas a cada criança.”.

Quadro 3 - Artigos encontrados na Revista Educação sobre a Educação Infantil, entre 1927 e 1961.

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Número</b>	<b>Volume</b>
O Jardim, é para a criança o melhor lugar de recreio	“O Jornal”.	Outubro de 1928	1	V
Material para Jardim de Infância	Alice Meirelles Reis	Ago./Set. de 1928	2 e 3	IV
Em torno do ensino de Puericultura	Maria Antonietta de Castro	Jan./Mar. de 1928	-	II
Puericultura e mortalidade infantis	Maria Antonietta de Castro	Abr. de 1930	-	XI
O Ensino se Puericultura nas Escolas e Agremiações Femininas	Maria Antonietta de Castro	1933	-	I
Educação Pré-Escolar	Hortência Pereira Barreto	1936	-	XIII e XIV
Como orientar a educação no Jardim da Infância	Zilda C. Martins Rodrigues Fortaleza	1937	-	XVII e XVIII
Jardins de infância no Estado de São Paulo	Adalívia Toledo <i>et al</i>	1944	-	XXX
Jardins de infância no Estado de São Paulo (continuação)	Adalívia Toledo <i>et al</i>	1945	-	XXXI

Fonte: Dados organizados por Varotto Machado (2014) a partir da Revista Educação (1928-1945).

Ademais, para melhor contextualizar as discussões e debates a respeito da criança pequena no país, foram utilizados trabalhos no campo da História do Brasil e História da Educação Brasileira.

A seguir, apresenta-se a discussão das ideias principais que englobam os artigos encontrados a respeito da Educação Infantil brasileira, a qual tem por intuito apresentar um breve panorama, por meio dos periódicos selecionados, do que foi pensado para a Educação da criança menor de 06 anos no país, destacando em seu entremeio os fatores: sociais, políticos, culturais e econômicos, que compuseram a sociedade brasileira da época.

Vale ressaltar que esse estudo permite a compreensão do contexto de produção de Celina Airlie Nina, Heloísa Marinho, Odilon de Andrade Filho e Nazira Féres Abi-Sáber, uma vez que possibilita evidenciar quais as ideias pedagógicas e qual ideário educacional constituiu o “pano de fundo” das produções e veiculações realizadas por esses autores e que, conseqüentemente, influenciaram na educação das crianças pequenas.

## 2.1 O “lugar” da criança menor de 06 anos na História do Brasil de 1870 a 1930: entre assistência, higiene e educação

(...) parece-nos evidente que querer conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, formas de ser e de pensar das nossas crianças, é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor. (PRIORE, 2013, p. 17).

Para compor esse estudo, fez-se necessário retomar alguns aspectos ligados às propostas para a educação das crianças menores de 06 anos no Brasil anteriores ao século XX até 1930, o que permitiu compreender o cerne e o contexto em que as ideias pedagógicas para os pequenos foram moldando, perpetuando e influenciando o trabalho desenvolvido com essas crianças no decorrer da trajetória da História educacional brasileira. O que permitirá compreender melhor as ideias e propostas veiculadas, bem como as continuidades e descontinuidades dessas ideias a partir da análise dos artigos selecionados para esse estudo.

Segundo Kramer (1992), desde o descobrimento do Brasil até a década de 1870, pouco se falou, no país, sobre a criança pequena, tanto no que se refere à posição jurídica quanto a alternativas de atendimentos.

Na verdade, de acordo com Priore (2013), há poucas palavras e estudos que ajudem a compreender essa criança na História do Brasil desde seu descobrimento. A instabilidade populacional, junto com as precárias condições de higiene e da exígua preocupação por parte da Colônia e do Império, fizeram com que a criança não fosse objeto de cuidados mais sensíveis.

Para Freyre (2013), a colonização brasileira foi marcada pela elevada mortalidade infantil, o que pode ser visualizado, segundo o autor, com a identificação da criança com os “anjos católicos”, tanto que os jesuítas diante das condições disgênicas da mistura entre portugueses e indígenas, fizeram de tudo para “enfeitar ou embelezar a morte da criança”, assim: “(...) não era nenhum pecador que morria, mas um anjo inocente que Nosso Senhor chamava para junto de si”. (FREYRE, 2013, p. 203).

No século XVIII, no entanto, de acordo com Priore (2013), o doutor Bernardino Antônio Gomes<sup>33</sup>, apresentou alguns estudos a respeito da problemática em torno da

---

<sup>33</sup> Bernardino Antônio Gomes (1768-1823) foi higienista, médico, químico, botânico, parasitologista, nascido em Coimbra, onde exerceu suas atividades. Porém, em 1797, veio ao Brasil, onde ficou por quatro anos e meio. Sua atuação se deu nas tentativas de solucionar as epidemias de sua época, principalmente as relacionadas à febre tifoide nas esquadras portuguesas. Maiores informações podem ser encontradas em < <http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/p21.html> >

mortalidade infantil, porém, foi apenas no século XIX, que esse se tornou um dos problemas mais inquietantes para os higienistas brasileiros.

De acordo com Gondra (2000) e Rizzini (2011), a influência da medicina foi a característica mais marcante desse século, principalmente pelo encabeçamento de estudos e discussões veiculados pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ). Tal fator veio em concomitância com a bandeira de “regeneração da civilização”, propagada a partir de 1870 pelo Manifesto do Partido Republicano, o qual visava integrar o Brasil nos ditames e mudanças que ocorriam na Europa e nos demais países americanos, de acordo com Holanda (2012).

Procurou-se, a partir desse Partido, no entanto, encabeçar novas manifestações em torno da melhoria das condições do país e, uma delas, foi o atendimento à criança, suportado *a priori*, pelos médicos, com o intuito de dirimir pestes e problemas salutarés.

Isso, de acordo com Priore (2013), pouco a pouco passou a fazer parte das preocupações divididas por pais, educadores (no caso das famílias que podiam pagar pelas tutoras de outros países) e médicos, aos quais, Stephanou (1997) acrescenta, também, os agentes: eclesiásticos, filantropos, industriais, reformadores sociais, engenheiros e juristas.

Segundo Priore (2013), os higienistas brasileiros apontavam que os problemas relativos à mortalidade infantil estavam na sociedade brasileira desde o século XVI, devido às péssimas condições das casas; o mau aleitamento pelas amas, muitas vezes tomadas por moléstias; falta de tratamento médico; vermes; abuso de comidas fortes; entre outros. Esses fatores foram ainda mais caóticos com o aumento imprevisto e desorganizado das cidades no final do século XIX.

Para Stephanou (1997), esse descontrole na distribuição espacial da população em consonância com as precárias condições de saneamento contribuíram para a proliferação de doenças, além dos hábitos dissolutos que ameaçavam a ordem e a tranquilidade social. Por isso, era preciso: “(...) reformar, regenerar, reeducar (...)”; tríade essa que perpetuou nos discursos médicos da época, de modo que a higiene, em concomitância com a moral, foi vista como o meio mais efetivo para “regenerar” o Brasil, ou seja, para solucionar todos os problemas sociais. (STEPHANOU, 1997, p. 154).

Com a missão de sanear a sociedade, os médicos brasileiros, portanto, defendiam a assistência da criança para a formação do “homem de bem” – trabalhador e inculcado dos valores morais. Esse foi o terreno fértil para o movimento higienista, isso porque a criança passou a ser percebida como a “chave para o futuro”, que por apresentar as características de

“dúctil e moldável”, transformou-se em um elemento útil para o progresso da nação. (RIZZINI, 2011, p. 24).

Adotada pelos médicos brasileiros como fundamental à infância, pois além de preservar e baixar os níveis de mortalidade seria um meio mais eficaz para atuar sobre as famílias, ensinando as noções básicas de saúde, a higiene apareceu como a matriz de todo o estudo sobre a infância e desenvolvimento da humanidade a partir da segunda metade do século XIX. Isso fez com que o médico se tornasse o “salvador encarnado”, aquele que iria zelar por toda a humanidade, como Rizzini (2011) afirma. Tais fatores podem ser evidenciados pelos estudos produzidos pela FMRJ entre 1854 e 1888. (GONDRA, 2000).

A higiene foi adotada nos discursos dos médicos, segundo Gondra (2000) como uma espécie de “religião” a partir da qual se buscava sua legitimação educacional no campo infantil, de modo a utilizar como argumentos as produções e avanços ocorridos no continente europeu. Dessa forma, colocava-se a defesa da infância como o substrato necessário para a preservação da sociedade, o que de acordo com o autor, foi responsável por conferir à higiene uma posição central nessa luta, ganhando os conotativos de “ciência da infância”, ou seja, aquela que iria proteger a formação do homem futuro.

Para Venâncio (2013), essa *defesa da infância*, vista como um período frágil da vida, veio também em decorrência das várias “ciências” que foram aprimoradas e/ou criadas no período, como a Psicologia, Pedagogia e a Pediatria; as quais denotaram especial atenção aos pequenos e uma mudança de atitude nos tratos e cuidados com esses, principalmente no que se referia ao seu desenvolvimento e saúde.

Nesses termos, a infância foi mantida em discurso, instalando-a na condição de “máximo problema social”, a qual se encontrou inscrita e expressa na gramática do guiar, ajudar, corrigir e substituir. (GONDRA, 2000, p. 106).

No entanto, Gondra (2000) ainda destaca que não foi só nos discursos médicos que a defesa da higiene como a “ciência” que deveria imperar no desenvolvimento da infância apareceu. Trabalhos desenvolvidos, também na FMRJ, no campo educacional evidenciaram a adesão dos professores e suas contribuições na exaltação e interiorização da higiene na educação. Tanto que foram encontradas teses em torno do tema “higiene escolar”, as quais destacaram que a escola:

(...) deveria ser ordenada pelos princípios, métodos e prescrições da higiene, de modo a poder formar sujeitos fortes, saudáveis, inteligentes e moralizados que, com essas características, alicerçariam a nação, constituindo-se em base

segura para um futuro idealizado como grandioso. (GONDRA, 2000, p. 112).

Por isso, a formação educacional na segunda metade do século XIX, segundo Gondra (2000) esteve baseada na “trindade pedagógica” que envolve a formação moral, física e intelectual da criança; aspectos esses que foram preservados e alimentados pelos saberes da higiene, os quais também corroboraram para a visão de uma escola *higiênica, higienizada e higienizadora*, que desempenharia a função de “incubadora do amanhã”, da “sementeira do porvir”, delegando às crianças a responsabilidade do futuro.

Com a Proclamação da República, no ano de 1889, essa ideia “salvacionista” da infância perdurou e se intensificou, sendo vista como um dos motores cruciais para a legitimação do nascente regime. Iniciada em um país totalmente desprovido e muito aquém dos objetivos prefixados para a nação, essa Proclamação, segundo Carvalho (2006), contribuiu para que preocupações sobre a concretização desse regime surgissem.

Com isso, os republicanos encontraram como solução a disseminação do sentimento de pertencimento a uma nação, já que tal fator facilitaria as demandas republicanas, sua preservação e desenvolvimento.

Carvalho (2008), destaca que para os intelectuais republicanos a necessidade de criação de uma identidade foi tão defendida que perseguiu os feitos da Primeira República (1889-1930). Nas palavras do autor:

Tratava-se, na realidade, de uma busca das bases para a redefinição da República, para o estabelecimento de um governo republicano que não fosse caricatura de si mesmo. Porque foi geral o desencanto com a obra de 1889. Os propagandistas e os principais participantes do movimento republicano rapidamente perceberam que não se tratava da república dos seus sonhos. (CARVALHO, 2008, p. 33).

Após as primeiras décadas marcadas pelo militarismo, a República foi imobilizada pelo coronelismo, que pela sua supremacia incontestável dominou a Primeira República. Continuamente alimentado pelo sistema republicano, o coronelismo provocou o desenvolvimento das oligarquias, ampliando a política dos “governadores”.

De acordo com Nagle (2009), pelo seu poderio econômico, político e social, os donos das terras produtoras de café mantiveram-se no poder governamental, o que caracterizou e manteve a plenitude do sistema coronelista durante toda a Primeira República, concretizada como a “política do café-com-leite”, a qual revezava o poder entre dois Estados – Minas

Gerais e São Paulo – considerados os maiores produtores de leite e café do país, respectivamente.

Nesse contexto da Primeira República, o aumento da densidade demográfica se intensificou, como o caso de São Paulo, que passou de 30 mil habitantes em 1870 para 286 mil no ano de 1907, segundo Santos (2013).

Além dessas questões, Camara (2010) afirma que o crescimento urbano desenfreado e a falta de estrutura para o contingente populacional que crescia cotidianamente, principalmente ao que se refere à escassez de serviços públicos que atendessem toda essa demanda populacional, foi um fator que no início do século XX, caracterizado ainda mais pela crescente industrialização e demanda de mão de obra, pôs à tona a miséria e a carência a que a população estava submetida: a doença, a mendicância, a prostituição, o alcoolismo, o analfabetismo, a criminalidade, a vadiagem; foram algumas das chagas que assombravam a sociedade brasileira, e sobre as quais se clamava por resoluções, uma vez que consistiam em entraves rígidos para a modernização e progresso brasileiro.

Com base nesses preceitos, Kuhlmann Jr. (2002) afirma que se instaurou e intensificou o emblema de “proteção à infância” na sociedade, o qual passou a ser o motor que impulsionou o mundo ocidental a partir do final do século XIX e foi o responsável pela criação de uma série de associações e instituições com o objetivo de cuidar da criança, principalmente nos aspectos que se referiam à saúde e assistência e, que marcaram, portanto, o período em que a infância e a educação integravam o discurso de edificação da sociedade, o que Rizzini (2011) destaca como um “*slogan*”/bandeira recorrente no período: “salvar a criança para salvar a nação”.

Porém, esse discurso assumiu um caráter dualista, pois ao mesmo tempo em que se salientava a educação da criança para a garantia do futuro da nação; quando esse se referia à criança pobre e abandonada, essa poderia representar uma ameaça devido a sua presença na criminalidade; tanto que

(...) no Brasil, ao final do século XIX, identifica-se a criança, filha da pobreza – ‘material e moralmente abandonada’- como um ‘problema social gravíssimo’, objeto de uma ‘magna causa’, a demandar urgente ação. (RIZZINI, 2011, p. 26).

A meta estava em moldar a criança pobre e abandonada para que essa não representasse um perigo à sociedade e pudesse, assim, cumprir com os objetivos almejados pelas classes mais abastadas, ou ainda, para que essa não ocupasse os índices de mortalidade

que assombravam o país no período. Por essa razão os investimentos do país estiveram associados a uma concepção jurídico-assistencial que mais se direcionava à tutela infantil do que sua educação especificamente.

O desamparo ao contingente de população infantil, e mais ainda, o cenário em que as mais pobres estavam submetidas de fome, abandono, exploração e maus tratos, não correspondiam ao que as políticas e propostas da época reivindicaram. O abandono moral e material em que se encontrava a infância, agravados, principalmente, pelo crescimento da exploração realizada de diferentes formas nas fábricas, nos subempregos, na prostituição, na mendicância, no próprio seio familiar compunha um cenário nefasto e entristecedor que impulsionava as crianças a ingressarem, compulsivamente, no mundo da delinquência e do vício<sup>34</sup>.

Essas questões apontavam a ausência de políticas públicas por parte do Estado que atendessem a essas crianças, bem como a escassez de instituições escolares e pré-escolares que pudessem abrigar, formar, educar e assisti-las. (CAMARA, 2010, p. 40).

Quando não abandonadas e deixadas “a mercê da própria sorte” no seio da sociedade, as crianças eram impelidas ao trabalho desde a mais tenra idade, como forma de contribuir com a renda de suas famílias, ou ainda como medida para sua própria sobrevivência.

De acordo com Camara (2010), as indústrias recorriam à mão de obra infantil pelo fato de diminuir os custos da produção e, conseqüentemente, aumentar os lucros dos empresários. Esse aspecto passou a ser defendido na sociedade como uma espécie de antídoto à marginalidade a que as crianças pobres e desocupadas estariam expostas, premissa essa que foi compartilhada por muitos jornalistas, médicos e até mesmos sanitaristas na década de 1920, como relata Camara (2010), ao retratar a situação das crianças pobres no Rio de Janeiro.

A partir desse contexto, podemos notar que essa preocupação médica, que se ramificou a outros intelectuais como educadores, jornalistas, engenheiros, juristas, etc., com a preservação da infância, como a “bússola” capaz de fomentar o progresso e “salvar o Brasil”,

---

<sup>34</sup> A obra literária “Capitães de Areia” de Jorge Amado (2008) retrata bem essa situação na sociedade brasileira: meninos órfãos, abandonados “à própria sorte” que vão se unindo aos poucos e utilizam da prática do furto para poderem comer. Tanto que as práticas delinquentes tornaram-se parte de suas vidas, das quais não são capazes de se libertar. Seriam eles meninos maus, que necessitariam de punição perversa? Talvez sim, para que pudessem aprender as regras de vida em sociedade, mas que sociedade? Uma sociedade que os abandonou e não lhes deu o suporte que uma criança e um jovem necessitavam? Ou, como Jorge Amado (2008, p. 106) afirma: “(...) Eles furtavam, brigavam nas ruas, xingavam nomes, derrubavam negrinhas no areal, por vezes feriam com navalhas ou punhal homens e polícias. Mas, no entanto, eram bons, uns eram amigos dos outros. Se faziam tudo aquilo é que não tinham casa, nem pai, nem mãe, a vida deles era uma vida sem ter comida certa, dormindo num casarão quase sem teto. Se não fizessem tudo aquilo morreriam de fome, porque eram raras as casas que davam de comer a um, de vestir a outro. E nem toda a cidade poderia dar a todos.”

culminou nas discussões e debates com mais ênfase em meados do século XIX e se intensificou com a Proclamação da República Brasileira, tanto que as três primeiras décadas que se seguiram com a instauração da República, segundo Rizzini (2011), se caracterizaram pela difusão do higienismo, tanto nas produções quanto na penetração médica no âmbito doméstico.

O discurso higienista, de acordo com Rocha (2003), dessa forma, assumiu no início do século XX, mais efusivamente, o papel central na formulação das políticas públicas de saúde, e passou a operar na articulação entre educação e saúde, uma vez que se atribui à falta de educação da população os problemas mais tangíveis em relação à saúde.

Por isso, a fundação no ano de 1918 do Instituto de Hygiene de São Paulo, representou uma estratégia de veicular a mensagem higienista no campo educacional, principalmente no que se referia à formação de professores primários ou ainda na produção de materiais que pudessem ser distribuídos às crianças. Esse fator, de acordo com Camara (2010), concentrou-se na redefinição de uma identidade cultural e nacional, empenhando-se na construção da modernidade, sem se perder de vista a preservação da nação.

A partir de 1922, com a intervenção dos Estados Unidos na política brasileira, devido aos empréstimos realizados pelo Brasil, a fim de prover a sua incipiente industrialização; novas necessidades passaram a ser delegadas à nação, dentre elas estava à obrigatoriedade do ensino primário como condição para a inclusão nacional no rol dos países civilizados, como Nagle (2009) afirma. Dessa forma, a nação brasileira iniciou a procura por meios para elevar esse ensino e descobrir as causas de seus possíveis fracassos.

Nesse contexto, a educação e a escola, como Camara (2010) afirma, foram os canteiros para o “cultivo” dessa civilização que se buscava germinar com a República no Brasil. Tanto que “a ênfase direcionada à instrução das crianças associava-se ao caráter essencial da educação para o aprimoramento da raça e para o engrandecimento da pátria”. Assumia-se a premissa de uma “redenção nacional”, em que, pela formação das crianças, visava-se disseminar a ordem, a moral e a civilidade. Era papel da educação, assim, “(...) proporcionar o aperfeiçoamento intelectual, a grandeza ética, o desenvolvimento físico, capaz de revogar, na criança, tendências adquiridas e herdadas que acabavam por impulsioná-la em direção a uma vida desregrada e corrompida.”. (CAMARA, 2010, p. 126-127).

A educação, por essa via, foi vista como uma “panaceia mágica”, capaz de resolver todos os problemas sociais, especialmente aqueles relacionados à infância pobre, contribuindo para a edificação do progresso e civilização do país. Tanto que as reformas da instrução pública de Carneiro Leão (1924-1926) e de Fernando de Azevedo (1927-1930) retrataram

bem essas premissas. Com o intuito de promover o atendimento escolar e adequar a escola à realidade da criança, ao mesmo tempo em que se zelava por sua assistência, os reformadores propuseram extirpar o analfabetismo e alargar o poder de intervenção da escola na sociedade, como Camara (2010) destaca.

Além de atuar na transmissão de conhecimentos, no entanto, caberia à escola interferir na mudança social de onde as crianças provinham, por isso levantou-se com mais afinco a bandeira da “assistência”, seja pública ou privada, em que a solidariedade e a caridade também deveriam ser inculcadas na formação das crianças, para a promoção de uma nação civilizada e moderna.

Dessa forma, caberia ao Estado zelar pela elaboração, inspeção e coordenação dos serviços de assistência e proteção social, com o intuito de cuidar, amparar e defender, segundo Camara (2010), o desenvolvimento físico, moral e mental das crianças. Porém, na prática, o setor filantrópico abarcado, em grande parte, pela iniciativa privada, foi o que mais se comprometeu ao assistencialismo, ao passo que as políticas e setores públicos deixaram a cargo de Hospitais e Igrejas, em grande parte, essa tarefa.

Os médicos debruçaram-se com mais afinco nessas questões, impulsionando reflexões sobre os tratamentos e cuidados com a infância, o que denotou a eles total responsabilidade e respeito da formação do infante brasileiro. Tanto que as áreas da puericultura, pediatria e higiene “assumiram” a infância brasileira e sua formação, o que levou a impossibilidade de se pensar a criança sem considerar os conhecimentos e propostas que essas áreas demandavam, uma vez, que o risco social do abandono, mortalidade e péssimas condições de subsistência ainda assombravam o Brasil Republicano.

Os temas, por sua vez, que compuseram os eixos dos programas de Saúde Pública e Assistência versavam sobre:

(...) às leis de proteção e sua urgência; a higiene escolar; a proteção à mulher grávida pobre; a saúde infantil, os princípios de eugenia e sua aplicação; a campanha contra o aborto criminoso; o combate ao analfabetismo em prol da proteção à infância; a situação da infância moralmente abandonada, criminosa e os tribunais para crianças. CAMARA, 2010, p. 170).

Além das propostas alicerçadas pelos médicos, puericultores e pediatras, os juristas também compuseram o *corpus* de intelectuais que se preocupavam com a infância brasileira. Com a preocupação em fundar uma inteligência nacional capaz de conduzir os rumos do país, os juristas buscavam parâmetros tutelares e educativos, no sentido de elaborar formas legais de atuar-se sobre a criança.

Segundo Camara (2010, p. 190), o maior desafio desses intelectuais estava em “(...) instituir uma estrutura teórica capaz de normalizar, moralizar e higienizar a sociedade, concebendo-a como um corpo que deveria ser minuciosamente conhecido (...)”. Dessa forma, buscaram lançar mão de propostas que pudessem prever a degradação da infância, de modo a prevenir os possíveis problemas a que as crianças pobres estariam submetidas. Tais propostas casaram com o ideário “salvacionista”, o qual se tornou a “pedra angular” para a modernização da sociedade brasileira e que clamava pela construção de um novo homem.

Foi nesse contexto, portanto, que a educação pré-escolar começou a ganhar mais destaque nos estudos, perpetuando o discurso médico-higienista e o caráter assistencialista com que foi fundada. Ou seja,

(...) a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar as políticas de atendimento à infância em instituições educacionais, e o jardim-da-infância foi uma delas, assim como as creches e as escolas maternas. (KUHLMANN Jr, 2001, p. 26).

Esse fator culminou, segundo Kuhlmann Jr. (2011), na criação de pré-escolas, as quais estiveram atreladas às condições de industrialização no Brasil. Na verdade, a defesa de sua instalação residia na necessidade das mulheres poderem também atuar nas indústrias contribuindo com o mercado nacional. Por isso, não é fortuito encontrar, nos trabalhos publicados nas primeiras décadas do século XX, o apelo e discussões em congressos e conferência destinadas à criança, sobre a necessidade da instalação de creches em bairros operários ou próximos às indústrias, como poderá ser observado nos tópicos que seguem esse trabalho. Isso demonstra que a preocupação não estava voltada para a criança, apenas, mas também como meio de se criar uma forma de poder usufruir da mão de obra operária de suas mães.

Com isso, um número considerável de creches espalhou-se pelo país, como o local em que as mães “depositavam seus filhos” para poderem exercer suas jornadas de trabalho. No entanto, essa proposta de consolidação das creches gerou muitas controvérsias, principalmente no que se refere à defesa que ainda era forte no país sobre a necessidade da primeira infância contar com os cuidados maternos, o que incidia diretamente na necessidade de trabalho das mães pobres.

Dessa forma, Kuhlmann Jr. (2011) destaca que as novas instituições mesmo sendo um “mal necessário” à sociedade brasileira, representavam um momento de sustentação dos saberes médicos, jurídicos e religiosos na elaboração e conservação do plano assistencial, que

serviu de justificativa para a disseminação de instituições pré-escolares particulares, as quais contribuíram para a elevação das concepções médico-higienistas.

Porém, mesmo com a puericultura e os estudos de Psicologia infantil adentrando no currículo dos Cursos Normais, o enfoque na disseminação das instituições assistenciais às crianças pequenas estavam, segundo o autor, estritamente ligadas à ideia de propagação de uma imagem de sociedade moderna e civilizada, condições essas para enquadrar o Brasil na ideologia do progresso<sup>35</sup>. Tanto que a participação nas diversas conferências e congressos internacionais sobre a infância no período denotou a consagração das propostas brasileiras para o tratamento da criança.

Outro aspecto ressaltado por Kuhlmann Jr. (2011) estava na fundação das creches e instituições pré-escolares como laboratórios para os médicos. O autor destaca que, além da busca por cessar os níveis de mortalidade infantil, que colocavam o país no rol dos menos desenvolvidos, a fundação de pré-escolas soou como uma forma de disseminar um projeto de saneamento com base nos conhecimentos de puericultura para atingir a civilidade e a modernidade. Ou seja, os cuidados despendidos às crianças não estiveram relacionados à preocupação com seu desenvolvimento e bem-estar apenas, pelo contrário, estiveram atrelados aos discursos de modernidade que rondava a busca por uma sociedade capitalista, urbana e industrial no período, para que assim pudesse desfrutar das operações de empréstimos internacionais.

Nesse aspecto, Gondra (2002) afirma que o projeto civilizatório brasileiro que esteve atrelado à infância no final do século XIX foi o responsável por criar a premissa de uma espécie de “escola-hospital”, a qual além de servir como meio propagador dos saberes médico-higiênicos, também seria uma forma de subordinar e controlar o ato pedagógico de acordo com a racionalidade médica.

O campo educacional, dessa forma, necessitava ter seus contornos definidos e acompanhados para que pudesse corresponder aos códigos impostos no que se referia, principalmente, à preservação da infância, e sobre a qual a área médica buscava gestar ao longo do século XIX e início do século XX no país com a “*sciencia da infância*”.

---

<sup>35</sup> A ideologia do progresso que culminava na sociedade brasileira, especialmente a partir da década de 1920, segundo Nagle (2009), foi responsável por gerar um entusiasmo pela educação. Vista como um meio de incorporar a população no progresso nacional, a multiplicação de instituições escolares e a disseminação da educação foram atitudes tomadas, que segundo o autor, representavam o desejo de inserir o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. A partir desse momento, decorreu a crença na possibilidade de reformar a sociedade por meio da reforma do homem, processo em que a escolarização é o instrumento decisivo para a aceleração histórica.

De acordo com Kuhlmann Jr (2011), essa “*sciencia da infância*”, que também pode ser denominada de “*assistência científica*”, buscava prever toda a educação, moradia e alimentação que os menos favorecidos teriam, procurando criar instituições destinadas a remediar a falta de providência e miséria a que essas pessoas estariam submetidas; outras ainda estavam voltadas a providências necessárias para dirimir os vícios e à melhoria da educação intelectual e moral.

Essa “assistência científica”, destacada por Kuhlmann Jr (2011), como um meio de preservação da infância, diante do contexto da época, tornava-se necessária e indispensável para os cuidados com a infância brasileira, ainda assombrada pelas caóticas condições de vida e pelo abandono.

Vale ressaltar que com o advento da República, além das preocupações voltadas à saúde e higiene da criança, o “ler e o escrever” tornaram-se meios para a aquisição de novos conhecimentos e para saberes que visavam ao exercício da cidadania, como critério de participação política.

O elevado grau de analfabetismo colocava o Brasil numa situação de “miserabilidade educacional” e foi essa a questão que passou a ocupar também a centralidade nos debates da época, pois se acreditava que pela instrução, o povo poderia intervir diretamente na vida nacional alimentando seu progresso.

Segundo Souza (2008), a passagem da criança pela escola primária representava a construção da nacionalidade brasileira, sob a qual foram desenvolvidos, empregados, discutidos e buscados programas e métodos que fizessem com que a criança brasileira aprendesse a ler, escrever e contar, amparados pela construção da nacionalidade, do amor à pátria, dos valores cívicos e do nacionalismo.

Isso significava que, mesmo estando toda a atenção intelectual brasileira voltada à questão do ensino primário, o ensino pré-escolar passou a atuar como um “pano de fundo”, sendo, portanto, aquele que formaria e ampararia a criança para que ela pudesse tanto chegar ao ensino primário quanto concluí-lo com sucesso.

Dessa forma, além de seu caráter assistencial e de compensação dos problemas socioeconômicos, a educação pré-escolar, ainda que muito incipiente, passou também a ser “estudada” como uma possibilidade de “resolver” as questões relativas à evasão e repetência no ensino primário.

Tais denotações a esse ensino, segundo Souza (1988, p. 14), foram responsáveis por colocar a pré-escola como uma “(...) panaceia para resolver problemas cuja amplitude escapava ao seu âmbito de atuação”.

A educação, portanto, foi concebida como um:

(...) instrumento capaz de contribuir na resolução de alguns dos principais problemas que assolavam o país, como o analfabetismo, a ignorância e a doença, quando, por meio da escolarização da população, pretendia-se promover a educação da sociedade. (CAMARA, 2013, p. 46).

Acreditava-se, com isso, que renovando a educação e, mais ainda, investindo na escolarização da população, todos os problemas sociais e atrasos que a sociedade brasileira ainda era vítima no início do século XX, como o analfabetismo e os índices elevados de mortalidade infantil, seriam erradicados.

Nesse cenário, o Movimento da Educação Nova<sup>36</sup>, característico pelos estudos e pesquisas que demonstravam os avanços mais recentes da Psicologia infantil e da Biologia, e que colocavam a criança, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem no centro de suas propostas, foi visto como a “chave” para se pensar a renovação escolar brasileira, buscando atingir os objetivos de modernização e progresso social, os quais estiveram entrelaçados na afirmação de uma identidade nacional.

Fernando de Azevedo e as propostas que perpassaram sua Reforma na década de 1920, segundo Camara (2013), expressaram muito bem esse cenário de busca por uma renovação escolar, a qual foi marcada pelo entrelaçamento entre a educação e a medicina. Imbuído do espírito da Educação Nova, o educador atribuiu à escola o papel central na construção de uma identidade nacional, a qual culminaria na modernidade da sociedade. Fernando de Azevedo, ainda, segundo a autora, esteve preocupado com as questões educacionais de seu tempo, além de esforçar-se para estruturar o espaço escolar, buscava moldá-lo sem excluir os aspectos relativos à higiene e moral, apregoadas pelos princípios de progresso e civilização, elementos que acreditava serem imprescindíveis para o desenvolvimento e modernidade brasileira.

Alimentado pelas discussões e experiências realizadas nos países desenvolvidos (Estados Unidos e países europeus), a proposta de Fernando de Azevedo esteve tramada pelo desejo de vencer as mazelas sociais e implantar as bases para o “novo”, ou seja, a formação de

---

<sup>36</sup> O Movimento da Educação Nova se expandiu no Brasil com mais afinco a partir da década de 1920, com uma série de adeptos e uma propaganda efusiva concorreu para um pensamento psicopedagógico, em que as características individuais deveriam ser consideradas e estimuladas para uma melhor interação do organismo humano com a sociedade. Segundo Monarcha (2009), com a premissa de que educação é vida, os preceitos de experiência e contato direto com o meio social deveriam nortear todo o programa escolar, no desenvolvimento de sujeitos solidários, coletivos e úteis a sua nação. Ainda de acordo com o autor, reclamava-se por uma nova imagem da educação que tivesse como princípio a produção industrial emergente, alimentando a educação numa base psicotécnica. Desse modo, a ciência do trabalho e a administração experimental tornaram-se desdobramentos naturais nas preocupações educacionais, e a educação nova encontrava-se nas teses da eficiência, principalmente no que se refere à racionalização dos esforços, práticas experimentais e preeminência do especialista sobre o prático.

um novo país, um novo homem e uma nova educação, pensados na marcha pelo progresso, como Camara (2013) destaca. Nesse contexto, a “ciência moderna” funcionou como uma espécie de bússola, indicando os caminhos que culminariam no progresso da sociedade e, mais ainda, como uma fortalecedora na busca pelas conquistas sociais, econômicas e culturais, procurando encaixar a organização da sociedade às exigências de uma sociedade industrial, que se expandia no contexto nacional.

Assim, além da educação ser vista como condição para a resolução das mazelas e atrasos sociais brasileiros, a criança, segundo Camara (2013) foi o elemento-chave para esse progresso, a qual, por meio da transmissão de todo o conhecimento acumulado e adquirido, seria capaz de trazer uma nova “roupagem” à sociedade brasileira.

Assim, a educação, a saúde e o trabalho foram questões recorrentes nos discursos dos intelectuais, uma vez que eram identificados como os grandes problemas e entraves à construção de um país moderno e civilizado. Para a construção de uma nação moderna era preciso estabelecer mudanças na educação, uma vez que grassavam na sociedade problemas crônicos como o analfabetismo e as doenças. (CAMARA, 2013, p. 91).

Com o papel de “salvar a nação”, “formar o novo homem”, “regenerar o país”; a infância brasileira foi concebida. Nota-se, pelos estudos a respeito da história da criança brasileira nesse período, que diante das condições a que estava exposta, a criança acabou por ser considerada com mais afinco nas discussões, a partir do momento em que se buscava “regenerar a nação”, de modo a “colocar” o país também no rol dos mais desenvolvidos.

A partir de 1870, com os esforços para a consolidação da República no Brasil, a criança passou a ser vista como necessária para a consolidação desse regime, assim como, um “problema” que precisava ser revolvido, já que não se poderia pensar em uma civilização nova e moderna, se essa ainda não soubesse lidar com os problemas de mortalidade de suas crianças, além do que, as situações caóticas a que a população estava exposta, clamavam por mudanças.

Assim, cuidar da criança em seus aspectos médico-higiênicos tornava-se fundamental tanto para preservar a infância, quanto uma forma de educar os pais sobre os cuidados com sua saúde.

Ademais, com o advento do regime republicano, além de perdurar o enfoque na assistência à criança pequena, essa também passou a ser vista como a “chave” para contribuir com o ensino primário. Não era possível, pois, pensar em uma República com uma população predominantemente analfabeta, por isso, o ensino primário passou a ser a condição para se

“(...) exterminar o analfabetismo visto como uma doença de inaptidão do povo brasileiro, sendo, desta forma, sua alfabetização “a questão nacional por excelência””. (CARVALHO, 2011, p. 40).

Nessa via, à Educação Infantil foi direcionada mais uma função - a de preparar a criança para o ensino primário – uma vez, que a repetência e a evasão eram uma constante nesse ensino na época.

Esse breve panorama, portanto, a respeito da infância brasileira e dos esforços destinados à tentativa de “definir” seu “lugar” na História Educacional do país, entre o final século XIX até o início da década de 1930, permite-nos compreender que a criança ocupou a posição de “resolução de problemas”.

Isso demonstra a atribuição de responsabilidades à educação pré-escolar que não lhe pertenciam, ao que Depaepe (2005) denomina de processo de “educacionalização”, uma vez que à educação das crianças menores de 06 anos foi designada a função de aplainar o terreno para que o país pudesse alcançar os níveis de progresso e civilidade almejados pela instauração da República.

Essa criança pequena era, portanto, vista como a esperança para a “regeneração do país”, e mais ainda, o terreno fértil para reformar a educação, a nação, a população, a sociedade...

Com isso, pode-se notar que esse processo de “educacionalização” da educação das crianças menores de 06 anos que abrangeu o país nesse período, demonstra o direcionamento da educação pré-escolar, de acordo com a política vigente, a fim de manter seus objetivos e a: “(...) relacionar la formación de teorías educativas con la práxis educativa concreta dentro del panorama de la educación, rígido e institucionalizado.”. (DEPAEPE, 2005, p. 47).

A partir da contextualização apresentada, portanto, pode-se notar a finalidade com que a educação das crianças menores de 06 anos começou a ser pensada no Brasil. Finalidade essa que pode ser referendada pela discussão apresentada nas publicações encontradas nos três periódicos elencados: Revista Educação; Revista da Sociedade de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, os quais demonstram como essas propostas que eclodiram no século XIX perduraram e/ou ganharam novas conotações nas décadas seguintes do século XX até 1971.

A seguir, procura-se apresentar as principais questões que permeiam os artigos encontrados a respeito da criança pré-escolar, para isso, dividiram-se tais questões em três subitens: 1) Políticas públicas para os Jardins de Infância: os cuidados médico-higienistas e o ensino de puericultura; 2) Os estudos sobre a criança pequena e seus avanços: as discussões

propagadas pelo professor Lourenço Filho; 3) O desenvolvimento da criança e o papel da Educação Pré-Escolar. Por fim, procuramos fazer uma breve explanação sobre algumas considerações que esse estudo nos possibilitou.

### 2.1.1 - Políticas públicas para os Jardins de Infância: os cuidados médico-higienistas e o ensino da puericultura

Dona Maria está esperando criança. E como vem passando bem! Naturalmente. Porque ela desde que percebeu que estava grávida procurou o médico, matriculando-se no Pôsto. E vai lá todos os meses. Se todas as mulheres que estão esperando criança fossem examinadas periodicamente pelo médico, muita coisa podia ser evitada, como partos complicados, intoxicações, infecções, morte da mãe e do filho. (DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA, 1956, p. 05).

Com esse apelo feito pelo Ministério da Saúde em união ao Departamento Nacional da Criança no livro “Noções de Puericultura” no ano de 1956, nota-se que o discurso médico-higienista, que ganhou força nos anos finais do século XIX, acompanhou os debates e propostas voltados à criança menor de 06 anos também pelo século XX.

As publicações de Maria Antonieta de Castro (1928; 1930; 1933) e Hortência Pereira Barreto (1936) na Revista Educação; e de Pedro Gouveia Filho (1952), Oscar Clark (1947), Gustavo Lessa (1953) e Betti Katzensten (1953), encontradas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), apresentaram bem essas propostas em favor dos cuidados com a saúde da criança pré-escolar.

Atentos ao desenvolvimento da criança pequena e às transformações sociais, os autores expuseram uma defesa ao ensino pré-escolar, com apelos e críticas à necessidade de políticas públicas para essa educação, a qual, segundo eles, deveria: complementar a vida familiar, propagar os cuidados médico-higienistas e promover o ensino da puericultura como necessários para o bem-estar e formação da criança pequena.

A preocupação com o índice de mortalidade infantil, que encontramos no século XIX com mais afinco e que foi responsável por desvelar o saber médico-higienista que perpassou as discussões a partir da metade desse século, ainda perdurou nos debates a respeito da criança pequena nas décadas de 1920 e 1950.

Nota-se que esse saber serviu de base para o planejamento de propostas para os cuidados com essa criança, tendo como ênfase a disseminação dos conhecimentos de puericultura. O ensino de puericultura, dessa forma, apareceu como uma “solução” importante

para a diminuição dos níveis de mortalidade e, também, para a formação do ideário nacional de civilidade e progresso. (KUHLMANN JR, 2011).

Isso pode ser explicado, segundo Rocha (2003), pela necessidade que se impunha no período - “estancar a corrente mórbida” - de condutas degradantes da população, de modo a discipliná-la nos ditames da articulação entre higiene e moral. Porém, pelo fato de os *problemas sanitários* serem adotados na perspectiva de *problemas educativos*, sua solução passava pela educação da população.

Assiste-se, com isso, à aproximação entre educação e higiene. Não era mais concebível pensar na formação das crianças, sem inculcar nelas hábitos salubres. O cenário educacional tornou-se o campo mais fértil para a divulgação dos hábitos higiênicos capaz de dominar a existência das crianças, com o intuito de modelar sua natureza, o que contribuiria tanto para atingir as famílias na mudança de sua postura, quanto para a ideia de formação de uma geração mais saudável, longe das moléstias e debilidades.

A escola materializou-se nos discursos médico-higienistas como um lugar da saúde, “(...) aberta à luz do sol e ao ar, limpa, espaçosa, ordenada e clara...”, o que exerceria, por si só, uma “poderosa sugestão higiênica sobre as crianças.”, uma vez que elas, ao se acostumarem com esse ambiente limpo e iluminado, levariam para suas casas o desejo de transformá-las de maneira igual, exercendo, portanto, sua ação educativa nos lares. (ROCHA, 2003, p. 187).

Maria Antonieta de Castro<sup>37</sup> foi autora de três artigos, publicados nos anos de 1928, 1930 e 1933, respectivamente, sobre a mortalidade infantil. Para ela, essa era uma triste realidade que assombrava a sociedade brasileira e que precisava ser resolvida. Segundo os dados apresentados pela autora em um levantamento, realizado no ano de 1926, em escala mundial, o Estado de São Paulo aparecia em oitavo lugar em uma escala de 32 cidades, com o coeficiente de 174,33 óbitos por mil nascimentos, o que equivalia a 4.537 óbitos em um total de 26.025 nascimentos. (CASTRO, 1928, p. 285).

As causas dos óbitos, para Maria Antonieta de Castro (1928), assumiam os níveis mais variados, que englobavam desde problemas digestivos até as moléstias e cuidados inadequados despendidos a essas crianças.

Ainda segundo a autora, a ignorância das mães podia ser uma causadora do grande índice de mortalidade, principalmente no que se referia às falhas na alimentação e na higiene. Contra essas questões, então, apresentou como saída mais plausível: a instrução dessas

---

<sup>37</sup> Segundo as informações que constam no periódico, a referida autora era educadora Sanitária da Inspeção de Educação Sanitária e Centros de Saúde de São Paulo.

mulheres, e, assim, para que elas pudessem bem criar seus filhos era preciso que elas compreendessem

(...) que é uma obra de patriotismo proteger os seus filhos contra todos os males. (...) Assegurar-lhes o perfeito desenvolvimento physico e mental, pois que o progresso de nossa terra requer a contribuição da mentalidade forte e do physico robusto dos brasileiros. (CASTRO, 1928, p. 286).

Foi com base nessas questões, que desde 1925, os Centros de Saúde e Inspetoria de Educação Sanitária desenvolveram programas com o intuito de instruir as mães, as “mocinhas” (futuras mães), e as meninas entre 12 a 14 anos que eram auxiliares no cuidado de seus irmãozinhos; o que ficou conhecido como “Escolas das Mãezinhas”.

Todo o trabalho desenvolvido no Centro destinado a essas meninas/mulheres visava discutir aspectos relativos à higiene, dispendo-se a formar, também, a mentalidade das (futuras) mães. A instrução em higiene e puericultura, assim, objetivava tornar as mulheres mais aptas e fortes a adquirir novos conhecimentos e boas práticas. (CASTRO, 1928).

A puericultura, por sua vez, no Estado de São Paulo, segundo a educadora, começou a ser propagada a partir de 1916, pelo professor José Escobar, o qual chamou a atenção para a necessidade de inclusão dessa disciplina já no quarto ano dos Grupos Escolares. No entanto, a partir de 1922, com o então assistente do Instituto de Higiene e professor da Escola Normal do Braz, professor Almeida Junior, a divulgação do ensino de puericultura intensificou-se com o desenvolvimento de programas próprios de ensino.

Nas escolas primárias, contudo, esse ensino foi instituído nos programas do quarto ano no ano de 1918, por meio do professor Oscar Thompson, porém, no ano de 1925 foi retirado pela resistência das famílias, as quais acreditavam que ensinar as meninas desde cedo esses aspectos iria “ferir seu pudor” e traria ideias antecipadas.

Por isso, em 1926, segundo Maria Antonieta de Castro (1933), a Inspetoria de Educação Sanitária, no Centro Modelo, começou a desenvolver a denominada “Escola das Mãezinhas”, na qual foi desenvolvido um curso englobando aspectos relacionados à: higiene infantil; lactário; dietética infantil; com base em demonstrações práticas, sendo ministrado pelas educadoras sanitárias do Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar no ano de 1933.

Esse movimento da “Escola das Mãezinhas” caracterizou-se, também, por cursos e estudos sobre a puericultura em outros moldes, o que fez com que 4058 alunas procurassem o curso de mais de 60 grupos escolares de São Paulo. O ensino, por sua vez, destinava-se a:

(...) meninas de 12 a 15 anos, visa dar-lhes o preparo necessário, de modo a torna-las colaboradoras ativas na solução dos problemas da saúde coletiva, pelo conhecimento da natureza, necessidades e processos biológicos do crescimento e nutrição da criança, através de observações diretas. (CASTRO, 1933, p. 124).

A ideia era que essas meninas transmitissem às mães, familiares e vizinhas o que aprenderam e também visava ajudá-las em seu preparo para a maternidade futura.

Dessa forma, a “Escola das Mãezinhas”, desenvolvida junto ao Centro de Inspetoria Sanitária, segundo Maria Antonieta de Castro (1928), demonstrou o contrário do que foi pré-concebido pelos pais. As meninas que puderam participar dessa formação em puericultura apresentaram interesse em compreender mais sobre os cuidados com as crianças, não expelindo nenhuma manifestação maliciosa, pelo contrário, trazendo demonstrações de grande compreensão e valia, tanto nos momentos práticos quanto nas aulas escritas.

O curso, dessa forma, obedeceu a um guia prático, ministrado conjuntamente às mães e mulheres que pretendiam ser mães, englobando aspectos relacionados a enxoval da criança; vestuário; banho; sono; posição para a mamadeira; peso; aleitamento natural; desmame; alimentos importantes; dentição; perigos no contato com poeira e outras pessoas; lendas; passeios; e o ar livre.

Assim, a autora destaca que: “(...) o ensino de puericultura é perfeitamente exequível e da sua divulgação, temos a certeza, advirão os melhores resultados em benefício da saúde de nossa infância.”. Por isso, considerava como fundamental que esse ensino entrasse no programa escolar do ensino fundamental em seus últimos anos, para ajudar as meninas no cuidado com os irmãos menores, e já irem preparando-se para suas futuras gestações. (CASTRO, 1928, p. 290).

Enquanto Maria Antonieta de Castro (1928; 1933) deparou-se com entraves para a instalação do ensino de puericultura, a autora demonstrou que essa era uma “ferramenta” para inibir os índices de mortalidade infantil.

Em uma discussão sobre a continuidade dos níveis alarmantes da mortalidade infantil brasileira, fator que, a autora já vinha sinalizando em 1928, em 1930, em outro artigo, Maria Antonieta de Castro (1930)<sup>38</sup> afirma que esse apresentou um decréscimo<sup>39</sup> na capital de São Paulo ainda ínfimo no ano de 1929, porém isso ainda não significava nada perto do que se precisava fazer pela criança pequena.

<sup>38</sup> Segundo as informações apresentadas pela Revista Educação, o mesmo trabalho foi apresentado no V Congresso Brasileiro de Higiene, que ocorreu no Recife em setembro de 1929.

<sup>39</sup> A autora sinaliza que houve um decréscimo, mas não menciona quantitativamente seu valor.

Para a autora, esse decréscimo foi consequência da instalação da Inspetoria de Educação Sanitária, a qual por meio dos Centros de Saúde e dos cursos que vinha promovendo às mulheres tinha colaborado com a higiene da criança e prevenido uma série de óbitos. Tanto que, uma pesquisa realizada entre 1925 e 1928 pelos Centros de Saúde, notou que das 515 mães assistidas 95,8% tiveram um parto saudável, 5,8% partos prematuros e 1,8% sofreram aborto; já das 497 mães não assistidas, apenas 72,4% puderam contar com o nascimento de seu filho, enquanto 19,1% sofreram abortos e 8,4% tiveram seus filhos prematuros.

Esses dados confirmavam, para Maria Antonieta de Castro (1930, p. 19), o resultado seguro obtido quando se realizava uma campanha bem organizada sobre a necessidade da higiene desde o pré-natal, momento em que as mães eram examinadas pelos médicos e orientadas a seguirem uma série de tratamentos específicos para o bem-estar da criança.

Isso demonstrou o quanto a mãe necessitava estar ciente de seu papel no cuidado com o filho pequeno. Por isso, para a autora, a Educação Sanitária, já ministrada desde 1928 pelo Centro de Saúde, ampliava os horizontes das mães e educava-as para a função que deveriam exercer.

Esses Centros, segundo a educadora, eram responsáveis por ministrar: palestras (realizadas por uma Educadora Sanitária, diariamente, com o objetivo de que cada mãe/mulher pudesse levar a criança de seu convívio, seja filho ou outro parente, uma “palavra de saúde”); “Cozinha dietética e de demonstrações” (em que as mães eram levadas ao conhecimento sobre o modo de preparar os alimentos prescritos pelos médicos com demonstrações práticas e explicações de como fazer); escolas a domicílio (em que as educadoras visitavam as mães logo nos primeiros anos de vida de seus bebês, fazendo uma larga propaganda sobre a higiene infantil); congressos sobre higiene infantil (que promoviam os debates sobre a higiene da criança e ampliavam os conhecimentos a seu respeito).

Porém, para a autora, mesmo com essas iniciativas dos Centros de Saúde, a propaganda, que era mais eficaz e que poderia trazer melhores resultados, era o ensino da puericultura nas escolas desde o ensino primário, quando as meninas já poderiam adquirir conhecimentos importantes nos cuidados com os irmãos menores; quanto nas Escolas Normais, que eram responsáveis pela consolidação desse ensino na formação do professor e em sua propagação ao ensino primário.

Esses fatores demonstram o que Rocha (2003) afirma sobre os esforços despendidos, nas primeiras décadas do século XX, a respeito da defesa sobre a necessidade de reconfiguração do campo médico, de modo que esse adentrasse com mais afinco nas

instituições e em torno de ações de saneamento, principalmente no que se refeririam às iniciativas voltadas para a educação dos indivíduos, com o intuito de forjar uma consciência sanitária, o que fez com que

A formação de novos agentes e a difusão da educação sanitária tornam-se, pois, imperativos, cuja desconsideração contribuiria para transformar a higiene em mero conjunto de prescrições, em relação às quais a população permaneceria impermeável. (ROCHA, 2003, p. 125).

Com isso, atribuiu-se à educação sanitária o importante papel de formar indivíduos para convencer e impressionar sobre a necessidade dos hábitos de higiene, como se pode notar pelos escritos de Maria Antonieta de Castro (1930), a qual apresentou uma “campanha” efusiva para a disseminação das noções e conhecimentos básicos sobre a higiene da criança e, mais ainda, no: amparo, assistência e preservação infantil, o que devia ser iniciado desde a maternidade. Isso porque, para a autora, preservar a integridade física e psicológica da criança significava garantir o “futuro vivo do país e do patrimônio humano”, como ela destaca.

Nesse sentido, pode-se notar a defesa feita por Maria Antonieta de Castro (1933) sobre a divulgação da puericultura nas escolas, agremiações femininas e dispensários infantis<sup>40</sup>, o que devia ser iniciado desde os anos finais do ensino fundamental e se estender até as demais atividades femininas, utilizando-se, também, da mídia impressa e “falada” para ajudar a disseminar as informações necessárias.

Para a autora, isso vinha se confirmando pela crescente diminuição dos níveis de morti-natalidade e de mortalidade infantil nos últimos anos; e podia ser comprovado por uma pesquisa realizada pelo Comitê de Higiene da Liga das Nações em 1927, a qual destacou a queda considerável desses índices nos países europeus e afirmava a tendência de sua diminuição nas áreas de maiores dificuldades, como os países sul-americanos, desde que fossem implantadas campanhas mais judiciosas com esse objetivo.

No Estado de São Paulo, essas informações puderam ser ainda comprovadas pela queda dos níveis de mortalidade que foram ocorrendo desde o ano de 1925, já que o estado passou de uma média de 176,43 mortes para 142,97 no ano de 1932. (CASTRO, 1933, p. 20).

Tais fatores podiam ser afirmados como em decorrência da adoção de melhores medidas de proteção à criança por meio da instituição da Inspeção de Educação Sanitária e

---

<sup>40</sup> Por dispensários infantis entendem-se, de acordo com Maria Antonieta de Castro (1933), as escolas populares de puericultura, ou seja, escolas fundadas com o intuito de fornecer a formação necessária em puericultura para as futuras mães.

Centros de Saúde, os quais, desde 1925, vieram apresentando um trabalho em torno das questões relacionadas à higiene pré-natal e infantil.

Esse trabalho, por sua vez, de acordo com Maria Antonieta de Castro (1933) trouxe novos conhecimentos e acompanhamentos para as mães, pela difusão dos saberes relativos à puericultura, os quais tiveram por objetivo preparar as mulheres para a “(...) arte de bem criar os filhos, [a qual] é uma necessidade que ninguém mais contesta.” (CASTRO, 1933, p. 119).

Extinguir os níveis de miséria e ignorância para os cuidados com a criança era o foco da puericultura, por isso a autora enfatizava a Educadora Sanitária como aquela que realizava uma obra completa e eficaz com as mulheres, recebendo do Instituto de Higiene o preparo técnico especializado após ter cursado o Ensino Normal.

No entanto, o curso não se delimitava apenas ao professorado normalista, Maria Antonieta de Castro (1933) afirma que o curso para formação em educadora sanitária, também era designado às parteiras, presidentes de associações e autoridades religiosas; profissionais que poderiam e deveriam auxiliar na difusão do ensino de puericultura.

De acordo com Rocha (2003), a formação dos agentes sanitários, visava contribuir para a divulgação dos hábitos de higiene nas mais diferentes instituições sociais. Porém, seu foco estava na infância e na mocidade, vistos como o "futuro da nação", mais plasmáveis que as outras idades e também, como uma forma de atingir a família como um todo, por isso, buscava incidir sobre as crianças, principalmente, as ações da educação sanitária, para ensinar às famílias um padrão de vida civilizado, ao qual eram incumbidos aos agentes sanitários, no interior das escolas ou ainda nos “barracões de igrejas”.

Diante das experiências que as educadoras sanitárias foram adquirindo em seus cursos de formação, no ano de 1930, fundaram a Associação da Educação Sanitária, a qual, segundo Maria Antonieta de Castro (1933), tinha como principal objetivo o auxílio aos poderes competentes no que se referia à mortalidade infantil.

Tal Associação resultou na Cruzada Pró-Infância, a qual ampliou seus objetivos na defesa dos direitos a criança, de modo a interessar a opinião pública a seu respeito. Isso culminou, em 1931, na Semana da Criança, que contou com o apoio de renomados pediatras e findou com a palestra do Diretor Geral do Ensino, o professor Lourenço Filho<sup>41</sup>, pedindo a

---

<sup>41</sup> Manuel Bergstron Lourenço Filho foi um intelectual importante na educação brasileira, responsável, principalmente, por encabeçar o Movimento da Educação Nova no país. Segundo Lourenço Filho (1969) a Escola Nova, ou pedagogia contemporânea, assim chamada, era um movimento diferente da escola que existe, o qual visava à compreensão da psicologia e da biologia para entender as necessidades da infância, e também procurava enquadrar as funções da escola, as mudanças sociais. Ou seja, era um novo tipo de tratamento à escola, que contou com diversos ensaios e experiências de alguns educadores. De acordo com Monarcha (2009),

“(…) inclusão do ensino de puericultura nos quartos graus das escolas primárias e nas complementares do Estado”. (CASTRO, 1933, p. 122).

Após esse evento, a Cruzada Pró-Infância continuou seu trabalho de divulgação do ensino de puericultura, com um movimento de:

(...) 687 demonstrações práticas; 21.659 instruções individuais; 5.066 palestras; 6.274 visitas domiciliárias, para a matrícula de 160 gestantes no serviço de higiene pré-natal e 3.507 crianças no de higiene infantil, às quais foram distribuídos 196.366 frascos de leite. (CASTRO 1933, p. 122).

Essas iniciativas, portanto, culminaram na expansão do ensino de puericultura em escolas profissionais, como o Instituto Profissional Feminino, no qual, além da formação teórica, cada aluna ficava responsável por cinco crianças com idade de até 05 anos, aplicava os conhecimentos adquiridos e ajudava na formação das mães; a Liga das Senhoras Católicas; o Centro de Puericultura, fundado pelos professores do Instituto de Educação, com a direção geral da Seção de Biologia Educacional, cujo responsável foi o professor Almeida Junior.

A partir desse trabalho, Maria Antonieta de Castro (1928; 1930; 1933) afirma que a ignorância era a grande aliada à mortalidade infantil, sendo, portanto, o ensino de puericultura um dos meios mais eficazes para o seu combate, o que clamava para que as jovens recebessem os conhecimentos necessários e que se habilitassem para os futuros cuidados racionais com a criança.

Concomitante à defesa do ensino de puericultura, a higiene aparecia como indispensável na educação e cuidado com a criança pequena. Maria Antonieta de Castro (1928; 1930; 1933) assinalou essas questões, as quais podem ser complementadas pelo artigo da Inspectora de Educação Pré-escolar do Instituto de Educação – Hortência Pereira Barreto – em 1936; com traços importantes para a compreensão das concepções acerca do que a educação para o menor de 06 anos representava nesse período<sup>42</sup> com ênfase nas questões higienistas.

Enfática na defesa da educação pré-escolar, a inspetora discorreu, em seu trabalho, sobre a necessidade de uma educação que contemplasse as crianças pequenas e zelasse pela sua formação física, mental e social. Segundo Hortência Pereira Barreto (1936), a evolução da sociedade brasileira só ocorreria de forma equilibrada quando alguns fatores passassem a ser

---

Lourenço Filho se dedicou à elaboração de testes, conhecidos como “Testes ABC”, com o intuito de identificar a lógica, a variedade mental, relativas ao conceito de maturação, visando assinalar as deficiências particulares de cada criança “para a organização eficiente das classes escolares”.

<sup>42</sup> Esse artigo é resultado do trabalho apresentado pela inspetora na VI Conferência Nacional de Educação.

considerados como ordem primária em sua estrutura, dentre os quais destacou saneamento; colonização e educação.

Para a autora, esses fatores estavam em prover a assistência necessária aos “sobreviventes das lutas dramáticas entre infância e abandono”. Nessa via, a educação e a higiene eram as duas únicas “armas”, que para a inspetora, poderiam decidir a luta pelas crianças, luta essa que era responsável por formar o futuro da civilização, pois, segundo ela “A espinha dorsal da civilização, no Brasil, não se formará na vida fictícia das cidades erguidas pela indústria artificial, mas no “*hinterland*” brasileiro, onde o homem rega a terra com seu suor!”. (BARRETO, 1936, p. 44).

As situações paupérrimas em que se encontravam as crianças brasileiras, acrescidas da ignorância de seus familiares, culminavam em moléstias e vícios nas crianças na idade pré-escolar, o que iria agravar-se a cada etapa de sua escolarização, tanto que, aos sete anos, essa criança passava a ser vista como um problema para a professora primária, a qual deveria lidar com uma sala superlotada, heterogênea em que entravam “(...) delinquentes precoces, retardados mentaes, desnutridos, etc.” Diante de todas essas dificuldades, a professora ainda enfrentava a falta de recursos e a preocupação de toda a escola concentrava-se apenas no ensino da leitura, escrita e cálculo. (BARRETO, 1936, p.45).

A partir dessa constatação, a autora fez uma crítica contundente a essa situação, ao afirmar que uma instrução que priorizava o “ser alfabético”, não colaboraria para o progresso racional do país.

Para Hortência Pereira Barreto (1936), os valores educativos estavam além do ler, escrever e contar, e para isso os “holofotes” do governo não poderiam priorizar apenas o ensino primário, pois

É um crime que, em nossos dias, quando a sciencia segue, vigilante, as leis do crescimento infantil, ditando novas normas para a educação, os nossos governos se julguem desobrigados, dando escolas passadistas de ler, escrever e contar, a uma parte apenas das nossas creanças, em idade escolar, largando as demais em abandono. (BARRETO, 1936, p. 45).

Por isso, para a inspetora, todo o sistema educacional adotado no Brasil deveria iniciar pela assistência pré-escolar, pois, para ela, os índices de fracasso das crianças na idade escolar demonstravam o abandono evidente das etapas anteriores de sua educação, principalmente no que se refere às crianças mais carentes.

Lourenço Filho, um vanguardista, como destaca a inspetora, foi o responsável por desenvolver pesquisas arrojadas em laboratórios, por deixar um número considerável de

discípulos e construir, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um núcleo importante de renovação educacional para o país, porém,

Com um tecnico do valor de Lourenço Filho e lederes como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, porque não se operou ainda o reajustamento do nosso aparelho de ensino popular?  
 É porque os nossos homens públicos, egocêntricos, porque assim lhes convem, repellem o quadro desolador, que os conhecedores da verdadeira situação da creança vivem, teimosamente a pintar.  
 Repellem ...e respondem aos que clamam:  
 Não há verba!  
 Mas... Senhores! Descubra-se a verba!  
 Venha ella de onde vier! (BARRETO, 1936, p. 46).

Ao remeter a esses aspectos, a educadora, demonstra a influência do Movimento da Educação Nova no Brasil, caracterizado, principalmente, pela defesa por uma “renovação educacional”, a qual Hortência Pereira Barreto (1936) destaca como importante também para a educação pré-escolar.

Consequência das transformações sociais e econômicas no país, com o “otimismo e entusiasmo pela educação”, nas décadas de 1920 e 1930, de acordo com Nagle (2009), o Movimento da Educação Nova, encontrou o terreno fértil para sua entrada.

Encabeçado, principalmente, por Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, esse Movimento, segundo Monarcha (2009), clamava pela obrigatoriedade do ensino, laicidade e por uma escola única como dever do Estado. Ideias essas que foram expostas de maneira mais direta pelo que eles denominaram de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), cujo documento foi escrito por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 signatários brasileiros, concebido

(...) como expressão da geração de educadores que buscou para além de denunciar a situação da educação do país, anunciar possibilidades e enfeixar iniciativas no sentido de oportunizar a construção de uma proposta que representasse a sistematização de um plano de reconstrução do país via reorganização da educação. (CAMARA, 2003, p.35-36)

Tal reorganização, como apontada por Camara (2003), foi vista pelos educadores da época como a chave para o fortalecimento da unidade nacional, de modo a tornar seu povo saudável, disciplinado, produtivo e educado; atributos esses imprescindíveis para a modernização da sociedade.

Em meio a essas novas condições sociais e defesas educacionais, Hortência Pereira Barreto (1936) destacava a necessidade de formação de um sistema educacional que

começasse pela assistência ao pré-escolar, o que só era possível de ser realizado quando os governantes adquirissem a consciência sobre a necessidade da educação, a qual era condição para o progresso econômico do país; pois sem essa percepção, o brasileiro seria “(...) trágado na onda avassaladora dos amarelos e europeus civilizados.” (BARRETO, 1936, p. 46).

Essas discussões em torno do papel da pré-escola e sua importância para a formação da criança, atrelada às propostas médico-higienistas e à puericultura, perpetuaram nas décadas seguintes.

Nesse período, a política social e econômica brasileira contou com os ditames do Estado Novo (1937-1945), o qual representava, de acordo com Skidmore (2007), a ênfase na política de industrialização, endossada pelos elevados investimentos internacionais, principalmente por parte dos Estados Unidos.

Dessa forma, em meio a essas defesas de assistência e “higienização” da população, como forma de continuar com a diminuição dos níveis de mortalidade infantil, como Maria Antonieta de Castro (1928; 1930 e 1933) já sinalizava com a defesa do ensino de puericultura. Hortência Pereira Barreto (1936), por sua vez, demonstrou-as como condição para se “renovar a educação” no país, as quais ainda eram caras aos ideais de modernização e progressos almejados desde a instauração da República Brasileira.

No ano de 1940, a partir da criação da Diretoria de Proteção Social à Maternidade e à Infância (1934) diretamente vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, fruto da Constituição Nacional do mesmo ano, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr)<sup>43</sup>, cujo objetivo era proteger a maternidade, a infância e a adolescência brasileira.

De acordo com Vieira (1988), o DNCr, mesmo em meio as novas propostas educacionais promovidas pelo Movimento da Educação Nova no país, ainda apresentava como predominante em sua proposta de trabalho o projeto higienista de educação, isso porque, ainda na década de 1930 e 1940, o país apresentava um considerável índice de mortalidade de suas crianças, como descrito por Maria Antonieta de Castro e Hortência Pereira Barreto.

Dessa forma, em seus debates, segundo Vieira (1988), predominava a defesa da instituição pré-escolar como um meio de permitir “a amamentação da criança e garantir sua sobrevivência”, bem como uma forma de verificar e organizar a estruturação das creches e pré-escolas de acordo com os preceitos higiênicos e de puericultura para a proteção do infante. (VIEIRA, 1988, p. 04-05).

---

<sup>43</sup> Criado pelo Decreto-lei n. 2.204, de 17 de fevereiro de 1940.

Ainda sobre o papel do DNCr, Costa (1944, p. 112) afirma que a esse foi dada a tarefa de manipular a infância brasileira, de “(...) robustecer-lhe o organismo, solidificar-lhe o espírito e o coração, ampará-la quando frágil, protegê-la quando ameaçada, dirigí-la quando desencaminhada, e salvá-la quando enferma, empecada ou pervertida...”.

Era presente, também, o objetivo de atender às necessidades das instituições e repartições estaduais e municipais que se dedicassem à maternidade e à infância.

No entanto, mesmo destinada a criar condições para a instalação de instituições próprias às crianças menores de 06 anos, como Vieira (1988) afirma, que a atenção do DNCr estava mais voltada a proteção salutar dos infantes, o que demonstra que o problema da mortalidade infantil e das péssimas condições de higiene, ainda na década de 1940, eram fatores preocupantes na sociedade brasileira.

O trabalho de Oscar Clark (1947), membro do serviço de Escolas-Hospitais da prefeitura do Distrito Federal, ilustra bem a perpetuação da intervenção médica no discurso pré-escolar na década de 1940, de modo a destacar a importância do avanço da medicina para as escolas destinadas ao público infantil. Segundo o autor, os médicos, fisiólogos, psicólogos, psiquiatras e clínicos em suas investigações puderam constatar todas as necessidades do desenvolvimento infantil e, com isso, foram os grandes responsáveis pela eclosão de métodos pedagógicos mais eficazes para essa instrução.

Essa profunda modificação, como Oscar Clark (1947, p. 15) relata, era ainda mais pontual nos Jardins de Infância, considerados por ele como verdadeiros “laboratórios de medicina preventiva e educativa”, responsáveis por assegurar às crianças uma “perfeita iniciação na vida moderna”.

Isso porque a educação pré-escolar brasileira teve um aparecimento tardio no sistema escolar, sendo, a princípio, vista como um lugar para “depositar” a criança, e muito exigentemente considerando-a como importante para seu desenvolvimento, mas enfatizando-a, como um local de cuidados e prevenções salutaras.

As Escolas Maternais e os Jardins de Infância, com o avanço da Pedagogia e Psicologia, também ganharam novas conotações no que se referia a sua importância para a formação intelectual, moral, física e social dos pequenos. De acordo com Nagle (2009), o aparecimento mais tardio das instituições pré-escolares, vistas como meio educativos, coincidiu com o início e a intervenção dos preceitos que regiam o Movimento da Educação Nova no Brasil, o que, então, foi responsável por disseminar as pré-escolas e ainda, por estruturá-las a partir dos modelos propagados por essa “renovação educacional”.

No entanto, mesmo com esses avanços que demonstravam o papel do Jardim de Infância no desenvolvimento da criança e a tentativa de implantar métodos pedagógicos “renovadores”, Oscar Clark (1947) afirma que a generalização dessas instituições ocorreu muito lentamente, devido à permanência da visão de que o lar era o melhor local para a educação das crianças.

Isso se devia ao fato da herança da vida campestre, na qual, segundo o autor, as mães dispunham de tempo para cuidar dos filhos. Com a aceleração do desenvolvimento dos grandes centros urbanos e o crescente deslocamento populacional essas relações familiares, que antes eram sólidas, foram modificadas pela entrada das mulheres na indústria.

Com a mulher no mercado de trabalho, as crianças não puderam mais continuar em suas casas recebendo os cuidados da família, foi preciso criar locais próprios para receberem essas crianças, se bem como afirma Oscar Clark (1947), muitas acabavam ficando nas ruas correndo sérios riscos de vida, fator esse que agravava os índices de mortalidade infantil e de criminalidade, como apontados por Camara (2013).

Outro fator, que ainda culminava na necessidade de instituições que atendessem as crianças, eram as situações precárias de vida das famílias, em locais pequenos e pobres, que exerciam malefícios consideráveis no desenvolvimento dessa criança.

Tal afirmação, feita por Oscar Clark (1947), pode ser confirmada pela visão da época de que as creches eram “um mal necessário”, como Mancini (1944) afirma. Para a autora, o fato de a mulher abandonar a formação e educação dos filhos para ajudar o marido no sustento do lar era fruto de uma sociedade mal organizada, pois é “um fato anormal que a criança esteja sendo criada fora do lar”, porém, diante das condições morais e econômicas “desorganizadas”, a Creche fazia-se necessária para auxiliar essas famílias. (MANCINI, 1944, p. 84-86).

Apesar da biogenia e a eugenia<sup>44</sup> afirmarem, na época, que muito do desenvolvimento infantil fazia parte de seus aspectos hereditários, os médicos-educadores trouxeram novas descobertas à Pedagogia, afirmando ser o ambiente externo, também, um dos grandes influenciadores no desenvolvimento da criança, principalmente nos aspectos ligados a sua inteligência.

As descobertas dos médicos sobre os impactos maléficos que um meio pobre exerce no desenvolvimento da criança, demonstraram a necessidade de um espaço médico-social que

---

<sup>44</sup> De acordo com Clark (1947), Biogenia e Eugenia referem-se a uma gama de estudos que visam comprovar a evolução dos organismos a partir de outro pré-existente, tendo como base o controle dos elementos que podem enriquecer ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações.

cuidasse desses pequenos. Essas novas descobertas realizadas pelos clínicos e pedagogos, portanto, trouxeram uma superação ao discurso dos biometras e eugenistas ao afirmarem que o meio externo trazia grande influência no desenvolvimento da criança. Tanto que, para Oscar Clark (1947), os filhos dos proletários pelas condições miseráveis em que viviam de subnutrição, cansaço físico, doenças rotineiras, etc. apresentavam pouca inteligência e escasso desenvolvimento físico. Por isso, as missões da Medicina Social vinham demonstrando a necessidade do Estado em zelar por suas crianças, garantindo, também às menos favorecidas, oportunidades de saúde e educação, princípios, que, para o autor, eram as bases da democracia.

A partir dessas considerações, Oscar Clark (1947) apresentou brevemente um programa que, para ele, deveria subsidiar e guiar o trabalho nos Jardins de Infância, com o enfoque em sanar as mencionadas dificuldades. Para o autor, essas instituições deveriam ser guiadas pelos seguintes princípios: comer, brincar e dormir.

Para o autor, a nutrição era a base para uma boa educação. Um cérebro para bem funcionar precisaria estar nutrido, o que necessitava de alimentos que fornecessem ao organismo substâncias consideradas essenciais para o pleno desenvolvimento do corpo. Por isso, o enfoque da Medicina Moderna, segundo Oscar Clark (1947) era fazer com que os Jardins de Infância elevassem, ao máximo, o grau de saúde de cada pessoa, pois “(...) A alimentação errada e deficiente é o veneno que entorpece o progresso das nações e anula os esforços em prol de uma civilização mais humana e de uma vida mais feliz.” (CLARK, 1947, p. 18).

Em relação ao brincar, Oscar Clark (1947) afirma que esse se constitui como um dos mais belos cenários do desenvolvimento da criança. Os avanços no campo medicinal, fisiológico e higienista vinham demonstrando que, além de uma gama de alimentos nutritivos, o organismo infantil necessitava colocar seus músculos em movimento. Isso significava que a brincadeira ao ar livre era um aspecto importantíssimo para que ocorresse a circulação linfática e sanguínea da criança, ajudando na boa oxigenação do corpo.

Além disso, esse tipo de atividade ao ar livre estimularia a função nutritiva das células, o que dificultava o aparecimento de doenças. No entanto, não era só em relação às questões de saúde física, segundo o autor, o brincar ao ar livre era responsável por satisfazer as necessidades naturais da criança, tornando-a um sujeito mais feliz e tranquilo.

A fadiga da criança foi outro aspecto a que o autor chamou a atenção. Caracterizada por sua atenção ainda limitada, a criança, ao executar exercícios muito complexos, acabaria por aborrecer-se rapidamente. Por isso, o repouso era uma das condições indispensáveis no

trabalho com o pré-escolar, uma vez que, além de ajudar o organismo a se refazer, permitiria que houvesse uma boa apropriação dos nutrientes. Tanto que para os clínicos, segundo Oscar Clark (1947) as debilidades físicas da criança eram ocasionadas por dois motivos principais: ou a falta de nutrição adequada ou de repouso.

É importante ressaltar as condições políticas e econômicas que perpassavam a sociedade brasileira no ano de 1947. A deposição Vargas em 1945 pelo Exército que até o momento o apoiava, marcou, segundo Skidmore (2007), uma reformulação na política do país, com a eleição direta de Dutra no mesmo ano.

Esse cenário representava a tentativa de redemocratização brasileira, com a possibilidade de que todos os alfabetizados, maiores de idade, pudessem exercer sua participação política. Esse período também representava o fim da Segunda Guerra Mundial (1938-1945) e o início da disputa entre Estados Unidos e União Soviética pelo “domínio do mundo”, confronto que durou pelo menos 46 anos.

Nesse entremeio, a educação nacional ainda ganhava considerável incentivo, principalmente no que se alude à possibilidade de participação política e mais ainda, como um meio de receber mais investimentos externos, tanto que os Estados Unidos promoveu diferentes incentivos para que os professores brasileiros fossem aprimorar seus estudos em seu território, como foi o caso de alguns dos autores que são objeto de estudo neste trabalho, como: Heloísa Marinho e Nazira Féres Abi-Sáber.

No entanto, pela discussão apresentada por Oscar Clark (1947, p. 39), quando direcionamos nosso olhar para a educação da criança menor de 06 anos, essa era sinônimo de cuidar de sua saúde, principalmente. Isso no que se referia a sua nutrição, repouso, higiene; aspectos que eram vistos como indispensáveis para desenvolvimento fisiológico e consequentemente mental da criança, pois “educar é fazer o sistema nervoso nosso aliado”.

Para isso, o autor adverte, utilizando-se como exemplo a obra “Emílio” de Rousseau, que o papel do educador estava em levar o educando robusto até os 12 anos de idade, caso contrário, o pesadelo para os clínicos que eram consultórios lotados de crianças com estafa mental, continuaria. E ainda mais, afirma que as doenças que atingem a mais tenra idade, responsáveis por não baixar os níveis de mortalidade infantil, seriam gradativamente maiores.

As pré-escolas, portanto, funcionariam como escolas-hospitais, escolas que cuidariam da saúde de seu infante, que preveniriam, vacinariam, nutririam e que consequentemente poderiam contar com brasileiros que

(...) estudam, pensam e conhecem a necessidade vital de uma mocidade culta, sadia e feliz para a prosperidade de qualquer nação. (...) Não nos esqueçamos nunca de que *educar é cuidar da saúde física e mental da criança e que a parte nobre de uma nação é constituída pelo seu elemento humano*. (CLARK, 1947, p. 40 – grifos no original).

Enquanto Oscar Clark (1947) apresentou uma crítica contundente à necessidade de instituições pré-escolares que cuidassem da criança, com o intuito de diminuir, principalmente os casos de mortalidade e doenças infantis, em 1952 notamos que a definição do que seriam essas instituições e seu papel na vida da criança pequena ainda encontrava-se duvidoso no país, uma vez que não se tinham políticas públicas direcionadas a essa educação.

De acordo com Kulhmann Jr. (2000), essa questão pode ser explicada pelo fato de que, mesmo ganhando um novo espaço no discurso brasileiro a partir da década de 1920, a educação pré-escolar ainda caminhava muito aliada à proposta de uma formação médico-higienista e um pouco “longe” de uma visão de obrigatoriedade e importância para o desenvolvimento infantil. Tanto que não haviam prescrições e/ou investimentos mais diretos a essas instituições, as quais, como se pôde observar, ainda ficavam em planos, pesquisas e publicações incentivadas por alguns dos órgãos governamentais direcionados à criança, como foi o caso do DNCr.

Isso significava que sua defesa ainda ficava obscura no campo educacional brasileiro, como se essa educação fosse um “acessório” importante, mas não crucial ao desenvolvimento da criança.

Pedro Gouveia Filho (1952), relata, em seu artigo, o descontentamento com as políticas públicas para a educação pré-escolar, a qual se mostrava praticamente exígua nos documentos oficiais. Segundo esse autor, o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>45</sup> do período, não apresentava nenhuma definição daquilo que competiria a essa educação, o que se agravava ainda mais pelo descaso com a formação do professor que iria atuar com as crianças pequenas.

---

<sup>45</sup> De acordo com Saviani (2008), o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educacional Nacional iniciou suas discussões no ano de 1947, momento em que se forma a comissão responsável pela sua formulação. Como uma exigência da Constituição Federal de 1946, o referido projeto deu entrada no Congresso Nacional no ano de 1948, porém, no ano de 1949, Gustavo Capanema, então, deputado e relator da Comissão Mista de Leis Complementares, arquivou o projeto. Somente no ano de 1951, ocorreu o desarquivamento do mesmo, o qual tramitou por cerca de 5 anos e meio na Comissão de Educação e Cultura, sendo apresentado a subcomissão encarregada somente em 1956. Iniciou, dessa forma, sua discussão na Câmara apenas no ano de 1957, ocorrendo diversas modificações em sua proposta inicial de 1948, como Saviani (2008) afirma. Somente em 1959, a subcomissão apresentou um projeto substitutivo que aprovado pela Câmara dos Deputados em 1960 fora encaminhado ao Senado, entrando, pois, em vigor apenas no ano de 1961, na lei 4024, representando uma articulação entre os preceitos conservadores da sociedade e os ideais da Educação Nova aflorados no país.

Outro problema, para Pedro Gouveia Filho (1952), estava no fato de o documento apresentar a educação pré-primária como incutida de prestar assistência às crianças menores de sete anos, e ainda, delegava às empresas o papel de ofertar e organizar essa assistência, caso tivessem em seu interior mães com crianças pequenas. Assim, as empresas deveriam, segundo o autor: “(...) organizarem e manter, por si ou em cooperação com o poder público, instituições pré-primárias”. (GOUVEIA FILHO, 1952, p.288).

Além de delegar às empresas essa tarefa, Pedro Gouveia Filho (1952) ainda afirma que o documento, também, incutia aos lares que tinham condições satisfatórias o papel de cuidar da educação pré-primária. Para o autor, isso era um grande agravante, pois a educação pré-primária, assim como a educação brasileira de uma forma geral, devia ter claros seus princípios norteadores em prol da formação do sujeito.

Delegar essa tarefa a instâncias que apenas serviriam de “depósitos” em nada contribuiria para o desenvolvimento biopsicológico da criança, o qual, os avanços da Psicologia e Pedagogia vinham mostrando que ocorriam de forma acelerada nos primeiros anos de vida e necessitavam de um preparo e condições adequadas para a formação da personalidade dessa criança.

Segundo Pedro Gouveia Filho (1952), os avanços da Psicologia infantil advertiam que desde os três aos sete anos de vida eram marcados por transformações importantes no desenvolvimento da criança, por isso, era necessário superar a visão da pré-escola como “casas de caridade”.

Baseado nos estudos de Henry Wallow, o autor ainda destaca que a educação pré-escolar não podia mais ficar numa esfera indefinida e de “depósito de crianças”, era preciso compreendê-la como crucial na formação de hábitos; no desenvolvimento de interesses; em atividades criadoras; em aprimorar a linguagem; na condução do conhecimento de si e do mundo: tudo isso com o intuito de afirmar ativamente a personalidade dessa criança.

Uma clínica de “formação de hábitos” para a criança, um laboratório de Psicologia infantil para os professores e uma agência de educação para as mães eram os atributos que o autor destacava à educação pré-primária, pois para ele, cuidar das crianças pré-escolares era o mesmo que cuidar da sociedade de amanhã. No entanto, isso só seria possível com a criação de cursos especializados para os professores pré-primários em Escolas Normais e Institutos de Educação e na obrigatoriedade dos Estados e Municípios em criarem locais próprios para as Escolas Maternais e Jardins de Infância.

Mesmo com essa crítica apresentada por Pedro Gouveia Filho em 1952, sobre a característica depreciativa com que a educação pré-primária estava sendo tramitada na

elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases (n.4024/61), essa acabou por manter em seu texto final em 1961 a delegação da tarefa desse ensino aos pais e indústrias, como podemos observar no “Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”. (BRASIL, 1961)

Assim, como Oscar Clark (1947) e Pedro Gouveia Filho (1952) procuravam “definir” o papel da pré-escola, advertindo a necessidade de políticas públicas e investimentos que prezassem por essa educação, Gustavo Lessa (1953) afirma que o enfoque e as campanhas, no Brasil, ainda estavam muito imbricados no ensino primário, esquecendo-se de que a criança, para obter sucesso nessa educação, precisaria de um preparo, o qual seria fruto do reconhecimento da influência dos hábitos formados logo nos primeiros anos de vida, que colocavam, também, em pauta a necessidade de pré-escolas.

No entanto, além dos estudos que clamavam por essa educação serem recentes, a falta de compreensão dos pais, também, dificultava esse processo, por isso, para o autor, havia a necessidade de reformas mais lentas que elevassem essa proposta educacional para uma instrução de qualidade. Para alguns pais, as novas teorias sobre o desenvolvimento infantil que discutiam o processo educativo eram “balelas”, pois acreditavam que eles, por terem o conhecimento prático da educação de seus filhos, entendiam o que era melhor para eles, criando assim, barreiras para a educação pré-escolar.

Para os grandes educadores estudiosos da infância, por sua vez, segundo Gustavo Lessa (1952), os mesmo pais que colocavam empecilhos sobre as novas descobertas diante do desenvolvimento de seus filhos, eram impelidos pela ansiedade e nervosismo no trato com a criança, gerando uma série de inibições para o seu desenvolvimento natural. Isso porque a criança na fase pré-escolar precisaria de motivação livre que lhe permitisse entrar em contato e reconhecer os mais diferentes objetos, ou seja, explorar o mundo em que estava inserida. Indiferente, imóvel e com uma inteligência cheia de lacunas era o que seria a criança dotada do nervosismo materno e paterno; o mundo para ela se resumiria em um emaranhado de ciladas.

Dessa forma, o importante para a educação, segundo Gustavo Lessa (1953), estava em ver a tenra idade como um estado de prevenção na formação desse indivíduo, ou seja, era o momento por excelência da prevenção dos maus hábitos; pais serenos, precisos em suas regras, que escutassem e conversassem seriamente com seus filhos, que possibilitassem diferentes atividades e que estimulassem a criança a conviver com seus pares, seriam os grandes responsáveis pela produção de hábitos sadios nessa criança.

Com base nessa introdução, o autor discute alguns hábitos importantes e que eram motivos de erro pelos pais: o primeiro deles estava ligado à alimentação (a introdução de novos alimentos, a princípio, poderia causar repulsa à criança, ao lidar com essa situação os pais não deveriam dar tanta importância ao alimento, passando sermões a esta criança; ser indiferente e não deixar que a criança coma nada até a próxima refeição seria um passo importante para que ela visse a necessidade de se alimentar daquilo que lhe é oferecido); o segundo estaria no acalento à criança cada vez que ela tivesse um comportamento agitado (além de poder gerar maus hábitos, também poderia ser responsável por uma inferioridade física e mental. Por isso, era necessário que os pais tomassem atitudes que estimulassem a criança a satisfazer-se consigo mesma, derivada do êxito daquilo que estava em seu alcance). Essas atitudes deveriam ser complementadas na pré-escola, a qual teria o papel tanto de formar hábitos mais saudáveis nas crianças como de orientar os pais no trato com elas.

Nota-se que a preocupação com o desenvolvimento da criança começa a aparecer mais contundente nesse período, principalmente no que se refere ao que essa irá “se tornar” a *posteriori* e os prejuízos que uma má formação poderia gerar para sua vida.

Betti Katzensten (1953), em seu artigo, trouxe uma discussão sobre a agressividade e a ansiedade em crianças pré-escolares. Segundo a autora, esses sentimentos eram responsáveis por causarem tensões e desarmonias na vida dos indivíduos e em suas relações, sendo, portanto, necessário que a educação moderna se posicionasse de modo a promover situações que prezassem pelo equilíbrio psíquico do sujeito, o que só seria possível pelo enfrentamento de situações conflitivas sem medo ou agressividade.

A pesquisa promovida por Betti Katzensten (1953) demonstrou a necessidade do desenvolvimento da personalidade infantil com qualidades que contribuíssem para o melhor conhecimento e compreensão entre as pessoas, ou seja, que priorizassem o bem-estar humano.

Pelas pesquisas realizadas pela autora em cinco Jardins de Infância diferentes no Estado de São Paulo, a autora constatou que o maior medo das crianças eram os “homens de rua” (mendigos, bêbados, coletores), o que foi desencadeado pelas ameaças que as mães faziam sobre a periculosidade dos mesmos, com o intuito de que as crianças não dessem atenção a estranhos. No entanto, mesmo transferindo esse medo à criança, apenas 7% das mães ajudavam-nas a enfrentar esse medo.

Em relação à popularidade e impopularidade da criança, notou-se, pela pesquisa realizada por Betti Katzensten (1953), que a maioria das crianças conseguia a aprovação dos colegas, o que estava relacionado à suas habilidades de brincar, comportamento ou aparência. As crianças impopulares eram aquelas que apresentavam irregularidade em sua frequência na

pré-escola, com mães superprotetoras ou ainda que durante alguma brincadeira causaram alguma discórdia no grupo.

Com esses dois estudos, portanto, Betti Katzensten (1953) visava demonstrar a importância de se conhecer as condições que provocavam medo e ansiedade nas crianças pequenas, com o intuito de ajudá-las a aliviarem o medo e a diminuir as tensões em sua vida, para que isso não fosse um traço marcante em sua vida adulta, podendo prejudicar seu equilíbrio psíquico.

Com a leitura e análise desses artigos, portanto, podemos notar os esforços despendidos por esses autores em torno do desenvolvimento da criança, e, mais ainda, na defesa de uma educação que complemente e impulse esse desenvolvimento, mesmo que ainda muito ligada a aspectos psicológicos, cuidados médico-higiênicos e com ênfase na puericultura.

Nota-se ainda, a visão da pré-escola como um “laboratório” ou uma “clínica” para que a criança pudesse desenvolver-se plenamente e ter uma vida saudável, complementando a vida do lar, aparentemente atribulada pelas mudanças sociais, as quais exigiam um “local” para a criança pequena, mas que não poderia ficar apenas em uma esfera de “depósito”.

Os autores são bem enfáticos ao defenderem um trabalho mais pontual com essa criança, clamando até mesmo pela formação e preparo daqueles que iriam atuar com elas.

Outro ponto que notamos foi a tentativa de uma definição do que seria esse “lugar” para a criança menor de 06 anos, principalmente no que se referia à defesa de como deveria se organizar.

Enfáticos na defesa da incorporação da educação pré-escolar no sistema educacional brasileiro, os autores apresentados, demonstraram a indignação e crítica à falta de cuidado com as crianças menores de 06 anos no país, o que nos remete a crença de que, ao ser assumida no sistema educacional brasileiro, essa educação poderia apresentar atributos próprios e perder sua faceta exclusiva de assistência.

No entanto, mesmo observando o cerne dessa luta por uma Educação Infantil despregada do assistencialismo, Kuhlmann Jr. (2000) destaca que mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 brasileira, em que pela primeira vez na História da Educação Infantil nacional se assume essa como parte da escolarização da criança, a qual não se tornou requisito para a superação do caráter assistencialista da educação pré-escolar. Pelo contrário, para o autor estabeleceu-se na letra da lei princípios importantes a esse nível educacional, porém tais princípios ainda convivem com os resquícios de um campo duvidoso e sem recursos o suficiente para sua manutenção.

No estudo realizado por Kuhlmann Jr (2010) sobre os almanaques divulgados pela indústria farmacêutica nos anos de 1920 a 1940, evidencia-se o apelo aos cuidados médico-higienistas com as crianças, principalmente os menores de 06 anos. Os níveis de mortalidade elevados no país atingiram o campo médico, educacional midiático, utilizando além dos periódicos da área educacional<sup>46</sup> e médica<sup>47</sup>, também usufruíram de Almanagues com informações mais corriqueiras, com intuito de educar a sociedade brasileira sobre as regras de higiene, o que visava incutir um processo de normatização e educação da infância.

Ao remeter-se às mulheres, como público alvo, a propaganda disseminada pelos Almanagues visava, de acordo com o autor, por meio de uma linguagem simples e ilustrativa, chamar a atenção das mães para os cuidados no que se refere à: alimentação, medicamentos e atividades educativas; uma vez que o governo não dava conta de atender a todo o público infantil em idade pré-escolar. Dessa forma, os Almanagues foram uma forma das próprias mães assistirem seus filhos e os suprirem dos aspectos relativos à higiene e puericultura, tão caros ao país no período e necessários para sua introdução nos padrões modernizadores.

Kuhlmann Jr. (2000) ainda destaca que o caráter assistencialista perdurou e ainda deixa seus resquícios na organização pré-escolar, o que podemos aferir para as observações e estudos da atualidade; os quais denotam a esse nível educacional a perpetuação de uma *pedagogia da submissão*, a qual foi e ainda é utilizada como meio de conformar os menos favorecidos a suas condições de exploração social. Isso é ainda mais notório pelos discursos atuais que ecoam na sociedade sobre a *construção livre e desinteressada do conhecimento pela própria criança*.

Lourenço Filho, contemporâneo a esses autores também apresentou em publicações nos periódicos educacionais a tentativa de “definir” o ensino pré-escolar e a defesa dessa educação demonstrando sua importância para o desenvolvimento da criança e para o preparo para as etapas que virão *a posteriori* em sua educação. Isso nota-se no tópico seguinte deste trabalho.

### 2.1.2 - Os estudos sobre a criança pequena e seus avanços: as discussões propagadas pelo professor Lourenço Filho

Há necessidade de locais adequados. De pessoal capaz, devidamente habilitado. De meios e recursos que recomendem às instituições pré-escolares para a missão substitutiva, grave e séria, que têm de desempenhar

<sup>46</sup> Como podemos perceber pelo estudo e levantamento realizado sobre os artigos publicados na Revista Educação entre 1927 a 1961.

<sup>47</sup> O que pode ser observado pelas pesquisas e artigos publicados por Gondra (2000; 2002; 2004; 2010).

em face da perda de certas condições educativas que aos lares dantes não faltavam. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 11).

A ideia da educação pré-escolar como um “complemento do lar” da criança e como uma necessidade para seu desenvolvimento já anunciadas por Oscar Clark (1947) e Gustavo Lessa (1952), também apareceram nas propostas de Lourenço Filho (1959 e 1962), com os títulos “Aspectos da Educação Pré-Primária” (1959) e “Os Jardins de Infância e a Organização Escolar” (1962), ambos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

Lourenço Filho (1959 e 1962) mostrou-se enfático na defesa de instituições próprias que cuidassem e educassem a criança brasileira menor de 06 anos, apresentando nesses dois trabalhos, frutos de palestras proferidas pelo educador nas Semanas de Estudos da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP)<sup>48</sup>, uma breve recapitulação a respeito das propostas que foram adentrando nas discussões mundiais, as quais denotaram os avanços e as novas concepções que circulavam a respeito da formação da criança.

Os avanços científicos e a nova estruturação familiar pareciam ser os maiores motivos que levavam a preocupação com a infância. A nova reestruturação moderna trouxe preocupações adjacentes à educação dos pequenos exigindo novas obrigações.

Segundo Lourenço Filho (1959; 1962), não cabia mais ao Jardim de Infância a manutenção de objetivos limitados de: acompanhar o desenvolvimento, cuidar da saúde e do bem-estar físico da criança.

Os estudos e avanços sobre o desenvolvimento humano demonstravam o papel crucial dessas instituições em zelar, também, pelo desenvolvimento mental e social dela. Isso porque, com os novos conhecimentos adquiridos sobre o ser humano, a criança vista como uma “pré-formação” do adulto foi superada. Nessa direção as palestras proferidas pelo professor Lourenço Filho foram delineadas.

O primeiro trabalho publicado, em 1959, teve origem em uma conferência proferida por Lourenço Filho na Escola Nacional de Belas-Artes em 6 de julho de 1959, na abertura da II Semana de Estudos, promovida pelo Comitê Nacional da OMEP, o que pode explicar as alusões feitas pelo professor aos utensílios de pintura ao destacar suas reflexões acerca da educação pré-escolar.

---

<sup>48</sup> Sobre a qual destacaremos na próxima seção deste trabalho.

O tema da semana foi “O jogo e as atividades livres na Educação Infantil”, a partir do qual Lourenço Filho (1959) afirma ter por objetivo apresentar algumas questões de ordem geral sobre a educação pré-primária no que se referia ao seu valor, significado e referências.

Dessa forma, iniciou sua palestra destacando a importância do jogo e das atividades livres na Educação Infantil, e afirmando que não era mais possível pensar na educação dos pequeninos sem considerar as questões pedagógicas que eram atuais ao período.

A fim de demonstrar suas ideias e consolidá-las, o autor construiu todo o caminho histórico percorrido pela Educação Infantil no mundo para, então, centrar-se no Brasil e demonstrar não só a validade das “novas ideias” para a educação pré-escolar, mas a sua necessidade e importância.

Segundo Lourenço Filho (1959), em 1770, na Holanda, foi inaugurada a primeira instituição de educação pré-primária no mundo, cuja denominação foi “escola do jogo”, o que mais à frente alguns países adotaram como pré-escola.

Para o autor, a etimologia da palavra “pré-escola” vinha demonstrar a decadência do que realmente a escola significava em sua criação: *lugar do ócio, distração, atividade livre*. Assim, a utilização do prefixo “pré” para o autor, era algo proposital que exprimia a decadência do período escolar que se tornou algo de grande aborrecimento à criança.

Ao delegar a pré-escola para as crianças pequeninas, os países que adotaram essa denominação exprimiam claramente que os cuidados com os pequenos deveriam ser “(...) antes do trabalho, ou antes do aborrecimento”, que a educação escolar causava. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 80).

Os estudos travados ao longo da História sobre a criança e, mais ainda, sobre o desenvolvimento humano demonstravam, claramente, a importância do jogo nos primeiros anos de vida, pois, por meio dele, a criança seria capaz de manifestar sua força criadora, antes mesmo do contato mais direto com qualquer construção cultural.

Tal fato foi ainda mais ressaltado com os estudos e propostas educacionais feitas por Froebel em 1840, que, além de enfatizar a necessidade de atividades livres e jogos como fundamentais para o desenvolvimento da criança, trazia uma denominação poética à instituição que se dedicava ao trabalho com crianças pequenas – Jardins de Infância (*Kindergarten*).

Cultivar os seres humanos, assim como as plantas eram cultivadas, o que requer humildade, crença e paciência eram os princípios defendidos por Froebel, segundo Lourenço Filho (1959), para a formação humana. Focava-se, assim, na condução da criança e não em

sua “fabricação”, mas na compreensão de que nela havia uma expressão própria/espontânea e que atividades como o jogo ajudariam em sua manifestação.

No entanto, concomitante a essas visões e proposições para a educação dos pequeninos, imprimia-se a defesa da educação pré-escolar como o momento de serviço social por excelência, seja na Alemanha pelos problemas causados durante as Guerras Mundiais ou ainda na Inglaterra pelos efeitos do pioneirismo industrial. Tanto que em 1816, Robert Owen fundava na Escócia um asilo dedicado a cuidar das crianças enquanto as mães estivessem nas indústrias.

Essa responsabilidade de auxílio social designado ao Jardim de Infância não passou despercebida pelos teóricos contemporâneos a esse período de mudanças ocasionadas pelas guerras e industrialização crescente. Froebel, segundo Lourenço Filho (1959), alertava em seus escritos para a necessidade de atrelar a instituição dedicada às crianças pequenas às boas condições para seu desenvolvimento, como também implantar um estado de cuidados com as que já eram mães e aquelas que almejavam ser. Tanto que Froebel destacou em seus escritos uma pedagogia familiar, que para ele era tão ou mais importante ainda que a Pedagogia Escolar.

De diversas formas ou sob outros aspectos, Lourenço Filho (1959) destacou que esse ideal se punha em marcha nos outros países. Em 1880, Stanley Hall, nos Estados Unidos, iniciou um estudo especulativo sobre a criança, que se propagou por toda Europa e eclodiu na criação de uma “ciência da criança” – a Pedologia<sup>49</sup> – com institutos e clínicas especiais de observação do desenvolvimento da criança.

No Brasil, em 1894, a educadora paulista Maria Guilhermina Loureiro, criou o primeiro Jardim de Infância com um caráter luxuoso, dedicado apenas às camadas mais abastadas, e, ainda, encaminhou diversos estudos especializados sobre a criança no Instituto que ficou conhecido como *Pedagogium*. Em 1914 em São Paulo, ainda, instalou-se o primeiro laboratório de Pedagogia Experimental, que contou com a organização do especialista Ugo Pizzoli, um dos mestres de Maria Montessori (1870-1952).

Lourenço Filho (1959) destaca que, no Brasil, ainda nesse período de fundação dos primeiros Jardins de Infância, o caráter assistencial já estava presente, o que se justificava pelas condições em que o país se encontrava que não emitia a consciência da importância dessa instituição.

---

<sup>49</sup> De acordo com Lourenço Filho (1959), a Pedologia significa a ciência que estuda as crianças, seu objetivo está em compreender o desenvolvimento infantil a partir do estudo tanto da hereditariedade quanto da influência do meio social. Sua metodologia de estudo baseia-se, também, na comparação entre as crianças, de modo que a criança é comparada não consigo mesma, mas com crianças que tiveram diversos cursos de desenvolvimento.

Assim, essas primeiras instituições pré-primárias cumpriam dois papéis bem distintos: ou uma “antessala” da escola primária para as crianças mais ricas, ou uma “classe de guarda”, ou seja, um local para que as mães pudessem deixar seus filhos enquanto labutavam.

Novas descobertas e estudos sobre o desenvolvimento humano garantiram novas concepções sobre a formação dessa criança e formas de trabalhos despendidas. De uma visão da criança como um “adulto em miniatura”, baseada nos estudos dos Pedagogistas, os quais pressupunham que aquelas que não possuíssem todas as atitudes e capacidades mentais do adulto deveriam sofrer as mais variadas coerções, como forma de “corrigir” sua má vontade, ou seja, de uma idade imperfeita que precisava ser salva para que esse ser humano pudesse progredir; os estudos sobre a criança alcançaram ao longo dos anos as mais variadas proposições pedagógicas.

Lourenço Filho (1959, p. 83-84) afirma que, com o intuito de quebrar com a ideia de “adulificação” da criança, a teoria da “tábula rasa” ganhou espaço, assim a criança passou a ser vista como uma folha em branco a partir da qual tudo poderia ser escrito; momento esse que deu espaço para a eclosão do método de “Lições de Coisas”<sup>50</sup>, o que, na educação pré-escolar, ficou conhecido como a “educação dos sentidos”.

De acordo com Lourenço Filho (1959), o método de “Lições de Coisas” pressunha uma aprendizagem a partir de situações simples que aos poucos iam se complexificando. Tais ideias iniciaram com Comenius e desenvolveram-se com Pestalozzi; porém foi Froebel que, pelo contato com os princípios dessa metodologia, foi mais adiante criando o que ele chamou de “dons”, cuja intenção estava em focar nos sentidos e a partir desse “sentir” acrescentaria ocupações que aprimorassem o contato com os diversos materiais, de modo a impulsionar o desenvolvimento da imaginação e das boas maneiras.

Com um material mais variado, com o objetivo de formar a criança a partir de atividades funcionais, de modo que se sentisse atraída, Maria Montessori, com seu material, segundo Lourenço Filho (1959) denotou a importância da orientação metodológica no trabalho com a criança, cujo intuito esteve em uma formação perfeita genética-funcional:

(...) Genética, no sentido de que há uma progressão geral nas atividades do pré-escolar, reguladas por maturação ou pelo desenvolvimento natural das capacidades de fazer, desfazer, compreender, comunicar, associar, inventar, criticar. E funcional, no sentido de que só pelas atividades que exercitem

---

<sup>50</sup> Segundo Valdemarin(2004), o Método Intuitivo ou “Lições de Coisas” como ficou conhecido, consistia na prioridade dada à observação. Corresponhia, para seus idealizadores, em um método experimental, tendo como caminho a progressão do concreto ao abstrato. Sua lição caracterizava-se pelo diálogo entre professor e aluno, com perguntas e respostas que procuravam dirigir a atividade das faculdades intelectuais, de modo que se utilizava de recursos visuais pela observação direta e imediata na condução desse diálogo.

chegam as crianças a novas condições evolutivas, formando e expandindo a própria personalidade. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 85).

Essa formação, por sua vez, apareceu melhor definida nos estudos feitos por Declory e Claparède em conjunto com uma série de especialistas do Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra; mediante a uma série de investigações, esses teóricos deram especial atenção ao estudo dos impulsos e de sua influência no comportamento. Claparède, dedicou-se mais ao domínio explicativo, estabelecendo o que ele chamou de “leis da educação funcional”; e Declory, mais prático, traçou um sistema geral de trabalho que ficou conhecido como “centros de interesse”.

Mesmo com essas sensíveis diferenças, ambos os autores não encararam a criança como um ser “moldável”, pelo contrário, perceberam-na como um ser ativo que precisava ser adaptado, proposição essa que quebrou com as propostas da “educação dos sentidos” e focou mais na ação da própria criança e em suas expressões.

Essa nova visão sobre o desenvolvimento humano pressupôs a adoção de uma psicologia dinâmica que buscasse, também, em outras áreas, sua contribuição para o entendimento e valor da infância. Assim, diferentes áreas passaram a se debruçar no estudo da criança e encontraram no nível pré-primário, o campo fértil para as aplicações pedagógicas.

Lourenço Filho (1959) afirma que todo esse avanço que ocorreu em relação ao estudo da criança, poderia ser considerado como um movimento renovador, que foi, aos poucos, imprimindo novas formas de tratamento e cuidado com as crianças.

Desde a visão de imperfeição, como uma idade negativa e a necessidade de uma educação impositiva a essa criança, como previam os Pedagogistas; passando pela ideia de desenvolvimento natural regulado pelas impressões externas, o que desencadeou em uma série de materiais próprios para trabalhar com a criança e respeitando sua individualidade, como previam Froebel e Montessori; e por fim o foco na dinâmica da infância, de modo a centrar o trabalho em seus impulsos, interesses e motivos, para então, compreender o comportamento infantil e poder-se trabalhar com esse, como designaram: Declory e Claparède; exprimiram o trajeto que as proposições para a educação das crianças foi delineando ao longo de sua história.

Além desses estudos que foram avançando, a psicologia humana trouxe novas formas de compreender e, portanto, de trabalhar com a criança pré-escolar. Lourenço Filho (1959) atribuiu à Psicanálise um papel importante para o entendimento da criança, ao que se referia à formação dinâmica da personalidade e a criação própria a partir das impressões recebidas do exterior, seja nos símbolos e imagens ou até mesmo nos mecanismos de defesa emocional.

Por isso, ao levar-se em consideração os avanços da Psicologia Humana e as contribuições da Psicanálise, nota-se o papel crucial da maturação e da cultura, como os dois elementos primordiais que deveriam reger todos os problemas e trabalhos da Educação Infantil.

Esse equilíbrio, por sua vez, só foi compreendido na observação das atividades lúdicas da criança, seja no jogo ou nas atividades livres. Para o autor, pela sua característica agradável, se poderia distinguir um jogo de um trabalho. Sem uma finalidade em si, a não ser o prazer, o impulso e o motivo que levava a sua realização, o jogo e/ou atividade livre era o momento em que se satisfaziam seus próprios desejos, liberavam energia, transformavam a realidade penosa em uma fantasia amável, satisfazendo o desejo simbólico; e, dessa forma, por essas características era o momento em que mais se poderia observar o “eu” da criança, suas impressões, sentimentos e seu desenvolvimento.

Na idade pré-escolar, o sentido lúdico dominava e, segundo o autor, a criança pequena movia seu mundo a partir de seus impulsos e satisfações imediatas. Assim, o bom emprego do jogo e das atividades livres contribuiria para que ela compreendesse o mundo e, com isso, promovesse o equilíbrio de sua personalidade. Nas palavras do autor: “Brincar, portanto, é uma das coisas mais sérias da vida ou, ao menos, assim deverá ser admitida por nós educadores.” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 91).

A proposta apresentada por Lourenço Filho (1959), no entanto, denota uma crítica às transformações que a vida humana sofreu no período. Para o autor, o avanço das ciências representou um ganho importante para a sociedade a respeito da compreensão da criança e de seu desenvolvimento, porém, a crescente urbanização, que marcou o mesmo período, foi a responsável pelo empobrecimento da vida infantil, a qual se viu limitada “às paredes” de casas e apartamentos.

Por isso, as pré-escolas se tornavam necessárias e fundamentais para o desenvolvimento e enriquecimento da vida da criança, devendo funcionar primeiramente, como um refúgio desta “vida mecânica” dos lares. Sendo assim, o autor defendia que, com foco na sociabilidade e afetividade, a princípio, os Jardins de Infância deveriam atuar na ampliação das percepções da criança e mais ainda, na educação das mães, agentes fundamentais na sua vida, para que potencializassem o desenvolvimento de seus filhos. E por fim, a formação das jardineiras, “pedras angulares” na formação da criança pré-escolar.

No segundo artigo, publicado em 1962, fruto também de uma palestra proferida pelo professor Lourenço Filho no encerramento da “Semana de Estudos” em preparação para a 9ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), de maio do mesmo ano; ele retoma alguns aspectos sobre os avanços pelos quais os estudos sobre a

criança pequena foram se delineando e as propostas educacionais que culminaram deles. No entanto, afirma ser seu objetivo trabalhar, de maneira mais pontual as questões sobre a organização escolar.

Para atingir tal objetivo, dessa forma, Lourenço Filho (1962) retoma em sua discussão os aspectos históricos, referentes aos avanços que a ciência foi trazendo na compreensão da criança e de seu desenvolvimento, como se pôde observar em sua discussão anterior.

O autor continua sua defesa da pré-escola como um “local que vem antes da escola”, o que a coloca em uma posição distinta do que viria a ser a educação escolar. E ainda reafirma sua proposição de que nada substituíria a relação mãe-filho, num lar acolhedor de uma família bem constituída, mas, não sendo mais essa realidade algo possível, tornavam-se necessárias instituições pré-escolares que tentassem ao máximo remediar essa falta do lar na vida da criança.

Por isso, as diferentes áreas são chamadas a pensar em formas de suprir o que antes os lares davam conta, o que exige locais adequados, pessoas formadas, recursos e acima de tudo da compreensão afetivo e social da criança.

Para Lourenço Filho (1962), esse era um desafio que estava dado, tendo como “chave mestra” para sua superação a organização, o que implicava a definição consistente de sua finalidade. Eis, o que o autor afirma, ser o grande problema que a Educação dos pequenos vinha enfrentando ao longo dos anos: a definição de sua finalidade.

Isso porque seus fins pedagógicos misturavam-se com as questões de higiene, relacionando a proteção da criança apenas com os aspectos ligados à nutrição e higiene pessoal, sem considerar os aspectos intelectuais, o que parecia ainda mais se agravar quando se delegava às empresas o papel de zelar e manter essas instituições, como pudemos observar pelas críticas de Gustavo Lessa (1953).

Essa falha, que pode ser considerada gravíssima na Educação Pré-Escolar Brasileira, para Lourenço Filho (1962) era fruto de uma política educacional que se abstinha de seu papel de formação própria para as educadoras pré-escolares e muitas vezes, subordinadas por aquilo que se esperava da criança já na educação escolar.

Segundo Lourenço Filho (1962, p. 14), a finalidade da educação pré-escolar estava em “(...) servir como transição entre a família e a escola”. Isto é, “(...) criar um ambiente favorável ao desenvolvimento físico e mental e, sobretudo, de ajustamento social e afetivo, com a colaboração, sempre necessária, de parte das mães.”

Era o momento, portanto, de desenvolver as capacidades naturais da criança, levando-a a observar, julgar e comparar o mundo, formar hábitos sadios, suscitar bons sentimentos;

era, pois, preparar a criança para receber o ensino primário, e não já ministrar esse ensino de maneira prematura.

Se a educação pré-primária era resultado das deficiências educativas da família pelas condições sociais e econômicas que se impunham, essa instituição deveria focar-se no preenchimento dessas “falhas”, de modo a corresponder à própria vida familiar normal e equilibrada. Deveria ser o momento em que a criança por meio dos jogos e ocupações livres, iria iniciar sua compreensão sobre o mundo a sua volta, e a partir desse contato caberia à educadora ir criando as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Nesse ponto estava uma das grandes complexidades da educação pré-primária: não ser possível elaborar nenhum programa de ensino previamente, o que para o autor, era um dos motivos que dificultava a compreensão tanto das finalidades dessa educação quanto da atuação despendida às crianças pequenas.

Cabia, pois, à jardineira saber retirar o melhor partido de cada situação vivenciada pela criança e impulsionar seu desenvolvimento, o que não significava desdobrar seu trabalho em lições e exercícios taxativos. A jardineira, pelo contrário, exerceria o papel similar à mãe e era nessa relação professora-criança baseada na ternura e na orientação, que o Jardim de Infância deveria organizar-se e atuar como um centro de saúde emocional para a criança, o que para Lourenço Filho (1962) seria crucial para a compreensão do que deveria ser a pré-escola.

No entanto, para que esse objetivo fosse atendido, as jardineiras necessitavam de uma boa e adequada formação. Para Lourenço Filho (1962), a formação empregada pelas Escolas Normais estava atrelada diretamente à educação primária, e não oferecia os subsídios necessários para o trabalho com as crianças menores, tanto que ele propunha uma formação geral no que estava proposto pelo Ensino Normal, com o acréscimo de disciplinas específicas para as jovens que se interessassem pela Educação pré-escolar, disciplinas essas que estivessem ligadas a evolução da criança, à puericultura e às técnicas artísticas.

O objetivo dessas disciplinas, portanto, estava em:

(...) conhecer o pré-escolar, esse pequeno desconhecido; dominar as técnicas que em seu desenvolvimento possam beneficentemente influir; dominar atividades de expressão, com o desenho, o canto, os trabalhos manuais em geral e, em especial, os de maior influência educativa nas primeiras idades. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 19).

De qualquer modo, para o autor, a educação pré-escolar pelas condições de vida do período, tinha assumido um papel de crescente importância nos planos educacionais, principalmente naqueles ligados ao ajustamento social, e isso clamava pela necessidade de

capacitação de pessoas para lidarem e cuidarem dessa criança, pois era nesses pequeninos que despontava a esperança de se refazer a vida e o mundo. Por esse motivo, pedia-se ainda mais, por novas iniciativas governamentais e a compreensão dos problemas da educação pré-escolar.

Enfático na defesa da educação pré-escolar, construindo-a historicamente para demonstrar os avanços que foram ocorrendo ao longo dos anos no estudo sobre a criança pequena, Lourenço Filho (1959; 1962), em seus dois artigos, mostrou-se muito preocupado com a definição de uma finalidade para essa educação nas terras brasileiras, isso porque, pelo que o autor demonstrou, essa educação ainda encontrava-se, no período, “indefinida”, sem políticas públicas próprias que demonstrasse seu papel na formação da criança, e ainda vista como puramente higienista ou como uma possibilidade de adiantar o ensino primário, com a leitura, a escrita e o cálculo.

Com as ideias apresentadas por Lourenço Filho (1959; 1962), pode-se notar a “entrada” de novas questões e propostas para a educação da criança pequena no Brasil. Embasado nas ideias delineadas pela Pedagogia da Educação Nova, o professor, mostra-se contundente na defesa das propostas de Froebel, Montessori, Declory e Claparède, apresentando um novo paradigma do que deveria compor a educação pré-escolar no Brasil, destacando-a como crucial para o desenvolvimento e enriquecimento da vida infantil.

Nota-se, também, a ênfase do autor nos jogos e trabalho mais pontuais, apresentando, para isso, a necessidade de formação daquela que irá atuar diretamente com essa criança. Tal discussão apresentada pelo professor proporciona novas ideias para se pensar a educação pré-escolar, acrescentando a essas novas conotações que desviam da esfera médico-higienista como pôde ser observada no tópico anterior deste trabalho, o qual traz uma discussão mais preocupada com os cuidados relativos à saúde e nutrição da criança, tendo como foco a diminuição dos índices de mortalidade infantil.

Com esses dois trabalhos de Lourenço Filho (1959; 1962), evidencia-se um “novo” discurso direcionado ao trabalho despendido com os pequenos, o qual deve propiciar o desenvolvimento espontâneo da criança e fornecer todo o suporte emocional-afetivo, que pelas condições da época de industrialização e urbanização não seria mais possível de ser dado pela família exclusivamente.

Vale ressaltar que, a partir dos anos de 1950, o Brasil passou por algumas tentativas de melhoria em sua economia. A entrada de Kubitschek na presidência em 1956, mantendo-se até 1960 representava a busca por retirar o país da crise e dívidas que vinham sendo sustentadas. Dessa forma, o, então presidente elaborou o Plano Nacional de Desenvolvimento,

o qual tinha por objetivo o progresso nacional a partir do capital privado e estrangeiro, como destaca Holanda (2007b).

A década de 1960, no entanto, sob a égide de Jânio Quadros e João Goulart levou o Brasil a enfatizar o “populismo”, que segundo Holanda (2007b), representava a ideia de superação das dificuldades econômicas do país a partir do apoio popular apenas, ou seja, representou a tentativa de afirmar a autonomia relativa do Brasil frente aos Estados Unidos.

Porém, tal postura levou os Estados Unidos a deslocar progressivamente seus discursos maniqueístas para o Brasil impedindo-o de promover um desenvolvimento autônomo, mas um desenvolvimento-associado, que por meio da premissa de subversão ao comunismo/socialismo levou as classes urbanas industriais a apoiarem os militares, sobre a tutoria dos Estados Unidos, culminando no golpe ditatorial de 1964, segundo Germano (2005).

Com esse cenário de mudanças políticas, sociais e econômicas que demarcaram a sociedade brasileira entre as décadas de 1930 e 1960, pode-se compreender os fatores que estiveram expressos nas concepções e propostas para o ensino pré-escolar.

Pela análise dos artigos descritos, encontram-se duas discussões distintas a respeito do trabalho destinado à criança em idade pré-escolar que convergem, com o intuito de acrescentar aos ditames médico-higienistas ainda fortes e necessários à sociedade, o discurso da, então, denominada Pedagogia da Educação Nova, como uma forma de “renovar” a educação brasileira e, mais ainda, de formar o cidadão necessário ao contexto da época.

Ainda que incutido das questões ligadas à puericultura, Lourenço Filho (1959; 1962) abre uma nova discussão a respeito do tipo de atuação e dos profissionais que deverão lidar com essa criança.

Baseado, principalmente, nas ideias de Froebel, e passando pelos princípios metodológicos que guiavam os trabalhos de Montessori, Declory e Claparède, o professor aponta não mais para a *assistência científica* como a única capaz de fornecer os elementos necessários para o desenvolvimento dessa criança; ele enfatiza, porém, a necessidade de retomar e compreender a pré-escola como seu prefixo a coloca – “como um local anterior à escola” - onde a criança deveria encontrar os subsídios necessários para seu desenvolvimento espontâneo e natural, dando todo o suporte necessário, que a família moderna, urbana e industrial não era mais capaz de suprir.

A posição, portanto, adotada por Lourenço Filho (1959; 1962) na discussão de seus dois artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), também foi

defendida por outros autores, como podemos notar pela leitura e análise dos demais artigos utilizados nessa seção, aos quais nos deteremos no tópico que segue esse trabalho.

No entanto, vale ressaltar que as propostas apresentadas por esses artigos trouxeram em seu cerne a tentativa de apresentar métodos e materiais para se pensar o trabalho com as crianças pequenas.

Evidencia-se, também, o centramento em fatores biológicos e pediátricos como fontes para compreender a criança pequena, aos quais foi acrescida a ideia de que era necessário conhecer o desenvolvimento infantil para que se pudesse definir o papel da educação pré-escolar.

A circulação das ideias pertencentes ao chamado Movimento da Educação Nova apresentou-se como um fortalecedor dessa concepção biológica e pediátrica para a compreensão da infância. Antes mesmo da maior veiculação dessas ideias pela disseminação do mercado editorial, o qual foi responsável pela produção de diversos materiais (livros; revistas; manuais; etc.) com o intuito de fortalecer e divulgar propostas, concepções e ideias que englobavam esse Movimento, segundo Monarcha (2009).

Dessa forma, nota-se que as concepções da Educação Nova já circulavam no Brasil, e alguns autores/professores já defendiam sua aplicação na educação das crianças menores de 06 anos, dando continuidade, principalmente, à divulgação das ideias de Froebel, acrescidas das propostas de Montessori e Decroly, como verifica-se a seguir.

### 2.1.3 - O desenvolvimento da criança e o papel da Educação Pré-Escolar

A escola pré-primária que recebe crianças entre zero e seis anos, tem a responsabilidade de lhes dar a base para toda a vida, preparando-as social, emocional e mentalmente. Ela deve estar equipada com bons professores e material didático bem escolhido. (GORODOVITS, 1963, p. 39).

Concomitante às discussões a respeito da necessidade do higienismo no interior das instituições pré-escolares nota-se a presença das ideias pedagógicas que caracterizavam o Movimento da Educação Nova, pela ênfase em alguns autores, como, por exemplo, Froebel, Montessori, Claparède, Declory.

Esse excerto de Gorodovits (1963) permite-nos compreender que a educação das crianças menores que 06 anos, como Lourenço Filho (1959; 1962) já vinha apontando, não esteve imune às novas ideias que adentravam no país, pelo contrário, a ela também foram inculcados métodos, materiais e propostas em prol de uma “nova educação”, sem que para isso

fosse necessário “abrir mão” dos conhecimentos médico-higienistas, ainda indispensáveis para a proteção e preservação da criança brasileira, bem como fontes importantes para a compreensão de seu desenvolvimento.

Segundo Nagle (2009), o discurso da Educação Nova encontrou no campo da educação pré-escolar um terreno fértil para suas aplicações, afinal, havia-se feito ainda muito pouco para essa educação no país, e assim, além de ser essa uma “fonte” para a aplicação dos novos métodos e materiais de ensino que “chegavam” como Valdemarin (2010) afirma, a educação pré-escolar também passou a ser vista pelos intelectuais como um período de preparação da criança e uma forma de “consertá-la” para as etapas posteriores de sua escolarização.

Lucia Pacheco Jordão, com o artigo “O desenvolvimento moral da criança: no Jardim de Infância” de 1923 e Zenaide Villalva de Araujo, com o trabalho “O material para o Jardim de Infância” publicado também em 1923, ambos pela Revista Sociedade de Educação; em concomitância aos trabalhos publicados pela Revista Educação por: Alice Meirelles Reis: “Material para Jardim de Infância” de 1928; Zilda C. Martins Rodrigues Fortaleza: “Como orientar a educação no Jardim da Infância” de 1937; e Nicanor Miranda “Parques Infantis” de 1940; apresentaram em seus artigos a defesa do ensino pré-escolar e preocupação despendida para a potencialização do desenvolvimento da criança.

Ainda incutidos dos discursos médico-higienistas e sem “abrir mão” desses, em seus artigos, os autores revelaram a tentativa de pensar o ensino infantil também incutindo novos materiais e tipos de trabalhos que poderiam auxiliar nas tarefas do professor.

Nota-se, no entanto, que antes mesmo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, ou das publicações de Lourenço Filho (1959; 1962) a respeito da importância de novos métodos e materiais de ensino à educação pré-escolar, a professora Lucia Pacheco Jordão, em 1923, já destacava em seu artigo da Revista Sociedade de Educação, algumas propostas educacionais para a pré-escola, com base nas propostas de Maria Montessori.

Para a Professora Lucia Pacheco Jordão (1923) o conceito de “sistema de autoeducação” da autora, possibilitaria compreender a educação da criança pequena com mais afinco. De um espaço que servia apenas para distrair a criança pequena, quanto mais se conhecia o desenvolvimento humano, mais se ampliava a visão do Jardim de Infância para um lugar que tinha o

(...) grande papel de aproveitar a extrema plasticidade dos pequeninos cérebros para o começo da aquisição de hábitos bons; de desenvolver, de consolidar as tendências generosas, respeitando a individualidade de cada

criança, para que cada uma se revele tal que é, e tanto quanto possível, se corrija por si mesma. (JORDÃO, 1923, p. 39).

Segundo a autora, essa concepção define os estudos de Montessori sobre a autoeducação, que visava libertar a criança do jugo adulto e torná-la capaz de pensar, sentir e agir por si.

De acordo com Montessori (1990), o papel da jardineira estava em agir no ambiente, de modo que esse estimule a criança a liberar suas manifestações, pois para a autora, a criança pequena encontrava-se em um período de criação e expansão, a qual só seria possível por meio de um ambiente material devidamente organizado e que provocasse a curiosidade e descoberta infantil, já que para Montessori (1990, p. 124) “(...) é o ambiente que capta as energias, porque oferece os meios necessários ao desenvolvimento da atividade que delas resulta.”.

Pelo fato de estar baseado na liberdade de ação da criança, esse método trazia resultados importantes, que puderam ser observados por Lucia Pacheco Jordão (1923) em uma visita à “Casa das Crianças”<sup>51</sup>, na qual a autora diz ter, imediatamente, a impressão de que a “escola era das crianças”, o lugar onde elas, dia-a-dia, faziam novas descobertas e empregavam suas atividades alegremente.

A autora ainda destacou que a criança realizava sua atividade livremente, sem ter de pedir a autorização da professora, pois já sabia organizar sua vida e empregar a atividade que melhor lhe parecia, dentre as quais estavam: brincar, ficar, trabalhar e alimentar-se sozinha; de forma a perceber os prejuízos consequentes de suas atitudes más. No entanto, a professora era fundamental nesse trabalho, não para dirigir a atividade da criança, mas para suprir o que a faltava na compreensão de seus atos.

O ponto central desse trabalho estava na compreensão da criança, de que sua liberdade ia até o momento em que ela não prejudicasse o outro ou a escola, assim a criança mal comportada era isolada, com o intuito de que ela percebesse que as “coisas ruins” eram recolhidas do mundo.

A partir dessas considerações, Lucia Pacheco Jordão (1923) destacou alguns pontos que veio percebendo na direção da escola em que atuava, durante o emprego do método de Montessori. Pois, para a autora mostrar e explicar para a criança as consequências de seus atos e fazê-la colocar-se no “lugar do outro” era muito importante para que a criança não ficasse

---

<sup>51</sup> A “Casa das Crianças” ou “Casa dei Bambini”, foi fundada por Maria Montessori no ano de 1907 em Roma, a qual era baseada no método de liberdade e autoeducação. Foi uma escola que inspirou diversos trabalhos por toda a Europa, levando o conhecimento da educadora e de sua metodologia, o que em 1922, fez com que ela se tornasse inspetora das Escolas Públicas da Itália, de acordo com Matta (1990).

revoltada e compreendesse suas atitudes. Isso porque a criança entre três e seis anos de idade era muito pequena para assimilar ideias abstratas, por isso era importante que se demonstrasse e trabalhasse com seus sentidos, bem como houvesse a criação de circunstâncias justas e sempre apropriadas aos fatos, argumentando com essa criança sobre a consequência de cada um de seus atos.

Para ilustrar essa afirmação, a autora traz um exemplo: um menino de três anos do colégio tinha o costume de andar sobre as mesas, com o intuito de fazê-lo parar, a professora utilizou o seguinte argumento, e bastou falá-lo uma única vez ao menino:

Joãozinho, onde é que eu ando, onde é que as outras crianças andam, onde é que toda a gente anda?”- “No chão”; respondeu ele. – “Sim; toda a gente anda no chão. E si você anda na mēsa, é que você pensa que a mēsa é chão. Ora si, para você, a mēsa é a mesma coisa que o chão, você não precisa de uma *mēsa* para tomar sua merenda; pode tomal-a no chão, será a mesma coisa. (JORDÃO, 1923, p. 42-43).

Um sistema baseado, portanto, na liberdade individual e na disciplina consentida, fazia com que a criança aprendesse desde cedo a “cuidar de si” e o valor da máxima “não faças aos outros que não queres que te façam”; não existia um castigo como pena, mas uma consequência natural de seus atos, fazendo com que a criança sentisse a responsabilidade, e nesse aspecto, para a autora, estava o indício de uma vida mais pura e de uma humanidade melhor. (JORDÃO, 1923, p. 45).

Segundo Monarcha (2009), essa ênfase na conformação da educação com a natureza da criança e adaptá-la às necessidades sociais de uma nova civilização encaixava-se muito bem aos preceitos disseminados pela “renovação escolar” e seus defensores. Para o autor, a nomenclatura “educação nova” se deve ao fato de melhor coincidir com as mudanças da civilização moderna, que representavam uma novidade à nação e a tentativa de aplicar novos métodos e materiais de ensino à educação do povo brasileiro, principalmente no que se referia à formação da criança.

Esses fatores ficam evidentes nas discussões de Lucia Pacheco Jordão (1923) e que também estiveram imersos nos relatos das práticas da Professora Zenaide Villalva de Araujo<sup>52</sup>, publicados também na Revista Sociedade de Educação em 1923.

Zenaide Villalva de Araujo (1923) trouxe em seu artigo a discussão a respeito do método que acreditava ser mais conveniente para o desenvolvimento da educação física,

---

<sup>52</sup> Como consta no artigo, a referida professora, no período, era diretora do Collegio Villalva.

moral e intelectual da criança pequena – o método apontando por Froebel – sobre o qual relatou ter encontrado mais resultados em sua aplicação com os pequeninos patricios, dos quais procurava compreender seus sentimentos e atos com precisão.

No entanto, para a educadora, pela escassez de material nas escolas infantis, o método de Froebel estava sendo substituído pelos princípios educativos de Montessori sem ao menos considerar suas vantagens.

Porém, era preciso que se compreendessem esses materiais como complementares, os quais ao serem empregados conjuntamente ajudariam ainda mais no desenvolvimento da criança.

Para a professora, havia a necessidade de que as docentes do Jardim de Infância não se colocassem numa posição alheia aos avanços que a Pedagogia Científica vinha apresentando ao longo dos anos, pois se observassem suas propostas em prática, seriam visíveis os resultados preciosos que eram obtidos e assim se contribuiria para que o Brasil pudesse estar entre os países mais adiantados.

Com base nessa premissa, Zenaide Villalva de Araujo (1923) destacou cada um dos sentidos humanos e a melhor forma de trabalhar com esses, com base nos métodos de Froebel, porém, acrescentando algumas ideias de Montessori, que como a autora mesmo afirma, contribuiriam para complementar a educação dos pequeninos:

1) Educação da *vista*: que permite a percepção da forma, pelos encaixes proporcionados pelas figuras geométricas; das cores, na percepção dos diferentes tons;

2) Educação do *tato*: com diferentes texturas, acrescidas do contato com exercícios práticos e cotidianos, que permitem a criança distinguir suas sensações e ainda ser capaz de realizar as tarefas cotidianas;

3) Educação do *olfato*: arranjar diferentes frutas e flores, para que a criança possa perceber a distinção de odores;

4) Educação da *audição*: ocorrerá em aulas organizadas com diversos instrumentos.

A autora, ainda, acrescentou na educação dos sentidos a importância de serem trabalhados aspectos ligados à escrita (por meio do alfabeto grande feito de materiais duradouros, para que a criança pudesse contornar as letras e entender suas formas); a leitura (pelo contato com as letras e a junção das mesmas para a formação das palavras) e os números (por barras e moedas).

Assim, pela união das propostas educativas de Froebel e Montessori, a autora acreditava que a educação das crianças pequenas contaria com um material indispensável para seu desenvolvimento.

Cabia, portanto, às professoras encontrarem formas para que chegassem até aos Jardins de Infância, fosse por meio de maiores sacrifícios ou ainda pela fabricação própria, como a autora desse artigo defendia.

A defesa do método e materiais de ensino propostos por Froebel e Montessori, entretanto, não se restringiam ao início da década de 1920. No artigo publicado pelo “O Jornal” do Rio de Janeiro em 1928<sup>53</sup> nota-se uma visão mais “romântica” sobre o desenvolvimento da criança, comparando esse ao desabrochar das plantas o que vai ao encontro das propostas de Froebel no que se referia ao atrelamento da “germinação” aos estágios de desenvolvimento da criança. (ARCE, 2002a).

Esse trabalho afirmava a necessidade de colocar os pequenos em contato com um jardim, pois se acreditava que a criança pequena iria deparar-se com “coisas maravilhosas” que a faria compreender o mundo em que vivia, e em cada uma das plantas que observava, poderia “(...) ver desabrochar as phases distintas da vida”. (“O JORNAL”, 1928, p. 78).

Desde a semente até a flor ou fruto, a criança entraria em contato com um processo “fascinante” de desenvolvimento, o que traria a oportunidade de estudos interessantes, enriquecidos pela observação dos insetos; ou seja, faria com que a criança se interessasse, desde a mais tenra idade, por compreender como tudo se desenvolve, moldando seu caráter e a ensinando a lidar com as dificuldades da vida.

Cuidar do jardim e estimar para que esse não fosse sufocado por pragas ou ervas daninhas consistia em um simples labor, que ajudaria a criança a entender rapidamente que o êxito de seu trabalho estava em: zelar, ser paciente e perseverar; o que seria consequência de seu amor e raciocínio.

A felicidade da criança, dessa forma, estaria na dedicação ao seu dever, e o experimentar os resultados de seu próprio trabalho, pois como se destacou nesse artigo:

A criança, homem e mulher feliz não é aquelle que realiza uma vida livre em absoluto de preocupações, que vegeta em circunstancias que fazem desnecessário qualquer esforço, mas aquelle cujas acções e existência são inspiradas por um grande princípio. (“O JORNAL”, 1928, p. 78).

E, nesse caso, os pequenos trabalhos, como o cuidado com o jardim, possibilitariam à criança o sentido à sua existência e a compreensão diante do “desabrochar da vida”, de como ocorria o seu desenvolvimento.

---

<sup>53</sup> “O Jornal”. O Jardim, é para a criança o melhor lugar de recreio. In: **Revista Educação**, vol. V, num. 1 de outubro de 1928. p. 78.

Isso vai ao encontro da máxima de Froebel sobre o respeito à natureza da criança e a sua manifestação espontânea, de tal modo que a educação não poderia mais ser prescritiva, mas seguir o livre desenvolvimento infantil, caso contrário destruiria a natureza pura de seu educando. (ARCE, 2002a, p. 49).

O emprego dos materiais e métodos no trabalho com a criança deveria observar essas prescrições apontadas por Froebel, ou seja, a utilização do nome desse autor para expressar o “novo” para ser trabalhado com a criança, parece-nos ser consenso no período, tanto que o trabalho da Professora Alice Meirelles Reis (1928)<sup>54</sup>, veio contribuir ainda mais para essa discussão acerca dos materiais e métodos para o Jardim de Infância.

Ancorada na premissa da necessidade do emprego de novos materiais que estivessem de acordo com os avanços que os estudos sobre a criança pequena vinham apresentando, a autora, destacou as dificuldades que ainda eram encontradas no emprego desses materiais, fosse pela quantidade excessiva de alunos nas salas dos Jardins de Infância, ou ainda por não estar de acordo com o desenvolvimento que se desejava proporcionar.

Por isso, Alice Meirelles Reis (1928) defendia a necessidade de as professoras de crianças pequenas fundirem as novas propostas de materiais e, assim, criarem novos que correspondessem ao grau de desenvolvimento da criança que iria manipulá-lo, ao mesmo tempo em que apresentassem diversas fontes de materiais que pudessem abarcar ocupações variadas para que cada criança assumisse a que estivesse de acordo com seu interesse.

Essa liberdade, no entanto, proporcionada por essa proposta devia ser compreendida não no viés de uma desordem, mas como uma “(...) expansão que dá ensejo à criança de satisfazer a sua natural curiosidade, a qual tem muito mais valor para o seu desenvolvimento, do que forçada por uma outra vontade.” (REIS, 1928, p. 241).

Assim, respeitar a liberdade da criança era o passo para que ela desenvolvesse suas atividades e pudesse, futuramente, tomar gosto pelo trabalho, pois, para a autora, toda criança tinha ideias, que precisavam ser expressas pela sua liberdade.

Para comprovar essas questões, Alice Meirelles Reis (1928) exemplificou com as crianças de sua sala: segundo a professora, elas demonstraram grande interesse em trabalhar com o material Montessori, porém isso só ocorreu enquanto esse material apresentava-se com um grau de novidade para elas, após isso nada foi conseguido, nem mesmo a disciplina.

---

<sup>54</sup> Segundo o artigo publicado, a autora era professora do “Jardim de Infância”, anexo a Escola Normal da Capital de São Paulo.

Para a autora, isso foi consequência da limitação trazida pelo material, com uma estrutura rígida marcada pelas mesmas fôrmas: a atração para a criança estava em um material variado que trouxesse novas possibilidades a cada manuseio.

Possibilidades essas, encontradas pela autora no material proposto por Declory, o qual, segundo ela, era “auto-corretivo”, proporcionando à criança diversas formas de encaixe e a compreensão de como os objetos eram “construídos”. O material foi por ela confeccionado a partir das fôrmas já trabalhadas com o material Montessori, e assim, a partir desse primeiro contato, a criança deveria reunir esses materiais e formar novos objetos com base na proposta dos cartões de modelos de desenhos diferentes.

A apresentação desses trabalhos, por sua vez, confirma a hipótese defendida por Zilda C. Martins Rodrigues Fortaleza em seu trabalho publicado em 1937<sup>55</sup> na Revista Educação. Segundo a autora, o Jardim de Infância fundado por Froebel foi uma instituição mal compreendida no Brasil. A defesa de um lugar com vários brinquedos em que as crianças adotassem a postura que quisessem, sem que houvesse a intervenção docente, ou um local para aprender trabalhos de jardinagem ou ainda condição necessária para a entrada da criança na escola primária; para a autora, são posturas errôneas diante do que a educação pré-escolar realmente representava.

Seu objetivo não era o ensino da leitura e da escrita, mas a observação daquilo que cercava a criança; do que ela ouvia; de seu raciocínio; expressão; movimento; e da vida coletiva; ou seja, “(...) o jardim é um pequeno ensaio do meio social, reflecte o mais possível a vida em família, procurando mudar o character da criança, esboçando-lhe os primeiros traços da personalidade.” (FORTALEZA, 1937, p. 186).

As ocupações deveriam ser procuradas a partir das tendências de cada criança, com trabalhos que trouxessem alegria, disciplina, moral, desenvolvimento intelectual e físico, para que ela pudesse acompanhar com mais proveito as classes primárias. Era uma ação educativa que devia possibilitar o bom e completo desenvolvimento infantil.

Mesmo com essa indefinição do papel das instituições pré-escolares e as discussões acerca dos melhores métodos e materiais a serem empregados no trabalho com essas crianças, e a escassez de recursos que possibilitassem o trabalho com os novos métodos e materiais de ensino que eram veiculados internacionalmente, pelo fato de o foco das políticas públicas estarem voltadas com mais afinco à educação primária; encontramos em obras publicadas no período (décadas de 1920 e 1940) a discussão acerca de algumas iniciativas governamentais

---

<sup>55</sup> FORTALEZA, Zilda C. Martins Rodrigues. Como orientar a educação no Jardim da Infância. In: **Revista Educação**, volumes XVII e XVIII, 1937.

destinadas às crianças pré-escolares, iniciativas essas que propagavam e reafirmavam o caráter assistencial da educação pré-escolar, que mesmo diante de novas propostas pedagógicas, ainda mantinha-se forte nos discursos e iniciativas governamentais.

Ou seja, concomitante com a entrada dos preceitos da Educação Nova no campo pré-escolar, devido às condições precárias de saneamento e higiene infantis, o discurso assistencialista sobre a infância brasileira não poderia ser abandonado, com isso, notamos a tentativa de unir novos métodos e materiais de ensino pré-escolar com as prerrogativas de higiene e puericultura.

Na cidade de São Paulo, de acordo com a obra de Nicanor Miranda<sup>56</sup>, publicada em 1940 na Revista de Educação, a prefeitura, com o apoio do Departamento de Cultura, estabeleceu a criação de Parques Infantis<sup>57</sup>, que tinham por intuito: assistir, educar e recrear as crianças que residiam mais especificamente em bairros operários, contando para isso com assistência médica, dentária e alimentar, de modo a proporcionar a essas crianças toda a assistência necessária.

Os parques, dessa forma, contavam com medicina preventiva, inspeção médica e exames, com o objetivo de evitar epidemias e moléstias, além de tratar as crianças a domicílio quando aparecesse alguma doença.

A educadora sanitária, por sua vez, era a escolhida para desempenhar as atividades higiênicas com as crianças nos parques, conduzindo uma orientação higiênico-dietética, e dessa forma, colaborando diretamente com as atividades recreativas.

Segundo Nicanor Miranda (1940), a educadora sanitária desempenhava um papel fundamental nos Parques Infantis, pois era ela quem conduzia a criança a um estado de saúde satisfatório, formando os hábitos necessários de higiene e alimentação.

Esse fator se tornava essencial, uma vez que eram observadas as taxas de desnutrição das crianças que frequentavam esses locais, chegando a uma estimativa de 60%. Por isso, de acordo com o autor, duas vezes por dia as crianças recebiam merenda no parque, composta por alimentos que visavam corrigir as falhas de sua nutrição.

---

<sup>56</sup> De acordo com as informações encontradas no referido artigo, Nicanor Miranda no período de sua publicação, era chefe da Divisão de Educação e Recreio da Prefeitura de São Paulo.

<sup>57</sup> No ano de 1941, Nicanor Miranda publicou um livro a respeito dos Parques infantis, no qual o autor trata sobre a origem e importância deles para o desenvolvimento da criança, relatando como esses funcionavam no continente Americano e Europeu, fazendo um destaque ao Brasil. Dessa forma, neste trabalho, Miranda (1941) reafirma a importância dos Parques Infantis como locais para prevenir e tratar doenças, cuidando para que as crianças pudessem crescer saudáveis.

A saúde dentária era outro ponto que merecia destaque. Com o apoio do Serviço Odontológico do Departamento Municipal de Higiene, segundo Nicanor Miranda (1940) foi possível a organização de uma assistência dentária.

A finalidade, portanto, desempenhada por esses Parques Infantis, de acordo com o autor era a Prefeitura de São Paulo agir e

(...) dentro de um programa de ação nacionalista, preparar cidadãos para a Pátria de amanhã, homens fortes física e moralmente, e não seres estiolantes, sem saúde, fragmentos de homem e não homens. A educação de saúde representa assim, dentro desse plano, uma preocupação contínua e primordial. (MIRANDA, 1940, p. 11).

Para atender a esse objetivo, no entanto, Nicanor Miranda (1940) afirma que foi preciso minar com a ideia acerca de que os parques serviriam apenas para jogos e educação física.

Essa concepção podia ser considerada atrasada e aquém das teorias modernas aceitas pelas civilizações mais avançadas, que colocavam os aspectos ligados à higiene e nutrição como fundamentais para a vida da criança e como condições indispensáveis para o trabalho na educação física, a qual partia do princípio de tornar o sujeito útil e valioso para a vida em comunidade.

Diante dessas questões, o autor finaliza sua discussão e afirma a necessidade de divulgação e compreensão dos Parques Infantis, como um local importante para a população infantil operária, e as possibilidades que apresentava à formação harmônica do homem brasileiro.

A presença dos Parques Infantis na cidade de São Paulo, como Nicanor Miranda (1940) aponta, caracterizou-se como mais uma forma de filantropia no atendimento à criança pequena. Tal constatação pode ser evidenciada pelo trabalho publicado em 1944<sup>58</sup> e 1945<sup>59</sup> com o mesmo título “Jardins de Infância no Estado de São Paulo”, ambos na Revista Educação por um conjunto de auxiliares técnicas da Assistência Técnica do Ensino Primário da cidade<sup>60</sup>, o qual traz uma apresentação histórica e organizacional dos Jardins de Infância, sendo fruto de pesquisas realizadas pelo Congresso de Delegados Regionais do Ensino do Estado de São Paulo, que foi reunido em agosto de 1943.

<sup>58</sup> TOLEDO, Adalvívia. et al. Jardins de infância no Estado de São Paulo. In: **Revista de Educação**, vol XXX, 1944. p.63-68.

<sup>59</sup> TOLEDO, Adalvívia. et al. Jardins de infância no Estado de São Paulo. In: **Revista de Educação**, vol XXXI, 1945. p.73-86.

<sup>60</sup> Dentre as quais se destacam as professoras: Adalvívia de Toledo, Corina de Castilho e Marcondes Cabral, Dirce Ribeiro de Arruda, Maria Aparecida Pimenta, Mathilde Brasiliense, Palmyra Amazonas Sampaio Moraes.

O intuito de elaboração e divulgação desse trabalho esteve em contribuir com o anteprojeto do Decreto de Lei da criação de Jardins de Infância e classes pré-primárias junto aos grupos escolares do Estado.

Até o ano de 1943, como destacam as autoras, São Paulo contava apenas com dois Jardins de Infância de iniciativa pública: um fundado em 1896, anexo à Escola Normal da Praça; e outro fundado no ano de 1932 na Cruz Azul, no Barro Branco, destinado a receber especificamente os filhos dos militares da Força Pública.

Porém, nota-se pela descrição feita pelas autoras que tais Jardins foram anexados a outras instituições como à Escola Normal da Praça e a Academia Militar de Barro Branco, delegando, portanto, a essas o dever de manutenção desses locais. As demais informações encontradas referiam-se às classes de assistência que funcionavam em casas beneficentes e asilos de caridade.

Isso significava que a existência de demais Jardins de Infância no Estado veio em decorrência das iniciativas privadas contando com um total de 139 instituições no ano de 1941, sendo que só os asilos católicos apresentavam uma estimativa de 1507 crianças,

Tais jardins, na sua quase totalidade, nada mais são do que aglomerados de crianças; funcionam sem organização especializada, dirigidos por professoras sem preparo e sem especialização, apenas com a simples aprovação em um ligeiro exame de habilitação ao magistério primário; desta forma, os jardins da infância vêm deturpada a sua verdadeira finalidade – educar. (TOLEDO et al, 1944, p. 67).

A maioria das crianças, dessa forma, ainda contava com as iniciativas filantrópicas de caráter privado, sem nenhuma intervenção estatal e ainda sem necessariamente contarem com um preparo adequado do corpo docente que ali atuava, sendo, na maioria das vezes, regido por mães voluntárias para colaborar com as demais que necessitavam trabalhar para ajudar no sustento da família. Tanto que as autoras, ao demonstrarem suas propostas de instalação dos Jardins de Infância, além de priorizarem locais e estruturas adequados, chamaram a atenção para a necessidade de um corpo docente capacitado e para a priorização das crianças de mães trabalhadoras.

Mesmo que ainda sem uma definição mais precisa do que seria a educação pré-escolar, a leitura e análise desses trabalhos nos demonstram os esforços e discussões para que essa pudesse vir a ocupar um local peculiar na formação da criança; já não mais como um local para “depositá-la” enquanto as mães trabalham e nem para iniciar o ensino da leitura e da escrita apenas.

Com dois discursos que parecem se distanciar, mas que na verdade se alinhavam nas discussões da época, a educação pré-escolar brasileira caminhou com ênfase na questão médico-higienista, o que fica visível, principalmente, pelas condições materiais de vida das crianças das classes menos favorecidas, ao mesmo tempo em que foi um campo fértil para a aplicação dos métodos e materiais que delineavam os discursos da Educação Nova, o que fica nítido pelas citações relativas à Froebel, Montessori, Claparède e Declory que foram enfatizadas nos trabalhos encontrados, como uma espécie de “*slogans*”/bandeiras para uma “nova” educação aos pequenos.

Assim, o conhecimento foi organizado em “peças” que garantem sua circularidade em diferentes realidades, atuando como espécies de *slogans*/ bandeiras na defesa do que se almeja para a sociedade, utilizando-se dos conhecimentos produzidos em escala internacional e que se caracterizavam por trazer ideias “novas” para pensar a educação da criança brasileira, como Arce, Simon e Depaepe (2015) afirmam.

Porém, nota-se que, ao mesmo tempo em que o discurso da Educação Nova ganhou espaço no campo da educação pré-escolar, ele foi apropriado e transformado em sua aplicação com as crianças.

Zenaide Villalva de Araujo (1923), Alice Meirelles Reis (1928) e Zilda C. Martins Rodrigues Fortaleza (1937) deixam transparecer em suas ideias a necessidade de adaptação dos métodos e materiais propostos pelos avanços da Pedagogia à realidade brasileira, uma vez que ainda não havia investimentos, a preocupação por parte dos órgãos governamentais ainda era escassa e as condições materiais de sobrevivência da maioria das crianças eram muito precárias.

Por isso, o discurso médico-higienista não pôde ser extinto no campo da educação pré-escolar brasileira ainda nesse período, porém com a difusão das propostas da denominada Educação Nova na ocasião, podemos notar a tentativa de associação de ambos os ideais no campo pedagógico destinado aos pequenos, o que fica evidente pela descrição feita sobre os Parques Infantis de Nicanor Miranda (1940).

Por meio dos discursos, propostas e até mesmo descrição de práticas delineadas com as crianças pequenas encontradas através da análise dos trabalhos divulgados por esses periódicos, fica nítida a visão da pré-escola como um período de cultivo da infância, de proteção, de prevenção, ao mesmo tempo em que se defende o deixar com que a criança *desabroche naturalmente*.

Portanto, mesmo que ainda com seu objetivo numa esfera turva, a educação das crianças pequenas no Brasil, nesse período, era necessária pelas imposições que a vida moderna trouxe às famílias, em especial às famílias trabalhadoras.

## **2.2 – Rastros e Vestígios da Educação Infantil Brasileira: um campo indefinido**

Resgatar a história da criança no território brasileiro significa de acordo com Priore (2013) dar voz aos documentos históricos, exumando-os em suas informações mais concretas, modestas e nas suas menores marcas, trazendo à tona lembranças que foram apagadas e que encontramos expressas pela voz dos médicos, inspetores sanitários, religiosos, professores, intelectuais da época e demais sujeitos que estiveram envolvidos na defesa de sua assistência, de cuidado com sua higiene, ou ainda preocupados com o processo de seu desenvolvimento para as etapas posteriores a que serão submetidos.

Encontrar esses rastros e vestígios da história das crianças permite compreender o lugar que ela ocupou em nossa sociedade ao longo da história e mais ainda nos permite inferir sobre as lacunas que ainda não foram preenchidas em sua formação e na necessidade de se pensar e lutar sempre por melhorias em seu desenvolvimento.

A discussão apresentada por essa seção nos confirma todas essas questões e ajuda-nos a abrir um leque de informações sobre os esforços ora despendidos, ora retraídos para a criança pequena.

Gondra (2010) destaca a premissa de que o pensamento médico-higiênico foi o responsável pela colonização do pensamento brasileiro a respeito da infância, delimitando condutas, pensamentos próprios e instaurando uma espécie de verdade no que se refere à vida dos pequeninos e sobre a qual se tornou, ao longo de nossa história, complicado estabelecer uma diferença de concepção.

Ao adentrar no campo pedagógico, esse saber médico-higiênico foi responsável, segundo o autor, por estabelecer uma espécie de naturalização da infância, e ainda invadindo o saber pedagógico com termos e derivações que despotencializam a atuação docente e trazem uma dependência.

A ideia mais tangente nas publicações, segundo o autor, vai ao encontro das propostas e propagandas já iniciadas no século XIX no que se refere à saúde da criança, como condição e meio para o progresso do país, com o *slogan*/bandeira “(...) na criança protegida, repousa o destino da nação brasileira”. (KUHLMANN JR., 2010, p. 329).

Esses aspectos, como pode ser observado, não se restringiram ao campo informativo : a escolarização foi a escolhida para propagar esses ensinamentos e mais ainda, para controlar as moléstias e possíveis epidemias infantis na época.

Com a entrada dos preceitos da então Pedagogia da Educação Nova no Brasil, como Carvalho (2002) destaca, reconfiguraram-se as concepções sobre escola e natureza infantil. O impacto gerado por esse Movimento foi o responsável por transformações, ainda que sutis, nas práticas escolares e na organização de seu tempo e espaço. Esse processo de reconfiguração, segundo a autora, foi aumentando por um número considerável de viagens ao exterior de professores com o apoio de algumas iniciativas governamentais que visavam o apoio das instituições estrangeiras para uma reforma escolar no país, com o objetivo de configurar o Brasil nos atributos necessários para uma civilização nova e moderna.

As referidas viagens, por sua vez, foram responsáveis por trazer novos rumos com base na fundação de uma escola ativa, com o *slogan* da instituição de uma escola que eduque e não que ensine, concepção essa que vai ao encontro dos preceitos de democracia, industrialização e urbanização do período.

Tanto que já são evidentes, no início do século XX, discursos sobre os materiais de ensino, com base em alguns dos precursores da Educação Nova como Montessori; Froebel; Declory; Claparède; o que pode ser notado pelas publicações encontradas nos periódicos nacionais do período e que foram objeto de estudo nessa seção.

No que se refere mais especificamente ao campo pré-escolar, Nagle (2009) destaca que o movimento reformista encontrou nele um terreno fértil para sua disseminação. Isso porque, segundo o autor, o aparecimento tardio dessas instituições nos discursos escolares brasileiros, proporcionou que desde seu início elas fossem pensadas a partir das estruturas propostas pelo modelo da Educação Nova, ou seja, “(...) a difusão desse nível da escolarização constituía, por si mesmo, expressivo exemplo de penetração dos princípios das novas ideias.” (NAGLE, 2009, p. 271).

Isso permite afirmar que o empenho em torno da criança pequena no país não esteve imune ao Movimento da Educação Nova e, pelo que se pôde observar esse foi um dos responsáveis por colocar a criança mais em evidência; seja pelos estudos realizados *com e sobre* ela ou ainda com o objetivo de potencializar sua escolarização ou dirimir os níveis de mortalidade infantil, o que se relaciona com os preceitos de civilidade e modernidade tão caros ao Brasil na época.

Dessa forma, mesmo com a escassez de políticas mais direcionadas ao campo pré-escolar, o governo brasileiro foi delineando no início do período republicano e do regime militar ditatorial de 1964, a formação de órgãos direcionados à criança menor de 06 anos.

Mesmo que ainda mais entrelaçada pelo ensino primário, a educação dos pequenos foi alicerçada na criação de órgãos, que ainda em caráter “assistencial”, e munidos pelo discurso médico-higienista, apresentaram formas de se conceber e pensar a formação da criança pré-escolar.

O financiamento de estudos nos Estados Unidos, a promoção de pesquisas a partir da eclosão mais contundente do Movimento da Educação Nova no país e a publicação de obras que visavam guiar o trabalho nestas instituições concederam às Creches, Escolas Maternais e Jardins de Infância algumas características próprias no território brasileiro, ainda que mescladas pela sua indefinição: ora para cuidar apenas da saúde infantil, ora para promover seu desenvolvimento natural e por fim para preparar a criança para o ensino primário.

Esse, ou melhor, “esses” discursos podem ser visivelmente notados em alguns dos trabalhos publicados pelo financiamento de algumas das agências governamentais brasileiras ligadas à infância pré-escolar, das quais quatro autores se destacaram: Heloísa Marinho, Celina Airlie Nina, Nazira Féres Abi-Sáber e Odilon de Andrade Filho.

Dessa forma, nas seções que seguem neste trabalho, apresentam-se a trajetória educacional e as ideias pedagógicas que alicerçaram as obras desses quatro intelectuais que se dedicaram a pensar e pesquisar a infância brasileira, trazendo também, suas relações com os órgãos governamentais brasileiros e o que cada um deles representou para a educação pré-escolar nacional.

“São duas flores unidas,  
São duas rosas nascidas  
Talvez no mesmo arrebol,  
Vivendo no mesmo galho,  
Da mesma gota de orvalho,  
Do mesmo raio de sol.

Unidas, bem como as penas  
Das duas asas pequenas  
De um passarinho do céu...  
Como um casal de rolinhas  
Como a tribo de andorinhas  
Da tarde no frouxo véu...

Unidas, bem como os prantos,  
Que em parilha descem tontos  
Das profundezas do olhar...  
Como o suspiro e o desgosto,  
Como as covinhas do rosto,  
Como as estrelas-do-mar...

Unidas... Ai quem pudera  
Numa eterna primavera  
Viver, qual vive esta flor...

Juntar as rosas da vida  
Na rama verde e florida,  
Na verde rama do amor!”.

(Castro Alves – As Duas Flores, 1947).

### **3 TRAJETÓRIA DE VIDA E PESQUISA EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DE HELOÍSA MARINHO, NAZIRA FÉRES ABI-SÁBER, CELINA AIRLIE NINA E ODILON DE ANDRADE FILHO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA**

Enfrentar a chamada questão da criança no Brasil é percorrer um campo complexo, tão variadas, e muitas vezes nebulosas e dramáticas, as situações que empiricamente se apresentam. Difícil não se perder nesta variedade de situações, como também no emaranhado de práticas, programas e instituições constitutivos da parafernália responsável pelo atendimento a esta criança. (ARANTES, 2009, p. 153).

Diante do contexto das produções veiculadas a respeito da Educação Infantil na seção anterior, pode-se notar os discursos a respeito do cuidado e saúde da criança pequena, associados, ainda que timidamente, em um discurso de cunho mais pedagógico no que concerne aos materiais e atividades de ensino.

A ênfase nos aspectos médico-higienistas permeados pelos elevados índices de mortalidade infantil que o Brasil ainda apresentava foram acrescidos ao discurso propagado pelo campo da Educação Nova, a partir das décadas de 1920 e 1930, traduzidos especialmente pelo que Nagle (2009) denomina de “entusiasmo e otimismo pela educação”.

Dessa forma, pode-se afirmar que o ensino pré-escolar caracterizava-se por uma indefinição, pois ao mesmo tempo em que os educadores começaram a “pensar” e propor métodos e planos de ensino para essas instituições com base nos novos preceitos pedagógicos circundantes internacionalmente, os médicos e, mais ainda, os médicos puericultores, encabeçaram as mais variadas políticas de proteção e amparo materno-infantis, fator esse que não poderia ser descartado em um país com escassas condições de saneamento.

Órgãos e programas governamentais, no entanto, foram criados entre as décadas de 1930 e 1970 com o intuito de amparar e cuidar da educação dos pequenos, dentre os quais se destacaram: o Departamento Nacional da Criança (DNCr); Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE) e com o Centro de Estudos e Pesquisas Helena Antipoff da Sociedade Pestalozzi do Brasil; os quais tiveram suas ramificações em Institutos, Centros de Estudos e Pesquisa em prol dos cuidados materno-infantis.

Esses órgãos, porém, designaram-se a contratar, financiar, propor estudos e pesquisas que zelassem tanto pelo desenvolvimento e bem-estar das crianças, quanto pela melhor instalação e estruturação das instituições a elas destinadas.

Com isso, alguns nomes se destacaram e tornaram-se referência nesses locais no que concerne à pesquisa, estudo e publicações de trabalhos que apresentassem orientações para os cuidados e ensino destinado a criança pequena, procurando oferecer a essas instituições “uma definição própria”.

No entanto, essa definição ainda ficou em um campo obscuro permeado pela defesa—, por um lado, do cuidar da saúde e do comportamento; do desenvolvimento social, físico, moral e cuidados com a saúde e a higiene; ou, por outro lado, em preparar a criança para o ensino primário, o qual apresentava outro problema que necessitava ser resolvido na educação nacional: os altos índices de evasão e repetência

Dessa forma, esses campos não estiveram totalmente separados nos discursos dos educadores e médicos do período, mas convergiram e foram denotando a preocupação com a Educação Infantil para além das questões relacionadas exclusivamente à saúde, alimentação e higiene ainda que muito timidamente.

Contudo, seria muita pretensão analisar todos os trabalhos que foram publicados por esses órgãos governamentais no período delimitado nesta pesquisa (1934-1971) ou ainda todas as produções bibliográficas da época destinadas a Educação Infantil. Por isso, foram selecionados quatro autores, procurando abarcar cada um dos órgãos dedicados à criança pequena no período, a fim de compreender os discursos veiculados e as propostas de circulação nacional destinadas a esse nível educacional.

A seleção desses autores ocorreu por meio de cada órgão governamental: fizemos o levantamento das publicações desses órgãos e de quais educadores se destacaram pelo financiamento de trabalhos relativos à educação pré-escolar.

A partir desse levantamento, a educadora Heloísa Marinho nos chamou a atenção por estar vinculada diretamente ao INEP, DNCr e ao Centro de Estudos e Pesquisas Helena Antipoff da Sociedade Pestalozzi do Brasil, inclusive por ter trabalhado com o professor Lourenço Filho.

Sobre a educadora Nazira Féres Abi-Sáber, destacou-se sua atuação no PABAEE e sua participação na Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

Já Celina Airlie Nina foi diretora de Jardim de Infância e atuou diretamente como Técnica de Educação no DNCr; e Odilon de Andrade Filho, por sua vez, foi médico-puericultor, atuando diretamente no DNCr e no Instituto Fernandes Figueira, um dos institutos fundados pelo DNCr, e onde ele atuava na inspetoria de higiene.

Dessa forma, esta seção dedica-se a apresentar, ainda que brevemente, a trajetória de vida e de pesquisa de cada um dos autores que são o objeto desse estudo, de modo a

contextualizar e desvelar os fatores que influenciaram tanto em suas produções quanto em suas ideias a respeito da criança pequena no Brasil.

### 3.1. HELOÍSA MARINHO: “A educadora das educadoras”

Além da docência, que esteve sempre presente na sua vida profissional, Heloísa planejou, organizou, estruturou e coordenou, em diferentes momentos de sua carreira, cursos de formação de professores. Essa é a marca muito forte em sua trajetória: formar professores, formar educadoras de educação infantil. (LEITE FILHO, 2011, p. 80).

Os dados encontrados para a discussão referente à vida e obra de Heloísa Marinho foram retirados do trabalho de Aristeu Gonçalves Leite Filho (2011)<sup>61</sup>, no qual o autor relata a trajetória de vida da educadora<sup>62</sup>, bem como suas principais obras, destacando a importância da autora para a Educação Infantil brasileira. Incutida de sensibilidade e solidariedade social, Heloísa Marinho, além de escrever livros dedicados aos trabalhos com as crianças menores de seis anos, procurou colocar em prática suas ideias, fazendo com que

(...) aquele que ela defende em seus livros e assiste há tantos anos na sala de aula, vendo-o e fazendo-o viver, para afinal abrir-lhe, sem pressa, mas com sua ciência e bondade, as portas da conquista intelectual e da felicidade de realizar-se, realizando. (LEITE FILHO, 2011, p. 16).

Seus trabalhos voltaram-se à realidade brasileira, buscando compreender a linguagem infantil e contribuir para a formação de educadores para que promovam o desenvolvimento pleno, harmonioso e feliz dos pequenos alunos.

Heloisa Marinho nasceu em 14 de setembro de 1903, filha mais velha de um médico conceituado do Rio de Janeiro, chamado João Marinho com Cecília do Val Marinho, paulista e filha de fazendeiros.

Segundo Leite Filho (2011) esse casamento havia ocorrido por interesse de João Marinho, um “nobre pobre” muito ambicioso, que tinha o desejo de concluir seus estudos na Europa. Sendo assim, ele foi apresentado a Cecília, que embora residisse em São Paulo,

<sup>61</sup> Este trabalho consiste em um livro publicado em 2011, pela editora DP et Alii, cujo título: “**História da Educação Infantil: Heloísa Marinho – uma tradição esquecida**”, o qual se originou a partir da Dissertação de Mestrado “**Educadora de educadores: trajetória e idéias de Heloísa Marinho**”, defendida em 1997. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=1997531005012001P0>>

<sup>62</sup> Outro trabalho também que se dedica ao estudo da educadora Heloísa Marinho e que procura destacar as ideias dela sobre a educação dos pequenos, é o Trabalho de Conclusão de Curso de Mariana de Oliveira Faria: “História da Educação Infantil no Brasil: algumas impressões a partir das obras de Heloísa Marinho”, defendido no ano de 2013 na Universidade Federal de São Carlos.

passava suas férias em uma casa no Rio, que seus pais haviam comprado para veraneio e que depois seria herdada pela filha.

Após o casamento, foram morar em uma cidade do interior de Minas Gerais, mas João Marinho não desistiu de seu sonho de ir para Europa: em 1904, com Heloísa ainda bebê, ele resolveu ir para a Alemanha se especializar em otorrinolaringologia, especialidade ainda não existente no Brasil. Como, naquela época, era difícil levar junto uma criança tão pequena, partiu com sua esposa e deixou Heloísa aos cuidados de uma amiga da família, chamada de mamãe Memélia.

Durante quase dois anos, a menina foi criada por essa “mãe postiça”. Nesse mesmo período, o casal, na Alemanha, teve outra filha, que recebeu o nome de sua mãe, Cecília.

Ao retornarem para o Brasil, além da segunda filha, os pais de Heloísa trouxeram uma governanta alemã, que se responsabilizou pela educação das duas meninas. Residiram, então, na casa herdada pela sua mãe no Rio de Janeiro, residência em que Heloísa viveu até seus últimos dias.

O Doutor João Marinho, em pouco tempo, tornou-se famoso no Rio de Janeiro, travando amizades com os políticos e intelectuais de seu tempo, como Washington Luiz e Rui Barbosa. De acordo com Leite Filho (2011), o médico destinou à suas filhas uma educação europeia, e como manteve sua instrução por governantas alemãs, isso fez com que Heloísa recebesse uma educação bilíngue.

Foi neste ambiente que Heloísa cresceu, rodeada de parentes, em uma casa grande e com uma biblioteca em seu interior. Entretanto, conflitos entre seus pais culminaram na separação deles, o que fez com que Heloísa, já alfabetizada em alemão, passasse a estudar em um colégio interno, denominado de Americano de Petrópolis<sup>63</sup>. A escolha da escola se deu pelo fato de lá se trabalhar com a língua inglesa, pois perdurava o desejo de seu pai em educar seus filhos com base na cultura europeia.

Em 1920, Heloísa ingressou no Curso Médio, denominado de Curso de Madureza, no Colégio Bennett<sup>64</sup>, afirmando seus estudos com base no protestantismo. Mesmo seus pais não sendo credores dessa religião, eles escolheram esse tipo de formação para as duas filhas.

---

<sup>63</sup> Colégio protestante fundado em 1895, no qual estudavam as filhas de importantes famílias do Rio de Janeiro, segundo Leite Filho (2011) esse colégio funcionou por 25 anos, tendo como premissa a divulgação de uma pedagogia mais moderna.

<sup>64</sup> O Colégio Bennett localizava-se no Rio de Janeiro, sua fundação ocorreu em 1920 na capital, tendo à frente as missionárias: Miss Parkinson e Miss Hyde. Consistia em um colégio destinado ao público feminino e a seus interesses. Seu maior objetivo era preparar e influenciar os alunos da classe média para a futura liderança no país e na Igreja.

Ainda nesse colégio, em 1922, Heloísa iniciou o Curso Normal de Formação da Professora Primária<sup>65</sup>. Tal curso, de acordo com Leite Filho (2011), era baseado em um sistema anglo-saxão de formação, considerado o mais moderno para a época, quando o modelo dominante no Brasil ainda era o francês.

Heloísa destacou-se pela ótima relação que travava com as missionárias de ambos os colégios em que se formou. E por esse excelente relacionamento da aluna com as dirigentes do Colégio Bennett, em 1923, após se formar como professora primária, as missionárias a indicaram para prosseguir seus estudos nos Estados Unidos. Em dezembro desse ano, então, Heloísa Marinho partiu para as terras norte-americanas,

(...) onde fez dois anos de curso fundamental (Junior College) até 1925, no Wesleyan College, Macon, Georgia. Fez curso de férias, no verão de 1925, no Peabody College for Teachers, e dois anos no Senior College da Universidade de Chicago, de janeiro de 1926 a março de 1928, especializando-se em filosofia e psicologia. Em março de 1928, foi diplomada pela University of Chicago. Ao completar o curso, teve a surpresa de ser a única distinguida com menção de Honors for Excellence in the Senior Colleges. (LEITE FILHO, 2011, p. 66).

Ainda na Universidade de Chicago, mesmo tendo direcionado seus estudos para Psicologia e Filosofia, Heloísa Marinho entrou em contato com as ideias de John Dewey, que foi o responsável por fundar a Escola de Chicago, a qual tinha por intuito a formação com base no pragmatismo.

Mesmo não tendo sido aluna diretamente de Dewey, nessa Universidade, Heloísa estudou com os discípulos do educador, participou, inclusive, de um curso sobre filosofia americana, cujo enfoque estava nas ideias do autor.

No curso de Psicologia, acabou por ser aluna de Mead – fundador junto com Dewey da premissa do pragmatismo -. Nessa instituição ainda, Heloísa teve contato com as ideias de Froebel, considerado o pai do Jardim de Infância, e a partir disso passou a desejar que o professor pré-escolar também tivesse sua formação em nível superior. Essa formação trouxe reflexos importantes nos trabalhos e pesquisas desenvolvidas pela educadora *a posteriori* no Brasil.

Regressando ao Brasil em 1929, ela iniciou suas atividades como professora de Psicologia Geral no Curso de Madureza do Colégio Bennett, no qual permaneceu até 1934,

---

<sup>65</sup> Os cursos normais nas escolas protestantes integravam uma estratégia, segundo Leite Filho (2011) de preparar professores dentro de um novo método para a escola primária moderna.

data em que ocorreu sua entrada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ)<sup>66</sup>, que funcionava em um prédio imponente, na Praça da Bandeira, e tornou-se um dos maiores centros para a formação de professores da República.

De acordo com Leite Filho (2011), tal Instituto integrou-se a um grupo de educadores que representava a vanguarda brasileira, dentre os quais além de Lourenço Filho, destacaram-se Anísio Teixeira, que na época era diretor da Instrução Pública, e aos poucos Fernando Azevedo, que mesmo não residindo mais no Distrito Federal, teve suas ideias endereçadas para essa instituição.

Recém-chegada dos Estados Unidos, com formação na Universidade de Chicago, da qual algumas ideias haviam inspirado as reformas educacionais nos estados brasileiros a partir da década de 1920 e o Movimento da Educação Nova no Brasil, Heloísa Marinho, tornou-se uma referência a esse grupo.

Inicialmente, ela exerceu o cargo de assistente de Psicologia Educacional na Escola de Professores do IERJ e trabalhou durante dois anos com o professor Lourenço Filho, o qual

(...) a encarregou de dirigir os grupos de discussão e trabalhos práticos no Curso de Formação de Professores Primários e a solicitou para dirigir os cursos de Especialização em Psicologia para professores de Educação Física, para orientadores de Música e Psicologia da Adolescência para professores de Ensino Secundário. (LEITE FILHO, 2011, p. 67).

Nesse período, ela atuava como assistente do professor Lourenço Filho e desenvolvia pesquisas em torno da criança pequena, utilizando as referências dos trabalhos publicados pelo educador, principalmente no que se refere aos Testes de ABC<sup>67</sup>. Esse fator foi decisivo após seus estudos na Universidade de Chicago, principalmente ao que se referia ao tipo de pesquisa realizada, tanto que a maioria de suas obras conta com prefácios e introduções<sup>68</sup> escritas pelo educador, o qual exaltou Heloísa Marinho, como uma educadora culta e que exercia grande contribuição à educação de crianças pequenas no Brasil.

---

<sup>66</sup> Criado em 1932, esse Instituto constitui-se por uma escola secundária e por uma escola de formação de professores, tendo, em anexo, um Jardim de Infância e uma escola primária, com o intuito de demonstração e aplicação das práticas de ensino aprendidas na instituição. Ele refere-se à transformação da Escola Normal do Estácio, fundada em 1876. Tal reforma é o resultado das demandas ocorridas após a Revolução de 1930, que engendraram em um novo impulso a esse nível de ensino. Dessa forma, em outubro de 1932 foi inaugurado o Instituto de Educação no lugar da Escola Normal, tendo como seu primeiro diretor-geral Lourenço Filho.

<sup>67</sup> Segundo Lourenço Filho (2008) os Testes de ABC buscam identificar a maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita. Sua aplicação ocorre de maneira individual e é destinada especialmente para as crianças que ainda não estão habituadas ao trabalho escolar.

<sup>68</sup> Sobre os prefácios, introduções e obras bibliográficas de Heloísa Marinho discorreremos no próximo tópico deste trabalho.

Na Figura 1, pode-se visualizar uma fotografia de Heloísa Marinho no ano de 1933. Essa foto foi encontrada no Centro de Memória Institucional do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.



Figura 1 - Fotografia de Heloísa Marinho em 1933.

Fonte: Centro de Memória Institucional do Instituto de Educação do Rio de Janeiro<sup>69</sup>

Em 1939, a educadora participou da organização do Curso de Formação de Professores Pré-Primários no Colégio Bennett, o que culminou na fundação de um Instituto Técnico em 1941. Nesse Instituto, Heloísa Marinho ficou responsável pela formação de educadores de Escolas Maternais e Jardins de Infância.

---

<sup>69</sup> Maiores informações podem ser encontradas em: < <http://cemiiserj.blogspot.com.br/2006/05/congregao-do-instituto-de-educacao.html> >

Segundo Leite Filho (2011), a área da pré-escola ficou conhecida como “IT do Bennett”, e a concepção que ali permeava era uma sólida fundação científica, com estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento e comportamento infantil, tanto que o professor Arnold Gesell ajudou na construção de um observatório unilateral para o Jardim, em que as professoras em formação poderiam fazer suas observações sem que para isso interferissem na sala de aula. O Instituto, também, a partir de 1942 começou a receber crianças de um ano e isso permitia já a observação de crianças bem pequenas.

Outro fator que merece destaque foi a inauguração da Fundação Romão Duarte, destinada a receber crianças órfãs e abandonadas, e como era vizinha do Instituto, isso propiciou que as jovens em formação também pudessem desenvolver trabalhos com essas crianças.

No ano de 1949, Heloísa Marinho esteve à frente da criação do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Essa iniciativa, de acordo com Leite Filho (2011), foi responsável por consolidar o Centro de Estudos da Criança<sup>70</sup>.

No entanto, esse curso de especialização foi o primeiro de outros que vieram posteriormente a constituir o Curso de Extensão e Aperfeiçoamento (CEA) no IERJ, o qual oferecia, nessa época, os cursos de especialização em “Educação Pré-Primária, Iniciação Escolar Primária e Educação de Crianças Excepcionais.” (cf. LEITE FILHO, 2011, p. 84).

Heloísa Marinho destacou-se como coordenadora do Curso, direcionando seu trabalho à educação pré-primária, o qual foi responsável pela formação das professoras pré-escolares do Rio de Janeiro. Isso porque, segundo Leite Filho (2011), desde seu início, a Secretaria de Educação carioca pressionou a frequência das professoras nesse curso, entregando turmas de crianças pré-escolares somente àquelas que se formavam com Heloísa Marinho no IERJ. Esse curso, inclusive, acabou sendo inicialmente reconhecido como pós-normal, e depois como um curso superior.

No entanto, o trabalho da educadora não ficou somente no Instituto. Em 1951, novamente envolvida com o Colégio Bennett, Heloísa Marinho, dedicou-se à organização do Curso Normal, assumindo sua direção até 1955.

Com a ajuda do professor Valnir Chagas, em 1966, Heloísa Marinho ajustou os cursos de especialização do IERJ às normas curriculares e duração, exigidas por lei. E em 1968,

---

<sup>70</sup> Esse Centro foi criado por Lourenço Filho, o qual ocupou o cargo de primeiro diretor do IERJ. Além de um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança, o Centro, com o Curso de especialização encabeçado por Heloísa Marinho, tornou-se um local de formação de professores especializados em educação infantil.

colaborou com um grupo de trabalho do Ministério da Educação e Cultura para a estruturação do Curso Superior de Pedagogia Especial, o qual incorporou muitas das discussões que a educadora travava no CEA, tendo como resultado, segundo Leite Filho (2011), o Parecer 895/69 do CFE, o qual defende a formação do professor de educação infantil em nível superior. Assim, de 1966 a 1974, Heloísa Marinho passou a coordenar o curso de Pedagogia Especial do IERJ.

Aposentada compulsoriamente do IERJ, em 1974, por idade, Heloísa Marinho retornou ao Colégio Bennett e propôs a criação de um curso de pós-graduação em Desenvolvimento da Criança, mas isso não se concretizou. Foi então, que a educadora fundou o Centro de Pesquisa Helena Antipoff<sup>71</sup> em 1975, organizando e coordenando um curso de pós-graduação em Desenvolvimento da Criança e de especialização em Estimulação Essencial, oferecido a profissionais já portadores do diploma de curso superior.

No entanto, em 1979, tendo como coordenador o professor Jairo Werner, foi criado o Núcleo de Desenvolvimento da Criança no Colégio Bennett, com o apoio e contribuição de Heloísa Marinho. Seu objetivo foi o de desenvolver estudos e pesquisa na área de Educação Infantil e resgatar os trabalhos produzidos no Colégio de 1939 a 1960, período em que foi considerado referência na qualidade de formação de professores de Educação Infantil.

Vale ressaltar, que esse Núcleo foi crescendo de maneira que se transformou no Instituto Bennett de Desenvolvimento da Criança (IBDC), chegando a ter até mesmo uma creche-escola. Entretanto, com as mudanças de direção do Colégio, esse acabou encerrando suas atividades.

Com o fim das atividades do IBDC o professor Jairo Werner sugeriu, então, que Heloísa Marinho, já com 89 anos de idade, criasse seu próprio Instituto de Pesquisas. Desta forma, em 1983, em Niterói, foi criado o Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho (IPHEM)<sup>72</sup>, o qual passou a abarcar todas as produções e arquivos pessoais da educadora, como: filmes; pesquisas já concluídas; livros; periódicos e documentos de sua Biblioteca particular. Sem fins lucrativos, o Instituto, de acordo com Leite Filho (2011), tinha por finalidade a promoção de estudos e pesquisas relacionados à educação e à infância, visando, também, a assessorar outras instituições.

---

<sup>71</sup> Esse Centro consistiu em um convênio com a Escola de Enfermagem Ana Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Sociedade Pestalozzi do Brasil. A pesquisa e os estudos realizados neste centro, de acordo com Leite Filho (2011), foram o Curso de pós-graduação em Desenvolvimento da Criança e de especialização em Estimulação Essencial. Em 1978, foi feita a ampliação das pesquisas relacionando-as ao Desenvolvimento Humano, com convênios universitários.

<sup>72</sup> Tentou-se entrar em contato com esse Instituto, mas não foi possível. Pelas informações encontradas na *internet*, ele encontra-se fechado, e há indícios de que o prédio está funcionando como uma clínica de reabilitação para dependentes químicos.

Em toda sua trajetória, fica evidente a atividade exercida por Heloísa Marinho, que desde o início de sua carreira como educadora, dedicou-se à formação daquelas que iriam lecionar com os pequeninos. A pesquisa e seu contato com o Movimento da Educação Nova foram traços decisivos para sua atuação, tanto que, Leite Filho (2011), afirma que a didática assumida pela educadora esteve em muito ligada à pesquisa, ou seja

Heloísa não era uma professora que sabia dar aula expositiva. Sua formação americana e a pós-graduação na Europa deram características docentes pouco comuns no Brasil. A biblioteca e os livros eram o centro de sua didática. A cada tema do programa orientava as alunas com uma vasta bibliografia e solicitava resumos e sínteses sobre o que os autores pensavam sobre os assuntos. Associado a uma quantidade significativa de leitura, eram propostos trabalhos práticos de observação direta de crianças em diferentes situações, podendo ser em escolas, pré-escolas ou até na família das alunas. As sínteses das leituras e as observações sobre as crianças vinham para os seminários em sala de aula. Na verdade, sua prática docente, nos cursos de formação de professoras, nunca dissociou pesquisa e ensino. (...) Privilegiava a observação à criança como forma de construir conhecimento a respeito do seu desenvolvimento. (LEITE FILHO, 2011, p. 88)

Nesse sentido, Heloísa Marinho foi mentora de diversas pesquisas em relação à criança e ao seu desenvolvimento, como forma de contribuir para a organização da Educação Infantil brasileira, bem como refletir sobre a prática pedagógica e a atuação docente no espaço pré-escolar.

Sendo assim, a educadora foi autora de vários títulos, mas não concentrou suas publicações em livros, também foi responsável pela disseminação de suas ideias e propostas educativas em periódicos. Alguns dos trabalhos de Heloísa Marinho podem ser observados no Quadro 4.

Quadro 4 - Trabalhos produzidos por Heloísa Marinho

<b>Título</b>	<b>Período</b>	<b>Local</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Temática</b>	<b>Publicação/ Apresentação</b>
“Da linguagem na formação do eu”	1935	Rio de Janeiro	Monografia apresentada na primeira Conferência Inter-Americana de Higiene Mental	Dedicada à memória de Mead, professor com o qual Heloísa estudou na Universidade de Chicago.	Publicada pela própria autora em separata.
“Da influência social na formação do gosto”	1937	Rio de Janeiro	Estudo minucioso a respeito da influência dos professores pré-	Foi um estudo orientado pelo professor Karl Dunker, do Swarthmore	Publicado em 1942, no Journal of Abnormal and Social Psychology,

			primários na preferência alimentar das crianças.	College, da Pensilvânia.	pelo professor Wolfgang Kohler.
“O vocabulário da criança de 7 anos”	1942	Rio de Janeiro	Com orientação do professor Lourenço Filho, a pesquisa durou dois anos.	Parte de uma pesquisa que visa estudar a linguagem da criança aos sete anos.	Foi realizada e publicada tendo o apoio do INEP. Sua primeira publicação data 1944.
“Métodos de Ensino de Leitura”	1944	Rio de Janeiro	Pesquisa que se volta ao estudo de diferentes métodos de ensino de leitura.	Realizada por dois anos, com a ajuda da professora Marina Bessone da Cruz Ferreira. Teve seus resultados apresentados no II Congresso Hispano-Americano de Dificuldades de Aprendizagem de La lectura y Escritura, na Cidade do México, em 1974.	Foi publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP, em 1957.
“Lógica e Desenho”	1945	IERJ	Material que visava criar instrumentos de medida de maturidade da criança para aprendizagem da leitura e da escrita.	Os resultados foram usados pelas alunas de Heloísa Marinho do curso de especialização do IERJ.	Não tem
“A escrita na escola Primária”	1947	Rio de Janeiro	Continua o estudo sobre a leitura e a escrita. Pesquisa experimental com crianças analfabetas de sete anos.	Contou com a participação das professoras Arlete Santos e Maria Caldeiras Fucs.	Publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do INEP, em 1963.
“Prova de avaliação da idade gráfica”	1956	Rio de Janeiro	Elaboração de um teste, de acordo com o grafismo da criança. Realizada no curso de Pedagogia	Consiste em uma prova à Escala de Desenvolvimento da Criança.	Os resultados da pesquisa foram publicados no livro Estimulação Essencial.

			Especial do IERJ.		
“Escala do desenvolvimento físico, psicológico e social da criança brasileira”	1957	Rio de Janeiro	Pesquisa Experimental, considerando as descobertas em pesquisas anteriores.	O resultado da pesquisa originou uma Escala.	Foi apresentada no congresso Brasileiro de Deficiência Mental, no Rio de Janeiro em 1957.
“Origins of thought in early childhood”	1958	Rio de Janeiro	Pesquisa que resume os estudos realizados até o momento.	Consiste em uma síntese do conhecimento produzido nas pesquisas anteriores.	Foi apresentado em Paris, na Assembleia da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar, em 1958.
“Escala de Desenvolvimento”	1977	Rio de Janeiro	É continuidade da pesquisa de “escala” iniciada em 1957.	Objetivo de proporcionar uma visão geral a respeito do desenvolvimento da criança brasileira.	Publicados com o apoio do Cenesp, no livro “Estimulação Essencial”.

Fonte: Elaborado por Varotto-Machado (2015) a partir do levantamento dos trabalhos publicados por Heloísa Marinho em periódicos e eventos educacionais.

Além desses trabalhos publicados e apresentados em congressos internacionais, Heloísa Marinho também, foi autora de alguns títulos literários, destinados tanto à criança, quanto à professora que iria trabalhar com ela, os quais se podem visualizar no Quadro 5.

Quadro 5: Produções Bibliográficas de Heloísa Marinho

<b>Título da Obra</b>	<b>Edição</b>	<b>Cidade/ Editora</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Outros autores</b>
Vida e Educação no Jardim de Infância	1ª	Rio de Janeiro/Conquista	1952	-----
Vamos representar?	1ª	Rio de Janeiro/ Agir	1953	Maria Isabel Marinho Lutz
O Gato de Botas	1ª	Rio de Janeiro/ Abril	1954	Maria Isabel Marinho Lutz
A linguagem na idade pré-escolar	1ª	Rio de Janeiro/ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)	1955	-----
Vida e Educação no Jardim de Infância	2ª	Rio de Janeiro/ Conquista	1960	-----
Vida e Educação no Jardim	3ª	Rio de Janeiro/ Conquista	1966	-----

de Infância				
O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de primeiro grau.	1ª	Rio de Janeiro/Papelaria América	1978	-----
Vida, Educação e Leitura: o método natural de alfabetização	1ª	Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S.A	1978	-----
Estimulação Essencial	1ª	Rio de Janeiro/ CENESP	1978	-----
O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de primeiro grau.	2ª	Rio de Janeiro/ Papelaria América	1987	-----
Vida, Educação e Leitura: o método natural de alfabetização.	2ª	Rio de Janeiro/ Livraria Francisco Alves S.A.	1987	-----

Fonte: Elaborado por Varotto-Machado (2015) a partir das Produções Bibliográficas de Heloísa Marinho

Além dessas obras, pela pesquisa realizada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre os anos de 1944 a 1980, foram encontrados alguns artigos, resenhas, comentários, palestras, relatórios e bibliografias escritas por Heloísa Marinho, que buscam divulgar suas publicações e pesquisas na época. Dentre eles destacamos:

Quadro 6 - Artigos de Heloísa Marinho publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre 1944 e 1980.

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Dados da Revista</b>	<b>Páginas</b>
“A Linguagem na Idade pré-escolar”	Bibliografia	Vol. I / n. 2 Agosto de 1944	320-322.
“Assuntos predominantes na Linguagem do Pré-Escolar”	Artigo	Vol. I/ n.3 Set. de 1944	376-386
“Aspectos da Educação Primária nos Estados Unidos”	Artigo	Vol. XVI / n. 43 Jul/Set. de 1951	183-187
“A Linguagem na Idade pré-escolar”	Artigo	Vol. 23 / n. 57 Jan/mar. de 1955	59-122
“Métodos de Ensino da Leitura – Estudos Experimentais <sup>73</sup> ”	Artigo	Vol. 28/ n.68 Out/Dez. de 1957	130-150
“Magistério e Vocação”	Artigo	Vol. 29/ n. 70 abril/jun. de 1958	136-138
“Da influência do Jardim de Infância na promoção da primeira série”	Artigo	Vol. 31/ n. 73 jan./mar. de 1959.	03-08
“A Tragédia das mãos vazias”	Comentário	Vol. 38/n.88 out./dez. de 1962	201-202
“A escrita na Escola Primária”	Relatório de Pesquisa efetuada no Instituto de Educação da Guanabara	Vol. 44/ n. 100 Out./Dez. de 1965	315-331

<sup>73</sup> Esse artigo foi publicado em conjunto com Marina Bessone da Cruz Ferreira, também do Instituto de Educação do Distrito Federal da época.

“Missão da Educadora no Jardim de Infância”	Palestra efetuada na VI Semana de Estudos Pré-Primários do Colégio Benett em 1965	Vol. 45/ n. 101 Jan./Mar. 1966	63-72
“Formação do Professor Primário em Nível Superior”	Artigo	Vol. 47/ n. 105 Jan./Mar. de 1967	141-152
“Preparação do professor primário especializado em nível universitário”	Artigo	Vol. 53/ n. 117 Jan./Mar. de 1970	134-150
“Como a criança aprende a ler brincando”	Comunicação apresentada à XIII Assembleia Mundial da OMEP em 1971	Vol.56/n.124 Out./dez. de 1971	366-379
“O Currículo da Reforma e a Experiência do Colégio Bennett”	Artigo	Vol. 60/ n. 133 Jan./Mar. de 1974	100-112

Fonte: Elaborado por Varotto-Machado (2015) a partir do levantamento dos trabalhos publicados por Heloísa Marinho na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

Até um ano antes de sua morte, Heloísa Marinho trabalhou, não deixando de lado seus estudos e pesquisas voltadas à criança pré-escolar e àquelas que desenvolveriam a educação desses pequeninos. Sua ideia visava demonstrar a forma de desenvolvimento da criança e propor a formação do educador que com ela atuaria.

Com isso, nos tantos cursos de formação e especialização que lecionou, procurou sempre imprimir nas professoras a tarefa que tinham em pesquisar e em privilegiar a observação do comportamento da criança como meio de construir o conhecimento a este respeito. Assim, a professora que Heloísa Marinho visava formar, segundo Leite Filho (2011), era aquela que incentivaria a evolução natural da criança.

Em sua trajetória, Heloísa Marinho se envolveu com a formação de inúmeras educadoras do Rio de Janeiro, fundamentada na pesquisa, acabou sempre por estar acompanhada por ex-alunas que seguiam suas orientações.

Em 04 de julho de 1994, Heloísa Marinho, no Rio de Janeiro, faleceu, já com 91 anos. No entanto, suas ideias pedagógicas, bem como sua prática de formação de professoras para o ensino infantil, não foram difundidas, sendo poucos os trabalhos que procuram retomar a importância e influência da autora para se pensar a educação dos pequeninos brasileiros.

### 3.1.1. A Importância Educacional de Heloísa Marinho: O que nos dizem os Prefácios e Introduções

(...) A Professora Heloísa Marinho é das mais competentes e cultas pesquisadoras da vida infantil. (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 08).

A leitura dos prefácios e introduções das obras de Heloísa Marinho possibilita a compreensão da importância da educadora para a educação brasileira, bem como de sua trajetória educacional. Apresentadas, prefaciadas e introduzidas por expressivos educadores brasileiros, as obras da autora demonstram o seu prestígio nos trabalhos e propostas desenvolvidas para a educação pré-primária brasileira. Exaltada por suas ideias, Heloísa Marinho, para os educadores que se dedicaram a escrever sobre seus trabalhos, apresenta valiosas contribuições para o estudo da criança em seu desenvolvimento, com base na realidade brasileira.

Alguns dos nomes que se destacam pelas “chamadas” de suas obras são: Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Heliette Auler, Anna Bernardes da Silveira Rocha e Juracy Silveira; os quais deixam transparecer sua aprovação e admiração pelos estudos realizados por Heloísa Marinho.

Na obra “Vamos representar?”, cuja capa pode ser visualizada na Figura 2, de 1953, uma das primeiras publicações de Heloísa Marinho, Lourenço Filho, responsável pela escrita da apresentação, afirma que a intenção desse escrito não é a representação para adultos, mas sim de “(...) proporcionar a crianças situações que lhes sirvam ao normal desenvolvimento emocional e social.” (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 07).

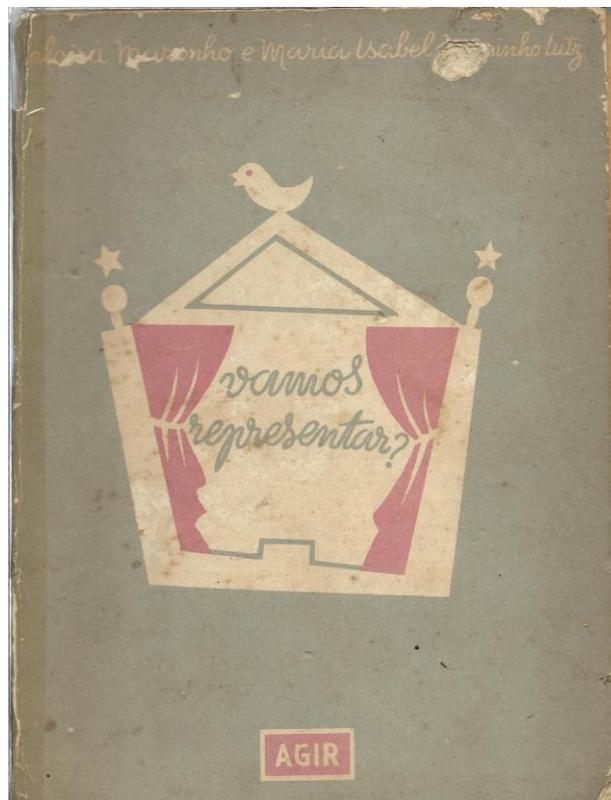


Figura 2 - Capa da obra “Vamos Representar?” de Heloísa Marinho e Maria Izabel M. Lutz, publicada em 1953.  
Fonte: (MARINHO e LUTZ, 1953)

Sendo assim, o teatro foi destacado pelo educador como um recurso de grande valor para que ocorresse o desenvolvimento natural da criança, pois

(...) Com a reprodução de gestos e atitudes alheias, a criança ensaia a sua participação na vida do grupo. Mais tarde, em situação de jogo ou brinquedo, juntando aos gestos a palavra, irá representar mil e uma cenas. Tomará, então, a si o papel de um companheiro, ou de adultos com os quais conviva, com a mais perfeita naturalidade... (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 07).

Dessa forma, nota-se a importância de tais recursos para o desenvolvimento da criança, o que, para o autor, eram requisitos fundamentais, pois a reprodução de gestos e atitudes alheias forneceria subsídios importantes para que a criança desenvolvesse sua “nascente personalidade” e a afirmasse.

Outro aspecto que engloba a questão da representação não estava apenas em reproduzir um ato, mas em compreender o comportamento alheio e habilitar-se no enfrentamento de diversas situações que lhes eram demandadas, impondo por si só a disciplina e atitudes necessárias diante dos mais diversos fatos.

Consiste, essa obra, em uma das primeiras publicações de Heloísa Marinho, que se refere a um trabalho voltado às artes, mais especificamente às peças teatrais, contendo quatorze títulos diferentes<sup>74</sup>, mas com temáticas que vão ao encontro da história brasileira, seus costumes, mitos e conquistas.

São dedicadas de dez a doze páginas para cada narrativa, as quais explicitam as personagens, a quantidade de atos, os diferentes cenários, os gestos e as falas.

As peças que as autoras trazem nessa obra podem ser observadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Peças teatrais escritas por Heloísa Marinho e Maria Izabel Marinho Lutz

<b>Ordem</b>	<b>Títulos das Peças Teatrais</b>	<b>Quantidade de Páginas</b>
1	A descoberta da América	10
2	Tiradentes	9
3	A Independência	10
4	Princesa Isabel	7
5	A Bandeira Brasileira	12
6	Caramuru	8
7	O Pássaro da Amizade	10
8	O Saci	17

<sup>74</sup> Em Apêndice A neste trabalho, encontra-se um breve resumo sobre cada uma das peças escritas por Heloísa Marinho e Maria Izabel Marinho Lutz.

9	Os Livros	8
10	Chiquinho Ladrão	7
11	O Pescador e o Gênio	5
12	Cinderela	15
13	A Rosa Juvenil	8
14	A Ovelha Perdida	6

Fonte: Elaborado por Varotto-Machado (2015) com base em Marinho e Lutz (1953).

Ao observar as temáticas, nota-se que as autoras apresentam histórias com alguma moral, seja para a exaltação do país, ou ainda para ensinar bons comportamentos às crianças, como: cuidar dos livros; não roubar, mas trabalhar para se conseguir o que quer; manter os objetos e a casa sempre em ordem.

Utilizam-se também de clássicos infantis como Cinderela e a Rosa Juvenil, literaturas essas que trabalham com a temática do Conto de Fadas e mostram a importância de ser obediente, gentil, corajoso e bondoso. Por fim, também trazem uma obra religiosa, como o nascimento de Jesus, representando a importância de darmos tudo o que temos a Deus, como faz o pobre menino ao entregar sua única ovelha.

O trabalho com valores morais, portanto, é nítido nesse trabalho de Marinho e Lutz<sup>75</sup> (1953), o fato de as crianças estudarem e representarem essas peças consiste em uma forma lúdica de formar nestas, desde a mais tenra idade, os valores esperados socialmente. Em outras palavras, é uma forma de impulsionar o desenvolvimento emocional e social das crianças, proporcionando, assim, o desenvolvimento de uma personalidade e comportamento almejados.

Lourenço Filho (1953, p.08), ainda destaca que as autoras fizeram uma excelente apropriação dos estudos relativos ao comportamento da criança e expuseram nas peças que apresentaram formas de explorar e desenvolver não só o lado artístico das crianças, mas de impulsionar seu desenvolvimento natural.

Afirma ainda, que “(...) A Professora Heloísa Marinho é das mais competentes e cultas pesquisadoras da vida infantil”. De acordo com ele, juntas, ela e a Professora Maria Isabel Marinho Lutz, que apresenta “(...) dotes pedagógicos de grande sensibilidade artística”, promoveram diversas formas de participação das crianças que figuravam desde a encenação no palco, a formação de coros, ou a postura de espectadores, sem que para isso fosse

<sup>75</sup> Maria Izabel Marinho Lutz, de acordo com Leite Filho (2011) era prima-irmã de Heloísa Marinho, sua mãe era irmã do pai de Heloísa Marinho. Maria Izabel Marinho Lutz era artista plástica e lecionou artes no Colégio Bennett.

necessário “assumir papéis” forçosamente. A intervenção do narrador, em suas peças, demonstrava o aspecto simbólico do enredo e o desfecho de uma experiência emotiva.

No entanto, para que haja o trabalho educativo integral, Lourenço Filho (1953), não descartou a necessidade de um trabalho do professor com as crianças desde a produção, preparação, condução dos ensaios e representação final de forma acolhedora que permitisse à criança expressar-se e participar de cada um dos atos que envolviam a representação teatral. Essa proposta designada pelo autor fazia parte de toda a discussão e composição da obra veiculada por Heloísa Marinho e Maria Isabel Marinho Lutz (1953) e, visava superar qualquer ideia de “preparo enfadonho” para a “representação”. Pelo contrário, as autoras traziam, para Lourenço Filho (1953) uma forma dos mestres da infância acolherem, por esse trabalho, seus alunos.

Contudo, não é somente nessa obra que Lourenço Filho demonstrou sua admiração por Heloísa Marinho. Responsável pela introdução da obra “Vida e Educação no Jardim de Infância”, em sua terceira edição, em 1966, Lourenço Filho a iniciou exaltando as bases amplas em que a obra se constituía, destacando que

São doze incisivos e atraentes capítulos em que se discute as questões relativas à organização e funcionamento dos jardins de infância praticamente se apresentam. E isso é feito com uma segura compreensão dos princípios do desenvolvimento das crianças pequeninas, como das contingências que muitas vezes perturbam o desenvolvimento, em nossa época, dadas as rápidas mudanças na vida do lar. A multiplicação das instituições de educação pré-escolar se deve a essas alterações, principalmente observadas nas grandes cidades. (LOURENÇO FILHO, 1966, p. 13).

A partir dessas mudanças na sociedade da época, o educador enfatizava a importância dessa obra, pois englobava desde as discussões sobre a necessidade de Jardins de Infância até suas instalações e sugestões de atividades educativas e o como executar.

Nesse ponto, inclusive, estava a validade da obra para Lourenço Filho (1966, p. 13): o fato de considerar as situações “naturais na vida das crianças” e as oportunidades que a educação pré-escolar poderiam oferecer para aprimorar e integrar o comportamento infantil, por meio de uma educação que fortalecesse as atitudes e formas de expressão pessoais, sempre considerando as situações normais de crescimento e experiência. Por essa razão, era fundamental que a criança encontrasse um ambiente favorável para seu livre exercício.

Ao defender essas questões, o educador chamou a atenção para o cerne da criação dos Jardins de Infância, remetendo-se a Froebel e a criação dos *Kindergarten*, imaginando, assim,

que as crianças “(...) pudessem espontaneamente crescer como se dá com as plantas de um horto.” (LOURENÇO FILHO, 1966, p. 14).

Na Figura 3, pode-se visualizar a capa desta obra em sua segunda e terceira edições:

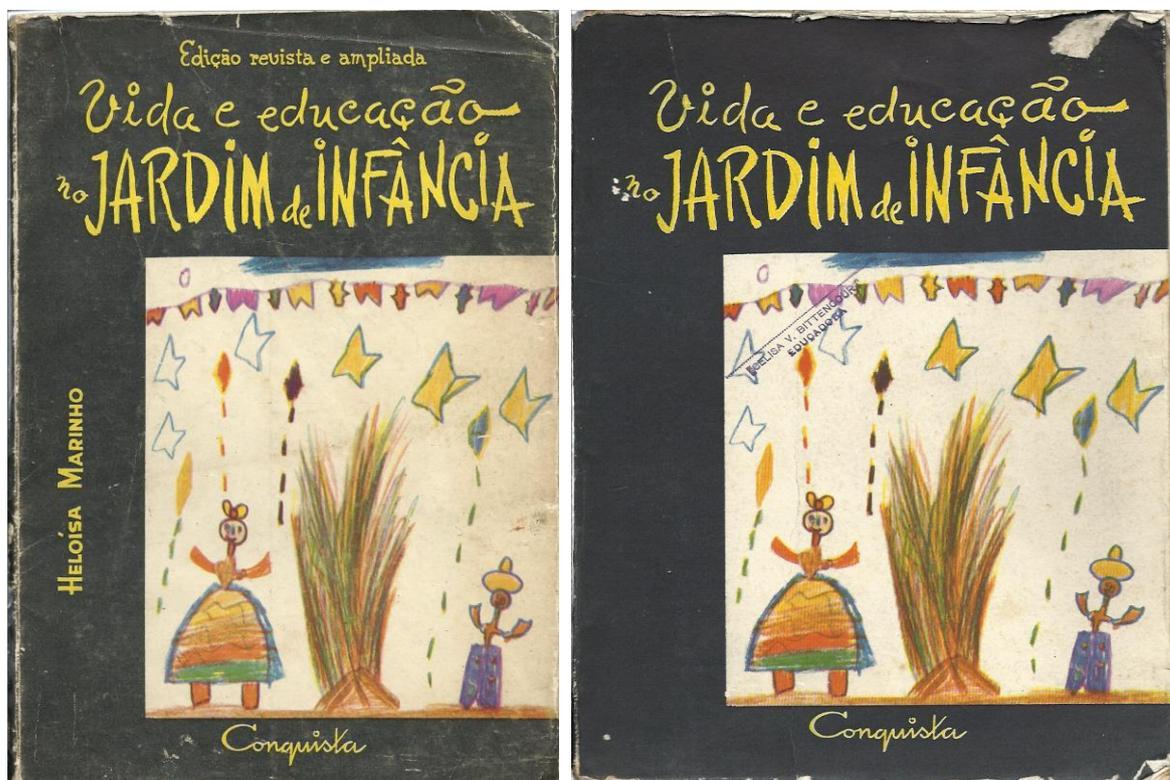


Figura 3 – Capas das obras “Vida e Educação no Jardim de Infância” de Heloisa Marinho, publicadas respectivamente em 1960 e em 1966.

Fontes: (MARINHO, 1960;1966)

Como um guia didático, essa obra de Heloisa Marinho (1960; 1966) visava a apresentar, de forma clara e concisa, atividades e formas de trabalhar no Jardim de Infância. Demonstrando sua importância e missão, a autora deixou evidente a relação intrínseca entre a educação e a vida, propondo situações e atividades que potencializassem e enriquecessem a vida infantil, bem como seu desenvolvimento, considerado pela autora como natural e espontâneo, ao mesmo tempo em que seria cada vez mais empobrecido pelo esvaziamento e isolamento que a criança, com o avanço dos grandes centros urbanos, vinha enfrentando. Por isso, era necessário um espaço amplo, que proporcionasse experiências variadas à criança: isso contribuiria para que ela desenvolvesse suas percepções e ações no mundo.

Partindo dos fatores que faziam parte da cotidianidade, Heloisa Marinho (1966) destacou a importância de a educadora ir acrescentando novos elementos de acordo com o grau de desenvolvimento infantil, de modo a trazer atividades atrativas e significativas à criança.

Outro fator de fundamental importância, que deveria estar na atuação da professora pré-escolar, era a afetividade e o amor para com seus alunos. A relação fundada nesses aspectos, por si só, segundo a autora, iria delinear uma atuação enriquecedora e potencializadora para o desenvolvimento natural desta criança.

Assim, com base nessas ideias, ao longo dessa obra, Heloísa Marinho trouxe dicas e informações essenciais para o trabalho com a criança no Jardim de Infância dando grande ênfase às atividades que envolviam as ciências naturais, artes plásticas, música e literatura; afirmando serem essas as bases para a formação dos conhecimentos fundantes das etapas posteriores que viriam após a educação primária.

Ainda em relação a essa publicação, Lourenço Filho (1966) destacou que ela trouxe reflexões importantes e ricas a respeito da existência humana, e que foram muito bem trabalhados por Heloísa Marinho (1966), ao enfatizar a complementação que existe entre a ação natural e o ajustamento social, os quais compõem um único processo de desenvolvimento do sujeito.

Por isso, a educação apresentava papel essencial na constituição dessa realidade, como um fator social e humano, que deveria adaptar suas técnicas às condições de cada idade a fim de que não antecipasse o desenvolvimento natural dessas, mas os relacione com as condições sociais postas.

Era por esse motivo que, segundo Lourenço Filho (1966, p. 14), Heloísa Marinho procurava enfatizar, na maioria de seus capítulos, a palavra **Vida**, como forma de reforçar aos educadores pré-escolares, a necessidade de apoiarem-se nas condições “naturais do desenvolvimento” para o ajustamento das crianças pequenas.

Dessa forma, o conhecimento da Psicologia Infantil em sua dinâmica tornava-se fundamental ao estudo dos educadores, pois apresentava um abrangente estudo sobre a individualidade, as influências da vida social e seu relacionamento obrigatório.

Para o educador, o valor desse livro estava também na linguagem que era utilizada, acessível a todos e não somente a especialistas. Esse uso também permitia quebrar as barreiras e “velhas” suposições diante da infância, principalmente ao que se refere à visão dessa como uma “entidade isolada”, em que seu conhecimento seria resultado da “justaposição de impressões separadas”.

Maria Montessori, segundo Lourenço Filho (1966), trouxe grande contribuição para se pensar a criança e seu desenvolvimento de outra forma. Mesmo inicialmente defendendo a concepção acima apresentada, em suas últimas obras Montessori, apresentou uma concepção

que salientava a importância do contato e relacionamento entre as crianças, com seus educadores, pais, familiares, etc.

Nesse sentido, podiam-se perceber as novas descobertas sobre a infância e a importância de focar-se na formação de sua nascente personalidade, levando em consideração seus atributos naturais. Com isso,

(...) a formação de hábitos sadios de interesses adequados, de atitudes emocionais que favoreçam equilíbrio cada vez mais, é o que realmente deverá importar. Os instrumentos serão atitudes livres e, logo também, crescentemente coordenadas; a observação de coisas, plantas e animais; a aquisição das formas de linguagem convenientes a cada idade. (LOURENÇO FILHO, 1966, p. 15).

Essa era, portanto, a orientação que Heloísa Marinho apresentava nessa obra e que, segundo o educador, trouxe a compreensão “realista” dos problemas da educação pré-escolar, bem como os elementos simples que poderiam conduzi-la a seu verdadeiro objetivo.

Como um guia prático que “conduz à reflexão”, *Vida e Educação no Jardim de Infância*, nas palavras de Lourenço Filho (1966), poderia atingir os desejos das mestras da educação pré-escolar, levando-as a melhor observarem, compreenderem e estimarem as crianças que lhes eram confiadas, de modo a acentuar o estudo sobre os problemas das primeiras idades, o que “seguramente contribuirá para o progresso da educação pré-escolar em nosso país.” (LOURENÇO FILHO, 1966, p. 15).

Ainda em relação a essa obra, Juracy Silveira, então Diretora do Departamento de Educação Primária do Rio de Janeiro, foi responsável pela escrita do prefácio da primeira, segunda e terceira edições, afirmando que

Êsse livro já tem a sua história que vale ser registrada: a história de uma iniciativa que vem sofrendo modificações, acréscimos e supressões; que adquiriu nova estrutura e novos conceitos, que se enriqueceu de novos exemplos e novas ilustrações, tudo isso a demonstrar seu dinamismo através dos anos, na ânsia de aperfeiçoamento que fará de *Vida e Educação no Jardim de Infância* um livro sempre atualizado e útil aos olhos dos antigos e novos leitores. História que guarda na simplicidade do seu enredo traços de emoção e de beleza pela dedicação e pelo iscelâ que exigiu de muitos. (SILVEIRA, 1966, p. 07).

Um trabalho que trouxe uma contribuição relevante às iniciativas governamentais em relação à aceitação dos Jardins de Infância, “*Vida e Educação no Jardim de Infância*”, de acordo com Juracy Silveira (1952) consistia em um programa “psico-evolutivo” que se

constituía como um verdadeiro guia didático para o trabalho com as crianças entre quatro e seis anos.

Com o apoio do Departamento de Educação Primária, a elaboração desse trabalho, para a diretora, possibilitou ao professor a plena compreensão da criança, e conseqüentemente, o aperfeiçoamento e enriquecimento do magistério.

Assim, na segunda edição da obra, Juracy Silveira (1960) enfatiza o bom recebimento do livro pelas educadoras pré-primárias, e afirma que a forma de organização da obra feita por Heloísa Marinho, respeitando não a idade cronológica meramente, mas considerando a evolução progressiva da criança, vinculada aos fatores pessoais e ambientais, permitia ampliar a visão das educadoras diante das crianças, trazendo mais sugestões de atividades e ainda trabalhando com aspectos iniciais e introdutórios da leitura, escrita e cálculo.

Vale ressaltar que as duas primeiras edições dessa obra (1952 e 1960) contaram com o apoio do Departamento de Educação Primária, da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, como consta em suas contracapas.

Ainda, segundo Juracy Silveira (1966), no destaque que faz à terceira edição dessa obra, afirma que consistia em um livro básico para os educadores da infância, estando atualizado de acordo com as novas aquisições da Psicologia Evolutiva e com as exigências da educação na época.

Isso era muito bem representado pela construção de numerosos Jardins de Infância a cada ano, o que demonstrava a prova da aceitação da educação pré-primária, como importante para o desenvolvimento infantil e formação de sua personalidade, como também, ao que se refere ao desenvolvimento linguístico, da expressão, do pensar, etc. O que de acordo com Juracy Silveira (1966) consistia na aceitação de numerosos estudos que comprovavam os benefícios da educação pré-primária para o desenvolvimento infantil, assim como uma forma de tornar menos prejudicial o “afastamento forçado” das mães e a importância de formar as novas gerações a par dos avanços científicos.

Ainda de acordo com Juracy Silveira (1966) essa obra de Heloísa Marinho exprimia muito bem essas mudanças diante da educação pré-primária. Tal obra, segundo a prefaciadora, vinha em decorrência de um projeto do Departamento Nacional da Criança (DNCr)<sup>76</sup>, o qual em 1952, sob nova responsabilidade técnica e administrativa procurou

---

<sup>76</sup> O Departamento Nacional da Criança (DNCr) foi fundado no ano de 1940, pelo Decreto-Lei no 2.021, de 17 de fevereiro, tendo como porta-voz o médico Mário Olinto de Oliveira, então chefe da Enfermaria do Abrigo-Hospital Arthur Bernardes no Rio de Janeiro e amigo do Professor Fernandes Figueira, então inspetor de Higiene Infantil do Departamento Nacional de Saúde Pública. O DNCr veio em decorrência da Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância criada em 1934, a qual estava diretamente vinculada ao Ministério da

observar o funcionamento dos Jardins de Infância e, assim, notou a necessidade de uma sistematização do trabalho realizado por esses como forma de auxiliar as professoras dessa faixa etária de quatro a seis anos.

Os livros encontrados na época sobre a temática eram quase inexistentes e a maioria em idiomas estrangeiros, isso os tornava inacessíveis aos professores, e no campo oficial não havia nada que pudesse contribuir para a orientação desses.

Por isso, os educadores mais qualificados do Rio de Janeiro se uniram e elaboraram um Programa-Guia, com base na Psicologia Evolutiva, com sugestões de atividades que atendessem aos interesses dominantes na faixa etária estipulada, e que assim, pudessem contribuir para o desenvolvimento de hábitos e atitudes desejáveis para o enriquecimento na formação da criança.

Tais atividades foram passadas a algumas professoras de diferentes faixas-etárias para iscel-las e assim, foi-se observando o desempenho e conceitos que foram desenvolvidos naquelas crianças. Os resultados dessa pesquisa foram socializados na primeira edição dessa obra de Heloísa Marinho, a qual se dedicou a expor essas atividades que foram levadas ao Jardim de Infância, organizando-o como um guia para as professoras infantis.

“A Professora Heloísa Marinho, em sua salutar teimosia, em seu louvável afã de aperfeiçoamento toma, novamente, em suas mãos, a obra que perfilhou com a dedicação e o carinho de mãe autêntica.” Com a introdução de novos capítulos, apresentou exemplos e sugestões como forma de enriquecer ainda mais o conteúdo a ser trabalhado nos Jardins de Infância, de modo a trazer uma orientação metodológica em que as mestras se sentissem mais seguras em assumirem em sua atuação, bem como, a compreensão mais ampla dos problemas relacionados ao interesse, necessidade, formação de hábitos e atitudes nas crianças. Juracy Silveira (1966) ainda destacou que Heloísa Marinho aumentou a sugestão de atividades criadoras que podem ser assumidas no trabalho das educadoras, de modo a constituírem um mundo significativo e maravilhoso nesta fase de suas vidas. (SILVEIRA, 1966, p. 10-11).

O prestígio da educadora não se limitou apenas a essas publicações. Sua obra “A linguagem na idade pré-escolar”<sup>77</sup> de 1955, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura

---

Educação e Saúde, pelo Decreto do Governo Provisório no 24.278, de 22 de maio, de acordo com Leite Filho (2008). O DNCr, no entanto, esteve encarregado de amparar a maternidade, infância e adolescência, como também tinha a função de legitimar a nova ordem econômica instaurada pelo Estado Novo (1937-1945), como destaca Vieira (2003). Sua principal função estava em possibilitar às mães uma maternidade sadia e condições favoráveis para a criação de seus filhos, tendo como intuito principal o combate à mortalidade infantil, aspecto caro à sociedade brasileira nesse período.

<sup>77</sup> Esta obra, na íntegra, também foi publicada no ano de 1955 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em seu volume 23, número 57. Pela comparação entre elas, a obra encontra-se idêntica e foi publicada na Revista em

em parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>78</sup>, contou com a introdução escrita por Lourenço Filho e a apresentação feita por Anísio Teixeira.

De acordo com Anísio Teixeira (1955), então Diretor do INEP, na pequena apresentação da segunda edição dessa obra, essa nova edição era o reflexo da solicitação “(...) permanente de inúmeros educadores”, mantendo-se, nessa reedição, a mesma introdução, já que ela continuava atual, sem a necessidade de nenhuma nova justificativa para sua republicação. Ele, ainda. Finalizou com as seguintes palavras: “Agradece o INEP, mais uma vez, à autora a valiosa contribuição ao estudo objetivo da criança brasileira.”. (TEIXEIRA, 1955, s/p).

Dessa forma, inicia-se a introdução escrita por Lourenço Filho em 1944<sup>79</sup>, na qual o educador chamou a atenção para o fato de que a compreensão psicológica da criança só era possível mediante ao estudo da “aquisição e desenvolvimento da linguagem”, estudo esse que orientaria a atuação pedagógica pré-escolar.

Segundo o educador, a referida obra de Heloísa Marinho constituiu-se da investigação, impulsionada pelo INEP para compreensão da criança brasileira, com o intuito de oferecer maiores subsídios para o trabalho pedagógico.

De acordo com Lourenço Filho (1955) essa obra de Heloísa Marinho referia-se à divulgação dos resultados obtidos pela educadora pelo estudo do vocabulário ativo da idade pré-escolar. Esse trabalho foi desenvolvido com centenas de crianças da Escola Maternal e do

formato de artigo, a partir de seu capítulo primeiro, respeitando a ordem, texto e imagens apresentadas na publicação bibliográfica.

<sup>78</sup> De acordo com as informações encontradas no endereço eletrônico do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/>) o INEP foi criado no ano de 1937, recebendo inicialmente a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, em 1938, o órgão iniciou de fato seu trabalho pelo Decreto-Lei nº 580, alterando sua nomenclatura para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e regulamentando sua organização. Seu objetivo foi a promoção de estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro e fazer a divulgação dos conhecimentos pedagógicos, o que culminou em 1944 na publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), a qual passou a ser o veículo de difusão das informações educacionais produzidas pelos pesquisadores e estudiosos da área educacional. De acordo, com Xavier (1999) O INEP teve como diretores até o ano de 1964: Lourenço Filho (1938-1945), Murilo Braga de Carvalho (1945 – 1952) e Anísio Teixeira (1952 a 1964). Subordinado diretamente ao Ministério da Educação, o INEP visava à formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, baseando-se, principalmente nas questões que envolvem a qualidade e a equidade. Em 1952, quando então assume sua diretoria o Professor Anísio Teixeira, o INEP passa a vigorar dando maior ênfase a pesquisa educacional, porém, a partir de 1972 com a Ditadura Militar, ele passa a ser um órgão autônomo com o dever de fazer o levantamento sobre a situação educacional do país a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e bases 5692/71, e ajudar na implantação de cursos de pós-graduação no país. No entanto, a partir de 1985 o INEP foi retirado das questões de pesquisa e voltou diretamente ao suporte e assessoramento do Ministério da Educação. Em 1995, foi reestruturado passando a se organizar como responsável pelo levantamento dos dados estatísticos educacionais, com o intuito de prover mudanças necessárias para as políticas públicas na área educacional. No entanto, nos últimos anos, ainda ancorado no levantamento dos dados estatísticos, o INEP passou a funcionar também como eixo central do sistema de avaliações nacionais de todos os níveis educacionais do país.

<sup>79</sup> Ano em que ocorre a publicação da primeira edição desta obra. Nota-se que a mesma manteve sua configuração inicial em sua segunda publicação.

Jardim de Infância anexos ao Instituto Técnico do Colégio Bennett, no qual, durante alguns anos, a educadora passou a acompanhar a evolução da linguagem delas, junto com as observações feitas no Jardim de Infância do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

A associação dessas pesquisas, segundo o educador, permitiu à Heloísa Marinho apurar ainda mais suas discussões e a possibilitar um balanço geral para a investigação do INEP, sem contar que pôde incutir um ensaio completo sobre a aquisição e evolução da linguagem da criança brasileira, o que sem a observação empírica seria impossível.

Esse estudo, por sua vez, constituiu-se, para o educador, em referência para as demais pesquisas que buscassem investigar a criança, pois se fazia mediante a observações reais, devidamente comprovadas, com seguro apoio dos fatos.

Lourenço Filho (1955) ainda destacou o pioneirismo da referida obra, afirmando existirem poucos estudos sobre a linguagem infantil no período, sendo seu percussor Feldman, há mais de um século, tendo os estudos continuados por Preyer, com a obra “A alma da criança”. Outros autores também se dedicaram pelos estudos da infância, como: Stumpf; Compayré; Kilpatrick; Segismund; Perez; porém ainda constituíam-se em trabalhos de rigor mais teórico e bibliográfico, do que científico, de acordo com o educador.

No início do século XX, segundo Lourenço Filho (1955), foi que começaram a aparecer obras de cunho mais sistemático e especializado, tendo como marco em 1907 a obra “A linguagem infantil” de Guilherme e Clara Stern, os quais iniciaram diversas pesquisas com características propriamente linguísticas e de caráter psicológico, porém ainda realizadas em cunho internacional.

Em 1933, foi que se iniciaram os trabalhos voltados ao estudo da linguagem no Brasil, tendo como percussoras: Helena Antipoff e Lúcia Schmidt Casassanta, com crianças dos grupos escolares de Belo Horizonte. Por isso, entre 1934-1937 o INEP iniciou suas investigações com a colaboração da Professora Heloísa Marinho no que conferia a Psicologia Educacional e a linguagem oral e gráfica do pré-escolar, o que visava a fornecer subsídios para a continuação dos estudos referentes à criança já em idade escolar. Isso foi realizado por uma comissão com os seguintes professores: Clovis Monteiro, Ormindia I. Marques, Helena Mandroni e Nair Freire, além do técnico Manuel Marques de Carvalho, o qual se dedicou a realizar uma “lista preliminar” das palavras de uso nas crianças entre de 7 e 8 anos.

Na Figura 4 pode-se visualizar a capa dessa obra de Heloísa Marinho:

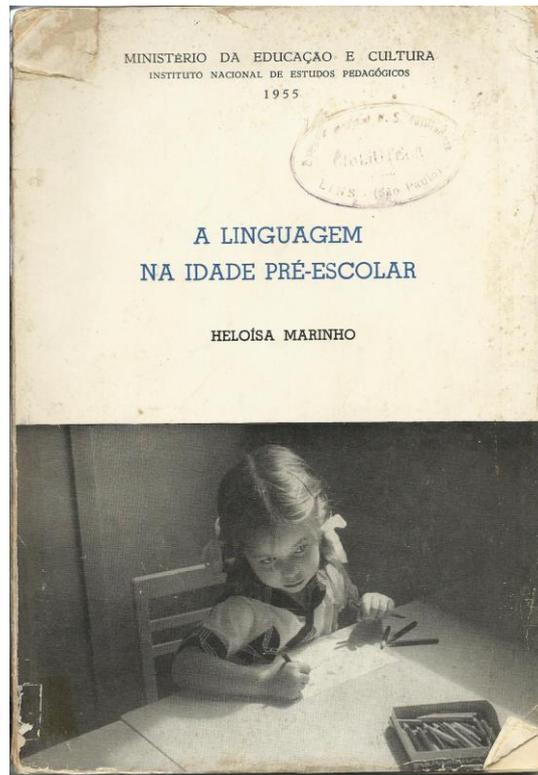


Figura 4 – Capa da obra “A linguagem na Idade Pré-Escolar” de Heloísa Marinho, publicada em 1955.  
Fonte: (MARINHO, 1955)

Nessa introdução, ainda, Lourenço Filho (1955, p.09) assinalou alguns dos resultados obtidos pelas modernas pesquisas realizadas nos mais variados países com o intuito de descrever de modo seguro “(...) o processo de aquisição e desenvolvimento dos comportamentos verbais”; o que possibilitou a compreensão de formações próprias de comunicação e organização do pensamento, tanto que, de acordo com o educador, já se era permitido indicar as diversas fases de progresso linguístico, com as pesquisas já realizadas por Bean e Shirley, que se confirmavam com a investigação de Heloísa Marinho:

(...) o grito, ao nascer; sons vocais e algumas articulações, como caráter de jogo; fixação, posterior, com grande variação individual, de comportamentos verbais a que já se pode emprestar a intenção de comunicação (palavras – frases); aquisição de nomes, em todo o correr do segundo ano de vida e sua combinação em frases de duas ou três palavras, a partir dos 16 meses; frases sem partículas de ligação, no terceiro ano de vida; oração mais ou menos completas a seguir, ou seja, ao completar a criança a idade de três anos. (LOURENÇO FILHO, 1955, p.09).

Segundo Lourenço Filho (1955), os resultados apresentados por Heloísa Marinho vão ao encontro das pesquisas realizadas internacionalmente nas línguas francesa, inglesa e alemã, que demonstravam que as características do material linguístico eram determinadas pelas funções reais da fala, as quais resultavam do aproveitamento dos aspectos naturais da atividade infantil.

Dessa forma, para o educador, compreender o desenvolvimento e aquisição da linguagem infantil era fundamental tanto para questões que se aferiam ao relacionamento, quanto para o estímulo do desenvolvimento da personalidade da criança, ou seja, a linguagem era crucial para a construção do pensamento e para a inserção da criança no mundo.

Nesse sentido, encontrava-se a validade dessa obra de Heloísa Marinho, que ao apresentar uma investigação sobre a linguagem na criança pré-escolar brasileira, forneceu subsídios importantes para o trabalho de educadoras nos Jardins de Infância, de modo a aprimorar esse desenvolvimento, bem como auxiliar no rol de pesquisas sobre a psicologia, que avançavam no entendimento da complexidade da inteligência humana.

Portanto, “A Linguagem na idade pré-escolar”, segundo Lourenço Filho (1955, p. 13), não só abriu novas possibilidades de estudos relativos a essa temática, mas também assinalou ser essa

(...) uma etapa no estudo da psicologia da criança brasileira, e há de suscitar, com efeito, novas investigações e comentários dos estudiosos do assunto. Cumpra a este Instituto aqui deixar consignados os seus agradecimentos à ilustre pesquisadora pela valiosa colaboração que apresenta ao estudo geral do vocabulário infantil, e ainda os aplausos pela elevada forma com que, por longos anos, se tem dedicado ao estudo da criança. (LOURENÇO FILHO, 1955, p. 13).

Na obra “Currículo por atividades” de 1978, em sua primeira edição, e em 1987, em sua segunda edição<sup>80</sup>, Heloísa Marinho teve como prefaciadora de seu trabalho Anna Bernardes da Silveira Rocha<sup>81</sup>, a qual afirma ser esse “(...) um livro de cabeceira de professores. Objetivo, prático, rico de sugestões operacionais no desenvolvimento da educação infantil.” (ROCHA, 1978; 1987).

Sua publicação, como consta na contracapa da obra, contou com o apoio da Sociedade Pestalozzi do Brasil<sup>82</sup>, momento em que Heloísa Marinho era chefe do Centro de Estudos e

<sup>80</sup> As duas edições dessa obra de Heloísa Marinho encontram-se idênticas, desde sua impressão, organização, prefácios e introduções e toda estruturação da obra.

<sup>81</sup> Anna Bernardes da Silveira Rocha foi professora em todos os graus de ensino, e também atuou em vários cargos e funções educacionais, sendo Secretária Estadual da Educação em Vitória – ES. Também foi autora de algumas publicações no que se refere à educação de primeiro grau e educação moral. De acordo com as informações encontradas no endereço eletrônico: <  
<http://www.poetas.capixabas.nom.br/AESL/membro.asp?id=137&academia=aesl> >

<sup>82</sup> Fundada no ano de 1932, a Sociedade Pestalozzi teve como propagadora a educadora russa Helena Antipoff que veio ao Brasil no ano de 1929 e desde então, administrava a Fazenda do Rosário, a qual designava a desenvolver estudos com base nas Ideias Pedagógicas de Pestalozzi. Criada inicialmente no Estado de Minas Gerais, a Sociedade Pestalozzi, então denominada Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, começou a se disseminar pelos Estados Brasileiros, se proliferando especialmente nas regiões do Rio de Janeiro e São Paulo, iniciando em 1945 sua instalação no Rio de Janeiro recebendo a nomenclatura de Sociedade Pestalozzi do Brasil. Em 1948 funda-se uma Sociedade em Niterói, ficando conhecida como a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro

Pesquisas Helena Antipoff<sup>83</sup> dessa Sociedade. Consistia, segundo Anna Bernardes da Silveira Rocha (1978; 1987), em um trabalho de registro do cotidiano das escolas de crianças, dentre as quais se destacavam: Fundação Romão de Matos Duarte; Fazenda do Rosário; Instituto de Educação do Rio de Janeiro e Colégio Bennett; trabalho esse feito em um momento que a Educação Infantil brasileira ganhava maior destaque, principalmente no que se referia à escassez de materiais auxiliares para o magistério.

A prefaciadora, ainda, afirma que não era intuito dessa obra aprofundar teorias, mas ser um instrumento para o trabalho docente pré-escolar, trazendo orientações no que se referia à saúde; nutrição; educação; vida comunitária e familiar para o trabalho com as crianças; tendo como metodologia a “(...) atividade livre e criativa que transforma os momentos escolares num estágio “natural” de vivência diária.” (ROCHA, 1978; 1987).

Nesse sentido, segundo a autora, Heloísa Marinho quebrou com a ideia de que a educação pré-escolar era um período preparatório e a colocou como uma função própria, apresentando complexidade e enfoque no desenvolvimento global infantil.

Essa obra, no entanto, podia ser considerada uma síntese das ideias de Heloísa Marinho, organiza-se com capítulos idênticos e similares às demais obras da autora. Pela sua leitura e análise, fica evidente o caráter de manual, com ideias, pesquisas, atividades, experiências, organização das instituições, discussão de resultados das pesquisas por ela realizadas, planos e formas de organização das aulas.

Foram acrescentadas apenas algumas discussões relativas à Reforma Brasileira após Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que trouxe algumas novas discussões ao ensino, destacando experiências que ocorreram no Colégio Bennett e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro; que se concretizou na formação de suas educadoras e nas escolas anexas uma nova concepção, mais voltada ao assistencialismo das famílias e à necessidade de novos subsídios ao ensino. Na Figura 5 podem-se visualizar as capas dessa obra:

---

e em 1952 funda-se uma na cidade de São Paulo, a qual recebera o nome de Sociedade Pestalozzi de São Paulo. O objetivo primordial dessa Sociedade está em propagar a democratização do ensino com base no amor e amparo às crianças excepcionais, de modo a integrar as pessoas com deficiências na sociedade e contribuir com o aperfeiçoamento do pessoal especializado nessa área, como relata Fontes (1999). Funcionando atualmente, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, continua com suas atividades em consonância com os objetivos de sua fundação, em caráter beneficente, filantrópico e sem fins lucrativos, totalizando 150 sociedades que recebem essa nomenclatura em todo o país atualmente.

<sup>83</sup> Heloísa Marinho organiza o Centro de Estudos Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi do Brasil no ano de 1978 com o intuito de organizar pesquisas de pós graduação universitária e “(...) difundir processos de educação fundamentados no estudo científico do desenvolvimento humano.” (MARINHO, 1978, p. 01). O referido Centro mantido pela Sociedade Pestalozzi do Brasil e conveniado ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) visava ao desenvolvimento de pesquisas científicas e experimentais em nível de pós-graduação que permitissem, como Heloísa Marinho (1978) relata, a investigação experimental e científica dos problemas da educação, o incentivo a estudos relativos ao desenvolvimento humano e a publicação de pesquisas pertinentes ao campo educacional.

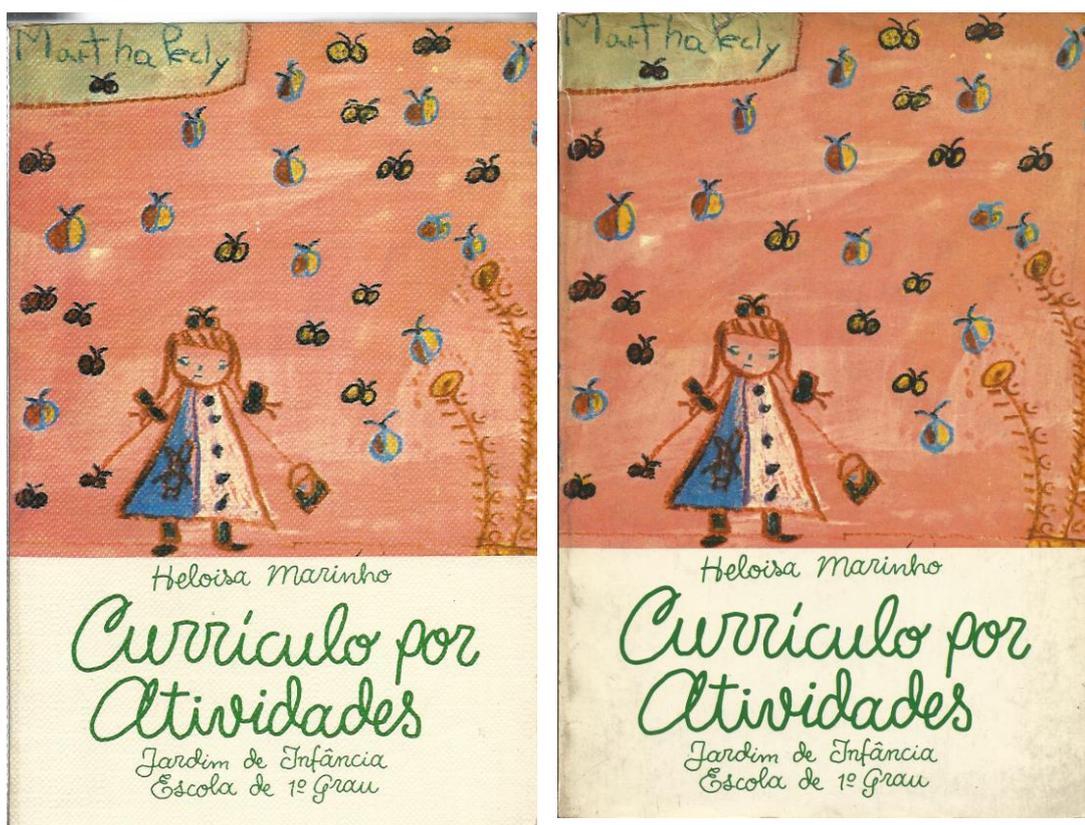


Figura 5- Capas da obra “Currículo por Atividades” de Heloísa Marinho, publicadas em 1978 e em 1980, respectivamente.

Fontes: (MARINHO, 1978; 1987)

Ainda em relação a essa obra de Heloísa Marinho, Heliette Auler, coordenadora do Ensino de Primeiro Grau da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, afirma que há mais de quatro décadas que Heloísa Marinho vinha transmitindo à suas alunas – futuras professoras – lições de Psicologia Evolutiva.

Sendo assim, a presente obra para a coordenadora, nada mais era do que um retrospecto do trabalho da educadora no campo educacional, preocupado com o conhecer a criança para melhor inselá-la a vida adulta.

Heliette Auler (1978; 1987) deixou transparecer sua gratidão a Heloísa Marinho, o que nos leva a crer ter sido ela aluna da educadora, pois afirmou que ao ler essa obra, reencontrou-se com as análises dos grafismos das crianças que em sua formação se dedicou a estudar, sem contar o reconhecimento da importância do ambiente familiar; necessidade de um espaço amplo; respeito à criança; atendimento aos interesses individuais; método educativo adaptar-se ao aluno; e por fim, de construir a escola em um ambiente que produzisse os estímulos essenciais ao desenvolvimento infantil.

Para Heliette Auler (1978; 1980, s/p.), o referido trabalho de Heloísa Marinho encontrava-se de acordo com a Lei 5692/71, a qual representava “(...) o reconhecimento pelos nossos legisladores do que deve ser respeitado no educando.” E ainda complementou, que a escola era e deveria ser organizada para a criança, dessa forma, a Lei 5692/71 demonstrou suas bases na Psicologia Evolutiva ao prever um currículo por atividades para o trabalho escolar, finalizando com a seguinte exortação:

Permita-nos Deus, em curto espaço de tempo, termos a nossa Escola servindo aos nossos alunos na medida justa e necessária ao seu pleno desenvolvimento: físico, social e moral, tal como esta obra preconiza e tal como o procurou realizar a atuação educadora pioneira de Heloísa Marinho.

As demais obras: “Vida, Educação e Leitura” (1976; 1987) e “Estimulação Essencial” (1978), contaram com introduções feitas pela própria educadora, nas quais Heloísa Marinho demonstrou os objetivos de suas obras e os motivos que a levaram a constitui-las.

Fator comum em ambas foi seu direcionamento para as futuras educadoras, buscando formas de auxiliá-las em suas atuações, fosse à forma de explicitar em linhas gerais o desenvolvimento da linguagem infantil, ou no desenrolar de atividades livres e diversificadas na educação pré-escolar; demonstrando, nos dois trabalhos, a unidade que elas se encaminhavam, estando em consonância com as diretrizes e pareceres voltados à educação da época.

A obra “Vida, Educação e Leitura”, cuja primeira edição data o ano de 1976 e a segunda edição o ano de 1987<sup>84</sup>, foi fruto das pesquisas desenvolvidas por Heloísa Marinho sobre a Linguagem Infantil, cujo intuito era trazer, pelo conhecimento e estudo da criança, formas eficazes de garantir o domínio da estrutura alfabética. Em sua segunda edição, no ano de 1987, consta a informação de que foi reimpressa pelo Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho (IPHEM)<sup>85</sup>.

Na figura 6, podem-se visualizar as capas de ambas as edições dessa obra de Heloísa Marinho:

---

<sup>84</sup> A leitura e análise das duas edições permitiu notar a equivalência das obras. A segunda edição, reimpressa pelo Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho no ano de 1987, traz apenas a alteração na arte da capa da obra, mantendo-se fiel tanto a organização quanto grafia de sua primeira edição em 1976.

<sup>85</sup> Esse Instituto, como consta nas páginas iniciais da obra: Vida, Educação e Leitura – Método Natural de Alfabetização” (1987), foi organizado no ano de 1984 por um grupo interdisciplinar voltado ao estudo do Desenvolvimento Humano, sua origem vem do Centro de Estudos da Criança que a educadora organizou em 1938 no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Segundo Heloísa Marinho (1987), o IPHEM tem revelado grandes contribuições para o entendimento do Desenvolvimento Humano, principalmente aos relacionados aos problemas de aprendizagem da leitura, contando para isso com o apoio médico. Além de desenvolver trabalhos ligados a situação nacional, o instituto tem desenvolvido pesquisas em instituições conveniadas no estrangeiro.



Figura 6- Capas da obra “Vida, Educação e Leitura: Método Natural de Alfabetização” de Heloísa Marinho, publicadas em 1976 e em 1987, respectivamente.  
Fonte: (MARINHO, 1976; 1987)

Uma das formas mais eficazes, que a autora deixou claro nas primeiras páginas de sua obra, foi o contato da criança com a natureza e da promoção de experiências, as quais incentivavam tanto o pensamento quanto a linguagem, que eram indispensáveis para o domínio da leitura.

Por isso, submeter a criança pré-escolar à análise alfabética e combinações silábicas gerava axiomas gravíssimos às aprendizagens posteriores, ocasionando a temida repetência, que tinha assombrado o território nacional, segundo Heloísa Marinho (1976; 1987).

Iniciar o ensino da leitura requeria o enriquecimento da linguagem oral, o que era próprio da fase pré-escolar, estando ligada a novas experiências, ou ainda, à própria vida da criança. No entanto, não era apenas a introdução precoce na leitura que poderia ocasionar no fracasso da aprendizagem, a forma com que ocorreria esse ensino e os métodos empregados poderiam danificar a cultura e “matar” a criança.

Dessa forma, Heloísa Marinho (1976; 1987) propôs a utilização de um Método Natural de Alfabetização, método esse que foi elaborado a partir dos resultados das pesquisas científicas que foram sendo desenvolvidas desde 1938 pelo Centro de Estudo da Criança do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e que procurava trabalhar a leitura e a escrita a partir da potencialidade do sistema alfabético, relacionando-o com a vida natural da criança. Assim,

O Método Natural de Aprendizagem da Leitura e da Escrita, tem a sua alma no conhecimento da criança e das condições psicológicas e sociais necessárias ao relacionamento da experiência e linguagem oral da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita. (MARINHO, 1976; 1987, s/n.).

Por fim e não menos importante, encontra-se a obra “Estimulação Essencial”, publicada no ano de 1978, contando com o apoio da Sociedade Pestalozzi do Brasil e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>86</sup> do Ministério da Educação e Cultura.

Heloísa Marinho escreveu a introdução dessa obra, afirmando que ela consistia em uma observação de como o ambiente exercia estímulo essencial na formação da personalidade. Segundo a autora, Helena Antipoff já vinha demonstrando essas questões em seu estudo, afirmando que a estimulação essencial era fundamental para o aperfeiçoamento da educação ao longo da vida.

Com base nessas ideias, Heloísa Marinho, então, desenvolve em 1976 uma nova pesquisa com o intuito de compreender as características da estimulação essencial que melhor promovessem o desenvolvimento das crianças na primeira infância, e ainda, para aquelas que nunca receberam nenhum tipo de estímulo necessário.

Em consonância com as mudanças trazidas pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, Heloísa Marinho (1978) afirma fundar sua discussão, aportando-se em um grupo de educadores que já vinha antes da promulgação da referida lei lutando por uma educação renovada, tanto que afirma que essa obra era o resultado de pesquisas que veio desenvolvendo no Instituto de Educação do Rio de Janeiro desde o ano de 1934 a 1975, e que, com o imprescindível apoio do CENESP, foi possível descrever e apresentar as escalas relativas ao desenvolvimento da criança brasileira.

Na Figura 7, pode-se visualizar a capa da referida obra.

A partir da leitura e análise dos prefácios, introduções e apresentações das obras de Heloísa Marinho, fica evidente a importância da educadora no campo educacional brasileiro, mais especificamente ao que se refere à educação dos pequeninos. A educadora demonstrou-se ativa e inserida nos debates educativos de sua época, podendo ser considerada uma das pioneiras a pensar, investigar e estruturar atividades voltadas ao desenvolvimento das crianças pequenas.

---

<sup>86</sup> O Centro Nacional de Educação Especial foi criado no ano de 1973 pelo Ministério da Educação e Cultura, sendo então, responsável pela gerência da educação especial do país e tendo como finalidade a melhoria do atendimento aos excepcionais no país, porém ainda configurada por ações isoladas e assistenciais, como demonstra o “Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.

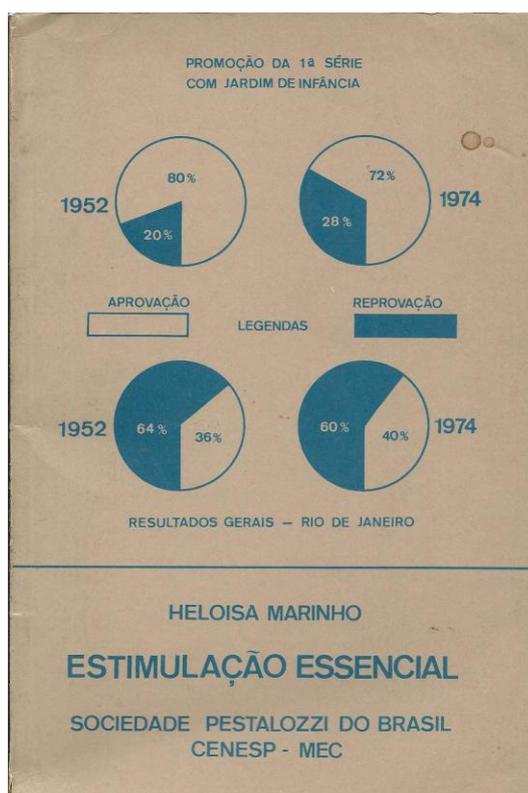


Figura 7- Capa da obra “Estimulação Essencial” de Heloísa Marinho, publicada em 1978.  
Fonte: MARINHO (1978).

O contato com as ideias internacionais, pela oportunidade de desenvolver seus estudos na Universidade de Chicago, possibilitou a Heloísa Marinho, ampliar seus horizontes a respeito da formação humana. Sendo discípula de Mead – um dos professores da Universidade de Michigan, que acreditava ser função do cérebro regular as relações do organismo com a vida – e que juntamente com John Dewey e William James, elaborou a teoria de que a inteligência e a energia humana seriam capazes, por meio da ação, de alterar os limites da condição humana, como uma ferramenta para que o homem tivesse condições de agir sobre as ações adversas do meio. Essa ideia deu origem a premissa do *pragmatismo*<sup>87</sup>, o qual teve grande repercussão na nação norte-americana e foi considerado como o propulsor do desenvolvimento do país na formação do espírito de seu povo. (CUNHA, 2002, p.17).

Isso fica perceptível ao se entrar em contato com outra produção bibliográfica de Heloísa Marinho, a qual se refere a uma comunicação lida perante a Primeira Conferência Inter-Americana de Higiene Mental, realizada no ano de 1935.

<sup>87</sup> De acordo com Cunha (2002, p. 19-20) o pragmatismo refere-se a ideia de que o “(...) pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável; a inteligência garante ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria experiência. Para os pragmatistas, o terreno em que se dá à transmissão do conhecimento, particularmente a escola, pode tornar-se um campo fértil de experimentação de teses filosóficas”.

Nela, a educadora, faz menção ao professor Mead, dedicando seu trabalho à memória de seu “saudoso mestre” como ela se referiu. Intitulada como “Da linguagem na formação do Eu”, a obra organizou-se como um artigo, composta por 13 densas páginas, na qual a autora fez referência, em alguns momentos, a John Dewey, com o intuito de destacar como ocorre a manifestação da linguagem na vida humana, desde os primeiros sinais de comunicação até seu desenvolvimento através do contato social. Na Figura 8, encontra-se o registro dessa comunicação.

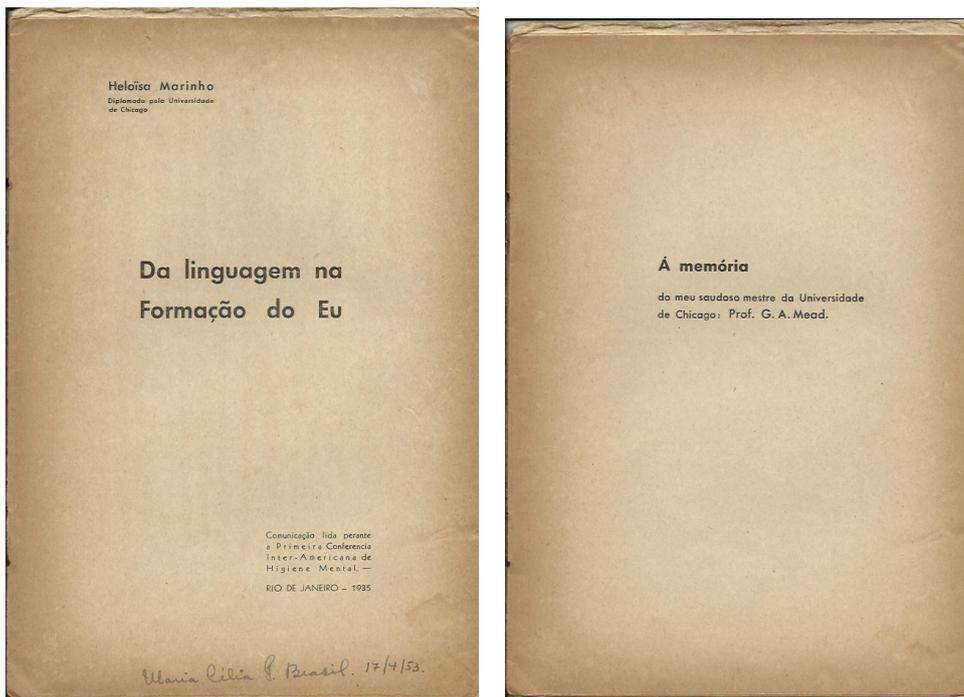


Figura 8- Capa e Dedicatória, respectivamente, da Comunicação: “Da linguagem na formação do Eu” de Heloísa Marinho, publicada em 1935.  
Fonte: MARINHO (1935).

Inserida nos movimentos e com base nas ideias circundantes em seu período histórico, pôde-se notar que Heloísa Marinho apresentou estudos que retrataram a necessidade de melhor compreensão da criança, bem como de auxiliar o trabalho desenvolvido com elas, demonstrando estar atenta às concepções pedagógicas da época em cunho nacional e internacional, desenvolvendo estudos e pesquisas empíricas que visavam comprovar suas ideias a respeito da “Psicologia Evolutiva”, como se encontrava denominada nos prefácios e introduções de suas obras.

Vale destacar que com exceção de duas obras apenas, as demais produções bibliográficas de Heloísa Marinho contaram com mais de uma edição, sendo o título “Vida e Educação no Jardim de Infância”, a obra que contou com mais edições e modificações em sua

estrutura, tornando-se um “material-guia”, como Juracy Silveira (1966) destacou para a atuação das educadoras do Jardim de Infância.

Pelas discussões apresentadas pelos educadores nacionais de grande renome, pode-se notar que Heloísa Marinho foi uma intelectual da educação pré-escolar brasileira, sendo talvez uma das primeiras a se atentar integralmente para os menores de 06 anos e de compreender a criança brasileira, como Lourenço Filho retratou.

Contemporânea a Heloísa Marinho e, também, tendo a oportunidade de estudar nos Estados Unidos sobre a educação e desenvolvimento da criança, encontra-se Nazira Féres Abi-Sáber, sobre qual se discorre a seguir.

### **3.2. NAZIRA FÉRES ABI-SABER: “a preparação da criança pré-escolar”**

A professora Nazira Féres Abi-Sáber soube transpor [para esse livro] em linguagem clara, fluente e objetiva, sua enorme bagagem de conhecimentos e experiências pedagógicas, fruto de estudos profundos, observações em escolas brasileiras, norte-americanas e europeias, enfim, de uma longa lida no magistério. Seus livros, aulas e conferências, e sua esplêndida atuação à frente do movimento em prol da educação pré-primária em Minas e no Brasil falam por ela. (CASASANTA, 1968, p. 5).

Nazira Féres Abi-Sáber é uma educadora pouco estudada, mas de grande importância para a educação pré-primária brasileira. Sua atuação profissional se deu no campo da educação pré-escolar, atuando principalmente como educadora do ensino pré-primário no Estado de Minas Gerais; sendo membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais; membro da Organização Mundial do Ensino Primário (OMEP); Técnica de Didática de Educação Pré-Primária do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE); e Orientadora Geral das Classes Pré-primárias do Estado de Minas Gerais. Além desses títulos, a autora fez o Curso de Educação Elementar da Universidade de Indiana – EUA.

Infelizmente, não foi possível encontrar muitas informações a respeito da vida da educadora, alguns dados foram conhecidos pelo prefácio de suas obras; por informações contidas no Diário Oficial entre os anos de 1940 a 1983; por alguns estudos acerca do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE); por meio de uma entrevista realizada pela professora Livia Maria Fraga Vieira<sup>88</sup> com Nazira no ano de 1991; pela Tese de Doutorado de Aristeo Gonçalves Leite Filho (2008) e pelo contato com

---

<sup>88</sup> VIERIA, Livia Maria Fraga. **Entrevistas para a Tese de Doutorado: História das Políticas de Educação Infantil em MG – 1908-2000**. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 1991.

seus familiares, já que sua sobrinha Maria Lucia Welser cedeu informações preciosas a respeito dessa educadora.

Empenhada na educação pré-escolar e preparação da criança para as etapas posteriores de sua educação, Nazira Féres Abi-Sáber não iniciou sua carreira educacional no campo pré-escolar. Nascida em 07 de fevereiro de 1917 em Manhuaçu – MG, formou-se na Escola Normal desta localidade, e, já na década de 1930, começou a trabalhar como professora das disciplinas de inglês, francês e educação física, para ajudar a família, uma vez que, devido à crise de 1929, seu pai, um importante fazendeiro da região, sofreu uma queda em seus negócios.

Em junho de 1940, a educadora, como consta no Diário Oficial, pediu para transferir sua inscrição para o Concurso em Técnico de Educação para Belo Horizonte, a qual aparece como despachado pelo presidente da Divisão de Seleção.

No ano seguinte, em 01 de fevereiro de 1941, consta no Diário Oficial a lista dos candidatos aprovados para o “provimento em cargo da classe inicial da carreira de Técnico de Educação do Ministério da Educação e Saúde”<sup>89</sup>, tendo Nazira Féres Abi-Sáber sido classificada em primeiro lugar no Estado de Minas Gerais com 62 pontos na prova escrita. Por coincidência, encontramos o nome de Celina Airlie Nina<sup>90</sup> cuja pontuação foi a mesma de Nazira Féres Abi-Sáber, porém ela ocupou o décimo quinto lugar na classificação do Distrito Federal.

Passada a prova escrita, Nazira Féres Abi-Sáber foi habilitada nos exames de sanidade e capacidade física que fizeram parte da seleção, e como consta no Diário Oficial de 04 de fevereiro de 1941, foram ao todo, contando com ela, 96 pessoas habilitadas e providas de cargos neste concurso.

Sobre o exercício de Nazira Féres Abi-Sáber como Técnica de Educação, não foi possível encontrar muitos relatos. Apenas no dia 24 de setembro de 1947, encontramos um registro sobre a educadora no Diário Oficial, quando ela tem seu registro definitivo no Ministério da Educação e Saúde, sendo deferida em Francês, Geografia Geral e Desenho, no primeiro ciclo.

De acordo com as informações fornecidas por sua sobrinha, Nazira Féres Abi-Sáber, nesse mesmo período, inicia seu trabalho na Escola Normal de Manhuaçu – MG, lecionando Metodologia, na qual permanece até o ano de 1956.

---

<sup>89</sup> **DIÁRIO OFICIAL**, Distrito Federal, sábado dia 01 de fevereiro de 1941, p. 1989.

<sup>90</sup> Educadora que também é objeto de estudo neste trabalho, porém sobre a qual nos concentraremos em detalhar mais aspectos de sua trajetória no próximo item desta seção.

No período de 1956 a 1964, então, o Estado de Minas Gerais passou por algumas mudanças na tentativa e implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE); o qual segundo Paiva e Paixão (2002), consistiu em um acordo entre Estados Unidos e Brasil com o objetivo de melhorar a educação brasileira, e para isso, seu foco estava em interferir diretamente na formação de professores da época.

De acordo com Eiterer e Abreu (2008b), a melhoria dessa formação visava a minimizar o “(...) analfabetismo, a evasão escolar e a presença de grande número de professores leigos, tidos como obstáculos ao avanço econômico do país.”. (EITERER e ABREU, 2008b, p. 94).

Por isso, o PABAE, segundo Paiva e Paixão (2002), foi implantado no Instituto de Educação de Belo Horizonte, como uma das primeiras manifestações públicas do acordo firmado por esses países em 22 de junho de 1956; sendo escolhido para atuar como um centro-piloto, de onde se irradiariam as ideias e propostas para a disseminação do Programa nos demais Estados brasileiros.

Minas Gerais foi o terreno fértil encontrado para a implantação deste Programa, de acordo com Paiva e Paixão (2002); isso porque o Estado procurava reviver o passado educacional realizado pela Reforma de Francisco Campos<sup>91</sup> no final de década de 1920, a qual foi responsável pela reformulação e inovação metodológica, atribuindo a Minas Gerais o título de “Capital Pedagógica do Brasil”.

Interessante notar que o princípio que regia o PABAE era o mesmo que alicerçou a Reforma em 1927/28: “(...) tratava-se de buscar, de colher, no exterior, inspiração para dar novo impulso à educação mineira”. (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 17).

Mesmo com a oposição dos grupos mais conservadores e católicos, que acreditavam que a entrada do ideário filosófico do pragmatismo no Estado representaria a queda da orientação religiosa mineira, como também a anulação da tradição cultural do Estado em prol da submissão a um país estrangeiro, o PABAE, segundo Paiva e Paixão (2002), instalou-se no Instituto de Educação de Minas Gerais e desenvolveu seu trabalho, tendo como objetivo:

---

<sup>91</sup> De acordo com Saviani (2007) a Reforma Francisco Campos procurou trazer à educação a preocupação com a democratização do ensino, de modo a fazer da escola o local crucial para que o indivíduo exerça sua liberdade e se integre na sociedade. Francisco Campos, então secretário dos negócios do exterior do Estado de Minas Gerais, que já em 1927 e 1928, junto com Mário Casassanta preconizou a reforma da instrução no Estado. Em 1931, o então ministro da Educação e Saúde Pública, baixou um conjunto de sete decretos que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos, que previam: a criação do Conselho Nacional de Educação; a adoção e organização do ensino superior no Brasil com regime universitário; a organização da Universidade do Rio de Janeiro; a organização do ensino secundário; o estabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas; regulamenta o ensino comercial, a profissão de contador. Aspectos esses que denotam a presença de uma instrução técnico-profissional.

1. Preparar o pessoal docente para as Escolas Normais do Brasil.
2. Elaborar, publicar e comprar material didático para as escolas primárias e normais.
3. Mandar 5 grupos, selecionados entre professores de escolas normais primárias de regiões importantes do Brasil, para se submeterem a treinamento de um ano nos Estados Unidos; esses grupos retornarão às respectivas escolas, sob contrato, para trabalharem como professores, por um período mínimo de 2 anos.
4. Estender a duração do curso primário de 4 para 6 anos.
5. Trabalhar pela descentralização do sistema de educação primária nos Estados da Federação. (PABAE, 1964, p. 4 *apud* PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 76).

Nesse contexto, Nazira Féres Abi-Sáber foi uma das primeiras professoras selecionadas para ir aos Estados Unidos, já entre 1956 e 1957, com o intuito de aprender mais sobre a educação daquele país e trazê-la ao Brasil.

Na entrevista realizada com a educadora no ano de 1991, ela relata para Livia Maria Fraga Vieira (2007)<sup>92</sup>, que, ao ser convocada para ir para os Estados Unidos, já tinha quase 40 anos de idade, atuava como professora de didática em uma cidade do interior de Minas Gerais, chamada Manhuaçu, e que quando se inscreveu para participar do PABAE pensava em melhorar sua carreira e aprimorar seus conhecimentos sobre currículo escolar<sup>93</sup>.

Porém, pelo fato de as demais candidatas que estavam concorrendo com ela para a ida ao exterior serem muito fortes, a pessoa que entrevistou Nazira Féres Abi-Sáber naquele momento, decidiu enviá-la como responsável pela educação pré-escolar, no entanto, como a educadora mesmo relata, essa não era sua área de atuação: “(...) me sugeriu que pegasse educação pré-escolar. Eu tinha alguma experiência, mas muito pouca.”<sup>94</sup>.

E Nazira Féres Abi-Sáber continua a relatar as experiências nos Estados Unidos:

Houve muitos incidentes, mas lá [nos EUA] eu trabalhei demais durante um ano, conheci muita coisa, me preparei demais, introjetando as novas idéias quase que a força dentro de mim. Inglês muito ruim, muito tímida, uma moça do interior, que não era mais nova, pois eu já tinha 40 anos na época.<sup>95</sup>

<sup>92</sup> A entrevista na íntegra pode ser encontrada na Tese de Doutorado de Livia Maria Fraga Vieira: “Education de la petite enfance dans la législation éducationnelle brésilienne du vingtième siècle: approche historique de l'état du Minas Gerais (1908-2000)”. Doutorado em Sociologia da Educação na Université Paris Descartes, PARIS 5, França.

<sup>93</sup> Destaque este que também fora feito por sua sobrinha Maria Lucia Welser.

<sup>94</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

<sup>95</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

Mesmo representando o ensino pré-escolar, ao chegar aos Estados Unidos com mais 13 pessoas, Nazira Féres Abi-Sáber deparou-se com a ausência de um departamento que se preocupasse com essa área,

Uns foram para currículo, outros para linguagem, matemática, ciências. Cadê o pré-escolar? Não tinha. Não interessava aos americanos. Aí me colocaram no Departamento de Linguagem. **A estrutura era um americano (técnico), comandando um grupo de bobocas brasileiras, girando em torno de um tema.** Tive muitas dificuldades e preocupações para fazer o que queria. Mas como sou uma mulher danada lutei contra tudo e contra todos, com vontade e enfrentando indelicadezas, intrigas. Não era contra minha pessoa não, era para não deixar o programa se ocupar do pré-escolar, não era do interesse dos americanos<sup>96</sup>. (*grifos da autora*)

Quando a educadora retornou ao Brasil, no ano de 1958, pela sua pouca experiência com o ensino pré-escolar desse país, ela buscou conhecer mais sobre esse ensino em Belo Horizonte, sendo nomeada por um dos diretores do PABAE, Mário Casassanta, como orientadora dos Jardins de Infância de Belo Horizonte.

Porém, afirma em seu depoimento não ter nada registrado, pois a natureza do trabalho que passou a desenvolver no PABAE não permitia pesquisa, “só ação direto e reto”<sup>97</sup>. No entanto, a educadora demonstrou algumas descobertas que fez sobre a educação pré-escolar em sua história; acreditava que essa educação chegou ao Brasil por meio das freiras europeias, as quais fundavam escolas infantis e proliferaram suas ideias no trato com as crianças.

É interessante notar que, em seu depoimento, Nazira Féres Abi-Sáber (1991) relata que teve contato com Heloísa Marinho e destaca

(...) me lembro aqui de uma pessoa, a Heloísa Marinho, que é de uma formação altamente germânica. E ela trouxe para o Brasil muita coisa da Alemanha. Mas na hora de escrever, como nós todas, os livros dela não têm aquela força.<sup>98</sup>

Nesse período em que se dedicou a orientação dos Jardins de Infância, Nazira Féres Abi-Sáber (1991) destaca que entrou em contato com uma artista plástica, Neli Frade, com a qual aprendeu muito sobre a arte e decidiu que seria ainda mais significativo às escolas pré-primárias se o trabalho começasse por ela.

Por isso, organizou junto com a artista um curso de arte, no qual elas reuniram

<sup>96</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

<sup>97</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

<sup>98</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

(...) todas as escolas no Instituto de Educação e demos alguns fundamentos teóricos, pouquíssimos porque eu tenho horror de teoria quando ela é ruim. E começamos a prática, que foi uma troca de experiências. Elas adoraram, as professoras. Então, uma ensinava à outra o que sabia. Eu sei que fizemos um curso de uma semana brilhante<sup>99</sup>.

Nazira Féres Abi-Sáber tornou-se referência na educação pré-escolar em Belo Horizonte, trazendo muito do que havia aprendido e disseminando os conhecimentos através de cursos que passou a ministrar no PABAE para as professoras pré-escolares, como ela mesma afirma.

Marina Couto (1991)<sup>100</sup>, em seu depoimento, também destacou que o retorno das professoras dos Estados Unidos e o empenho de Nazira Féres Abi-Sáber, foram responsáveis por trazer mudanças significativas ao ensino pré-escolar:

(...) Graças à D. Nazira Abi-Saber. O trabalho dela abrangia os três setores: um de preparar a parte teórica do pré-escolar, e com a facilidade do PABAE, a infra-estrutura que o PABAE nos possibilitava, de gráfica, de vídeo, ela teve um acesso a uma fonte muito rica de material. Então, um setor que ela cuidou seriamente foi o de publicação. A base, a teoria, a fundamentação do ensino pré-escolar. (...) O primeiro curso que ela deu em Belo Horizonte, já deu motivo dela saber que equipe ela poderia formar. Ela recebia a representante de cada unidade. Haviam na verdade duas ou três bolsas para cada unidade. Mas a unidade selecionava 5, 6 pessoas. A escolha das três ficava a cargo da equipe do PABAE de Belo Horizonte. Era a última seleção. Aí começaram os cursos: de metodologia das quatro matérias – estudos sociais, ciências, matemática, linguagem (veja, que foi introduzida a expressão linguagem, e não mais português). Aí houve um segundo setor de trabalho da equipe de Nazira. Paralelamente escrevia-se a fundamentação, desenvolviam-se os cursos e uma terceira fonte é que eram os workshops, oficinas de trabalho, onde as alunas bolsistas, de Belo Horizonte, principalmente, e de principais cidades, vinham preparar a parte de artes<sup>101</sup>.

Pelo trabalho desenvolvido no PABAE, Nazira Féres Abi-Sáber entrou em contato com Laura Jacobina Lacombe, então vice-presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP)<sup>102</sup> no Brasil, a qual soube sobre o movimento do PABAE em

<sup>99</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

<sup>100</sup> Aluna da terceira turma do curso de aperfeiçoamento criada em 1929 na Reforma do Ensino Francisco Campos; orientadora de ensino e diretora de Grupo Escolar na cidade de Itapeperica; do Departamento de Currículo do PABAE, fez parte da primeira turma que foi aos EUA, retornando em 1958. Marina Couto também foi entrevistada no ano de 1991 por Livia Maria Fraga Vieira.

<sup>101</sup> Depoimento de Marina Couto para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

<sup>102</sup> A OMEP foi fundada no ano de 1948, tratava-se de uma organização internacional, não governamental, cujo principal objetivo estava em conseguir compreender melhor a criança considerando para isso todas as classes sociais. Segundo Ferreira e Perim (2003) a OMEP tinha como meta entender todas as necessidades da criança ligadas a sua educação desde seu nascimento até os sete anos de idade. Abre-se a todos os países que tenham interessados na infância e em suas necessidades educativas. No Brasil, a OMEP foi fundada no ano de 1953,

Minas Gerais e então propôs fazer uma Semana de Estudos no Instituto de Educação de Belo Horizonte com o intuito de integrar o movimento com as propostas mundiais para Educação Infantil, com o objetivo de integrar Minas Gerais a OMEP.

A Semana de Estudos ocorreu de 7 a 13 de maio de 1962, a partir da qual foi possível a fundação de um Núcleo Regional filiado à OMEP/Brasil<sup>103</sup>, mas segundo Ferreira e Perim (2003) esse foi o único que não teve continuidade e êxito.

Nazira Féres Abi-Sáber (1991) relatou que sua experiência com essa Semana foi um pouco decepcionante, pois ela acabou convidando as pessoas mais ilustres do campo acadêmico de Belo Horizonte para palestrar; pessoas essas que não necessariamente sabiam falar sobre o ensino pré-escolar, o que foi uma decepção para as professoras que participaram.

A educadora justificou afirmando que naquela época em Belo Horizonte, ninguém saberia falar sobre a educação pré-escolar, era algo indefinido e por isso, não houve adesão por parte das educadoras infantis sobre o que representava a OMEP naquele período.

Nesse Congresso, Nazira Féres Abi-Sáber pronunciou uma Conferência sobre a necessidade da Educação Pré-Escolar, a qual foi publicada no ano seguinte, em 1963 na Revista Infância<sup>104</sup>, com o título “A Educação Pré-Escolar – Uma Urgente Necessidade”<sup>105</sup>.

O trabalho apresentado pela educadora, no entanto, versa sobre a importância do ensino pré-escolar para a formação da criança pequena brasileira. Dessa forma, utilizando de uma linguagem direta, Nazira Féres Abi-Sáber (1963) destacou o que era a pré-escola e o que não deveria ser. Enfática na defesa da criança e na necessidade de isolar-la como centro do trabalho educativo, a autora, afirmou que métodos, materiais, técnicas eram importantes, desde que subordinadas à criança, pois

---

logo após a participação de alguns educadores brasileiros no Congresso Internacional da OMEP no México. Entusiasmados com que viram, o então Padre Arthur Alonso, sua secretária Laura Jacobina Lacombe e os educadores Everardo Backheuser, Nize Cardoso, Lourenço Filho, Sara Dawsey, Madre M.S. Luis Gonzaga Cintra, Madre Maria de Jesus Medeiros, Madre Mikéal, foram convidados para integrar o grupo de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e fundaram a primeira diretoria da OMEP no Brasil. Sendo o presidente o Juiz de Menores Dr. Augusto Sabóia Lima, vice-presidente Laura Jacobina Lacombe e para secretária Nize Cardoso. Sua primeira sede funcionou no Colégio Bennett no Rio de Janeiro, o qual, de acordo com Ferreira e Perim (2003), destacava-se na época por ser um dos únicos colégios brasileiro que mantinha um curso de especialização para o ensino pré-escolar já há 13 anos.

<sup>103</sup> Ainda hoje (2015), a OMEP/Brasil atua nos Estados brasileiros de: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, como pudemos visualizar no seguinte endereço eletrônico: < <http://www.omep.org.br/Brasil> >.

<sup>104</sup> A Revista Infância foi difundida pelo Órgão Difusor de Educação do Departamento Pré-Primário do Colégio Bennett, tendo como Diretora Niza Cardoso. Seu intuito estava em divulgar aspectos ligados ao ensino pré-escolar, de modo a abranger desde a vida da criança até questões ligadas à organização e atividades a serem empregadas com a criança pequena, bem como propostas que visavam cuidar de sua higiene e saúde.

<sup>105</sup> Abaixo do título do trabalho encontra-se a seguinte descrição sobre Nazira Féres Abi-Sáber: “especialista em Educação Pré-Primária do PABAE – Belo Horizonte”.

(...) O que importa, realmente, é a criança – a criança e o que ela é... e o que ela será no futuro. A criança e suas necessidades essenciais, seus interesses, sua capacidade – seu mundo! (...) O essencial é você conhecer... Você compreender a criança e... cavá-la e... isce-la feliz! (ABI-SÁBER, 1963, p. 05).

Continuando sua discussão, a educadora, chama a atenção para a desculpa mais comum no período para justificar a falta de investimentos nas pré-escolas – “não temos dinheiro nem para escola primária, como havemos de nos dar ao luxo de cuidar da escola pré-primária?”. Essa fala a educadora denomina de “esdrúxula” e afirma que sai muito mais barato investir em Creches, Escolas Maternais e Jardins de Infância, do que, mais tarde gastar “(...) rios de dinheiro com repetência, hospitalização de crianças, ensino emendativo<sup>106</sup> e outros. Que política econômica é esta?”. (ABI-SÁBER, 1963, p. 07).

No entanto, mesmo com o não prevalecimento da OMEP em Minas Gerais na década de 1960, Nazira Féres Abi-Sáber afirma que os cursos para a formação das professoras, principalmente das que atuavam na educação pré-escolar, continuaram.

Com os cursos que fazia, a educadora procurava passar às professoras noções para o manejo de suas salas, e, com o intuito de auxiliá-las melhor afirma que

Acabamos então por fazer uma coisa eclética. Muita gente me advertiu que o eclético podia ser muito perigoso e virar uma iscelânea. Eu tentei segurar o mais que pude a iscelânea e fazer uma coisa bem fundamentada em Montessori, Decroly, Dewey. Eu consegui misturar um pouco de cada. Então, lutei muito para manter o ecletismo sem virar uma salada.<sup>107</sup>

Entretanto, a Nazira Féres Abi-Sáber (1991) não se mostrou muito entusiasmada com as suas produções bibliográficas para a pré-escola, ela acreditava que elas eram muito frágeis, sem fundamentação, inclusive as produções de sua autoria:

Eu escrevi alguns livros, que se pudesse teria queimado em praça pública. Eles não têm fundamentação teórica, mas numa época em que não havia nada, eles valeram para a professora entrar na sala e não ficar perdida e saber fazer algumas coisinhas com as crianças.<sup>108</sup>

E ainda sobre o cerne de suas obras, Nazira Féres Abi-Sáber (1991) afirma:

Então, a gente veio dos EUA cheia de vontade de trabalho, cheia de criatividade, e fizemos uma miscelaniuzinha em três ou quatro livros e

<sup>106</sup> Ao referir-se a “ensino emendativo”, significa para a autora, o ensino supletivo.

<sup>107</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

<sup>108</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

mostramos às professoras para imitarem aquilo. Essa é a época dos anos 50 e 60 da pré-escola. As escolas limitadas aos colégios de freiras, a gente tentando escrever umas coisas para tornar a escola mais ativa.<sup>109</sup>

Exatamente nesse contexto, do final dos anos de 1950 e durante 1960, que Nazira Féres Abi-Sáber publicou suas produções bibliográficas.

A educadora foi autora, nesse período, de quatro títulos, como consta no Quadro 8:

Quadro 8 - Produções Bibliográficas de Nazira Féres Abi-Sáber

<b>Título da Obra</b>	<b>Edição</b>	<b>Cidade/ Editora</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Demais Autores</b>
Música e Movimento na Escola (coletânea)	1ª	Belo Horizonte/ Instituto de Educação	1958	-----
A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos	1ª	Belo Horizonte/ Editora do Professor	1962	-----
O período preparatório e a aprendizagem da leitura.	1ª	Belo Horizonte/ A Grafiquinha Editora	1962	-----
O que é o Jardim de Infância?	1ª	Rio de Janeiro/ Editora Nacional de Direito	1964	-----
A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos.	2ª	Belo Horizonte/ Editora do Professor	1965	-----
Jardim da Infância: programa para crianças de 05 a 06 anos.	1ª	Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora	1967	Maria da Conceição P. do Carmo
O período preparatório e a aprendizagem da leitura.	4ª	Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora	1968	-----
Um lugar para Lúnia <sup>110</sup>	1ª	Rio de Janeiro: Expressão e Cultura	1979	-----

Fonte: Elaborado por Varotto Machado (2015) com base nas Produções Bibliográficas de Nazira Féres Abi-Sáber.

Antes, porém, de adentrarmos mais diretamente sobre a explicitação do objetivo e discussão de cada obra, vale ressaltar que, de acordo com Eiterer e Abreu (2008a), em 1959, o PABAE começou a perder seu prestígio e os norte-americanos iniciaram uma série de pressões ao Ministério da Educação afirmando a necessidade de construção de edifícios adequados para que o Programa pudesse dar continuidade na formação dos professores.

<sup>109</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

<sup>110</sup> Essa obra refere-se a uma publicação de Literatura infantil.

Algumas educadoras que faziam parte do PABAE, também, começaram a tecer uma série de reclamações, afirmando que as pessoas que eram responsáveis pela formação delas não eram capazes de compreender a língua brasileira e muito menos os problemas que eram enfrentados.

Em 1963 então, o governo norte-americano decidiu findar sua contribuição para o Brasil, porém o PABAE passou a ser indexado ao INEP pelo então diretor Anísio Teixeira, sendo integrado ao Centro Regional de Pesquisa Educacional de Minas Gerais (CRPE-MG).

No entanto, o PABAE funcionou no Instituto de Educação de Belo Horizonte até o ano de 1966, passando, após 1963, a receber uma nova nomenclatura que deveria anteceder à sigla do programa, ou seja, agora deveria ser chamado de *Divisão do Aperfeiçoamento do Magistério do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar*, como destaca Paiva e Paixão (2002).

Com o fim do PABAE, Nazira Féres Abi-Sáber retomou seu trabalho no Ministério da Educação e Saúde, como consta no Diário Oficial de setembro de 1969<sup>111</sup>, porém não mais como Técnica em Educação, mas como Professora Pré-primária dentre os 181 professores selecionados para essa categoria.

As obras da educadora, no entanto, ganharam repercussão nacional, e duas de suas obras saíram no Diário Oficial de fevereiro de 1970 e de 1971 como indicações para a leitura e trabalho do professor, cujos títulos são “A criança de 4 anos” e “O que é o Jardim de Infância?”.

Em 1970, tendo como sócia Tereza Casassanta<sup>112</sup>, Nazira Féres Abi-Sáber fundou o Instituto da Criança<sup>113</sup>, uma pré-escola particular que desenvolvia, segundo a educadora um trabalho eclético, pois sua intenção não era ter uma fundamentação muito rigorosa.

A educadora não relata se continuou ou não a exercer suas funções na educação pública de Minas Gerais durante o período em que fundou sua própria pré-escola; porém, pelas informações encontradas no Diário Oficial de 1983, Nazira Féres Abi-Sáber apareceu

<sup>111</sup> Essa informação também pode ser encontrada em < <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195822> >

<sup>112</sup> Um das professoras que participou do PABAE e que exerceu o papel de diretora das Classes Primárias e Pré-Primárias de Demonstração da Divisão de Aperfeiçoamento do Professor (DAP) e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro em Belo Horizonte.

<sup>113</sup> Encontramos algumas informações sobre o Instituto da Criança, e conseguimos descobrir que ele ainda funciona em Belo Horizonte, no mesmo lugar em que foi fundado pela educadora Nazira Féres Abi-Saber. Entrando em contato com o Instituto, a então Diretora Pedagógica, Margarida, afirmou que ele continua funcionando tendo como base as propostas de Nazira. A escola hoje também, não funciona apenas como instituição pré-escolar, atende também ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1º a 5º anos), como consta no endereço eletrônico da instituição, porém ainda funciona em caráter particular. Maiores informações e fotos sobre a instituição podem ser encontradas em < <http://www.institutodacrianca.com.br/> >

entre os 34 professores de ensino de primeiro grau que foram chamados a exercerem seus cargos no Colégio Comercial “Professor Clóvis Salgado”, sendo beneficiados pela Lei 6781 de 19 de maio de 1980<sup>114</sup>, a qual prevê em seu artigo primeiro que todos os servidores públicos tenham seus cargos retomados.

Ainda na década de 1980, Nazira Féres Abi-Sáber teve contato com as propostas educacionais de Piaget por meio de um curso que realizou com Tereza Casassanta na Secretaria de Educação de Minas Gerais chamado de Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE)<sup>115</sup>, o qual foi criado em 1980 pela educadora Orly Zuccato Mantovani de Assis, a qual tinha por objetivo disseminar uma nova forma de educação pré-escolar no que se refere a sua prática.

Baseada nos preceitos de Piaget, a professora, em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – UNICAMP, cria em 1980 o Programa de Educação Pré-Escolar - PROEPRE que visava a “(...) formar pessoas intelectual e moralmente autônomas, que tenham espírito crítico para refletir, questionar tudo o que lhes é proposto e que sejam capazes de contribuir para transformações culturais e tecnológicas.”<sup>116</sup>

O Programa pôde contar com cursos no Distrito Federal e nos Estados de: Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro inicialmente. Dessa forma, Nazira Féres Abi-Sáber entrou em contato com as propostas desse Programa, afirmando que

(...) tudo que eu queria achei fundamentação no PIAGET. Não sei, mas para mim é a escola mais avançada do pré-escolar que eu conheço. Mas é a única realmente séria que existe no Brasil (com a desculpa das coisas, que deve ser igualmente sérias) é essa de Campinas.<sup>117</sup>

A educadora, dessa forma, pareceu muito “encantada” pelas propostas do PROEPRE, tanto que em 1983, como consta no endereço eletrônico do Programa, publicou uma mensagem sobre sua “descoberta”. A referida mensagem, como consta na entrevista da professora Nazira Féres Abi-Sáber, também foi publicada no mesmo ano na *Revista AMAE*

<sup>114</sup> A lei, na íntegra, pode ser encontrada em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6781-19-maio-1980-357122-publicacaooriginal-1-pl.html> >

<sup>115</sup> Pelas informações encontradas no endereço eletrônico do PROEPRE, ele ainda executa suas atividades, estando diretamente voltando à formação continuada de professores que se dedicam ao nível pré-escolar. Atualmente, não se delimita apenas às escolas municipais, a proposta do PROEPRE tem sido procurada por escolas particulares e instituições assistenciais do Estado de São Paulo e de outros estados. Seus cursos apresentam 240 horas de duração e acompanhamento da atuação dos professores, regidos por Mestres e/ou mestrandos, doutores e/ou doutorandos que façam parte do laboratório de Psicologia Genética da UNICAMP. Maiores informações também podem ser encontradas em: < <http://www.proepreemacao.com.br/?p=574> >

<sup>116</sup> Excerto retirado do endereço eletrônico do PROEPRE. < [http://www.proepreemacao.com.br/?page\\_id=401](http://www.proepreemacao.com.br/?page_id=401) >

<sup>117</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

*Educando*<sup>118</sup>. Intitulada de “Uma descoberta sensacional”<sup>119</sup>, a mensagem escrita por Nazira Féres Abi-Sáber foi direcionada à professora pré-escolar.

Nela, a pesquisadora relatou sobre sua busca no Instituto da Criança em Belo Horizonte por fontes para a realização de seu trabalho que estivessem de acordo com as “(...) Idéias como, liberdade para criar, respeito mútuo, iniciativa, cooperação, habilidade para viver e conviver bem com os colegas eram perseguidas por nós, durante anos a fio”.<sup>120</sup>

Baseada em técnicas de trabalho das mais variadas fontes, como Nazira Féres Abi-Sáber relatou, a autora reafirmou, também neste momento, sua preferência por uma “metodologia eclética”, aproveitando um pouco de cada “escola pedagógica”<sup>121</sup> para direcionar melhor seu trabalho, e que não via nessa “mistura” problema algum, já que as crianças confiadas a ela estavam felizes.

Porém, a educadora afirmou ter encontrado todo o subsídio que precisava quando entrou em contato com as ideias de Jean Piaget:

Ficamos sideradas! Era como se tivéssemos, de repente, descoberto o caminho para Belém de onde nos veio a redenção.

Na época, chegamos a dizer e a escrever várias vezes que havíamos descoberto um verdadeiro tesouro! Que as expressões mágicas, tais como: **CONSTRUTIVISMO, AUTONOMIA MORAL, APRENDER COM AUTONOMIA** através da **DESCOBERTA** eram as pistas e as chaves para chegarmos à auto educação e ao domínio de nós mesmo.<sup>122</sup> (*grifos no original*)

Nesse sentido, a educadora afirma ser a obra de Orly Zucatto Mantovani de Assis – “Uma nova metodologia de Educação Pré-Escolar”<sup>123</sup> -, uma “Bíblia” que continha tudo que era preciso para o trabalho com as crianças pequenas da forma mais significativa e cheia de descobertas à vida infantil.

<sup>118</sup> A sigla AMAE significa: “Associação Mineira de Administração Escolar”, direciona-se para professores com uma linguagem clara e objetiva voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Pelas informações encontradas no endereço eletrônico da Associação < <http://www.fundacaoamae.com.br/home/> >. Ela foi fundada no ano de 1967 e continua com suas publicações até o presente momento (ano de 2014), contando já com mais 400 números impressos e distribuídos.

<sup>119</sup> Ela pode ser encontrada em < <http://www.proepreemacao.com.br/?p=574> >.

<sup>120</sup> Excerto retirado do relato de Nazira Féres Abi-Sáber dado ao PROEPRE em 1983.

<sup>121</sup> Esse termo é utilizado por Nazira Féres Abi-Sáber para designar a “mistura” de diversas teorias pedagógicas que ela fez com o intuito de transpor para a educação da criança pequena, dentre elas a autora cita: os “centros de interesse” de Declory, as “unidades de ensino” da escola nova americana, as “práticas montessorianas” e o “ensino pelo afeto”; como ela mesma afirma em seu relato a Revista AMAE Educando e para o portal do PROEPRE em 1983.

<sup>122</sup> Relato de Nazira Féres Abi-Sáber sobre o PROEPRE em 1983, disponível em: < <http://www.proepreemacao.com.br/?p=574> >

<sup>123</sup> ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Uma nova Metodologia de Educação Pré-Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

Com um total de 58 páginas, o trabalho de Orly Zucatto Mantovani de Assis apresenta três capítulos nos quais a autora dedicou-se a apresentar a metodologia piagetiana e sua importância no interior da pré-escola para atingir aquele que ela designava como o objetivo principal da instituição: “(...) preparar a criança para enfrentar com certa garantia de sucesso a escola de primeiro grau (...)” e que ainda pudesse “(...) atender as necessidades psicossociais da criança criando condições mais adequadas ao seu desenvolvimento global.” (ASSIS, 1982, p. 01-03).

Em relação à Revista AMAE Educando, ainda, Nazira Féres Abi-Sáber publicou diversas cartas destinadas à professora pré-escolar, nas quais ela destacou suas propostas para a Educação Infantil, como também incentivou e encorajou o trabalho das professoras, sendo esses publicados entre 1975 e 1983.

Com um total de 24 cartas, as quais a partir de 1980 tratam das propostas de Piaget e de como trabalhar com elas em sala de aula, Nazira Féres Abi-Sáber, dialogou com a professora pré-escolar dando dicas para suas aulas e ajudando-as, como a autora afirma, a “descobrir a criança pequena”. (ABI-SÁBER, 1981, p. 02).

Dessa forma, no Quadro 9, segue a relação das cartas e seus respectivos temas que foram escritas pela educadora e publicadas na Revista AMAE Educando.

Quadro 9 - Cartas de Nazira Féres Abi-Sáber destinada às professoras pré-escolares publicadas pela *Revista AMAE Educando*

<b>TÍTULO</b>	<b>TEMA</b>	<b>ANO</b>	<b>PÁGINAS</b>
Política Social face às necessidades do Pré-Escolar	Palestra proferida no I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar, na qual ela relata sobre as doenças e problemas salutaros que ainda encontrava-se a criança pequena no Brasil, agravada principalmente pelos alto índices de pobreza.	1975	12-16
Palavras às Normalistas	Discute a importância em se ter vocação para ser professora, e estimular a criança para que ela descubra por si o melhor caminho.	1976	8-10
Carta a um menino da Favela da Ventosa	É um diálogo, no qual a educadora relata a um menino fictício da favela os motivos que o levaram a estar na cadeia, e faz uma crítica contundente ao fato da sociedade ser indiferente aos tantos meninos que a cada dia não recebem suporte para sair das ruas e terem uma vida mais digna.	1978	13-14
Carta à Professora Pré-Escolar	Chama a atenção da professora pré-escolar em assumir uma personalidade criadora junto a seus	Janeiro de 1979	05

	alunos, sem deixar de dar a esses todo o amor necessário.		
Carta à Professora Pré-Escolar	A educadora dá as “boas-vindas” ao ano letivo que se inicia, e fornece algumas dicas às professoras pré-escolares de como lidar com as crianças que estão chegando, e por fim resume todas suas ideias na necessidade de prevalecer o amor nesta relação professora-aluno.	1980	01
Carta à Professora Pré-Escolar: A arte de Contar Histórias	Destaca a importância em se trabalhar com histórias na educação pré-escolar e, mais ainda, em comunicar essas histórias às crianças de modo que atinjam não só seus intelectos, mas suas almas.	1981	09-10
Carta à Professora Pré-Escolar	Relata sobre o processo de aprendizagem da criança, advertindo para a necessidade de respeitar o desenvolvimento de cada uma, e não utilizar de métodos coercitivos para obrigá-la a aprender o que ainda não está preparada.	Abril de 1980	Sem página
Carta à Professora Pré-Escolar	Escreve sobre a disponibilidade da professora em participar da vida dos alunos, de aprender e de estudar coisas novas que ajudem a ampliar o repertório das crianças.	Agosto de 1980	05
Carta à Professora Pré-Escolar	Chama a atenção para a necessidade da preparação e da formação cultural da professora pré-escolar, convidando-a a participar e a conhecer mais intimamente a vida de cada um de seus alunos.	Junho de 1980	05
Carta à Professora Pré-Escolar	Destaca a necessidade de a professora pré-escolar policiar-se tanto na escrita quanto na fala da língua portuguesa, atentando para a necessidade pronunciar e grafar as palavras de forma correta.	Mai de 1980	05
Carta à Professora Pré-Escolar	Envia seu voto de muito êxito e alegria no ano letivo que se inicia, convidando a professora pré-escolar a iniciá-lo com ânimo e com o objetivo de levar cada um de seus alunos ao patamar mais alto de suas vidas.	Abril de 1980	05
Carta à Professora Pré-Escolar: Descobrindo Piaget na sala de aula	Mostra-se deveras entusiasmada por ter descoberto a teoria de Piaget, destacando a educadora Orly Mantovani de Assis como uma referência importante de estudo para as professoras.	Mai de 1981	13-14
Carta à Professora Pré-Escolar: Descobrindo Piaget na sala de aula	Convida a professora pré-escolar a seguir com ela pelo caminho do construtivismo de Piaget. Dessa forma, destaca as premissas da assimilação, acomodação e adaptação que compõem a teoria do autor.	Mai de 1981	10-11
Carta à Professora	Apresenta a teoria de Piaget destacando os	Setembr	22-23

Pré-Escolar: Descobrimo Piaget na sala de aula	estágios de desenvolvimento apresentados pelo autor e afirma a necessidade de que as professoras pré-escolares estudem mais as novas propostas que estão circulando no Brasil sobre a educação dos pequenos.	o de 1981	
Carta à Professora Pré-Escolar: Descobrimo Piaget na sala de aula	Destaca a teoria da Piaget e sua aplicação na sala de aula. Afirma ser o autor bárbaro, pois ele possibilitaria, com sua teoria, que a criança construa seu próprio conhecimento, porém, ao mesmo tempo, não dispensa a atuação da professora na criação de ambientes propícios e organizar as reflexões das crianças.	Outubro de 1981	04-05
Carta à Professora Pré-Escolar	Relata sobre a necessidade de se estabelecer uma relação de afetuosa com a criança, a qual irá controlar sua conduta a partir da confiança que sentirá em sua professora.	Novemb ro de 1981	02-03
Carta à Professora Pré-Escolar	Diz estar na Bahia, e relata sobre o potencial da criança que pôde observar nesses dias de suas férias, afirmando que é essencial que a professora pré-escolar estimule delicadamente seu aluno, para que ele possa “navegar pelo mar da vida”.	Começo s de 1982	02
Carta à Professora Pré-Escolar	Escreve sobre o ano letivo que se inicia e adverte para a necessidade de as professoras perderem a “mania de ensinar”, mas se debruçarem sobre cada um de seus alunos e deixar que eles pensem por si.	Fevereiro de 1982	02
Carta à Professora Pré-Escolar	Ligada a Campanha da Fraternidade da Igreja Católica, a educadora escreve sua carta atentando para a necessidade de luta pela liberdade da criança e de uma educação de verdade, como ela afirma, baseada no respeito e no “espaço” dado ao aluno para que ele possa experimentar sozinho a vida.	Mai de 1982	Sem página
Carta à Professora Pré-Escolar	No mês de festa de dois Santos Católicos, a educadora aproveita e usa-os para exortar as professoras pré-escolares para a necessidade de elas serem devotas a suas crianças, demonstrando a importância de se doarem a elas como os santos fizeram aos seus próximos.	Junho de 1982	Sem página
Carta à Professora Pré-Escolar	A educadora se mostra triste pelo abandono a que ainda vê submetida a criança brasileira e convida as professoras a ajudarem-na nessa batalha para salvar essas pequenas vidas.	Agosto de 1982	02
Carta à Professora Pré-Escolar	Convida a professora pré-escolar a repensar sua atuação, e lutar pelos seus direitos de condições e melhores salários.	Setembr o de 1982	02-03
Carta à Professora	Mês das crianças, e por isso, a educadora relata	Outubro	02-03

Pré-Escolar	ser a criança, a grande personagem da vida de toda professora pré-escolar. Com isso, destaca a missão bela e edificante de cada profissional em conduzir e facilitar o destino de cada aluno.	de 1982	
Carta à Professora Pré-Escolar	Envia seus desejos de Feliz Natal a cada professora pré-escolar, e seu desejo em reavivar em cada uma prática que leve as crianças a experimentarem e conhecerem o mundo.	Novembro de 1982	02
Carta à Professora Pré-Escolar	Dando boas-vindas ao ano letivo, a educadora, convida cada professora a ir à casa de suas crianças e a conhecer, antes de iniciar suas aulas, um pouquinho da vida de cada uma.	Fevereiro de 1983	02

Fonte: Elaborado por Varotto-Machado (2015) com base nas Cartas publicadas por Nazira Féres-Abi-Sáber na Revista AMAE EDUCANDO.

Nazira Féres Abi-Sáber, dessa forma, ficou tão entusiasmada com as ideias de Piaget apresentadas por Orly Zucatto Mantovani de Assis, que em 1985, relatou que, devido a alguns problemas no Instituto de Educação, ela o deixou e passou a trabalhar em uma pequena “Escola Piagetiana” localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, onde lecionou por dois anos aplicando também as ideias de Emília Ferreiro, conseguindo, como afirma, realizar um verdadeiro trabalho piagetiano.

Essa experiência Nazira Féres Abi-Sáber destacou já ter realizado com mais de 50 anos de magistério e relatou ter sido um dos melhores trabalhos que realizou em sua vida.

Ao deixar a “Escola Piagetiana”, a educadora afirmou que: “(..) resolvi que ia esquecer que já fui professora, eu dei meus livros e apostilas pra minha sobrinha que cometeu a imprudência de ser pedagoga.”<sup>124</sup>.

Na Figura 9 podemos visualizar uma fotografia de Nazira Féres Abi-Sáber.

A partir dessa breve reconstrução de sua trajetória de vida, que ainda deixa algumas lacunas sobre sua formação e atuação, pode-se notar a figura importante para a educação pré-escolar que foi Nazira Féres Abi-Sáber.

Engajada tanto no ensino primário quanto infantil, a educadora esteve imersa na formação de professoras e no zelo pelas instituições pré-escolares. Envolvida com as iniciativas dos órgãos públicos para a melhoria dessas escolas, a educadora mostrou-se atenta à realidade de seu Estado, assim como, no auge de seus 74 anos, teceu críticas tanto a sua atuação, produção quanto à educação pré-escolar brasileira, como se pôde observar em sua entrevista à professora Lívia Maria Fraga Vieira (1991). A educadora dedicou-se durante toda

<sup>124</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Lívia Maria Fraga Vieira (1991).

sua vida à criança. Seus familiares exprimem a “paixão” que ela dedicava à criança brasileira, lutando diariamente para que essa ganhasse um espaço na educação.



Figura 9 - Foto de Nazira Féres Abi-Sáber na década de 1980

Fonte: Arquivo pessoal da família, imagem cedida por Maria Lucia Welser (sobrinha da educadora).

Nazira Féres Abi-Sáber, mesmo atuando em instituições privadas, fundando uma pré-escola de elite, como afirma, e que acabou por deixá-la alguns anos depois; admitiu seu descontentamento em não poder ajudar e atuar diretamente com o “menino pobre”, aquele que “rodava as estradas solitário”.

Em 04 de setembro de 1991, por problemas de saúde, Nazira Féres Abi-Sáber veio a falecer.

### 3.2.1 – As produções bibliográficas de Nazira Féres Abi-Sáber e a preparação da criança pré-escolar

Ir para a escola, pela primeira vez, é uma aventura importantíssima para a criança. Até aqui ela era descuidada e vivia num mundo rico de afeto e compreensão. Agora que vai se ausentar do lar, pela primeira vez, sentirá uma diferença enorme entre os dois ambientes nos quais passará a conviver.

Seus gestos e seus movimentos serão controlados por pessoas a quem ainda não conhece. Também sua mãe, talvez carinhosa e amiga, não estará mais a seu lado o dia todo para atendê-la nos mínimos desejos. A transição será chocante e, por isto mesmo, exigirá tanto da professora como dos pais grande compreensão e paciência. (ABI-SÁBER, 1968, p. 07)

Esse excerto de uma das publicações de Nazira Féres Abi-Sáber (1968) exprime bem a preocupação com a qual a autora delineou suas obras. Acolher a criança de maneira carinhosa, proporcionando a ela uma transição quase que imperceptível entre o lar e a pré-escola eram preocupações fundamentais no trabalho da professora pré-primária e sobre isso, Nazira Féres Abi-Sáber procurou delinear todos os seus estudos.

Autora de seis obras bibliográficas, publicadas quase que em sua maioria pelo PABAE, Nazira Féres Abi-Sáber, deixou transparecer sua preocupação com a preparação da criança para as etapas posteriores de sua escolarização e sua ênfase a um ensino baseado na arte.

Por meio da leitura de suas obras, bem como de seus prefácios e introduções, evidencia-se a importância de suas publicações para o período, buscando contribuir com a organização, estruturação e panorama didático do trabalho com a criança pequena.

Com sua primeira obra publicada no ano de 1958, logo que retorna dos Estados Unidos pelo PABAE, Nazira Féres Abi-Sáber já deixou transparecer seu gosto pela arte e a necessidade de incuti-la no campo pré-escolar.

Obra ligada estritamente ao Programa e publicada com o título: “Música e Movimento na Escola”<sup>125</sup>, consistia em uma coletânea organizada pela educadora que visava trazer uma maior dinâmica ao trabalho no Jardim de Infância.

Por isso, logo na introdução da obra, a autora destacou seu desejo de que ela servisse para inspirar novos trabalhos no campo pré-escolar que zelassem por períodos de atividades que, baseados na música, jogos e recreações, englobassem os conhecimentos mais sistemáticos como: linguagem, aritmética, geometria, ciências, estudos sociais, etc.

Acreditava, a educadora, que atividades baseadas nesses três princípios traziam a alegria e animação às crianças, possibilitando que elas aprendessem de maneira natural e espontânea.

Desta forma, Nazira Féres Abi-Sáber reuniu as professoras de Educação Física e Música dos Jardins de Infância de Belo Horizonte e pediu para que contribuíssem, destacando

---

<sup>125</sup> ABI-SÁBER, Nazira Féres. (org) **Música e Movimento na Escola**. (coletânea). Belo Horizonte: Instituto de Educação, 1958.

os objetivos que pretendia alcançar nas atividades realizadas e reuniu algumas das músicas, jogos, ginásticas, e brincadeiras, que as professoras realizavam com as crianças, com o intuito de socializar novas formas de atividades e aprendizagens na pré-escola.

Organizado, portanto, em 288 páginas e com 22 capítulos, a coletânea contou com a colaboração de 10 educadoras, sendo sua distribuição feita de maneira gratuita como consta nas suas primeiras páginas.

A obra constitui-se em um material muito interessante com dicas de atividades e formas de dinamizar as músicas e até mesmo com as cifras delas. Sem contar o amplo conteúdo relacionado a jogos, atividades e brincadeiras que poderiam ser desenvolvidas com a criança.

Na Figura 10 pode-se visualizar essa obra de Nazira Féres Abi-Sáber (1958).



Figura 10 - Capa da obra: “Música e Movimento na Escola”, de Nazira Féres Abi-Sáber, publicada em 1958.  
Fonte: (ABI-SÁBER, 1958).

No entanto, como a própria autora relatou em sua entrevista em 1991<sup>126</sup>, essa obra foi motivo de discórdia. Nazira Féres Abi-Sáber (1991) afirmou que a ideia de escrevê-la foi “aplaudida” pelos diretores do PABAEF, porém quando ficou pronta, eles afirmaram que só

<sup>126</sup> Depoimento de Nazira Féres Abi-Sáber para Livia Maria Fraga Vieira (1991).

poderia constar no livro o nome de autores que estivessem relacionados diretamente com o Programa

Por Nazira Féres Abi-Sáber ser a única ligada diretamente ao Programa, foi ela que saiu como autora principal da obra, ficando em sua introdução o agradecimento pela colaboração das demais educadoras, conforme se pode ver na seguinte nota:

Colaboraram no presente trabalho as seguintes professoras:  
 Cléa Dalva Bastos – Jardim da Infância do Instituto de Educação de Minas Gerais  
 Elza Frade Laender – Jardim de Infância “Bueno Brandão”  
 Eva das Mercês Moreira de Assis – Jardim de Infância “Bueno Brandão”  
 Haynaldia Castro – Jardim de Infância do Instituto de Educação  
 Heloisa Pinheiro Miraglia – Encarregada do setor de Recreação Infantil do SESC  
 Joana d’Arc A. S. Barcelos – Jardim de Infância do Instituto de Educação de Minas Gerais  
 Maria de Lourdes Lage Pessoa - Jardim de Infância do Instituto de Educação de Minas Gerais  
 Maria Izabel Brandão de Oliveira - Jardim de Infância “Bueno Brandão”  
 Maria Lúcia de Abreu – Jardim de Infância “Coronel Fulgêncio”  
 Olga Prado Becker – Instituto de Educação – Cadeira de Educação Física, Recreação e Jogos. (ABI-SÁBER, 1958, p. 11-12).

A autora afirmou que essa nota não contentou as demais educadoras que acabaram por denunciá-la como uma alguém que “roubou” o trabalho dos outros, trazendo a ela muito problemas editoriais e autorais. Dessa forma, mesmo com a grande aceitação da obra, Nazira Féres Abi-Sáber (1991) decidiu não dar continuidade a sua veiculação.

Mesmo com sua primeira publicação um tanto quanto “traumática”, Nazira Féres Abi-Sáber continuou a escrever suas obras. No ano de 1962, a educadora publicou uma nova bibliografia denominada de “A criança de 4 anos: Programa de atividades para crianças de quatro anos”<sup>127</sup>, a qual contou com uma nova edição no ano de 1965.

Vinculada ao PABAEE, já que foi fruto do trabalho e estudo que a educadora desenvolvia no interior deste Programa, a referida obra visava dar o subsídio necessário para a atuação docente com as crianças de quatro anos.

Contando com a colaboração de Terezinha Casassanta, também técnica do PABAEE, e Maria da Conceição Passos do Carmo do Departamento de Educação; Nazira Féres Abi-Sáber, escritora, introdutora e prefaciadora dessa obra, remeteu à relação intrínseca que deve

<sup>127</sup> ABI-SÁBER, Nazira Féres. **A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1962a.

\_\_\_\_\_. **A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1965.

ser estabelecida entre a escola e os pais, como forma de potencializar ainda mais o trabalho realizado nos Jardins de Infância, que visava sempre ao desenvolvimento e formação da criança pequena, no caso, as crianças de quatro anos.

Com o intuito de servir de guia didático para as educadoras, em suas 131 páginas, a autora fez o destaque às atividades que poderiam ser feitas com a criança na faixa etária proposta, organizando-a de maneira prática, com dicas de atividades e desenvolvimento de planos de ensino e, ainda, afirmou em suas primeiras páginas que essa obra visava insistir

(...) com as professoras a respeito do valor do trabalho espontâneo, livre e criador da criança, bem como na necessidade de se adaptar, a cada classe e a cada grupo de meninos, atividades que estejam de acordo com as suas necessidades, capacidade e interesse. (ABI-SÁBER, 1965, p. 07).

Essas atividades englobavam os aspectos: físicos; musicais; experiências plásticas; estudo da natureza; atividades sociais; experiências com números; linguagem oral. A partir delas a autora desenvolveu planos de aulas com temas que versavam sobre os aspectos apresentados.

Dessa forma, a educadora salientou, nessa obra, a necessidade de cuidados e orientações especiais à criança; o que devia estar de acordo com seu nível de desenvolvimento e grau de maturidade.

Por isso, o desenvolvimento harmonioso da criança devia ser a meta principal antes de ministrar-se o ensino, propriamente dito. Estar atento ao desenvolvimento fisiopsicológico da criança era tarefa daquele que ficaria responsável por essas durante o período pré-escolar, para que as atividades do primeiro período do Jardim não fossem transformadas em algo enfadonho para as crianças.

Sendo assim, a autora propõe esse livro, como forma de ajudar as professoras, que ficariam responsáveis pelas crianças dessa idade, a compreenderem algumas de suas características, as tantas possibilidades de trabalho e os materiais indispensáveis. Na Figura 11 observar-se as capas dessa obra.

Nota-se que esse início das produções de Nazira Féres Abi-Sáber esteve ligado diretamente às produções que englobavam o ensino pré-escolar por meio das artes e com caráter estritamente prático, procurando fornecer o subsídio necessário para que a professora pré-escolar pudesse aplicar em sala de aula.

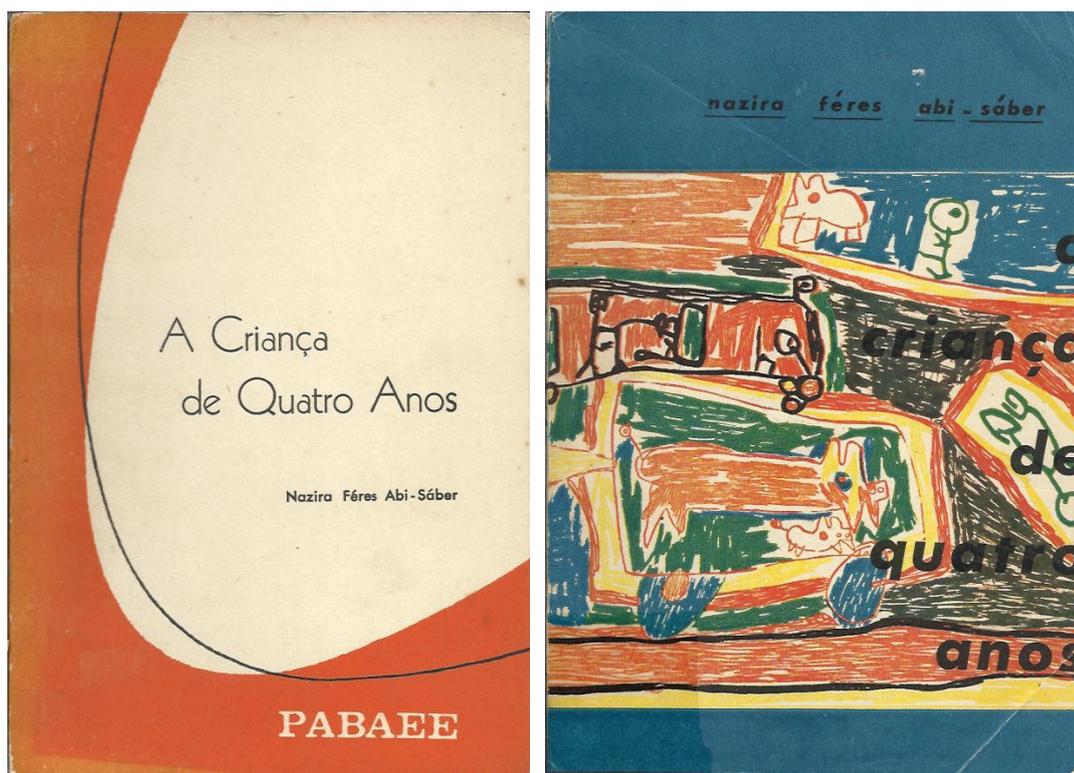


Figura 11 - Capas da obra: “A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos” de Nazira Féres Abi-Sáber, em sua primeira (1962) e segunda (1965) edições, respectivamente.  
Fonte: (ABI-SÁBER, 1962;1965).

Ainda no ano de 1962, a educadora publicou mais uma obra, que esteve destinada a discorrer sobre os níveis de evasão e repetência no primeiro ano escolar, denominada de “O período preparatório e a aprendizagem da leitura”<sup>128</sup>. Tal obra também foi publicada pelo PABAE, e nela, a autora afirma ser a pré-escola um espaço privilegiado para preparar a criança para as etapas posteriores de sua escolarização.

Com níveis cada vez mais alarmantes de fracasso no primeiro ano nas escolas brasileiras, Nazira Féres Abi-Sáber (1962b) buscou discutir a forma com que a criança aprende e os meios para ajudá-la nessa preparação.

Para ela, Ler e escrever constitui-se como atividades tão complexas para a criança quanto à aquisição da fala e da marcha. Dessa forma, organizada em quatro capítulos, a educadora, em suas 90 páginas, procurou discorrer sobre o trabalho que pode e deve ser realizado no ensino pré-primário com o intuito de preparar a criança para a aprendizagem da leitura, trazendo as questões que envolvem condições e atividades físicas, intelectuais e sócio-

<sup>128</sup> ABI-SABER, Nazira Féres. **O período preparatório e a aprendizagem da leitura**. Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1962b.

emocionais, bem como um questionário de avaliação que permitia refletir sobre o desenvolvimento infantil.

No prefácio dessa literatura, Teresinha Casasanta (1968)<sup>129</sup> foi a responsável pela escrita e por discorrer sobre a situação das crianças ao chegarem à escola no Brasil: desamparadas, subnutridas, sem poderem frequentar os Jardins de Infância, já que esses constituíam-se em um número ínfimo no país.

Assim, chegavam ao ensino primário, despreparadas intelectual, social e emocionalmente; além de estarem entrando em contato pela primeira vez com o ambiente escolar, tendo, portanto, que ajustar-se a esse meio que lhes era estranho.

Dessa forma, era o Jardim de Infância ainda uma esperança, e ainda segundo a prefaciadora, Nazira Féres Abi-Sáber, trouxe uma discussão riquíssima sobre esse momento preparatório à aprendizagem da criança, fosse pelo treino adequado do pensamento e da linguagem, pelo despertar do interesse pela leitura ou ainda por ajudar a criança a se revelar em todos os aspectos.

Podemos visualizar na Figura 12 as capas da primeira e quarta edição da obra.

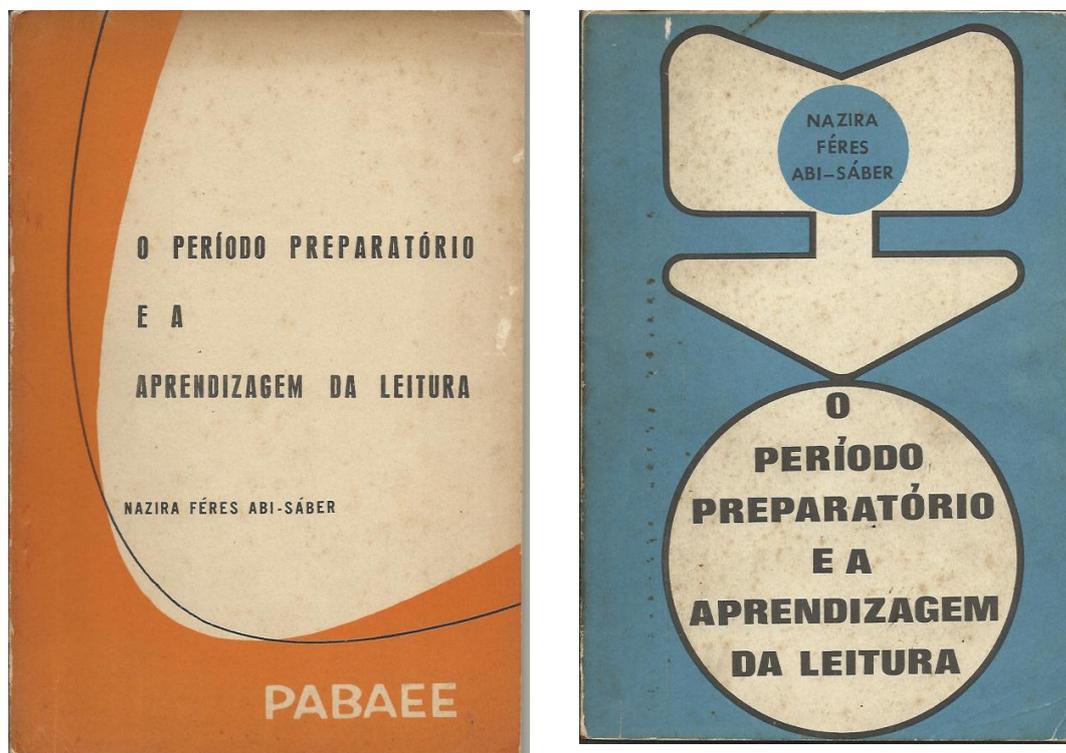


Figura 12- Capas da obra: “O período preparatório e a aprendizagem da leitura” de Nazira Féres Abi-Sáber, em sua primeira (1962) e quarta (1968) edições, respectivamente  
Fontes: (ABI-SÁBER, 1962b; 1968).

<sup>129</sup> Teresinha Casassanta é a prefaciadora dessa obra de Nazira Féres Abi-Sáber. Ela exerce o papel de diretora das Classes Primárias e Pré-Primárias de Demonstração da Divisão de Aperfeiçoamento do Professor (DAP) e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro em Belo Horizonte, no período.

Além de aprender a viver e conviver com os outros, ajustar-se ao ambiente, desenvolver a imaginação e o espírito criador, o Jardim de Infância também cumpria o papel de preparação para as aprendizagens posteriores que se dariam no curso primário.

Era esse, portanto, o objetivo desse livro: apresentar as diretrizes necessárias para um trabalho preparatório à leitura, um trabalho que a autora destacou como urgente devido às condições de subdesenvolvimento do Brasil.

Em 1964, Nazira Féres Abi-Sáber publicou uma nova obra “O que é o Jardim de Infância”<sup>130</sup>, como um complemento das suas duas obras anteriores, na qual procurou contribuir com as discussões que vinham sendo feitas sobre o ensino pré-primário; por isso destinava-se, essa obra, a tratar do Jardim de Infância e de seus problemas mais elementares, que interferiam diretamente no trabalho da professora, como a condução de atividades.

Dessa forma, a autora destacou que era necessário que a professora tivesse convicção de seus objetivos e das finalidades que pretendia alcançar, para que pudesse selecionar as ações mais satisfatórias e os materiais mais eficazes. Aspectos esses que Nazira Féres Abi-Sáber apresenta logo no prefácio dessa bibliografia, cuja capa pode ser visualizada na Figura 13.

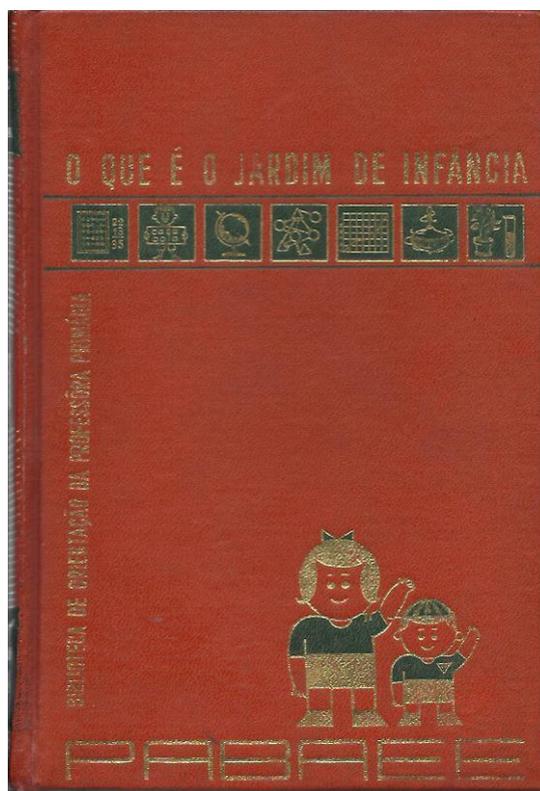


Figura 13 - Capa da obra: “O que é o Jardim de Infância?” de Nazira Féres Abi-Sáber, publicada em 1964.  
Fonte: (ABI-SÁBER, 1964).

<sup>130</sup> ABI-SÁBER, Nazira Féres. **O que é o Jardim de Infância?** Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1963.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à ordem física, como: localização, tamanho, equipamentos, planejamento das atividades, avaliação, condições da sala de aula, etc.; os quais também interferiam diretamente no trabalho realizado com os pequenos.

Com sua edição autorizada pelo PABAE e pelo INEP, a referida produção tinha 186 páginas, sendo que suas três últimas destinavam-se a discutir sobre *o que é o PABAE*, afirmando que ele, no período, destinava a ministrar dois cursos com a duração de um semestre para professores de Escolas Normais ou que viessem a exercer cargos de orientação técnica, com foco, principalmente, a aspectos que envolvam a Psicologia Educacional.

Porém, em relação à obra de Nazira Féres Abi-Sáber (1964), ela mantém seu caráter de “guia/manual” para a atuação e organização no ensino pré-escolar, contudo, procurando nesse momento, abranger o Jardim de Infância como um todo.

Com conteúdos que versavam desde as condições materiais das instituições do período até aspectos que envolvessem: as atividades; ambiente; matrícula; organização das salas; parte documental; e a descrição de um dia no Jardim de Infância, a educadora procurou descrever a rotina e organização de um Jardim de Infância com o intuito de exemplificar e subsidiá-los em sua rotina.

Por fim, no ano de 1967 Nazira Féres Abi-Sáber publicou sua última obra direcionada ao trabalho, preparo e organização nos Jardins de Infância: intitulada “Jardim da Infância: programa para crianças de 5 a 6 anos”<sup>131</sup>, de sua autoria junto com a professora Maria da Conceição P. do Carmo.

Com 371 páginas, o referido trabalho, prefaciado por Magda Soares Magalhães, trouxe uma discussão acerca da organização, tanto em estrutura quanto em didática, dos Jardins de Infância para crianças entre 05 e 06 anos. Apresentava objetivos; regras; planejamento; métodos; ensino da escrita; diferentes temas a serem trabalhados; e uma breve discussão sobre o “mínimo” que se esperava da criança nesta fase.

A capa do material pode ser visualizada na Figura 14.

---

<sup>131</sup> ABI-SÁBER, Nazira Féres; e CARMO, Maria da Conceição P. do. **Jardim da Infância: programa para crianças de 05 a 06 anos**. Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1967.

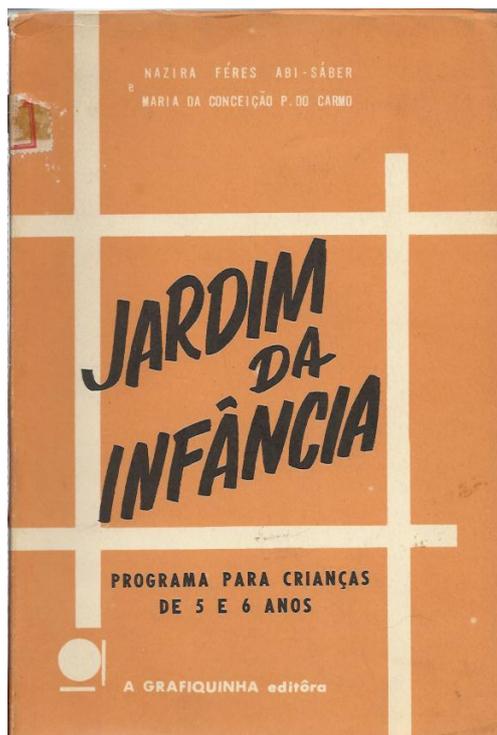


Figura 14 - Capa da obra: “Jardim da Infância: programa para crianças de 05 a 06 anos.”, de Nazira Féres Abi-Sáber e Maria da Conceição P. do Carmo, publicada em 1967

Fonte: (ABI-SÁBER, 1967)

Magalhães (1967)<sup>132</sup> afirma que esse trabalho de Nazira Féres Abi-Sáber e Maria da Conceição P. do Carmo procurava orientar as professoras que atuavam nos Jardins de Infância, de modo a levar a criança a uma formação: livre, social, espiritual e criativa. E conclui que

(...) a certeza de que um Jardim da Infância orientado por professoras como estas, por livros como este, levará à formação homem maduro a quem não faltará aquilo que o menino não vivenciou numa primeira etapa. E será um Jardim da Infância que formará tanto para fora, para o mundo, quanto para dentro, para a interioridade, levando ao equilíbrio e ao ritmo que dão à vida humana seu significado mais alto. (MAGALHÃES, 1967, p.10)

Dessa forma, Nazira Féres Abi-Sáber (1967) fez a apresentação do livro e afirmou que ele vinha em decorrência da necessidade de uma educação democrática e cristã, considerada por ela como uma “educação de base”. Educação essa que deveria começar desde a mais tenra idade, de modo a suprir as deficiências da vida familiar tanto no que se referia às condições físicas quanto mentais.

<sup>132</sup> Prefácio escrito por Magda Soares Magalhães da obra: ABI-SÁBER, Nazira Féres; e CARMO, Maria da Conceição P. do. **Jardim da Infância: programa para crianças de 05 a 06 anos**. Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1967.

Ao entrar na escola primária munida dessas deficiências, a criança não era capaz de cumprir com suas obrigações e a consequência seria o aumento dos níveis de evasão e repetência escolar.

Por isso, a educadora destacou a importância das Escolas Maternais e Jardins de Infância, como instituições responsáveis tanto para a formação da criança pequena quanto para a assistência das famílias. Assim, essas instituições desempenhariam seu papel tanto no desenvolvimento de seus pequenos alunos, como também na educação de seus pais, isso era o que a autora denominava, então, uma “educação de base”.

Justifica-se, então, a escrita dessa obra estar vinculada as crianças de 05 e 06 anos pelo fato de haver urgência na preparação de um número maior de crianças para a escola primária, preparação essa que, segundo as autoras, requeria treino e cuidados especiais.

Por isso, é que Nazira Féres Abi-Sáber e Maria da Conceição P. do Carmo (1967) trouxeram, nesse livro, propostas para a preparação dessas crianças, considerando técnicas, métodos e materiais que estivessem de acordo com as condições psico-fisiológicas das crianças, procurando dirimir as distâncias entre currículo e a vida.

Por fim, no ano de 1979, com a publicação de uma literatura infantil intitulada de “Um lugar para Lunica”<sup>133</sup>, Nazira Féres Abi-Sáber conta a história de duas meninas que ganharam uma cachorrinha de presente, cujo nome era Lunica, e que, por fazer muita bagunça, acabou ficando presa em uma gaiola. As meninas, com dó do animal, levaram-no para passear, mas, por fim, decidiram que o melhor lugar para Lunica seria o sítio, um local grande, onde ela poderia correr e brincar à vontade.

Tal obra pode ser visualizada na Figura 15.

A partir dessa breve introdução sobre as questões que embasaram as obras de Nazira Féres Abi-Sáber, podemos perceber a dedicação da educadora com o ensino pré-primário, buscando meios de subsidiar a prática docente.

Preocupada com o Ensino Pré-Escolar, mais especificamente, com a funcionalidade dos Jardins de Infância, a autora desenvolveu suas ideias em cinco obras. Pela leitura e análise realizadas pode-se apresentá-las como manuais/guias para o trabalho docente nessas instituições; visando à preparação da criança para a educação primária, momento em que a leitura e a escrita iriam ser introduzidas em sua vida.

Ligada diretamente ao PABAE, nota-se que suas obras estiveram relacionadas intrinsecamente ao Programa, buscando trazer elementos que contribuíssem para os cursos de

---

<sup>133</sup> ABI-SÁBER, Nazira Féres. **Um lugar para Lunica**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1979.

especialização de professores, pelos quais era responsável e dos quais Nazira Féres Abi-Sáber foi uma das instrutoras.

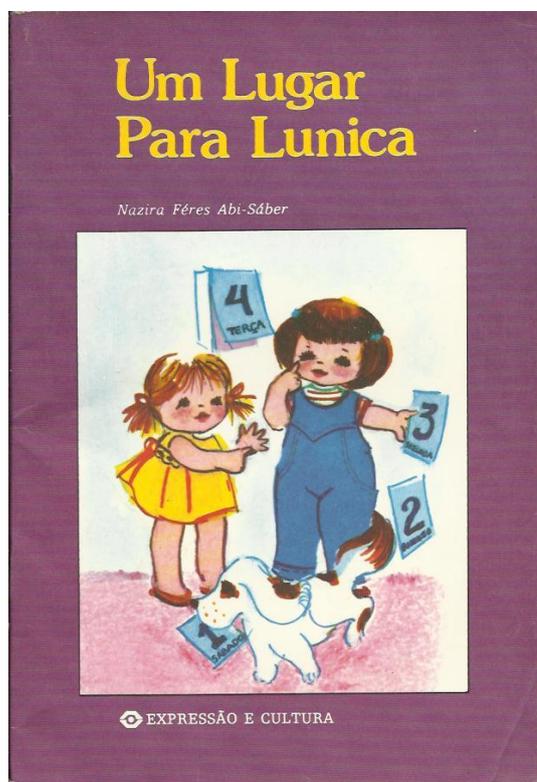


Figura 15- Capa da obra: “Um lugar para Lunica”, de Nazira Féres Abi-Sáber, publicada em 1979.  
Fonte: (ABI-SÁBER,1979).

Outro aspecto importante a ser ressaltado está no caráter estritamente prático de suas obras: a educadora, em nenhum momento, apresentou maiores fundamentações teóricas; pelo contrário, procurou trazer planos, referências e exemplos de como as instituições pré-escolares deveriam se organizar e desempenhar sua função, fator esse que, em sua entrevista em 1991, como pôde ser notado, foi alvo de críticas por ela e que, ao mesmo tempo, acabou por considerá-las uma “ajuda” para as pré-escolas brasileiras, em um momento em que não se tinha nada direcionado para ela, como a educadora retratou.

Nota-se, portanto, que nesse período, a educação pré-escolar brasileira ainda encontrava-se em um campo indefinido, como viemos observando ao longo desse trabalho.

Nazira Féres Abi-Sáber procurou trazer a essa uma característica de preparação da criança, mais preocupada com as questões de evasão e repetência escolar preconizadas no ensino primário, porém não descartou a necessidade dos cuidados com a saúde e higiene da criança, aspectos esses ainda caros ao Brasil pelos altos níveis de mortalidade, fator esse de grande preocupação no século XIX, mas que como se pôde notar, perpetua ainda na segunda metade do século XX.

Dessa forma, além de um local de preparação da criança, o ensino pré-escolar também era visto, nesse período, como um espaço de bem-estar e desenvolvimento integral do pequeno aluno, desempenhando a tarefa de assistir as famílias e seus filhos, como se verá a seguir com as propostas de Celina Airlie Nina.

### 3.3. CELINA AIRLIE NINA: as Diretrizes para o Ensino Pré-Escolar

Um menino do jardim de infância pergunta à educadora, que era “aquela coisa”, nas árvores.

Ela respondeu:

- É uma goma, que sai de dentro da árvore.

E, logo, ele concluiu, dizendo:

- Ah! Já sei, é o “cuspe” das árvores...

(NINA, 1955, p. 176)<sup>134</sup>.

Celina Airlie Nina foi uma educadora importante no ensino pré-escolar, porém há escassez de estudos a seu respeito. Foi uma das autoras que encontramos maior dificuldade em descobrir mais informações sobre sua vida e trajetória educacional. Porém, pela pesquisa no Diário Oficial e pelo trabalho desenvolvido por Leite Filho (2008) foi possível encontrar algumas informações cruciais a respeito da atuação dessa educadora e de sua influência tão instintiva na educação das crianças pequenas.

Com a instalação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) no ano de 1932, e, conseqüentemente, a presença de uma pré-escola, mesmo que ainda funcionando em um pavilhão isolado, como relata Leite Filho (2011), foi que começaram os primeiros registros a respeito de Celina Airlie Nina.

De acordo com Leite Filho (2008), a educadora atuou no Serviço Público Federal, sendo a primeira diretora do Jardim de Infância<sup>135</sup> anexo ao IERJ. No Diário Oficial de agosto de 1938, destacou-se a contratação de Celina Airlie Nina para o cargo de assistente de didática do referido Instituto de Educação. No ano seguinte, encontra-se outro registro sobre a

<sup>134</sup> Esse trecho foi retirado do Anexo número 34, da obra de Celina Airlie Nina, analisada neste tópico. Os referidos anexos têm o intuito de exemplificar histórias curtas e verdadeiras que ocorreram no Jardim de Infância.

<sup>135</sup> Sobre o Jardim de Infância não foi possível encontrar muitas informações: sabe-se que fora fundado em 1932 e que, dois anos depois, em 1934, a educadora Heloísa Marinho iniciou seu trabalho no IERJ, desenvolvendo suas pesquisas nesse local. Algumas informações foram possíveis de ser encontradas pelo endereço eletrônico do acervo do IERJ: <http://cemiiserj.blogspot.com.br/search?q=jardim+de+inf%C3%A2ncia>

educadora, convocando-a para o pagamento de um processo em seu nome, com a numeração 8952.

Em fevereiro de 1940, Celina Airlie Nina iniciou seu trabalho também em uma Comissão de Livros, na qual ela participou como julgadora de trabalhos didáticos designados a crianças e jovens. Porém, mesmo como julgadora das obras didáticas, a educadora continuou atuando como Diretora do Jardim de Infância do IERJ, tanto que em junho de 1940, no Diário Oficial (p. 3228), encontra-se uma nota da Secretaria Geral de Educação e Cultura, que oficializa a comissão de educadores designados a emitir parecer sobre os livros escolares e assim “(...) D. Celina Airlie Nina, diretora de estabelecimento”, foi uma das designadas, oficialmente, a integrar a comissão.

No ano de 1941, Celina Airlie Nina, no entanto, passou a fazer parte da seleção, por meio de concurso público, para o cargo de Técnica em Educação do Ministério de Educação e Saúde, sendo 65ª inscrita. No mesmo ano, como publicado pelo Diário Oficial (1941), a educadora foi uma das 30 aprovadas na primeira etapa do processo seletivo, ocupando a 15ª posição com um total de 62 pontos.

Mesmo prestando o concurso para Técnica em Educação, Celina Airlie Nina continuou à frente da direção do Jardim de Infância do IERJ, o que pode ser comprovado pelo informe que ela publica no Diário Oficial, em março de 1941, no qual convida os pais das crianças que foram matriculadas na instituição, nesse ano, para uma reunião, como se pode observar na Figura 16.

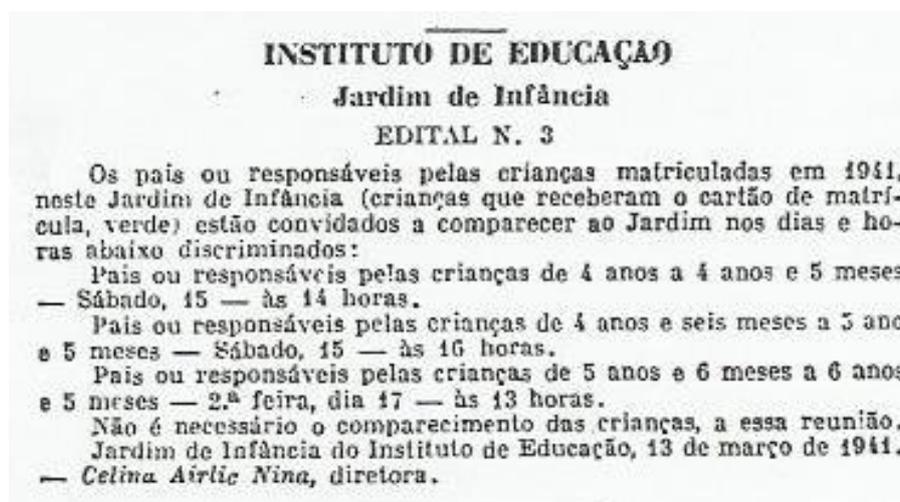


Figura 16 - Trecho do Diário Oficial de 14 de março de 1941, p. 1843. Comunicado do Jardim de Infância do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, publicado pela diretora Celina Airlie Nina

Fonte: Justiça Federal – Diário Oficial da União (1941).

Em abril do mesmo ano, Celina Airlie Nina foi convocada pelo Departamento Administrativo do Serviço Público para comparecer ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) para a defesa oral de monografia para o provimento do cargo de Técnico de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Sua apresentação foi agendada para o dia 03 de maio de 1941. A educadora, então, foi aprovada em maio de 1941, mas o resultado final, com a lista dos selecionados foi promulgado em 18 de novembro de 1941, e ela ocupou o quarto lugar na classificação geral, com 72,3 pontos.

Desse período em diante, não se encontram mais informações sobre a atuação de Celina Airlie Nina. Sabe-se que nesse período, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) já estava exercendo suas atividades, porém não há registros da atuação da educadora.

Pelas informações encontradas no Senado Federal<sup>136</sup> em 10 de fevereiro de 1949, Celina Airlie Nina foi excluída do cargo de Técnica em Educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), passando a ocupar o mesmo cargo no DNCr, aprovado pelo Decreto n. 26339 de 10 de fevereiro de 1949, atuando na Divisão de Proteção Social junto com Elisa Dias Veloso<sup>137</sup>, como foi publicado pelo Diário Oficial.

Sendo assim, acredita-se que, ao ser aprovada e convocada pelo concurso de Técnico em Educação, a educadora passou a exercer suas atividades no INEP até 1949 quando foi transferida ao DNCr, com o intuito de contribuir mais pontualmente com os objetivos de proteção e amparo à criança pequena.

A Divisão de Proteção Social, por sua vez, na qual Celina Airlie Nina atuou a partir de então, correspondia a uma das divisões do DNCr com o objetivo de amparar e proteger desde à maternidade até a adolescência.

Segundo Leite Filho (2008), a Divisão estabelecia uma série de ações que deveriam ser executadas em todo o país em prol de seu objetivo, com campanhas de distribuição de leite, disseminando, também, o Clube das Mães e trazendo algumas publicações para veicular

---

<sup>136</sup> Maiores informações podem ser encontradas em: < <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=158673> >

<sup>137</sup> Elisa Dias Veloso, formada em Psicologia, atuou no DNCr de 1944 a 1969, no qual dedicou-se a atuação no Centro de Orientação Juvenil (COJ) fundando por Helena Antipoff, atuando entre 1944 e 1968, como destaca. O objetivo do COJ, segundo a psicóloga era o de: “(...) treinamento de médicos, psicólogos e assistentes sociais, com o objetivo de prepará-los para o atendimento e o estudo de técnicas de trabalho com os clientes adolescentes portadores de dificuldades emocionais.” (trecho da entrevista proferida pela psicóloga a “Psicologia, Ciência e Profissão”, no ano de 1986). Autora de inúmeros trabalhos, Elisa Dias Veloso esteve voltada à psicologia clínica como destaca, tendo como principais referências a contribuição ao professor Lourenço Filho no que compete à elaboração e aplicação de Testes Mentais, tendo como base os trabalhos de Binet e Claparède como cita. Faleceu no ano de 2002, na cidade do Rio de Janeiro, aos 88 anos. Maiores informações podem ser encontradas em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931986000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931986000100012&script=sci_arttext) >.

suas ideias de cuidado à criança, tendo como diretor responsável o Dr. Flammarion Afonso Costa<sup>138</sup>.

Celina Airlie Nina, portanto, integrou a referida Divisão, contribuindo para que os objetivos de proteção e amparo à criança fossem disseminados em todo o país. Tanto que, em 1954, publica uma obra bibliográfica, cujo título é: “Escolas Maternais e Jardins de Infância”<sup>139</sup>, relacionada diretamente ao DNCr. Tal publicação alcançou grande veiculação, tanto que contou com quatro edições espalhadas da seguinte maneira: 1ª ed. – 1954; 2ª ed. 1955; 3ª ed. 1957; 4ª ed. 1961.

Pelas informações encontradas logo na apresentação dessa obra, destaca-se que o DNCr encomendou-a de Celina Airlie Nina, com o intuito de despertar nas jovens patricias o interesse para os trabalhos nas instituições pré-escolares.

Por isso, preocupou-se, esse livro, em estabelecer condições gerais que demonstrassem a importância e organização da escola pré-primária, como forma de auxiliar na dispensa de recursos financeiros e generalizar os padrões de funcionamento destinados à assistência social da maternidade, infância e adolescência.

Na Figura 17, pode-se observar a capa de sua segunda edição:

Desde 1943, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), segundo Celina Airlie Nina (1955), vinha se dedicando a estudar os problemas relacionados à instalação, aparelhamento e orientação para organização das instituições pré-escolares.

Algumas discussões, nesse período, vinham se apresentando com o intuito de responder essas questões, as quais, com a colaboração do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), procuravam divulgar os esforços diante de um trabalho que prezasse pelo bem-estar da criança brasileira, tendo como foco o desenvolvimento infantil.

Nessa produção, a única da educadora, pode-se notar seu empenho em corresponder às demandas do DNCr, de modo a subsidiar tanto o trabalho, quanto a instalação de instituições pré-escolares no Brasil.

Ao longo de suas 217 páginas, Celina Airlie Nina discorreu sobre a necessidade de pré-escolas, a importância delas para o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que chamou a atenção para a forma de construção do prédio e disposição, tanto das salas de aula quanto dos materiais a serem utilizados.

---

<sup>138</sup> Flammarion Afonso Costa foi médico pediatra, de acordo com as informações do Diário Oficial de outubro de 1951. Participou ativamente dos debates e conferências da Sociedade de Pediatria.

<sup>139</sup> NINA, Celina Airlie. **Escolas Maternais e Jardins de Infância**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional da Criança, 1955. Coleção n. 147.

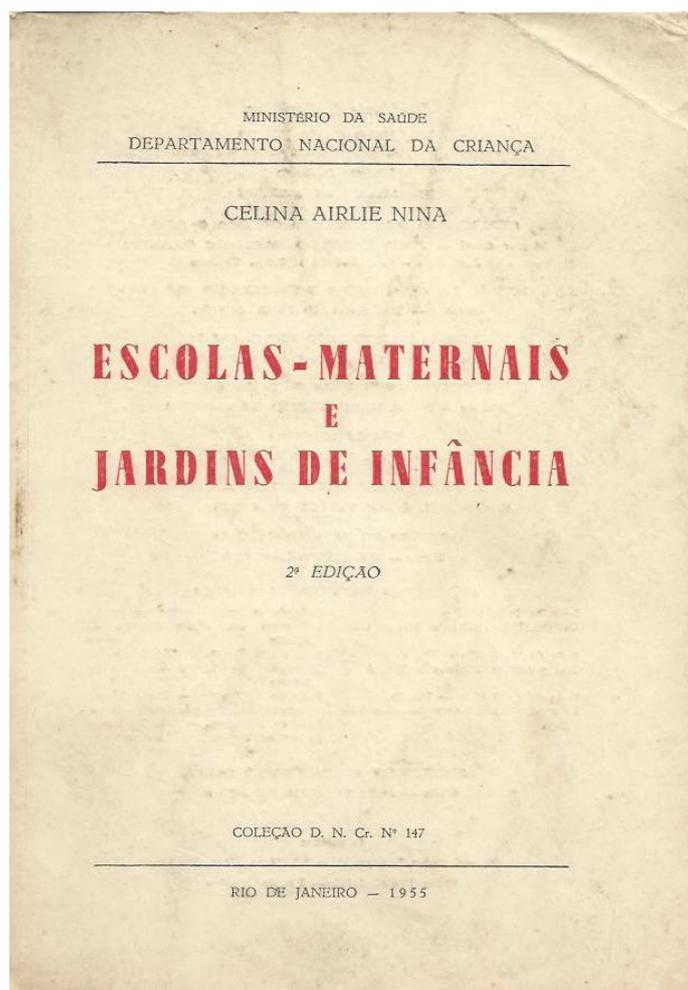


Figura 17 - Capa da obra: “Escolas Maternais e Jardins de Infância”, de Celina Airlie Nina, publicada em 1955.  
Fonte: (NINA, 1955).

Ao final, na parte em que denomina de Anexos, a autora apresenta desenho dos: materiais, brinquedos, lavatórios, refeitório, móveis, etc.; como também uma série de planos de aula e sugestões para o trabalho professoras pré-escolares que vão desde sua atuação com a criança, até dicas de como elas poderiam lidar com prováveis problemas que pudessem surgir.

Como um guia prático para aqueles que procuravam abrir ou até mesmo reestruturar os Jardins de Infância, foi que essa obra de Celina Airlie Nina se organizou. Trouxe orientações tanto para os diretores da instituição quanto para os educadores e pais que com ela teriam contato, perpassando, desde as questões de cunho pedagógico que defendiam a formação integral e desenvolvimento natural da criança, respeitando principalmente, seus aspectos salulares e higiênicos, até atividades que estimulassem seu desenvolvimento físico e mental.

As últimas informações encontradas a respeito de Celina Airlie Nina foram nos anos de 1955 e 1958, ambas no Diário Oficial. A primeira informação refere-se ao pedido de permanência da educadora como Técnica em Educação do Ministério da Saúde junto com

Elisa Dias Veloso, isso porque o DNCr, por sua característica médico-higienista cada vez mais evidente, fez com que o Ministério da Saúde o assumisse de maneira integral, como Kramer (1992) destaca. E a segunda informação a respeito da educadora refere-se ao pagamento de auxílio-doença a ela no valor de Cr\$ 13.000.00 em 1958.

Porém, não há mais informações se Celina Airlie Nina continuou ou não a desempenhar suas tarefas no DNCr nos anos posteriores e qual foi sua atuação. De acordo com Kramer (1992), a década de 1960 marcou o enfraquecimento do Departamento fazendo com que ele, em seus mais variados serviços, fosse todo absorvido pelo Ministério da Saúde, afirmando de vez sua preocupação médico-higienista. Tanto que pelo Decreto n. 66.623, de 22 de maio de 1970, que dispõe sobre a Reforma no Ministério da Saúde, o DNCr foi transformado na Coordenação de Proteção Materno-Infantil, cujo objetivo centrou-se apenas em reduzir os níveis de morbimortalidade infantil.

Diante das informações encontradas a respeito da educadora, pode-se afirmar que Celina Airlie Nina esteve à frente das discussões de seu período. Mesmo que com a publicação de uma única obra, a educadora mostrou-se atrelada aos objetivos do DNCr no que se referia à proteção materno-infantil. Preocupada, principalmente, com a saúde, bem-estar e desenvolvimento da criança, a educadora integrou o discurso médico-higienista, trazendo, ainda que timidamente, as características pedagógicas do trabalho a ser desenvolvido, o que fica visível pelos planos de aula e atividades que apresenta em sua obra, trabalhando com diferentes materiais, e estimulando o desenvolvimento da criança através das mais variadas experiências.

A influência médico-higienista no DNCr e mais especificamente, na Divisão de Proteção Social, onde Celina Airlie Nina atuou, pode ser explicada, segundo Kramer (1992), pela escassez de recursos com que o DNCr contou desde sua fundação. Com os objetivos de assistência às famílias; realização e divulgação de estudos; orientação, auxílio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada e a fiscalização deles; o DNCr acabou por ter de adaptar esses objetivos voltando-se mais para os problemas de saúde, dirigindo-se, a partir de 1948, mais à questão médico-higienista, premissa essa que fica visível ao notarmos a implantação, em seu interior, do Instituto Fernandes Figueira composto, exclusivamente, por médicos, enfermeiros e farmacêuticos, dentre os quais destaca-se Odilon de Andrade Filho, sobre o qual dedicamos a apresentar no próximo item deste trabalho.

### 3.4. ODILON DE ANDRADE FILHO: “um médico na pré-escola”

Educar uma criança é tarefa espinhosa, que requer muita argúcia, boa dose de bom senso, paciência, muita paciência, e, principalmente, o espírito de seguimento e continuidade. O que torna a educação eficaz é o exemplo. Em geral, o rigor é inútil. Só a perseverança vence. (ANDRADE FILHO, 1947, p.15).

Odilon de Andrade Filho, médico-pediatria, dedicou seus estudos em torno da criança pequena, fazendo pesquisas em prol da melhoria das condições salutaras dessa, focando, especialmente, em aspectos ligados à alimentação; higiene; sono; formação de bons hábitos de comportamento.

Também foi autor de trabalhos voltados à discussão de infecções, epidemias e tratamentos de diversas moléstias que poderiam afetar os pequenos. Sua atuação se deu, ativamente, no Instituto Fernandes Figueira fundado no ano de 1924 por iniciativa de Antônio Fernandes Figueira<sup>140</sup>, que exercia, desde 1921, a chefia da Inspetoria de Higiene Infantil do Departamento Nacional de Saúde.

Com o nome de: Abrigo-Hospital Arthur Bernardes, inicialmente, o Instituto exercera suas atividades como um hospital para crianças e gestantes, buscando oferecer toda a assistência necessária, bem como aprimorar e desenvolver pesquisas em torno no ensino de Puericultura.

Na década de 1930, no entanto, de acordo com a Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o hospital chegou a receber diversas críticas e foi desativado. Suas atividades retornaram no ano de 1939 com o nome de Instituto de Higiene e Medicina da Criança, e ele abrigava o Serviço de Puericultura do Distrito Federal.

No ano seguinte, com a fundação do DNCr o Instituto foi reformulado, passando a se chamar Instituto Nacional de Puericultura (INP), já não mais atuando apenas como Hospital, mas com a missão principal de realizar estudos e pesquisas sobre a maternidade e saúde da criança, fornecendo, dessa forma, cursos ao DNCr com a intensa participação de seus técnicos.

---

<sup>140</sup> Médico formando na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Antônio Fernandes Figueira (1863-1928) foi trabalhar com Oswaldo Cruz em 1903 no Hospital São Sebastião, onde passou a dirigir a enfermaria de doenças infecciosas de crianças, introduzindo a prática de internar as crianças acompanhadas de suas mães, prática inovadora na época. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria, Fernandes Figueira, em 1921, passa a dirigir a Inspetoria de Higiene Infantil do Departamento Nacional de Saúde, a qual culminou na instalação do Abrigo-Hospital Arthur Bernardes em 1924, que tinha por intuito dedicar-se exclusivamente à assistência à criança, às gestantes e ao ensino de Puericultura. Maiores informações podem ser encontradas em: < [http://www.sbp.com.br/show\\_item.cfm?id\\_categoria=74&id\\_detalhe=1275&tipo=D](http://www.sbp.com.br/show_item.cfm?id_categoria=74&id_detalhe=1275&tipo=D) >

Em 1946, o Instituto passa a se chamar Fernandes Figueira (IFF). Sua estrutura foi reformulada para adaptar-se às necessidades do DNCr e atuar diretamente com ele, tanto que no Diário Oficial de fevereiro de 1949, o Instituto Fernandes Figueira apareceu como um dos servidores do DNCr, apresentando a relação nominal de seus funcionários que englobam: diretor; médico pesquisador; atendentes; enfermeiros; farmacêutico; médicos puericultores; prático em farmácia; e técnicos em laboratório. Dentre os nomes que compõem o quadro do Instituto estava o de Odilon de Andrade Filho, que atuava como médico puericultor.

O IFF exerceu suas atividades vinculado ao DNCr até 1970, quando com o fim do referido Departamento, foi incorporado à Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), passando a atuar com pesquisa, ensino, assistência, desenvolvimento tecnológico e extensão visando à saúde da mulher, da criança e do adolescente, operando nesse âmbito até o presente momento<sup>141</sup>.

Foi, portanto, nesse Instituto, ligado diretamente ao DNCr, que Odilon de Andrade Filho exerceu suas atividades. Infelizmente, não foi possível encontrar mais informações específicas a respeito de sua formação e o que ele exerceu até entrar no Instituto Fernandes Figueira. Porém, pela contracapa de uma de suas obras, encontramos uma lista de publicações feitas pelo médico até o ano de 1947, data de publicação de sua primeira obra bibliográfica, aparentemente.

A atuação de Odilon de Andrade Filho até o ano de 1947, deu-se incisivamente em pesquisas de cunho epidemiológico, destacando desde as causas de infecções até os possíveis tratamentos para elas, sendo suas publicações feitas em Periódicos de Pediatria e Puericultura, como consta na contracapa de sua primeira produção bibliográfica intitulada “Prepara teu filho para a vida: educação psicológica da criança”<sup>142</sup>.

Ainda nessa obra há o registro três trabalhos publicados nos anos de 1945, nos quais o médico dedicou-se a tratar de assuntos mais ligados à educação das crianças, tanto no que se refere à orientação das mães, quanto à alimentação e cuidados com os pequenos.

Na Figura 18 pode-se observar a capa dessa obra e no Quadro 10 os trabalhos do autor até 1947.

---

<sup>141</sup> Maiores informações podem ser encontradas em: < <http://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/instituto-fernandes-figueira> >

<sup>142</sup> ANDRADE FILHO, Odilon. **Prepara teu filho para a vida: educação psicológica da criança**. 1ª ed. São Paulo: José Olympio Editora, 1947.

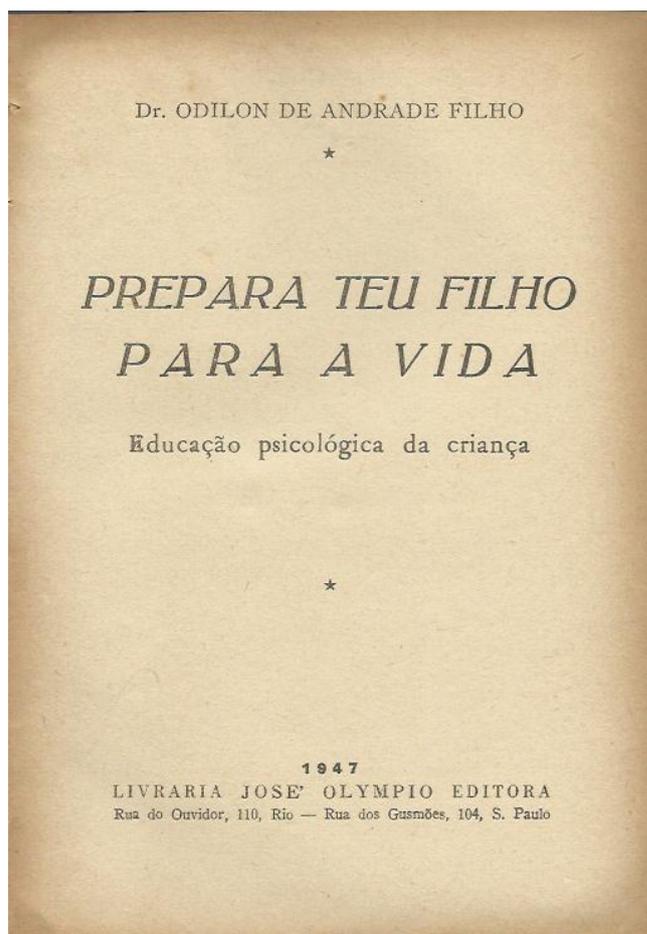


Figura 18 - Capa da obra: “Prepara teu filho para a vida: educação psicológica da criança”, de Odilon de Andrade Filho, publicada em 1947.  
Fonte: (ANDRADE FILHO, 1947)

Quadro 10: Trabalhos de Odilon de Andrade Filho publicados até 1947

<b>Título da Obra</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Publicação Jornal ou Revista</b>
Infecção Dentária	Dezembro de 1934	“Medicamenta”
Do emprego do leiteiro nos distúrbios nutritivos do lactente	Dezembro de 1934 e Janeiro de 1935	“Anais de Ginecologia e Obstetrícia” e “A Folha Médica”
Moléstia Moeller - Barlow	Julho de 1935	“Jornal da Pediatria”
Considerações em torno de um caso de decomposição alimentar extrema	Julho de 1937	“Jornal da Pediatria”
Anestesia pelos gases - Ciclopropano	Julho de 1939	“Acta Médica”
Metabolismo basal e anestesia pelo protoxido de azoto	Setembro de 1939	“Acta Médica”
Linfangiectasia congênita	Fevereiro de 1941	“Jornal da Pediatria”
Paludimos Congênito	Julho de 1941	“O Hospital”
Um ano de pesquisa do raquitismo no Rio de Janeiro (em colaboração)	Janeiro de 1942	-----

Fundamentos do Método Kenny para o tratamento de paralisia infantil	Julho de 1943	“Jornal da Pediatria”
Fleboestenose esplênica	Agosto de 1943	“Jornal da Pediatria”
O problema das amígdalas e das adenoides	Março de 1944	“Jornal da Pediatria”
Qual o tratamento a seguir em um caso de epiema	Abril de 1944	“Jornal da Pediatria”
O tratamento do criptorquidismo	Novembro de 1944	“Jornal da Pediatria”
Cartilha das Mães	1945	José Olympio Editora
Conselhos Educativos sobre Alimentação	1945	Editora da Cia. Nestlé
O cinema e a criança	Outubro de 1945	“Puericultura”
Moléstia de Milroy	Setembro de 1946	“Jornal da Pediatria”
Tratamento de meningites pelo “Hemophilus Influenzae” pela associação penicilina-sulfadiazina	Outubro de 1946	“Jornal da Pediatria”

Fonte: Elaborado por Varotto-Machado (2015) com base em Andrade Filho (1947).

Essa obra, publicada em 1947 pelo Dr. Odilon de Andrade Filho, organizou-se como um guia para os pais no que se referia aos cuidados com: alimentação; sono; brinquedos; cinema; linguagem; aspectos emocionais e afetivos; medos infantis; correções de conduta; psicometria; e desenvolvimento motor.

Pretendia o autor, com essa obra “(...) orientar a formação mental das crianças.”. Formação dos bons hábitos de comportamento e um modelo para pautar as questões educativas, também eram outros objetivos com os quais o autor organizou sua obra.

Posicionava-se contra normas rígidas de imposição disciplinar, mas sem que essa perdesse seu caráter de firmeza. Quanto à criança, defendia o tratamento dela como tal, de modo a ser compreendida em sua personalidade própria e ter seus primeiros tempos de vida mais respeitados que qualquer outro. Por isso, observar as manifestações do caráter infantil, corrigir suas deformidades e estimular boas tendências deveria ser o papel do adulto, pois o que a criança seria ao crescer era consequência das impressões que foram fixadas em seu espírito. (ANDRADE FILHO, 1947, p. 13-14).

Ao todo, Odilon de Andrade Filho apresenta 306 páginas, nas quais indica aos pais/adultos que já têm ou desejavam ter filhos, todo o trato necessário para que esses desenvolvessem com base em bons hábitos de conduta. Destacou os maus comportamentos que as crianças poderiam apresentar e qual a melhor atitude a ser tomada pelos responsáveis.

Pode-se afirmar que essa obra organiza-se como um manual para a educação dos filhos, no qual o médico deixou clara a necessidade dos cuidados básicos com a saúde e higiene infantil.

A partir de 1949, Odilon de Andrade Filho aparece como um dos 15 médicos puericultores do Instituto Fernandes Figueira, exercendo suas atividades vinculado diretamente ao DNCR. No ano de 1956, o médico foi autor de uma das publicações veiculadas pelo Departamento e Ministério da Saúde, junto com o Dr. Sebastião Barros Filho<sup>143</sup> e com a arquiteta Maria Bernadette Pereira Hirth<sup>144</sup>. Com o título “Creches (Organização e Funcionamento)”<sup>145</sup>, os autores procuraram atender a uma das atribuições do DNCR que era “(...) oferecer aos interessados normas para a criação e o funcionamento de creches”. (ANDRADE FILHO; BARROS FILHO e HIRTH, 1957, p. 03).

Abrir creches era uma necessidade que se instaurava no país, segundo os autores, a partir da era industrial, momento em que a solicitação de mão-de-obra também trouxe atrativos às mulheres, e assim, surgia o problema do destino que deveria ser dado aos filhos durante o trabalho das mães.

Nas 64 páginas que seguem a obra, os três autores procuraram discorrer sobre os atributos que levaram à necessidade de instalação de creches, procurando definir o papel delas na sociedade e apresentar desde aspectos relacionados à sua estrutura física, até a discussão do pessoal mais indicado para exercer o trabalho lá.

Na Figura 20 pode-se visualizar a capa dessa bibliografia.

Com planos, relatórios de admissão, croquis, orientação para as mães, cuidados com a saúde e higiene infantil, essa obra foi se delineando, apresentando ao final as Leis de Proteção ao Trabalho da Mulher, com o Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de Maio de 1943, que destacou a proteção à maternidade e a necessidade de oferecimento de locais de “guarda para as crianças”, que contivessem: “(...) um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária”. (ANDRADE FILHO, BARROS FILHO e HIRTH, 1957, p. 63). Era essa, pois, a definição que se encontrava na letra da lei para a “creche”.

<sup>143</sup> Sebastião de Barros Filho, de acordo com a apresentação da referida obra era um pediatra, amigo do Dr. Flamarion Costa, então diretor da Divisão de Proteção Social do DNCR, que aceitou o convite em colaborar com o Dr. Odilon de Andrade Filho nessa publicação.

<sup>144</sup> Também pelas informações encontradas na apresentação da referida obra, Maria Bernadette Pereira Hirth, era arquiteta responsável pelo planejamento de creche e suas dependências, porém não há informações sobre a atuação ou não da mesma no DNCR.

<sup>145</sup> ANDRADE FILHO, Odilon de. BARROS FILHO, Sebastião. HIRTH, Maria Bernadette Pereira. **Creches – organização e funcionamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Departamento Nacional da Criança, 1957.

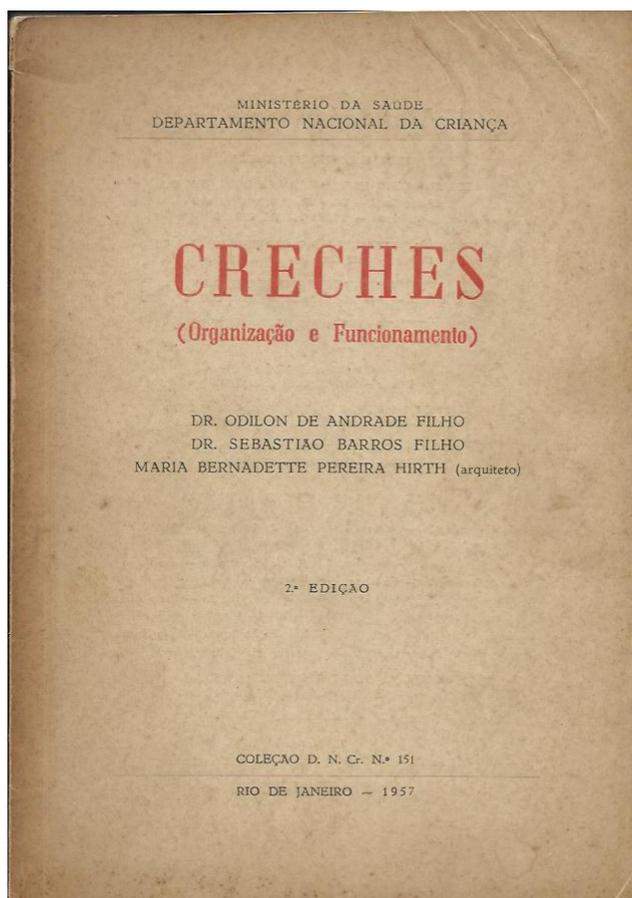


Figura 19 - Capa da obra: “Creches – organização e funcionamento”, de Odilon de Andrade Filho, Sebastião Barros Filho e Maria Bernadette Pereira Hirth, publicada em 1957.  
Fonte: (ANDRADE FILHO, 1957).

Não foram encontrados registros sobre o tempo de atuação de Odilon de Andrade Filho no IFF, porém, pelas informações encontradas no Diário Oficial da União de agosto de 1961, o médico aparece como um dos 117 funcionários do Instituto Fernandes Figueira a receber uma gratificação especial de nível universitário. Nesse registro, ele aparece ainda como médico puericultor do Instituto.

No mesmo ano, também, Odilon de Andrade Filho aparece como Presidente do Centro de Estudos Olinto Oliveira (CEO) <sup>146</sup>, também situado no Instituto Fernandes Figueira. Esse Centro foi fundado em 1940, subordinado ao DNCr, tendo como primeiro Presidente Mário Olinto de Oliveira <sup>147</sup>. Entre as décadas de 1940-1950, o CEO contou com a participação de

<sup>146</sup> Maiores informações podem ser encontradas em: < <http://correio.iff.fiocruz.br/a/ceoo/ceoo.php> >

<sup>147</sup> De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria, Mário Olinto de Oliveira (1898-1976) era filho do médico pediatra e fundador do Departamento Nacional da Criança (DNCr), Olympio Olinto de Oliveira. Formou-se em Medicina na Faculdade de Medicina de Porto Alegre. Como interno pôde trabalhar na Policlínica das crianças sob a direção do Professor Fernandes Figueira, sendo convidado, após sua formatura, para chefiar a enfermagem do Abrigo-Hospital Arthur Bernandes em 1926, que deu origem mais tarde ao Instituto Fernandes Figueira. Exerceu esta função por 17 anos, até ser convidado em 1929 a assumir a chefia do Hospital, ficando nessa

pesquisadores e professores estrangeiros, que poderiam integrar os diversos campos e eventos de pediatria clínica e social no país.

O nome de Olinto Oliveira dado ao Centro representou uma homenagem ao criador e primeiro Diretor Geral do DNCr, Professor Olinto Olympio de Oliveira<sup>148</sup>, o qual dedicou-se aos cuidados com a maternidade e a infância durante toda sua trajetória. Sua proposta, de acordo com o Centro, pode ser considerada pioneira para se pensar os cuidados materno-infantis na época, trazendo, além do amparo necessário, grandes inovações às discussões médico-sociais no Brasil.

A preocupação do CEOO, por sua vez, esteve pautada no debate de questões científicas. A partir de 1992 tornou-se entidade autônoma e colegiada, sem fins lucrativos, ainda ligada ao Instituto Fernandes Figueira- IFF, e “(...) tendo por finalidade organizar, coordenar e divulgar atividades técnico- científicas que contribuíram para o desenvolvimento das áreas de ensino, pesquisa e assistência do IFF”<sup>149</sup>.

No entanto, não foi possível encontrar informações sobre como foi a atuação de Odilon de Andrade Filho no CEOO. Sabe-se que sua gestão foi no ano de 1961, e pelas propostas do Centro, pode-se aferir que o médico presidiu as pesquisas e trabalhos desenvolvidos no local.

Também na página destinada ao Centro de Estudos, foi possível encontrar uma imagem do Dr. Odilon de Andrade Filho no ano de 1961, a qual pode ser vista a seguir.

função até 1947. Foi nesse Hospital que, a partir de 1940, o Dr. Mário Olinto de Oliveira passou a desenvolver uma série de estudos e pesquisas, que culminaram na formação do Centro de Estudos Olinto Oliveira. Era médico particular da família do presidente Vargas, sendo muito prestigiado por ele. Entre os anos de 1950-1960, trabalhou ativamente na formação de médicos-puericultores nesse Instituto, e defendeu, durante toda sua trajetória, a formação da pediatria. Maiores informações podem ser encontradas em: < [http://www.sbp.com.br/show\\_item.cfm?id\\_categoria=74&id\\_detalhe=1295&tipo=D](http://www.sbp.com.br/show_item.cfm?id_categoria=74&id_detalhe=1295&tipo=D) >

<sup>148</sup> Também de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria, o Dr. Olinto Olympio de Oliveira (1866-1956) graduou-se na Faculdade Nacional de Medicina no ano de 1887. Com 21 anos de idade, retornou a Porto Alegre, sua cidade natal, onde fundou em 1898 a terceira Faculdade de Medicina do país, onde, inclusive lecionou até 1918. Em 1918, transferiu-se para o Rio de Janeiro dando início, junto a Fernandes Figueira, seu colega da faculdade, a fundação do Hospital Arthur Bernardes, atual Instituto Fernandes Figueira, onde passou a dedicar-se com mais ênfase aos cuidados e proteção maternos-infantis. Com a Era Vargas, Olinto de Oliveira passou a ser Chefe da Inspetoria de Higiene Infantil, e a partir da intensificação de políticas públicas em prol da criança, em 1940, com o objetivo de normatizar nacionalmente o atendimento materno-infantil, conseguiu o apoio necessário para a instalação do Departamento Nacional da Criança, passando a presidi-lo até o ano de 1949. Sua trajetória é marcada por pesquisas e iniciativas que visavam ao atendimento ao binômio mãe-filho e ao combate à mortalidade infantil. Maiores informações podem ser encontradas em: < [http://www.sbp.com.br/show\\_item.cfm?id\\_categoria=74&id\\_detalhe=1276&tipo=D](http://www.sbp.com.br/show_item.cfm?id_categoria=74&id_detalhe=1276&tipo=D) >

<sup>149</sup> As informações a respeito do Centro de Estudos Olinto Oliveira foram encontradas no seguinte endereço eletrônico: < <http://correio.iff.fiocruz.br/a/ceoo/historico.php> >



Figura 20 - Dr. Odilon de Andrade Filho  
Fonte: Centro de Estudos Olinto Oliveira (CEO)<sup>150</sup>

Por fim, no ano de 1969, Odilon de Andrade Filho, publicou mais uma obra bibliográfica, intitulada “ABC das Mães: a criança do nascimento à adolescência”<sup>151</sup>, na qual o autor apresentou um guia para as mães, que vai desde os cuidados necessários, tanto com a gravidez quanto com o nascimento da criança, até a idade de 14 anos. Dessa forma, o autor passou por cada faixa etária, trazendo dicas para o cuidado com as crianças desde os brinquedos, alimentos, e as possíveis doenças que pudessem aparecer nesse período, bem como o cuidado que deve ser despendido com cada uma delas.

Ao longo de suas 429 páginas, Odilon de Andrade Filho (1969) trabalhou, também, com a formação de bons e maus hábitos na criança e de como os pais deveriam agir nessas situações. Com a apresentação escrita pela mãe de um de seus pacientes, Rachel de Queirós, a qual destacou essa obra como “um livro perfeito” para as mães, que as ensina a comportar-se e a prevenir-se de todas as dificuldades e moléstias que seu filho possa apresentar; o médico pediatra pediu, também, logo nas primeiras páginas que as mães que tivessem sugestões

---

<sup>150</sup> Maiores informações podem ser encontradas em < <http://correio.iff.fiocruz.br/a/ceo/historico.php> >

<sup>151</sup> ANDRADE FILHO, Odilon. **ABC das Mães: a criança do nascimento à adolescência**. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1969.

escrevessem para seu consultório particular ou para a Clínica de Pronto Socorro Infantil AMIU (Assistência Médica Infantil de Urgência), para que ele pudesse ler as sugestões, no sentido de aprimorar e contribuir ainda mais para a saúde das crianças.

Na Figura 21 encontra-se a capa dessa obra:

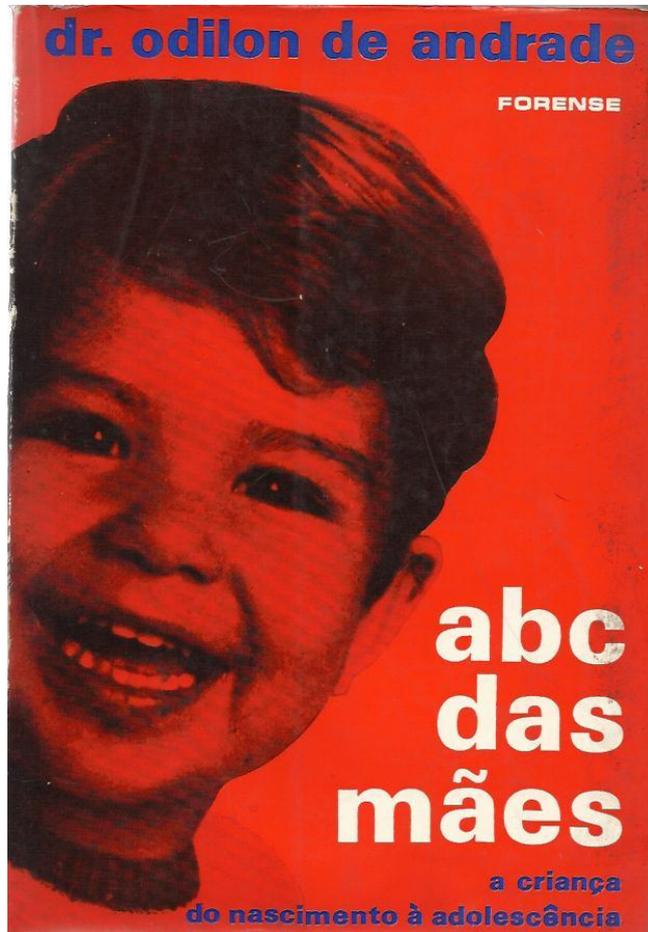


Figura 21 - Capa da obra: “ABC das mães: a criança do nascimento à adolescência”, de Odilon de Andrade Filho, publicada em 1969.

Fonte: (ANDRADE FILHO, 1969).

Ainda em relação a esse trabalho do médico-puericultor, pode-se destacar a preocupação dele na organização de sua obra, utilizando-se de figuras e uma linguagem acessível, de tal forma que se for seguido passo-a-passo pelas mães, tal obra contribuiria para que a criança tivesse um crescimento saudável, como Odilon de Andrade Filho (1969, p.15) afirmou: “Proporcionemos a nossos filhos um ambiente tal que ele se traduza na adolescência em uma floração de promessas e na madureza em uma farta messe de frutos opimos.”.

Pela leitura e análise das obras de Odilon de Andrade Filho, portanto, fica evidente a preocupação do período, ainda, com as questões relacionadas à saúde e higiene. Atividades ligadas ao desenvolvimento psico-fisiológico da criança aparecem como fundantes em seu

pensamento. Nota-se, também, o papel do adulto em criar os hábitos considerados bons para o desenvolvimento da criança.

Em relação à creche, ela era vista com um caráter assistencialista, apresentando, infimamente, questões ligadas à educação das crianças que ali estarão, tanto que, em nenhum momento, o autor refere-se à presença de um professor, ou de alguém que dispense algum tipo de formação em nível normal ou superior para lidar com as crianças.

Na época, mães e enfermeiras eram as melhores opções para a execução do trabalho exigido nas creches, com cursos rápidos e simples que ensinavam, apenas, as questões práticas que executariam diariamente, ficando aos homens a responsabilidade de serviços pesados, e no caso, do médico que orientaria tudo que deveria ser feito com as crianças, acompanharia cada trabalho, a fim de cuidar de questões salutareis e diagnósticas, e também das possíveis anormalidades que a criança pudesse apresentar.

### **3.5. Educadora ou Médico? Afinal, quem são as personagens que trazem propostas para a Educação Infantil entre 1934 e 1971 no Brasil?**

Ativos nos debates, pesquisas e publicações de seu período em torno da criança menor de seis anos, Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho, além de ocuparem cargos nos órgãos e programas governamentais em torno da criança, estiveram atentos às necessidades e novas propostas que circulavam sobre o desenvolvimento e educação da infância.

Com uma ou mais publicações, os autores puderam contribuir com o pensamento circundante de seu período, e ainda, trazer inovações no campo pré-escolar no que se refere à instalação, estruturação, organização e materiais próprios para o trabalho com o menor de seis anos; combinando suas ideias com as propostas médico-higienistas, que, diante das condições elevadas de mortalidade infantil, ainda não poderiam ser excluídas totalmente dos discursos e debates brasileiros.

Os programas e órgãos governamentais, criados durante as décadas de 1930 a 1970, estiveram ancorados às necessidades brasileiras e às tentativas de elevar os índices de escolarização e cuidados materno-infantis no país, tanto pelos elevados índices de mortalidade infantil quanto pela evasão e repetência no ensino primário fazerem parte da realidade brasileira.

O apelo e preocupação com a criança menor de seis anos, no entanto, vai ganhando mais destaque por essas agências acrescidas das necessidades que a crescente industrialização no país trouxera, uma vez que as crianças pequenas precisariam de um local para ficar enquanto suas mães estivessem trabalhando.

O ensino pré-escolar, ainda sem uma definição mais precisa de seu papel, ganha espaço no discurso brasileiro: pesquisas, estudos, conferências, congressos sobre a formação deste pequeno cidadão aparecem com mais afinco, não mais apenas com as premissas do cuidar da saúde, higiene e alimentação, exclusivamente, mas acrescidos de discursos e da defesa de estimular e proporcionar experiências concretas para que a criança pudesse explorar, conhecer, desenvolver-se e preparar-se para o ensino primário.

Porém, não se pode deixar de mencionar que mesmo com esses valores provindos pela entrada dos preceitos da Educação Nova no Brasil, os aspectos médico-higienistas que marcaram os esforços demandados a criança pequena desde o Império, como Gondra (2002) afirma, não foram totalmente excluídos, mas continuaram permeando e influenciando nas políticas e propostas para a educação dos pequeninos.

Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho, tanto pelas suas atuações quanto pelas suas publicações estiveram imersos nesse emaranhado de ideias e propostas para a criança pequena que convergiam entre o educar e o cuidar.

Ativos nos debates de sua época e fazendo parte dos estudos, pesquisas, congressos e mais ainda, atuando diretamente na formação das professoras que iriam trabalhar com essas crianças, como foi o caso de Heloísa Marinho e Nazira Féres Abi-Sáber; os autores aqui estudados exprimem e possibilitam compreender o movimento das ideias pedagógicas presentes em seu período, possibilitando o desvelamento do que foi pensando e proposto para a criança pequena após a entrada mais incisiva dos preceitos da Educação Nova no Brasil, a partir do Manifesto dos Pioneiros em 1932.

A partir, então, dessa breve explanação sobre a atuação e produção dos autores que compõem esta pesquisa, procura-se, a seguir, discutir suas ideias para a educação dos menores de seis anos, de modo a explicitar as concepções de: criança, educação e desenvolvimento infantil, que permeiam suas publicações.

Analisar tais concepções, dessa forma, nos possibilitará compreender como a criança menor de 06 anos foi concebida no território brasileiro da época, o que nos permitirá lançar luzes para o entendimento acerca dos esforços despendidos em caráter governamental aos pequeninos.

“Eu queria pentear o menino  
como os anjinhos de caracóis.  
Mas ele quer cortar o cabelo,  
porque é pescador e precisa de anzóis.

Eu queria calçar o menino  
com umas botinhas de cetim.  
Mas ele diz que agora é sapinho  
e mora nas águas do jardim.

Eu queria dar ao menino  
Umas asinhas de arame e algodão.  
Mas ele diz que não pode ser anjo,  
pois todos já sabem que ele é índio e leão.

(Este menino está sempre brincando,  
dizendo-me coisas assim.  
Mas eu bem sei que ele é um anjo escondido,  
um anjo que troça de mim)”.

(Cecília Meireles – Cantiga da Babá, 1964)

#### **4 A EDUCAÇÃO DOS PEQUENOS E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS: PROPOSTAS, MÉTODOS, MATERIAIS, CONCEPÇÕES E PROFISSIONAIS PARA O TRABALHO NAS INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES**

O Jardim de Infância pretende atingir o desenvolvimento integral e harmônico da criança, considerando seu aspecto físico, emocional, mental e social. Para alcançar esta finalidade é necessário proporcionar a criança oportunidades de adquirir certos conhecimentos e formar determinadas habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos. (ABI-SÁBER, 1967, p. 27).

Com obras organizadas em forma de guias/manuais para a atuação com a criança menor de seis anos, Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho, compõem seus trabalhos, utilizando-se de uma linguagem simples e de uma descrição bem pormenorizada de todas as atividades que poderiam ser desenvolvidas no interior da educação pré-primária.

A partir da leitura e análise de suas publicações, fica evidente a preocupação dos autores em trazer propostas, tanto para quem irá trabalhar diretamente com as crianças pequenas, quanto ao que se refere à estruturação, organização, materiais e métodos para as instituições pré-escolares, ao mesmo tempo em que se referem à discussão sobre o desenvolvimento da criança.

Nota-se, também, que os autores buscavam apresentar características e funcionalidades para as instituições pré-escolares, com o intuito de demonstrar sua importância e finalidade para impulsionar o desenvolvimento natural da criança, ao mesmo tempo em que desempenhariam o papel de “prepará-la” para o ensino primário e proteger sua saúde.

Dessa forma, os autores organizaram seus trabalhos a fim de delinear os objetivos, temas e atividades que deveriam compor o cotidiano pré-escolar, e atentam para a conexão entre o currículo e a vida, ou seja, a formação de uma “educação para a vida pela própria vida”; já que essa oferece, segundo eles, uma gama de estímulos, sugestões e dados concretos importantes para o trabalho com os pequeninos.

Com base nessa breve introdução, a presente seção tem por objetivo apresentar as ideias pedagógicas<sup>152</sup> que englobam as publicações dos autores mencionados, de modo a

---

<sup>152</sup> Por ideias pedagógicas compreende-se, de acordo com Saviani (2007, p. 06-07), “(...) as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”. Ou seja, é a relação entre a teoria e a prática educacional, formuladas a partir e em consonância com as exigências de cada período histórico. O que fica

destacar suas concepções no que se refere ao desenvolvimento da criança e de sua linguagem; estruturação das pré-escolas; métodos, materiais e atividades de ensino; e a formação e atuação dos adultos no interior dessas instituições.

Por isso, subdivide-se esta seção em cinco partes, procurando abarcar e discutir a respeito de cada uma dessas concepções no interior das produções bibliográficas de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho.

#### **4.1. Quem é a Criança menor de 06 anos? A Pré-Escola e o Desenvolvimento da Criança Pequena**

O Jardim de Infância é uma escola de vida, um ambiente de alegria e de trabalho, uma oficina, uma fábrica, um lar, uma cidade, um vergel, um mundo... (ABI-SÁBER, 1964, p. 91).

Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho apresentam, em suas obras, discussões acerca do desenvolvimento da criança e do papel das instituições pré-escolares nesse processo. Os autores parecem enfáticos na necessidade de um ambiente estimulador, que proporcione às crianças experiências concretas, de modo que essas aprendam e se desenvolvam “para a vida, pela própria vida”, e atinjam o que denominam de *desenvolvimento natural da criança*.

Em relação à criança, esses quatro autores, de uma maneira geral, veem-na como um ser “pré-definido”, formado por aptidões próprias, que serão estimuladas e desenvolvidas naturalmente; porém não desprezam a necessidade de uma educação que proporcione uma variedade de estímulos, materiais, experiências e diversidade de atividades, e que respeite os bons hábitos de comportamento e conduta social para que alcancem o pleno desenvolvimento.

Desde o nascimento da criança, Heloísa Marinho (1966) destaca que essa precisa de cuidados essenciais para sua sobrevivência, os quais serão realizados por sua mãe. Esses cuidados serão os responsáveis por estabelecer um relacionamento entre mãe- filho que, segundo a autora, é fundamental para o desenvolvimento da criança, já que esse será seu primeiro contato com o meio social, o que lhe trará suas primeiras impressões acerca do

---

evidente nesse trabalho, uma vez, que se nota a preocupação dos autores estudados, ao elaborarem suas discussões acerca da criança pré-escolar e de suas respectivas instituições, a necessidade de atender às demandas das agências governamentais brasileiras que encomendaram e publicaram suas obras, de modo a contribuir para a melhoria do processo educacional no país e, mais ainda, ajudar a dirimir os elevados índices de mortalidade infantil da época.

mundo a sua volta. Por isso, uma mãe afetuosa deve entregar à criança os primeiros objetos dos quais irá usufruir, a partir dos quais irá exercitar sua capacidade, ainda que preliminar, de investigar o mundo.

Ainda segundo Heloísa Marinho (1978), essa convivência com o adulto/cuidador exercita a capacidade nascente da criança de investigar o mundo, bem como de compreender os objetos e seus significados sociais.

Com seu mundo em constante ampliação, a criança necessita do adulto para poder adquirir os hábitos necessários tanto para sua sobrevivência quanto para vida em sociedade. A postura, a manipulação dos objetos e a marcha constituem-se, de acordo com Odilon de Andrade Filho (1947), em aquisições importantes para o desenvolvimento da criança, que irão expressar o desenvolvimento da maturação de seu organismo, ou seja, para o autor, quanto mais deixar a criança ser orientada por sua natureza, melhor.

Os atos apresentados pelas crianças, dessa forma, serão consequências das descobertas de seus movimentos livres e espontâneos, a partir dos quais os pais devem exercer estímulos para que desenvolvam ainda mais as habilidades motoras, dando oportunidades para que a criança possa desenvolver atitudes que a levem a determinado objetivo.

Isso não significa que se deve cobrar da criança pequena movimentos coordenados e corretos, pelo contrário, deve-se orientá-las para que desenvolvam hábitos de coordenação apropriados, o que ocorre naturalmente a partir dos estímulos dados, segundo Odilon de Andrade Filho (1947).

A partir da aquisição e desenvolvimento de seus movimentos, a criança é capaz de explorar mais e melhor o mundo ao seu redor. Tal exploração, segundo o autor, possibilita o desenvolvimento mais rápido da linguagem, o que, para Heloísa Marinho (1966), está atrelado à independência, livre exploração e compreensão do ambiente pela criança.

Dessa forma, iniciando por sílabas até uma linguagem mais elaborada, a oralidade infantil é estimulada a partir da atenção dada às suas perguntas ou tentativas de fala, bem como o ensino de novas palavras, mesmo que isso exija a repetição por diversas vezes.

Porém, Odilon de Andrade Filho (1947) faz uma advertência a respeito do desenvolvimento da linguagem e dos prejuízos que os adultos podem causar se não estimularem corretamente esse momento.

Para o médico-puericultor, a pronúncia errada pelo adulto ou infantilizada prejudica a aquisição e a compreensão da palavra por parte da criança. Essa linguagem *tatibitate*, que Odilon de Andrade Filho (1947) denomina, serve apenas para trazer uma expressão errada à

criança, o que dificulta sua aprendizagem e faz com que a ela leve certo tempo para relacionar a forma com que aprendeu a palavra com aquilo que ela realmente significa.

Contar histórias, no entanto, pode ser um requisito que ajude na aquisição da linguagem, desde que feita de maneira clara, simples e repetindo as ideias, para que a criança acompanhe o desenrolar da narrativa.

Heloísa Marinho (1966), também, tece suas ideias a respeito da aquisição da linguagem e desenvolvimento da criança no mesmo viés que o médico-puericultor. Para a autora, a linguagem, na medida em que é adquirida, molda os hábitos da criança, pois possibilita que essa compreenda a utilidade de cada objeto, o que é de grande importância para seu desenvolvimento intelectual,

(...) ao ensinar a criança o *nome dos objetos* a sociedade também lhe transmite o significado social dos mesmos, *o seu uso*. Sem este fundamento, em hábitos comuns, não seria possível a *comunicação* ou o mútuo entendimento. (MARINHO, 1966, p. 40).

No entanto, será nas relações habituais com os objetos que a criança aprenderá o verdadeiro significado das palavras, o que a autora denomina de “linguagem articulada”. Por isso, o meio social desempenha um papel fundamental: será por meio desse que ocorrerá a aquisição da linguagem e das ideias, caso contrário, a pobreza das vivências e contatos sociais da criança acarretará em um atraso mental.

A formação dessa linguagem articulada, para Heloísa Marinho (1966), é consequência das atividades anteriores que foram proporcionadas à criança, as quais serão evocadas por ela a partir dos interesses que forem despertados no presente.

Heloísa Marinho (1966) afirma que a criança até os três anos não é capaz de separar a fantasia da realidade. Por isso, considera esse momento como uma *fase mágica*, tanto que, aos quatro anos, momento em que ingressa no Jardim de Infância é notório esse comportamento pela atribuição de características humanas aos objetos. Já aos cinco anos, nota-se a decadência dessas questões, de tal modo que a criança, pelas experiências proporcionadas, terá suas expressões e pensamentos mais próximos ao senso de realidade.

Assim como a linguagem, o grafismo, para a autora, representa um momento de grande descoberta pela criança, que em um primeiro momento irá apenas rabiscar, de modo a descobrir as possibilidades do material que está em sua mão - aprendendo a sustentar o lápis no papel-. A partir disto é que ela irá desenvolvendo a habilidade com esse material.

Com três ou quatro anos, já é capaz de fazer contornos mais delineados, conseguindo identificá-los e transpô-los aos objetos de seu redor, incrementando os traços, adicionando

outras formas. Mesmo ainda não sendo capaz de estabelecer com antecedência em seu plano racional, já é capaz de descobrir o valor representativo do desenho, pois já o utiliza como uma forma de expressão.

Somente aos seis ou sete anos observa-se a organização das cenas, com diversos elementos que interagem entre si, e ainda, a criança é capaz de anunciar aquilo que irá desenhar antes mesmo de fazê-lo, o que prova a existência de um objetivo que orienta suas atividades pelas próprias ideias.

Segundo Heloísa Marinho (1966) a criança começa a adquirir os termos referentes ao convívio social pela imitação, externalizando, em suas brincadeiras, as atitudes, expressões, atividades e sentimentos do meio social. Um exemplo dado pela autora é a menina brincando com sua boneca:

Ao retirar a boneca da cama diz: “Mamãe vai brincar com a filhinha.” Carinhosamente faz construções com blocos de madeira para divertir a boneca: “Viu neném o que a mamãezinha está fazendo? É para você brincar, nenenzinha. Agora mamãezinha está fazendo.” – criança com 3 anos e 2 meses. (MARINHO, 1966, p. 35).

Tais comportamentos vão se complexificando ao longo do desenvolvimento infantil, a ponto de a criança, aos cinco anos, externalizar não somente atos, mas também sentimentos. Um exemplo é quando esta “se zanga” com sua “boneca (filhinha)” por ela não querer dormir.

Assim, nesse entremeio, o desenvolvimento motor e o desenvolvimento da linguagem oral da criança ocorrem, para Odilon de Andrade Filho (1947), gradativamente, o que culmina na formação dos hábitos na criança, o qual deverá ser feito de maneira firme e persistente, pois é sobre esses hábitos que a personalidade psíquica emergirá.

Os primeiros hábitos que devem ser formados na criança ligam-se às atividades do corpo como:

1) alimentação - desde a: procura pelo alimento; horário das refeições; mastigação; apresentação dos doces; a forma de apresentação dos alimentos; a utilização dos utensílios para alimentar-se;

2) micção e defecação – levar a criança sempre ao vaso em horas determinadas permanecendo de dois à três minutos, para que, aos poucos, a criança possa ir adquirindo o hábito, ; outro aspecto que ajuda é deixar a criança sempre com roupas secas, para que se sinta mal ao se molhar;

3) sono – além de precisar ser suficiente, a criança precisa criar o hábito de ter um horário para repousar, por isso é importante proporcionar um ambiente tranquilo, com roupas

próprias para dormir, de preferência logo após a última refeição, sendo precedida de alguma atividade tranquila, como uma história;

4) hábitos de higiene – como banhar-se; lavar as mãos, escovar os dentes, pentear os cabelos, cortar as unhas.

Assim, a cada um desses hábitos a que o autor se refere, é necessário que haja a persistência na instrução.

Odilon de Andrade Filho (1947) também defende a formação de hábitos relacionados ao desenvolvimento psíquico e emocional da criança, os quais podem ser feitos através da utilização de brinquedos, jogos, leituras, exercícios físicos e cinema; e que têm o importante papel de proporcionar à formação da cooperação, da responsabilidade e da disciplina na criança. No entanto, o autor destaca a necessidade da paciência para o extermínio de hábitos ruins como: medos, ciúmes, cólera, teimosia, timidez, assim como chupeta, sucção dos dedos e o hábito de roer unhas.

Nota-se, dessa forma, que as relações que a criança trava desde seu nascimento são as responsáveis por ampliar seu repertório e proporcionar o estímulo necessário ao seu desenvolvimento. Com isso, pode-se destacar o papel crucial exercido pela família no desenvolvimento da criança, tanto para Heloísa Marinho (1966) quanto para Odilon de Andrade Filho (1947), os quais afirmam a atuação pontual dessa na progressão dos hábitos infantis, tanto no que se refere aos sadios, quanto a hábitos que podem corromper o espírito da criança e gerar danos na formação de sua personalidade.

Odilon de Andrade Filho (1947) é ainda mais diretivo em seus escritos a respeito dessas questões. O médico-puericultor afirma que a criança precisa ser compreendida em sua personalidade própria e ter seus primeiros tempos de vida mais respeitados que quaisquer outros. Por isso, observar as manifestações do caráter infantil, corrigir suas deformidades e estimular boas tendências deve ser o papel do adulto, pois o que a criança será ao crescer é consequência das impressões que foram fixadas em seu espírito.

A educação da criança é fundamentada no papel exercido pelos pais/cuidadores, ou seja, no exemplo dado por eles. E segundo, o autor, nenhum mestre tem a capacidade de suprir ou melhorar essa educação, pois a escola já recebe a criança com uma individualidade profundamente marcada pelas influências do lar em suas condutas físicas e psíquicas, as quais delimitarão, mais tarde, a sua adaptação social ou não.

Cabe à escola, nessa via, desenvolver essas condutas adquiridas no lar, de modo a corrigir as falhas da educação doméstica e ajustar à criança a vida social. Por isso, o bom

mestre não se interessa apenas pelas matérias do curso, mas principalmente pela personalidade da criança, que é a parte mais importante da educação.

É na família, portanto, nas relações que a criança vai estabelecendo com essa, que ela irá imitar e assumir dramatizações espontâneas, seja de início pela repetição das palavras da mãe, ou ainda em assumir profissões, o que a levará a adquirir os hábitos de comportamentos tão caros à formação de sua personalidade que poderão representar ganhos ou perdas em seu desenvolvimento, como Odilon de Andrade Filho (1947) destaca. Dessa forma, nota-se que a socialização da criança pequena ocorre aos poucos, de acordo com as experiências que lhe forem oferecidas.

Concomitante com essas ideias, Heloísa Marinho (1966) defende a educação integral da criança, a qual precisa ser feita em bases sólidas e ser guiada em seus primeiros passos na vida. Essa, no entanto, mesmo sendo uma incumbência dos pais, caso eles não se sintam capazes, será na pré-escola que deverão encontrar o apoio necessário, com pessoas aptas para cuidar dessas crianças, de modo a ampliar essa independência infantil, levando-a a exercitar-se, a explorar as habilidades de seu corpo, dos movimentos, o que pode ser feito pelo convívio com os companheiros da mesma idade ou por meio de jogos.

Celina Airlie Nina (1955) compartilha dessa premissa de Heloísa Marinho (1966) e afirma que é preciso quebrar com a visão das Escolas Maternais como locais para se “depositar as crianças”, em que a preocupação gira apenas em torno de sua alimentação. Mesmo a alimentação sendo crucial, a preocupação no trabalho com os pequeninos também deve estar envolta em sua educação integral, com foco em seu desenvolvimento. Esses também, por outro lado, são os objetivos que englobam o Jardim de Infância, a única diferença é a idade da criança e os tipos de atividades que serão feitas com elas.

Sendo assim, os objetivos que devem permear o trabalho nas instituições pré-escolares são, para a autora:

- 1- oferecer às crianças ambiente para experiências
  - 2- desenvolver-lhes hábitos, capacidade, atitudes corretas
  - 3- leva-las a verificar e sentir o que realizam
  - 4- apresentar-lhes meio idêntico de vida e educação, no lar e na instituição, promovendo melhor entendimento entre os dois
  - 5- promover maior aproximação entre elas a fim de obter cidadãos mais bem formados
  - 6- facilitar melhor “compreensão internacional”.
- (NINA, 1955, p. 11).

Tudo isso, com o objetivo primordial de atender a formação integral da criança, em seus aspectos: físico, mental, moral, cívico, espiritual, estético, artístico, social e emocional;

além das questões relacionadas à assistência das crianças carentes e abandonadas, bem como auxiliar as mães.

Assim, a autora destaca que as Escolas Maternais e os Jardins de Infância desempenham o principal papel de auxiliares dos lares, que, por algum motivo, não conseguem promover essa educação integral aos pequenos.

A criança entre dois e três anos que irá frequentar a Escola Maternal, por sua vez, necessita de um espaço adequado que preze pelo seu bem-estar, que cuide de sua saúde, de sua conduta, de suas experiências; trazendo para essa criança um mundo que ela não encontrará em seu lar. É o momento em que os pequeninos irão iniciar sua aprendizagem, e assim, sentir-se-ão mais aparelhados para lidar com as diversas situações que poderão encontrar em suas vidas.

No Jardim de Infância, as orientações dadas por Celina Airlie Nina (1955) mantêm-se, porém precisam ser consideradas na especificidade das crianças maiores, entre quatro e seis anos. Com isso, seu objetivo principal está na educação social da criança, de modo a proporcionar a aquisição de hábitos e atitudes corretas e, não no ensino da leitura e escrita, já que essa é uma tarefa da Escola Primária, em que a criança deveria encontrar-se “preparada” para isso, como demonstram os Testes de ABC aplicados, segundo Celina Airlie Nina (1955). Isso não significa que exercícios ligados a gravuras, livros, poesias, músicas e contato com o alfabeto devam ser abolidos da educação pré-escolar, pelo contrário, devem fazer parte como forma de “preparar” essa criança para o ensino que virá posteriormente.

Isso é destacado por Nazira Féres Abi-Sáber (1964) como o papel crucial do Jardim de Infância, enquanto um local de preparação da criança para a vida em todos os seus múltiplos aspectos, tanto que nele, a criança “(...) não vai para aprender, para adquirir conhecimentos acadêmicos, mas, ao contrário, vai para se *desenvolver, adquirir experiências, amadurecer, viver e conviver* com os seus semelhantes”. E, nesse ponto, está o grande desprezo pelo Jardim de Infância,: para a autora, pelo fato de algumas pessoas por não verem a criança escrevendo, fazendo contas ou lendo, elas menosprezam essa educação taxando-a de inútil, ou ainda, passam a ensinar a criança questões muito complicadas que não fazem parte do amadurecimento infantil. (ABI-SÁBER, 1964, p.23 – grifos no original).

É com experiências reais, situações que proporcionem a reflexão, conversas, desenvolvimento rico do vocabulário oral e sequência lógica que os Jardins de Infância devem se organizar. Por isso, a jardineira<sup>153</sup> não tem o papel de transmitir conhecimentos prontos à

---

<sup>153</sup> Nomenclatura utilizada por Celina Airlie Nina (1955) e Nazira Féres Abi-Sáber (1964) ao referirem-se à professora do Jardim de Infância.

criança, mas ter sua atitude igualada a de um jardineiro em “(...) proporcionar recursos e situações para que as plantinhas humanas cresçam e se desenvolvam, segundo as condições mais naturais.” (NINA, 1955, p. 88).

Assim como a professora da Escola Maternal, a jardineira deve zelar pela criança em todos os aspectos que compõem a sua vida, de modo a providenciar atividades e um ambiente que favoreçam seu desenvolvimento integral, o que não pode ser feito sem se travar uma relação intrínseca com os pais.

Essa visão Heloísa Marinho (1978) apresenta em suas discussões, denominando esse respeito e estímulo ao desenvolvimento infantil como tarefa de *estimulação essencial*<sup>154</sup>, em que a afetividade, espaço amplo, cantos devidamente organizados com os materiais necessários, professoras atentas, materiais próprios para a criança seriam alguns dos aspectos fundamentais que ajudariam nesse processo.

Por isso,

No Bom Jardim de Infância, o carinho das mestras e da diretora sabem dirigir e estimular a criança sem imposição. Como flores que nascem da boa terra à luz do sol, as crianças crescem num ambiente de compreensão da verdadeira finalidade da escola: a educação da vida pela própria vida. (MARINHO, 1966, p. 44).

A criança, no Jardim de Infância, por sua vez, em idade mais avançada, já pode ser colocada em situações de liberdade. Essas situações, segundo Celina Airlie Nina (1955), devem ser preparadas pela jardineira, de modo que a criança possa expandir seus impulsos na adaptação social, de acordo com seu grau de desenvolvimento.

Esse tipo de liberdade ajuda na socialização crescente e gradativa da criança, bem como, diante de reações aversivas, traz a possibilidade de correção com calma e firmeza. Suas atividades estão ancoradas à Escola Maternal, com o acréscimo da matemática, e de experiências que possam ser executadas pela própria criança, ampliando os materiais utilizados nas atividades realizadas.

A criança, portanto, deve estar no centro de todas as atividades, das quais Celina Airlie Nina (1955) apresenta uma gravura que elucida muito bem essas questões, como se pode observar na Figura 22.

---

<sup>154</sup> De acordo com Heloísa Marinho (1978), a estimulação essencial está de acordo com a Lei 5692/71, na qual se quebra com a ideia do tradicional, de exercícios idênticos e engessados, e traz a defesa de um trabalho por parte do educador que considere a iniciativa de aprendizagem como própria do aluno, o qual será estimulado conforme seus interesses e as possibilidades do meio, ajustando a estas seu nível de desenvolvimento.

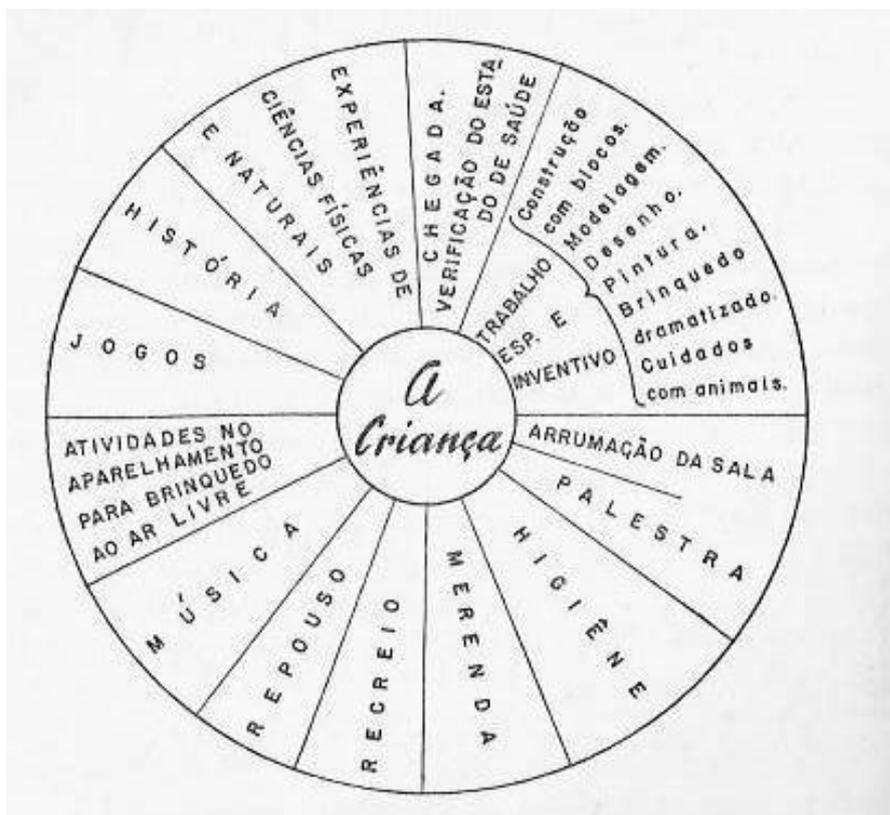


Figura 22 - Gráfico sobre a organização do ensino pré-escolar  
Fonte: (NINA, 1955, p. 96).

Corroborando com essas questões, pode-se notar a defesa de Heloísa Marinho (1966) por uma variedade de atividades que estimulem o desenvolvimento da criança, porém sempre respeitando sua evolução natural, tanto que, para a autora, o crescimento da criança implica o crescimento de seu mundo, pois ela própria adapta a experiência que lhe é proporcionada ao seu grau de desenvolvimento.

Em suas brincadeiras, também, é notória essa situação, pois ela começa assumindo uma única personagem e as caracterizações apreendidas pelos contatos sociais vividos, mas, aos poucos, isso vai complexificando-se, a ponto de a criança ser capaz de organizar toda uma vida social em sua brincadeira, de modo a atrelar novos papéis, novas caracterizações aos objetos, ou até mesmo aos elementos da natureza.

Ainda, segundo a autora, aspectos como:

Cooperação, respeito mútuo, uso construtivo da liberdade para o bem comum, só podem ser aprendidos na vivência social livre. A escola não pode se limitar a instruir, ela tem que abranger a educação para a vida pela própria vida. (MARINHO, 1976, p. 20).

Odilon de Andrade Filho (1947), no entanto, destaca a figura do médico, como parceiro e grande contribuinte na educação pré-escolar. Para o autor, o médico é outro

profissional que exerce autoridade em matéria de educação, conforme a ciência progride. Seu caminho com o do pedagogo se inter cruzam, tanto que o pediatra vai se transformando, aos poucos, em um educador.

Os estudos feitos pela pediatria sobre o desenvolvimento da criança, segundo Odilon de Andrade Filho (1947), demonstram seu papel imprescindível no aconselhamento sobre a formação da criança, sendo capaz de modelá-la para o posterior trabalho exercido pelo pedagogo.

Por isso, é necessário que esse conheça os ritmos fundamentais para o desenvolvimento da criança e os métodos educativos eficazes na formação dos bons hábitos, pois pela autoridade de seu saber, o pediatra pode impor regras de tolerância, paciência e perseverança que são indispensáveis à educação.

Como prolongamentos do lar, portanto, as instituições pré-primárias devem se organizar, de modo a enriquecer a vida da criança que dela fará parte, o que demonstra que a frequência da criança à Escola Maternal e ao Jardim de Infância não é uma “perda de tempo”, mas indispensável para sua formação enquanto ser humano e social, como Celina Airlie Nina (1955) destaca.

Um ponto convergente, na discussão dos autores, está no estímulo que essa educação exerce no desenvolvimento integral da criança, enriquecendo seu repertório e permitindo que essa forme bons hábitos de conduta na exploração e conhecimento do mundo a sua volta.

Por meio da gravura de Celina Airlie Nina (1955) e das discussões apresentadas por Heloísa Marinho (1966), Nazira Féres Abi-Sáber (1964) e Odilon de Andrade Filho (1947), podemos notar uma premissa crucial apontada pela Educação Nova, como Monarcha (2002) relata: a criança no centro de todo o trabalho desenvolvido no campo escolar.

Dessa forma, nota-se um emaranhado de atividades que a criança poderá e deverá ter à sua disposição, porém sempre respeitando seu “livre desabrochar”, como apontado pelos autores, de tal modo que caberá à professora acompanhar e estimular a realização de cada uma dessas tarefas, sempre respeitando o desenvolvimento natural de seu aluno.

Ao remetermos as propostas apresentadas por esses quatro autores, notamos que essas estão diretamente relacionadas às concepções de desenvolvimento da criança apontadas por Pestalozzi e Froebel. Ao estudarmos suas concepções, podemos compreender a ênfase em uma educação que siga o desenvolvimento natural do ser humano, com o intuito de auxiliar quando necessário esse processo de desenvolvimento.

De acordo com Arce (2002b, p. 161) para Pestalozzi e Froebel “(...) o centro de todo processo educativo é a criança, o ser em desenvolvimento diante de nossos olhos”, cabendo

aos educadores “(...) o favorecimento do desenvolvimento livre e espontâneo do indivíduo”. (ARCE, 2002b, p. 182).

Ainda, segundo Arce (2002b), esse “centramento” na criança, explicitado por Pestalozzi e Froebel, refere-se à crença de que a criança já possui conhecimentos inatos, sendo, portanto, a educação responsável por despertá-los e orientá-los. Por isso, o alicerce educativo deve estar na experiência, seguindo “(...) o livre desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista e interventora, pois assim destrói a origem pura da natureza do educando”. (ARCE, 2002b, p. 184).

Vale ressaltar, também, que essa gravura apresentada por Celina Airlie Nina (1955), demonstra a continuidade da discussão acerca dos aspectos higiênicos no interior da educação pré-escolar, o que fica ainda mais visível quando a autora apresenta a necessidade de “verificação do estado de saúde” da criança, o que vai ao encontro da discussão apresentada por Odilon de Andrade Filho (1947) a respeito do papel do pediatra na educação pré-escolar.

Tais fatores corroboram para a compreensão de que, mesmo com a entrada dos preceitos da Educação Nova no campo pré-escolar, o que foi demonstrado por Nagle (2009) e Valdemarin (2011), e pode ser constatado pela discussão de Heloísa Marinho (1966), Nazira Féres Abi-Sáber (1964) e Celina Airlie Nina (1955), principalmente pela premissa de comparação do desenvolvimento da criança pequena com as plantas, conceito esse apontando nos escritos de Froebel; os discursos que afloraram na sociedade brasileira, principalmente no final do século XIX, como Kuhlmann Jr. (2000; 2001; 2002; 2010; 2011); Gondra (2000; 2002; 2010); Gondra e Garcia (2004); Rizzini (2011); Stephanou (1997); Camara (2010; 2013), Priore (2013); Rocha (2003); Venâncio (2013); Santos (2013); Freyre (2013); Souza (2008) e Souza (1988); demonstraram, ainda não poderiam ser eliminados da educação pré-escolar.

O problema da mortalidade infantil estava presente no Brasil, as mães ainda precisavam de locais para “deixar” seus filhos para trabalhar, as condições urbanas ainda eram precárias, principalmente no que se referia ao saneamento básico.

Esses fatores não podiam ser desconsiderados e não cabiam mais em uma sociedade, que na década de 1950, buscava o máximo desenvolvimento econômico, com o “Plano Nacional de Desenvolvimento”, sob a égide de Kubitschek, o qual visava, como Skidmore (2007) afirma, o incentivo ao desenvolvimento das indústrias brasileiras, traçando uma série de metas que visavam a rapidez nesse processo, como meio de tirar o Brasil do rol de países subdesenvolvidos.

Segundo Skidmore (2007, p. 206)

A principal arma era o entusiasmo, refletindo uma contagiosa confiança no futuro do Brasil como grande potência. Sua estratégia básica era insistir na industrialização rápida, tentando convencer que cada grupo de poder tinha algo a lucrar, ou pelo menos nada a perder.

Nesse contexto, era preciso investir ainda mais em uma educação pré-escolar, ou em “depósitos”, para que se pudesse contar com a mão de obra das mulheres para o desenvolvimento industrial. Sob esse panorama político, social e econômico, Celina Airlie Nina, Heloísa Marinho, Odilon de Andrade Filho e Nazira Féres Abi-Sáber; procuraram trazer elementos que ajudassem a entender *quem era* essa criança pequena e *o que podia se fazer* por ela para impulsionar seu desenvolvimento e cuidar de sua saúde.

Mesmo os autores destacando a importância das instituições pré-escolares, eles não dispensavam o papel fundamental exercido pelos pais na formação da criança, destacando-os como os primeiros e principais educadores dos pequenos, os quais iriam influenciar em toda sua educação e maturação posterior.

Sendo assim, esses autores corroboram não só com a ideia de desenvolvimento explicitada por Froebel e Pestalozzi, encarando-o como maturacional/natural, de modo a comparar o desenvolvimento infantil ao “desabrochar das plantas”, mas, como se pode notar nas propostas de Heloísa Marinho e Nazira Féres Abi-Sáber, as educadoras concordam com Froebel e Pestalozzi na afirmação de que é necessário haver estímulos ao desenvolvimento infantil por meio de atividades.

Segundo Arce (2002b), tanto Froebel quanto Pestalozzi, ao defenderem que a educação deve subordinar-se ao desenvolvimento natural da criança, não descartam a necessidade de um trabalho em que o adulto satisfaça e incentive a curiosidade infantil, partindo dos objetos e conhecimentos que fazem parte de seu cotidiano, “(...) procurando sempre tornar mais claras as percepções a respeito do conhecido”. (ARCE, 2002b, p. 163).

Em outras palavras, assim como se pode notar nas discussões de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho, a aprendizagem e a função da instituição pré-escolar deveriam estar diretamente entrelaçadas às concepções apontadas por Froebel e Pestalozzi, no que se refere a uma aprendizagem que privilegie a prática, proporcionando experiências ao infante, pois para ambos os autores

(...) uma boa escola é aquela que trabalha com a sabedoria da vida, que busca desenvolver habilidades a partir da própria experiência do indivíduo, chegando assim aos poucos aos conhecimentos dos quais aquele indivíduo realmente necessitará, não se correndo assim o risco de perda das habilidades pela excessiva corrida em busca de quantidade de conhecimentos. (ARCE, 2002b, p. 172).

Além da superação da mortalidade infantil, os problemas com evasão e repetência no ensino primário eram outro problema que precisava ser resolvido na sociedade brasileira, uma vez que se tornavam entraves rígidos, tanto para a execução da democracia almejada pela República, quanto para o recebimento de investimentos externos.

Dessa forma, Heloísa Marinho e Nazira Féres Abi-Sáber enfatizaram, em praticamente todos seus escritos, o desenvolvimento da linguagem infantil e a importância dessa para a maturação da criança, a fim de trazer estudos e pesquisas que contribuíssem para a compreensão da aquisição da linguagem, de modo a ajudar no processo de aprendizagem da leitura e escrita; o qual destaca-se a seguir.

#### **4.2 - O Desenvolvimento da Linguagem e a Preparação da Criança Pequena**

Obrigar a criança a “progredir” antes do tempo pode prejudicar a sua vida social e emocional. Estudos experimentais comprovam o valor da atividade lúdica espontânea, como é realizada no jardim de infância, não somente para o desenvolvimento intelectual mas artístico. Brincando, a criança aprende a trabalhar e compensa tensões emocionais, tão frequentes na vida social moderna. (MARINHO, 1959, p. 08).

Enfáticas e preocupadas com o desenvolvimento da linguagem infantil, Nazira Féres Abi-Sáber e Heloísa Marinho dedicaram grande parte de seus trabalhos a discutir a formação e desenvolvimento da linguagem no pré-escolar, comprovando e refutando suas hipóteses por meio de pesquisas e da aplicação dos Testes de ABC, como é o caso de Heloísa Marinho. Os níveis alarmantes de analfabetismos acrescidos da alta evasão no ensino primário, no período, justificam a atenção dada a linguagem da criança.

De acordo com Lourenço Filho (2008), os Testes de ABC visavam compreender o nível de maturação da criança, para então, verificar se ela encontrava-se com o desenvolvimento necessário para a aprendizagem do processo de leitura e escrita.

Segundo o autor, esse material consistia em oito testes aplicados, aferidos e verificados com o intuito de compreender o nível de maturação dessa criança, para então, notar se ela estaria pronta para a aprendizagem da leitura e da escrita, e qual o tipo de trabalho que ainda precisaria ser feito para que isso ocorresse.

Nesses testes havia 10 pontos de análise: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memorização visual; coordenação auditivo-motora; capacidade de prolação; resistência à ecolalia; memorização auditiva; índice de fatigabilidade; índice de

atenção dirigida; e vocabulário e compreensão; o que envolvia: cópias de figuras; recorte; pontilhados; reprodução de imagens e palavras e denominação de figuras. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 50).

Por meio do desenvolvimento de suas pesquisas, as autoras comprovaram a necessidade do Jardim de Infância na vida da criança, não como um “lugar para depositar a criança” enquanto as mães/cuidadores trabalhavam, mas, principalmente, como um local que, ao proporcionar experiências concretas e ricas ao desenvolvimento infantil, permitia que a criança desenvolvesse aspectos essenciais para sua preparação às etapas posteriores de sua escolarização, no que se referia à aprendizagem da leitura e da escrita, como Heloísa Marinho (1959) destaca pela aplicação dos Testes de ABC.

Nazira Féres Abi-Sáber (1964) apresenta uma discussão sobre como o Jardim de Infância era ainda visto no Brasil em 1964, mesmo diante das críticas que vinham sendo apresentadas, por alguns estudiosos do período, como podemos notar nos escritos de Gustavo Lessa (1953), Pedro Gouveia Filho (1952) e Oscar Clark (1947) sobre a visão da educação pré-primária como um mero “depósito” de crianças, em que “boas almas” dedicavam-se a vigiá-las.

Os autores clamavam por políticas públicas que compreendessem essa educação como importante para o desenvolvimento da criança. As alterações que ocorreram nessa forma de organização, segundo Nazira Féres Abi-Sáber (1964) foram poucas.

Esse fator pode ser explicado pela ênfase, cada vez mais, no crescimento industrial do país, que demandava a mão de obra feminina, e que via nas creches funcionando ao lado das indústrias, os locais mais “adequados” e baratos para “depositar” a criança, como Kuhlmann Jr. (2011) destaca.

Heloísa Marinho (1966), por sua vez, concorda com essa explanação de Nazira Féres Abi-Sáber (1964) e acrescenta que o Jardim de Infância, com desenvolvimento da vida urbana, era uma necessidade para a expansão da atividade infantil, mesmo sendo visto apenas como um local para “guardar” as crianças enquanto as mães trabalhavam, de acordo com os estudos e pesquisas que foram desencadeando-se nas últimas décadas.

No entanto, essas instituições pré-escolares ainda não tinham despertado a consciência das autoridades educacionais e governamentais do país, fator esse que dificultava o reconhecimento do valor da educação pré-primária, pois,

Para alguns, o Jardim é uma escola de luxo, inadequada a um País que não pôde ainda atender a todas as necessidades da escola primária. Para outros, é o Jardim um local onde as crianças vão apenas para brincar e, por isso

mesmo, quaisquer condições materiais bastam à realização desse objetivo tão limitado. (ABI-SÁBER, 1964, p. 15).

Levando-se em conta que a criança entre seis e sete anos de idade precisava de um preparo decisivo para o que lhe esperava na educação primária, o tempo que precedia essa entrada, portanto, deveria ser considerado fundamental para a formação geral do indivíduo.

Os pais, diante disso, cada vez menos se sentiam preparados para assumir a educação pré-escolar de seus filhos, o que justificava a necessidade de Jardins de Infância cada vez mais.

Essa questão, segundo a autora, era algo tão alarmante, que, para justificar sua preocupação, afirma que, no Brasil, essa educação estava estagnada desde seus primórdios, o que podia ser comprovado pela matrícula de um aluno a cada 1103 habitantes, no ano de 1964.

Tal situação parecia se agravar ainda mais pelos altos níveis de reprovações do primeiro ano do ensino primário, cuja média chegava a 50-60% das crianças que frequentavam esse nível de ensino, o que contribuiu para o aumento da evasão no ensino elementar. (ABI-SÁBER, 1964).

A repetência, entretanto, na maioria dos casos, não ocorria apenas uma vez: havia crianças que chegavam a repetir de quatro a seis vezes o primeiro ano, o que não só agravava social e emocionalmente o desenvolvimento delas, como também bloqueava a entrada de novos alunos nas escolas.

A evasão vinha, então, como consequência dessa situação de “não preparo” da criança, de acordo com Nazira Féres Abi-Sáber (1964), já que mais da metade das crianças que entravam no ensino primário não o concluíam.

Diante dessas condições, “(...) com toda sinceridade, porém, somos obrigados a reconhecer que das várias causas da deficiência da escola primária, a mais evidente é a falta da preparação da criança na idade pré-escolar”. (ABI-SÁBER, 1964, p. 18).

Heloísa Marinho (1966) compartilha dessas ideias de Nazira Féres Abi-Sáber e comprovou essas questões por meio de um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal nas escolas públicas primárias em 1959.

Essas escolas que recebiam crianças provenientes dos Jardins de Infância demonstraram que as porcentagens de promoções de crianças ao fim da primeira série sobressaíam às que não passaram pelo Jardim.

De acordo com os dados colhidos, das 1086 crianças observadas, as que passaram previamente pelo Jardim, 80,32% alcançaram a promoção na primeira série; já das que não frequentaram essas instituições, houve apenas 57,89% de promoção. Esses dados evidenciavam a importância do Jardim de Infância para dirimir a repetência nas escolas primárias.

Segundo Heloísa Marinho (1959), entre os múltiplos fatores que influenciaram na promoção das crianças na primeira série, a maturidade adquirida em sua experiência anterior era a fundamental. A variedade de experiências proporcionadas às crianças desde a mais tenra idade eram condições indispensáveis para o desenvolvimento de sua memória auditiva e visual; capacidade de apreender as relações e coordenação motora.

Com o intuito de argumentar ainda mais sobre os prejuízos que o ensino da leitura e da escrita, baseado em regras e desrespeitando a maturidade infantil poderiam causar no desenvolvimento da criança, Heloísa Marinho (1957) reporta-se às ideias de Decroly.

Segundo a autora, os estudos desenvolvidos por Decroly não poderiam ser desconsiderados para se pensar a educação das crianças. As experiências desenvolvidas pelo educador demonstravam que as crianças aprendiam mais e melhor quando se iniciava o processo de leitura e escrita pela sentença ou palavra em vez da letra. Nas palavras da autora: “(...) A leitura de conjuntos significativos evita a repetição mecânica, diminui a regressão dos movimentos oculares, e estabelece desde o início o importante hábito de colher ideias da página impressa”. (MARINHO, 1957, p. 133).

Com relação a essas questões, ainda, a autora destaca que “(...) obteve Déclory o melhor resultado utilizando sentenças dramatizadas pela criança.”. Ou seja, não basta partir do todo, a criança precisa compreender seu significado para depois decompor as sentenças em palavras e as palavras em letras. (MARINHO, 1957, p. 134)

A aplicação dos Testes de ABC, com o intuito de verificar os níveis de maturidade das crianças, segundo Heloísa Marinho (1959) permitia comprovar e salientar ainda mais esses resultados, demonstrando que as crianças provenientes do Jardim de Infância apresentavam maturidade muito maior do que as que não o frequentaram. Isso ressalta a importância das instituições pré-escolares, já que muitas pesquisas vinham demonstrando a importância da maturidade infantil para o ensino primário.

Outro aspecto trabalhado, nessa pesquisa de Heloísa Marinho (1959), foi o desvelamento sobre a necessidade ou não de já se introduzir no Jardim de Infância a aprendizagem da leitura e da escrita.

Notou-se que o grupo que não foi submetido a esse ensino apresentou níveis de maturidade maior do que o grupo que foi, nos Testes de ABC por ela aplicados. Com isso, a educadora afirma que a pressão em torno da precocidade do ensino da leitura e da escrita, já no Jardim de Infância, influía negativamente no desenvolvimento da criança, pois como se pôde notar pelo estudo realizado, a fase lúdica era um momento crucial para o desenvolvimento dos níveis de maturidade infantil.

As “classes pré-primárias” que se dedicaram a alfabetizar as crianças entre cinco e seis anos de idade eliminaram as atividades espontâneas da criança, trazendo prejuízos para o desenvolvimento de sua maturidade, segundo a autora.

Tanto Heloísa Marinho (1957; 1959; 1966) quanto Nazira Féres Abi-Sáber (1964) compartilham da premissa de que mesmo sendo necessário o Jardim de Infância para a preparação da criança ao ensino primário, adiantar o processo de leitura e escrita poderia trazer prejuízos à sua formação, como já destacado.

Para as autoras, a pré-escola não poderia, de maneira alguma, forçar a criança a assimilar mais do que ela podia, sem considerar o tempo necessário de seu amadurecimento. O sucesso de todo trabalho humano e, conseqüentemente do ensino pré-escolar, estava no planejamento cuidadoso e do preparo prévio dos elementos que o compunham.

A criança, então, precisaria do preparo adequado para alcançar um nível apropriado de maturidade, a partir do qual ficaria pronta para adquirir uma aprendizagem mais sistemática do ensino primário, como a leitura e a escrita.

Por isso, falar na importância do Jardim de Infância para vida infantil referia-se ao desenvolvimento intelectual, artístico e às atividades lúdicas espontâneas que esse poderia apresentar, os quais contribuía para a maturidade e novos conhecimentos que viriam na fase primária. Querer adiantar os conhecimentos primários no Jardim de Infância era o mesmo que retirar toda a parte nova e inédita, que se tornava muito atrativa para a criança. (MARINHO, 1955) e (ABI-SABER, 1964).

Dessa forma, nota-se que a educação pré-escolar fundamenta a educação primária. Pelas experiências vividas no Jardim de Infância e no lar, a criança desenvolve as estruturas sonoras e visuais indispensáveis para a linguagem significativa utilizada na leitura.

Além disso, a educação primária iria abranger todas as capacidades físicas e mentais da criança, que deviam ser trabalhadas no Jardim de Infância como: linguagem; lógica; pensamento; segurança afetiva; hábitos; compreensão da leitura e de sua utilidade. Assim, Nazira Féres Abi-Sáber (1964) afirma que o ensino pré-escolar era a “arrancada inicial” que iria decidir o sucesso ou não da criança.

Por isso, não havia como estabelecer um programa rígido ao Jardim de Infância, sua forma de organização seria de acordo com a evolução das crianças, de modo a aproveitar sua natural expansão de interesses para enriquecer ainda mais o trabalho desenvolvido com: excursões; estudos da natureza; músicas; histórias; dramatizações; livros ilustrados; os quais irão incentivar e preparar significativamente o contato posterior da criança com a leitura.

Assim, “(...) além de formar hábitos e atividades sociais, o Jardim de Infância deve lançar os fundamentos de vida intelectual e artística que mais tarde darão sentido ao estudo e à leitura.” (MARINHO, 1966, p. 218).

Para elucidar melhor as questões apresentadas pelas autoras, pode-se recorrer à pesquisa<sup>155</sup> elaborada e encabeçada por Heloísa Marinho, que visava identificar e compreender o desenvolvimento da linguagem do pré-escolar, a qual, em 1955, resultou em uma de suas publicações “A linguagem na Idade Pré-Escolar” (1955)<sup>156</sup>.

Alguns resultados, entretanto, já se encontravam publicados anteriormente, nos anos de 1939 e 1944, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Tal pesquisa foi citada por Nazira Féres Abi-Sáber (1964) como sendo de grande relevância, por demonstrar a importância de a criança estar “madura” para o ensino primário.

Iniciada no ano de 1939, a referida pesquisa de Heloísa Marinho teve publicações de seus resultados parciais, conforme já apontado, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), na qual a autora demonstrou como ocorre todo o desenvolvimento da linguagem infantil e a necessidade de se conhecê-lo para aprimorar o desenvolvimento da criança.

De acordo com a autora, desde os dois meses de vida, a criança já começa a esboçar respostas para a expressão que o adulto que cuida dela lhe dirige. A linguagem, assim como os hábitos da criança, segundo Heloísa Marinho (1944), seriam resultados do ambiente em que a criança vivia, levando-a a imitar os termos referentes ao seu convívio social.

Por meio dessas atividades, era que a criança aprenderia a interpretar as atitudes alheias, antecipar as reações de outrem; elementos que, segundo a autora, eram fundamentais

---

<sup>155</sup> O método adotado para a execução da pesquisa foi o simples registro da linguagem espontânea da criança, o que a autora denomina de vocabulário ativo. As crianças colocadas em situações naturais de jogos, brincadeiras, desenhos, atividades espontâneas, eram observadas e questionadas sobre o que estava realizando, de modo que os pesquisadores tinham a tarefa de registrar os comentários infantis nas respectivas atividades. A partir destes registros, então, é que ficou perceptível o vocabulário mais manifestado pelas crianças em cada faixa etária (entre 1 e 6 anos), contribuindo para a percepção da linguagem oral infantil e o relacionamento desta com as atividades gerais e gráficas realizadas.

<sup>156</sup> MARINHO, Heloísa. **A Linguagem na Idade Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955.

para o convívio social e a cooperação. Ao dramatizar seu brinquedo, dessa forma, repetia a criança as expressões e atividades que foram por ela aprendidos em suas relações.

Os primeiros vocábulos, entretanto, começariam a aparecer próximo aos 12 meses de vida, o que demonstrava a função simbólica da linguagem, porém, nesse momento, a criança ainda não conseguiria fazer grandes diferenciações entre as palavras aprendidas e seus respectivos objetos, como, por exemplo: denomina de “au-au” todo animal de quatro patas.

Só mais tarde, seria capaz de dar um sentido mais diferenciado e mais preciso, conforme houvesse o enriquecimento de seu vocabulário. Vale ressaltar que a ampliação do vocabulário infantil estava intrinsecamente ligada à convivência com os adultos, os quais introduziriam não só as palavras na vivência infantil, mas seus significados, o que ficava visível pelo entendimento da ação demandada, antes mesmo, de ser capaz de pronunciar muitas palavras. (MARINHO, 1955).

Destaca Heloísa Marinho (1944) que as crianças, a partir dos três anos, já se ligavam à imitação de profissões, adotando os vocábulos próprios que observou para a condução de suas atividades. E no caso, das crianças mais velhas, com os cinco anos, por exemplo, já se percebia a reprodução de atitudes emocionais, os quais ampliavam seu conhecimento sobre as relações *da e com* a família.

Nota-se, com isso, que a criança entre um e seis anos de idade concentrava sua linguagem tendo como principal interesse a família. A sociabilidade dessa e o contato com os membros de seu lar eram fundamentais e influenciavam diretamente na comunicabilidade e desenvolvimento mental da criança. Tanto que as crianças que viviam nos asilos, segundo Heloísa Marinho (1944), pelo contato restrito com adultos apresentavam um atraso mental considerável perto das crianças que tinham ampla convivência social.

Outra atividade de importância na vida infantil estava no vestir-se, o que era refletido no momento em que as meninas, por exemplo, vestiam suas bonecas. Ao trocar a criança, o adulto lhe apresentava um universo de possibilidades, o que chamava a atenção dessa, que reproduziria em suas dramatizações, explicando por vezes, aos seus bonecos, o porquê de cada vestuário.

Entre os dois e três anos a criança já apresentava em seu vocabulário muitos termos relativos ao vestuário, os quais iam avolumando-se com o tempo, o que a levava a discriminar cada peça de roupa, e mais ainda, sendo capaz de, apenas com um acessório, referir-se a toda uma vestimenta característica. Esse tipo de vocabulário aprimorava ainda mais a imaginação dramática da criança, de acordo com a autora.

Como se pôde notar, a criança, nos seus primeiros anos de vida, tinha seu vocabulário, ações e desenvolvimento estritamente ligados ao ambiente familiar. Assim, os objetos que iriam fazer parte de seu interesse e dramatizações não poderiam ser outros senão os de uso caseiro.

A criança, segundo a autora, passava a considerar esses objetos como seus amigos, demonstrando em relação a esses uma relação afetiva, nos primeiros anos, a qual ia se tornando mais objetiva a partir dos seis anos de idade, em que a criança passava a notar objetos a partir de seu uso.

O momento da alimentação da criança era outro fator responsável pelo enriquecimento de seu vocabulário e por despertar seu interesse. Por isso, no momento da refeição, o adulto, ao expressar para a criança qual alimento ela estava ingerindo, ajudaria tanto no seu desenvolvimento como enriqueceria suas dramatizações, além de possibilitar que criança solicitasse o alimento no momento de sua fome.

Essa ocasião, também, destacada pela educadora, era responsável por levar as crianças a compreenderem mais sobre as plantas, o que, até os dois anos, poderia representar apenas uma “comidinha gostosa”; a partir dos 03 anos, já despertava o interesse em analisá-la e reproduzi-la graficamente. Isso poderia e deveria ser enriquecido pelo contato da criança com a natureza e a compreensão da proveniência de seus alimentos.

Aspectos, no entanto, relativos à rua, praças, locais em que viviam, apresentavam uma menor predominância na linguagem da criança pequena do que os elementos envolvidos diretamente com seu lar<sup>157</sup>, como por exemplo, os relacionados às dependências de sua casa, como quarto; móveis; etc. Já as ruas, pontes e túneis serviam apenas de ornamentos para a passagem dos veículos, manifestando o interesse em reproduzir seu movimento e barulho.

Heloísa Marinho (1944) observou que nas crianças entre um e três anos de idade, os gestos eram utilizados predominantemente para complementar suas palavras; enquanto que a criança entre cinco e seis anos apresentava um interesse menos dramático, buscando detalhar cada uma das partes de seu desenho.

---

<sup>157</sup> Segundo a autora, a linguagem da criança entre um e seis anos de idade caracteriza-se por ser estritamente funcional, por isso sua intenção é comprovar essa funcionalidade da linguagem infantil, a partir da classificação dos assuntos mais comuns em suas falas, sendo, desta forma, aqueles que suscitam o maior interesse na criança. Para isso, Heloísa Marinho (1939) utiliza-se dos próprios comentários realizados pelas crianças durante suas observações, como forma de exprimir a feição particular e as características típicas de seu desenvolvimento. Dentre os assuntos predominantes que aparecem na linguagem infantil, têm-se pessoas e relações sociais; vestuário; objetos; alimentação; plantas; animais; rua e casa; veículos; paisagem.

Nas proximidades da idade escolar, Heloísa Marinho (1955)<sup>158</sup> verificou que o vocabulário infantil apresentava um salto em seu crescimento. Constatou, também, que a criança não distinguia a princípio as funções gramaticais, utilizando assim, uma mesma palavra para mais de uma categoria, e, ainda, iniciava a utilização de frases curtas e incompletas.

Somente a partir dos quatro anos foi observado que as crianças eram capazes de elaborar frases mais complexas. Segundo a autora, ainda, esses resultados encontrados na sua pesquisa com as crianças brasileiras coincidiam com os estudos norte-americanos, nos quais se tinham constatado que a permanência de frases incompletas era indícios de retardo mental.

Elementos ligados ao sentimento de ritmo e forma apareciam na linguagem pré-escolar, isso porque, segundo Heloísa Marinho (1955) o lirismo era algo natural e espontâneo da criança, o que ficou evidente nas imitações onomatopeicas que eram realizadas diante dos veículos, animais, etc., bem como, adaptando o som ao tamanho das coisas.

Tais elementos, conjuntamente com as noções de espaço, tamanho e quantidade eram produtos das experiências manuais a que a criança era exposta desde os primeiros meses de vida. Tanto que as palavras não apresentavam sentido algum à criança se a ela não fosse mostrado o mundo. Brinquedos de encaixe e blocos de madeira eram grandes contribuintes para o desenvolvimento das relações entre forma, espaço, tamanho e quantidade, como no relacionamento dos significados desses com as atividades infantis.

Por isso, a educadora adverte sobre a importância de alargar-se o horizonte da criança, apresentar-lhe novos locais e objetos, o que possibilitaria que, pouco a pouco, a criança pudesse apresentar uma visão mais panorâmica do meio em que se inseria e, assim, conseguir apropriar-se de mais detalhes, pois “(...) o ser humano e suas atividades nunca deixam de interessar a criança durante todo o período de um a seis anos”. (MARINHO, 1944, p. 385).

Heloísa Marinho (1955) ainda destaca, que as palavras demonstram a evolução do pensamento, a previsão do comportamento e a função comunicativa. Assim, nota-se que à medida que o meio ia interferindo e demonstrando a utilização da linguagem articulada à criança, esse também era responsável por moldar os hábitos dela, pois, ao ensinar o nome dos objetos, a sociedade também transmitia o fundamento e significação social deles, o que, se não ocorresse, tornaria impossível a comunicação.

---

<sup>158</sup> Em 1955, Heloísa Marinho publica o que parecem ser suas conclusões acerca do desenvolvimento da linguagem da criança, a qual vem como uma conclusão de suas discussões que vinham sendo observadas desde 1939 na Escola Maternal do Jardim de Infância anexo ao Instituto Técnico do Colégio Benett. Alguns de seus resultados já tinham sido discutidos no artigo que ela publicou na RBEP em 1944.

Por isso, não há como duvidar de que “(...) a linguagem mais ou menos precisa, dependerá da atividade própria da criança. Das reações habituais é que nasce o verdadeiro significado das palavras.” (MARINHO, 1955, p. 102).

Nesse sentido, a autora constata que a utilização do vocabulário adulto sem a aquisição funcional do sentido de cada palavra, constituía-se como algo errôneo ao aprendizado infantil. Isso ficou nítido com essa pesquisa, segundo Heloísa Marinho (1955): há o relacionamento estreito entre atividade e linguagem, o que também demonstrou a evolução do pensamento a partir de sua estrutura.

Em relação à leitura, ainda, a autora destaca, que o contato com livros, viagens e excursões traria uma maior riqueza ao aprendizado da leitura, bem como contribuiria para que a criança pudesse, além de organizar seu pensamento, aceitar o tipo de organização que fazia parte da rotina primária, como também é pontuado por Nazira Féres Abi-Sáber (1964).

Por isso, a professora que atuaria no Jardim de Infância desempenharia o papel primordial na criação de condições favoráveis a evolução infantil, porém sempre atenta para condizer o comportamento com o nível espontâneo de desenvolvimento apresentado pela criança.

Essa fase do ensino pré-escolar, que tanto Heloísa Marinho (1966;1955) e Nazira Féres Abi-Sáber (1964; 1968) destacam como cruciais para maturação da criança, pois será o momento em que ela ampliará seu repertório, Nazira Féres Abi-Sáber (1968) denomina como “preparatório” para a aprendizagem escolar da criança.

Preparar a criança, para a autora, era trazer elementos que possibilitassem seu amplo desenvolvimento, pois antes de atividades de leitura, a criança precisaria receber um número de atividades e cuidados que iriam prepará-la para receber o ensino primário, ou seja, que iriam acrescentar novos elementos a seu desenvolvimento, respeitando sua maturação, como Heloísa Marinho (1955) destacou.

A criança precisaria, antes do ensino da leitura, ter vivenciado experiências, técnicas e habilidades que a ajudassem a atingir o nível de maturidade para a prontidão na realização das atividades e exercícios.

Aprender a ler era, para Nazira Féres Abi-Sáber (1968), um processo que envolvia a criança como um todo, desde suas capacidades físicas, sócio-emocionais, até às intelectuais. Por isso, a criança devia apresentar condições físicas saudáveis, com boas condições de alimentação, higiene e repouso. A ausência de um desses fatores, por sua vez, acarretaria uma série de doenças que exigiriam a assistência médica e que prejudicariam a aprendizagem da criança.

Assim, a autora compreende a maturação intelectual como fruto das experiências que eram proporcionadas à criança, com a realização de trabalhos interessantes, estímulos em realizar lições que envolvessem a concentração, a observação e o raciocínio, de modo que a professora levasse os alunos a atividades constantes que exercitassem a memória e a atenção.

Assim como o desenvolvimento da atenção era importante para a aprendizagem da leitura, essa também dependeria do desenvolvimento da linguagem da criança. Para isso, deveria a professora aproveitar as diferentes habilidades linguísticas das crianças para enriquecê-las e ampliá-las. E por fim, o gosto pela leitura também deveria ser desenvolvido, para isso, Nazira Féres Abi-Sáber (1968), afirma que eram necessários motivos que as levassem a se interessarem por isso e desenvolverem o desejo de ler, o que poderia ser feito com nomeação dos objetos com etiquetas; cantinho de leitura na sala de aula, com diversos livros expostos; apresentação de diversas histórias a elas; estimulá-las a contar a história apenas pelas gravuras; etc.

As condições sócio-emocionais também foram destacadas, pela autora, como indispensáveis para a preparação da criança para a leitura. O encorajamento, atenção, cuidado, carinho, afeto, confiança, otimismo e segurança eram alguns dos sentimentos que a professora deveria despertar em seus alunos, encorajá-los em cada uma das atividades e levá-los a momentos de carinho e felicidade; tais práticas condiziam com situações essenciais para o bom comportamento diante das atividades e o convívio com o grupo.

Assim,

(...) desenvolvendo a sua personalidade total, aprendendo a aceitar responsabilidades, contribuindo no planejamento das tarefas escolares e trabalhando na solução de seus problemas individuais, cada criança será bem sucedida na escola e nas suas atividades futuras. (ABI-SABER, 1968, p. 24).

Com base nessa discussão, Nazira Féres Abi-Sáber (1968) procura trazer algo mais incisivo na prática da professora pré-escolar, por isso apresenta uma série de atividades e ideias que visavam ajudar tanto o trabalho da professora quanto na preparação da criança.

Brinquedos ativos; jogos calmos; alimentação nutritiva; cuidados com a saúde; hábitos de higiene; cuidados com o material; cuidados com a fala e forma de lidar com a criança; proporcionar um ambiente rico em experiências; apresentação de diferentes literaturas; brinquedos de blocos de madeira; brinquedos ao ar livre como escorregas, gangorras, escadas, pneus velhos, caixa de areia, etc.; atividades que utilizem diversos materiais de artes plásticas; excursões; construções de seus próprios brinquedos, álbuns, presentes, decorações; dramatizações; histórias e diferentes gêneros literários; coleções; jardinagem; ampliação do

vocabulário com invenção de histórias; etc.; são algumas das dicas que a autora traz em sua obra, para orientar o trabalho docente, apresentando até descrição de atividades que poderiam ser desenvolvidas para esse trabalho.

Ao realizar as atividades que visassem à preparação da criança para a leitura, uma das maiores preocupações da professora deveria ser avaliar se a criança atingiu ou não a maturação necessária.

Para isso, Nazira Féres Abi-Sáber (1968) destaca três formas para diagnosticar a criança: observação sistemática; fontes de informação; testes standardizados. Assim, afirma a autora não ser sua intenção delimitar o que a professora deveria fazer, e com isso, traz algumas questões para que essa pudesse ter uma ideia sobre o estado da criança, apresentando um questionário que analisa as condições físicas, intelectuais e emocionais, como podemos observar na Figura 23.

Com esse questionário, Nazira Féres Abi-Sáber (1968), procura auxiliar a professora pré-escolar para que ela compreenda o nível de maturação de seus alunos, podendo comprovar ou não se eles estão preparados para a entrada no ensino primário, o que irá ajudá-la a atuar mais incisivamente nos pontos ainda fragilizados da formação dessa criança.

A preocupação com o desenvolvimento da linguagem infantil era algo tão caro a essas autoras, que Nazira Féres Abi-Sáber (1968, p. 75) afirma que a “(...) repetência e evasão constituem os resultados materiais do abandono da criança de zero a seis anos”, e isso precisava ser superado por pré-escolas que assistiam a criança e estivessem empenhadas em garantir seu desenvolvimento, caso contrário o abandono no ensino primário e o mau desempenho das crianças assombraria o país por muito tempo.

Heloísa Marinho (1987), em meio ao desenvolvimento de suas pesquisas, já no final de suas publicações, apresentou uma obra dedicada exclusivamente a discutir e propor um novo Método para a alfabetização da criança, que considerasse o desenvolvimento da linguagem infantil e que, ao mesmo tempo, o estimulasse.

Para uma melhor compreensão do que a autora traz com esse método, destacamo-lo no item 4.2.1.

## 1. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

## CONDIÇÕES FÍSICAS

*Saúde geral*

- a criança tem aparência robusta e sadia?
- tem peso relativamente normal?
- é ativa e alerta, não demonstrando indolência?

*Coordenação muscular*

- tem bom controle muscular, não apresentando retardamento
- quando desenha ou faz recorte revela pronta articulação dos movimentos dos olhos com os das mãos?
- articula, prontamente, sua vista com sua expressão oral, sabendo o que vê?
- articula, prontamente, sua voz com os movimentos do corpo, quando está cantando ou durante um jogo qualquer?
- pode distinguir a direita da esquerda quando olha para coisas à sua frente?

*Visão*

- enxerga bem, aparentemente?

77

- usa os olhos sem esfregá-los ou pestanejar?
- pode reconhecer, prontamente, diferenças significativas de tamanho e forma?
- pode reconhecer, prontamente, diferenças de cor, posição, qualidade, detalhes?

*Audição*

- ouve, aparentemente, bem?
- usa os ouvidos sem cobri-los com a mão ou voltar-se para o lado de onde vem o som?
- reconhece rimas?
- reconhece semelhanças significativas e diferenças de sons das palavras?

## CONDIÇÕES INTELECTUAIS

*Atividade mental*

- responde a perguntas com facilidade?
- faz perguntas inteligentes?
- sabe quando deve ouvir?
- reconhece relações simples, tais como: pássaro e ninho — leite e vaca?
- classifica coisas simples, como: leite, pão, carne, capote, chapéu, vestido — reconhecendo-as como alimento ou vestuário?
- acompanha uma seqüência simples de idéias quando ouve uma história?
- sabe obedecer a ordens simples?
- memoriza com facilidade?

- interpreta gravuras prontamente?
- é capaz de "ler" uma série de gravuras da esquerda para a direita?
- é capaz de ordenar fatos representados em gravuras?

*Base de experiência*

- revela boa base de experiências pré-escolares?
- tem um bom conhecimento de tópicos importantes, tais como: alimentação, vestuário, transportes, comunicação, trabalho e diversões?
- está familiarizada com rimas e outros tipos de literatura infantil?
- pode aplicar inteligentemente seus conhecimentos nas atividades escolares?

*Linguagem oral*

- usa sentenças para se expressar?
- pode relatar uma experiência ou contar uma história?
- tem um vocabulário amplo?
- sabe se expressar com liberdade sem hesitar ou gaguejar?
- pronuncia as palavras cuidadosamente?
- não usa linguagem de bebê?

## CONDIÇÕES EMOCIONAIS

*Qualidades pessoais*

- é, aparentemente, feliz?

79

- revela segurança, não demonstrando excessiva timidez e medo?
- mostra iniciativa, sem ser fanfarrona ou dominadora?
- controla sentimentos fortes, e não se mostra amuada ou intensamente irritada?
- chora com frequência?
- manifesta interesse pelo seu trabalho?
- é ambiciosa tem desejo intenso de aprender?
- é perseverante?

## QUALIDADES SOCIAIS

- coopera bem com seus colegas?
- gosta de partilhar o que é seu?
- espera a sua vez de brincar?
- respeita os superiores?
- é atenta?
- ouve com atenção?
- é cortês e tem boas maneiras?

Figura 23 - Questionário de Avaliação da criança ao final do Jardim de Infância  
Fonte: (ABI-SÁBER, 1968, p.77-80)

#### 4.2.1 – Heloísa Marinho e o Método Natural de Alfabetização

O Método Natural integra interesses e atividades espontâneas da criança em exercícios programados necessários à aprendizagem da leitura e da escrita. (...) [Por isso], deve a escola programar o ensino da linguagem oral e da escrita relacionada aos interesses infantis. (MARINHO, 1987, p. 83).

Heloísa Marinho (1978; 1987) compõe uma obra a partir de pesquisas desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho (IPHEM)<sup>159</sup>, cujo intuito é trazer, pelo conhecimento e estudo da criança, formas eficazes de garantir o domínio da estrutura alfabética.

Uma das formas mais eficazes, que a autora já deixa clara nas primeiras páginas de sua obra, era o contato da criança com a natureza e a promoção de experiências, as quais incentivavam tanto o pensamento quanto a linguagem, que eram indispensáveis para o domínio da leitura.

Por isso, submeter a criança pré-escolar à análise alfabética e combinações silábicas geraria axiomas gravíssimos às aprendizagens posteriores, ocasionando a temida repetência, que assombrava o território nacional, segundo Heloísa Marinho (1987).

Dessa forma, a autora propõe a utilização de um *Método Natural de Alfabetização*, que foi elaborado por ela a partir dos resultados das pesquisas científicas desenvolvidas, desde 1938, pelo Centro de Estudo da Criança do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e que procurava trabalhar a leitura e a escrita a partir da potencialidade do sistema alfabético, relacionando-o com a vida natural da criança.

Assim,

O Método Natural de Aprendizagem da Leitura e da Escrita, tem a sua alma no conhecimento da criança e das condições psicológicas e sociais necessárias ao relacionamento da experiência e linguagem oral da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita. (MARINHO, 1987, s/n.).

Leitura é a linguagem que a criança aprende todos os dias em suas brincadeiras, assim, é pela linguagem natural da criança que ela irá mostrar como deve ser ensinada a ler, como relata Heloísa Marinho (1987).

---

<sup>159</sup> O referido Instituto, como consta nas páginas iniciais da obra: “Vida, Educação e Leitura – Método Natural de Alfabetização” (1987), foi organizado no ano de 1984 por um grupo interdisciplinar voltado ao estudo do Desenvolvimento Humano. Sua origem veio do Centro de Estudos da Criança que a educadora organizou em 1938, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Segundo Heloísa Marinho (1987), o IPHEM revelou grandes contribuições para o entendimento do Desenvolvimento Humano, principalmente aos relacionados aos problemas de aprendizagem da leitura, contando, para isso, com o apoio médico. Além de desenvolver trabalhos ligados à situação nacional, o instituto desenvolveu pesquisas em instituições conveniadas no estrangeiro.

Isso significa, segundo a autora, que a criança não necessita do ensino formal para aprender a linguagem, na vida diária com as palavras que utiliza e conhece é que ela vai desenvolver sua linguagem e pensamento.

Ao rabiscar, naturalmente a criança irá observar seus próprios movimentos e possibilidades, desenvolvendo sua imaginação e sua atividade criadora. Nessa sequência natural de conhecimento de suas possibilidades, segundo a autora, é que a criança irá descobrindo o significado das palavras para dar sentido aos seus grafismos, tornando-os expressões do pensamento.

Nesse sentido, pode-se afirmar que

A linguagem oral e o desenho livre constituem o fundamento natural da aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura é forma de linguagem. Palavras, ou elementos de palavras, estranhos à vida infantil, não têm para a criança sentido algum. (MARINHO, 1987, p. 02).

A aprendizagem da leitura, dessa forma, deveria estar ligada ao sentido das palavras, de modo a relacionar os vocábulos com as “coisas” que permeiam o ambiente da criança.

Palavras e sílabas soltas eram estranhas à mentalidade infantil, possibilitando apenas um exercício mecânico que não poderia ser considerado leitura. É importante ressaltar que, munidas de diversos recursos, as professoras não podem esquecer de que cada criança tem um tempo próprio para sua aprendizagem, bem como se faz necessário que as crianças compreendam os diversos sentidos que as palavras podem abarcar, por isso o trabalho com diversas historietas poderia ajudar nesse processo.

Heloísa Marinho (1987), a partir dessas questões, afirma que o método tradicional de alfabetização, o qual, segundo a autora, caracteriza-se por “alunos calados e quase que imóveis”, que devem prestar atenção às lições e responder apenas aquilo que lhes foi perguntado; além de ser considerado como uma forma de tortura para a criança, prejudica todo seu desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, um dos erros que acomete os métodos de alfabetização utilizados no Brasil, segundo a autora, refere-se à apresentação de palavras novas e artificiais ao contexto infantil já no início da aprendizagem.

O arrebatamento das palavras em sílabas, mesmo que familiares às crianças, e a junção dessas para a formação de novas palavras tornam-se estranhos e alheios à mentalidade infantil.

Nas experiências vivenciadas pela educadora em suas pesquisas, fica evidente que a aprendizagem da função de letras e sílabas ocorre no todo significativo da palavra, a qual é a pedra angular para a aprendizagem da leitura.

Na leitura e na escrita, mesmo necessitando de um trabalho mais dirigido por parte da professora, não se precisa exigir que todas as crianças aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo. Respeitando o tempo de cada uma e seus interesses, a professora irá introduzir esses conhecimentos em pequenos grupos, o que irá contribuir para a aprendizagem da criança, a qual irá aprimorar seu trabalho de expressão, atribuindo-o em suas atividades livres e criadoras.

Fundamenta-se, portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita na atividade livre, de acordo com Heloísa Marinho (1987). De acordo com ela, a leitura consiste na linguagem significativa e a escrita na capacidade de coordenação dos movimentos e expressões gráficas das ideias. A evolução do grafismo infantil exemplifica claramente a crescente ação do pensamento, por isso, a partir desse, a professora conseguirá identificar o momento em que o ensino escolar deve ser inserido na vida infantil, momento em que a criança será capaz de organizar sua própria atividade livre.

No entanto, não é somente na escola que essa possibilidade de aprendizagem é dada. O incentivo à linguagem e à leitura está no meio social, nas vivências da criança, nas experiências, o que irá despertar sua curiosidade e será um gancho para a apresentação dos primeiros vocábulos.

Os conhecimentos da criança, assim, nascem do mundo concreto, por esse motivo a leitura não pode estar alheia à vida familiar; pessoas; objetos; e ações executadas. Isso não significa que a escola deve ficar naquilo que a criança vive na realidade familiar apenas, pelo contrário, é seu papel proporcionar cada vez mais experiências ricas às crianças, o que estimula a comunicação das ideias e oferece margem para fundamentar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro aspecto que a autora ressalta é que mesmo a professora identificando a maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, essa não é possível se a criança não sentir a necessidade de aprender. A criança só irá despertar seu interesse à medida que a professora apresente nas atividades de livre escolha um ensino dirigido, o que pode ser feito pela apresentação de livros, convites, histórias, nomes, etc. o que irá gradativamente despertar o interesse pessoal infantil.

Por isso, é fundamental que a professora primária tenha interesse pelo enriquecimento contínuo de seus conhecimentos e de sua própria experiência, pois só assim será capaz de ajustar o currículo escolar à vida real e às potencialidades individuais.

A comparação entre as turmas experimentais evidenciou que o ensino calcado na atividade livre, além de enriquecer a expressão criadora, proporcionou melhores condições para a aprendizagem da leitura e da escrita. Essas pesquisas demonstraram que 85% das crianças que foram alfabetizadas pelo Método Natural eram capazes de expressar novas ideias a partir da continuação de uma história, enquanto que apenas 70% das que foram alfabetizadas pelo Método Fônico conseguiam.

Isso comprovou, para a autora, que “(...) a capacidade do aluno em dirigir sua própria atividade ajusta a aprendizagem a diferenças individuais e mantém a criança ocupada o tempo todo.” (MARINHO, 1987, p. 24).

No entanto, esse incentivo familiar à leitura e à escrita, mesmo sendo importante para a aprendizagem da criança, apresenta algumas restrições. Segundo a autora, é comum ver pais que forçavam a aprendizagem da criança desde muito pequena, desafiando-a, quando na verdade ela ainda não se encontra em um nível de maturidade correto para a aprendizagem. A imaturidade da criança ou até mesmo um ensino mal orientado e forçado podem gerar atitudes negativas nessa, atrasando sua leitura e gerando aversão ao seu aprendizado.

No entanto, para Heloísa Marinho (1987), a alfabetização da criança passa por alguns agravantes que são os responsáveis por dificultar essa aprendizagem, dentre os quais destaca: a pobreza econômica da família; a precariedade na saúde e alimentação; e os problemas relacionados à má formação docente, o que engloba o não conhecimento da criança e a falta de integração da escola na vida.

Por isso, a autora adverte que a concentração em mecanismos de alfabetização em detrimento ao conteúdo intelectual da leitura prejudica os alunos, principalmente no que se refere ao aproveitamento de suas aptidões inteligentes.

Ela defende que

(...) na idade pré-escolar as atividades criadoras, o enriquecimento de vivências, o manuseio de livros ilustrados, o ouvir, inventar e representar estórias proporcionam à criança inteligente melhores incentivos ao desenvolvimento do que a alfabetização precoce. (MARINHO, 1987, p. 30).

Isso significa que, na pré-escola, a criança precisa do incentivo criador em suas atividades, de modo a descobrir e investigar o mundo das “coisas” e das ideias.

O Método Natural de Alfabetização foi fruto de pesquisas desenvolvidas ao longo de 15 anos no Instituto de Educação, bem como de cursos feitos nos Estados Unidos e na Alemanha. Os estudos feitos nas escolas primárias do Rio de Janeiro, constataram que a leitura era fruto da atividade livre da criança, pois 77,66% das crianças que frequentaram o Jardim de Infância alcançaram a promoção nas primeiras séries do fundamental, enquanto que apenas 58,41% dos demais conseguiam.

Estudos realizados na Inglaterra demonstraram, segundo a autora, que um ensino sistemático iniciado de forma precoce ocasiona atitudes de apatia e agressividade. No Brasil, as pesquisas, que Heloísa Marinho (1987) destacou, confirmaram esses dados: o problema da repetência na primeira série, tão frequente no período, era cada vez mais agravado pela insistência de processos inadequados de ensino, em que a criança passava meses ou até anos refém de uma cartilha que não lhe proporcionava interesse e incentivo algum.

Em relação à aprendizagem da escrita a situação era a mesma. Estudos sobre o desenvolvimento natural dos grafismos demonstraram que esses eram a base para a atividade manual do ensino da escrita. Pela observação das várias fases do grafismo livre, a professora seria capaz de identificar o melhor momento para aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim,

Para ser bem sucedido o ensino da leitura e da escrita deverá ajustar-se ao ritmo de desenvolvimento natural. A organização de atividades de livre escolha e a utilização de exercícios seriados ajustam o ensino às diferenças individuais, sem romper com a unidade social e afetiva do grupo. (MARINHO, 1987, p. 36).

Em relação ao ensino, Heloísa Marinho (1987) afirma que um grande erro na alfabetização das crianças estava em começar pelas partes até chegar-se ao todo.

Segundo a autora, a palavra perde sua significação à criança e torna-se algo desinteressante. Isso também pôde ser evidenciado no ensino na linguagem oral: não se ensina à criança as sílabas dos objetos, mas a palavra que o discrimina como um todo. Ao pronunciar essa palavra, posteriormente, é que a criança será capaz de perceber suas partes.

Por isso, o *Método Natural da Aprendizagem da Leitura e da Escrita* que Heloísa Marinho (1987) defende, não rompia com o todo da “palavra significativa”, era pela estrutura total da palavra que ocorreria a discriminação analítica, porém essa não deveria ser feita logo no início da aprendizagem, em seu tempo a criança aprenderia a relacionar a dinâmica dos sons e letras de cada palavra.

Assim, o Método Natural proposto por Heloísa Marinho (1987), tem seu fundamento na livre expressão gráfica e oral da criança. Esse método baseia-se nos seguintes aspectos: a

criança aprende a ler como aprendeu a falar, ou seja, começa-se pela vida e não na página impressa de um livro; a aquisição do vocabulário básico da leitura ajuda a criança a ler uma historieta nova, sem precisar da professora.

Tal vocabulário básico, segundo a autora, deveria ter em torno de 40 palavras e a criança, primeiro, aprenderia a relacionar o som à sucessão visual das letras correspondentes. A partir do vocabulário da história, a professora poderia inventar jogos ou outras formas de trabalhar com as crianças.

Após o vocabulário ser apreendido pela criança em sua significação, deveria a professora entregar a historieta impressa para que a criança lesse; ao ler sem a ajuda da professora, a criança identificaria o vocabulário familiar, habituando-se a colher ideias da página impressa. Vale ressaltar que a comunicação oral deveria fazer-se presente em todos esses momentos, como forma de desenvolver ainda mais a imaginação e o pensamento infantil.

Assim, a autora traz algumas providências que foram constatadas para o rico desenvolvimento infantil: colaboração entre as professoras que utilizam uma mesma sala; formação de hábitos de sociabilidade (disposição dos materiais de forma que facilitem o convívio social e a ordem); organização de grupos em atividades diversificadas; aquisição de material básico; aproveitamento dos recursos da comunidade; material reaproveitado; materiais em lugares de fácil acesso e livre escolha pela criança; lojinhas improvisadas para aprender a “comprar” e “vender”; mesa de areia com edifícios proporcionando a construção de pistas; máscaras e fantoches; cantinho da ciência com diversos materiais da natureza; pequena biblioteca na classe com uma diversidade de livros; materiais de arte; materiais para o incentivo da matemática.

Para a leitura e a escrita, Heloísa Marinho (1987), destaca a utilização de figuras; cartões com palavras presos nos respectivos brinquedos<sup>160</sup>; ilustração de histórias, ou até mesmo das pequenas historietas por elas escritas. Quadro de giz, tábuas de fórmica para a escrita a dedo; tabuleiro para a escrita na areia; papel e lápis preto número 10 são alguns dos materiais que auxiliam a criança no início de seu processo de escrita.

Por isso, cabe à professora organizar o material de livre escolha; proporcionar variedade de incentivos; orientar a criança de maneira compreensiva e manter as regras.

---

<sup>160</sup> Segundo Heloísa Marinho (1987), a unidade da linguagem se constitui pela palavra significativa, dessa forma, é com esta que a criança se comunica em seus sentimentos e ideias. Objetos, figuras e até mesmo o desenho espontâneo da criança ajudam nesse processo de aprendizagem visual da palavra, por isso coloca-las em cartões contribui para que a criança possa reconhecer a palavra em qualquer sequência. Estabilizando a palavra em seu formato visual, a criança é capaz de reconhecê-la em sua estrutura e significação, o que a ajuda na articulação e aprendizagem dessa.

Além disso, a turma deve ter no máximo 30 a 35 alunos, começando o trabalho pela divisão de grupos, de 10 a 15 crianças.

Quanto ao horário, esse deve ajustar-se ao desenvolvimento infantil, por isso não pode existir entre pré-escola e escola primária uma divisão rígida, dependendo do grau de maturidade da turma escolar, a professora deverá retornar em trabalhos próprios do Jardim de Infância para alcançar o desenvolvimento dessa turma para o ensino primário.

Porém, independentemente do tempo em que a criança fique na escola, a professora deve organizar seu tempo, de modo que as atividades livres permaneçam em pelo menos 50 minutos. A divisão rígida do tempo na escola brasileira, segundo a autora, em nada contribui para o desenvolvimento infantil, pois limita e engessa a possibilidade de exploração livre da criança de determinada atividade.

A aprendizagem da escrita abrange tanto a leitura quanto a formação manual de uma seqüência lógica das letras. Considerada por Heloísa Marinho (1987) como mais complexa que a leitura, a aprendizagem da escrita exige mais maturidade da criança.

A escrita consiste em um apoio a aprendizagem da leitura por isso não deve vir antes dessa, mas sim como um complemento, garantindo a estabilidade e precisão das formas visuais da palavra.

Dessa forma, a aprendizagem da escrita não deveria estar ligada às cópias do quadro, pelo contrário, caberia à professora, utilizando diversos recursos, auxiliar na formação dos hábitos corretos de escrita: esquerda para direita; relação entre ideias e atos de escrever; relação entre sons e letras.

Com gestos dinâmicos, a professora demonstraria como escrever e pediria para que a criança imitasse seu traçado, criando para isto demonstrações e contextos. Isso não significa que a cópia deve ser abolida: a autora destaca que essa deve acontecer para que a criança compreenda o traçado das letras, porém, é imprescindível que a criança conheça o sentido daquilo que copia.

O desenho livre exerce importante papel para a aprendizagem da escrita. Ao reproduzir o grafismo livre, a criança desenvolve a coordenação o que a ajudaria para o momento da escrita.

Desde o início, também, era importante que a escrita fosse apresentada como uma forma gráfica de expressão do pensamento, assim como o desenho, por isso fazer uma mistura entre desenho e escrita, no início, poderia ajudar a criança no reconhecimento e interesse pela palavra.

A programação da aprendizagem do Método Natural consistia na escolha e seriação de exercícios que incentivassem progressivamente a aprendizagem da língua oral, da leitura e da escrita, os quais deveriam estar ajustados de acordo com os interesses e aptidões individuais, de modo a auxiliar os alunos a vencer as etapas progressivas da aprendizagem natural.

Esse método, portanto, aproveitaria as manifestações espontâneas da linguagem oral e do grafismo infantil, acrescentando a essas atividades de livre escolha mais uma forma de expressão do pensamento sem para isso interromper o processo livre e criador da aprendizagem.

Tanto que o vocabulário que o Método Natural traz estava ligado a exercícios ajustados as diferenças individuais, por isso o trabalho com cartões era fundamental, o que era desenvolvido de acordo com os interesses e aptidões individuais, utilizando-se das palavras que estavam diretamente relacionadas aos interesses infantis para trazer novas combinações e aumentar o vocabulário das crianças.

No entanto, esse método requeria a verificação contínua da aprendizagem pela criança e pela professora, de modo a deixar a criança interessada pelo seu progresso na aprendizagem. Somente ao final, quando a alfabetização fosse vencida, era que a professora poderia aplicar provas para diagnosticar a aprendizagem das crianças.

Seja, portanto, por meio de pesquisas, aplicação de Testes e/ou questionários, Heloísa Marinho e Nazira Féres Abi-Sáber, debruçaram-se com mais afinco no desenvolvimento da linguagem infantil, com o intuito de contribuir para a “preparação” da criança para o ensino primário.

É interessante notar a ênfase dada pelas autoras na importância do ensino pré-escolar na formação da criança: como um espaço enriquecedor de sua formação e crucial para seu sucesso *a posteriori*, o que atribui, ainda que timidamente, uma função ao ensino pré-escolar, não mais só como um local para os cuidados com a saúde e higiene infantil, mas também como um ponto de preparação e de estímulo para o desenvolvimento de sua linguagem, a qual representa, para as autoras, um ponto nevrálgico no desenvolvimento da criança como um todo.

Esse ainda é um aspecto caro a educação primária brasileira, tanto que Heloísa Marinho (1987) propõe um Método Natural de Alfabetização que considere as especificidades de cada criança e possibilite que se aprenda verdadeiramente e “sem traumas” a ler e escrever.

Porém, para que a criança “prepare-se” para o ensino escolar, as autoras também, assim como Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho destacam a necessidade de uma

estrutura e organização tanto do prédio quanto dos materiais para o trabalho com o pré-escolar, condizentes com a idade e tamanho das crianças que ali frequentarão.

Sobre esses e outros aspectos do prédio pré-escolar discutiremos a seguir.

### **4.3 Estrutura e Organização do Espaço Físico Pré-Escolar**

Quando as crianças vão para o Jardim, pela primeira vez, estão iniciando uma nova fase de seu desenvolvimento. Deixam seu lar, onde costumam ser o centro de todas as atenções da família, e, de súbito, vêm fazer parte de um novo grupo de crianças e adultos inteiramente desconhecidos, enfrentar situações novas e usar material estranho para elas. Todo mundo espera que elas aprendam a trabalhar e brincar em conjunto, partilhar seus pertences, reagir a um grupo social diferente. Um ambiente amigável, informal e tranquilo ajuda-as a realizar esses objetivos com mais facilidade. (ABI-SÁBER, 1964, p. 35).

Com um espaço amplo e bem dividido, com materiais próprios para as crianças, é que o Jardim de Infância, as Escolas Maternais e as Creches, na opinião de Heloísa Marinho (1966), Celina Airlie Nina (1955), Nazira Féres Abi-Sáber (1964) e Odilon de Andrade Filho (1957) deveriam ser organizados.

Os autores propõem para esses locais um tipo de fundamentação que esteja de acordo com as necessidades infantis, trazendo em suas obras, além das discussões acerca do desenvolvimento e trabalho com as crianças, a preocupação com o espaço que elas frequentarão. Tanto que encontramos em trabalhos dos quatro autores a apresentação de croquis, mapas e/ou descrições de como devem ser estruturadas essas instituições.

Mais centrada no Jardim de Infância, Heloísa Marinho (1966), discrimina quatorze espaços que deveriam compor o prédio dessa instituição, tanto na área interna quanto externa, de modo a condizerem com o tamanho e com as necessidades da criança, no que se refere ao seu desenvolvimento natural e em proporcionar experiências concretas.

O primeiro deles refere-se à organização interna do Jardim, o qual deve ser organizado como mostra a Figura 24.

Sendo, dessa forma, cada número correspondente ao seguinte espaço:

- 1- Sala de atividades
- 2 – Instalações Sanitárias
- 3- Varanda

- 4 – Cozinha
- 5 – Varanda externa
- 6- Depósitos
- 7- Observatórios
- 8- Sala de Reuniões
- 9- Instalações Sanitárias das professoras
- 10- Administração
- 11-Gabinete metódico e dentário
- 12 – Vestíbulo
- 13 –Palco
- 14- Pátio Interno

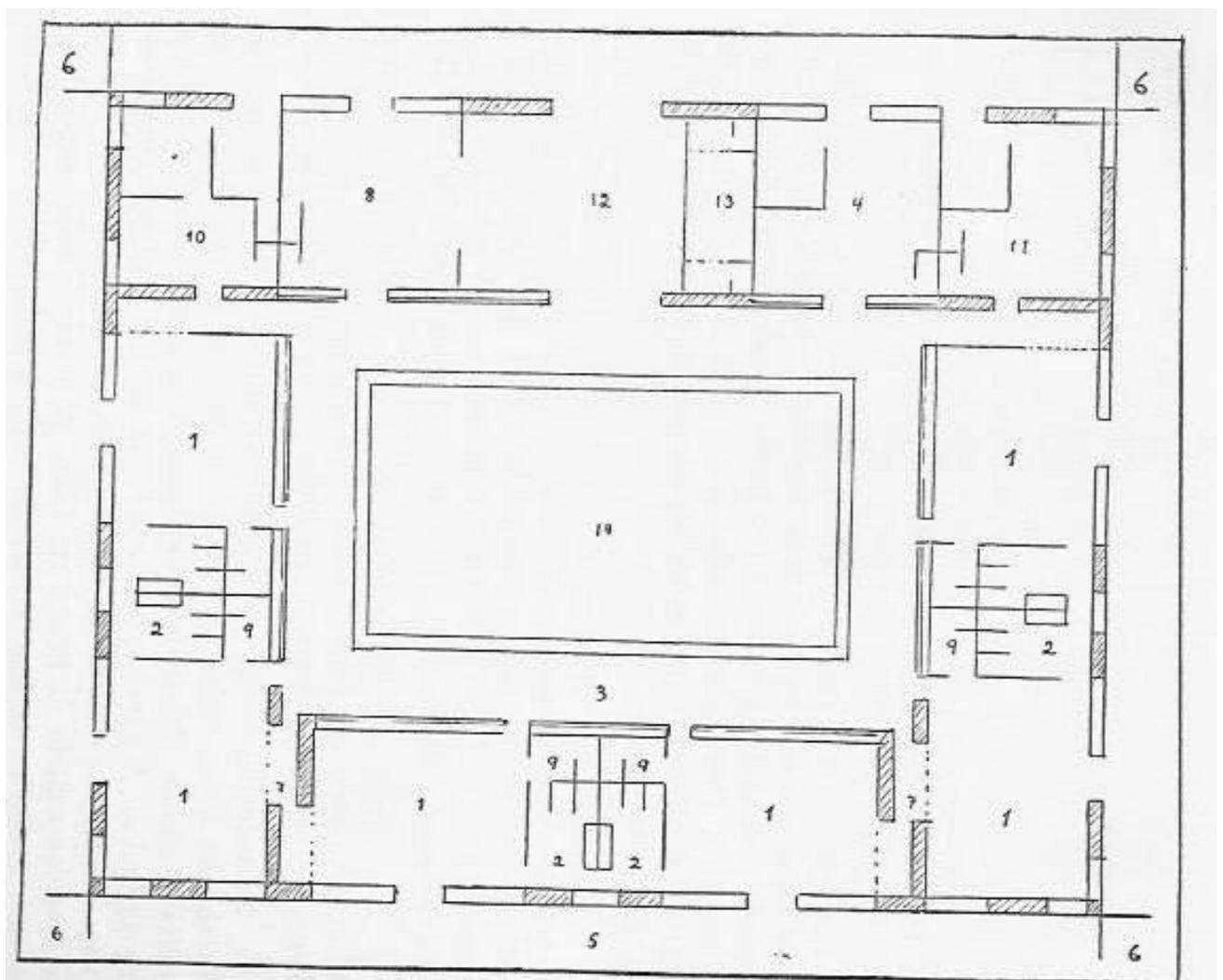


Figura 24 - O prédio do Jardim de Infância  
 Fonte: MARINHO (1966, p.224).

Já da parte externa, Heloísa Marinho (1966) propõe sua organização como mostra a Figura 25.

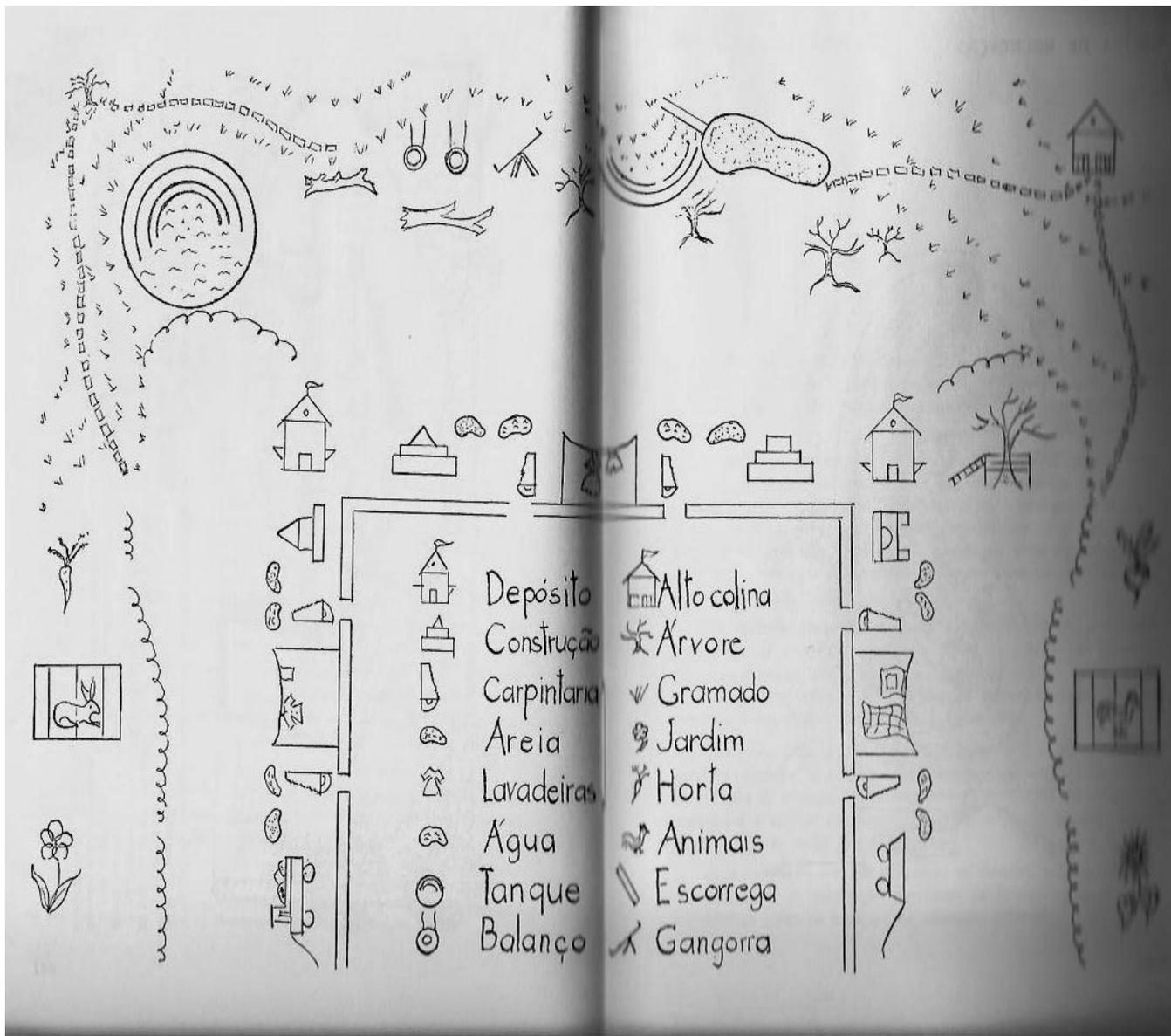


Figura 25 - Organização externa do Jardim de Infância  
Fonte: MARINHO (1966, p.232-233).

Preocupada não só com os Jardins de Infância, mas também com as Escolas Maternais, Celina Airlie Nina (1955) complementa essa discussão de Heloísa Marinho (1966) e afirma a necessidade de que essas instituições proporcionem espaços condizentes com o desenvolvimento da criança com base nas ideias trazidas por Froebel, como ela mesma afirma: “(...) deve (-se) lembrar a ideia central de Froebel, ao criar os jardins de infância, isto

é, que os pré-escolares devem crescer em situação idêntica à que se proporciona às plantas”. (NINA, 1955, p. 10).

Com isso, a autora propõe a organização adequada do prédio pré-escolar, de modo que apresente benefícios à vivência da criança. Assim, deve-se prezar pela higiene e alegria do local, não buscando condições luxuosas, mas, de maneira modesta, corresponder a seu objetivo principal que é ajudar a família a desempenhar suas responsabilidades, sem ter a intenção de substituir o lar.

A construção do prédio, dessa forma, deveria estar de acordo com as necessidades da criança, relativas à saúde, segurança, flexibilidade, economia, beleza, utilidade, eficiência e experiências educativas.

Com isso, não havia como arquitetos e engenheiros apenas projetarem o local, era preciso ouvir os pais, educadoras e médicos sobre sua forma de execução.

A escolha do local (proximidade do bairro onde moram as crianças; fácil acessibilidade; distância de ruídos; ambiente agradável); o tamanho e a situação do terreno (entre 200 e 250 metros quadrados, proporcionando amplo espaço às atividades infantis); área ao ar livre (jardinada e arborizada, que permita a execução de várias atividades pelas crianças; espaço para a colocação de brinquedos; superfície para locomoção de velocípedes; espaço com areia; etc.); construção do prédio (simples e alegre, que conserve a atmosfera de um lar; com salas claras, coloridas, arejadas, espaçosas, que atenda as necessidades da criança nas atividades nos “centros”); gabinete médico e dentário; copa, cozinha e dispensa; diretoria; sanitários (adaptados às crianças, sempre limpos); bebedouros; chuveiros; secretaria; sala para as educadoras; depósito para material; são algumas das indicações que Celina Airlie Nina (1955) coloca como indispensáveis a organização e construção da instituição pré-escolar, a qual pode ser visualizada no croqui que a autora apresenta na Figura 26.

Essas são apenas sugestões apresentadas pela autora, a qual afirma estarem de acordo com as propostas do Departamento Nacional da Criança (DNCR), mas que estão em aberto para a escolha e melhor planejamento por cada instituição que irá construir e adaptar o prédio conforme as exigências e possibilidades. Isso significa, para Celina Airlie Nina (1955), que essas sugestões poderão ser adaptadas às verbas disponíveis à instituição, porém, sem que isso cause prejuízos à higiene e conforto necessários às crianças.

Esses aspectos são caros a Odilon de Andrade Filho (1957), que é mais enfático na forma de instalação dessas instituições, principalmente no que se refere às destinadas aos menores, como é o caso das Creches.

Junto com Barros Filho e Hirth (1957) dedica-se a discutir alguns preceitos e critérios deveriam ser levados a cabo, para que as Creches não se tornassem instalações precárias e mal adaptadas, com condições desfavoráveis de higiene, as quais facilmente disseminariam moléstias.



Figura 26 - Planta geral para a construção de um estabelecimento de Educação Pré-Primária  
Fonte: NINA (1955, p.125).

Por isso, antes de a criança adentrar na Creche, era imprescindível ser feito um bom serviço de triagem, “(...) que rejeite, antes da criança atingir os dormitórios, aquelas que apresentam alguma anormalidade.” Nesse sentido, não se deveria abrir mão de regras higiênicas e cuidados indispensáveis com a alimentação, especialmente as crianças que estariam substituindo o leite materno pelo o que autor denomina de “artificial”<sup>161</sup>, e necessitariam de um acompanhamento adequado para evitar qualquer tipo de distúrbio nutritivo. (ANDRADE FILHO, BARROS FILHO e HIRTH, 1957, p. 12).

<sup>161</sup> Odilon de Andrade Filho (1957) destaca como leite artificial todo o leite que não é materno, no caso, refere-se ao leite de vaca, como sendo o substituto do leite materno quando as crianças adentrarem nas creches.

O segundo item que os autores discutem refere-se à localização. Próxima à habitação das crianças, assim como destaca Celina Airlie Nina (1955), prevê-se o estabelecimento da Creche, construída de preferência isolada ou ainda anexa à oficina/indústria que a mãe exercia seu trabalho.

Todavia, era fundamental que, antes de sua construção, fosse feito um estudo mais acurado das condições topográficas do local, como por exemplo, atentar-se para os locais que tinham grande odor de fumaça, prevendo uma área arborizada. O local ideal, no entanto, para sua instalação era um pavimento de edifício, com um solário e uma área de recreação.

Dessa forma, os autores propõem como deveria ser cada uma das partes que comporiam a creche, trazendo um esquema geral com a previsão de 60 leitos, como pode ser observado no esquema da Figura 27.

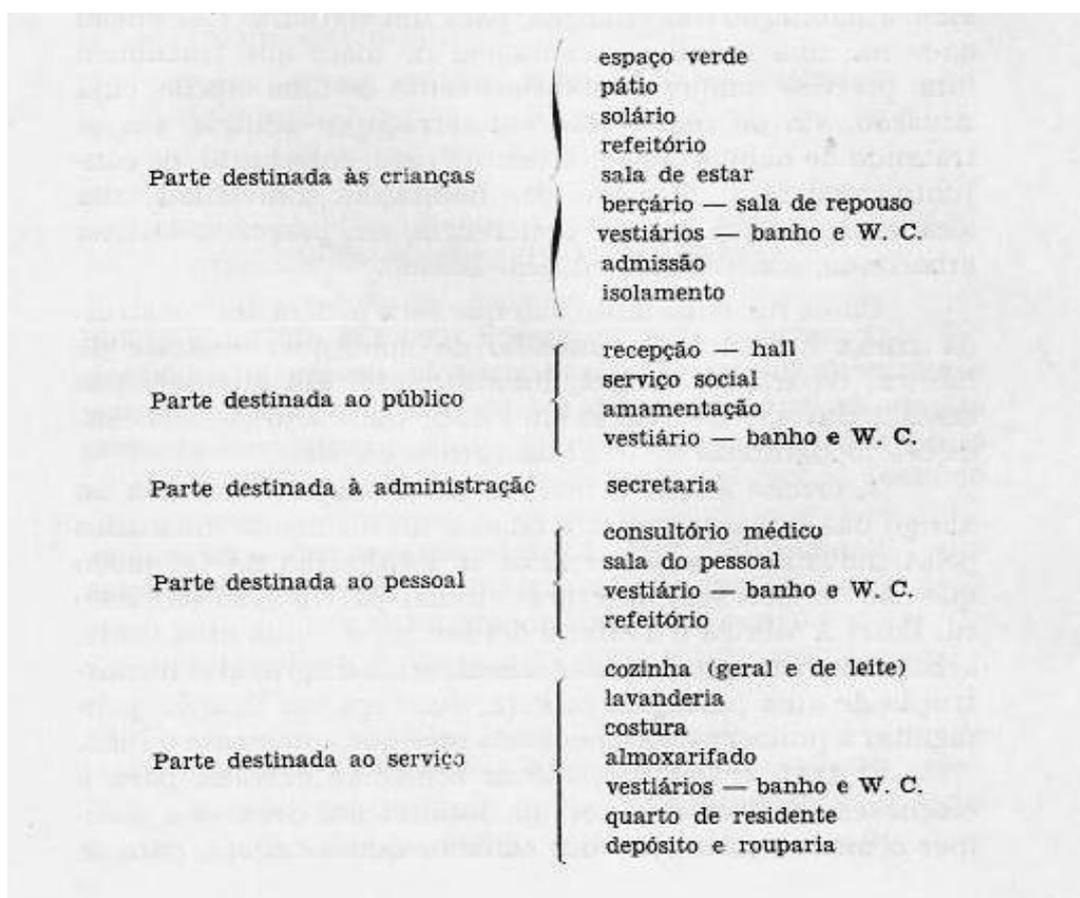


Figura 27 - Esquema Geral das partes que devem formar a Creche  
Fonte: ANDRADE FILHO; BARROS FILHO e HIRTH (1957, p.14).

Em seguida, os autores apresentam o tipo de material e cor que deveria ter em cada uma das construções dos compartimentos da instituição. Nota-se a preocupação em fazer um lugar arejado, com azulejos e tacos, sempre chamando atenção para a utilização de cores em



Em relação à admissão das crianças, além da exposição sobre a documentação necessária, Andrade Filho, Barros Filho e Hirth (1957) afirmam a necessidade dos atestados de vacinação da criança, como forma de prever o grau de disseminação de infecções e doenças graves.

Outro aspecto destacado refere-se à presença de um “fiador” no momento da matrícula, com o intuito de evitar o abandono frequente que ocorria de crianças em Creches e hospitais.

Exames clínicos eram pedidos para que fossem tomadas as devidas providências e a criança tivesse todo o apoio assistencial designado por essa instituição. No entanto, afirma-se que dois tipos de atestados deveriam ser abolidos: o de pobreza (por ser humilhante) e o de credo religioso (porque não era esse que designaria o amparo ou não da criança).

Por fim, a manutenção da Creche deveria ser feita pela Previdência no caso das mães operárias e comerciárias. No entanto, os autores não defendiam a Creche como gratuita. Para eles, a mãe deveria ter uma responsabilidade de fazer um pagamento, mesmo que simbólico, à instituição, pois isso daria a ela o sentimento de valor social do local, de forma a zelar e ter a responsabilidade de levar os filhos. Já no caso das mães domésticas, esse pagamento poderia ser feito por suas empregadoras.

Esse pagamento, entretanto, não ausentaria os órgãos governamentais, como Departamento Nacional da Criança e o Ministério da Saúde, de inspecionar e garantir verbas de auxílio para a construção, instalação e manutenção. Outra forma de arrecadar fundos para a Creche poderia ser por algumas promoções ou trabalhos em quermesses, e outras sugestões que pudessem aparecer para levantar dinheiro.

Nazira Féres Abi-Sáber (1964) compartilha das ideias desses autores, no que se refere às condições do local, planejamento do prédio e utilização dos equipamentos e materiais necessários, mesmo que ainda não traga um esquema gráfico que melhor ilustre sua defesa de organização desses locais. Ela enfatiza a importância de um local amplo, arejado, tranquilo, seguro, de preferência em um único andar; com áreas internas e externas para que a criança possa circular, correr, brincar, investigar e observar; bem iluminado e ventilado; com salas de aula amplas; cantina; biblioteca; secretaria; diretoria; enfermaria; depósito de materiais; cozinha; pátio; segundo a autora, são alguns dos espaços que devem compor o Jardim de Infância e as Escolas Maternais.

Além disso, sugere apoio médico; mobiliários e prateleiras adequadas ao tamanho das crianças; brinquedos; camas (para os bebês); materiais de manipulação, como: blocos, encaixes, formas, quebra-cabeça, argolas, bancadas para carpintaria; diversos tipos de

materiais para artes plásticas, como: papéis, lápis coloridos, tintas, lixas, tesouras, barbantes, revistas para recorte, etc.; materiais para jardinagem; canto de livros; gaiolas de pássaros; aquários com peixes; instrumentos musicais; materiais e brinquedos para o ar livre. Esses são alguns dos outros fatores que devem compor a educação pré-escolar, segundo a autora.

Estimular o crescimento da criança, proporcionar seu desenvolvimento natural e integral, e/ou ainda prever e combater possíveis moléstias, é sobre o que Heloísa Marinho (1966), Celina Airlie Nina (1955), Nazira Féres Abi-Sáber (1964) e Odilon de Andrade Filho (1957) parecem se debruçar ao discutir sobre a estruturação e organização das instituições pré-escolares.

Amplas, limpas, alegres, com espaços externos arborizados, diferentes salas, próxima às famílias e/ou locais de trabalho dos responsáveis, pública ou com a contribuição dos pais: essa é a instituição destinada aos pequenos idealizada por esses autores a partir das quais eles apresentam métodos e materiais de ensino próprios, como observaremos a seguir.

#### **4.4. Propostas para a Educação Pré-Escolar: métodos, materiais e planos de ensino.**

Consiste a orientação educativa em favorecer a expressão de sentimentos e ideias, na sequência natural do desenvolvimento infantil. O programa do Jardim de Infância não deve exigir da criança cópias predeterminadas. A educadora estimula pelo apoio compreensivo e pela organização do ambiente, a evolução natural da criança. (MARINHO, 1966, p. 49).

Métodos, materiais e planos de ensino aparecem com bastante afinco nas obras de Nazira Féres Abi-Sáber (1964; 1967; 1965), Celina Airlie Nina (1955), Odilon de Andrade Filho (1947; 1957) e Heloísa Marinho (1966; 1980; 1987).

Nota-se que os autores estavam preocupados com o desenvolvimento da criança, tanto que trazem propostas de organização ao espaço pré-escolar e também apresentam a necessidade de preparação da criança.

No entanto, segundo eles, a indicação de um currículo para as crianças pequenas, não poderia ficar de fora de suas propostas. Mesmo não “abrindo mão” de uma educação que conte com os aspectos ligados a higiene e saúde infantil, o que é ainda mais exaltado por Odilon de Andrade Filho, os autores debruçam-se, nas questões pedagógicas, apresentando ideias e descrevendo atividades a serem feitas com os pequeninos, com o intuito de auxiliar o trabalho pré-escolar.

Com propostas que englobem diversas experiências, o contato com os mais diversos materiais, e até mesmo a organização das atividades em diferentes cantos ou “centros de interesse”<sup>162</sup>, os autores também explicitam sua importância no desenvolvimento da criança.

Heloísa Marinho (1980; 1987), por exemplo, traz a proposta de um *Método Natural de Alfabetização*<sup>163</sup> e de um *Currículo por Atividades*<sup>164</sup> como importantes para guiar o trabalho no Jardim de Infância.

Enfáticos nas premissas de “aprender fazendo”; “aprender para a vida, pela própria vida”; “organização de cantos de estudo”; os autores parecem basear-se nas ideias precursoras da Educação Nova<sup>165</sup> para expor e argumentar suas ideias.

Porém, há a escassez de referências aos autores em que se baseiam. Apenas Heloísa Marinho (1980) destaca a importância de John Dewey e Froebel, que também aparece timidamente nos escritos de Celina Airlie Nina (1955) para a formulação de seus preceitos para a educação dos pequeninos. Além desses, também se pode encontrar premissas de: Montessori, Decroly, Pestalozzi e Claparède nos trabalhos dos autores.

A criança como centro de todo o processo educativo é a defesa unânime por parte dos autores, assim como de um ensino em que a criança seja a protagonista e que possa criar e formar suas impressões a partir do contato direto com os materiais e mais diversas experiências.

Nazira Féres Abi-Sáber (1964) denomina esse ensino de “criador”, sendo baseado na livre iniciativa e aproveitamento da capacidade inventiva da criança o que será responsável pela formação dos futuros inventores e cientistas, preocupando-se com o enriquecimento das experiências da criança, pois a criação depende “(...) do que o indivíduo possui em seu interior. Não se pode criar do “nada”.”. Por isso, enriquecer o caminho da criança só poderia ser feito pela via da introdução de experiências concretas e reais, que tenham disponível uma riqueza de materiais em um ambiente tranquilo e estimulante. (ABI-SÁBER, 1964, p. 30).

As condições materiais, por sua vez, são as grandes responsáveis por enriquecer ou desestimular a criança nas escolas pré-primárias. Nazira Féres Abi-Sáber (1964; 1967) e Celina Airlie Nina (1955) demonstram-se preocupadas com o tipo de materiais e trabalho desenvolvidos no interior dessas instituições, de modo a preservar e respeitar a maturação de

<sup>162</sup> Como Nazira Féres Abi-Sáber (1967) propõe. Destaca a importância de as salas de aula serem organizadas com centros de interesses, dentre os quais destaca: centro de estudo; centro de leitura; centro de trabalho; centro de aritmética; centro de música; centro de ciências; centro de artes; centro de jogos e centro de brinquedos.

<sup>163</sup> Heloísa Marinho (1987).

<sup>164</sup> Heloísa Marinho (1980).

<sup>165</sup> No entanto, mesmo destacando a presença das concepções da Educação Nova nas discussões dos autores elencados para esta pesquisa, neste momento, procura-se fazer a explanação e discussão das ideias que se encontram nas suas publicações.

cada criança, pois mesmo organizando as salas com crianças de mesma idade, elas não são iguais, provêm de ambientes diferentes e experiências diversas que influenciam na formação e personalidade de cada uma.

Por isso,

(...) não podemos estabelecer planos rígidos de programa, horário e atividades para pessoas tão singulares. Precisamos considerar cada criança como um indivíduo especial cujo desenvolvimento integral<sup>166</sup> deve constituir o fim da educação. (ABI-SÁBER, 1967, p. 41)

Em vista dessas condições, a autora afirma ser impossível definir um programa próprio para as crianças pequenas. Para Nazira Féres Abi-Sáber (1965), a criança deve contar com um trabalho que garanta os cuidados com sua saúde e seu desenvolvimento mental, físico, social e emocional; para que as crianças sejam, em primeiro lugar, felizes, e possam contar com uma variedade de atividades que incitem seu desenvolvimento espontâneo e natural.

Com isso, a educadora propõe a organização da sala de aula pré-escolar em “Centros de Interesse” onde a criança fique livre para permutar entre eles, porém com o planejamento e acompanhamento da professora responsável pela sala.

As atividades que a autora apresenta englobam desde atividades físicas como: jogos e recreações; educação musical; artes plásticas; estudos da natureza; atividades sociais (tarefas efetuadas em conjunto); experiências com números; linguagem oral (histórias, dramatizações e manuseio de literaturas); até profissões.

Com uma gama de atividades distintas que vão desde jogos; brincadeiras; adivinhações; danças; observações; experimentações; excursões; canções; até entrevistas; trabalho com literaturas; utilização de diferentes materiais (como argila, cola, papéis, tecidos, tinta, etc.); Nazira Féres Abi-Sáber (1965 e 1967), organiza sua proposta em torno do ensino pré-escolar, e apresenta em seus livros a descrição de “passo-a-passo” das atividades que as professoras poderiam realizar.

Heloísa Marinho (1966) e Nazira Féres Abi-Sáber (1967) compartilham propostas muito parecidas. Para ambas as autoras, o currículo, era aquele que englobava todas as vivências e atividades fundamentais à educação no Jardim de Infância, e, por isso, estavam agrupados às situações da vida.

---

<sup>166</sup> Desenvolvimento integral é entendido por Nazira Féres Abi-Sáber (1967, p. 27) como aquele que engloba o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, emocional, mental e social.

Assim, ao lidar com blocos para brincar com seus automóveis, por exemplo, o menino compreenderia questões de equilíbrio; pelo contato com um jardim florido e não com seu desenho, a criança poderia reunir a educação dos sentidos e da afetividade.

Por isso, Heloísa Marinho (1966) deixa claro que o currículo do Jardim de Infância não era constituído por aulas ministradas e repetidas, mas pelas vivências que eram proporcionadas às crianças, as quais deveriam estar presas à saúde; vida social; prazer da música; trabalho criador nas artes plásticas; convívio com a natureza e o mundo variado das coisas; observação e comentário espontâneo da experiência; fantasia no reino encantado das estórias; e formação de hábitos indispensáveis à vida.

Além do apoio afetivo essencial à formação da personalidade da criança, o ambiente material exercia grande influência a educação da inteligência, do gosto e da sociabilidade. Por isso, Heloísa Marinho (1966) defendia a ideia de um ambiente material que solicitasse naturalmente a investigação e a capacidade de organização da própria atividade.

Um espaço amplo, com extensa área gramada arborizada, na qual houvesse a presença de brinquedos como gangorras, barras e escorregas; uma varanda construída ao redor de árvores; em um telheiro materiais de carpintaria dispostos às crianças, que incentivam atividades de construção; próximo a saída um tabuleiro de areia; um tanque raso; vivendas destinadas à criação de animais; depósito de materiais; e um local para lavar as roupas das bonecas. Dentro da sala, estantes baixas nas quais estão os diferentes materiais; ao centro, blocos e veículos resistentes de madeira para que os meninos realizem suas construções; mesas baixas; canto das bonecas; biblioteca; recanto destinado às ciências com seu museu; com terrário e aquário; recinto destinado a secagem das pinturas e modelagens; pias com ralos apropriados para a lavagem dos materiais utilizados na pinturas; instalações sanitárias; grandes painéis para a exposição dos trabalhos infantis; cantinho da “natureza” com um mural destinado aos estudos relativos a essa; flanelógrafo, teatro de sombras, e demais modalidades de dramatização devem fazer parte para os momentos das estórias. Esses são alguns dos aspectos definidos por Heloísa Marinho (1966) sobre como deveria ser a organização da boa instituição pré-escolar.

Somada a essas especificações, a obra de Celina Airlie Nina (1955) também enfatiza tanto as propostas de Nazira Féres Abi-Sáber quanto de Heloísa Marinho.

A autora destaca que a escola pré-primária deveria estar atenta a horário (8h30 às 17h30); mobiliário e material (adaptados à idade e tamanho das crianças em cada uma das salas que compõem a instituição); atividades e assuntos (realizadas individualmente, coletivamente e relacionadas à inspeção médica); e trabalho em conjunto com as mães.

Em relação às atividades, Celina Airlie Nina (1955) ressalta que essas devem abranger o desenvolvimento motor da criança; o repouso; cuidados com a saúde; alimentação; controle das emoções; e atividades ligadas ao intelecto, como experiências com a natureza; vida social; linguagem; música; artes plásticas; brinquedos; jogos; jardinagem e dramatizações.

Andrade Filho, Barros Filho e Hirth (1957), denominam, no entanto, esse momento em que as crianças irão realizar as atividades na pré-escola de recreação, destacando-a como um aspecto importante na rotina das instituições infantis. Para eles, esse momento constitui-se em algo muito importante para que a criança possa desenvolver suas atividades espontâneas, aprender a manipular os objetos e desenvolver o equilíbrio neuro-muscular. Eram oportunidades em que a criança iria interagir com os brinquedos próprios para sua idade. Por isso, brinquedos resistentes ou objetos próprios dos adultos que não ofereçam nenhum perigo à criança poderiam ser utilizados.

Além da manipulação dos diferentes objetos na área interna, a área externa deveria ser aproveitada para realizar atividades com as crianças que já apresentavam a marcha. Caixa de areia e diversos objetos que auxiliassem na sua exploração como baldes, pás, perneiras; lousas com giz; escorregas; balanços; e pequeno tanque com água eram algumas das opções que os autores fornecem para a organização desse ambiente.

No entanto, Heloísa Marinho (1966) parece ser mais detalhista na descrição do planejamento e materiais de ensino. Para a autora, a educação pré-primária ao assumir essa configuração demonstrava a necessidade de uma sala ampla e, principalmente de um número reduzido de crianças por turma, tanto que a autora volta a enfatizar a necessidade de no máximo 20 ou 25 crianças por sala.

O material ideal colocado por Heloísa Marinho (1966) deveria prestar o serviço de livre adaptação da criança, de modo a favorecer seu crescimento natural na livre escolha do material e das atividades, pois “(...) educa-se a criança ao organizar, por iniciativa própria, a sua própria atividade.” (MARINHO, 1966, p. 52).

Com isso, a autora define alguns aspectos que deveriam fazer parte da educação pré-escolar para o bom desenvolvimento infantil e exploração do espaço, os quais condizem com as ideias apresentadas por Nazira Féres Abi-Sáber (1967).

Dessa forma, Heloísa Marinho (1966) descreve cada aspecto que deve compor o trabalho na pré-escola:

- *Horário*: deve ser flexível, de modo que as atividades espontâneas ocupem a maior parte do tempo, pois possibilitam à criança a adaptação da educação ao nível de sua capacidade;

- *Preparo da sala e do material:* Limpeza da sala antes da chegada das crianças, e a organização do material necessário ao trabalho do dia, pois estimulam a formação dos bons hábitos. Algumas técnicas de arte, como: desenho a lápis de cera; giz; pintura a dedos; pincel; recorte colagem; anilinas para trabalhos de fundo coloridos; modelagem; e demais técnicas de artes; devem estar diariamente à disposição da criança, os quais devem ir se complexificando à medida que a criança evolui; pois, a criança só irá procurar a atividade devida à forma com que esta for apresentada a ela. Outro aspecto está na disposição do mobiliário, de modo a proporcionar livre movimentação pela criança, convidando a um trabalho colaborativo; à exposição dos trabalhos e ao livre acesso a todos os ambientes que compõem o Jardim;

- *Organização das atividades na sala:* devem-se iniciar as atividades com as crianças sentadas no chão em círculo, o que facilita o convívio social. Em seguida, após a canção de boas vindas, observação tempo, do calendário, as crianças fazem, brevemente, relatos sobre as novidades e fazem planos para as atividades do Jardim;

- *Atividade de livre escolha:* ao findar a conversa a professora oferece às crianças a atividade de livre escolha, no entanto, oferece primeiro a que fora menos procurada no dia anterior. Deve-se atentar para a limitação de um número de crianças por atividade. Outro aspecto é o convívio, que ajuda na formação dos hábitos e respeito ao trabalho alheio, seja na divisão dos materiais ou ainda na organização e limpeza da sala minutos antes do término das atividades;

- *Atividades exteriores e de livre escolha:* ao ar livre, a professora pode propor as seguintes atividades: correr, brincar de esconder, pular, utilizar os brinquedos do parque, brincar com bolas, brincar na areia, cuidar das plantas e animais, etc;

- *Higiene e merenda:* ao findar as atividades ao ar livre, com uma canção, a professora chama seus alunos para lavar as mãos e a merenda. Nesse momento, devem ser ensinados os hábitos de utilização da pia, privada e bebedouros; a participação na merenda também pode se dar na organização das mesas, a utilização dos pratos e talheres; e a convivência livre com os colegas;

- *Palestra*: É um momento em que a professora, a partir do relato das crianças, irá trazer mais informações para o aprofundamento diante do assunto elencado por uma ou mais crianças, e em seguida, organiza-se a volta ao lar.
- *Disciplina natural*: necessidade de a educadora manter seu equilíbrio emocional nos momentos de crise; orientação da formação moral; organizar ambientes de sociabilidade agradável; traçar os limites da liberdade individual;
- *Liderança*: restringir os “chefes” das brincadeiras para dar espaço para as demais crianças;
- *Organização das turmas*: 20 a 25 crianças entre 4 a 6 anos, podendo dos 5 aos 6 anos aumentar esse número para 30.

Cada uma dessas orientações dadas por Heloísa Marinho (1966) visava contribuir para a atuação das professoras pré-primárias, de modo que essas pudessem desenvolver trabalhos que proporcionassem diferentes experiências às crianças, bem como as ajudassem a desenvolver habilidades que o comportamento social exigia. Por isso, a autora ressalta a necessidade de uma atitude maternal por parte dessa professora, a qual é condição para a promoção de um convívio social agradável, já que seria nesse convívio que a criança aprenderia atitudes indispensáveis para a vida em comum.

Portanto, “(...) na educadora afetuosa e alegre, sem exageros de expansão emotiva, deve a criança encontrar compreensão e firmeza. A boa orientação disciplinar nasce do amor à criança.” (MARINHO, 1966, p. 64).

Baseada nessas questões, Heloísa Marinho (1980) propõe a elaboração de um *Currículo por Atividades*, definido por ela como um planejamento, organização e atitudes escolares condizentes às propostas da estimulação essencial, a qual estava intrinsecamente ligada tanto ao apoio afetivo, quanto nutricional, salutar, formação de hábitos sociais e a consideração das atividades espontâneas/livres da criança, que eram responsáveis pelo desenvolvimento de sua maturidade.

O interesse em estudar e propor um *Currículo por Atividades* nasceu, segundo Heloísa Marinho (1980) nos anos 1930, momento em que, com o apoio do professor Lourenço Filho, desenvolvia no Instituto de Educação do Distrito Federal, experiências de aprendizagem, que visavam diagnosticar por meio de testes como as crianças aprendiam.

No entanto, a educação pré-escolar tomou o interesse crescente nos estudos, permitindo à autora notar, pelas observações, crescentes descobertas e desenvolvimentos infantis que se diversificavam e contrastavam com o ler, escrever e contar.

Isso, em adição à nova proposta trazida pela Lei 5692/71, possibilitou novas possibilidades de aplicação e divulgação desse trabalho, por compreender a comunicação, a expressão, a diversificação de atividades, a convivência e as experiências, como vitais para o processo educativo e indispensável ao desenvolvimento infantil.

De acordo com Saviani (2008, p. 107-119), a promulgação da LDB 5692/71 representou algumas mudanças no campo educacional brasileiro e trouxe maior flexibilidade ao currículo educacional, principalmente pela ênfase na valorização do professorado, no que se referia a sua capacitação, formação, aperfeiçoamento e planejamento.

Porém, ainda de acordo com o autor, a tramitação dessa lei representou a busca em ajustar a educação brasileira à “(...) ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964”, ou, ainda, como Germano (2005) afirma que essa lei foi mais um meio de garantir e preservar a legitimidade do governo militar.

Com uma característica mais tecnicista, a LDB 5692/71 foi marcada por uma racionalização do ensino brasileiro, assim como traz uma “falsa” ideia na proclamação de seus objetivos de participação popular e autonomia, o que na verdade foi mais uma forma de (con)formar o povo brasileiro aos ditames militares, de acordo com Saviani (2008). A premissa da “flexibilidade”, portanto, para Saviani (2008) foi a grande responsável por garantir que Médici tomasse suas decisões de forma arbitrária e autoritária, já que na letra da lei caberia esse tipo de atitude.

Porém, essa impressão de flexibilidade apresentada e a ênfase na valorização do professorado na letra da lei representaram avanços importantes para o campo educacional brasileiro, segundo Heloísa Marinho (1980).

Para essa educadora, a LDB 5692/71 trouxe uma Reforma ao ensino escolar e pré-escolar: as matérias não eram mais propostas como “separadas”, mas visavam proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, tanto ao que se refere a sua autorrealização, quanto à qualificação para o trabalho, como Heloísa Marinho (1980) destaca, o que fica notório pelo gráfico apresentado na Figura 29.

Em relação ao ensino pré-escolar, nota-se uma pequena ênfase a esse, de modo a designar aos sistemas de ensino a responsabilidade em zelar pelas instituições responsáveis às crianças menores de seis anos.

Vale ressaltar, que diferente da LDB 4024/61 que delegava essa tarefa, especialmente às indústrias que empregavam “as mães de menores de sete anos”, na LDB 5692/71 essas instituições tornam-se responsáveis dos sistemas de ensino, os quais deverão velar por uma educação conveniente, como se pode notar no Artigo 19 dessa Lei: “§2º - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971).

Para Heloísa Marinho (1980), o fato dessa Lei já desprender o ensino pré-escolar das indústrias contribuía para se quebrar com a visão desse ensino como um “depósito”.

Notamos, portanto, que pela primeira vez na História da Educação Infantil Brasileira houve uma política pública preocupada, mesmo que ainda na letra da lei, em dispor sistemas de ensino que velassem pela educação dos pequenos.

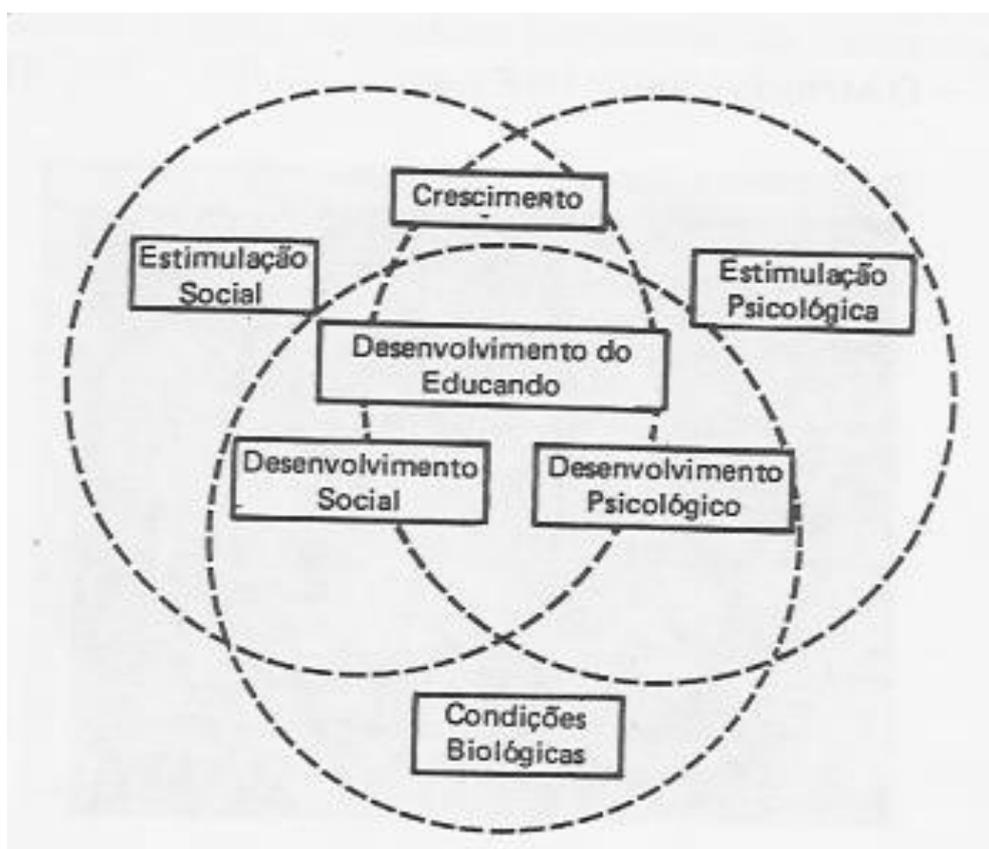


Figura 29 - Gráfico sobre o desenvolvimento das potencialidades infantis  
Fonte: (MARINHO, 1980, p. 85).

Dessa forma, em relação ao *Currículo do Jardim de Infância*, com base nas propostas dessa “reforma do ensino” pela LDB 5692/71, Heloísa Marinho (1980) propõe formas de garantir à educação pré-escolar uma característica própria, pela qual os sistemas de ensino

deverão velar. Segundo a autora, esse ensino deveria abranger todo o conjunto de vivências e atividades fundamentais à educação. Tais aprendizagens encontravam-se agrupadas em situações da vida, ocorrendo de forma natural.

Com base nessas propostas, a autora cita John Dewey, e afirma que o autor

(...) fundamentou toda educação na vida do lar, da comunidade e da natureza. No lar, a família bem construída proporciona à criança, convivência afetiva, alimento, vestuário, abrigo... A tecnologia moderna tem por vezes esquecido que o objetivo principal do trabalho, em qualquer época, consiste na satisfação das necessidades fundamentais de vida: a poluição, a fome de milhões tem sido a trágica consequência. (MARINHO, 1980, p. 92).

Na proposta de sua escola elementar, completa a autora, que John Dewey, na Universidade de Chicago, entregava aos alunos os problemas da redescoberta de primitivos processos de fiação para exercitarem a imaginação e a mente, com o propósito de demonstrar que as experiências pessoalmente vividas recordavam as conquistas da humanidade, força da natureza e esclarecia a contribuição da ciência à educação. Assim, o ensino baseava-se na integração da criança em sua comunidade.

Dessa forma, o objetivo primordial proposto pela educação progressiva, que vem desde as propostas de Froebel, e se fundamenta com John Dewey, visava à realização das potencialidades individuais, e, de acordo com Heloísa Marinho (1980), a integração do educando na comunidade e no universo da natureza.

Com base nessas afirmações, a autora apresenta um esquema que, segundo ela, foi elaborado por John Dewey mostrando a indissolúvel continuidade entre educação no lar e na escola, que orientam a educação de primeiro grau nas pesquisas que foram realizadas, como a autora demonstra pelo destaque feito no esquema apresentado por John Dewey, que pode ser visualizado na Figura 30.

Essa orientação traçada por Dewey foi confirmada, segundo a autora, na reforma pela qual a Inglaterra estava passando no momento da escrita dessa obra (1980). Tal reforma previa o ajustamento do currículo ao desenvolvimento do aluno, sua integração social, e a necessidade de formação superior dos educadores que atuariam com base nesses princípios.

Por isso, a organização escolar, baseada nesses princípios já propostos por Dewey e que apareceriam nas entrelinhas das questões proclamadas pela Lei 5692/71, exigia uma nova formação docente. Segundo essa Lei, os professores deveriam ter formação para atuarem nos ensinos de 1º e 2º graus no Brasil. Porém, essa formação, como consta no Artigo 30, deveria ocorrer com habilitação específica dada no 2º grau, para a atuação no primeiro grau. Sendo

que essa formação, conforme o parágrafo 2º poderia também ser feita com estudos adicionais ministrados em faculdades, centros, institutos e escolas.

Vale ressaltar a presença e a ênfase nas ideias de John Dewey que são defendidas e discutidas por Heloísa Marinho (1980). Nota-se a apropriação da autora e a defesa das propostas do filósofo como importantes para possíveis avanços na educação brasileira, principalmente no que se refere à educação pré-escolar.

Segundo Heloísa Marinho (1980), a pobreza da Escola Normal e das universidades estava agravando-se, pois suas preocupações estavam muito mais com “receitas verbais”, sem consideração das crianças em sua individualidade, ou suas condições de carência, saúde, nutrição, e muito menos, com seus interesses e aptidões. Tanto é verdade que John Dewey já propunha, no final do século XIX, mobiliário adequado para a escola. Esse problema parecia não ter se solucionado, e no Brasil, no ano de 1978, segundo Heloísa Marinho (1980) ainda persistia, reduzindo a educação a palavras vazias, herdando, do que a autora denomina de escola tradicional, o desprezo pelo trabalho manual.

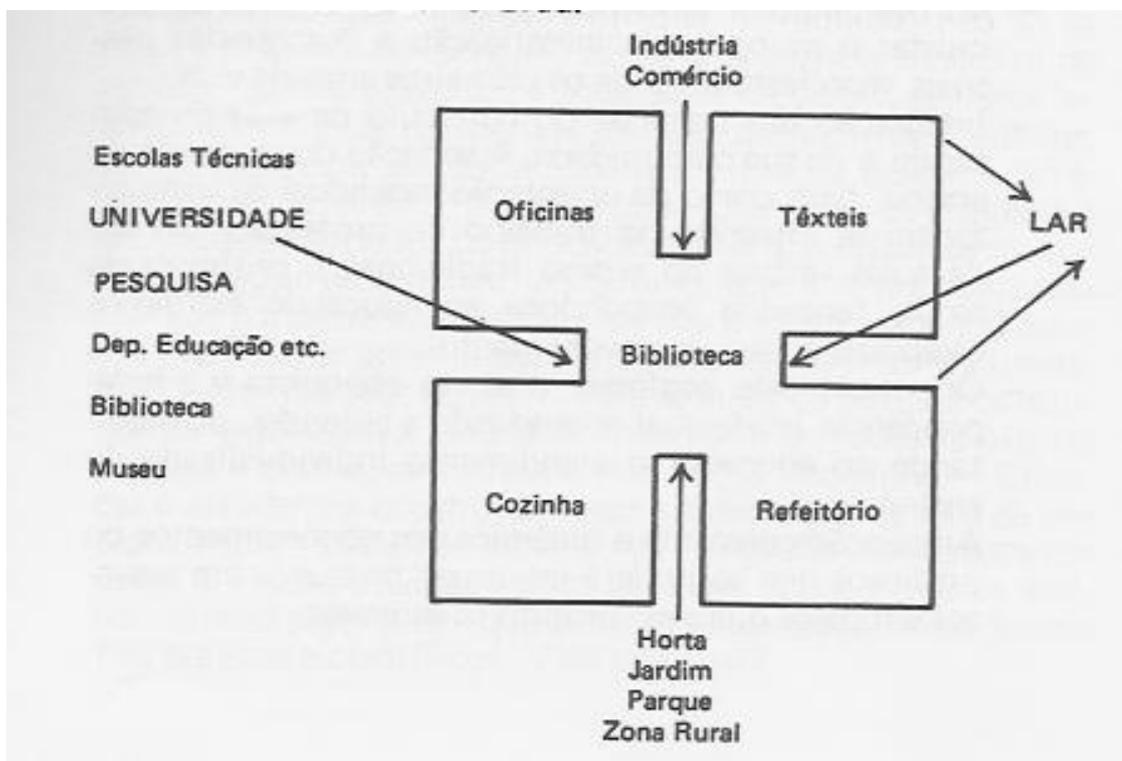


Figura 30 - Esquema apresentado por John Dewey sobre a relação entre lar e vida comunitária  
Fonte: (MARINHO,1980, p. 93).

Outra questão que a autora ressalta baseando-se na obra “Vida e Educação” (1959), de John Dewey, traduzida por Anísio Teixeira, refere-se à forma com que ocorria o desenvolvimento das aprendizagens infantis.

Citando Dewey, a autora coloca algumas citações literais de sua obra, que destacam a aprendizagem da criança como fruto das experiências proporcionadas pelas situações concretas, a partir das quais proporcionaria o estudo por parte do aluno, integrando a experiência ao conhecimento sistemático, sem que para isso fosse necessário fixar a educação em programas pré-definidos e inflexíveis.

Por isso, ainda com base nas discussões de Dewey, Heloísa Marinho (1980) afirma ser imprescindível que se afastasse a ideia funesta de que existia distinção entre experiência infantil e as matérias que constituíam os planos de estudos, pois a experiência da criança já continha elementos exatamente da mesma natureza dos que compunham as matérias de estudo, implicando atitudes, interesses e motivos que operavam na vida da criança; organizando sua disciplina e proporcionando a descoberta das fases que deveriam mediar a experiência e seu enriquecimento progressivo.

Em 1921, a professora Eva Louise Hyde, segundo Heloísa Marinho (1980) trouxe da Universidade de Chicago, local em que as ideias de Dewey criaram a *escola ativa*, a renovação nas propostas de formação docente.

No Colégio Bennett, em que atuou como professora, ela educou as futuras professoras com o mesmo espírito que deveriam educar suas crianças, tendo como fundamento as propostas de Dewey, a partir das quais “(...) aprendia-se a amar e conhecer a criança, e a ajustar a educação ao ritmo de seu desenvolvimento.” (MARINHO, 1980, p. 149).

No entanto, essas ideias educacionais que Eva Louise Hyde trouxe do curso de Mestrado que realizou na Universidade de Columbia nos Estados Unidos, segundo Heloísa Marinho (1980), já anteciparam as propostas que foram concretizadas apenas na década de 1970 com a LDB 5692/71.

Nesse momento, pela promulgação dessa Lei afirmou-se, em seu Artigo 8º, a consideração das individualidades dos alunos e a variedade de possibilidades de trabalho, apresentando com mais afinco a respeito da ordenação do currículo:

Art. 8º - A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações. (LDB 5692/71).

No entanto, o Colégio Benett mesmo marcado pelas possibilidades de um “novo” ensino, já na década de 1930, pelo fato de ter educadores que desenvolveram seus estudos em outros países, foi bombardeado, nesse mesmo período, por um ensino mais rígido, o qual segundo Heloísa Marinho (1980) impôs a necessidade de acabar com os cursos extracurriculares.

Nessa ocasião, Lourenço Filho e Anísio Teixeira ajudaram a professora e, então diretora Eva Louise Hyde, a organizar um Instituto Técnico no Colégio, com o intuito de contribuir para a educação com a formação de: recursos humanos, economia doméstica e serviço social.

Com a incumbência de formar as professoras das Escolas Maternais e Jardins de Infância, em uma época não havia programas para essa formação, Heloísa Marinho (1980) afirma ter, assim como as demais professoras do Colégio, espelhando-se nas pesquisas e conhecimentos obtidos na Universidade de Chicago, e nas pesquisas de Gesell nos Estados Unidos e de Buhler em Viena.

Essas pesquisas a ajudaram a pensar na organização de um *Currículo por Atividades*. Isso comprovava que, desde seu início, a pré-escola, situada no Colégio Benett, teve por objetivo os ideais que apareceram na LDB 5692/71, ou seja, as premissas já defendidas pelo Instituto Técnico do Colégio Bennett levaram quase meio século para serem incutidas em uma política pública brasileira.

Para fomentar ainda mais essas questões, a autora, discorre sobre a experiência de formação de professoras que praticou no Colégio Bennett, pois acreditava que a professora só seria capaz de fornecer um novo tipo de educação aos seus alunos, quando tivesse como premissa principal seus interesses e desenvolvimento livre e natural.

Dessa forma, as “professorandas” passaram a ser educadas não com o princípio de esgotar as matérias de estudo, mas no princípio de investigação, com a ideia de levar a uma contínua renovação do conhecimento. Segundo a autora, baseados nos próprios preceitos de “(...) John Dewey, aprendia-se a amar e conhecer a criança, e a ajustar a educação ao ritmo de seu desenvolvimento”; de modo que a matéria pudesse nascer da própria experiência infantil e não consequência de um programa “engessado”. (MARINHO, 1974, p. 103).

A ideia que passou, no entanto, a delinear o trabalho do Colégio Bennett esteve imersa na proposta de que as “professorandas” deveriam conviver com as crianças, fazer conjuntamente com elas os trabalhos e basear o desenvolvimento do currículo escolar nos interesses e problemas da vida.

Porém, essa proposta foi fonte de desprezo pela aristocracia. Segundo Heloísa Marinho (1974)<sup>167</sup>, tal proposta causou dificuldades ao Colégio em continuar a desenvolver essa proposta na formação de suas professoras. Afirmava-se que calcar o currículo de um Curso Normal apenas em questões da vida, limitaria a formação docente e se perderia o conhecimento trazido pelas matérias.

Mesmo ainda em defesa e adotando esses princípios, o Colégio Bennett sofreu para que pudesse continuar com seu trabalho. Acreditava-se que, ao colocar a criança em uma aprendizagem “da vida, pela própria vida”, estaria empobrecendo o desenvolvimento da criança, levando-a a ligar-se apenas a trabalhos manuais e não aos conhecimentos científicos.

Iniciada em 1941 no Colégio Bennett, as pesquisas e divulgação de uma educação pré-escolar tendo como princípio o *Currículo por Atividades*, começou a abranger a formação das educadoras no Curso de Especialização e Pedagogia Especial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1949.

Nesse período de 26 anos de trabalho e pesquisa, Heloísa Marinho (1980) relata que visou colaborar com a instituição do *Currículo por Atividades* na educação pré-escolar, pela habilitação de cerca de mil professoras, e ainda ressalta que

Nesta luta cabe o principal mérito à professora de crianças, que soube realizar o ideal de uma nova educação, apesar das condições econômicas adversas. Quantas vezes seu pobre salário não foi gasto em adquirir para o seu Jardim os materiais diversificados do Currículo por Atividades. (MARINHO, 1980, p.163).

Porém, após a promulgação da 5692/71 uma nova esperança reascendeu no trabalho do Colégio. Segundo a autora, essa Lei representou o avanço que se esperava na instituição desde 1921, com a diferença de que o trabalho por elas defendido estava na “letra da lei”, bastando apenas que a instituição focasse ainda mais em proporcionar à “professora em formação” ou já formada todo o apoio necessário para que ela pudesse descobrir

(...) os modos porque a matéria se tornou uma parte da experiência;... o que realmente exista na criança de utilizável com referência àquela experiência; o processo por que esses elementos podem ser aproveitados; o modo como seu próprio conhecimento da matéria possa assisti-lo na interpretação dos desejos e atividades infantis, e, por fim, a descoberta do meio em que a criança deve ser colocada para que seu crescimento venha a ser devidamente orientado. (DEWEY, 1965, p. 56 *apud* MARINHO, 1974, p. 105).

---

<sup>167</sup> MARINHO, Heloísa. O currículo da Reforma e a Experiência do Colégio Bennett. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 60, jan./mar. de 1974. p.100-112.

Assim, nota-se a defesa recorrente de Heloísa Marinho (1974) de uma educação que parta das experiências da criança, ao mesmo tempo em que proporcione novas, de forma que as matérias escolares fossem “encaixadas” nessas para enriquecê-las e trazerem maior significância a aprendizagem dessas crianças. No entanto, essa formação só seria conseguida, para a autora, se levada a cabo para o ensino pré-escolar e primário e, se as professoras que se dedicavam a esses níveis educacionais, já fossem educadas dessa forma.

Isso significava que não adiantava, para Heloísa Marinho (1974), a LDB 5692/71 trazer uma série de avanços importantes em sua promulgação, se não se avançasse na qualidade de ensino e instituições de educação do magistério.

Os conhecimentos adquiridos nos estudos e pesquisas, que tiveram como base o *Currículo por Atividades* demonstraram, segundo a autora, que tanto no primeiro grau com a proposta do *Método Natural de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, quanto no Currículo baseado nas Atividades livres infantis, o desenvolvimento natural dos alunos foi estimulado.

Tanto que o objetivo da nova lei ia muito além do que mera instrução escolar, não mais se propunha a consideração das turmas como homogêneas, mas considerava os graus de diferença entre as crianças, proporcionando a todos a oportunidade de realização do *Currículo por Atividades*, o qual previa que a aprendizagem

(...) far-se-á mediante experiências vividas pelo próprio aluno no sentido que atinja gradativamente a sistematização dos conhecimentos. No ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo a comunicação e expressão se integra no desenvolvimento social da criança, e fixa na linguagem oral os símbolos do pensamento e da leitura. (MARINHO, 1980, p. 186).

Relaciona-se, portanto, o *Currículo por Atividades* com: as vivências do educando; os recursos do educador; os estímulos essenciais. Seja na criação de hábitos que vão desde a socialização, respeito mútuo e cooperação, até a organização de um ambiente de livre escolha que ao mesmo tempo seja repleto de condições ricas para as atividades infantis e a orientação na formação dos hábitos; compreensão das datas cívicas e religiosas; e mais ainda ao conhecimento por parte do professor das características de seus educandos, desenvolvendo habilidades de lidar, tanto com problemas relativos ao ajustamento social, quanto de apoiar situações de vida que influenciam na socialização e na afetividade firme na formação dos hábitos necessários à convivência social.

Heloísa Marinho (1974), dessa forma, coloca-se em uma posição de preocupação em efetivar os objetivos proclamados pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. Ao apresentar como

objetivo a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando para que esse possa ser qualificado para o trabalho e para o exercício da cidadania, a referida lei exige, segundo a educadora, que ocorra o desenvolvimento e renovação da compreensão do desenvolvimento da criança e do trabalho do professor.

Porém, a falta de diretrizes mais concretas sobre *como* colocá-las em prática, faz com que a autora procure discorrer e apresentar formas de efetivar esses objetivos, que, para a autora, são de extrema importância para a educação brasileira, já que “(...) pela primeira vez na história da educação brasileira a Lei apoia o professor primário.” (MARINHO, 1974, p. 100).

Ao destacar a necessidade de renovação da escola brasileira, Heloísa Marinho (1974, p. 100) afirma que era preciso que essa não se vinculasse mais a uma formação que “adestrasse o aluno” a “(...) repetir, em provas, as lições estranhas aos interesses de sua vida pessoal”, ou ainda de uma educação “(...) dosada em receitas ditadas em aulas de dissertação longe do aluno. *Educação é vida e só pode ser adquirida na própria vida.*” (MARINHO, 1974, p. 100-101- grifos da autora).

Para a autora, renovar a escola brasileira, de modo a superar essas questões, era possível por meio de uma qualificação do trabalho docente e pela mudança na estrutura das salas de aulas, com mobiliário adequado a faixa etária da criança e pela integração do trabalho manual no programa escolar, o qual foi retirado da escola e substituído pelo “(...) “saber pelo saber”, reduzindo a bagaço estéril de palavras vazias”, herdado da “(...) escola tradicional [esse] desprezo pelo trabalho manual “materialista””. (MARINHO, 1974, p. 102).

Para tecer sua argumentação de superação dessa “escola tradicional”, Heloísa Marinho (1974) se reporta novamente às obras de John Dewey, utilizando-se, como ela mesma cita, de dois títulos do autor: “A Escola e a Sociedade” e “A criança e o programa escolar”.

Baseada nessas obras, Heloísa Marinho (1974) afirma que um dos grandes problemas que perpassou por toda a “escola tradicional” estava em educar fora de um ambiente que oferecesse condições para a educação moral e cívica, e ainda, em não considerar em seu interior aspectos básicos e fundamentais para a formação do sujeito como: cooperação, respeito mútuo, uso construtivo da liberdade para o bem comum; os quais eram consequência de uma convivência social livre, e ainda conclui, mais uma vez, utilizando a premissa de que “(...) A escola não pode se limitar a matérias e ensino. *Ela deve abranger na educação a própria vida.*” (MARINHO, 1974, p. 102-grifos da autora).

Para isso, alterar as bases do currículo de formação de professores e da criança passa a ser uma premissa fundamental. Para a educadora, John Dewey trouxe questões importantes

para essa renovação escolar, principalmente ao afirmar que o currículo não poderia estar alheio à vida do sujeito, mas deveria considerar que do lado da criança

(...) basta ver que sua experiência já contém elementos – fatos e conhecimentos – exatamente da mesma natureza daqueles que compõem a matéria de estudo; e, o mais importante, que a sua experiência já implica as atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina ao nível que hoje ocupa.

Da parte dos estudos, basta que os interpretemos como desenvolvimento amadurecido das mesmas forças que operam na vida da criança, e que descubramos as fases que devem mediar entre a presente experiência infantil e seu enriquecimento progressivo. (DEWEY, 1965 *apud* MARINHO, 1974, p. 103).

O programa oficial de trabalho escolar deveria estar, portanto, de acordo com os interesses dos alunos, pois eram eles que “constituem a verdadeira motivação do Currículo, não o interesse do professor”, o que possibilita o ajustamento do programa escolar às diferenças individuais, e permite tanto à professora quanto à criança o conhecimento de si mesma. (MARINHO, 1974, p. 107).

No entanto, mesmo com o desenvolvimento dos recursos audiovisuais, esses não substituem o contato direto com a própria vida e as experiências que essa pode proporcionar.

Por isso, as normalistas sendo educadas dessa forma, seriam capazes de compreender e impulsionar ainda mais a educação de suas crianças. Um recurso destacado por Heloísa Marinho (1974) que trabalhava diretamente com as experiências dos educandos estava na dramatização. Para isso, a autora cita o livro que escreveu em conjunto com a professora Maria Izabel M. Lutz, em 1953, denominado de “Vamos representar?”, o qual constitui-se em um material importante para o aprendizado da criança.

No entanto, no período em que foi lançado, **ele** tornou-se alvo de críticas dos pais, os quais estiveram mais preocupados com o processo de leitura e escrita, mesmo que ainda nos Jardins de Infância. Tanto que muitos Jardins adotaram a prática do ensino da leitura e da escrita com a criança de seis anos, tornando-se verdadeiros “cursinhos preparatórios” para o ensino primário.

Essa concepção, para Heloísa Marinho (1974), tira o caráter de formação integral da criança, anulando a validade da pesquisa e trabalho proposto pelo Professor Lourenço Filho com os Testes de ABC, o que resulta no fracasso no início da escolaridade, pois não se nota a maturidade da criança para sua aprendizagem, limita-se apenas ao seu “adestramento”.

Dessa forma, ao lidar com materiais flexíveis como argila, tintas, areia, blocos de madeira, em atividades de livre escolha; a criança irá adaptar o exercício ao seu grau de

desenvolvimento. Quando menores, menor a sociabilidade, já quando maiores buscam fazer construções com objetivos em vista.

Para as autoras, a criança em relação a todas as atividades manuais passa por uma fase inicial de conhecimento e exploração dessas, ao lidar pela primeira vez com os diversos materiais, ela irá descobrir as capacidades de manipulação, e a partir disso será capaz de investigar as diversas formas de se comunicar e expressar as suas ideias por meio desses. Por isso, propor um programa rígido só irá tolher a evolução espontânea da atividade artística da criança. Quando, pelo contrário, “(...) o programa e as atividades escolares devem dar ensejo à evolução harmoniosa e completa de cada aluno individualmente (...)”. (ABI-SÁBER, 1967, p. 41).

Essas propostas destacadas, tanto por Heloísa Marinho (1974), Nazira Féres Abi-Sáber (1967) e Celina Airlie Nina (1955), vão ao encontro das proposições de Froebel e Dewey no que se refere ao conjunto de atividades que devem nortear o trabalho educativo, com o intuito de estimular o desenvolvimento das capacidades infantis. Para isso, não podemos nos abster da premissa, apontada por esses dois autores, de que a “criança é o centro de todo o processo educativo”, sendo, portanto, a responsável por “dar o primeiro passo” ao encontro do conhecimento, isto significa que a criança é “(...) o ponto de partida, o centro e o fim”. (DEWEY, 1959, p. 55) (ARCE, 2002b, p. 112).

Considerar a criança como o “centro” do processo educativo não comporta mais a premissa de adotar-se um programa de atividades rígidas que procurem “homogeneizar” os educandos, como Dewey (1959) afirma, ou por meio de um trabalho fragmentado, abstrato e sem vida, como destacado por Froebel, segundo Arce (2002c).

Para Dewey (1959, p. 66), o desenvolvimento infantil, que é a meta de todo processo educativo, “(...) é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência”, fator esse que pode também ser encontrado nas discussões apresentadas por Froebel, como Arce (2002b) relata.

Froebel, segundo a autora, defende uma educação que satisfaça e incentive a curiosidade natural infantil, ao mesmo tempo em que a deixe livre para “(...) explorar, escolher, questionar e agir. [pois] A aprendizagem deve sempre partir daquilo que a criança já conhece. Ouvir o conhecimento da criança é o principal requisito para o sucesso da educação”. (ARCE, 2002c, p. 114).

Por isso, aos professores cabe, como Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber e Celina Airlie Nina vêm destacando ao longo de suas obras, a condução/orientação de uma experiência viva e pessoal, que leve a criança a explorar o ambiente ao seu entorno, ao mesmo

tempo em que lhe forneça novos subsídios para que ela possa melhor apreender a realidade em que se encontra.

Isso significa que as atividades designadas à criança, só contribuirão para seu desenvolvimento natural e significativo, se estiverem intrinsecamente ligadas à *vida*, como Dewey (1959, p. 76) destaca:

Se a matéria das lições tiver um lugar apropriado na expansão natural da consciência da criança; se ela nascer naturalmente das atividades, dos pensamentos e dos próprios sofrimentos da criança, para servir a novas atividades e novos pensamentos, então não haverá necessidade de truques e artifícios de método para tornar o assunto ‘interessante’. Tudo *terá* interesse porque está intrinsecamente ligado à vida consciente do aluno e participa do teor e do sentimento dessa mesma vida.

Há que se proporcionar à criança condições para que “pela sua própria atividade”, ela possa orientar-se para o pleno desenvolvimento, exercício e realização de suas capacidades. Condições essas que o educador seja capaz de dirigir e propor um ambiente que forneça caminhos para se chegar a sua plenitude. (DEWEY, 1959, p. 81).

Observar a criança; “dar voz à ela”; respeitar e nutrir seu desenvolvimento natural; proporcionar experiências relacionadas à realidade infantil; estimular a exploração e manipulação do ambiente; a recusa a um programa escolar rígido; são pontos cruciais que encontramos nas discussões de Dewey e Froebel, e que são apropriados nas discussões de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber e Celina Airlie Nina, os quais nos relevam a simbiose desses discursos interpretados e adaptados para a realidade brasileira, uma vez que as três autoras, procuram demonstrar em suas discussões a necessidade tanto do respeito ao desenvolvimento livre e natural da criança, como a importância de se proporcionar um ambiente que traga experiências significativas, com materiais que lhes permitam explorar esse meio, desde a mais tenra idade.

Porém, nenhuma dessas propostas será possível se a professora pré-escolar, como Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Heloísa Marinho afirmam, não estiver adepta a essas recomendações e vise enriquecer cotidianamente o espaço a ela confiado, guiando seus alunos, pois “(...) nada substitui sua capacidade de controle e liderança”. (ABI-SÁBER, 1967, p. 43).

Já para Odilon de Andrade Filho, um médico e enfermeiras dão conta da educação da criança pequena e daquilo que ela precisa para o seu desenvolvimento e formação de hábitos sadios. Então, pode-se questionar: quem seria a professora pré-escolar? Como seria a

formação daquela que será incumbida de educar os pequeninos? Será que uma enfermeira seria melhor que uma professora na sala de aula?

Essas e outras questões serão discutidas no tópico a seguir.

#### **4.5- Professora ou enfermeira: afinal quem deve ser a responsável pelo ensino pré-escolar?**

A principal característica da professora de Jardim é ser, antes de tudo, muito humana. Ser humana é ser bondosa, entusiasmada, generosa, desprendida e compreensiva. De um modo geral, ter um espírito jovem e vivo para melhor se adaptar às crianças mais novas, conhecer melhor sua natureza, e respeitar a individualidade e potencialidade de cada uma. Até a aparência física da professora tem importância, porque as crianças muito novas gostam de variedade e riqueza de cores. A professora deve trajar-se de maneira a cativar as crianças com a elegância e a alegria de sua aparência. (ABI-SÁBER, 1967, p. 40).

Amar a criança, zelar pelo seu desenvolvimento integral e harmônico, cuidar de sua saúde e higiene pessoal, ser alegre, serena, estudiosa, etc. são alguns dos atributos indispensáveis para os autores aqui estudados, sobre quem deve ser o profissional que irá atuar com a criança pequena.

Essa definição de Nazira Féres Abi-Sáber (1967) sobre as principais características da professora pré-escolar definem muito bem toda a discussão pormenorizada dos demais autores a respeito dos atributos necessários e fundamentais para a atuação na Educação Infantil.

Mesmo encontrando duas opiniões distintas sobre quem deve atuar com a criança pequena nas obras de Heloísa Marinho, Celina Airlie Nina, Nazira Féres Abi-Sáber e Odilon de Andrade Filho, pois as educadoras defendem a atuação de um profissional da educação e o médico-puericultor de um profissional da saúde, todos eles convergem suas opiniões ao afirmar a necessidade de que esse profissional seja do sexo feminino.

Os autores, em suas obras, referem-se à mulher como a figura principal na atuação direta com a criança pequena, justificando essa afirmação, em suas publicações, como aquela que por ter o instinto materno melhor saberá lidar, cuidar e conduzir a criança, ficando para os profissionais do sexo masculinos os cargos mais burocráticos, como a direção da pré-escola ou serviços mais rudes, como serviços gerais de manutenção do prédio.

Professora ou Enfermeira, a mulher responsável por atuar diretamente com a criança pequena precisava apresentar traços de afetividade para com as crianças, amá-las e ensiná-las a amar. Deveria ser firme nos momentos necessários, mas dedicar-se, acima de tudo,

inteiramente às crianças que lhes são confiadas, devendo até travar uma relação mais íntima com os familiares de seus alunos, para que possa conhecer profundamente cada um deles e atuar da melhor maneira possível no enriquecimento e estimulação de seu desenvolvimento.

Por isso, precisava essa profissional de uma formação contínua, despendida de muito amor às crianças, para assim conseguir identificar a natureza de cada um de seus alunos, atuando com esses de acordo com seus interesses. Antes de tudo, a educadora da pré-escola é uma mulher estudiosa, para Heloísa Marinho (1966), ela deveria ser munida de livros de: Psicologia Infantil, higiene, literatura, ciências e artes; em consonância com os cursos de aperfeiçoamento que visem enriquecer sua missão de orientadora da criança e de ampliadora da vida infantil.

A autora dedica-se a falar sobre os sentimentos pelos quais a professora terá contato ao longo de seu trabalho e que terá de desenvolver nas crianças, dentre os quais: segurança afetiva (depende do amor dos adultos que convivem com essa criança); hábitos de independência (depende da orientação paciente nas atividades desenvolvidas); timidez (consequência da proteção exagerada da criança); medo (consequência primeira de falhas na educação familiar, quando a criança não desenvolve a confiança em si mesma); ciúme (originado pelo medo da rejeição); manhas (imposição da vontade da criança); teimosia (afirmação da própria vontade); agressividade (resultado de uma carência de apoio afetivo, e assim, assume atitudes agressivas na resolução de seus problemas); isolamento da criança agressiva (uma das soluções diante de posições agressivas assumidas pela criança, para que ela compreenda as consequências de seus atos); conflitos e socialização (são intrínsecos e podem ajudar no desenvolvimento da colaboração, o que é feito pela orientação devida diante da situação desagradável).

Além da vocação e amor à criança, a professora pré-primária precisa de uma formação e orientação para que possa atuar da melhor maneira com a criança, incidindo diretamente no saneamento das falhas que a escolarização ainda apresentava na década de 1960.

Para Heloísa Marinho (1967), a escola, principalmente a primária, precisava de uma renovação em sua forma de iniciar e conduzir as crianças, e para isso, mudar apenas a forma de ensinar não bastava; era necessário que se renovasse a educação da professora, a qual devia estar atenta às condições sociológicas e psicológicas que englobavam o contexto brasileiro de seu tempo, de modo que se pudesse cumprir o que a Lei n. 812 de 22 de junho de 1965 do Estado de Guanabara, em seu artigo primeiro afirmava: “(...) o ensino deve ser ajustado ao aluno, visando a sua integração social.” (MARINHO, 1967, p. 141).

A isso, Celina Airlie Nina (1955) acrescenta: organizar a rotina; distribuir atividades; prover o ambiente; encorajar a criança; adequar o meio às necessidades de cada uma; resolver situações de emergência; assumir responsabilidades; ser organizada; zelar pelo mobiliário e materiais da instituição; realizar pesquisas sobre seu desempenho. Essas questões demonstram que, além do cuidado no recrutamento daquela que irá dedicar-se a escola pré-primária, a formação dessa educadora merece uma atenção especial.

Dessa forma, a autora propõe que, além da formação na cultura geral, a professora tenha um preparo especializado para atuação com o pré-escolar, que englobe à Pedagogia e à Psicologia assuntos relacionados à: higiene e nutrição infantil; higiene mental; técnicas de trabalho na educação pré-primária; relação com os familiares; organização e administração dessas instituições.

Defende, também, que o trabalho da professora pré-primária não irá resumir-se à instituição, deverá ser essa uma amiga da comunidade e frequentadora do lar de cada criança, de modo a compreender os hábitos de cada família e auxiliar estas no cuidado com as crianças.

A formação dessa professora, portanto, exige um aperfeiçoamento contínuo, que poderá ser feito em conferências, grupos de estudos, reuniões, consultas a especialistas, estágios em outras instituições e cursos intensivos de rápida duração. Essas são algumas das propostas trazidas pelo DNCr, defendidas por Celina Airlie Nina (1955).

No entanto, Heloísa Marinho (1970) mesmo defendendo a necessidade de uma educação de nível superior às professoras, que complemente o Curso Normal, destaca que a formação do magistério ministrada apenas nas universidades, em seu período, corria o risco de afastar a professora primária da criança.

Isso porque seu foco passou a ser a formação da professora que irá atuar no Ensino Normal, sem considerar os problemas graves que estavam incorrendo na Educação Brasileira, como o fato de analfabetismo e da evasão no ensino primário.

Ainda como se não bastasse, segundo a autora, esses “professores normais” formados nas universidades, lecionavam na formação dos professores que, então, iriam atuar com as crianças com base em resumos inexpressivos, seguidos de conceitos gerais e receitas didáticas “de uma orientação pedagógica mal compreendida”. (MARINHO, 1970, p. 140).

A falta de preparo adequado e a baixa remuneração a que estavam fadadas as professoras primárias, contribuía para a elevação das deficiências no ensino brasileiro, segundo a autora.

Para Heloísa Marinho (1970) a situação parecia se agravar ainda mais quando os receituários que baseavam a formação normal, superior ou especializada da professora encontravam-se alheios à realidade das escolas brasileiras: sem materiais adequados e/ou subsídios para a atuação docente.

Ao denunciar essas deficiências no ensino brasileiro, Heloísa Marinho (1970, p. 141) destaca que essas causavam “(...) graves deformações de aprendizagem, criam atitudes de desânimo e de rejeição emocional da escola, limitando as possibilidades econômicas do futuro”, o que contribuía para agravar ainda mais as questões de evasão escolar, repetência e analfabetismo no país.

Mesmo diante das dificuldades e de preparo adequado na formação da professora primária e infantil, a autora ressaltou que os Institutos de Educação, ao se conscientizarem sobre a necessidade de um preparo docente que considere que “A arte de educar só pode ser aprendida pela própria vida”, e não focarem seu ensino em fórmulas gerais afastada da criança, levarão suas “professorandas” a conviverem com as professoras primárias já em exercício, a observarem a realidade da escola brasileira e a necessidade de renovar essa realidade. Assim, exercerão importantes papéis na especialização docente e serão “molas propulsoras” indispensáveis para a renovação do ensino brasileiro. (MARINHO, 1970, p. 143).

Para isso, Heloísa Marinho (1970) propõe alguns subsídios que devem guiar o currículo de formação docente, tendo como objetivo proporcionar à “professoranda” a compreensão para impulsionar a formação de seu aluno, considerando suas peculiaridades e seu desenvolvimento natural, físico, social e intelectual. Para isso, estabelece algumas disciplinas, que podemos visualizar no Quadro 11.

Além dos sentimentos e ações que podem permear a conduta da criança pré-escolar, Heloísa Marinho (1966) também apresenta uma pequena discussão sobre os dois tipos de atividades que podem existir, para que a professora esteja atenta e opte por aquela que melhor estimulará e alegrará as crianças: a atividade dirigida e a atividade livre.

A atividade dirigida, para a autora, era sinônimo de frustração à criança, isso porque as atividades dirigidas poderiam ser organizadas por elementos que ainda eram muito difíceis para a criança, o que provocaria atitudes negativas nessas. Já a atividade livre era considerada, pela autora, como satisfatória, pelo apoio social dado pela professora. A criança iria alegrar-se diante das atividades desenvolvidas, de tal modo que a professora deveria incentivar e adaptar os métodos e atividades educativas à capacidade infantil, com foco o progresso gradual da aprendizagem.

<b>Disciplinas – Curso de Educação Primária Especializada</b>
1. Psicologia da Educação
2. Sociologia da Educação
3. Administração Escolar
4. Filosofia da Educação
5. História da Educação
6. Currículos e Programas
7. Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
8. Didática
9. Pesquisa-Ensino (Estágio Supervisionado)

Quadro 11 - Disciplinas que devem compor a Currículo do Curso de Educação Primária Especializada  
 Fonte: Elaborado por Varotto-Machado (2015) com base no artigo de Heloísa Marinho (1970).

O convívio com a natureza era uma das propostas centrais que permeavam a educação pré-escolar para Heloísa Marinho (1966). Segundo a autora, esse convívio era o responsável por estimular os conhecimentos e perguntas das crianças, as quais deveriam ser estimuladas “carinhosamente” pela professora na exploração desse meio.

Por isso, uma das atividades que não poderia faltar à criança pré-escolar eram as experiências científicas para auxiliá-las na compreensão do meio. Assim, a exatidão do conhecimento da natureza é adquirida por meio da experiência direta, em que a criança passasse a ver, manipular e imaginar aquilo que tinha contato, o que era fundamental para o enriquecimento de seu processo criador e, conseqüente desenvolvimento intelectual e artístico.

Outras atividades que poderiam auxiliar nessa exploração do meio, eram as excursões para diferentes locais, os quais ampliariam o repertório infantil. Vale ressaltar que as experiências vivenciadas pelas crianças não contribuíam apenas para o desenvolvimento do conhecimento científico, mas segundo Heloísa Marinho (1966), eram de fundamental importância para o desenvolvimento da: linguagem oral e gráfica, das percepções artísticas, histórias, geográficas, etc.

Dessa forma, nota-se a necessidade de um trabalho, por parte da professora, que proporcione uma riqueza de experiências à criança, e que parta de sua realidade e acrescente novos elementos. Com isso, a professora desenvolveria as percepções e aprendizagens das crianças pelo contato e experiência direta com as “coisas”.

No entanto, a boa aplicação e êxito de cada atividade dependem do conhecimento por parte da professora de técnicas de arte, de música, de ciências naturais, etc.; de modo a empregá-las em consonância ao desenvolvimento infantil e considerando o processo de sua produção, estimulando e apreciando o trabalho da criança.

Utilizar diversos materiais, assim como, explorar as diferentes formas de produção artística com as crianças era um trabalho fundamental que deveria guiar a atuação docente no Jardim de Infância, o que contribuía para o desenvolvimento infantil nos mais variados fatores que envolviam sua vida. Isso só seria possível pela preparação de professoras que incentivassem e compreendessem essa qualidade na educação, pois “(...) a arte de educar só pode ser apreendida para a vida pela própria vida.” (MARINHO, 1966, p. 222).

O melhor método, por sua vez, que poderia contribuir para a formação docente era o acompanhamento como auxiliar de uma boa professora, pois a educação do Jardim de Infância e no Ensino Primário não era algo com receitas próprias que poderiam ser ditadas longe da criança, mas só poderiam ser adquiridas pela própria vida.

Nesse sentido, a formação da professora pré-escolar assemelha-se aos princípios que deveriam guiar a educação das crianças pequenas, e que eram defendidos por Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber e Celina Airlie Nina ao longo de suas bibliografias.

Uma formação baseada na prática, em ação, seria a melhor, uma vez que essa forneceria maiores subsídios para que a professora pudesse tanto compreender como ocorre o desenvolvimento da criança, como apreender a gama de atividades/experiências importantes e enriquecedoras desse processo.

Assim, fundamentada nas necessidades e interesses da criança, em proporcionar um ambiente sadio de vida e convivência, bem como dar-lhes oportunidades de adquirir habilidades e assumir atitudes convenientes de um cidadão educado, de acordo com as demandas cristãs e democráticas, era que devia atuar, de acordo com Heloísa Marinho (1966), a professora do Jardim de Infância.

Por isso cabe a essa três deveres fundamentais, segundo Nazira Féres Abi-Sáber (1964, p. 27): tornar todas as crianças felizes na vivência e convivência com as pessoas que a rodeiam dentro dos princípios cristãos; reconhecer a necessidade de atividades preparatórias que facilitem os trabalhos na vida futura, com riqueza de experiências e boas situações de aprendizagem; e dar ensejo à atividade criadora e espontânea por meio da expressão artística, estimulando a imaginação e o poder inventivo.

No entanto, mesmo diante de todas essas condições materiais oferecidas, a instituição pré-escolar só seria um local agradável e feliz para a criança quando cheio de atividades

interessantes. Por isso, a professora da educação pré-primária desempenha um papel crucial, na preparação minuciosa de seus planos, de modo a aplicar todos os seus esforços no acolhimento máximo e atencioso de cada criança. Assim, a autora afirma que a professora “(...) tem de ser um pouco mãe de todos e procurar, antes do mais, se fazer amiga e companheira das crianças, resolvendo suas dificuldades e dando-lhes segurança.”. (ABI-SÁBER, 1964, p.71-72).

Diante dessas possibilidades, a autora ressalta que esses eram apenas meios pelos quais a professora poderia desenvolver planos eficientes e que permitissem agrupar as crianças conforme suas habilidades e necessidades, bem como auxiliariam na criação de hábitos indispensáveis à leitura. Porém, isso não dispensa o trabalho crucial desenvolvido pela professora, pois, Nazira Féres Abi-Sáber (1964, p.79) afirma “(...) não há nada que substitua a competência da professora e a sua capacidade de controle e liderança.”.

Organizar e planejar o trabalho no Jardim de Infância, por sua vez, exige a flexibilidade de trabalhos de acordo com cada criança. Nazira Féres Abi-Sáber (1964) enfatiza a importância de, diariamente, a professora lembrar-se de que as crianças eram criaturas humanas, diante das quais se tinha o objetivo de promover seu máximo desenvolvimento possível.

Assim, a rotina do Jardim de Infância deveria englobar períodos de: brinquedos; expressões livres; recreios; repouso; merenda; uso de banheiros; orações; chamadas; escolha do ajudante do dia; estudo do calendário; atividades livres (nos centros); e saída.

Por fim, para fechar suas diretrizes sobre o trabalho no Jardim de Infância, a autora ressalta o processo avaliativo. Para Nazira Féres Abi-Sáber (1964), cada educadora deveria organizar uma ficha de observação da criança, na qual iria relatar cada uma das atitudes e falas da criança, bem como seu envolvimento nas atividades.

Esse material de observação, junto com as informações fornecidas pelos pais na matrícula, então, constituíam-se como recursos valiosos para o conhecimento psicofisiológico da criança, através dos quais a professora poderia compreender o comportamento infantil, orientando seu trabalho pedagógico com essa criança de maneira mais eficiente.

Cada uma das atividades por ela apresentadas vinha com uma ressalva à professora, para que essa não se esqueça de que esses momentos precisariam ser alegres e bem entrosados ao interesse infantil, sendo intercaladas com os momentos de repouso e alimentação das crianças, que eram indispensáveis aos pequeninos, assim “(...) a professora procurará deixar no espírito das crianças a impressão agradável de que são desejadas e serão esperadas, com prazer, no dia seguinte.”. (ABI-SÁBER, 1965, p. 130).

Com base nessas questões, Nazira Féres Abi-Sáber (1964) parecia estar mais preocupada com um entrosamento harmonioso entre professora e criança; já Heloísa Marinho (1966) afirma que essa relação “amorosa” só seria possível quando a professora pré-escolar compreendesse e estimulasse a “evolução natural da criança”, ou seja, ela defende que o papel da professora deveria ser proporcionar que a criança se desenvolva de acordo com suas aptidões próprias em atividades espontâneas e na expressão de seus sentimentos e ideias.

Nesse sentido, a atividade livre era vista como essencial no trabalho pré-escolar, no entanto, essa deveria estar atrelada à organização, por parte da professora, de condições favoráveis à “(...) evolução criadora, natural, proporcionando variedade de material e de experiências em ambiente de compreensiva convivência social.” (MARINHO, 1966, p. 48).

Ao invés de trazer tarefas pré-determinadas, a professora, segundo Heloísa Marinho (1966), contaria com um amplo aparato de materiais considerados pela autora como adaptáveis a qualquer nível de desenvolvimento, como: argila, blocos de construção, lápis e papel; os quais iriam proporcionar variadas possibilidades à criança.

No entanto, a professora precisaria respeitar as fases das atividades das crianças, proporcionando a variedade de materiais e deixando por livre escolha da criança, que iria manipular em diferentes momentos. Propor um mesmo material a toda turma, além de poder causar transtornos às crianças que ainda não eram capazes de manipulá-los, fazia correr-se o risco de as crianças que fizeram mais depressa ficarem perdendo tempo esperando os retardatários. Isso não substitui novas experiências, passeios, contatos com outras realidades, pelo contrário, essas eram fundamentais para a maturidade infantil.

Além dos aspectos relacionados ao convívio, o estudo do desenvolvimento infantil por parte da professora era fundamental, para que ela saiba a forma de interagir e os tipos de experiência que poderia ir proporcionando à criança, pois os estudos realizados por Heloísa Marinho (1966) comprovaram que a criança não precisava de exercícios formais para aprender. Por outro lado, a criança precisava brincar, em suas atividades livres, iria construir conhecimentos e hábitos necessários, cabendo à professora criar o ambiente social necessário para suas atividades.

Vale ressaltar que o interesse na aprendizagem escolar, bem como a forma de lidar com os aspectos ligados à alfabetização encontravam seus fundamentos na pré-escola, momento em que a criança se deparava com uma riqueza de materiais e possibilidades, manipulando aquelas que mais lhe agradassem, de acordo com sua maturidade.

As pesquisas que Heloísa Marinho vinha realizando, no período, demonstraram, segundo a autora, que a boa formação docente e a forma de trabalho adotado não eram só

decisivos na fase escolar; o papel da professora e o tipo de estimulação que proporcionará a criança seriam fundantes para o ensino escolar e maturação infantil.

Isso requereria que a professora compreendesse que as atividades postas na pré-escola deveriam ser evoluídas de acordo com o desenvolvimento da criança, já que as pesquisas realizadas pela autora comprovaram que as crianças que foram precocemente colocadas no ensino de leitura e escrita, esse as “roubou” da possibilidade de aproveitar os prazeres da vida lúdica, e tornou a fase escolar desinteressante. (MARINHO, 1978).

Além do desenvolvimento das atividades e cuidados com a criança, a professora deveria passar segurança aos pais, de modo a incitá-los a sentirem-se importantes na cooperação para a ação educativa. Não era um trabalho fácil, mas uma professora insistente e paciente nesse trabalho era fundamental, de modo a promover reuniões e conferências que incentivassem as relações entre lar e escola.

Outro aspecto que ajudava, segundo a autora, nessa aproximação entre pais e escola era a visita feita pela professora à casa das crianças. Como uma pessoa amiga, muito interessada na educação dessas, a professora apresentaria-se, para que os pais pudessem também lhe confiar seus problemas e preocupações, a partir dos quais ela ajudaria na busca de melhores soluções. Nessas visitas, a professora iria compreender as condições de vida da criança e encontraria a resposta para muitas das questões que observa. As visitas dos pais à sala de aula, as festas e comemorações, também, eram aspectos que ajudavam nessa aproximação.

Nota-se, portanto, a partir da leitura das ideias expostas por Nazira Féres Abi-Sáber (1965), que a professora exercia papel fundamental tanto no que se referia à formação e desenvolvimento da criança, com a escolha de atividades coerentes ao desenvolvimento infantil fisiopsicológico, quanto à aproximação entre pais e escola.

Assim, finaliza a autora afirmando que:

(...) a professora eficiente e hábil nunca deve perder oportunidade de entrar em contacto com as famílias de seus alunos, trazendo-as para a escola, pondo-as a par de seu trabalho e de seus objetivos a fim de obter delas uma constante e eficiente adesão. Da harmonia e identidade de objetivos, bem como do auxílio mútuo e da compreensão entre o lar e a escola, só pode resultar a melhoria e o progresso dos padrões educacionais. (ABI-SÁBER, 1965, p. 141-142).

Educadoras ávidas, vigilantes e cuidadosas, que estimulassem as crianças nas atividades, era o que fazia da pré-escola um local enriquecedor para sua vida, segundo Celina Airlie Nina (1955), as quais desempenhariam o papel de:

(...) mãe, enfermeira, professora e assistente social. Necessita ainda ser artista capaz, observadora atenta, ouvinte compassiva, informante segura, inspiradora, cooperadora, participante, instrutora, dirigente, conselheira, juiz imparcial – qualquer coisa, enfim, que a situação exija, para benefício da criança. (NINA, 1955, p. 44).

Isso demonstraria a multiplicidade de atributos daquela que iria dedicar-se à educação dos pequenos e a responsabilidade em assumi-la. Por isso, Celina Airlie Nina (1955) destaca a importância de que essas educadoras fossem reconhecidas no amplo papel que desempenhariam e fossem remuneradas de acordo com a importância de sua missão.

Outro aspecto que a autora relata era que, mesmo com uma formação adequada que prepare essa professora para a atuação com os pequeninos, essa de nada adiantará se a professora não gostar de crianças e não tiver nenhuma aptidão para lidar com elas, pois as técnicas podem ser aprendidas, mas ser professora, para a autora, era algo nato no sujeito.

Assim, a professora deveria observar a criança para compreender suas condutas; brincar junto com ela para melhor conhecê-la e educá-la, além de estudar cada criança em seus interesses, aptidões, tendências, capacidades, dificuldades, esforços, desejos. Isso não era uma tarefa fácil, por isso, a autora afirma a importância de a matrícula ser feita pela professora, para que pudesse já ir se familiarizando com cada criança e com suas características pela ficha preenchida pelos pais.

As fichas que a autora propõe podem ser visualizadas na Figura 31.

FICHA DE MATRÍCULA

Nome .....

Data do nascimento ..... Naturalidade .....

Sexo ..... Côr .....

Nome do pai ..... (vivo ou falecido) .....

Nacionalidade ..... Profissão .....

Nome da mãe ..... (viva ou falecida) .....

Nacionalidade ..... Profissão .....

Nome do tutor .....

Nacionalidade ..... Profissão .....

Número de irmãos .. Número de irmã .. Com quem vive ....

Condição social .....

Residência .....

Caixa escolar .....

Ensino religioso .....

Data da informação .....

Assinatura do informante .....

Assinatura do professor que preencher a ficha .....

.....

SUGESTÕES PARA ORGANIZAÇÃO DE UMA FICHA

Nome da instituição .....  
 Período ..... Turma .....  
 Ano .....  
 Local .....

Nome	Residência	Telefone	Lugar do nascimento
Criança .....	.....	.....	.....
Mãe .....	.....	.....	.....
Pai .....	.....	.....	.....

Tutor .....

1. Data do nascimento Dia ..... Mês ..... Ano .....
2. Irmãos ..... Idade ..... Ano escolar .....
3. Irmãs ..... Idade ..... Ano escolar .....
4. Posição da criança na família — mais velha, caçula .....
5. Profissão do pai .....
6. Profissão da mãe .....
7. Número de adultos na família .....
8. Religião .....
9. Nome de outras instituições que a criança tenha freqüentado anteriormente .....
10. Saúde geral da criança .....
11. Qualquer dificuldade importante .....
12. Tem hábitos regulares de dormir? .....
13. Tem alguma dificuldade para se alimentar? .....
14. Sublinhe qualquer das seguintes moléstias que a criança já tenha tido: sarampo, catapora, coqueluche, difteria, caxumba. E' vacinada contra a varíola? .....
15. Quando foi submetida a exame médico completo? .....
16. Quando foi pela última vez ao médico? .....
17. Quando foi pela última vez ao dentista? .....
18. A que horas vai dormir? .....
19. A que horas costuma acordar? .....
20. Há pessoas doentes em casa? .....

21. Há casos de mortes por moléstias contagiosas na família? Quais? .....
22. E' órfã de pai ou mãe? ..... De ambos? .....

*Vida Social*

1. Com quem a criança passa a maior parte do tempo? .....
  - a) adultos (pai, mãe, avós) .....
  - b) crianças (mais velhas ou mais novas) .....
2. Horas que brinca em casa? ..... Com quem? .....
3. Horas que brinca ao ar livre? ..... Com quem? .....
4. Que espécie de brinquedos prefere? .....
5. Brinca, independentemente, ou precisa ser entretida? .....
6. Em quantos lugares morou? .....
7. Sabe tomar conta de si mesma? .....
8. Interesses pessoais .....
9. A criança aparenta tranquilidade? .....
10. Tem medo especial de alguma coisa? ..... (pessoas, animais, situações) .....
11. Parece irritada ou "nervosa"? .....
12. Observações .....

Figura 31: Sugestões para a Ficha de Matrícula  
 Fonte: (NINA, 1955, p.171,172 e 173).

Convergindo com os atributos dados àquela que irá educar a criança pequena, porém destoando do papel desempenhado por essa e da formação necessária para sua atuação, Odilon de Andrade Filho (1957) é bem enfático ao afirmar que toda instituição pré-escolar precisa de um médico responsável, já que sendo a pré-escola “um estabelecimento de amparo social”, deveria contar com um médico responsável em cada estabelecimento, sendo pago

para esse trabalho, e ainda que responda e reclame junto à administração contra as faltas e lute pelas necessidades do local. Justifica dizendo que “(...) uma creche bem construída, bem planejada e bem orientada, é, dos estabelecimentos que se destinam a amparar as crianças, um dos mais úteis por seu alto rendimento social.” (ANDRADE FILHO, BARROS FILHO e HIRTH, 1957, p. 27-28).

No entanto, não havia necessidade de o médico viver diariamente na Creche, esse poderia visitá-la duas vezes por semana, cuidando apenas dos encargos, dos exames de admissão, fiscalizar o trabalho desenvolvido e observação semanal das crianças. Nas palavras dos autores: “Ora, uma creche é um local em que só são admitidas crianças sadias. Desde que adoçam, a creche não as deve receber. Torna-se desnecessária, portanto, a permanência do médico no serviço.” (ANDRADE FILHO, BARROS FILHO e HIRTH, 1957, p. 29).

Além dos serviços medicinais, a pré-escola, de uma maneira geral, também, para os autores, contaria com uma orientadora, que ficaria encarregada pela triagem no exame de admissão; por supervisionar todo o serviço desenvolvido no estabelecimento; fiscalizar o cumprimento das demandas do médico; atentar-se para o preparo dos alimentos; observar o comportamento das crianças em cada uma das atividades (dormir; brincar).

Uma boa orientadora, para os autores, portanto, teria os seguintes predicados:

(...) ser uma modelar dona de casa, conhecendo os problemas disciplinares e econômicos que dificultam o manejo de um lar; possuir conhecimentos suficientes dos pequenos problemas de saúde do grupo; ter uma base de conhecimentos psicológicos que a tornem compreensiva a respeito do caráter da criança, capaz de resolver os problemas educativos que forem sendo suscitados; ser capaz de agir como uma trabalhadora social, capaz de encaminhar solução as dificuldades e os desajustamentos ligados à vida familiar da criança. (ANDRADE FILHO, BARROS FILHO e HIRTH, 1957, p. 30).

Mulheres com esses atributos, para os autores, eram facilmente encontradas naquelas que exercem a maternidade. Além do médico e da orientadora, a pré-escola teria: pessoal dedicado ao serviço de secretaria; assistente social (que estudará a família e seu ambiente); uma atendente para cada grupo de oito crianças (a qual será responsável pelos banhos, alimentação, pesagem, administração de vitaminas, arrumação das camas, troca de fraldas, orientações); cozinheiras; serventes (limpeza do local); encarregada para cuidar do vestuário; e por fim, a presença de um homem para cuidar de serviços externos e pesados.

Essas pessoas recrutadas para o trabalho, principalmente na Creche, além da capacidade em exercê-lo e do amor à criança, deveriam ser previamente preparadas a fim de

compreenderem a importância desse período de vida. Por isso, os autores requerem a formação com cursos singelos, práticos e objetivos, pois parte-se do pressuposto que o pessoal que se dedicará a esse trabalho seja: “(...) gente mais humilde (e que) tem muito pouca capacidade de abstração.” (ANDRADE FILHO, BARROS FILHO e HIRTH, 1957, p. 32).

Com relação às pessoas que receberiam as crianças no estabelecimento, os autores ressaltam a necessidade de essas serem enfermeiras, as quais seriam incumbidas à tarefa de questionar a mãe sobre como a criança passou a noite e se tiveram qualquer tipo de alteração. Em caso de alguma alteração, caberia à enfermeira verificar a temperatura da criança, e ainda, diante de qualquer suspeita deveria encaminhá-la ao médico responsável da unidade, caso não seja dia de ele atender, a criança que apresentasse algum sinal de infecção deveria ficar em um compartimento isolado em observação.

Caso a criança, passando por todas as observações, não apresentasse nenhum sinal de distúrbio, deveria ser levada ao banheiro e despida de toda roupa com que chegou à Creche. Após o banho, seria vestida com as roupas próprias do estabelecimento e enviada para o berçário ou recreação. Tais procedimentos não durariam mais de uma hora. Já a alimentação seria prescrita no momento da inscrição pelo médico, tanto ao que se refere ao tipo e ao horário, o que ficaria impassível de qualquer alteração sem a ordem desses. Os horários de recreação e repouso deveriam variar de acordo com o tempo de permanência da criança na creche, intercalando entre os momentos de: higiene, recreação, repouso e alimentação.

Às enfermeiras, também, era incumbida a tarefa de instruir as mães sobre os cuidados com as crianças no lar, esclarecendo todas as noções de puericultura, com reuniões mensais, nas quais as mães receberiam orientações sobre:

(...) o adequado preparo dos alimentos; os cuidados higiênicos; os meios de treinamento para o estabelecimento do controle das funções de alimentação, a defesa contra o frio e o calor, a racionalização do vestuário e outros conselhos apropositados no ponto de vista disciplinar. (ANDRADE FILHO, BARROS FILHO e HIRTH, 1957, p. 50).

A partir dessa explanação sobre os predicados daqueles/as que atuarão com a criança pequena, podemos indagar: Professoras ou enfermeiras? Quem é a responsável pela educação pré-escolar?

Encontram-se, portanto, duas discussões distintas sobre quem deveria atuar com essa criança: de um lado enfatiza-se a professora e toda a sua formação psicológica, social, humana, histórica e biológica para o trabalho com a criança, de modo a conhecer profundamente seu desenvolvimento e, assim, estimular sua ‘evolução natural’; de outro se

depara com um discurso mais de caráter assistencialista e medicinal, em que a educação pré-escolar feita por enfermeiras será condizente com aquilo que a criança precisa neste início de sua vida: saúde, boa alimentação, bons hábitos e aprender a cuidar de sua higiene pessoal.

Destoantes em um mesmo período, porém congruentes ao demonstrarem a necessidade de instituições pré-escolares no amparo e formação da criança pequena, os autores aqui estudados também destacam a importância de uma mulher preparada, seja pelos seus estudos no campo educacional, por seus instintos maternos ou por seus conhecimentos na área da saúde, para lidar, cuidar, educar, amparar e estimular os pequeninos.

#### **4.6 – Afinal quais são as Ideias Pedagógicas para a Educação Infantil Brasileira, apresentadas por Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho?**

As ideias pedagógicas apresentadas por Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho demonstram a busca por uma definição da função e da importância das instituições pré-escolares. Impregnadas de uma necessidade pela Industrialização Brasileira e do conseqüente trabalho feminino, os autores não deixam de apresentar seu papel imprescindível no desenvolvimento da criança e mais ainda, na complementação da educação familiar.

Outro aspecto visível em suas obras é o não desprezimento das propostas médico-higienistas, que aparecem com mais afinco quando se referem à criança entre zero e três anos, fator esse que pode ser comprovado pelos problemas de mortalidade infantil no período.

Porém, a preocupação com a evasão e repetência no ensino primário, ganha grande destaque em seus trabalhos e pesquisas, principalmente nas discussões de Heloísa Marinho e Nazira Féres Abi-Sáber, as quais realizaram pesquisas e testes que comprovaram as diferenças da alfabetização entre as crianças que passaram pelos Jardins de Infância e as que não frequentaram, demonstrando o papel crucial dessas instituições no preparo da criança pequena.

Preparar a criança, dessa forma, acrescentar elementos que enriqueçam sua vivência e convivência e ainda, proporcionar experiências concretas e exploração do meio tornaram-se jargões nas discussões desses autores.

Repetidas e exaltadas em cada uma de suas publicações, essas premissas de respeito à individualidade de cada criança, de afetividade e carinho no trato com elas e de

enriquecimento de seu repertório, pareciam como a “chave mestra” para a atuação com os pequenos.

Ainda que destoando um pouco das discussões das demais autoras no que se referia à ênfase aos cuidados com saúde e higiene infantil, Odilon de Andrade Filho não se demonstrou imune às demais discussões pedagógicas, salientando a importância de educar a criança no que se refere à formação de bons hábitos e de boa conduta, bem como na utilização de diversos materiais e distintas atividades que impulsionem o desenvolvimento de seu intelecto.

Porém, as autoras apresentam-se mais centradas nos aspectos ligados às questões pedagógicas, preocupadas com o tipo de atividades, materiais e métodos de ensino empregados pelas professoras infantis. Salientaram, portanto, a necessidade de guiar a criança e acompanhar seu crescimento, assim como “um jardineiro o faz com suas plantas”, porém sem dispensar a atuação constante e direta com cada professora, agindo diretamente em suas dificuldades, ainda que respeitando o seu “livre desabrochar”.

Mesmo não citando diretamente os trabalhos de Pestalozzi, pudemos, pelas propostas apresentadas pelos quatro educadores, notar as aproximações com as concepções desse autor, principalmente no que se refere à defesa de que a educação deveria “(...) seguir o desenvolvimento natural do ser humano”. (ARCE, 2002b, p. 155).

Dewey e Froebel, no entanto, são os “nomes” mais referenciados pelos autores como se pôde observar. No que se refere ao centramento na criança e a necessidade de atividades que estimulem seu desenvolvimento e crescimento a partir de experiências concretas, conduzidas de maneira “viva e pessoal” pelo professor, o qual busca satisfazer as necessidades infantis, como destaca Arce (2002b) e Dewey (1959). Porém, pelo estudo e análise das ideias de Dewey e Froebel, nota-se a apropriação das concepções de mais autores que compõem o Movimento da chamada Educação Nova, dentre os quais temos: Pestalozzi, Decroly, Claparède e Montessori.

Entretanto, essa apropriação não ocorreu separada do movimento médico-higienista, ainda necessário no país no período, tanto que a maioria das pesquisas, como se pôde observar na primeira seção deste trabalho, demonstraram a atuação de médicos e profissionais da saúde no que se refere à criança pequena.

Dessa forma, as concepções que tangem o Movimento da Educação Nova, na figura de seus mais variados autores, sofreram um processo de “simbiose”, procurando adensá-las à realidade brasileira, como Arce (2002c) afirma, e como consequência, proporcionaram a criação de *slogans*/bandeiras prontos para serem usados tanto pelas cuidadoras quanto professoras da Educação Infantil brasileira entre 1934 e 1971.

“Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.  
Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.  
Não conhece nem mi nem fá  
mas inclina o corpo para cá e para lá.  
Não conhece nem lá nem si  
mas fecha os olhos e sorri.  
Roda, roda, roda com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.  
Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.  
Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.  
Mas depois esquece todas as danças,  
e também quer dormir como as outras crianças.”

(Cecília Meirelles - A Bailarina, 1964).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 32 - Charge sobre as Creches

Fonte: Jornal Mulherio, disponível na Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas.

Desde o final do século XIX, notamos a constatação da necessidade social da educação pré-escolar, seja essa para suprimir os índices de mortalidade infantil, disseminando as questões relativas à higiene e puericultura; sua importância em guiar, amparar e estimular o desenvolvimento infantil, visando à formação do cidadão republicano; ou ainda em preparar a criança para as etapas posteriores de sua escolarização caracterizadas pelo processo de alfabetização. Essas se alinhavam nas propostas dos: professores, médicos, higienistas, sanitaristas, aos quais, Stephanou (1997) acrescenta os agentes: eclesiásticos, filantropos, industriais, reformadores sociais, engenheiros e juristas.

A educação pré-escolar brasileira, como podemos notar na Figura 32, na publicação feita pelo Jornal “Mulherio” em 1981, ainda continuava sendo um “problema a ser resolvido” e “muito longe de uma solução”. A charge apresentada revela uma mãe que precisava trabalhar para contribuir com o sustento de sua família, mas que se deparou com a ausência de creches para poder “deixar” seu filho.

Essa imagem nos fornece “pistas” sobre a falta de investimentos reais na instalação e manutenção desses locais e demonstra a ausência de reconhecimento a nível nacional da importância e necessidade dessas instituições para a educação e proteção da criança pequena.

Escolhemos, por isso, iniciar essa seção com essa imagem, a qual nos permite refletir sobre o emaranhado de ideias, propostas, discursos, debates e até mesmo, dos esforços e lutas na defesa da Educação Infantil brasileira entre 1934 e 1971. Todas essas propostas e discussões que evidenciamos no período estudado nesta Tese, no entanto, podem ser consideradas *muito* para um país, que até o século XIX, como Priore (2013) afirma, nada fazia pelos pequeninos, mas que ainda é *pouco* diante de tudo que se deve e precisa ser feito em prol de um ensino público e de qualidade a essa criança.

Isso nos parece nítido, quando em 1981, notamos a continuidade dos problemas relativos à instalação, manutenção e organização das instituições pré-escolares, que já estavam sendo assinaladas nas décadas de 1930 a 1970, como pudemos notar no decorrer desta Tese.

A tarefa a que nos propusemos nesse estudo não foi fácil, uma vez que tivemos que adentrar num campo complexo e ainda pouco explorado que é a da Educação das crianças menores de 06 anos no Brasil, no que se refere a sua História e ao caminho que ao longo dos anos foi sendo delineado por seus defensores, intelectuais e pesquisadores.

Tentamos, assim, reunir fontes e evidências que nos permitissem trazer respostas às questões iniciais de nossa pesquisa, apresentadas na Introdução, a saber: As concepções que tangem o movimento escolanovista teriam sido apropriadas na Educação infantil brasileira?

De que forma os ideais de John Dewey foram transpostos para a educação dos menores de 06 anos? Quais ideias pedagógicas foram hegemônicas para a educação dos pequeninos após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até a Ditadura Militar? Quais as concepções de educação, criança e desenvolvimento infantil permeiam as obras de Odilon de Andrade Filho, Heloisa Marinho, Nazira Féres Abi-sáber e Celina Airlie Nina, que se dedicaram a estudar esse nível educacional?

Essas questões nos levaram à *hipótese* central: a de que a incorporação das ideias educacionais de John Dewey ocorreu no bojo do movimento higienista/assistencialista e, no campo específico da educação de crianças menores de 06 anos essas ideias estiveram imbricadas às diretrizes voltadas para o cuidado (saúde) infantil, o que poderia ter gerado distorções e equívocos teórico-metodológicos na utilização da teoria Deweyana.

A partir dessa hipótese foram, então, eleitos os seguintes *objetivos* para a investigação: primeiro: apreender e analisar como as concepções educacionais de John Dewey foram apropriadas para se “pensar” a Educação Infantil Brasileira entre 1934 e 1971; e segundo: apreender os conceitos de criança, educação e desenvolvimento infantil presentes nas obras de: Celina Airlie Nina, Nazira Féres Abi-sáber, Odilon de Andrade Filho e Heloísa Marinho, visando destacar as concepções desses autores no que se refere ao desenvolvimento da criança e de sua linguagem; estruturação das pré-escolas; métodos, materiais e atividades de ensino; e a formação e atuação dos adultos no interior dessas instituições.

Vale ressaltar que a opção por estudar as produções bibliográficas de Heloísa Marinho; Nazira Féres-Abi-Sáber; Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho veio em decorrência da atuação e atividade desses quatro intelectuais em relação à educação pré-escolar, com propostas para a formação docente, bem como de estruturação e organização dessas instituições, e pela vinculação direta dos mesmos às agências nacionais do período (entre 1934 e 1971), criadas com o intuito de servir de aporte para a educação brasileira e que se dedicaram a contribuir para com a formação da criança menor de 06 anos, o que nos permite compreender como essa educação estava sendo pensada/proposta e, até mesmo, nos fornece “pistas” de como essa se organizava no país.

Optamos, também, como forma de ampliar nossa compreensão acerca dessa educação e de apreender a circularidade das ideias pedagógicas e educacionais em prol da formação das crianças pequenas, fazer o estudo das publicações realizadas em periódicos educacionais do período: Revista Educação (1927-1962); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944 – 1971) e a Revista da Sociedade de Educação (1923-1924); uma vez que os periódicos, como Depaepe (2000) afirma, constituem-se como ferramentas importantes, pois nos fornecem, a

partir dos discursos proferidos pelos profissionais inseridos diretamente na dinâmica diária das instituições pré-escolares, “pistas” sobre as práticas e ensejos realizados nas salas de aula, o que possibilita abrir o que o autor denomina de a “caixa preta” da educação pré-escolar.

A partir do material elencado, pautamos nossa análise no aporte teórico-metodológico de Depaepe (2000; 2005) e Certeau (2008) no que se refere à consideração do objeto de pesquisa em seu contexto histórico, revelando as complexidades e determinações da época, as quais interferem na produção, circulação e apropriação das ideias pedagógicas e educacionais.

Por isso, concordamos com os autores sobre a importância de o historiador visualizar o objeto de pesquisa em seu *lugar*, para que não incorra ao processo de “mitologização”, tanto de autores, como dos conceitos por eles propostos, o que é fruto de uma pesquisa baseada em suposições e reflexões pessoais desprendidas do contexto histórico mais amplo a que o objeto de estudo se insere. (DEPAEPE, 2005).

As premissas apontadas por Depaepe (2000; 2005), sobre a “caixa preta” da sala de aula, “grammar of schooling”, e o processo de educacionalização; permitiu-nos enxergar esse complexo movimento da apropriação das ideias pedagógicas e educacionais no Brasil entre 1934 e 1971, mais especificamente no campo da Educação Infantil.

Concordamos com Depaepe (2005) de que fazer o estudo do passado significa entendê-lo e clareá-lo, o que nos fornece ferramentas para a melhor compreensão do presente. Por isso, torna-se fundamental o embate das ideias que circulavam na época estudada e do contexto de suas veiculações e produções.

Em nossa análise, notamos que o campo da educação dos pequeninos no Brasil (1934-1971) esteve imerso em uma faceta obscura. A criança pequena, pelo elevado índice de mortalidade a que estava exposta, foi vista como um ser frágil e propício à perda, o que foi um fator marcante desde o “descobrimento” do Brasil, no ano de 1500, como Priore (2013) relata. Por isso, nada de mais diretivo foi feito ou pensado para essa criança.

Apenas no século XIX, o país pôde assistir de maneira mais diretiva alguns esforços em torno da criança pequena, o que veio em consequência dos avanços nos campos da Psicologia, Pediatria, Biologia e Pedagogia.

Porém, no Brasil o campo da medicina “adotou” os pequeninos, como Gondra (2000), Camara (2010) e Rizzini (2011) relatam. Preocupados com suas condições de vida e higiene, médicos passaram a estudar e produzir trabalhos em torno dos cuidados com essa criança. Esses fatores ganharam um pouco mais de destaque com a Proclamação da República, em 1889, pois era “inconcebível” que uma República se desenvolvesse com problemas graves de mortalidade infantil, de acordo com Nagle (2009). Tanto que os trabalhos e a divulgação dos

cuidados com a saúde e higiene, principalmente pelos pediatras e pela formação de médicos-puericultores e higienistas se intensificaram.

Nessa perspectiva, concordamos com Chaiklin (2014), sobre a necessidade de entender o contexto e os fatores que o demarcaram para, então, poder compreender a prática pré-escolar.

Para o autor, toda prática é demandada de acordo com uma necessidade social, e, dessa forma, surgem historicamente, sendo mantidas de acordo com a necessidade de produção e reprodução social e materialmente requeridas. Ou seja, as práticas pré-escolares procuram corresponder a uma demanda social necessária para suprir uma carência e/ou para produzir ou reproduzir um objetivo almejado socialmente, e por isso, vários sujeitos tentarão responder a essa demanda, chegando a conclusões próximas/parecidas. Esse fator podemos confirmar com as discussões apontadas ao longo desta Tese.

As propostas, materiais, discussões, debates, iniciativas, etc., que compuseram a educação pré-escolar brasileira entre 1934 e 1971 versaram sobre duas necessidades sociais cruciais à sociedade da época: diminuir os índices de mortalidade infantil e resolver os problemas relativos à evasão e repetência no ensino primário. Por isso, os intelectuais que se dedicaram a estudar e trazer propostas para essa educação dirigiram seus estudos sob dois aspectos: médico-higienistas (demarcados pelos cuidados com a higiene e alimentação da criança) e preparação da criança para as etapas posteriores de sua escolarização (o ensino da leitura e escrita).

A partir dessa premissa, Chaiklin (2014) destaca que a prática corresponde a um complexo de relações que envolvem a necessidade social; produtos (objetivo almejado); e as condições sociais para a realização do que é demandado. Isso significa que o ensino pré-escolar, para o autor, satisfaz a tentativa de realizar um produto que corresponda à demanda social, de modo a delimitar as melhores relações para esse objetivo. Assim, a prática delimitada e defendida no interior das instituições pré-escolares não está imune ao que se requer socialmente, pelo contrário, as mudanças nas condições sociais, interesses, relações e objetivos socialmente almejados, interferem diretamente nas propostas e organização da pré-escola.

Com essas afirmações de Chaiklin (2014), podemos ressaltar, ainda, que a pré-escola, além de corresponder à necessidade de cuidado com a saúde da criança pequena e na preparação dela para o ensino primário, no período estudado neste trabalho, com o processo de industrialização e o requerimento de mão de obra feminina, o ensino pré-primário também se tornou necessário para abarcar as crianças pequenas enquanto as mães estivessem no

trabalho. Ou seja, o processo crescente de industrialização foi um fator que atingiu diretamente na necessidade de uma educação aos pequenos, pois pelo requerimento de mão de obra que atendesse à demanda e as condições precárias de urbanização, a mulher brasileira também adentrou ao mercado de trabalho, como uma forma de contribuir para o complemento do sustento familiar, como Stephanou (2003) destaca.

Dessa forma, além da necessidade de zelar pela saúde da criança, eram precisos lugares para que elas ficassem em segurança, para que suas mães pudessem trabalhar. Nesse sentido, segundo Kuhlmann Jr (2011), esse foi o ponto principal para a instalação de pré-escolas no Brasil, porém ainda muito atreladas às iniciativas privadas e filantrópicas, criadas de maneira muito rudimentar e próxima às indústrias.

Porém, mesmo com a “defesa” e o reconhecimento da necessidade dessa educação para suprimir os índices de mortalidade, ou ainda, como um meio de contribuir para a utilização da mão de obra feminina, a escassez de políticas públicas direcionadas a esse ensino foi um fator marcante no período.

O “entusiasmo e otimismo” pela educação, no entanto, foram preceitos que se destacaram nas décadas de 1920 e 1930, vistos como um meio de incorporar a população no progresso nacional, a multiplicação de instituições escolares e a disseminação da educação escolar foram atitudes tomadas, que, segundo Nagle (2009), representavam o desejo de inserir o Brasil no caminho das grandes nações do mundo.

A partir desse momento decorre a crença na possibilidade de “reformular a sociedade” por meio da “reforma do homem”, processo em que a escolarização foi vista como o instrumento decisivo para a aceleração histórica.

Em relação ainda, ao “otimismo e entusiasmo pela educação”, Nagle (2009) afirma que essas premissas foram frutos da incorporação dos preceitos do Movimento da Educação Nova que se espalhava pelo mundo e que, no Brasil, foram alimentados pela imprensa e por intelectuais, homens públicos e educadores.

Assim,

Propõe-se o quadro da nova concepção de infância, quando se ressalta a importância das características do desenvolvimento “natural” do educando e, como consequência, todo o esforço se faz para alterar o papel do educador, a natureza do currículo, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar-aprender; enfim, procura-se reconstruir todo o aspecto interno das instituições escolares. (NAGLE, 2009, p. 209).

Uma conjuntura intelectualmente movimentada pelo novo, os reformadores do ensino tencionavam sobre a relação antigo/moderno, a qual acentua diversas reflexões na vida nacional, e buscavam o desaparecimento do passado.

De acordo com Monarcha (2009), o anúncio estava na reforma das instituições, dos hábitos, das tradições e tendências coletivas. Os discursos retóricos emanavam a necessidade de mudanças devido aos incessantes e mutáveis avanços científicos, técnicos e de mercado. Esse era o impulso dos modelos renovadores, os quais pela condição do período, de organização da sociedade, permitiam a criação de um imaginário exacerbado sobre a época, em que as transformações ocorridas no modo de vida humana fossem um convite à reflexão e a adaptação a essa nova fase.

Esses preceitos foram somados às ideias e publicações de Anísio Teixeira (1968), o qual exaltava a participação de todos na formação da sociedade, o que, porém, só seria possível pelo desenvolvimento e enriquecimento máximo das potencialidades de cada sujeito, conquistados pela educação escolar “nova”, ou seja, aquela que cultive o espírito de democracia, confiança, amor, ciência e modernidade em cada um. (TEIXEIRA, 1968, p. 32).

Isso, para Lourenço Filho (1969, p. 21) é consequência dos novos conhecimentos biológicos e psicológicos acerca do desenvolvimento humano, os quais demonstram a necessidade de considerar as particularidades de cada sujeito e de entendê-los “no ato de aprender”.

Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, portanto, podem ser destacados como os maiores representantes e defensores de uma renovação educacional no território brasileiro. Segundo Monarcha (2009), seus preceitos vincularam-se em (con)formar a educação com a natureza da criança e adaptá-la às necessidades sociais de uma nova civilização.

Assim, mesmo com a maior ênfase no campo médico-higienista e por sua maior disseminação ter ocorrido pelas iniciativas privadas e filantrópicas, o campo pré-escolar não esteve imune ao “entusiasmo e otimismo” pela educação.

Para que se atingissem os objetivos propostos para essa “renovação” da sociedade brasileira, a disseminação de concepções e discussões que visavam tanto demonstrar a importância de se zelar pelos hábitos de higiene e puericultura, quanto a trazer princípios pedagógicos que respeitassem a criança pré-escolar em suas características próprias, proporcionando a ela um ambiente de aprendizagem que lhes permita explorar, experimentar e manipular, ao mesmo tempo em que estimule seu desenvolvimento natural e espontâneo, ajudando-a a alcançar o nível de maturidade adequado para que possa chegar ao ensino

primário, ainda muito demarcado pelos problemas relativos à evasão e repetência; tornaram-se as premissas mais veiculadas a respeito do ensino pré-escolar brasileiro entre 1934 e 1971.

Esse tornou-se um discurso recorrente nos debates, congressos, conferências, publicações da época, e foi endossado pelas agências governamentais brasileiras, criadas nesse contexto. Essas questões nos remetem às discussões de Chaiklin (2014) sobre a relação intrínseca entre a prática pré-escolar e sua correspondência às demandas sociais.

Sobre essas agências governamentais, criadas a partir da década de 1930, mesmo que ainda mais focadas em contribuir para a educação primária, não abdicaram do desenvolvimento de pesquisas e trabalhos em prol da criança menor de 06 anos.

Com a fundação do DNCr, em 1940, que trouxe como premissa principal a proteção e amparo materno-infantil, mas que devido à falta de investimentos públicos acabou por ser afunilar nas políticas médico-higienistas representadas pelo Instituto Fernandes Figueira; ou ainda com o INEP responsável por financiar algumas pesquisas em torno dos pequenos, como forma de compreendê-los em seu desenvolvimento, principalmente no que se refere à formação da linguagem, e assim, contribuir para as etapas posteriores de sua escolarização; o que fica ainda mais perceptível pela defesa da “preparação” da criança pré-escolar para o ensino primário pelo PABAE nas décadas de 1950-1960; e por fim na década de 1970 com a criação do Centro de Pesquisas Helena Antipoff da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que visava trazer à tona novos métodos e propostas de trabalho com a criança pequena. Com isso, parece-nos que esses “investimentos”, estudos e pesquisas por parte do governo brasileiro foram o máximo que a educação pré-escolar conseguiu alcançar entre as décadas de 1930 e 1970.

Heloísa Marinho, Nazira Féres-Abi-Sáber; Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho representaram muito bem esse “investimento” no ensino pré-escolar. Atuando diretamente nesses órgãos, os autores, foram responsáveis pela publicação de trabalhos, pesquisas, estudos e propostas para o trabalho com a criança pequena; os quais aparecem imbuídos dos preceitos da Educação Nova, mas sem “abrir mão” das propostas médico-higienistas.

Isso porque o contexto nacional de transformações políticas, econômicas e sociais, somados às questões degradantes de moradia, alimentação, doenças, pestes, etc., fez com que a pobreza fosse um fator marcante na sociedade brasileira, como Skidmore (2007) destaca.

Tais condições ainda podem ser visualizadas pela literatura escrita em 1937 por Jorge Amado (2013), a qual relata a situação degradante em que as crianças brasileiras eram “deixadas”, sem políticas públicas de amparo ou cuidados, principalmente aos órfãos, crianças abandonadas ou até mesmo em situações precárias de vida familiar.

Nessas condições, seria possível separar as premissas médico-higienistas dos preceitos da Educação Nova que adentravam no país? Com isso, é possível observar o empenho em relacionar essas duas premissas na formação da criança pequena, o que ficou visível pelo estudo e análise das obras desses quatro autores mencionados.

Ao depararmos-nos, ainda, com as obras de Heloísa Marinho (1953; 1955; 1967; 1974; 1978; 1987); Nazira Féres-Abi-Sáber (1964; 1965; 1968); e Celina Airlie Nina (1955) notamos o empenho das educadoras em definir uma formação pedagógica a essa criança brasileira menor de 06 anos, com materiais e formas de alavancar seu desenvolvimento maturacional/natural.

As autoras apresentam em seus discursos a definição do Jardim de Infância, Escolas Maternais e Creches como locais também de aprendizagem intelectual para essa criança, nos quais elas irão entrar em contato com o mundo ao seu redor, conhecendo-o e explorando-o, sendo, nesta via, a professora a grande responsável por estimular o desenvolvimento dessa criança e prepará-la para as etapas posteriores de sua escolarização. Porém, não abrem mão do discurso médico-higienista, o que fica evidente ao encontrarmos em suas obras um ou mais capítulos que discorrem sobre a alimentação e higiene da criança, que deve ser efetuada no interior das pré-escolas, como meio de evitar a difusão de moléstias e possível ameaça de mortalidade dessa criança.

A “supervalorização” e “centramento” na criança, bem como a crença na educação e na assistência, como aquela que iria promover a: prevenção, proteção e correção da primeira infância dos males sociais; aparecem imbuídos no contexto apresentado pelas publicações dos periódicos<sup>168</sup> analisados neste trabalho.

A educação pré-escolar defendida por Heloísa Marinho (1953; 1955; 1967; 1974; 1978; 1987); Nazira Féres-Abi-Sáber (1964; 1965; 1968); e Celina Airlie Nina (1955) vai ao encontro das propostas apresentadas de formação de um novo cidadão brasileiro democrático e incutido dos ideais republicanos.

A criação de situações naturais de vida, que possam estimular o “desabrochar” natural da criança, bem como a necessidade de formação da personalidade infantil com métodos e materiais próprios de ensino são congruentes nas obras das referidas autoras e convergem

---

<sup>168</sup> Os periódicos a que nos referimos são os que foram utilizados na discussão da segunda seção deste trabalho: Revista Educação (1927-1962); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944 – 1971) e a Revista da Sociedade de Educação (1923-1924).

diretamente com as discussões promulgadas no período, como se pôde perceber por alguns dos artigos<sup>169</sup> estudados na segunda seção dessa Tese.

Odilon de Andrade Filho (1947; 1957), no entanto, não se deixa envolver tanto pelos discursos pedagógicos do período. Médico puericultor, o autor apresenta em suas obras a necessidade de instituições de Educação Infantil que zelem pela saúde e formação de hábitos sadios na criança pequena, centrando suas propostas nessas premissas apenas. Tanto que se mostra enfático ao defender a atuação de uma enfermeira com a criança e não necessariamente de uma professora, assim como a direção dessas instituições deve ser regida por médicos.

As concepções do autor, no entanto, encaixam-se, também, às defesas médico-higienistas contundentes no período, e que foram alvo das discussões, defesas e publicações de médicos e sanitaristas, como podemos perceber pelas publicações<sup>170</sup> encontradas nos periódicos estudados neste trabalho.

No entanto, o que parece mais caro para esses autores é quebrar com a ideia da educação pré-escolar – Creches, Escolas Maternais e Jardins de Infância – como “depósitos” para crianças, sem necessidade de cuidados com o local ou com aqueles que ali trabalharão.

Heloísa Marinho (1953; 1955; 1967; 1974; 1978; 1987); Nazira Féres-Abi-Sáber (1964; 1965; 1968); Celina Airlie Nina (1955); e Odilon de Andrade Filho (1947; 1957), portanto, nos forneceram uma gama de materiais, pesquisas e estudos que se entrelaçam com os artigos estudados na segunda seção dessa Tese.

Ancorados nos princípios de corresponder às necessidades sociais do Brasil de sua época, os autores permitem-nos compreender o processo de “educacionalização” a que Depaepe (2005) se refere, ou seja, procuram corresponder às demandas sociais que não são propriamente da educação pré-escolar, mas que foram delegadas a ela, o que é responsável

---

<sup>169</sup> Os artigos a que nos referimos são: Lucia Pacheco Jordão: “O desenvolvimento moral da criança: no Jardim de Infância” de 1923 e Zenaide Villalva de Araujo: “O material para o Jardim de Infância” publicado também em 1923, ambos pela Revista Sociedade de Educação; em concomitância com os trabalhos publicados pela Revista Educação por: Alice Meirelles Reis: “Material para Jardim de Infância” de 1928, Zilda C. Martins Rodrigues Fortaleza: “Como orientar a educação no Jardim da Infância” de 1937, e Nicanor Miranda “Parques Infantis” de 1940; e de Lourenço Filho: “Aspectos da Educação Pré-Primária” (1959) e “Os Jardins de Infância e a Organização Escolar” (1962), ambos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

<sup>170</sup> As publicações a que nos referimos são: Maria Antonieta de Castro: “Em torno do ensino de Puericultura” de 1928; “Puericultura e mortalidade infantis” de 1930 e “O Ensino de Puericultura nas Escolas e Agremiações Femininas” de 1933; Hortência Pereira Barreto: “Educação Pré-Escolar” de 1936, sendo os quatro publicados pela Revista Educação; em concomitância com as publicações de Pedro Gouveia Filho “Educação Pré-Primária e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 1952; Oscar Clark: “Jardins de infância” de 1947; Gustavo Lessa: “A formação de hábitos na Idade Pré-Escolar” de 195; e Betti Katzensten: “Ansiedade e Agressividade em crianças pré-escolares” de 1953, encontradas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

por conferir à educação uma característica de “panaceia mágica”, ou seja, a responsável por resolver todos os problemas sociais. (ARCE, SIMON e DEPAEPE, 2015).

Vale ressaltar que, mesmo em meio aos “novos” discursos que circulavam a respeito da criança menor de 06 anos e de sua educação, demarcados, principalmente pela defesa de locais, estruturas e materiais próprios, devendo ser responsabilidade das iniciativas públicas, em 1961 com a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases 4024, percebe-se a ênfase e a visão dessa educação como responsabilidade das indústrias, as quais deveriam zelar pelos cuidados com as crianças pequenas, enquanto suas mães trabalhavam, abstendo as instâncias públicas de qualquer responsabilidade na criação, estruturação e manutenção desses locais.

Isso fica evidente ao nos depararmos com o Artigo 24, em que se afirma que “(...) As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”. (BRASIL, 1961).

No entanto, a “superação” dessa visão da pré-escola enquanto “depósito” para crianças, ainda que na “letra da lei”, apareceu apenas em 1971, com a promulgação da LDB 5692, a qual representou um ganho imensurável para a educação pré-escolar brasileira, como destacaram Heloísa Marinho e Nazira Féres-Abi-Sáber.

Diferente da LDB 4024/61 que delegava esta tarefa, especialmente às indústrias que empregavam “as mães de menores de sete anos”, na LDB 5692/71 essas instituições tornam-se responsabilidade dos sistemas de ensino, os quais deveriam velar por uma educação “conveniente”, como se pode notar no Artigo 19 desta lei, em que no Parágrafo segundo afirma que “(...) Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971).

No entanto, Nazira Féres Abi-Sáber (1963) destaca que, mesmo com propostas educacionais importantes para a formação e “preparo” da criança pequena, não se poderia esquecer de que “(...) a escola Pré-Primária no Brasil é, antes de tudo, um veículo de assistência social”, que precisa de investimento financeiro, de serviço médico que diagnostique e zele por essa criança, pois “(...) não podemos ainda nos dar ao luxo de deixar a cargo da família, apenas, o cuidado com a saúde dos pequeninos”; e por fim, destaca a necessidade de “(...) preparação do pessoal especializado”, ou seja, daqueles que iriam atuar diretamente com a criança pequena, para que esses soubessem zelar por sua saúde, alimentação, sono, mas também, que trouxessem atividades e experiências que

impulsionariam o desenvolvimento infantil e seu “livre desabrochar”. (ABI-SÁBER, 1963, p. 08).

Nessa pesquisa, portanto, foi possível perceber o entrelaçamento das concepções do Movimento da Educação Nova com as propostas médico-higienistas que caracterizavam o ensino pré-escolar, o qual foi responsável pela reinterpretação e adaptação das ideias pedagógicas e educacionais exteriores à realidade e necessidade da época, de modo a convergir esse discurso em espécies de “*slogans*”/ bandeiras que representados pelas ideias de Dewey, Decroly, Montessori, Froebel, Pestalozzi e Claparède; apareceram como um discurso de “reformatar” e, conseqüentemente “melhorar” a educação dos pequenos, o que significava a possibilidade de corresponder às necessidades sociais do período.

Os “*slogans*/bandeiras” utilizados para discutir e disseminar as propostas em prol da educação da criança pequena brasileira, como “educação para vida pela própria vida”, “desenvolvimento natural/espontâneo da criança”, “a comparação do desenvolvimento infantil com as plantas”, “desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência”; “orientar e guiar os conhecimentos inatos da criança”; “centros de interesse” e “autoeducação”; são algumas das concepções irradiadas que compõem os preceitos do denominado Movimento da Educação Nova e que aparecem nos trabalhos estudados, como as “grandes chaves” para o sucesso da formação infantil.

Dessa forma, podemos comprovar a nossa hipótese de que as concepções educacionais de John Dewey aparecem associadas às concepções médico-higienistas, que marcaram esse período e, mais ainda, que eram necessárias e importantes no contexto de uma sociedade que ainda apresentava índices alarmantes de mortalidade infantil.

No entanto, essa “associação” das concepções de John Dewey não ocorreu apenas em relação às propostas médico-higienistas; suas concepções foram adotadas como uma espécie de “*slogans*”/bandeiras que, foram acopladas aos demais intelectuais que representavam o Movimento da Educação Nova e que adentravam no país no período.

Tais características nos permitem concluir que houve a apropriação de John Dewey, suas ideias foram conectadas e desconectadas articulando-se em uma variedade de intenções que se materializaram nas discussões e publicações dos intelectuais brasileiros da época, estando de acordo com as necessidades sociais demandadas pelo país. (CHAIKLIN, 2014).

Vale ressaltar, que no decorrer deste estudo, nota-se a ênfase nas concepções de John Dewey nas propostas e trabalhos publicados por Heloísa Marinho, a qual o destaca como um autor com ideias importantes que trazem as premissas necessárias para se “pensar” em avanços para a educação brasileira. Acredita-se que esse fator está diretamente entrelaçado ao

fato de Heloísa Marinho ter desenvolvido parte de seus estudos nos Estados Unidos, o que permitiu que ela tivesse contato com alguns dos ex-alunos de John Dewey, como Leite Filho (2011) destaca. Dessa forma, ressalta-se a ênfase da educadora em trazer em cada uma de suas obras a relação direta entre a educação e a vida, premissas que para Dewey (1959) eram indissociáveis para uma educação que faça sentido à vida infantil.

Os demais autores, como Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho, não fazem menção direta às ideias pedagógicas e educacionais de John Dewey. Nota-se que esses autores destacam em suas obras preceitos que tangem o Movimento da Educação Nova, como é o caso de Celina Airlie Nina (1955) ao reportar à necessidade de a criança ser o centro de todo processo educativo, porém dirige-se mais às concepções propostas por Froebel.

Já Nazira Féres Abi-Sáber, mais preocupada em “preparar à criança para o ensino primário”, destaca a utilização de um “ecletismo” que vise atingir esses objetivos, sem se reportar a um autor específico. Porém, apresenta as premissas de “centramento” na criança e de uma educação que tenha como base a vida e as experiências infantis, o que nos permite compreender sua aproximação das concepções da Educação Nova. No entanto, na década de 1980 nota-se uma espécie de “encantamento” da autora pelas concepções de Piaget, afirmando que esse autor foi o responsável por “trazer todas as respostas que ela procurava para a educação pré-primária”.

Odilon de Andrade Filho, por sua vez, foca suas produções mais nos cuidados e saúde infantis. Destaca a importância de uma educação centrada na criança e em suas experiências para que se possam formar bons hábitos tanto no que se refere ao comportamento quanto aos hábitos ligados à saúde e higiene na criança.

Dessa forma, ao analisar as premissas apontadas por cada um dos autores, podemos compreender os diferentes eixos e concepções que circulavam no Brasil (1934-1971) a respeito da criança menor de 06 anos e sua formação. Estudar esses quatro autores, portanto, possibilitou-nos compreender os pontos em que os mesmos se aproximaram e se afastaram em suas propostas para a educação dos pequenos, o que fornece uma riqueza de debates, concepções, ideias, pesquisas e propostas que tentavam “definir” o que deveria ser a educação pré-escolar e seu papel no desenvolvimento da criança.

Assim, pode-se notar que a educação das crianças menores de 06 anos, na sociedade republicana e início da militar brasileira entre 1934 e 1971, dessa forma, delimitaram-se a uma esfera de indefinição, e quando se reporta a essa premissa de indefinição refere-se ao espaço obscuro que essa formação foi ocupando; seja na imprecisão de que tipo de atuação

será destinado a essa criança e os seus objetivos, seja no profissional e sua formação para atuar com os pequenos, ou ainda na escassez de políticas públicas que reconheçam e atuem mais diretamente na educação dessa criança. Isso pode ser claramente explicado tanto pela falta de políticas públicas, quanto pelos problemas de ordem social, econômica e política que o país enfrentava.

Como pensar em uma formação pedagógica mais sólida para esses pequenos, se eles, em sua maioria, ainda eram vítimas de doenças, moléstias, epidemias; se não havia locais próprios para sua educação?

Não era possível, ainda, no Brasil Republicano em seu início (1934 a 1971), pensar na formação dos pequenos sem focar nos cuidados com sua saúde e higiene, sem pensar nos tratamentos médicos. Destacamos, nessa via, a importância e necessidade da “*assistência científica*”, a que Kulhmann Jr. (2011) se refere. Mesmo que ainda imbuída de um caráter médico-higienista, apenas, não era possível desconsiderá-la em uma época marcada por problemas salutar e de abandono de nossas crianças.

Porém, não se pode esquecer de que esse período (1934-1971) apresenta o início de uma preocupação para além desses cuidados, de um esforço na criação e estruturação de locais próprios que estimulem o desenvolvimento da criança, assim como de uma atuação mais diretiva, o que pode ser visualizado pelas pesquisas realizadas no período e pela participação ativa dos intelectuais em: debates, congressos, cursos e conferências a respeito da criança pequena; o que ficou ainda mais nítido ao nos reportarmos aos trabalhos de Heloísa Marinho, Nazira Féres-Abi-Sáber; Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho.

Os intelectuais brasileiros não estiveram alheios às produções e demandas internacionais de cuidados e educação dos pequeninos, trouxeram em seus trabalhos discussões importantes que tentavam colocá-los em evidência e buscaram vincular a promoção da alfabetização como uma consequência do preparo desses.

As leis educativas brasileiras, entretanto, estiveram mais preocupadas com o ensino primário, secundário e universitário, considerando muito preliminarmente a Educação Infantil, como a LDB 5692/71, mas que, pelo menos, já começou a vê-la como responsabilidade dos sistemas de ensino, o que antes era apenas um “depósito” para os infantes, ficando a cargo das indústrias.

Acreditamos que muito ainda pode e deve ser feito em prol da educação das crianças menores de 06 anos no Brasil, porém, esse estudo nos possibilitou enxergar o caminho profícuo e tortuoso que com que essa educação deu “seus primeiros passos” na História do Brasil e na História de nossa Educação, fator esse que nos permite compreender os resquícios

históricos e os fatores que ainda precisam ser superados para alcançarmos uma educação pública e de qualidade a todas as nossas crianças.

Espera-se que esse trabalho fomente muitas discussões e “continuações”, pois o campo da História da Educação de nossos pequenos ainda possui muitos aspectos a serem explorados e suscita muitas outras questões para que possamos abrir “a caixa preta” da educação pré-escolar para compreender e apreender a circularidade das ideias pedagógicas e educacionais que a caracterizaram e que culminaram na sua atual configuração.

“Cajueiro pequenino,  
Carregadinho de flor,  
À sombra das tuas folhas  
Venho cantar meu amor,  
Acompanhado somente  
Da brisa pelo rumor,  
Cajueiro pequenino,  
Carregadinho de flor.

Tu és um sonho querido  
De minha vida infantil,  
Desde esse dia... me lembro...  
Era aurora d'abril,  
Por entre verdes ervinhas  
Nascestes todo gentil,  
Cajueiro pequenino,  
Meu lindo sonho infantil.

Mais um dia...me ausentaram...  
Fui obrigado...parti!  
Chorando beijei-te as folhas...  
Quanta saudade senti!  
Fui-me longe...muitos anos  
Ausente pensei em ti...  
Cajueiro pequenino,  
Quando obrigado parti!

Agora volto, e te encontro  
Carregadinho de flor!  
Mas ainda tão pequeno,  
Com muito mato ao redor...  
Coitadinho, não crescestes  
Por falta do meu amor,  
Cajueiro pequenino,  
Carregadinho de flor.

(Juvenal Galeno – Cajueiro pequenino, 1959).

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABI-SÁBER, Nazira Féres. (org) **Música e Movimento na Escola.** (coletânea). Belo Horizonte: Instituto de Educação, 1958.

ABI-SÁBER, Nazira Féres. **O que é o Jardim de Infância?** Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964.

\_\_\_\_\_. **A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos.** 1ª ed. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1962a.

\_\_\_\_\_. **A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1965.

\_\_\_\_\_. **O período preparatório e a aprendizagem da leitura.** 1ª ed. Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1962b.

\_\_\_\_\_. **O período preparatório e a aprendizagem da leitura.** 4ª ed. Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1968.

\_\_\_\_\_; e CARMO, Maria da Conceição P. do. **Jardim da Infância: programa para crianças de 05 a 06 anos.** Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1967.

ABI-SÁBER, Nazira Féres. **Um lugar para Lunica.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1979.

\_\_\_\_\_. A Educação Pré-Escolar – Uma Urgente Necessidade. In: **Infância**, ano IV, n. 07, jun. de 1963. p. 03-09.

\_\_\_\_\_. Política Social face às necessidades do pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1975. p.12-16.

\_\_\_\_\_. Palavras às normalistas. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1976. p.08-10.

\_\_\_\_\_. Carta a um menino da favela da Ventosa. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1978. p.13-14.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1979. p.05.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1980a. p.06.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1980b. p.07-08.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1980c. p.05.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1980d. p.05.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1980e. p.05.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1980f. p.02-03.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar: a arte de contar histórias. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1981a. p.09-10.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1981b. p.04-05.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1981c. p.22-23.

\_\_\_\_\_. Descobrimo Piaget na sala de aula. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1981d. p.13-14.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1981e. p.10-11.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1982a. p.02.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1982b. p.02.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1982c. s/p.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1982d. p.02.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1982e. p.02.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1982f. p.02.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1982g. p.02.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1982h. p.02.

\_\_\_\_\_. Carta à professora pré-escolar. In: **Revista AMAE – Educando**, Belo Horizonte, 1983. p.02.

ALVES, Castro. As duas Flores (1947). In: ROCHA, Ruth. **Poemas que Escolhi para as Crianças**. São Paulo: Salamandra, 2013.

AMADO, Jorge. **Capitães de Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANDRADE FILHO, Odilon. **Prepara teu filho para a vida – educação psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Livraria Jose Olympio Editora, 1947.

ANDRADE FILHO, Odilon e BARROS FILHO, Sebastião. **Creches (organização e funcionamento)**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Coleção do Departamento Nacional da Criança, 1957.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. IN: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Zenaide Villalva. O material para o Jardim de Infância. In: **Revista da Sociedade de Educação**. Vol I, num. 2, 1923. p. 39-45.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos Jardins de Infância**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002b.

\_\_\_\_\_. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a Pedagogia dos jardins-de-infância. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, mai-ago. de 2002c. p. 107-120

ARCE, Alessandra; SIMON, Frank; DEPAEPE, Marc. Translating Ovide Decroly’s ideas to Brazilian teachers. In: **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, 2015. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2015.1021361>>

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Uma nova Metodologia de Educação Pré-Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Yara Frateschi Vieira (trad). São Paulo: Hucitec, 2008.

BARRETO, Hortência Pereira. Educação Pré-Escolar. In: **Revista Educação**, volumes XIII e XIV, 1936. p. 43-46.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de 1889 a 1930**. São Paulo: Editora Alfa-Omega LTDA, 1981.

BILAC, Olavo. **Infância** (1904). Disponível em < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/Poesias%20Infantis/Pi44.htm>>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** n. 4024 de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em < <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> >

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692** de 11 de Agosto de 1971. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm) >

CAMARA, Sônia. **Sob a Guarda da República: a infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

\_\_\_\_\_. A Reforma de Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Balnck; VIDAL, Diana; e ARAUJO, José Carlos. **Reformas Educacionais: As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 177-196.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CASASSANTA, Terezinha. Prefácio da obra “O período preparatório e a aprendizagem da leitura”. In: ABI-SÁBER, Nazira Féres. **O período preparatório e a aprendizagem da leitura**. Belo Horizonte: A Grafiquinha, 1968.

CASTRO, Maria Antonietta de. Em torno do ensino de Puericultura. In: **Revista Educação**, vol II, jan/mar. de 1928. p. 284-292.

\_\_\_\_\_. Puericultura e mortalidade infantis. In: **Revista Educação**, vol XI, abril de 1930. p. 19-25.

\_\_\_\_\_. O Ensino se Puericultura nas Escolas e Agremiações Femininas. In: **Revista Educação**, vol I, 1933. p. 117-127.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de. e KUHLMANN JR, Moysés (orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.373-408

\_\_\_\_\_. **A Escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

CERTEAU, Michel De. Primeira Parte – As Produções do Lugar. In: **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária, 2008. 2ª. Edição.

CHAIKLIN, S. A theoretical framework for analyzing preschool teaching: A cultural-historical science perspective. In: **Learning, Culture and Social Interaction** (2014).

CLARK, Oscar. Jardins de infância. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol XI, n. 29, jul/ago. de 1947. p.15-40.

COSTA, Flammarion. Objetivos e Realizações do Departamento Nacional da Criança. In: **Revista Serviço Social**, n. 34, ano IV, setembro de 1944.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey, Uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEPAEPE, Marc. **Vieja e nueva historia de la educación**. Barcelona: Octaedro, 2005

\_\_\_\_\_. **Order in Progress: Everyday Educational Practice in Primary Schools Belgium, 1880-1970**. Belgium: Leuven University Press, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação** – 2ª Edição – São Paulo: Companhia Editora Nacional, Coleção Atualidades Pedagógicas, 1952.

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação** - 5ª Edição – São Paulo: Companhia Editora Nacional, Coleção Atualidades Pedagógicas, 1959.

\_\_\_\_\_. **Como Pensamos** - 4ª Edição – São Paulo: Companhia Editora Nacional, Coleção Atualidades Pedagógicas, 1979

EITERER, Carmen Lúcia. ABREU, Cláudia Bergerhoff Leite. A formação de professores no contexto do PABAE: rupturas e permanências. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org). **Avaliação Educacional: memórias, trajetórias e propostas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a. p. 107-144.

\_\_\_\_\_. A ênfase metodológica na formação de professores no PABAE. In: **Revista de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Revista Linhas**, v. 9, n. 1, 2008b. p.93-108. Disponível em < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1367> >

FERREIRA, Maria Olympia da Silveira. PERIM, Maria da Luz Fernandes. **A História da OMEP no Brasil (1953-2003): Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2003.

FONTES, Gilberto. **Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro: Uma história de amor**. Rio de Janeiro: Bene Editora, 1999.

FORTALEZA, Zilda C. Martins Rodrigues. Como orientar a educação no Jardim da Infância. In: **Revista Educação**, volumes XVII e XVIII, 1937.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. São Paulo: Editora Global, 2013.

GALENO, Juvenal. Cajueiro Pequeno (1959). In: ROCHA, Ruth. **Poemas que Escolhi para as Crianças**. São Paulo: Salamandra, 2013.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O Cotidiano e as Idéias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição**. Tradução de Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes. São Paulo/SP:Companhia das Letras, 2006.

GORODOVITS, Augusta S. Relações entre Lar e Escolar. In: **Infância**, ano IV, n. 07, jun. de 1963. p. 38-40.

GONDRA, José Gonçalves. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n.1, p.99-117, jan./jul. 2000.

\_\_\_\_\_. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”. Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de. e KUHLMANN JR, Moysés (orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.289-318.

\_\_\_\_\_. A emergência da Infância. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 195-214, abr. de 2010.

GONDRA, José; GARCIA, Inára. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. In: **Revista Brasileira de Educação**, número 26, maio-agosto de 2004. p.69-84.

GOUVEIA FILHO, Pedro. Educação Pré-Primária e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XVII, n. 45, jan/mar. de 1952. p. 287-290.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil Republicano: Economia e Cultura (1930-1964)**. Tomo III, Vol. 11. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O Brasil Republicano: Sociedade e Política (1930-1964)**. Tomo III, Vol. 10. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Do Império à República**. Tomo II, Vol. 7. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2012.

JORDÃO, Lucia Pacheco. O desenvolvimento moral da criança: no Jardim de Infância. In: **Revista da Sociedade de Educação**. Vol I, num. 1, 1923. p. 39-45.

KATZENSTEN, Betti. Ansiedade e Agressividade em crianças pré-escolares. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XX, n. 51, jul-set. de 1953. p. 169-171.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

KRAMER, Sônia. SOUZA, Solange Jobim e. Apresentação. In: KRAMER, Sônia. SOUZA, Solange Jobim e. (org). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.p.9-12

\_\_\_\_\_. Políticas de financiamento para creches e pré-escolas. KRAMER, Sônia. SOUZA, Solange Jobim e. (org). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.p.85-108

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/ago de 2000.

\_\_\_\_\_. A Infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (1920-1940). In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 01, p. 327-350, abr. de 2010.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011

\_\_\_\_\_. O Jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org). **Educação da Infância Brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.03-30.

\_\_\_\_\_. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de. e KUHLMANN JR, Moysés (orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.459-503.

LEITE FILHO, Aristeo. **História da Educação Infantil: Heloísa Marinho – uma tradição esquecida**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960**. 261f. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LESSA, Gustavo. A formação de hábitos na Idade Pré-Escolar. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol XIX, n. 50, jul/ago. de 1953. p.159-164.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Aspectos da Educação Pré-Primária. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 32, n. 75, jul/set. de 1959. p. 79-93.

\_\_\_\_\_. Os Jardins de Infância e a Organização Escolar. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 38, n. 87, jul/set. de 1962. p.2-20.

\_\_\_\_\_. **Testes ABC: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 2008.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 10ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.

MANCINI, Guiomar Urbina Telles. As Creches como Auxiliares da Família. In: **Revista Serviço Social**, n. 34, ano IV, setembro de 1944.

MARINHO, Heloisa e LUTZ, Maria Isabel Marinho. **Vamos representar?** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1953.

\_\_\_\_\_. **O Gato de Botas.** Rio de Janeiro: Abril, 1954.

MARINHO, Heloísa. **A linguagem na idade pré-escolar.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), 1955.

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação no Jardim de Infância.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1952.

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação no Jardim de Infância.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1960.

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação no Jardim de Infância.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

\_\_\_\_\_. **O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de primeiro grau.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1978.

\_\_\_\_\_. **O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de primeiro grau.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1980.

\_\_\_\_\_. **Vida, Educação e Leitura: o método natural de alfabetização.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S.A., 1978.

\_\_\_\_\_. **Vida, Educação e Leitura: o método natural de alfabetização.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S.A., 1987.

\_\_\_\_\_. **Estimulação Essencial.** 1ª ed. Rio de Janeiro: CENESP, 1978.

\_\_\_\_\_. Formação do Professor Primário em Nível Superior. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 47, jan./mar. de 1967. p.141-152.

\_\_\_\_\_. Preparação do professor primário especializado em nível universitário. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 57, n. 117, jan./mar. De 1970. p.143-147.

\_\_\_\_\_. O currículo da Reforma e a Experiência do Colégio Bennett. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 60, jan./mar. de 1974. p.100-112.

\_\_\_\_\_. A linguagem na Idade Pré-Escolar. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 23, n.57 jan./mar. de 1955. p.59-122.

\_\_\_\_\_. Assuntos predominantes na Linguagem do pré-escolar. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 1, n.3 set. de 1944. p.376-386.

\_\_\_\_\_. Aspectos da Educação Primária nos Estados Unidos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 16, n.43 jul./set. de 1951. p.183-187.

\_\_\_\_\_. Métodos de ensino da Leitura. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 28, n.68 out/dez. de 1957. p.131-150.

\_\_\_\_\_. Magistério e Vocação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 24, n.70 abr./jun. de 1958. p.136-138.

\_\_\_\_\_. Da influência do Jardim de Infância na promoção da primeira série. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 31, n.73 jan./mar. de 1959. p.03-08.

\_\_\_\_\_. A escrita na Escola Primária. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 44, n.100 out./dez. de 1965. p.315-331.

\_\_\_\_\_. Missão da Educadora no Jardim. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 45, n.101 jan./mar. de 1966. p.63-72.

\_\_\_\_\_. Como a criança aprende a ler brincando. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 56, n.124 out./dez. de 1971. p.366-379.

\_\_\_\_\_. A tragédia das mãos vazias. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 38, n.88 out./dez. de 1962. p.201-202.

MINISTÉRIO DA SAÚDE: Departamento Nacional da Criança. **Noções de Puericultura**. Rio de Janeiro: Coleção do DNCR, n. 141, 1956.

MEIRELES, Cecília. **Ou Isto ou Aquilo**. São Paulo: Global Editora, 1964.

MIRANDA, Nicanor. Parques Infantis. In: **Revista de Educação**, volume XXVIII, 1940. p. 09-12.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

\_\_\_\_\_. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de.(org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-140.

\_\_\_\_\_. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Luiz Horário da Matta (trad.) São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EdUSP, 2009.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Sociedade de Educação de São Paulo (1922-1931)**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

NEVES, Ary Pinto das. **São Carlos na esteira do tempo**. São Carlos: Edufscar, 2007.

NÓVOA, A. Por que a História da Educação? In: BASTOS, M. e STEPHANOU, M.H. (org) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, Vol. II, século XIX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

NINA, Celina Airlie. **Escolas-Maternais e Jardins de Infância**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Coleção do Departamento Nacional da Criança, 1955.

NÓVOA, Antônio. Por que a História da Educação? In: BASTOS, Maria Helena Camara e STEPHANOU, Maria. (Orgs) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, Vol. II, século XIX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

“O JORNAL”. **O Jardim, é para a criança o melhor lugar de recreio**. In: Revista Educação, vol. V, num. 1 de outubro de 1928. p. 78.

OLIVEIRA, Paloma Rezende de. **Vinde a mim os pequeninos: Políticas de educação e assistências às infâncias**. Juiz de Fora: FUNALFA, 2012.

OMEP – BRASIL/ BRASÍLIA. **A criança precisa de atenção**. Brasília, 1980.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. PAIXÃO, Léa Pinheiro. **A americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2002.

PRIORE, Mary del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: \_\_\_\_\_.(org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.p.84-106.

REIS, Alice Meirelles. Material para Jardim de Infância. In: **Revista Educação**, vol. IV, num. 2 e 3 de agosto e setembro de 1928. p. 241-243.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes: Educação Escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: PRIORE, Mary del.(org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. P.210-230.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (ORG); **História e História da Educação**. Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006. 3ª.Edição. Coleção Educação Contemporânea. Vários Autores.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. Coleção Memória da Educação.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castello**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e. Pré-escola: em busca de suas funções. KRAMER, Sônia. SOUZA, Solange Jobim e. (org). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.p.13-20.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

STEPHANOU, Maria. Práticas Educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores. In: **História da Educação, ASPHE/Fae/UFPEL**, Pelotas, set. 1997. p. 145-168.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TOLEDO, Adalívia. et al. Jardins de infância no Estado de São Paulo. In: **Revista de Educação**, vol XXX, 1944. p.63-68.

TOLEDO, Adalívia. et al. Jardins de infância no Estado de São Paulo. In: **Revista de Educação**, vol XXXI, 1945. p.73-86.

VAINFAS. Ronaldo. **Os Protagonistas Anônimos da História: Micro-História**. Rio de Janeiro/RJ: Campus, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; e VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estudando as Lições de Coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VENANCIO, Renato Pinho. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary del.(org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.p.192-209.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; GONÇALVES, Irlen Antonio; e PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação Pesquisa**, vol.30, n.01, jan-abr. de 2004. Disponível em <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008)>.  
Acesso em Junho de 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org). **Pensadores Sociais e História da Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p.265-292.

\_\_\_\_\_. No interior da Sala de Aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, jan-jul. de 2009. p. 25-41. Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf> > Acesso em Maio de 2015.

VIEIRA, Gustamara. **A Ação do Departamento Nacional da Criança no Estado Novo: Educação, Saúde e Assistência**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2003.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Entrevistas para a Tese de Doutorado: História das Políticas de Educação Infantil em Minas Gerais – 1908-2000**. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 1991.

\_\_\_\_\_. **Education de la petite enfance dans la législation éducationnelle brésilienne du vingtième siècle: approche historique de l'état du Minas Gerais (1908-2000)**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação). Université Paris Descartes, PARIS/ França, 2007.

\_\_\_\_\_. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.67, nov. de 1988. p. 03-16 Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/830.pdf> >

“Ou se tem chuva e não se tem sol,  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.”.

(Cecília Meireles – Ou Isto ou Aquilo, 1964).

# APÊNDICE

**APÊNDICE A: Breve Resumo sobre cada uma das peças escritas por Heloísa Marinho e Maria Izabel Marinho Lutz na obra: “Vamos Representar?” de 1953.**

A referida obra é composta pelas seguintes peças teatrais:

**1. PEÇA: A descoberta da América**

*PÁGINAS:* 13 – 22.

*ATOS:* Três

*PERSONAGENS:* Rei (D. Fernando); Rainha (Isabel, a católica); Conselheiro da corte; Dama da corte; Colombo (com cinco marinheiros ajudantes) e selvagens.

*CENÁRIOS:* Sala da corte; convés de uma embarcação; fundo azul com vegetações.

*ENREDO:* A peça encena do momento em que Colombo dirige-se aos reis para pedir auxílio, pois diz encontrar um caminho mais curto para chegar à Índia. O conselheiro afirma ser uma ideia “louca”, mas mesmo assim o rei quer escutar as ideias de Colombo e o questiona sobre suas novas propostas. Diante do pedido, o rei se nega a oferecer o que Colombo pedira (três naus armadas e equipadas para sulcar o oceano), mas a rainha resolve doar suas joias para tal feitoria. E parte para a viagem. Durante a mesma, os marinheiros mostram-se insatisfeitos com tanto tempo de navegação para não chegarem a lugar algum, tentam explicitar isto a Colombo, o que é em vão. Em meio as tribulações da viagem e discussões, um dos marinheiros grita euforicamente, por ter avistado “Terra”. Neste momento, as embarcações ancoram no local, Colombo desce à procura de vultos que diz ter visto, com muita cautela, pois não sabe o que encontrará. Aos poucos os índios vão aparecendo e eles mostram prendas a estes, o que os deixam muito felizes a ponto de fazer uma bela dança. A representação termina com uma narradora, dizendo:

“Colombo descobrira a América. Aos poucos foram os selvagens se aproximando dos europeus, e à noite, agrupados em redor da fogueira, que os protegia contra as feras e outros animais selvagens, eles dormiam sob o céu do Novo Mundo”. (MARINHO e LUTZ, 1953, p. 21).

## 2. PEÇA: **Tiradentes**

*PÁGINAS:* 25 - 33

*ATOS:* Dois e um quadro

*PERSONAGENS:* velha; lavadeira; doceira; um senhor; uma senhora; Tiradentes; 7 conspiradores; 11 presos; algumas crianças.

*CENÁRIOS:* uma praça; sala obscurecida e pintura de uma janela com grades.

*ENREDO:* A representação inicia-se em uma praça, na qual a lavadeira, a velha e a doceira estão conversando sobre a vida, sobre suas dores e tormentos, quando uma senhora e um senhor que estão por ali, ouvem a conversa e passam a dialogar entre eles sobre o sofrimento do povo, demonstrando-se indignados com a dependência do Brasil de Portugal. Nisso entram algumas crianças, compram doces e saem. As mulheres voltam a seus afazeres, pois estão aguardando a chegada do alferes, e se mostram confusas pelo fato do mesmo ainda não ter chegado. Quando estão voltando para suas casas, escutam-se os cavalos e o alferes chegando. Os conspiradores estão em uma sala a conversar esperando pela chegada do alferes, que é Tiradentes, quando este entra traz notícias da capital, demonstrando que o projeto que tem é de muita valia, pois todo o povo encontra-se esgotado com a situação a que Portugal deixa o país, e decidem iniciar o movimento que recebe o nome de “Libertas quae sera tamen”. Neste momento, a peça é finalizada com uma narração na qual conta-se a tragédia pela qual se tornou o sonho de Tiradentes e seus conspiradores, que foram presos e culminou na morte de Tiradentes, tornando-o mártir da Independência brasileira.

## 3. PEÇA: **A Independência**

*PÁGINAS:* 37 - 46

*ATOS:* pequenas cenas, com narrativa em prosa ritmada (carreiro) e Hino da Independência.

*PERSONAGENS:* D. João VI; D. Pedro; 3 cortesões; Conde de Louzan; Conde dos Arcos; nobres; estadistas; José Bonifácio; D. Leopoldina; dono da casa; dona da casa; pessoas da comitiva; carreiro.

*CENÁRIOS:* sala do palácio com mesas e cadeiras; sala do palácio com um trono; interior de uma casa com mobílias;

*ENREDO:* a representação começa com a chamada da volta da família real para Portugal, uma narradora conta os fatos referentes a prisão de Napoleão, e a

despedida de D. João VI de seu filho D. Pedro que fica responsável pelo Brasil. D. Pedro diante da crise que se encontra o país, resolve fazer economias e abandona o palácio. A cada início de cena narra-se o fato com uma pequena encenação, são 7 ao todo. Os condes interferem nas decisões de D. Pedro, até que ele recebe a ordem de passar o governo a uma junta e retorna a Lisboa, porém, não é isso que faz, em 9 de janeiro de 1822, D. Pedro lê o manifesto do povo pedindo que ele fique, ao terminar dirige-se ao povo e diz que “fica”. José Bonifácio um dos enviados de São Paulo, se torna um estadista e acompanha D. Pedro, o qual passa a tomar todas as decisões no país, sem para isso seguir as ordens de Portugal. Cada vez mais intensifica-se o chamado de Portugal, D. Pedro sob o conselho de D. Leopoldina resolve ir para Minas, e lá se instala em uma casa. No entanto, é ameaçado de perder seu trono caso não retorne a Portugal. Foi a São Paulo e a Santos, e viu a quantidade de gente que o seguia. Quando regressava de Santos, às margens do Rio Ipiranga foi lhe entregue uma carta vinda do Reino, e ao terminá-la de ler, proclama com a espada erguida, a independência do Brasil. Neste momento, encerra-se a peça com as crianças que participaram da representação cantando o Hino da Independência.

#### **4. PEÇA: Princesa Isabel**

*PÁGINAS:* 49 - 55

*ATOS:* três atos e um quadro vivo

*PERSONAGENS:* Chica (a escrava); Zequinha (filho de Chica); Belamino (escravo); Feitor; Outros escravos; 2 cortesãos; Princesa Isabel; Damas da corte; Mensageiro.

*CENÁRIOS:* pátio de uma fazenda; sala do palácio.

*ENREDO:* A trama se inicia com a escrava Chica chorando por saudades do filho que está em outra fazenda trabalhando. Em uma conversa com Belamino, Chica desabafa por não ter Zequinha mais perto dela e comenta como os negros são maltratados. Na sequência os cortesãos conversam sobre o fato de D. Pedro ter entregado o trono a Princesa Isabel, e afirmam ter medo em relação aos escravos, pois ela age muito mais com o coração. E pela sua preocupação a princesa aparece triste pela situação dos escravos e resolve assinar no dia 13 de maio de 1888 a Lei de Abolição da Escravatura. A narração termina com os escravos recebendo a

mensagem e gloriando a princesa, no mesmo momento entra Zequinha e abraça sua mãe.

##### 5. **PEÇA: A Bandeira Brasileira**

*PÁGINAS:* 59-70

*ATOS:* peça dividida em 6 cenas

*PERSONAGENS:* estrelas representando os Estados brasileiros; várias profissões; garimpeiros; mãe; um filho de oito anos de idade.

*CENÁRIOS:* bandeira brasileira.

*ENREDO:* A trama consiste em uma criança indagando a mãe sobre a história da bandeira brasileira, desta forma, as cenas acontecem com a mãe contando cada um dos elementos que a formam. A partir da explicação de cada um dos elementos, os coros (de estrelas, garimpeiros, profissões) vão dizendo todas as riquezas que o país possui o que vai desde as plantações, florestas, águas, as regiões, conquistas. Representa-se a exaltação do Brasil, e finaliza-se com um coro cantando o Hino da Bandeira.

##### 6. **PEÇA: Caramuru**

*PÁGINAS:* 77 - 80

*ATOS:* três atos.

*PERSONAGENS:* capitão; piloto; marinheiros; Diogo Álvares; companheiros de Diogo Álvares; selvagens; cacique; selvagens inimigos; Paraguaçu; a onça.

*CENÁRIOS:* convés de uma embarcação e uma praia.

*ENREDO:* A trama se inicia com a tripulação do barco de Diogo Álvares afundando e nadando até a terra. Ao chegar nesta encontraram índios antropófagos, e ao chegar nas terras após tanto nadar Diogo desmaia e os índios o levam para oca, onde passam a cuidar e alimenta-lo. Lá Diogo revela seus costumes aos índios e aprende os deles, é nomeado pelo cacique de Caramuru que significa “filho do fogo”. Tudo parece tranquilo até que a tribo vizinha resolve ataca-los, com uma feroz onça pintada, Caramuru luta e com sua arma mata a onça e o chefe da tribo rival. A peça finaliza-se com Caramuru escolhendo Paraguaçu para ser sua esposa, e os índios fazendo uma grande festa pelo seu ato de bravura.

##### 7. **PEÇA: O Pássaro da Amizade**

*PÁGINAS:* 83 - 92

*ATOS:* dois atos

*PERSONAGENS:* Luisito; D. Nicota (mãe de Luisito); Chica (preta e cozinheira da casa); Tónico (filho de Chica); O pássaro da amizade; a onça pintada.

*CENÁRIOS:* uma sala com mesas e cadeiras; uma floresta.

*ENREDO:* A trama se inicia com a D. Nicota indo viajar, visitar sua irmã Rosa que está doente, Luisito está decepcionado, pois no final de semana será seu aniversário, mas a mãe promete voltar antes. A mãe entrega um livro de histórias para o filho (Histórias da Mata Grande), e pede para que se comporte e obedeça a escrava Chica. O menino senta-se e vai ler as histórias, escolhe “O pássaro da amizade”. Chica vendo que o menino está quieto vai fazer comida, neste momento chega Tónico que o convida para pular a cerca do vizinho e comer jabuticabas, ele hesita, mas Tónico o convence. No caminho conversam sobre a história, Tónico afirma já conhece-la, refere-se a um pássaro que quando fica perto de duas pessoas que se querem bem ele canta sem parar. Luisito está decidido a ir até a Mata Grande e trazer um desses para sua mãe. E juntos vão até a Mata. Lá encontram o pássaro e tentam captura-lo, mas é em vão. Resolvem entrar mais para dentro da mata, mas encontram uma onça e saem correndo, a onça vem para cima de Tónico e Luisito atira nela e a mata. Neste momento aparece o pássaro da amizade e diz: “Você arriscou a sua vida para salvar o seu amigo. Isto, sim, é amizade!”. E a peça termina com o pássaro indo com os dois meninos para casa, alegres e cantantes.

## 8. PEÇA: O Saci

*PÁGINAS:* 95 – 111.

*ATOS:* dois atos.

*PERSONAGENS:* D. Rosa (dona da fazenda); Laura (neta da D. Rosa); Lúcia (neta da D. Rosa); Neida (amiga das meninas); Sônia (amiga das meninas); Maria (cozinheira); Juca (neto da D. Rosa); O Saci.

*CENÁRIOS:* Sala da casa de uma fazenda.

*ENREDO:* Lúcia e Laura, junto com suas amigas Sônia e Neida, chegam correndo até a sala da casa da avó, local em que estão acostumadas a irem para ouvir as histórias da mesma. D. Rosa, antes de iniciar a história, chama Maria para perguntar sobre o que está queimando na cozinha, e a mesma afirma que é o feijão

que está queimando por culpa do Saci. As meninas riem, não acreditam em que Maria diz, e enquanto esta vai a cozinha preparar um novo jantar, D. Rosa e as crianças pegam seus bordados para irem adiantando para a Festa de São João. No entanto, não encontram nenhum dos utensílios para este trabalho, nada mais está no local certo, as meninas começam a acreditar que realmente tenha passado um saci pela casa, menos Lúcia. Porém, entra Juca, um dos netos de D. Rosa que afirma ter perdido seu estribo, desconfiado do Saci faz uma armadilha para o prender. Neste momento, a avó começa a contar a história desse “diabrete”, afirma ser este um moleque que adora fazer bagunças, interrompe a história para jantarem e na sequência entra o saci na sala de D. Rosa, sorrindo ao ver a bagunça. Quando eles retornam, D. Rosa lhes conta a mágica para prender o Saci, basta colocar tudo em ordem novamente, e assim as crianças iniciam o trabalho de organização do local. Quando o local está em ordem, o Saci aparece, reclamando vai embora! As meninas encontram as carapuças do mesmo, e mostram a avó e a Juca. E assim, todos passam a tentar manter a casa limpa e arrumada, para que o Saci não volte mais.

## **9. PEÇA: Os Livros**

*PÁGINAS:* 115 - 122

*ATOS:* dois atos

*PERSONAGENS:* duas meninas; quatro meninos; uma criança pequena; um dicionário; um livro de poesias; um livro de História; um livro de Ciências; um livro de Geografia; livros de contos; um livro de religião e a “bomba”.

*CENÁRIO:* uma sala com mesas e cadeiras e umas estante de livros;

*ENREDO:* A representação inicia com as crianças estudando, um dos meninos está aflito procurando por seu livro de geografia, que se encontra espatifado em uma cadeira, enquanto o outro está lendo e comendo ao mesmo tempo. Neste mesmo local chega uma criança pequena que pede para desenhar, porém não alcança a mesa, e as crianças a colocam sentada em cima de um dicionário. As crianças começam a discutir por uma borracha e derrubam mais livros ao chão, a briga é interrompida pela mãe chamando para o almoço. Quando as crianças saem os livros travam um diálogo entre eles, demonstram seus descontentamentos com a forma que são tratados pelas crianças, indignados começam a contar suas inúmeras

utilidades para o conhecimento do ser humano. Decidem, então, escolher um para falar com as crianças sobre a forma com que são tratados, mas entra a “bomba” e satiriza todos eles. Os demais livros resolvem expulsá-la. O livro da religião explica a melhor forma de falar com as crianças sobre os maus tratos, mas neste momento sobem algumas crianças da plateia e afirmam que cuidarão com carinho dos livros, todos se abraçam, e a peça é finalizada com os livros e as crianças, abraçados, cantando uma canção escolar.

#### **10. PEÇA: Chiquinho Ladrão**

*PÁGINAS:* 125-131

*ATOS:* três atos.

*PERSONAGENS:* um velho; Chiquinho (macaco) e o boneco.

*CENÁRIO:* uma plantação de bananeiras.

*ENREDO:* A história se passa em uma plantação de bananeiras, um velho está todo contente por ver quão linda estão seus cachos, porém, um dos mais bonitos que com certeza o faria ganhar muito dinheiro desapareceu. Chiquinho, o macaco, afirma ter comido, o velho com um pau passa a persegui-lo, mas não consegue pega-lo. O velho, então resolve, fazer um boneco lambuzado com cola, com um cesto de bananas na cabeça para prender o macaco. Quando Chiquinho chega, ele conversa com o boneco pedindo as bananas, mas este não reage, o macaco começa a bater no boneco e vai ficando preso a este. O velho entra e vê o macaco grudado, com uma corda o amarra. O macaco triste pede para sair desta condição, mas o velho diz que pode desamarra-lo se ele topa trabalhar para ele. O macaco aceita e passa a ajudá-lo a colher as bananas. Como recompensa o macaco pede para comer bananas, o velho deixa e o leva para morar com ele, se tornam então amigos e sócios.

#### **11. PEÇA: O Pescador e o Gênio**

*PÁGINAS:* 135 - 139

*ATOS:* um ato.

*PERSONAGENS:* pescador; gênio.

*CENÁRIOS:* praia deserta.

*ENREDO*: A história se passa em uma praia deserta, um pescador triste tentando pegar peixes, mas não está conseguindo, a única coisa que consegue pescar é uma garrafa, e ao ver que tem dentro não encontra nada, coloca a mão dentro e vê um gênio. O Gênio sai e diz que matará o pescador, pois o Rei Salomão o prendeu naquela garrafa, e estava ali por vários séculos, porém havia jurado dar todas as riquezas do mundo a quem o libertasse, como ninguém o fez, furioso o gênio mudou de ideia e jurou morte a quem o fizesse. O pescador sabendo da história, ficou desesperado, e o gênio disse que então teria que mata-lo. Em seguida, o pescador lhe pediu apenas para fazer a última pergunta, e questionou como ele havia cabido naquela garrafa, o gênio entrou para demonstrar e neste momento, o pescador colocou a rolha, prendendo o gênio ali novamente. A representação finaliza com o gênio pedindo liberdade, e o pescador diz: “O gênio é grande, mas eu sou esperto. Tamanho não é documento; esperteza, isso sim!” (p. 139). E devolve a garrafa ao mar.

## **12. PEÇA: Cinderela**

*PÁGINAS*: 143 - 157

*ATOS*: três atos.

*PERSONAGENS*: Cinderela; Madrasta (de Cinderela); Anastácia (filha da madrasta); Ambrósia (filha da madrasta); fada (madrinha de Cinderela); Príncipe; Lacaio.

*CENÁRIOS*: uma cozinha; uma sala de palácio.

*ENREDO*: Cinderela é uma menina órfã que vive com a madrasta e suas duas filhas. Desde que o pai faleceu ela é feita de “escrava” por elas. Um dia, sente que sua vida poderá mudar, um baile no reino para que o príncipe possa escolher sua futura esposa, mas a madrasta não deixa. Cinderela fica chorando, quando lhe aparece sua fada madrinha, a qual por um encanto transforma sua roupa rasgada em um belíssimo vestido de festa, lhe oferece uma carruagem, para que vá até o baile, no entanto, tem uma recomendação – voltar à meia noite! Cinderela aceita e se vai! No palácio o príncipe parece desesperançoso, pois não encontrara a mulher de seus sonhos, é quando entra Cinderela e ele converge todos seus olhares a ela, se aproxima e ficam a dançar toda a noite. Nas doze badaladas do relógio, sem dizer nada, Cinderela sai correndo do palácio, o príncipe desesperado sai a sua

procura, mas não mais a encontra e, com isso, decide ir a toda a vila procurar por esta moça. Passa por todas as casas, e quando chega na de Cinderela a madrasta faz o possível para impedi-lo de entrar na cozinha. Ele experimenta o sapato que a moça havia deixado cair nas duas filhas da madrasta e mesmo com muita força estes não as servem. Quando o príncipe estava quase desistindo, Cinderela entra com um balde, e se assusta ao vê-lo, o laçao traz o sapato que serve perfeitamente nos pé da jovem, imediatamente o príncipe ajoelha-se e pede a mão de Cinderela em casamento, e os dois saem até o palácio. As filhas da madrasta desmaiam e esta fica a abana-las. Neste momento, a peça se encerra.

### **13. PEÇA: A Rosa Juvenil**

*PÁGINAS:* 161- 168

*ATOS:* três atos.

*PERSONAGENS:* Rainha; Rosa Juvenil; Ama da Princesinha; 5 fadas; príncipe; fada má.

*CENÁRIOS:* um quarto do palácio; jardim do palácio;

*ENREDO:* A história se inicia com o batizado da princesinha, após o mesmo chegam as cinco fadas, cada qual trazendo algum desejo de vida plena e realização a pequena. Após este gesto entra a fada má, revoltada por não ter sido convidada para a festa, diz a rainha que se esqueceu, mas mesmo assim, ela diz que veio trazer um desejo a garota. Nada poderá desfazer os desejos das demais fadas, mas afirma que aos 18 anos a menina irá espetar o dedo em uma rosa, e dormirá por cem anos, com ela todas as pessoas do castelo, despertando apenas com o beijo do príncipe. A rainha desesperada mandou cortar todas as flores do castelo, enche a filha de cuidados, mas ao completar 18 anos vai ao jardim sozinha descansar de sua festa, ninguém percebe sua saída, mas a fada má vai ao seu encontro, vestida como uma pobre velha lhe oferece uma rosa de presente, a menina encantada com a beleza da flor, pois no castelo não havia alguma, aceita! Mas ao tocar cai sobre o balanço em um sono profundo, e a fada má rindo se vai! Passaram-se muitos anos, o mato crescia cada vez mais, e a princesa com todos os moradores do castelo dormiam. Um dia, o príncipe resolve adentrar naquele lugar, quando de repente avista a princesa dormindo...se encanta com sua beleza, acha que está morta, mas mesmo assim lhe dá um beijo. A menina, então, desperta lentamente. O príncipe

mais encantado ainda com sua beleza, a pede em casamento! Todos do castelo retornam e o encanto se quebrou!

#### **14. PEÇA: A ovelha perdida**

*PÁGINAS:* 171 - 176

*ATOS:* dois atos

*PERSONAGENS:* dois pastores; Menino (dono da ovelha); emissário dos reis magos; séquito dos reis (soldados, empregados); outros pastores.

*CENÁRIOS:* paisagem campestre.

*ENREDO:* Um pastor cuida de seu rebanho, quando chega um amigo para lhe ajudar, neste momento aparece uma ovelha perdida e eles decidem acolhe-la e cuidar da mesma. O primeiro pastor se vai, quando se aproxima o emissário dos reis magos, perguntando notícias sobre o Rei-Menino, o pastor se assusta, pois nunca ouvira falar disto. Os pastores indicam Herodes, mas o emissário afirma que já procuraram por toda parte e não encontraram o rei-menino. Neste momento aparece um clarão, os dois pastores acordam os demais e ouvem a voz de um anjo que afirma ter nascido o Rei-Menino, perguntam sobre onde encontra-lo e o anjo afirma em uma manjedoura em Belém. Emissário corre para chamar os reis magos, o anjo deixa uma estrela para guia-los no caminho. Neste momento, entra um menino correndo procurando por sua ovelha, os pastores lhe apresentam a ovelha que haviam encontrado, porém esta estava indo para Belém com os demais pastores, o menino então corre atrás do rebanho. Todos chegam ao mesmo tempo em Belém, e se paralisam na presença de Jesus, o menino fica encantado e então, dá sua ovelha, tudo o que tem ao Menino-Jesus. E assim, encerra-se a peça com todos cantando a música “Noite Feliz”.

Assim, é finalizada esta obra de Heloisa Marinho, a qual conta com os detalhes sobre como tem que ser cada atuação, desde a hesitação ou não das personagens, dando dicas da disposição dos materiais para a organização do cenário. Ao deparar-se com as temáticas nota-se que as mesmas apresentam histórias com alguma moral, seja esta na exaltação do país, seja em ensinar bons comportamentos às crianças, como: cuidar dos livros; não roubar, mas trabalhar para se conseguir o que quer; manter os objetos e a casa sempre em ordem. Utiliza-

se também de clássicos infantis como: Cinderela e a Rosa Juvenil, literaturas que trabalham com a temática do conto de fadas, e mostram a importância de ser obediente e bondoso. E por fim, trazem uma obra religiosa, como o nascimento de Jesus, representando a importância de doarmos tudo o que temos a Deus, como faz o pobre menino ao entregar sua única ovelha. O trabalho, portanto, com valores morais é nítido neste trabalho de Lutz e Marinho (1953), o fato das crianças estudarem e representarem essa peça consiste em uma forma lúdica de formar nestas, desde a mais tenra idade, os valores esperados socialmente. Ou seja, consiste em uma forma de impulsionar o desenvolvimento emocional e social das crianças, proporcionando assim o desenvolvimento de uma personalidade e comportamento almejados.

**APÊNDICE B: Cronologia das Produções Bibliográficas de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho**

	AUTORES			
	HELOÍSA MARINHO	NAZIRA FÉRES ABI-SÁBER	CELINA AIRLIE NINA	ODILON DE ANDRADE FILHO
				<b>1947</b> “Prepara teu filho para a vida” – 1ª ed.
	<b>1952</b> “Vida e Educação no Jardim de Infância”. – 1ª Ed.			
	<b>1953</b> “Vamos Representar?” – 1ª Ed.			
	<b>1954</b> “O Gato de Botas”. – 1ª Ed.		<b>1954</b> “Escolas Maternais e Jardins de Infância” – 1ª Ed	
			<b>1955</b> “Escolas Maternais e Jardins de Infância” – 2ª Ed.	
			<b>1957</b> “Escolas Maternais e Jardins de Infância” – 3ª Ed	<b>1957</b> “Creches (organização e funcionamento)” – 1ª Ed.
		<b>1958</b> “Música e Movimento na Escola”. – 1ª Ed		
	<b>1960</b> “Vida e Educação no Jardim de Infância”. – 2ª Ed.			
			<b>1961</b> “Escolas Maternais e Jardins de Infância” – 4ª Ed.	

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO/ TÍTULO DA OBRA E EDIÇÃO</b>		<b><u>1962</u></b> “O Período Preparatório e a Aprendizagem da Leitura”. – 1ª Ed.  “A Criança de 04 anos”. – 1ª Ed.		
		<b><u>1964</u></b> “O que é o Jardim de Infância?” – 1ª Ed.		
		<b><u>1965</u></b> “A criança de 04 anos”- 2ª Ed.		
	<b><u>1966</u></b> “Vida e Educação no Jardim de Infância”. – 3ª Ed.			
		<b><u>1968</u></b> “O Período Preparatório e a Aprendizagem da Leitura”. – 2ª Ed.		
				<b><u>1969</u></b> “ABC das Mães: a criança do nascimento à adolescência”. – 1ª Ed.
	<b><u>1978</u></b> “Estimulação Essencial” – 1ª Ed.  “Vida, Educação e Leitura”- 1ª Ed.  “O currículo por atividades no Jardim de Infância e na Escola de Primeiro Grau”. – 1ª Ed.			
		<b><u>1979</u></b> “Um lugar para Lunica”. – 1ª Ed.		

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO/ TÍTULO DA OBRA E EDIÇÃO</b>	<b>1987</b> “Vida, Educação e Leitura”- 2ª Ed.  “O currículo por atividades no Jardim de Infância e na Escola de Primeiro Grau”. – 2ª Ed.			
---	--	--	--	--

**Fonte:** Elaborado por Varotto-Machado (2015) com base nas publicações bibliográficas de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho