

5

Propostas da Educação Infantil nos anos 1950/1960: as idéias de Odilon, Celina, Heloísa e Nazira

Tanto a creche como o jardim-de-infância, passando pelas diferentes denominações que as instituições de Educação Infantil tiveram ao longo da história: salas-asilo; escolas maternais; escolas de jogos; escolas infantis; asilos infantis etc., surgiram como uma necessidade social, sobretudo das mulheres operárias na Europa, no século XVII, e no Brasil, no século XIX. A idéia de que a educação das crianças pequenas fora da casa e longe da mãe foi/é um luxo fica descartada pela própria historiografia, quando nesta são encontradas narrativas sobre as origens dessas instituições.

A discussão muito recorrente entre autores brasileiros de que no Brasil a creche foi destinada inicialmente às crianças das classes populares, àquelas cujas mães necessitavam trabalhar, e que o jardim-de-infância foi o modelo mais usual para as crianças das camadas mais privilegiadas da sociedade perde seu sentido, pois, como se constata através da história, esta concepção de que as creches foram sempre destinadas somente às crianças mais pobres, com caráter assistencial, e que os jardins-de-infância sempre foram mais caracterizados pela sua proposta educacional nem sempre existiu. O que não impede de se pensar como Rosemberg (1992 c): o que aconteceu foi que, por muito tempo, se propôs uma Educação Infantil pobre para as crianças pobres.

Através de um levantamento que realizei no acervo bibliográfico, nas Bibliotecas de algumas Universidades no Brasil, sobre Educação Infantil,⁴⁸ constato que, nas décadas de 1950 e 1960, se estendendo até meados dos anos 1970, a maioria das publicações refere-se a manuais para o pré-primário ou a pré-escola, com um forte predomínio de autores estrangeiros. São livros que enfocam atividades e formas de organizar a educação das crianças pequenas em turmas de creches, jardim-de-infância, escolas maternais e pré-escola.

⁴⁸ Esse levantamento foi realizado, inicialmente, através dos sites das bibliotecas que constam da bibliografia. Vários deles foram encontrados na Biblioteca do Senado Federal, outros puderam ser consultados nas Bibliotecas da PUC-Rio e da UFRJ.

Grosso modo, o referencial teórico dessas publicações é composto por abordagens metodológicas fundamentadas em autores clássicos da educação/pedagogia, tais como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly entre outros. Podem-se encontrar também nesse acervo algumas publicações destinadas às áreas específicas do conhecimento, relacionadas à educação das crianças, como psicomotricidade, música, psicologia do pré-escolar e outras. Em geral são *manuals*, assim denominados pelo fato de apresentarem um conteúdo composto de justaposições de fragmentos extraídos de diversas teorias, redigidos de forma simplificada para facilitar a leitura, mas que também implicam na dificuldade de posteriores estudos e aprofundamentos teóricos. Podem ser caracterizados como *receituários*, pois quase sempre são seqüências de passos, ou de atitudes, que devem ser seguidos para que o trabalho dê certo e, muitas vezes, com raras exceções, está ausente a reflexão teórica a respeito dos motivos e finalidades que justifiquem trabalhar de uma determinada maneira e não de outra.

Só aparecem autores nacionais com mais freqüência nos anos 1980, época em que começaram a surgir livros com ênfase nas questões políticas da Educação Infantil. Em geral, eles denunciam a ausência da oferta de creches e pré-escolas para atender à crescente demanda por esses serviços, o que os leva a indicar a necessidade de políticas públicas para educação das crianças pequenas, através de sugestões de formas alternativas de atendimento.

No final da década de 1940 e no decorrer dos anos 1950, os livros sobre a escola primária e pré-primária foram escritos para as escolas normais e tinham como seus principais interlocutores as normalistas. Na opinião de Soraya Adorno (2007), visavam “viabilizar o acesso de estudantes, e até de pessoas não especialistas na área da educação, ao conteúdo da literatura reconhecida entre os educadores” (p. 9).⁴⁹ Na época, essas publicações se sustentavam na idéia de que as atividades escolares necessitavam de planejamento para garantir sua eficácia e a disciplina. Eles abordavam predominantemente temas como: a prática e metodologia de ensino, o planejamento do trabalho docente, a definição dos objetivos, os modos de transmissão de conhecimentos aos alunos, as atividades a serem desenvolvidas e as estratégias de avaliação dos resultados do rendimento

⁴⁹ Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado de 5 a 8 de novembro de 2006, na Universidade Católica de Goiás-GO.

escolar dos alunos (Silva, 2002 a). Na opinião de Vidal (2001), o “livro assumia, assim, uma nova função: de simples depositário da cultura universal, passava a ser visto como fonte de experiência. A leitura destacava-se na formação intelectual dos educandos: ‘meio’ de acesso à formação e elemento formador” do aluno e do professor (p. 201).

Ressalte-se que, no Brasil, educadores da Escola Nova difundiram suas idéias e ideais através de publicações, a princípio com traduções⁵⁰ de obras de pensadores escolanovistas estrangeiros e posteriormente de autores brasileiros, como foi o caso típico da *Coleção Atualidades Pedagógicas*,⁵¹ organizada por Lourenço Filho. Esses livros, em geral, tratavam das discussões e das concepções pedagógicas mais atuais daquela época e em acordo com as reestruturações curriculares do Ensino Normal nos diversos Estados do Brasil. Havia uma predominância de temas da Psicologia, o que do ponto de vista de Adorno (2007):

refletia uma das prerrogativas do movimento escolanovista no Brasil, porque, ao introduzir a disciplina Psicologia Educacional nas escolas normais, a Escola Nova entendia que tal disciplina “forneceria as bases científicas do desenvolvimento infantil a partir do uso de testes e projetos experimentais”. Neste sentido, pensando na leitura como causa da renovação da prática pedagógica, a preocupação em formar professores dotados de saberes da psicologia (p. 3).

Embora possam ser qualificados, por alguns autores, como manuais e/ou receituários, os livros que passo a analisar são aqui tratados como fontes primárias. Busco lê-los nas suas entrelinhas. Vejo-os como o estudo de quem, ao estudar, escreveu. Registros que se fazem históricos. Compreendo-os como um meio de uma relação dialógica entre autor e leitor. Tomo os impressos como fonte de pesquisa para compreensão da história das propostas de Educação Infantil nos anos 1950/1960. A partir da história do livro e da leitura (Chartier, 1990,1994,1996), compreendo que o livro é produto de diversas materialidades e

⁵⁰ Esses livros foram traduzidos por educadores brasileiros, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, J. B. Damasceno Penna, Monteiro Lobato, Godofredo Rangel e Luiz Damasceno Penna.

⁵¹ Essa coleção foi publicada pela Companhia Editora Nacional, entre 1931 e 1981. Foi fundada e dirigida por Fernando de Azevedo, entre 1931 e 1946; com a saída deste, João Baptista Damasco Penna assumiu a direção da Coleção, imprimindo-lhe novo projeto editorial. A esse respeito ver Toledo (2001).

pode ser visto como fonte e como objeto de pesquisa.⁵² Nesse sentido, procuro identificar os seus principais interlocutores, busco em que condições foram produzidos e dou-lhes a contextualização necessária para que possam ser vistos como *lugar de memória* (Nora, 1993), o que igualmente exige a identificação dos autores através das suas relações institucionais e as concepções teóricas que possam fundamentá-los. Coerente com a concepção de Simiand (2003), não desapareço por trás dos textos selecionados, mas dialogo com eles mantendo a *problematização*, pois assumo que as fontes não revelam nada espontaneamente; ao contrário, só falam utilmente a partir das perguntas que lhes são feitas.

Quatro são os livros, publicados entre os anos 1952 e 1962, que constituem as principais fontes que elegi para tecer as reflexões sobre os possíveis paradigmas da Educação Infantil nos anos 1950/1960.

Dois deles são da *Coleção do DNCr*, órgão que teve à frente médicos que, a princípio, poderiam expressar o pensamento destes em relação às políticas públicas para as crianças, sejam elas relacionadas às práticas da pediatria, da puericultura ou da educação, a partir do olhar daqueles que, por décadas, ocuparam cargos técnicos e/ou políticos naquele órgão federal. Todavia um desses livros – *Escolas maternais e jardins de infância* (1954) – tem como autora a professora Celina Airlie Nina, que fora a primeira diretora do jardim-de-infância do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Isso demonstra a capilaridade existente entre a saúde e a educação, mesmo depois da separação dessas áreas, quando da criação de um ministério específico para tratar da saúde, em 1953.⁵³ O outro, *Creches Organização e Funcionamento* (1956), é de autoria de Odilon de Andrade Filho, Sebastião Barros Filho e Maria Bernadete Pereira Hirth.

⁵² A materialidade do objeto não implica, todavia, numa possível fratura entre o texto e as formas impressas. Chartier (1990, pp.16-17) observa que, contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, não havendo compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor.

⁵³ Educação e saúde estiveram imbricadas em sua história no Brasil não só pela existência de um único ministério que tratava dessas duas áreas, até 1953, mas também pelo fato de médicos e educadores transitarem institucionalmente em ambos os setores. Como exemplo, há a criação da Sociedade Mineira de Pediatria, que teve a posse da sua primeira diretoria em 28 de fevereiro de 1948, no Instituto de Educação de Minas Gerais, juntamente com o Departamento Nacional da Criança. Ver site da Sociedade Mineira de Pediatria – www.smp.org.br.

Os outros dois livros são publicados por instituições da área educacional, ambos produzidos em Institutos de Educação, no Distrito Federal,⁵⁴ e em Minas Gerais,⁵⁵ Belo Horizonte, respectivamente. O primeiro, *Vida e Educação no Jardim de Infância* (1952), de Heloísa Marinho, foi publicado pela editora A Noite, inicialmente, como Programa de Atividades do Departamento de Educação Primária da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal; e, o segundo, *O que é o Jardim da Infância* (1962), de Nazira Feres Abisáber, foi publicado pela editora Nacional de Direito, com edição autorizada pelo PABAE e pelo INEP.

⁵⁴ “Instituição escolar de formação de professores. Criado no Rio de Janeiro, em 19 de março de 1932, pelo Decreto Municipal nº 3.810, que regulou a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com prévia exigência do curso secundário e transformou em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. O Decreto leva a assinatura do Dr. Pedro Ernesto, Interventor no Distrito Federal, sendo acompanhado de Exposição de Motivos do Diretor Geral de Instrução Pública, Anísio Spinola Teixeira. Compunha-se, na criação, de uma Escola Secundária com 6 anos de curso, uma Escola de Professores com 2 anos de curso superior e uma Escola de Aplicação composta de Escola primária e Jardim-de-Infância. Teve como primeiro diretor geral Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Apresentava-se como um sistema experimental de educação para formação do professor primário em padrão cultural mais elevado. Recebia alunos de diversos extratos sociais, selecionados por condições especiais de idade, saúde, inteligência e aproveitamento de ensino, medidas em testes e exames. Foi incorporado à Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, com a Reitoria instalada em seu prédio e sua Escola de Professores passando a denominar-se Escola de Educação. Com a extinção da UDF, em 1939, passou a formar professores primários em nível secundário. Permanece até a atualidade com a atribuição de formar professores de ensino fundamental e ocupando o amplo prédio da Rua Mariz e Barros, próximo à Praça da Bandeira, especialmente construído por Fernando de Azevedo, em 1930, para abrigar a Escola Normal”. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_instituto_de_educacao_do_distrito_federal.htm. Acesso em 03/03/2008.

⁵⁵ “Em 28 de setembro de 1906, por meio da Lei 439 do governo estadual, era criada a Escola Normal de Belo Horizonte, cidade que não tinha ainda nem uma década de existência. Inicialmente funcionava à Rua Timbiras, 1497, Bairro Funcionários. Em 1909 foi transferido para o prédio onde funcionava o Tribunal da Relação, situado à Rua Pernambuco, 47. O objetivo principal da instituição, naquele momento, era a formação de professores primários. Em 1910 se transforma na Escola Normal Modelo, sendo que o curso passou a ser de quatro anos. Nesse instante opta-se pelo qualitativo, não tanto pelo quantitativo, na formação das professoras. Em 1925 a instituição sofre a Reforma Mello Vianna; em 1928 é criada a Escola de Aperfeiçoamento, baseada nos princípios reformadores da Escola Nova (Reforma Francisco Campos). É criado, paralelamente, um grupo escolar e um jardim de infância. Nesse mesmo ano é extinta a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico e criado o Instituto de Educação de Minas Gerais”. Revista Multidisciplinar INIESP, São Paulo, n. 4, dez. 2007. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/revista4/publi-art2.php?codigo=14>. Acesso em 03/03/2008.

Os livros que passo a analisar, neste item, podem ser considerados como a materialização da expressão do pensamento da pedagogia ou pedagogias sugeridas à época para as crianças pequenas. Isso na perspectiva de que os discursos, além de simplesmente expressarem as convicções de seus autores ou retratarem as idéias comuns a uma época e um local, instauram realidades (Chartier, 1991).

5.1

A arte de cuidar de crianças. A creche como solução – para as mães que trabalham e para aquelas que querem enfeitar a vida

A publicação oficial de um órgão ministerial é compreendida por mim, neste item, como uma expressão da concepção de um projeto que se concretiza na proposta da creche do DNCr. Vale lembrar, no entanto, que não havia, à época, um pensamento homogêneo no órgão a respeito das funções da creche, sua organização e funcionamento. O contexto no qual o livro utilizado como uma das fontes foi escrito não esconde embates teóricos e políticos que existiam na época. Contudo, opto por elegê-lo como uma peça fundamental a ser analisada na busca do que poderia ser a proposta de uma política pública para as crianças no Brasil dos anos 1950/1960.

Creches Organização e Funcionamento (BRASIL. Ministério da Saúde, 1956), publicado em 1956 pelo DNCr, no início do governo Juscelino Kubitschek, época em que o Ministro da Saúde era Maurício de Medeiros e o Diretor Geral do DNCr, Aureliano Brandão, deixa rastros de um tempo, com seus agentes, suas agências, suas propostas e concepções, que contribuem com o que posso chamar de propositura para o cuidado/educação das crianças pequenas no Brasil naquela época.

São autores da referida publicação uma trinca composta de dois médicos, Dr. Odilon de Andrade Filho⁵⁶ e Dr. Sebastião Barros Filho, e uma arquiteta, Maria Bernadete Pereira Hirth. Segundo seus autores, tem “por fim atender uma das atribuições da Divisão de Proteção Social, do Departamento Nacional da Criança: oferecer aos interessados normas para a criação e o funcionamento de creches” (p. 4).

⁵⁶ Médico puericultor do Instituto Fernandes Figueira.

Logo na *apresentação* do livro encontro que o público ao qual ele se destina é formado pelos interessados em geral sobre o tema. Em seus 17 pequenos capítulos e nas suas 69 páginas pode-se reconhecer tal amplitude de interlocução. Por vezes, identifica-se o segmento de profissionais da área da saúde (médicos, enfermeiras, puericultores), em outras ocasiões tem-se a sensação de que os autores falam ao público em geral (mães, empresários, industriais e comerciantes, dirigentes públicos etc.) sem deixar também que se possa identificar, da mesma forma, como seus interlocutores: educadores, assistentes sociais, psicólogas e outros profissionais que trabalham nas creches.

Para eles, a creche, historicamente, é a segunda alternativa ao problema que surge com o ingresso das mulheres no trabalho fora de casa. A primeira solução encontrada pelas mulheres foi a “criadeira” que, na falta de qualquer organização assistencial que cuidasse de seus filhos para que elas pudessem trabalhar, recebia o filho das mães operárias. Em geral, eram mulheres de mais idade, presumia-se alguém com alguma experiência no trato com crianças. O surgimento da creche é, portanto, consequência do problema que teve início com a era industrial: “... o problema do destino a ser dado aos filhos durante o período de trabalho das mães” (p. 4). A ausência da mãe está relacionada à formação das concentrações operárias e à maior solicitação de mão-de-obra que foram atraindo as mulheres para o trabalho fabril. As “criadeiras” no Brasil “eram conhecidas em França como ‘*gardeuses d’enfants*’. Como em suas mãos as crianças em pouco tempo morriam, foram elas também denominadas ‘*faiseuses d’anges*’, porque caprichavam em fornecer ‘anjininhos’ ao céu” (p. 5).

A partir dessas primeiras idéias sobre o surgimento da creche, os autores do livro introduzem o leitor à compreensão de que as “criadeiras” não ficaram conhecidas como *faiseuses d’anges* por aniquilarem conscientemente a vida das crianças, mas porque isso era consequência de sua ignorância, do seu desconhecimento dos princípios mais rudimentares da arte de cuidar de crianças, do ambiente infecto e miserável em que viviam, do fato de serem elas, quase sempre, portadoras de doenças infecto-contagiosas, indiferente ao destino dos que se achavam sob sua guarda. Não obstante “para as mães que trabalhavam os filhos eram, de algum modo, estorvo, que elas afastavam transferindo as outras a responsabilidade de deles cuidar” (p. 6), não havia a intenção dessas mães em deixarem a criança morrer para resolver o problema. As “criadeiras” recebiam

para criar, em maior quantidade, os filhos das uniões ilegítimas, das mães solteiras, das mulheres sós. Os médicos que trabalhavam nos ambulatórios de crianças já identificavam as mulheres sós como uma nova condição da mulher quanto ao seu estado civil – “largadas”. E diziam “o abandono, mesmo entre os casais legítimos, é uma praga que se alastra na sociedade atual” (p. 7). O DNCr lutou contra as “criadeiras”, consideradas causadoras de doenças pela pobreza, pela falta de condições higiênicas. Estimulou também a amamentação materna e a vigilância dos lactários.

Na construção de uma tipologia de clientes, escrevem que “recorrem às creches, igualmente, as mulheres casadas que se vêem obrigadas a ajudar os maridos para conseguirem o equilíbrio do orçamento doméstico, que desmorona devido o elevado preço da vida; **aquelas que trabalham** com o intuito de aumentar a renda do casal para possibilitar um objetivo definido, como a compra de uma habitação; aquelas que visam, apenas, possuindo o necessário, adquirir o supérfluo, aquelas coisas que, sem terem utilidade fundamental, concorrem para **enfeitar a vida**” (idem) [grifo meu].

A creche é uma demanda das cidades grandes: “As situações que exigem a creche para a sua solução só existem nas cidades de população mais numerosa, porque, nas cidades pequenas as mães, geralmente, levam os filhos para o trabalho e conseguem vigiá-los” (idem). O crescimento industrial é o motivo da demanda por creches, foi ele que levantou o problema, e o edifício de apartamentos é o elemento que agrava essa necessidade. Sobretudo, porque nos apartamentos não há espaço para os filhos das domésticas, situação que não acontecia nas casas mais espaçosas, em que era possível uma pessoa trabalhar e vigiar o seu próprio filho.

Diante dos diferentes tipos de clientes, são delineadas várias modalidades de creches:

- as destinadas a abrigar os filhos das domésticas, que devem ser localizadas, preferencialmente, nos bairros populosos, em que haja concentração de edifícios de habitação coletiva;
- as destinadas aos filhos das operárias, de localização preferencial nas proximidades das fábricas ou nas vilas proletárias;
- as destinadas aos filhos de funcionários, nas dependências das repartições em

que trabalham, ou aos filhos de comerciários, quando o tamanho do estabelecimento comportar uma organização desse gênero (p. 8).

Fica evidente a creche como solução do problema das mães que trabalham fora.

No sintético capítulo denominado “Histórico”, os autores, além de descreverem o surgimento das creches na França, em 1844, por Firmin Marbeau, evidenciam que “dois acontecimentos vieram incrementar grandemente o desenvolvimento das creches e demonstrar os grandes benefícios que poderiam prestar: a revolução russa e a 2ª grande guerra” (p. 9). E, nesse sentido, afirmam ser a Rússia Soviética o paraíso das creches; lá existiam dezenas de milhares dessa organização. O grande desenvolvimento industrial e a ampliação das atividades rurais na União das Repúblicas Soviéticas exigiram um grande contingente de mão-de-obra feminina, o que tornou imperiosa a criação de creches: “Foi tal o seu desenvolvimento que chegaram a ser criadas creches móveis, sobre rodas de carros, que acompanhavam ao campo as operárias rurais” (idem).

Na Inglaterra, segundo os autores da publicação do DNCr, a Segunda Guerra Mundial é apontada como a grande impulsionadora de uma rede assistencial: “Em 1939 havia, aproximadamente, 100 creches, na Inglaterra e no País de Gales. Em 1943, 4 anos depois, havia 1.232, destinadas a 52.500 crianças e se construíram 569 estabelecimentos do tipo das escolas maternais e jardins de infância, para acomodar mais 21.000 crianças. Em 1945 as creches haviam aumentado para 1.500 (das quais 113 operavam durante 24 horas)” (pp. 9-10).

Por fim, mencionam o Brasil: “... Brasil somente as grandes capitais dispõem de algumas creches, insuficientes em número e em sua organização” (p. 10).

O que é uma creche? Essa é a questão que abre o terceiro capítulo do livro – “Definição”. De início é feita a distinção entre o que alguns chamam creche, “externatos de lactentes”, e as pupileiras, “internatos para lactentes”, que recebem crianças nas mesmas idades da creche, mas as conservam, por serem vítimas do abandono ou da orfandade. Cabe a questão sobre o direito à creche (Educação Infantil): seria a creche, na visão daqueles estavam à frente do DNCr, um direito das mães ou um direito das crianças pequenas? Quais as mães que tinham direito à creche para seus filhos?

Recorrem os autores ao *Yearbook of Pediatrics*, de 1928, para definir a

creche – “*day nursery*” – como o “estabelecimento que tem por propósito cuidar, durante o dia, de crianças que não podem, por motivos econômicos, receber os cuidados devidos por parte dos pais” (idem). A definição não delimita idade para essa “assistência”: “A princípio não havia mesmo limite de idade” (idem). A idade de entrada na creche era o momento em que as mães se sentissem capacitadas a retomarem o trabalho. Lembram que as mulheres não dispunham de qualquer amparo social. Não havia idade máxima para uma criança freqüentar a creche, mas acabou por ser aos 7 anos, quando tinha início a vida escolar. A dificuldade de abrigar crianças com idades tão diferentes foi logo sentida pelas creches inglesas. A alimentação era muito diversa, como muito diverso o campo de interesses das crianças. Ficaram entregues às creches, então, crianças de até 2 anos, e as de 2 a 4 anos ficaram entregues às “*nursery schools*”, que no Brasil passaram a ter o nome de maternais: “Daí até atingirem a idade escolar se encarregavam delas os ‘jardins de infância’, nos quais se aproveitaria a sua capacidade de aquisição de habilidade motora, se aperfeiçoariam os hábitos já em fase de fixação e a curiosidade natural desse período de conhecimentos básicos” (p. 11). Certamente foi por essa influência européia de denominar as instituições e/ou turmas para as crianças bem pequenas de creche, para as de 2 a 4 anos de maternal e para as maiores de 4 anos de jardim-de-infância que até hoje, mesmo com a nova nomenclatura proposta pela legislação, ainda é comum que se encontre pelo Brasil afora esses nomes, sobretudo para designar as turmas de Educação Infantil.

“O ideal seria que as crianças somente freqüentassem as creches a partir do momento em que se interrompesse a alimentação no seio, porque ficaria unido, até esse momento o filho à mãe que o amamentava” (idem). Como no Brasil as mães operárias, funcionárias ou comerciárias dispunham de institutos de previdência e de leis que as amparavam, seus filhos só seriam admitidos nas creches a partir do momento em que cessasse o período de repouso que as leis lhes facultavam. Na época, pela legislação vigente, era proibido à mulher grávida o trabalho durante o período de 6 semanas antes e depois do parto. Esse prazo “podia ser aumentado de mais duas semanas em casos excepcionais, donde a idade mínima de 45 dias ou 2 meses era aceita nesses casos” (p. 12). As domésticas, como não conseguiram se enquadrar em qualquer tipo de instituição assistencial, sem amparo legal e premidas pela necessidade, eram obrigadas a cuidar de sua subsistência, e as

creches, nesse caso, deviam admitir seus filhos a partir de 1 mês de idade.

Ao tratar do horário de funcionamento da creche, o entendimento era que: “para que elas (creches) preencham as finalidades a que se destinam, necessário se torna que haja uma elasticidade em seu horário, de acordo com a clientela que servem” (idem). Para filhos de operárias, 9 horas por dia; para filhos de funcionárias que só trabalham 6 horas, poderia haver um horário mais curto; para as domésticas, deveriam funcionar das 8h da manhã às 21 horas.

Em relação às *instalações*, são apresentadas normas gerais: “O mal a evitar são as instalações de fortuna, que, em vez de prestarem serviços úteis, acabam por prejudicar o conceito em que deve ser tido esse tipo de obra assistencial” (idem). Ao normatizar as instalações da creche, o texto apresenta as críticas que comumente são feitas a essa organização. A primeira crítica se refere ao favorecimento de contágios, disseminação de moléstias eruptivas, surtos de impetigo, escabiose, coqueluche etc. Outra crítica muitas vezes feita às creches era a de que favoreceriam o abandono da alimentação no seio. A terceira crítica, feita com muita frequência, era a de que elas favoreciam o aparecimento dos distúrbios nutritivos e do raquitismo.

A proposta de creche do DNCr criticava os espaços físicos improvisados sem critérios mínimos para o seu funcionamento. As normas apresentadas vêm como respostas a essas críticas mais comuns:

1 – Necessidade de um serviço de triagem – que não permita que crianças com moléstias atinjam os dormitórios.

2 – As mães podem oferecer o seio à criança pela manhã, antes da admissão, e à noite, depois da retirada da criança. Além disso, afirmam os autores: “Hoje em dia já não é o seio quase insubstituível, que seu abandono prejudique quase irremediavelmente, como aconteceu noutras épocas, a saúde das crianças e diminua as probabilidades de sua sobrevivência”. “Os progressos da dietética, da qualidade dos leites industrializados, dos conhecimentos sobre o mecanismo dos distúrbios digestivos, tornaram esse perigo, atualmente, muito menor que no passado” (p. 13).

3 – As creches que terão seus prédios construídos para a finalidade a que se destinam disporão de solários.

Educadores, médicos e arquitetos, em estudo comum, solucionaram o problema das mães com o funcionamento da creche, preferencialmente localizada próximo à habitação das crianças; para um conjunto residencial onde há uma grande porcentagem de mães que trabalha fora, prevê-se sempre o estabelecimento de uma creche, cuja situação, via de regra, será em terraço de edifício, em se tratando de habitações coletivas; no caso, entretanto, de conjunto residencial formado por habitações individuais, sua localização deverá ser, de preferência, em praças ou terreno arborizado, construindo edifício isolado (p. 14).

Essa era a sugestão sobre a localização das creches, que poderiam ser construídas também anexas às oficinas de trabalho das mães, às fábricas, às repartições públicas, aos institutos etc. (idem). A creche construída junto a uma fábrica deveria ser feita de tal maneira que as crianças não ficassem expostas a fumaças, gases e odores. Entre a fábrica e a creche devia ser prevista uma área verde. Indispensável também se fazia a construção “de uma passagem coberta, que faça a ligação para facilitar e proteger a locomoção da mãe que amamenta o filho” (idem).

Sobre o planejamento do espaço físico, o DNCr projeta uma creche, como exemplo, de sessenta leitos para filhos de domésticas, situada em terreno seco e arborizado, arejado e saudável, longe de estábulos, cocheiras, fábricas etc.

Ressalto aqui a importância de o projeto levar em consideração as diversas partes que compõem uma creche e que deveriam variar em função de seu destino. São cinco as partes projetadas:

- destinadas às crianças: espaço verde, pátio, solário, refeitório, sala de estar, berçário – sala de repouso, vestuários – banho e W.C., admissão e isolamento.
- destinada ao público: recepção – hall, serviço social, amamentação e vestuário – banho e W.C.
- destinada à administração: secretaria.
- destinada ao pessoal: consultório médico, sala do pessoal, vestuário – banho e W.C. e refeitório.
- destinada ao serviço: cozinha (geral e leite), lavanderia, costura, almoxarifado, vestuário – banho e W.C., quarto residente e depósito e rouparia.

As partes são apresentadas com descrição detalhada do tipo de construção que devia ser feito, das especificações do mobiliário de cada dependência e com um conjunto de plantas da arquitetura de cada espaço (pp. 21-26).

Havia exigências que eram feitas às mães para matricularem seus filhos nas creches. Neste ponto, é necessária uma reflexão sobre algumas questões da época, que podem ser identificadas nas exigências para admissão das crianças. O grau de disseminação da infecção tuberculosa nas classes mais humildes fazia com que fosse reforçada a exigência de atestado de vacinação BCG e abreugrafia das crianças. A Certidão de Nascimento era outro item exigido. Isso evidencia uma necessidade da época, sobretudo para as crianças das classes sociais mais pobres: “Essa exigência concorre para estimular o registro civil” (p. 28).

Outro item obrigatório na admissão da criança que merece destaque é a exigência de um fiador, adotada como uma “providência recomendada por Martagão Gesteira que é de fundamental importância” (p. 27). Atenção deve ser dada ao fato de a creche ser um estabelecimento para funcionar durante o dia: “Todos aqueles que estão habituados a trabalhar em hospitais ou creches sabem perfeitamente da frequência com que são as crianças abandonadas nesses serviços” (idem).

Na mesma perspectiva, cabia às creches aproveitarem o período de permanência das crianças para o estabelecimento de diferentes imunizações, caso contrário “estará perdendo muito de sua utilidade social e cometendo grave erro, passível de censura das autoridades fiscalizadoras” (p. 28). “Para a admissão são também necessários os seguintes exames: exame clínico, praticado pelo serviço médico e o inquérito social” (p. 28). O exame deveria ser praticado pelo médico da própria creche, nenhum outro teria condições para atestar: “O inquérito social torna-se necessário para evitar os casos de abandono, para tentar corrigir as condições do lar, de desajustamento familiar, de miséria. Agindo assim, a creche estará protegendo a criança além de seus limites, dando-lhe proteção integral” (idem). Por fim, dois tipos de atestados deveriam ser abolidos: o de pobreza e o de batismo. Para os autores do documento, o primeiro por ser inútil e humilhante e o segundo por ser discriminatório.

Pelas orientações dadas sobre a equipe de profissionais da creche, fica evidente que essa instituição era vista como um serviço assistencial para crianças sadias enquanto suas mães iam para o trabalho, que funcionava sob a orientação

de um médico, auxiliado por uma orientadora, que supervisionaria uma equipe de outros profissionais. Enfim, a proposta apresentada contempla a temática: para que serve a creche? Examina sua rotina, seus procedimentos, as práticas dos adultos junto às crianças, a concepção de infância e criança, a formação e o perfil desejado para os profissionais etc.

A creche deveria ter um médico responsável. Entretanto, os médicos trabalhavam graciosamente nas creches. Essa situação implica na descontinuidade do serviço, pois esses profissionais dedicavam somente alguns dias da semana na instituição: “Isto traz uma lamentável confusão no pessoal, que acaba por não saber a que ordem obedecer” (p. 29). Eram os médicos que davam as ordens para o pessoal que trabalhava na creche, essa é posição expressa no texto: “É preciso, de uma vez por todas, acabar com essa espécie de serviços, que vivem de *boa vontade* e da reconhecida dedicação dos médicos. [...] deve o profissional ser pago para isso. Se os seus serviços são graciosos, nada se pode exigir dele, que somente dá e nada recebe em troca” (idem). A creche era colocada como um estabelecimento dos mais úteis por seu alto rendimento social, desde que bem construída, bem planejada e bem orientada. Cabia ao médico essa orientação.

O quadro de pessoal proposto era o seguinte: médico, orientadora, secretária, assistente social, atendentes, cozinheira, auxiliar de cozinha, encarregada do lactário, serventes, encarregada da rouparia, encarregada da sala de costura e pessoal de lavanderia e devia sempre contar com um homem na equipe para os serviços pesados.

A partir da descrição das tarefas a serem desenvolvidas por esses profissionais, pode-se perceber que a proposta feita para as creches naquela ocasião indicava a concepção de funcionamento da organização – creche – recorrentemente declarada assistencial, o que não descartava, todavia, o seu caráter educativo. Ao contrário, a leitura dos documentos do DNCr sobre creche gradativamente traz elementos que confirmam a sua proposta de educação. Como é o caso dos que fazem referências diretas a atividades lúdicas para as crianças, brinquedos e brincadeiras, além das orientações específicas a respeito da recreação, o desenvolvimento infantil e noções disciplinares que eram dadas nos cursos de formação mínima para o pessoal das creches.

Ao médico cabia proceder a um exame metódico de todas as crianças candidatas à admissão; encarregar-se da escolha dos modelos de fichas; observar

as crianças pelo menos duas vezes por semana e fiscalizar o trabalho de todo o pessoal: “verificar se a dietética está sendo cumprida, se o pessoal que lida com as crianças está tratando com carinho, se a exposição no solário está se fazendo rotineiramente e se há necessidade de aquisição mais cara ou de alguma providência que exija contatos com a direção geral do serviço” (p. 30).

Como se pode ver, embora não fique especificado, em nenhum momento, no documento, de quem seria a direção geral da creche, o médico seria seu profissional mais importante. Entretanto, contraditoriamente, a creche era um serviço para crianças sadias, e por isso, diz o documento, não havia necessidade da presença diária do médico. As crianças doentes não deveriam ser admitidas e as que adoeciam não deveriam ser recebidas: “Torna-se desnecessária, portanto, a permanência do médico no serviço” (p. 31).

Havia outra profissional a quem cabia os mais importantes encargos na creche: era a orientadora, ou que outro nome tivesse, afirmam os autores. Devia essa profissional fazer a triagem por ocasião da admissão das crianças. Seu procedimento, junto a todas as crianças que chegassem, deveria ser desnudá-las, atentamente observá-las e ter a temperatura registrada e, em caso de doença de tipo contagioso, devolvê-las à mãe, que as devia encaminhar, com ajuda do pessoal da creche, para um local em que pudesse ser tratada: “Se for observada qualquer anormalidade de menor importância, ou se a alteração febril se manifestar depois de admitida, deve ser transportada para o isolamento” (idem). Além de observar o comportamento das crianças no dormitório, nas horas de repouso ou em atividade em seus brinquedos (p. 32), a orientadora era a encarregada da supervisão de todo o serviço, seguindo a orientação do médico.

Mas, afinal, quem é essa profissional descrita na proposta da creche do DNCr? Seria uma professora? Profissional do ensino? Uma enfermeira? Uma psicóloga? Uma assistente social? Quem seria essa auxiliar do médico na creche?

Argumentos, no entanto, são desenvolvidos, com o intuito de apontar com precisão quem seria essa orientadora: “A maneira como uma criança brinca é muito interessante psicologicamente. Nesses momentos a criança mostra muitos aspectos de sua personalidade. Sua observação por pessoa inteligente poderá auxiliar o médico quando tiver de indicar qualquer orientação” (idem). Apesar de o nome dessa profissional ser “orientadora”, ela era vista como uma auxiliar do médico, que era quem efetivamente orientava o trabalho. O auxílio que dela era

esperado, além de lhe exigir inteligência, demandava que fosse uma pessoa “capaz de compreender bem a criança e saber discernir, em seu comportamento, traços de sua maneira de ser” (idem).

A proposta explicita quem seria essa profissional ao delinear quem seria a boa orientadora:

Deve, portanto, uma boa orientadora reunir uma série de predicados: ser uma modelar dona de casa, conhecendo bem os problemas disciplinares e econômicos que dificultam o manejo do 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 problemas educativos que forem sendo suscitados; ser capaz de agir como uma trabalhadora social, capaz de encaminhar para solução as dificuldades e os desajustamentos ligados à vida familiar da criança (p. 32).

Interessante é o posicionamento que os autores têm logo a seguir da afirmação citada anteriormente: “Agora, nos dirão: mulheres assim são difíceis de encontrar. Entretanto, se passarmos os olhos em torno, rememorando pessoas de nossas relações, veremos que muitas *mães* que conhecemos seriam capazes de exercer esse mister”. E complementam, “as assistentes sociais se preparam para o exercício de funções semelhantes. Se a remuneração for adequada, não hão de faltar candidatas aceitáveis” (idem).

Cabe aqui a pergunta: a boa mãe seria a boa orientadora ou a boa orientadora seria uma boa mãe? A proposta em nenhum momento abre brechas para a boa vontade, para o trabalho voluntário, o que ela sugere é o profissionalismo – o trabalho do médico e do restante da equipe remunerados. Não deixa de ser no mínimo curioso que a resposta, diante dessa postura contra o trabalho não remunerado e de tamanha exigência feita ao perfil da orientadora, seja restrita à assistente social, ou quem sabe a uma boa mãe.

Destaco que, na opinião dos autores, outras figuras essenciais, além do médico e da orientadora, deveriam integrar a equipe. O quadro variava de acordo com o tamanho da creche. São citadas também a secretária; a assistente social, que se encarregaria dos inquéritos sociais, estudos de cada família e seu ambiente; e uma atendente, para cada oito crianças, para vigilância, banhos, ministração de alimentos, tomada de estatura, pesagem, administração de vitaminas e ferro, arrumação das camas, mudanças de fraldas, orientação na hora da evacuação etc. E, ainda, as figuras de grande importância, na opinião deles, como a cozinheira e a

auxiliar de cozinha; a encarregada do lactário; serventes, que cuidariam da limpeza geral; a encarregada da rouparia, da costura e da lavanderia.

Pelos indícios da descrição dos serviços propostos para o pessoal da creche posso inferir, a princípio, que não havia profissional que tivesse a tarefa de brincar com as crianças, muito embora seja admitida a observação das crianças em seus brinquedos. Brinquedos, da forma como a palavra está grafada, no masculino, leva-me a pensar que as crianças brincavam e também brincavam com os seus brinquedos. Havia brinquedos na creche? Como as crianças brincavam? De que brincavam? Com quê? Quando? Com quem? Ficam as questões.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao posicionamento de que a capacidade de trabalho e o amor à criança não são suficientes para que a creche atinja sua finalidade: esta é a idéia introdutória do capítulo 9 da proposta, que trata especificamente da *formação de pessoal* para as creches. Defendia-se a idéia de que era preciso encarregar desse serviço pessoas que tivessem recebido uma preparação prévia, “capazes de compreender a importância e a significação desse período da vida, as suas características fundamentais, do ponto de vista somático e psíquico” (p. 33). E nessa direção eram propostos pequenos cursos para o preparo do pessoal que iria constituir as equipes de trabalho. Enfatizava-se que “esses cursos devem ser singelos, objetivos, estritamente práticos e a orientação psicológica dos mesmos deve partir do princípio que gente mais humilde tem muito pouca capacidade de abstração” (idem). O curso era denominado de *Curso Mínimo para o Pessoal*, em que se apresentava um esboço do programa mínimo, com algumas noções essenciais que deveriam ser ensinadas às pessoas que se destinariam a lidar com crianças nas creches. O Programa estava dividido em três partes: Teórica, Prática e Dietética. Com os seguintes temas:

I – Parte teórica:

- 1) Criança até 1 ano de idade. Aquisições posturais. Marcha do peso. Alterações na alimentação. Desenvolvimento mental.
- 2) Criança de 1 a 2 anos de idade. Seu desenvolvimento físico e mental.
- 3) Formação de hábitos. Sua significação. Eliminação. Asseio.
- 4) Atitudes a tomar com a criança sadia que recusa alimentos. Práticas condenáveis.
- 5) Como orientar a recreação das crianças de acordo com a idade.

6) Noções disciplinares. Idade em que começam a ser aceitas.

II – Parte Prática:

- 1) Preparo de material necessário à higiene da criança: algodão, gaze, saco de papel.
- 2) Bandeja com o material necessário ao banho da criança. Demonstração do banho. Técnica para limpeza da boca, nariz, ouvidos, olhos e órgãos genitais.
- 3) Como improvisar a caminha da criança. Modo de prepará-la.
- 4) Demonstrar como lavar a mamadeira, bico de borracha e demais utensílios necessários ao preparo da alimentação. Como conservar o leite em domicílio.
- 5) Aplicação de injeção intramuscular. Técnica de aplicação de vacinas.
- 6) Demonstrar como isolar uma criança doente. Técnica de tomada de temperatura, pulso e respiração. Explicação do quadro gráfico.
- 7) Prática das aplicações terapêuticas: medicamentos líquidos, comprimidos, supositórios.
- 8) O vestuário. Enxoval. Descrição das peças e das fraldas a escolher.
- 9) Dentição – como se processa. Cuidados com os dentes.

III – Parte Dietética:

- 1) Material necessário ao preparo dos alimentos. Mucilagem. Decoctos.
- 2) Leite de vaca ao $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$ e integral. Leite engrossado.
- 3) Técnica para desengordurar o leite. Leite em pó; preparo.
- 4) Mingaus de farinha de trigo, de aveia, etc.
- 5) Sopa de legumes. Caldos de vitaminas. Frutas.

O curso era eminentemente prático. O foco principal, como se observa, era na puericultura, que constituía a temática de maior relevância, complementado com a dietética. Interessante perceber que a recreação era um dos itens da parte teórica, e nada de prático está relacionado às brincadeiras e aos brinquedos infantis.

Fica assim demonstrado, no programa desse curso, que a creche tinha como função liberar a mão-de-obra feminina para o trabalho sem o estorvo – a criança, sem deixar de expressar, também, a idéia de que cabia à creche a formação de bons hábitos nas crianças, filhas de mães trabalhadoras. Na proposta,

os saberes médicos eram indispensáveis para o bom funcionamento da creche – talvez esses fossem os mais importantes e os mais complexos temas a serem assimilados pelos futuros profissionais. Duas eram as palavras chaves: higiene e vigilância. Devemos lembrar que as preocupações no tocante à higiene e à vigilância têm de ser rigorosamente eficientes em consequência da própria natureza das creches: coletividade de menores, vindas de diferentes meios, trazendo cada qual suas mazelas e sendo todos portadores, em potencial, de maus hábitos ou infecções, que rapidamente se difundem caso não encontrem resistência e providências adequadas (p. 48). A questão da mortalidade infantil, que esteve na pauta da saúde pública – vigilância sanitária – e da puericultura desde o início da República, é, sem dúvida, o pano de fundo que compõe o cenário da proposta do *Curso Mínimo para o Pessoal*.

A creche, além de ser a solução do problema surgido com o crescente ingresso da mulher no trabalho fora de casa, também tinha o objetivo de ser um espaço no qual as propostas de saúde da criança pudessem ser operacionalizadas.

A creche integrava o rol dos programas do DNCr juntamente com: auxílio financeiro; auxílio técnico; fortalecimento da família; combate à desnutrição; educação sanitária; proteção ao pré-escolar; proteção ao adolescente desajustado; combate às infecções; e estudos e pesquisas (BRASIL. Departamento Nacional da Criança – Álbum do Jubileu de Prata do DNCr – 1940-1965, p. 8). Visava educar as crianças e as mães. Uma educação que tinha como pressuposto as mazelas, os maus hábitos e as infecções daquelas mulheres e crianças.

Nos textos que tratam diretamente dos assuntos recreação, desenvolvimento da criança na creche, funcionamento, utilização da creche no programa educacional e educação das mães, aparece com mais objetividade a proposta educativa da creche. A proposta de educação do DNCr, nos anos 1950/1960, é destinada não só às crianças como às suas mães, e isso fica claro no texto no momento em que os autores afirmam: “assim como a utilização da creche para o estabelecimento de um princípio de orientação das crianças de muito lhes aumentaria a utilidade, outro objetivo a considerar é o que diz respeito à sua utilização como ponto de educação das mães” (p. 54).

O livro põe o leitor diante das concepções de recreação como prática educativa das crianças: “Pela atividade lúdica, pelo exercício das atividades espontâneas, a criança entra em contacto com o ambiente e se torna mais objetiva

e observadora; aprende a manipular os objetos, desenvolve o equilíbrio e habilidade neuro-muscular” (p. 34). A compreensão da recreação como exercício não permite vê-la longe do âmbito educativo. A recreação (exercícios) é pensada nos espaços internos da instituição, dentro da área coberta, para as crianças que ainda não andam, ou para todas as crianças “nos dias de chuva ou muito vento”, e externos, para as crianças maiores. Os “equipamentos educativos” (p. 35) são sugeridos a partir de alguns preceitos: para dentro de casa deveriam ser escolhidos brinquedos adequados a diferentes idades; as crianças apreciam brinquedos simples, “podendo ser aproveitados como tais objetos que deixam de ter utilidade para os adultos, como por exemplo, carretéis grandes vazios, de linha ou de tela adesiva, estojos de monitores de lâmina para barbear etc. As crianças não apreciam os brinquedos caros, de molas, animados de vários movimentos” (p. 36).

Adler⁵⁷ é citado como referência ao preceito de ordem geral que deve presidir a escolha de bons brinquedos, e, de preferência, esses devem estimular o espírito de *construtividade* e cooperação: “Além de serem de acordo com a idade, porque uma criança no período que passa na creche não dará a mínima atenção a um complicado brinquedo de mola, a um trem, uma piorra, que ela nem consegue manejar, devem ser eles resistentes” (idem).

Ademais, eram também preceitos da boa recreação na creche: desenvolver nas crianças apego aos seus brinquedos; não acumular grande número de brinquedos, pois, se forem em grande número, levam à saciedade, à inconstância, à indiferença, conduzem ao descaso; devem ser os brinquedos, leves e não apresentar quinas cortantes ou agudas (pp. 36 e 37).

⁵⁷ Nascido em 7 de fevereiro de 1870, em Penzing, na Áustria, falecido em 28 de maio de 1937, em Aberdeen, na Escócia, Alfred Adler foi um proeminente psiquiatra, criador da corrente psicológica conhecida como "Psicologia Individual". Introduziu conceitos como "sentimento de inferioridade" ou, mais popularmente, "complexo de inferioridade". Desenvolveu uma psicoterapia flexível, de apoio no sentido de conduzir à maturidade emocional, ao bom senso e à integração social aqueles emocionalmente deficientes em razão de sentimentos de inferioridade. Ver Cobra, R. Q. Alfred Adler, fundador da Psicologia Individual. COBRA PAGES: www.cobra.pages.nom.br, Internet, Brasília, 2003. ("Geocities.com/cobra_pages" é "Mirror Site" de COBRA.PAGES)

Na lista de brinquedos apresentados como adequados às diferentes idades: para dentro de casa, são relacionados brinquedos divididos por faixa etária (até 3 meses; até 9 meses; até 12 meses; até 1 ano e 8 meses e dos 2 anos). Alguns brinquedos têm ao seu lado um parêntese onde se podem ver orientações sobre para que servem, como é o caso da bola pequena que “(estimula a locomoção)” (p. 37). É uma lista rica em sugestões que vão de anéis coloridos, bolas, bonecas, animais de borracha, blocos coloridos, carrinho de boneca, carros, blocos com as figuras geométricas, além de caixas de diferentes tamanhos, carretéis e até cômoda com gavetas.

Do lado de fora da creche deveria existir uma área para que a criança a utilizasse “para dar expansão ao seu desejo de movimento e na qual reúnam brinquedos variados, capazes de ocupar a sua atenção voltada para os objetos e outras cousas exteriores. Nessa área, terreiro ou ‘play ground’ se disporão alguns objetos que comumente atraem o interesse da criança e com os quais ela irá treinando e aperfeiçoando seus movimentos” (p. 37). Era sugerido que a área descoberta tivesse uma caixa de areia, munida de materiais para revolvê-la: pás, baldes, peneiras, colheres, moldes etc.

O texto traz, também, o que as crianças pequenas gostam de fazer, seus desejos e os treinamentos pelos quais elas deveriam passar, acompanhados de materiais adequados aos seus interesses, como por exemplo: “outra coisa que as crianças gostam de manipular é o barro de olaria, são as massas plásticas, em geral. Blocos de sabão poderão servir para recortar e moldar. Massa de pão umedecida servirá, para igual fim. Giz, para rabiscar, bem como lápis e papel. Uma lousa será útil para dar vazão a essas expressões gráficas” (p. 38). E, por fim, “um pequeno plano inclinado, para escorregar, é sempre bem apreciado pelas crianças, uma escada pequena, será útil ao treinamento dos movimentos. Pequenos balanços e um pequenino tanque ou lago, bem raso sobre o qual possam flutuar objetos e nos quais a criança possa entrar e dar expansão ao seu desejo de brincar com água” (idem).

As concepções de Gesell⁵⁸ são citadas como fundamento do desenvolvimento da criança. Durante o período que a criança passa na creche se processam “dois dos mais significativos e magnos fenômenos da vida humana: a aquisição da marcha e a aquisição da palavra. Esses dois episódios são, do ponto de vista psicológico, de máxima importância e torna a creche um campo de observação para psicologistas e os observadores da conduta” (p.37). Mesmo que sinteticamente, e ressalvado que “não cabe evidentemente, nos limites deste trabalho, enveredar por assuntos de psicologia infantil, mas, será de utilidade anotar algumas etapas do desenvolvimento, mais marcantes, pois são, em geral, objeto de curiosidade dos pais, e servem, muitas delas, de índice de um normal desenvolvimento mental” (idem), os autores reportam as fases da criança nos 12 primeiros meses de vida. No 1º trimestre de vida a criança adquire o controle de seus 12 músculos oculomotores. No 2º trimestre alcança o comando dos músculos que sustentam a cabeça e movem os braços. Faz esforço para alcançar objetos. No 3º trimestre consegue o domínio do tronco e das mãos. Senta-se, agarra, transfere e manipula objetos. No 4º trimestre já estendeu seu domínio sobre as pernas e os pés, o indicador e o polegar. Usa uma pinça em que utiliza o polegar e o indicador. No 2º ano caminha e corre, articula palavras e frases, adquire controle sobre a bexiga e o reto e um princípio rudimentar de identidade pessoal e de posse (p. 39). A partir dessa descrição das fases da criança, plasmada nas idéias de Gesell, os autores incluem um quadro de aquisições que as crianças obtêm ao longo do seu desenvolvimento (pp. 40-48), entre 2 meses e 2 anos, idade limite de

⁵⁸ Arnold Lucius Gesell nasceu em 21 de junho de 1880 em Alma, Estados Unidos, e faleceu em 29 de maio de 1961 em New Haven, Estados Unidos. Foi o psicólogo desenvolvimentista que demonstrou maior interesse pelos aspectos maturacionais em desenvolvimento humano. Estudou na Universidade de Clark (Massachusetts), onde foi influenciado a pesquisar o desenvolvimento infantil. Em 1906, doutorou-se na mesma universidade e, em 1911, dirigiu uma Psicoclínica, conhecida como Clínica de Desenvolvimento Infantil. A partir dessa experiência, começou a acreditar que precisava, para prosseguir seus estudos, de treinamento médico, e em 1915 recebeu seu diploma em medicina, pela Universidade de Yale. Interessou-se pelo retardo mental, concluindo que para compreender essa realidade era necessário, primeiro, entender o desenvolvimento normal. Em 1919 iniciou uma série de pesquisas sobre o crescimento mental de bebês. Elaborou um novo método de investigação (metodologia de observação direta) do comportamento pelo uso controlado do ambiente e estímulos precisos. Pesquisou cerca de 12.000 crianças de várias idades e vários estágios de desenvolvimento, através da filmagem, registrando o processo de desenvolvimento dessas desde o nascimento até os 13 anos. Em 1938, elaborou uma listagem do desenvolvimento infantil nas primeiras 4 semanas após o nascimento, material usado por vários profissionais (ver www.claudia.psc.br/arquivos/Gesell.pdf).

freqüência às creches, baseado nas fichas de observação elaboradas por Helena Antipoff:⁵⁹ “O primeiro trata da observação quanto ao movimento e formação de hábitos gerais; depois trata dos sentidos e percepções, seguido de memória e conhecimento, linguagem e comportamento social” (p. 39). A psicologia do desenvolvimento é usada na proposta da creche da forma como Jobim e Souza (1996) se referem ao buscar um ressignificado para essa área da psicologia: “na medida em que segmenta, classifica, ordena as fases do nosso crescimento, ela engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido” (p. 41). O desenvolvimento da criança é visto na perspectiva do progresso, concebido como etapas ou fases (p. 42).

⁵⁹ Nascida na Rússia, Helena Antipoff formou-se em São Petesburgo, Paris, Genebra. Em Paris (1910-1911), estagiou no Laboratório Binet-Simon. Entre 1912 e 1916, cursou o Insitut des Sciences de l'Éducation, em Genebra, obteve o diploma de psicóloga. Entre 1915 e 1924, voltou à Rússia, tendo trabalhado em estações médico-pedagógicas e no Laboratório de Psicologia Experimental em Petesburgo. Em 1924, deixou a Rússia e foi se encontrar com seu marido, Viktor Iretsky, então exilado em Berlim. Em 1926, publicou numerosos artigos em periódicos especializados. Seu trabalho, nesse período, revela a influência da psicologia sócio-histórica russa e da abordagem interacionista elaborada por Claparède e Piaget. Em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, foi lecionar Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, onde promoveu extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental, ideais e interesses das crianças mineiras, visando subsidiar a reforma do ensino local. Em 1932, liderou a criação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte e, a partir de 1940, da Escola da Fazenda do Rosário, Ibirité, Minas Gerais, com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas utilizando os métodos da Escola Ativa. Na mesma época, tornou-se professora fundadora da Cadeira de Psicologia Educacional da Universidade de Minas Gerais. Em 1944 e 1949, no Rio de Janeiro, Antipoff trabalhou junto ao Ministério da Saúde na institucionalização do Departamento Nacional da Criança e na criação da Sociedade Pestalozzi no Brasil. Em 1951, obteve a cidadania brasileira e retornou a Minas Gerais. Liderou então extensa obra educativa a partir da Fazenda do Rosário, na áreas de educação especial, educação rural, educação para a criatividade e de bem dotados, tendo participado ativamente na formação de várias gerações de psicólogos educadores (Campos, 2000).

Aqui cabe uma breve reflexão sobre o paralelo que pode ser feito entre conceitos usados na psicologia, na história, na economia e na política. Em todas essas áreas do conhecimento verifica-se o uso da idéia de desenvolvimento na perspectiva de progresso e nelas recorrentemente aparece a visão *etapista* linear do tempo histórico.

Com base nas normas da puericultura, ao tratar do funcionamento da creche, são mencionadas as precauções a serem tomadas: higiene e vigilância, e é nessa perspectiva que o estabelecimento de uma rotina na creche é indispensável para que as crianças fiquem protegidas das diferentes causas que podem prejudicá-las em seu desenvolvimento: “Esse tipo de rotina, juntamente com a assistência psicológica individual, necessária ao crescimento e desenvolvimento harmônico da criança, facilitará de muito a direção de uma creche, restringindo as numerosas falhas de base que uma planificação menos rígida pode originar” (p. 49).

A rotina proposta tem horário fixo para as atividades das 7 horas – entrada, exame e banho – até às 17 horas, para as creches de filhos de funcionárias; até às 18 horas, nas creches das operárias; e até às 21 horas, para as creches destinadas aos filhos de domésticas (p. 51). Novamente as orientações focam a necessidade de um enorme cuidado com a admissão das crianças diariamente: “Todo este intróito não deve levar mais de 1 hora, da chegada à creche até sua entrada no berçário ou local de brinquedos” (p. 50). Basta uma breve análise para que se perceba que grande parte do dia da criança na rotina da creche a envolverá em atividades de exame e higiene.

Embora no quadro de pessoal da creche (p. 29) não apareça a figura da enfermeira, esta será apresentada no capítulo 12 (p. 48), no qual é tratado o tema funcionamento, como uma profissional importante para dar instruções às mães sobre o modo de cuidar das crianças no lar. É salientado que “devem ser aproveitadas todas as oportunidades para o esclarecimento sobre noções de puericultura, fazendo com que os benefícios recebidos na creche não sejam malbaratados pelo descaso ou ignorância dos familiares” (p. 52). Duas estratégias são sugeridas para o trabalho com as mães: reuniões mensais, onde serão desfeitas as dúvidas e ministrados conhecimentos de higiene, psicologia e pedagogia educacionais; e conversas pessoais diárias com os responsáveis para tratar dos mesmos assuntos (p. 53). Ressalto aqui a primeira e única vez em que aparece no texto do livro a palavra *pedagogia*. Merece reflexão também o fato de, em

nenhum momento, o texto fazer referência à figura paterna. Pela primeira e única vez, os autores, nesse capítulo, usam o termo *responsáveis*.

As orientações a respeito do funcionamento têm o seguinte fecho: “... persistência e paciência na execução de um programa bem elaborado, são fatores responsáveis ao bom funcionamento de uma creche” (idem).

A *utilização da creche no programa educacional* é o item que confirma a existência de um programa educacional para crianças pequenas no Ministério da Saúde/DNCR; configura a pedagogia da creche, através de um pequeno e conciso texto. O pressuposto inicial, como já abordado em itens anteriores, é que o “desenvolvimento da criança deve se fazer passo a passo, cada um deles servindo de fundamento ao que se seguir” (idem). O que resulta na importância fundamental “em se orientar uma boa formação de hábitos, que disciplinando a vida vegetativa, facultarão um melhor desenvolvimento das funções da vida de relação” (idem). O que se espera da criança ao sair da creche? Automatismo, essa é a resposta, estabelecimento de hábitos que preparem as crianças para se ajustarem às dificuldades que encontrarem. Mas o que vem a ser a formação de bons hábitos? Os autores não deixam de explicar que “nas creches deve ser aproveitada a oportunidade para procurar desenvolver uma série de bons hábitos...” (pp. 53 e 54). Assim a expectativa é de que, ao sair da creche, aos 2 anos de idade, a criança seja disciplinada, controle a sua evacuação e micção, esteja orientada a brincar, tenha disciplinado suas atitudes em relação aos brinquedos, seja capaz de combater seus temores, ciúmes e timidez, além de controlar suas crises de cólera. A creche era vista como uma organização entrosada no sistema de estabelecimentos que visam orientar o desenvolvimento da criança, como se pode identificar na afirmação: “Se for possível conseguir que esses cuidados de ordem orientadora do ponto de vista psicológico sejam adotados, a creche deixará de ser apenas um depósito de crianças para como que se entrosar no sistema de estabelecimento que, desde tenra infância visam orientar o desenvolvimento infantil” (p. 54). Mas a creche também é proposta como um ponto de educação das mães, o que, na opinião dos autores, ampliaria as suas finalidades sociais. Nesse sentido, as orientações dadas no 14º capítulo, “Educação das mães”, sugerem que sejam empregados esforços para dar conselhos às mães, sejam eles transmitidos oralmente, pelos médicos e enfermeiras, ou através de cartazes sugestivos ou em apresentações bem claras do

que se deseja inculcar: “Ensinaamentos de ordem prática, como o adequado preparo dos alimentos, os cuidados higiênicos, os meios de treinamento do controle das funções de alimentação, a defesa contra o frio e o calor, a racionalização do vestuário e outros conselhos apropriados no ponto de vista disciplinar” (idem). É nessa perspectiva que as mães seriam educadas e aperfeiçoadas na arte de cuidar dos filhos.

Não se furtam, também, os autores de apresentar no 15º capítulo, sobre *equipamentos - equipamentos para a cozinha*, uma farta lista elaborada pela D. Jacyara Carvalho Guedes, dietista chefe do Instituto Fernandes Figueira, que contém utensílios necessários para equipar uma creche (pp. 55-59). Seguem-na desenhos que servem de exemplos do mobiliário, todos com medidas, que deveria haver na creche (pp. 62-63).

Como manter uma creche? Esta é a questão que vai ser respondida pelo livro no capítulo 16º. Era de responsabilidade dos Institutos de Previdência a manutenção das creches para os filhos das mães das categorias profissionais que descontavam de seus ordenados uma contribuição fixa para a sua previdência.⁶⁰ Esse era o caso das operárias, comerciárias e funcionárias: “O mesmo não acontece, entretanto, com as domésticas, cujo serviço não foi regularizado, não havendo, portanto, um instituto de previdência que as assista” (p. 64). Para as domésticas, as creches seriam de responsabilidade de instituições particulares, que, na opinião dos autores, “lutam com sérias dificuldades” (idem).

⁶⁰ Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943: Art. 397 As instituições de Previdência Social construirão e manterão creches nas vilas operárias de mais de 100 casas e nos centros residenciais, de maior densidade, dos respectivos segurados. Art. 398 As instituições de Previdência Social, de acordo com instruções expedidas pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, financiarão os serviços de manutenção das creches pelos empregados ou pelas instituições particulares idôneas.

Portanto, a lógica da manutenção (financiamento) das creches era: aquelas destinadas aos filhos de trabalhadoras de categorias que tinham suas previdências regulamentadas seriam mantidas pelos seus institutos de previdência; aquelas que eram destinadas a filhos de trabalhadoras que não tinham sua previdência regulamentada seriam mantidas pela iniciativa privada.

Embora a creche fosse um direito da mulher – mãe – trabalhadora, os autores argumentam que por uma questão de “ordem social e psicológica, creche alguma deve oferecer seus serviços gratuitamente” (idem). Mesmo que o pagamento fosse simbólico, deveria ser sempre exigido, o que daria um maior interesse às mães que a ela recorressem: “Se as mães se sentirem amparadas sem qualquer dispêndio, haverá, nesse amparo, um laivo de esmola, que não agrada a quem recebe” (idem). A idéia que predominava a respeito da questão era que, ao pagar a creche, as mães passariam a dar um valor social ao serviço, sentindo-se responsáveis por ele, o que afastava delas a humildade dos que recebem sem dar.

Em relação às creches especificamente destinadas aos filhos das empregadas domésticas, o texto mostra que, nesse caso, as donas de casa – empregadoras – são as pessoas que mais diretamente, depois das mães, lucram com esse serviço. Assim é que deveriam concorrer para a sua manutenção. Ao DNCR, do Ministério da Saúde, e à Legião Brasileira de Assistência – LBA caberiam garantir verbas de auxílio para a construção e instalação dessas creches, após análise e aprovação das plantas do projeto de construção e o fornecimento de orientações técnicas para o seu funcionamento, não se eximindo das inspeções posteriores.

A manutenção dessas creches ficaria a cargo da inventiva dos diretores. Mantê-las exige dispendiosos recursos financeiros. São várias as sugestões apresentadas para a captação de recursos, para que as sociedades privadas possam manter suas creches: “Costumam essas sociedades receber donativos de pessoas que dispõem de bens de fortuna e aplicam os seus sobejos em benefícios de obras assistência social. Muitas têm um corpo de contribuintes, que pagam uma mensalidade” (p. 65). Mais uma vez não estaria o poder público deixando sob a responsabilidade da sociedade civil a proteção e o amparo das crianças e das mães? Fica evidente que o projeto – política pública – da creche proposta, diante das limitações dos direitos trabalhistas, conclama a iniciativa privada a assumir

responsabilidades no atendimento da criança pequena.⁶¹ “Qualquer auxílio deve ser bem visto” (idem). Sugestões antigas e conhecidas para angariar recursos são apresentadas como política de financiamento, tais como: nas cidades pequenas, quermesses com barraquinhas, em que se vendem prendas e se leiloam objetos doados, “essas festas, que tiveram grande aceitação e davam às praças uma nota pitoresca, são, nas cidades maiores, substituídas por chás de caridade, com desfile de modas, bailes, concursos hábeis, fartamente divulgados, como o que a Cruz Vermelha realiza, com prêmio atraente e inscrições pagas” (idem). “Inúmeras sugestões poderão ser apresentadas para a obtenção de dinheiro do povo” (p. 66).

Fica explícita a idéia de que é de responsabilidade da direção da creche “a criação de novas modalidades de auxílios para ajudar a manter esses serviços, geralmente dispendiosos, mas que frutificam em benefícios e compensam em satisfação as agruras de sua manutenção” (idem).

Por fim, no capítulo “Leis de proteção ao trabalho da mulher”, onde são apensados alguns artigos do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, Consolidação das Leis do Trabalho, são abordados temas diretamente relacionados aos direitos já assegurados em lei e às atitudes patronais. A tensão entre o ordenamento legal e a realidade aparece no processo de implantação das creches, sobretudo aquelas que seriam de responsabilidades dos patrões para os filhos das trabalhadoras, conforme estabelecido na lei.⁶² “Alegam muitos patrões que os locais destinados por eles à amamentação dos filhos das empregadas não são freqüentados, permanecendo sem candidatos a suas vagas” (p. 68). Essa alegação é usada pelo patronato como justificativa para se eximir dos seus deveres. Em contraposição, os autores, compreensivos com a atitude das mães, contra-argumentam que se por um lado não há atrativos de qualquer espécie nos pretensos locais apropriados, por outro, não fazem os patrões a menor campanha educativa com o objetivo de convencer as mães da utilidade de procurar esses

⁶¹ Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943: Art. 399 O Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio conferirá diploma de Benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção das creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instituições.

⁶² Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943: Art. 400 Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período de amamentação, deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária.

serviços. Para eles “as operárias são desconfiadas, precisam receber um impulso inicial e ser animadas a se utilizarem do local” (idem). E fortemente criticam as fábricas, que mantêm aquele ponto apenas para atender às exigências de uma problemática fiscalização, nas quais o local para a amamentação é tão escuso que suas próprias operárias não têm noção da sua existência.

Outra questão abordada é a exigência relativa à manutenção de creches nas empresas. Sobre esse aspecto esclarecem que o Ministério Nacional do Trabalho estabeleceu que o contrato com instituições idôneas, para o cumprimento das exigências relativas à manutenção de creches, supre perfeitamente a finalidade legal. As fábricas recorrem a esse critério, aproveitando a disponibilidade de creches mantidas por instituições particulares, criadas originalmente para atender a filhos de domésticas, que agora passam a ter menos vagas asseguradas. Essa alternativa, admitida pelas normas, encontrada pelos empregadores concorre, dessa forma, para retardar a solução real do problema: “Para que os empregadores fiquem exonerados das obrigações que as leis lhes impõem torna-se primeiramente necessário modificar essas leis” (p. 69).

O encaminhamento dado pelos autores acerca de um programa de incentivo à criação de creches vai na direção de que as próprias indústrias, nas zonas de concentração operária, recrutassem seu pessoal para construir creches que atendessem todas as crianças, reservando um número de leitos relativo aos filhos de suas operárias. Essas creches seriam administradas por organizações idôneas, com experiência no assunto, como a LBA, SESC, SESI etc., que se encarregariam de manter, fiscalizar e controlar as despesas e buscar as soluções mais econômicas:

As autoridades encarregadas desse problema estão, no momento, estudando uma modificação na legislação, para que não continuem as disposições legais figurando letra morta. Esperamos que desse estudo resulte algo que venha favorecer a criança e dar solução ao problema das creches, estacionado até agora (p. 69).

Mediante o exposto, não há como não admitir que o projeto da creche do DNCr foi elaborado como uma proposta assistencial, de educação e saúde, tendo por base concepções da psicologia do desenvolvimento da época e sendo pautado nas práticas educativas para as crianças pequenas, que recorriam às atividades

lúdicas como estratégia, associadas aos preceitos da puericultura predominantes no Ministério da Saúde e, mais especificamente, no Departamento Nacional da Criança.

Na década de 1960, o Departamento Nacional da Criança teve um enfraquecimento e acabou transferindo algumas de suas responsabilidades para outros setores. Prevaleceu o caráter médico-assistencialista, que enfocava suas ações na redução da morbimortalidade materna infantil. Em 1970, as Delegacias Federais da Criança e o próprio Departamento foram extintos, em razão da reforma do Ministério da Saúde, que criou a Coordenação da Proteção Materno-Infantil.

5.2

Escolas Maternais e Jardins-de-infância: um prolongamento do lar e, não, a ante-sala da escola primária

O livro *Escolas Maternais e Jardins de Infância*, editado pela primeira vez pelo Ministério da Saúde, em 1954, na Coleção do DNCR, tem uma característica distintiva: é composto por seis capítulos e a esses são apensados mais de sessenta anexos. Celina Airlie Nina, que foi diretora do Jardim de Infância do IERJ, é sua autora. Na sua atuação no serviço público federal, transitou tanto pelo INEP, como pelo DNCR, trabalhando na DPS.

Nas condições impostas regimentalmente⁶³ à Divisão de Proteção Social do DNCR, “empenhada em executar seu grande e humanitário plano de amparo à maternidade, criança e ao adolescente, não pode prescindir de cuidados especiais a todos os aspectos do problema social da infância”. Já na apresentação a autora afirma que a publicação “visa, também, a despertar o interesse de jovens patricias para o trabalho nas instituições destinadas a crianças pré-escolares, colaborando com sua educação” (p. 5).

Justificadas a importância e a necessidade do livro, uma explicação necessária é feita. A autora relata que era com certa insistência que chegavam ao

⁶³ O Regimento do DNCR, no art. 11, item XII, fixava a competência da Seção de Auxílio às Obras Sociais (SAOS): estudar normas e padrões de funcionamento dos estabelecimentos particulares, destinados a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência.

DNCr pedidos de informações sobre a construção de prédios para educação pré-primária, instalação, aparelhamento e orientação para a organização e funcionamento dessas instituições. Segundo Celina, eram consultas concretas, que apresentavam problemas reais com os quais se defrontavam os que se dedicavam ao trabalho de proteção e amparo à criança pré-escolar brasileira.

O DNCr vinha distribuindo, desde 1943, cópia datilografada de dois trabalhos organizados com a preocupação de estudar esses problemas, “encarados sob o ponto de vista pedagógico, para o que solicitou, na época, a colaboração do INEP, envidando-se, aí, esforços para dar resposta e solução a essas várias situações reais e vividas” (p. 6).

O livro *Escolas Maternais e Jardins de Infância* constitui-se de uma revisão desses dois trabalhos, ora reunidos, “e que se procurou atualizar... no desejo de atender ao grande número de consultas continuamente a nós dirigidas” (idem). Os principais interlocutores da publicação são as obras sociais de proteção à infância, seus familiares e as futuras educadoras e/ou jardineiras das escolas-maternais e/ou dos jardins-de-infância.

Ressalta-se aqui a ação conjunta INEP/DNCR sugerindo orientações para a educação pré-primária. Nessa ocasião (1954), cada um desses órgãos estava vinculado a um ministério específico: Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde, respectivamente.

Celina se coloca do lugar de onde fala e para quem fala com o seguinte parágrafo:

Com este trabalho, pois, não temos a pretensão de apresentar estudo completo sobre o assunto. Ele representa muito mais a nossa modesta colaboração aos esforços empregados por tantos interessados, visando ao bem-estar da criança que, no nosso país, atravessa fase tão importante do desenvolvimento infantil – a fase pré-escolar. Representa, ainda, um resumo do estudo, que nos tem sido dado fazer do assunto, através de leituras, cursos em universidades estrangeiras, visitas a estabelecimentos do país e de outras nações, e da nossa experiência pessoal no contato diuturno com esses problemas (p. 7).

Para ela, dos aspectos da proteção social às crianças, um dos mais importantes é, certamente, o educacional, e, em sua opinião, existem três tipos de instituições destinadas a auxiliar a família, na educação das crianças, até atingirem a idade escolar: *a creche* (em alguns casos denominada *pupileira*); *a escola-*

maternal e o jardim-de-infância.

Nas considerações introdutórias, Celina Nina pergunta: “Haverá, realmente, necessidade de fundar instituições desse gênero?” (p. 8). Ao responder, focaliza os seguintes pontos: “Têm, todas as mães, *capacidade* para desempenhar a sua missão? Têm, todas as mães, *interesse* para desempenhar a sua missão? Têm, todas as mães, *possibilidades* para desempenhar a sua missão?” E lembra: “neste particular, somente as que **trabalham fora de casa**, encarando as necessidades financeiras, que as levam a se afastarem de seus filhos, na idade em que elas mais precisam delas” [grifo meu] (idem). E faz alusão a várias situações que ela havia encontrado: *a mulher que, pelo seu estado de viuvez, ou abandono, se vê na contingência de trabalhar fora de casa, para manter o lar; a mulher que é obrigada, muitas vezes, a ajudar o marido, no equilíbrio do orçamento doméstico; a mulher que trabalha fora do lar buscando um bem-estar material – a compra de uma casa; a mulher que trabalha fora do lar, para atender a dificuldades futuras e problemáticas – viuvez e conseqüente falta de recursos e a mulher que trabalha fora do lar, apenas para adquirir futilidades*. Reconhece a absoluta necessidade das primeiras e, sem querer criticar as últimas, pede permissão para salientar um único aspecto do problema: “A necessidade que o filho tem de melhor alimentação e vestuário mais completo deve levar a esquecer, inteiramente, a necessidade que tem ele, de uma atenção mais cuidadosa e, até mesmo, a necessidade de afeição e de carinho?” (idem). Frisa que, como fez um grande educador,⁶⁴ ao lado da *fome biológica*, a criança tem *fome de companhia*. E por fim declara: “poderíamos concluir com Kergormard,⁶⁵ educadora francesa, cuja vida foi dedicada à educação dos pré-escolares, serem as instituições desse gênero – *um mal necessário* (p. 10). Essa concepção marcará por muitos anos as idéias de creche, escola-maternal e jardim-de-infância veiculadas e/ou propostas pelo DNCr.⁶⁶

⁶⁴ Por essa razão, o citado educador, diz a autora, “tem como um dos seus trabalhos mais importantes persuadir os pais a passarem com os seus filhos, pelo menos 15 minutos por dia”. No livro não há nenhuma referência sobre quem seria esse educador.

⁶⁵ Publicou *L’éducation maternelle dans l’école*, que consta no anexo 36 do livro – Bibliografia para as educadoras (p. 183), sem editora, local e data.

⁶⁶ Ver Vieira, L.M.F. (1986 e 1988).

Assim diz Celina: “se sabem que seus filhos estão bem assistidos, enquanto se entregam às tarefas fora do lar, as mães poderão trabalhar mais sossegadas e produzir mais” (idem).

Passa a abordar as definições de pupileira, escola-maternal e jardim-de-infância, sem antes deixar de explicar que em várias obras são encontradas definições formais sobre esses termos, mas que se dedicará a fazer definições simples, baseadas em reflexões em torno dos próprios nomes. Lembra a idéia central de Froebel, ao criar os jardins-de-infância: “que os pré-escolares devem crescer em situação idêntica à que se proporciona às plantas” (idem).

Para ela a finalidade primordial da escola-maternal e do jardim-de-infância é *auxiliar as famílias na educação de seus filhos em idade pré-escolar*. E enumera os seguintes objetivos gerais para essas instituições: *oferecer às crianças ambiente para experiências; desenvolver-lhes hábitos, capacidade, atitudes corretas; levá-las a verificar e sentir o que realizam; apresentar-lhes meio idêntico de vida e educação, no lar e na instituição, promovendo melhor entendimento entre os dois; promover aproximações entre elas a fim de obter cidadãos mais bem formados e facilitar melhor “compreensão internacional”*. Isso tudo para conseguir a formação integral da criança, para o que se deve: *estimular a saúde e o crescimento físico; encorajar o desenvolvimento mental; firmar o desenvolvimento moral; encaminhar o desenvolvimento cívico; guiar a visão espiritual da vida; desabrochar a apreciação e capacidade estética, artística; orientar a personalidade e o desenvolvimento social e estabelecer o equilíbrio emocional* (p. 11).

Como objetivos específicos são apresentados os seguintes: *educação das crianças; educação dos pais; pesquisa: tendo em vista os resultados, para beneficiar as pessoas que lidam com crianças e a organização dos estudos e seus resultados; assistência a crianças abandonadas; auxílio às mães que trabalham fora; auxílio às mães que têm obrigações momentâneas: dentista, médico, compras; educação das crianças cujos pais repousam durante o dia;*⁶⁷ *desenvolvimento artístico das crianças; assistência à criança convalescente, em*

⁶⁷ Em relação a este objetivo, a autora comenta que, em 1944, durante a Guerra, visitou instituição desse gênero, cujas crianças eram filhas de operárias que trabalhavam à noite e dormiam durante o dia.

hospitais; assistência a crianças com alguma deficiência (surdas, mudas e cegas); assistência a crianças em clínicas e hospitais, durante o tempo em que esperam ser atendidas para consultas, ou tratamentos; meio de nacionalização dos filhos de colonos; meio para civilizar, o mais cedo possível, os filhos nacionais, não excluindo os índios (pp. 11-12).

Celina defende a idéia de que “a escola-maternal e o jardim de infância são o principal auxiliar dos lares que, por uma razão ou por outra, se achem impossibilitados de velar integralmente pelas crianças em idade pré-escolar” (p. 13). Como pode ser visto, a escola-maternal e o jardim-de-infância, propostos por ela, têm objetivos específicos bastante amplos. Diferentemente da proposta da creche do DNCr, que não era um local para as crianças doentes, comporta até crianças convalescentes em hospitais. Ressalta-se também a pesquisa e a educação dos pais entre suas finalidades.

Ainda a respeito dos objetivos da escola-maternal e do jardim-de-infância, a autora comenta:

E foi visando essa finalidade, que Maria Guilhermina Loureiro de Andrade,⁶⁸ pioneira desse trabalho, entre nós, não só fundou, em 1887 o jardim de infância particular que pode ser considerado o primeiro do Brasil, como estabeleceu, também, o primeiro curso de formação de Jardineiras, em 1889 (idem).

⁶⁸ “A professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade que foi buscar nos Estados Unidos, na década de 1880, o aperfeiçoamento de sua formação intelectual e profissional, assim como os preceitos de civilização, desmistificando o eurocentrismo inexorável, transcendendo o ideal ultramar. A partir da segunda metade do século XIX o ideário arraigado no pensamento da elite letrada do Brasil de que o Velho Mundo era a única referência de progresso começou a se modificar, e os intelectuais brasileiros começaram a ‘descobrir’ a nação norte-americana no que tange ao sistema educacional, pois passou a definir seu modelo de ensino como um dos mais consistentes e com considerável distribuição pela população”. In: Souza, F.B. de; Pinho, P. “Formal-as na sciencia da direcção do lar”: análise de uma proposta de ensino secundário para o sexo feminino no século XIX. Disponível em www.sbhe.org.br/.../eixo03/Flavia%20Barreto%20de%20Souza%20e%20Pollyanna%20Pinho%20-%20Texto.pdf. Acesso em 03/3/2008. Para FRADE e MACIEL, foi uma mulher, possivelmente uma das primeiras autoras de cartilhas no século XIX, que teve sua maior atuação como professora no Rio de Janeiro. Seu livro didático não foi utilizado em larga escala em Minas, se comparado com outros títulos. Publicou, no final do século XIX, pela editora americana American Book Company, o seu Primeiro Livro de Leitura, também mais conhecido como o método do gato. Ver A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes. Trabalho apresentado na 29a Reunião da ANPED, GT 10, Caxambú - MG. Ver também CHAMON, C.S. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869-1913). FaE/UFGM. Tese, 2005.

Após essa informação a respeito do que foi para ela o primeiro jardim-de-infância particular no Brasil,⁶⁹ Celina mostra que o progresso da educação para pré-escolares tem sido muito lento. Mas não é para desanimar, diz ela. E, nesse sentido, descreve inúmeras medidas que o DNCR, através da sua Seção de Auxílio às Obras Sociais, vinha executando, entre elas:

- A Lei Federal nº 282, de 24/05/1948, que reorganizou o DNCR, para facilitar o desenvolvimento das suas atividades. Nessa ocasião começaram a funcionar, nas diversas regiões, as sete Delegacias do departamento, criadas como seus prolongamentos. O DNCR tinha uma atuação das mais extensas e profundas no estímulo e na supervisão das obras oficiais e particulares;
- A Campanha Nacional da Criança, que congregou muitas instituições e conseguiu angariar vultosos recursos;
- A LBA, que criou, manteve ou ajudou a manter diversos serviços;
- O FISI que, desde 1949, através de convênios de cooperação com o DNCR e Governos Estaduais, equipava maternidades, hospitais infantis, postos de puericultura, preparava pessoal para essas instituições, distribuía grande quantidade de leite em pó e medicamentos; instalou um laboratório destinado a preparar vacinas contra coqueluche e difteria, no Instituto Oswaldo Cruz, e realizou campanhas de educação popular. Em 1954 o FISI estendeu sua atuação a um maior número de estados, do Amazonas até a Bahia, com a possibilidade de atingir, ainda, Goiás e Mato Grosso, e elaborou também plano para construção de duas fábricas de leite em pó, uma em Leopoldina, MG, e outra em Pelotas, no Rio Grande do Sul.
- O convênio que o DNCR celebrou com a LBA, com o objetivo de lutar pela solução dos seus difíceis problemas de assistência à maternidade, à criança e à adolescência. A mortalidade materna, a mortalidade infantil e o abandono de menores foram as suas maiores preocupações. Essa cooperação aumentou sensivelmente de 1943 a 1954. Com ela foi possível sistematizar esforços que até então estavam dispersos, como os auxílios federais distribuídos nos últimos anos, parte por intermédio do DNCR e parte

⁶⁹ A autora não faz referência ao Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, portanto, 12 anos antes.

em razão de pareceres dados por esse órgão, mostram: 1943: Cr\$ 2.000.000,00; 1948: Cr\$ 62.152.500,00 e 1954: Cr\$105.000.000,00;

- Em 1948 os recursos destinados à Campanha de Assistência à Infância foram aumentados para Cr\$30.000.000,00. Foram distribuídos, de acordo com os planos e plantas organizadas pelo DNCR, Cr\$21.750.000,00 da verba de Obras e Equipamentos, para realizações específicas de maternidades e infância. Além de Cr\$10.402.500,00 de subvenções para o Conselho de Assistência Social.

- Os recursos consignados no orçamento Federal: Cr\$30.000.000,00 para o desenvolvimento da Campanha Nacional da Criança, verba aplicada por intermédio do DNCR na construção, ampliação, reforma e equipamento de obras médico-sociais de proteção e assistência à maternidade, à infância e à adolescência, tais como maternidades, postos de puericultura, creches, casas da criança, jardins-de-infância, educandários (orfanatos), hospitais infantis, de acordo com os planos estaduais elaborados juntamente com cada estado; Cr\$150.000,00 para a organização de exposições e mostruários educacionais destinados ao público – essa dotação pertencente ao DNCR;

- Os cursos estimulados, patrocinados ou organizados pela DPS do DNCR, tais como: *Recreação Infantil*, realizado em colaboração com a LBA, na Sociedade Pestalozzi do Brasil; *Introdução à educação pré-primária*, realizado em colaboração com a Ação Social Arquidiocesana do Rio de Janeiro; *Aperfeiçoamento sobre educação pré-primária*, realizado em colaboração com o Centro de Pesquisas e Orientação Educacional de Educação e Cultura de Porto Alegre; *A educadora do pré-escolar e as suas relações com as crianças, com o ambiente de trabalho, com os pais e com as instituições congêneres, do país e do estrangeiro*, realizado em colaboração com a Sociedade Pestalozzi do Brasil; *Introdução à educação pré-primária*, realizado em colaboração com a Campanha Nacional da Criança e Liga pela Infância; *Curso de Férias para educadoras de jardim de infância*, realizado em colaboração com a Diretoria de Educação do Estado do Maranhão; *Recreação Infantil*, realizado em Alagoas por solicitação da Sra. Presidente da LBA local e *A criança e a Recreação*, realizado em colaboração com a Ação Social Arquidiocesana de Belo Horizonte (pp. 15-16).

Além disso, cita a realização de planos para fiscalizar a alimentação das crianças em instituições de regime de internato; estudar normas e diretrizes para estabelecimentos que abrigam crianças; assistir às instituições particulares de amparo à criança, através de reuniões dos seus dirigentes com técnicos do DNCr; sem esquecer das publicações do DNCr, largamente distribuídas, tais como: *A Casa da Criança* – Olinto de Oliveira; *Livro das Mães* – J. Freire de Vasconcelos e Carlos Augusto Lopes; *Estudos sobre Recreação Infantil* – Elisa Dias Velloso; e *O Registro das Crianças Internadas* – Gustavo Lessa (p. 17).

Ao enumerar as ações do DNCr, Celina Nina faz quase que um relatório do órgão. Para ela esses empreendimentos não foram, no entanto, suficientemente divulgados, ao lado de outras ações realizadas por organizações e particulares, em completo anonimato, que se devotavam à causa da maternidade e da infância. E cita algumas modificações que haviam acontecido em relação às crianças, aos educadores e às instituições educacionais, como por exemplo: *a maior importância e atenção dadas, entre nós, modernamente, aos primeiros anos de vida da criança; a compreensão mais adequada e sensível da criança como ser humano; a idéia mais esclarecida a respeito do jogo, atividade recreativa, como útil e necessária ao desenvolvimento da criança; a maior exigência quanto ao preparo da educadora de pré-escolares; o entendimento das necessidades de ambiente, mobiliário e material apropriados às instituições que prestam assistência à criança pré-escolar* (p. 18). Afirma, no entanto, que dois inconvenientes ainda perduram: “a disseminação de jardins de infância, como mero fim comercial e os nomes dados a alguma instituições, certamente com o intuito de parecerem infantis, mas na realidade sendo ridículos” (idem).

Celina deixa evidente, nas páginas iniciais do seu livro, que o DNCr era o órgão que coordenava as políticas para a infância no Brasil, naquela época, se articulando em cooperação com outros órgãos públicos e privados da área da saúde, da educação e da assistência. Vale registrar que, dos quatro livros analisados nesta pesquisa, *Escolas-maternais e Jardins de Infância* foi o primeiro a ser publicado (1954).

A educação pré-primária proposta por Celina Nina é uma educação familiar e social das crianças de 2 a 6 anos. Para isso, as instituições devem prover um ambiente adequado sem que este faça a criança entrar em choque, ao compará-lo com seu próprio lar. O ambiente, embora alegre, higiênico e aprazível, deverá

ser criado e mantido de acordo com as condições sociais das crianças que irão frequentá-lo: “Não nos esquecemos de que uma instituição educacional visa a ajudar a família a desempenhar-se das suas responsabilidades para com os filhos e, substituir o lar, somente quando este, de fato, não existe” (p. 19). Dessa forma sugere que as construções das escolas-maternais e jardins-de-infância sejam simples, sem luxo e alerta: “o gasto com supérfluos para algumas centenas de crianças tira o necessário a outras tantas” (idem).

É com o seguinte balizamento que a autora se manifesta em relação à construção de prédios para as escolas-maternais ou jardins-de-infância:

Deve-se exigir, que o prédio seja construído de modo a atender às necessidades das crianças, em relação a: saúde, segurança, utilidade, eficiência, flexibilidade, espaço, economia, beleza e, ainda, às experiências educativas que se planeja proporcionar-lhes (p. 20).

Várias condições têm que ser levadas em consideração, tais como: econômicas, pedagógicas e sanitárias. Para traçar uma planta para construção de um prédio destinado a estabelecimento de educação pré-primária, deve-se procurar ouvir, previamente, a opinião não só das pessoas encarregadas de executá-la, mas a das que dele se vão utilizar – crianças, pais, médicos e, principalmente, educadores.

Ao pensar na construção do prédio para instituições de educação pré-primária, de pronto, surgem questões sobre:

a) o local, fator importante na escolha ou construção do mesmo. Exige-se que o local *seja próximo a bairro, onde haja crianças que necessitem de instituições de educação pré-primária; que seja de fácil acesso; longe de ruídos excessivos; confusão de tráfego e lugares perigosos, prejudiciais (fábricas, estábulos, cinemas, estádios, hipódromos, hospitais, quartéis, presídios, hotéis); distante no máximo dois quilometro das moradias das crianças; circundado por ambiente que proporcione descortinar-se, do prédio, panorama bonito e agradável* (p. 20); b) o tamanho e a situação do terreno, que devem influir na escolha ou na construção de prédio. *Aconselha-se que o terreno tenha de 200m² a 250 m² para 20 crianças, além do espaço reservado a brinquedos ao ar livre. Existe uma grande necessidade de espaço, não só para as crianças levarem a efeito certas experiências, mas também, até, para diminuir a tensão nervosa e facilitar melhores ajustamentos entre as pessoas. O terreno deve ser ainda enxuto, permeável e exposto ao sol* (p. 21); c) a área ao ar livre: *vários são os problemas que*

devem entrar nas nossas cogitações. Este espaço deve ser bem maior que o ocupado pelo prédio. É aconselhável que seja ajardinado e arborizado, evitando excesso de sol nas horas mais quentes, sem facilitar a umidade em demasia. Deve ser revestido, no pátio do recreio, de areia de praia. Deve prover espaço onde haja sombra; espaço suficiente para o equipamento necessário; superfície para brinquedos; superfície cimentada para as crianças andarem de velocípedes ou carrinhos diversos; áreas menores para jogos de bola em grupos pequenos; superfície para as crianças organizarem seus jardins e hortas; superfície para fazerem brinquedos de areia ou terra; superfície para as crianças brincarem com água; superfície para criarem animais e superfície que permita à criança apenas correr de um lado para outro (pp. 22-23); d) a construção: ... deve ser um pavimento com dependências necessárias ou, pelo menos, imprescindíveis, além do espaço ao ar livre, devem ser focalizados de maneira particular: as condições climáticas, o tipo de arquitetura, tipos leves e menos permanentes, devem ser alegres, evitando-se estilo pesado, triste, sombrio, nada indicado para os pequeninos, convindo que apresente a aparência de casa de moradia, isto é, que o estilo de arquitetura conserve atmosfera de lar, proporcionando às crianças a sensação de estarem em casa. Jardineiras floridas nas janelas concorrem para alegrá-las (p. 24). O pé direito deve ser, nas cidades maiores, de 3,20 m a 4,0m, podendo baixar para 3,0m no interior do país. Deve ser um único pavimento, com rampas de acesso. O material para a construção depende das condições da região, pode ser de tijolo e em outras regiões é mais aconselhado que seja de madeira. As coberturas podem ser de cimento armado ou telhas, sempre com isolamento térmico. Devem ser tomadas medidas quanto ao abastecimento de água, gás e eletricidade (p. 25). Terá necessidade de água para beber e asseio. Possuirá filtros, bebedouros, lavatórios, depósito de água quente, pequenas piscinas ou tanques de nadar. Em lugares onde há rios, lagos etc. não devem descuidar do problema da esquistossomose. Onde não há água encanada é necessário conservá-la na moringa. Os lavatórios poderão ser providos de sabão líquido; onde não for possível essa comodidade, é preciso velar para o uso de sabonetes individuais. Se houver necessidade de aquecedores esses devem ser protegidos em caixas de madeira, evitando perigo para as crianças. Onde houver luz elétrica, os interruptores ficarão em altura adequada a possibilitar que sejam manipulados pelas próprias crianças. As portas dos banheiros devem ser baixas e abertas na parte inferior, a fim de se poder vê-los, discretamente. A altura dos aparelhos sanitários deve variar entre 0,20m e 0,28m, mais ou menos, na escola maternal e 0,25m e 0,32m nos jardins de infância. Onde houver rede de esgoto, não deverá existir nenhum recipiente para papéis higiênicos, esses devem obrigatoriamente ser jogados no vaso. Aconselha-se extintores e número suficiente de saídas (pp. 26-27).

Na opinião de Celina, as salas devem ser claras, alegres, grandes, a fim de

proverem espaço para atividades adequadas ao desenvolvimento dos grandes músculos: “Bem arejadas e banhadas pelo sol, para o que concorrem as janelas baixas, que trazem, além disso, a vantagem de permitir às crianças satisfazer a sua natural curiosidade, vendo o que se passa fora” (idem). O revestimento interno ideal é o que impede acúmulo de poeira e permite lavagem com água e sabão – pintura lavável ou cerâmica (ladrilhos, azulejos). A caiadura é revestimento barato e higiênico, diz a autora. O chão deve ser liso e de fácil asseio. A acústica também deve ser considerada.

“O mundo das crianças é um mundo de cor, alegria, imaginação, luz e ar. São essas qualidades que desejamos trazer para a instituição e desenvolver na sua vida” (p. 28). Assim a autora estabelece que as paredes da sala de *estar, trabalhar ou brincar* devem ser de cor clara (creme, amarelo, verde ou azul). Para ela merece grande consideração o efeito psicológico das cores usadas. O azul acalma as crianças. As cores alegres, acentuadamente vivas, são desaconselhadas:

O ambiente necessita ser alegrado por flores, plantas, aquários, gravuras, quadros de avisos, trabalhos executados pelas próprias crianças, que, assim, trazem para o meio as mais variadas cores. Evitem-se, entretanto, flores artificiais a menos que tenham sido feitas pelas crianças, de acordo, com seus interesses e capacidades, e não sejam, aí, conservadas, permanentemente. Aproveitem-se as de campo, pois que mesmo estas, dispostas de maneira artística, tornam um interior agradável e sem grandes dispêndios (idem).

Com essas palavras, Celina deixa transparecer que as salas devem ter aspecto de jardim nos jardins-de-infância.

As salas devem ser arrumadas, para as atividades infantis, com aspecto atraente e, ao mesmo tempo, de acordo com o meio social das crianças que freqüentam a instituição. A sala destinada ao trabalho e brinquedo das crianças deve ser um lugar que permita a adaptação às necessidades físicas, psicológicas, de trabalho, do mesmo modo que as crianças mudam e se adaptam à vida, quando de suas experiências. A sala deve favorecer as condições de se crescer física, emocional, intelectual, estética, moral, cívica, espiritual e socialmente. Será, portanto, flexível em tamanho, forma e organização, apresentando possibilidades de modificações. Daí a vantagem de algumas das paredes serem móveis, sanfonadas ou, pelo menos, de se usarem biombos de madeira, pequenos e leves, de altura suficiente para dividir a sala, sem prejudicar a observação permanente

que a educadora deve às crianças: “A variedade de experiências das crianças depende da variedade e flexibilidade do ambiente no qual o seu desenvolvimento se processa” (p. 29).

“As crianças, as suas necessidades, atividades e experiências variarão com os dias e os anos. A sala das crianças, na escola-maternal e no jardim-de-infância, deve estar pronta a atender de modo adequado a essas variações” (idem). A atmosfera das salas das crianças deve ser infantil, de intimidade, amiga, agradável, despertando sentimento de segurança, tranquilidade, calma, para o que concorrem a arrumação e a limpeza. Em nenhum momento Celina fala em *sala de aula*; faz sempre referência a *sala das crianças*, *sala de trabalho*, *sala de brinquedo* ou *sala de estar*.

As instalações sugeridas no livro são: a) para as crianças – *sala de trabalho* (onde é feito também o repouso); *vestiário*; *banheiros*; *refeitório* (nas instituições do tipo externato, onde as condições financeiras não forem muito propícias, é dispensável esta dependência, podendo a merenda ser feita na sala); *dormitório* (o DNCr recomenda uma área de 4m² por criança e um espaço de, no mínimo, 0,60 m² entre um leito e outro, além de telas nas janelas, para evitar mosquitos) e uma *sala pequena destinada às atividades especiais*, que demandem mais cuidados, tais como pintura, modelagem, trabalhos em madeira. b) *gabinete médico-dentário*, *sala de isolamento* para crianças doentes. c) *sala para a diretora*, uma *salinha de espera* para os pais cada uma com *toilette* anexo. d) *vestiário para servente com sanitário privado*. e) *sala para as educadoras*; f) *copa e cozinha*; g) *despensa* e h) *depósito para material* (p. 34).

Para cada uma dessas dependências do prédio Celina apresenta, com riqueza de detalhes, sugestões de materiais a serem usados na construção, no revestimento, além das medidas das salas e a relação do número de crianças com os lavatórios, bebedouros, sanitários, chuveiros etc. E termina com a seguinte assertiva:

Ficam, aqui, pois, estas indicações, que julgamos úteis encarar, ou que procuram responder a consultas dirigidas ao DNCr, relativas a prédios destinados a instituições pré-primárias. Esses pedidos de esclarecimentos demonstram ter já passado a época em que aos jardins de infância se destinavam os piores cômodos do prédio, quando não instalados no porão da casa (p. 37).

Ao iniciar outro item do livro denominado de *Esboço de organização, administração e funcionamento*, Celina ressalta que, se é importante cuidar de todos os requisitos para a construção dos prédios para instituições de educação pré-primária, “muito mais ainda se torna atentar no espírito do trabalho, que nelas se desenvolvem” (p. 39).

Inicialmente a autora levanta a questão: “o que distingue a escola maternal do jardim de infância?” E responde: “na verdade, em essência não existem diferenças. Ambas dedicam-se a cuidar do desenvolvimento físico da criança, da sua saúde, da aquisição de bons hábitos e atitudes corretas, do processo adequado ao seu desenvolvimento intelectual, da sua aprendizagem, da melhor maneira de viver bem com as outras pessoas” (p. 41).

Comenta, no entanto, que no jardim-de-infância já é comum encontrar-se certa preocupação de educar a criança de modo integral. Na escola maternal, porém, não é bem compreendida essa necessidade e, muito menos ainda, como processá-la. Para ela a educação integral da criança precisa ser feita sobre bases sólidas. Sobretudo no início, “pois ela tem necessidade de ser guiada, porque esse período da vida vai servir de base a todo o edifício da sua educação” (p. 39).

Na prática, porém, certas medidas oferecem aspectos diversificados. Assim, em primeiro lugar, a escola-maternal recebe crianças de 2 a 3 anos em geral, enquanto que o jardim de infância as aceita de 4 a 6 anos. A escola-maternal, mais que o jardim de infância, tem necessidade de acentuar os cuidados físicos com as crianças, cuidados pela sua saúde e desenvolvimento completo e harmônico, atendendo, porém, no máximo possível às diferenças individuais. A escola-maternal e o jardim de infância diferenciam-se, ainda, principalmente, por maior importância dada, neste último, ao que executam as crianças, em conseguir sejam persistentes, isto é, levem ao fim uma obra encetada, e nas oportunidades de se exercitarem em atividades de grupos e cooperação. Na escola-maternal, isto não pode ser inteiramente desejado, ou não se verifica de maneira acentuada (p. 41).

Convém notar que Celina, com muita objetividade, distingue as instituições de educação pré-primária. Para ela, a divisão etária não é suficiente, devendo ser acrescida da capacidade de execução das crianças.

Ela demonstra uma preocupação com os estabelecimentos de amparo e proteção à criança pobre – asilos, orfanatos, abrigos etc. Neles existe um grande número crianças em idade de escola-maternal. Chama atenção para que essas

instituições não sejam apenas os locais onde as crianças, órfãs e abandonadas, sejam depositadas, simplesmente para recreio e divertimento, ou, quando muito, local onde se lhes ofereça oportunidade de receber boa alimentação. E insiste:

Ninguém desconhece a necessidade primordial, que têm de alimento, sobretudo grande número dessas criancinhas. O que não se pode, porem, é parar nos cuidados físicos. É necessário que, simultaneamente, outros cuidados lhes sejam dispensados, pois de que vale, por exemplo, criar para a Pátria, um cidadão bem nutrido se, emocionalmente desajustado, não puder ele, como adulto, integrar-se na sua coletividade? (p. 40).

É interessante como Celina faz referência a mais de um cuidado. Para ela a escola-maternal deve *cuidar dos cuidados* que a criança necessita. E, dentre eles, dos que não são diretamente ligados aos cuidados físicos, como equilíbrio emocional e integração na coletividade, entre outros.

Por isso, a escola-maternal deve, em sua opinião, alimentar bem as crianças e oferecer material para trabalho e brinquedo e atividades adequadas, “Que não deixam de ser alimentos para outro tipo de necessidades infantis” (idem).

A escola-maternal deve planejar seu ambiente a partir de seus objetivos, e nesse sentido a autora sugere: *espaço suficiente, nas salas e recreios; temperatura adequada; grande quantidade de sol e ar fresco; alimentação própria; oportunidade de repouso e sono; proteção contra moléstias contagiosas; tratamento médico-dentário; oportunidade de treino de várias espécies para a aquisição de hábito de: higiene pessoal, incluindo hábitos de eliminação; alimentação; sono; atitudes desejáveis para com os companheiros; ordem; independência; respeito aos direitos dos outros; estabilidade emocional e provisão de material para brinquedo que encoraje, por exemplo: expressão espontânea e aquisição de informações úteis* (p. 42).

Essas condições dizem que grandes são as vantagens proporcionadas às crianças:

A criança que, com carinho, compreensão e vigilância assim inicia a sua vida, ao deixar a escola, dispõe de elementos para progredir e está mais aparelhada, mais apta, a conhecer os assuntos, cuja aprendizagem iniciou. E a melhor desembaraçar-se das situações difíceis, que por ventura, se lhe apresentem na sua vida (p. 44).

Convém notar que Celina pensa a escola-maternal para a vida e não para a escola.⁷⁰ Para ela, a criança na escola-maternal adquire, desde cedo, hábitos de comer, falar, vestir-se, e vai, naturalmente, aprendendo a ter independência. A tônica está na independência e na capacidade da criança em se desembaraçar de situações difíceis. E afirma: “não devemos, jamais, considerar as crianças muito pequenas para serem ensinadas, ou muito jovens para entender, porque, desse modo, contribuiremos para fazê-las encontrar grandes dissabores no futuro”. “Muitas vezes, tratamos as crianças como objetos, porque é muito mais fácil fazer para elas, que treiná-las para fazerem por si mesmas”. “Lembremo-nos, porém, de que a criança não aprende se é o adulto que pratica” (idem).

Ao tratar de alguns problemas de orientação geral do trabalho, a autora inicia pelo pessoal da escola-maternal e se posiciona assim sobre a educadora:

Para a consecução dos objetivos já apontados, e orientação geral do trabalho, o fator mais importante é, certamente, a educadora, pois que, sobretudo na escola-maternal, ela precisa ser mãe, enfermeira, professora, assistente social. Necessita ainda ser artista capaz, observadora atenta, ouvinte compassiva, informante segura, inspiradora, conselheira, cooperadora, participante, instrutora, dirigente, juiz imparcial – qualquer coisa, enfim, que a situação exija, para o benefício da criança (idem).

Diante dessa multiplicidade de atribuições, não dá para deixar de comentar que Celina propõe uma educadora⁷¹ para a escola-maternal cheia de responsabilidades e com uma missão impossível de ser realizada.

A autora reforça o perfil da profissional que deve ser escolhida para trabalhar nessas instituições:

A escolha da educadora é, de fato, problema da mais alta relevância, visto que ela tem de cooperar com a criança no seu desenvolvimento, ajudando-a a ajustar-se às várias situações, reagindo satisfatória e adequadamente. É necessário, portanto, que, além de várias qualidades – físicas, morais, culturais – goste, sobretudo, de crianças e tenha natural aptidão para lidar com os pequeninos, qualidades humanas de suma importância. É bem verdadeira, aliás, a assertiva de que *se aprendem técnicas, mas se é educador* (p. 45).

⁷⁰ Essa visão de uma escola preparatória para a escola só aparece como tônica nos anos 1960.

⁷¹ Termo mais usado por ela para designar a profissional da escola-maternal.

Tece comentários, também, sobre o fato de que, por muito tempo, veiculava-se a idéia de que *professora para crianças tão pequenas não precisam de muita coisa*. Mas, ao menos tempo, chama atenção de que em muitos países, nos quais a escola-maternal já ocupa o lugar e a consideração merecida, as educadoras dos pré-escolares têm condições de trabalho e salário de acordo com a importância da missão a que são chamadas. Em alguns, os salários dessas educadoras são superiores aos das professoras primárias e, às vezes, aos de nível secundário, por serem reconhecidas pelo seu trabalho no preparo de futuras gerações da pátria.

Em seguida Celina Nina faz duas citações, com o intuito de fortalecer seus argumentos a respeito do perfil e da importância da educadora da escola-maternal. Assim, cita *Wadell Seeds and White*, no livro *Major Units in the Social Studies*:

Acreditamos que somente aquelas capazes de bem compreender e assumir as responsabilidades de tais “social servants”, somente aquelas que têm visão do que significa um céu na terra, e a fé para acreditar que o mútuo auxílio à Fraternidade entre os Homens viria a ser mais do que uma realidade; somente aquelas que, sinceramente, podem dizer: - Meu ensino é a minha vida. Nele encontro as maiores satisfações, alegrias e felicidades – somente aquelas caberia entrar nesta profissão, cujos membros deveriam ser sempre profetas de Deus verdadeiro e anunciadores do verdadeiro reino de Deus (p. 46).

E para completar cita *L. Lê Guillant e outros*, no livro *Les maisons d'enfants*: “O educador distingue-se do vigilante, pelo fato de que não é apenas zelador da vida material e da disciplina de um grupo de crianças, mas compete-lhe a ‘guarda de almas’” (idem).

As atribuições da educadora, nesse sentido, são messiânicas. Celina não pára por aí e continua o rol de atribuições: “Quando as crianças vêm para a escola-maternal pela primeira vez, é preciso fazê-las sentir que ela é sua” (idem). A educadora atinge esse objetivo sendo carinhosa sem exageros, agradável, usando vocabulário acessível às crianças e despertando-lhes interesse por alguma coisa. A educadora, igualmente, terá que fazer esforços para se manter simpática e compreensiva. Deve observar as crianças, conhecê-las e educá-las, além de estudar cada criança, suas tendências, aptidões, gostos, interesses, capacidades, necessidades, seus problemas, dificuldades, preocupações e desejos.

Frente à enormidade de atribuições, Celina reconhece que “essa tarefa não

é fácil de levar a cabo, com um grupo muito grande” (p. 47). A educadora é, ainda, quem distribui as atividades do dia e precisa ter a capacidade de tomar decisões rápidas, resolver situações de emergência, assumir responsabilidades, ter senso de organização, capacidade de zelar pelo mobiliário e material e procurar conservar, em dia, as fichas com informações sobre as crianças. Para o desenvolvimento e a melhoria do seu trabalho, cabe à educadora a realização de inquéritos e pesquisa, cujos resultados a habilitem a exercer com mais eficiência suas obrigações.

Não obstante se possa visualizar a *mulher maravilha* como representação da educadora sugerida, interessante é, quando acostado a todas essas atribuições e obrigações, Celina diz ser preciso cuidar da preparação profissional da educadora:

É preciso, além do cuidado no recrutamento, velar pelo preparo profissional da educadora. É indispensável transmitir-lhes conhecimentos, que lhe proporcionem meios de desempenhar-se da sua missão, principalmente: pedagogia, psicologia, incluindo observação infantil, higiene e nutrição infantil, higiene mental, fundamentos da educação pré-primária, técnicas de trabalho, orientação pedagógica de pais e relações familiares. Esse preparo especializado permitirá atender às necessidades do pré-escolar hodierno. Vemos, portanto, além da cultura geral, há necessidade de preparo especializado, que lhe esclareça como se processa o desenvolvimento da criança pré-escolar e a sua aprendizagem, e como exercem influência sobre a vida infantil o meio familiar e o da instituição que, por isso, devem manter as mais estreitas relações (p. 48).

No texto anterior pode-se verificar a preocupação da autora com a formação da educadora. Vale lembrar que Celina havia trabalhado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, participado de atividades no INEP e de curso de especialização no exterior. O preparo de recursos humanos para o trabalho de amparo e proteção à infância esteve sempre presente também nas propostas do DNCr.

Ao tratar dos outros profissionais da escola-maternal, como diretora, secretária, médico, enfermeira, dentista, psicólogo, assistente social (servente, jardineiro e cozinheira), o livro é extremamente sintético. Faz referência que, na sua quase totalidade, as instituições de educação pré-primária são parte integrante de outras instituições com cursos de outros níveis, dispondo, portanto, de todo o pessoal necessário (p. 50).

Para Celina “a vida da educadora não deve ficar enclausurada entre as paredes da sala de trabalho, mas projetar-se para o meio, para a comunidade, em que trabalha” (p. 48). Aqui a autora evidencia o que parece ter sido, por muitos anos, uma política de atuação dos programas do DNCR.

Ainda sobre a formação da educadora, assinala que o problema tem duas vertentes: as ações que se destinam à formação das educadoras das escolas-maternais e aquelas voltadas ao aperfeiçoamento das que já exercem sua atividade. Para a primeira, sugere como solução a organização de cursos regulares nas Escolas Normais e Institutos de Educação. Lembra que a lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei nº 8.530 de 2/01/1946 inclui, nos cursos de especialização, o de educação pré-primária.⁷² Para a segunda, relativa ao aperfeiçoamento das que já exercem sua atividade, sugere que isso seja conseguido através de leituras, conferências, grupo de estudos, reuniões de educadoras, consultas a especialistas, visitas a instituições, estágios em instituições de educação pré-primária e, principalmente, por cursos intensivos e rápidos (p. 49). Sua preocupação, sobretudo com o modelo de cursos de aperfeiçoamento das educadoras já em exercício, é patente. Para evitar o que nesses cursos se corre o perigo de fazer, apenas transmissão de conhecimentos teóricos, Celina anexa documentos já utilizados por ela, nos cursos do DNCR: Sugestões para a organização de cursos para educadoras de pré-escolares (anexo 5 do livro); Programa de atividades de cursos realizados sob os auspícios do DNCR (anexo 6 do livro); Relação de Material distribuído em alguns cursos (anexo 7 do livro).

Focaliza, ainda, dois esclarecimentos, sempre solicitados ao DNCR. O primeiro refere-se à conveniência ou não de guardiãs ou vigilantes ou inspetoras nas instituições de educação pré-escolares. Para ela, o melhor seria aumentar o número de educadoras e suprimir as guardiãs, que não têm curso de especialização, notadamente de psicologia; são pouco capazes de colaborar com as educadoras, na educação das crianças, perturbando, por vezes, o trabalho. O segundo diz respeito às profissionais de música, desenho, educação física etc. Por

⁷² Celina faz aqui menção à sua atuação no INEP. “Ao tratarmos do assunto em parecer dado, há tempos, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tivemos oportunidade de apresentar a este respeito algumas sugestões, aqui, anexadas” (anexo n. 5, p. 49).

não estarem as educadoras preparadas nesses assuntos, surge sempre esse problema: colocar ou não especialistas atuando nessas áreas junto às crianças? Descarta essa possibilidade de outros profissionais, preferindo incentivar as educadoras a assumirem todo o trabalho e, para isso, sugere que elas ampliem seus conhecimentos nessas disciplinas, ainda que paulatinamente. Justifica a sua posição ao afirmar que as atividades infantis na instituição de educação pré-primária são intimamente ligadas, tornando difícil diferenciar quando se está fazendo música, ou desenho, ou educação física. Em qualquer atividade, elas aparecem associadas.

Em seguida passa a tratar de outros assuntos atinentes ao modo de funcionamento da escola-maternal. O primeiro mencionado é a seleção das crianças e a organização das turmas, no qual é explicitado que a matrícula dos pré-escolares deve obedecer alguns critérios. São aconselháveis as seguintes condições: 2 ou 3 anos de idade cronológica, comprovados com a certidão do Registro Civil; atestado de saúde ou exame médico; histórico de saúde; atestados de vacina antivariólica BCG; abreugrafia; atestado de imunização contra difteria, tétano e coqueluche; exames de laboratório: sangue, fezes e urina; desenvolvimento motor suficiente de modo a não exigir atenção demasiada da educadora; capacidade de controle e independência, nos cuidados com atividades de “toilette”, eliminação; desenvolvimento social suficiente, isto é, maturidade para educação em grupo. Celina comenta que diversas instituições incluem entre essas exigências a de os pais terem feito, ou estarem fazendo, curso de educação infantil. Outras requerem que eles prestem serviços à instituição, o que não só traz vantagens a esta como lhes enriquece os princípios educativos.

Aos poucos fica evidenciado que a autora expressa, no seu livro, idéias muito recorrentes nas propostas do DNCr, à época. Certamente é nesse sentido que o comentário citado, acerca da participação dos pais, se encaixa. A escola-maternal deveria ser também uma escola para os pais. Destaco ainda a proposta de algumas escolas-maternais que solicitavam o trabalho dos pais na instituição como condição para a matrícula dos seus filhos. Essa prática permaneceu por muitos anos no Brasil, embora a Educação Infantil fosse um direito da mulher trabalhadora. Nos anos 1970/1980, os programas de expansão da educação pré-

escolar,⁷³ nas Secretarias Estaduais de Educação, também assim procediam.

A turma da escola-maternal deveria ser constituída por crianças de 2 e 3 anos; caso houvesse mais de uma turma, sugeria-se separar as crianças de 2 anos das de 3 anos. Recomendava-se que a turma deveria ter, no máximo, 12 crianças: “Quanto menor a criança, mais atenções especiais exige. Daí, a importância de grupos pequenos, que possibilitem à educadora observar e educar cada qual de modo adequado” (p. 52). Se a sala fosse suficientemente grande, poder-se-ia ter 20 crianças com 2 educadoras.

Outra questão tratada é o horário, questão essa sempre apresentada como pergunta das instituições ao DNCR. Para Celina, nos internatos, deve-se pensar na melhor maneira de as crianças empregarem o tempo, nos domingos e feriados e diariamente após o jantar e antes da hora de dormir, sem esquecer do período de férias, pois as crianças sem família, que não são poucas, permanecem nos educandários. Nos externatos o período de permanência das crianças deve considerar a ocupação das mães, pois suas necessidades diferem:

O horário para filhos de operárias fabris deverá atender a todo o período de trabalho nas fábricas, O de empregadas domésticas exigirá período mais longo, que resolva o seu problema. O de funcionárias públicas não exige permanência tão demorada (p. 54).

Com o parágrafo citado, Celina deixa claro que a escola-maternal que está sendo proposta tem como função liberar as mães para o mercado de trabalho.

A autora faz alusão a uma determinada ordem de atividades que tem de ser considerada na escola-maternal. Esta, porém, está longe de ser encarada e seguida como *medida escolar*, mas como indicação de rotina da vida diária da criança. Algumas atividades exigem horário fixo como, por exemplo, a alimentação e o repouso. Mas na opinião da autora:

⁷³ Como é o caso do PAEPE – Programa de Ampliação da Educação Pré-escolar, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro; CEAPE – Centros de Educação e Alimentação do Pré-Escolar – desenvolvido no interior do Estado de São Paulo, e do PROAPE – Projeto de Atendimento ao Pré-Escolar, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco em convênio com o INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição.

O desenrolar de atividades na escola-maternal deve permitir à educadora liberdade para empregar o seu tempo em estar com as crianças, observá-las, auxiliá-las, orientá-las, fazendo modificações no processo da vida diária, sempre, e somente, quando necessárias (p. 55).

Sua preocupação é que não haja padronização das atividades. Do seu ponto de vista, “a educadora nunca é uma escrava da rotina e, conseqüentemente, pesa os valores e as necessidades das medidas que toma” (p. 56).

Ao tratar do mobiliário da escola-maternal, especifica-os com suas devidas medidas. Eles devem ser simples e sem qualquer aparência luxuosa, podem ser feitos na própria instituição com material tosco, barato ou aproveitado de peças de mobiliário das casas das crianças. Além disso, devem ser leves, facilmente manejáveis pelas crianças, de modo que elas possam transportá-los. Não há necessidade de cadeira e mesas com lugares correspondentes ao número de crianças, a não ser no caso que a merenda seja feita na própria sala.

Os armários destinados ao material apropriado às atividades infantis devem ser de altura adequada às crianças, de modo que elas possam retirá-los e guardá-los sem dificuldades, adquirindo hábitos de independência, responsabilidade e ordem.

Todo o material não só necessita estar de acordo com o desenvolvimento físico da criança, mas despertar atividades que facilitem esse desenvolvimento. Deve haver uma quantidade de material próprio para o pátio, que permita à criança empurrar, puxar, pular, trepar, balançar-se, subir e descer e entrar em exercício com todo o corpo. O material precisa, ainda, favorecer oportunidade de a criança desenvolver-se intelectualmente, adquirir hábitos sociais e de higiene. O material para brinquedo nas escolas-maternais tem papel preponderante.

Celina sugere uma série de materiais por ela denominados de *caseiros*, que têm uma grande significação para as crianças pequenas. Dão margem a preparar divertimentos úteis e de interesse infantil, como uma coleção de colheres de vários tamanhos, cores e quantidades; uma cesta com retalhos de fazenda de várias cores e qualidade; um barbante grosso com carretéis de linha vazios. Com muitos detalhes, a autora descreve minuciosamente os diferentes materiais e mobiliário que uma escola-maternal deve ter:

O programa de atividades de cada escola-maternal deve estar de acordo com as exigências e condições de ambientes próprios, e com a vida do lar, para que seja uma continuação deste. Tudo seja sem formalidade e as várias ocupações infantis se processem mais de acordo com o ritmo da vida de um lar do que com o de uma escola. É possível proporcionar às crianças na escola-maternal experiências da vida diária, simplificando-as ao extremo, de modo que facilitem a independência de movimentos e atitudes, ao mesmo tempo em que lhes proporcionem ensejo de dispensarem, umas às outras, cuidados necessários (p. 72).

Com essas idéias, Celina passa a tratar das atividades. Em primeiro lugar reforça a concepção de que a escola-maternal deve ser a continuação do lar e, em segundo lugar, opõe esse modelo à escola. O ritmo desejado é o do lar e não o da escola, assim como a informalidade do lar e não a formalidade escolar. As atividades realizadas na escola-maternal levam a criança à independência dos movimentos e de atitudes. Certamente essas idéias estão marcadas por uma influência montessoriana que, vez por outra, reaparecem no texto do livro, sem, contudo, serem caracterizadas como tal.

As atividades são classificadas em diferentes gêneros: *atividades de rotina*: inspeção médica, toalete, alimentação, eliminação e repouso; *atividades individuais* e *atividades coletivas* (p. 73). A idade das crianças não comporta o excesso de atividades coletivas. A proporção de tempo gasto em atividades organizadas, de grupo, é muito menor que no jardim-de-infância.

As atividades sugeridas são relacionadas aos objetivos da escola-maternal (pp. 73-6) no livro. As sugestões oferecidas são: *atividades que encorajem o exercício de grande variedade de coordenação muscular, para promover o desenvolvimento motor; atmosfera calma, silenciosa e repousante, para promover ocasiões de repouso adequado; medidas preventivas e cuidados para conservar a saúde; cuidados com a alimentação; controle das emoções; experiências com a natureza, para desenvolver os interesses naturais e manter contínua observação da vida das plantas e dos animais, apreciando as maravilhas que nelas se desenrolam; ter contato com outras crianças da mesma idade e com adultos, para aprender a viver feliz no seu ambiente – vida social; conversas, histórias, versinhos a fim de aumentar o vocabulário e para que aprendam a expressar-se correta e facilmente; ouvir música de vitrola ou instrumento qualquer ou canto, quer pelo ritmo, ou ainda por meio de jogos musicais e instrumentos variados.*

Para desenvolver a capacidade de apreciar experiências artísticas, ou sentir prazer com a harmonia e o belo (p. 75).

Outras atividades podem ser proporcionadas, com trabalho espontâneo e incentivo: desenho; pintura; modelagem, brinquedo dramatizado; jogos; jardinagem etc.:

Resumindo, vemos que na escola-maternal, a criança aprende a falar; a comer, mastigar, engolir, utilizar-se da colher e do garfo, entornar líquido de uma vasilha em outra, ter boas maneiras à mesa, comer alimentos novos; usar as mãos e os pés, isto é, aprende a nadar, pular, saltar, diferentes alturas, trepar, descer e subir escadas; a virar as folhas de um livro, enfiar contas grandes, cortar papel... (idem).

Para Celina, todas essas atividades parecem muito simples, mas são, na realidade, de grande importância para os pré-escolares. E ressalta com a mesma intensidade a importância do brinquedo nessa faixa etária: “Para a criança, o brinquedo é coisa mais séria do mundo”. Infelizmente essa fonte de conhecimento infantil é quase sempre abandonada, diz ela: “no lar, o brinquedo da criança não é tido em consideração e, muitas das vezes, é ridicularizado. No educandário, é demasiadamente organizado”. Propõe, então, fazer com que o brinquedo das crianças seja: *apreciado, incentivado, auxiliado e orientado*. E lembra “que o que realmente torna o brinquedo diverso do trabalho não é, propriamente, a sua natureza, mas, antes de tudo, a atitude mental, a disposição interior de quem o executa” (p. 76).

Para o controle do trabalho, na escola-maternal, sugere que sejam organizadas fichas de matrícula, de frequência, das condições físicas (peso e altura), intelectuais e sociais das crianças, bem como fichas que documentem o progresso da aprendizagem e sirvam de controle, com a finalidade de proporcionar informações úteis à educadora ou às outras pessoas que lidem com as crianças e conservar informações necessárias para questões administrativas.

Faz também referência aos cadernos de observações das educadoras, relatórios e inquéritos que podem ser feitos com o intuito de auxiliar as educadoras no acompanhamento e na avaliação do desenvolvimento das crianças.

Crê que para coroar de pleno êxito o trabalho realizado num estabelecimento de educação pré-primária é imprescindível uma Associação de Mães. Para isso anexa ao livro sugestões que subsidiam as atividades dessa

associação, nos moldes do que era proposto no Programa Educativo do DNCr – Clube de Mães. Declara que essa imprescindível Associação tem como objetivos principais *estabelecer, intensificar e tornar cada vez mais íntima as relações entre mães e educadoras; fazer conhecido e bem interpretado o trabalho realizado na instituição e despertar o interesse por certos problemas relativos ao pré-escolar, em geral, e às crianças de uma determinada instituição, em particular, discutindo-os com as mães* (p. 78). No trabalho de educação das crianças, diz Celina, “mãe e educadora são sócias”. “Não é possível a instituição ignorar a existência dos pais que são a influência mais vital, na vida da criança” (p. 81). E, nesse sentido, impõe-se incentivar a disseminação de Associações de Mães ou Clube de Mães – traço característico do programa de bem-estar das instituições de educação pré-primária (p. 82).

Termina a parte do livro referente à escola-maternal com o item bibliografia. No anexo 36 do livro a autora apresenta relação de material bibliográfico para melhorar e manter atualizado o preparo de suas educadoras (p. 82).

Em seguida, passa a tratar do jardim-de-infância, instituição que procura atender à educação familiar e social das crianças de 4 a 6 anos de idade. Relata que essa foi criada visando especialmente à educação dos sentidos: “Essa concepção corresponde às teorias da psicologia associacionista, segundo as quais a vida mental é uma combinação de sensações e de imagens” (p. 83). Celina questiona essa concepção. Para ela:

Hoje, a concepção é diferente. Não se admite mais que possa haver educação dos sentidos independentemente da educação geral, de caráter efetivo e social. Quer dizer, os sentidos não se desenvolvem isoladamente, nem cada aparelho sensorial funciona autonomamente, sem relação com as capacidades intelectuais e morais da criança (idem).

Esse mesmo questionamento reaparecerá no livro de Heloisa Marinho – *Vida e Educação no Jardim de Infância*.

Para Celina o jardim-de-infância tem como objetivo mais a educação social, entendida em sentido amplo, que a educação sensorial. Nele as crianças são levadas a adquirir o hábito de brincar e trabalhar em comum. Devem aprender a usar de linguagem cada vez mais adequada, mais rica, mais clara. Ao mesmo tempo vão fixando aquelas maneiras ou modos de comportamento que formem nelas uma base de boa educação moral. O uso de jogos coletivos, de exercícios de canto em comum e outros exercícios em grupo oferece oportunidades para a vida social. Na idade de 4 a 6 anos, a criança é naturalmente egocêntrica, como revelam seus desenhos e a sua linguagem. A vida, aí, deve, justamente, preparar a transição entre esse estado de pensamento egocêntrico e o de pensamento socializado. A orientação do trabalho no jardim-de-infância proposto pela autora visa a oferecer ambiente para as experiências infantis e proporcionar aquisição de hábitos e atitudes concretas; enfim, a formação integral da criança. Os conhecimentos que, normalmente, decorrem do trabalho são considerados, apenas, como meio e não como fim (p. 84). A autora faz a seguinte observação:

... o jardim de infância não tem a preocupação de ensinar a ler e escrever. Essa tarefa é característica da Escola Primária, na idade que lhe é própria, isto é, depois de haverem adquirido grau de maturidade necessário ao desenvolvimento dos exercícios da técnica de ler e escrever, sobretudo, pelos Testes ABC⁷⁴ (idem).

⁷⁴ Celina está fazendo alusão ao Teste ABC de Lourenço Filho. “Lourenço Filho e colaboradores desenvolveram estudos experimentais, cujos resultados foram divulgados nas seções de comunicação da Sociedade de Educação de São Paulo, objetivando sensibilizar o magistério, as autoridades administrativas e a opinião pública sobre as vantagens da aplicação da psicologia objetiva na problemática escolar. [...] O escopo desses testes denominados “ABC” está no aumento do rendimento do trabalho escolar e na eficiência da administração escolar, sendo utilizados para a organização eficiente das classes escolares” (Monarcha, 2001 b).

Celina defende, portanto, uma educação pré-primária como uma proposta de educação familiar e social, que visa à formação integral da criança. O jardim-de-infância de Celina tem preponderantemente a função de socializar as crianças.⁷⁵ Na sua acepção “o jardim de infância não pode, nem deve, ser considerado como o 1º ano atrasado e, portanto, não se deve cogitar de que as crianças, aí, aprendam a ler” (p. 85). Mas, por outro lado, afirma que, no jardim-de-infância, as atividades são tão numerosas que não é nem útil, nem necessário lançar mão da leitura e da escrita para ocupar o tempo das crianças. Essa riqueza de atividades constitui experiências que, por certo, representam o começo da aprendizagem da leitura e da escrita e concorrem para o amadurecimento das crianças para essa aprendizagem. Elas desenham, pintam, serram madeira, olham gravuras, ouvem histórias, poemas, cantam músicas etc.

Diante desse posicionamento da autora a respeito da função do jardim-de-infância, fica evidente sua concepção de uma pré-escola para socialização das crianças: aquisição de hábitos e atitudes, sem, contudo, deixar de considerar que através das experiências infantis no jardim-de-infância as crianças se desenvolverão e conseqüentemente estarão amadurecidas na idade própria para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao fazer referência às atividades a serem desenvolvidas pelas crianças, a autora tece a seguinte consideração:

todos esses são exercícios que preparam a atenção, a coordenação motora, a memória, os olhos, o ouvidos, para as linhas, para as rimas, para o ritmo, para os sons, enfim para as aprendizagens da leitura e da escrita, mas não são, nem devem ser o ensino da leitura e da escrita (idem).

Celina não defende um jardim-de-infância preparatório, mas não deixa de lembrar as sete aquisições educativas, geralmente consideradas mais importantes no período preparatório para o ensino da leitura: *1) proporcionar experiências reais, variadas e ricas, essenciais à aquisição do material lido; 2) acostumar a pensar e refletir; 3) treinar através de conversas no emprego de sentenças simples; 4) favorecer o desenvolvimento de rico vocabulário oral; 5) levar à acurada enunciação e pronúncia dos vocábulos; 6) conseguir um desenvolvimento gradual e o verdadeiro desejo de ler e 7) habituar a conservar na mente uma série de idéias com seqüência lógica* (p. 85).

⁷⁵ Utilizo nesta análise os conceitos de Abramovay e Kramer (1984).

Para ela a educação familiar e social tem que ser encarada em seus múltiplos aspectos, abrangendo todas as atividades que se desenvolvem comumente na vida de um lar *normal*. As crianças terão que adquirir hábitos: de asseio; alimentação; sono; trabalho, entre outros. O trabalho não se restringirá a proporcionar experiências para desenvolver bons hábitos, mas terá de incluir oportunidades que concorram para estabelecer atitudes corretas.

A partir dos objetivos do jardim-de-infância, Celina passa a falar da educadora. E objetivamente escreve: “esclarecemos que, com Froebel, julgamos a denominação de professora inadequada à educadora de crianças de jardim de infância. Adotamos, e daqui para frente, empregamos a denominação de *Jardineira*” (p. 87). E reforça que evita o emprego de toda a terminologia escolar – ensino, estudo, aula, lição, classe, aluno etc. – que leva a pensar em transmissão de conhecimentos, em instrução, apenas, e não em educação, formação integral da criança, que deve ser a finalidade do jardim-de-infância. A *jardineira* não deve ter por objetivo transmitir conhecimentos feitos.

Para ela, a própria denominação de jardim-de-infância foi tomada para acentuar que a atitude da educadora deve ser como a do jardineiro: proporcionar recursos e situações para que as plantinhas humanas cresçam e se desenvolvam, segundo as condições mais naturais. Cabe à jardineira estar convencida de que a sua função não é a de mero espectador, mas a de um artista e de um técnico a esforçar-se por descobrir as condições que regem a vida dos seres a ela confiados.

Em sua opinião, o que o jardim-de-infância reserva à criança é que ela deve estar em situação de liberdade, de reagir natural e normalmente às situações ocasionais ou preparadas pela *jardineira*. Essa liberdade não significa plena expansão de todos os impulsos, quaisquer que sejam, mas sim a expansão dos impulsos normais de adaptação social. A jardineira não precisa ser a “dominadora do grupo”, mas providenciará para que, pouco a pouco, seja estabelecida uma atmosfera de compreensão e disciplina resultante das responsabilidades da vida em conjunto.

Desse modo, espera Celina que a criança seja levada a realizar o seu próprio trabalho, a julgar os seus esforços e resultados, a descobrir quando deve pedir auxílio à jardineira e aos colegas:

A socialização crescente e gradativa, pela qual deve passar, não importará na perda da personalidade. Esta palavra é muitas das vezes tomada num sentido vago, e por isto, convém esclarece-la. A personalidade é produto social, embora suas forças sejam de natureza individual. Compõe-se, integra-se e desenvolve-se num meio social equilibrado. Fala-se do respeito à personalidade da criança, não será, pois, fazê-lo de seus impulsos nativos, sem controle (p. 89).

A preocupação aqui é com a formação da criança, com a ação do jardim-de-infância na formação da personalidade da criança. Daí, talvez, a autora fazer referência a um meio equilibrado. Para ela, a criança deve habituar-se ao brincar e ao trabalho em conjunto, quer dirigindo seu grupo, quer atendendo às ordens de quem está dirigindo ou da *jardineira*. Deve aprender a repartir o seu material, a arrumá-lo, a preocupar-se com a limpeza e a ordem: “... haverá liberdade, mas dentro de certos limites” (p. 90). Ao mencionar a disciplina registra: “Não nos esqueçamos de que o problema de disciplina nunca deve ser ‘uma batalha travada entre a criança e a educadora’. É, antes, preventiva que corretiva” (idem).

As turmas do jardim-de-infância devem ser constituídas, logo no início, por crianças de 4 a 6 anos de idade cronológica. Em geral elas são distribuídas em três períodos de 4, 5 e 6 anos. E depois reorganizadas de acordo com melhores critérios: testes de inteligência, observações do desenvolvimento social e emocional das crianças:

É indispensável chamar a atenção, entretanto, para o fato de que, se é verdade esses últimos critérios apontados dão turmas tecnicamente muito melhor organizadas, o problema tem que ser igualmente encarado sob o aspecto administrativo. **Não fazendo o jardim de infância parte integrante do sistema escolar brasileiro**, é impossível evitar-se seja matriculada no 1º ano escolar uma criança que não tenha atingido o desenvolvimento e a maturidade desejada, desde que complete a idade cronológica fixada pela autoridade educacional. Também não se pode encaminhar ao 1º ano da escola primária uma criança com desenvolvimento adequado a ser alfabetizada, se não tem a idade exigida pelo Departamento de Educação Primária local. Daí, a necessidade de não criar obstáculos que levem a técnica a interferir na questão administrativa [grifo meu] (p. 91).

Embora Celina sugira que, depois de formadas, as turmas do jardim-de-infância poderiam ser reagrupadas em função da avaliação do desenvolvimento e

da maturidade da criança, com o parágrafo citado se posiciona afirmando que o jardim-de-infância não poderia obstaculizar, em nenhuma hipótese, o ingresso das crianças na escola primária, ao atingirem a idade cronológica de 7 anos. Da mesma forma não seria possível que o jardim-de-infância encaminhasse uma criança com menos de 7 anos de idade cronológica, mesmo que essa fosse avaliada com maturidade para cursar o 1º ano da escola primária. Ressalta-se aqui a afirmação de que o jardim-de-infância não integrava o sistema escolar brasileiro.

Apesar de não integrar oficialmente o sistema escolar brasileiro, como afirma Celina, a educação pré-primária consta dos documentos do Ministério da Educação e Saúde desde 1939. Como é o caso, por exemplo, dos dados estatísticos apresentados no livro *O Ensino no Brasil em 1939*, publicado através de uma edição conjunta do Ministério da Educação e Saúde e do Serviço de Estatística da Educação e Saúde (órgão do IBGE) em 1945. Nessa publicação o ensino pré-primário aparece subdividido em *ensino pré-primário maternal* e *ensino pré-primário infantil (jardim de infância)*.⁷⁶

Ao responder a questão: quantas crianças poderão constituir uma turma de jardim-de-infância?, a autora afirma que devem ser *18 a 20 crianças por jardineira, ou 32 a 36, no caso de encarregarem-se da turma duas jardineiras* (p. 92).

Para ela, na idade que freqüentam o jardim-de-infância, as crianças não têm capacidade plena de autodireção e autogoverno. O que demanda que na boa organização da turma se torne bem clara a autoridade da jardineira; que se estabeleçam, entre as crianças, algumas regras necessárias e razoáveis: silêncio no instante de repouso; silêncio fora da sala para não perturbar as outras turmas; certa ordem (de preferência fila) para evitar aglomerações prejudiciais; que se reúnam as crianças, sempre que uma deliberação de certa importância deva ser tomada, para ouvi-las, desde que sejam capazes de apresentar sugestões.

⁷⁶ **Unidades Classes Corpo DocenteMatrícula**
efetivaMaternalInfantilMaternalInfantilMaternalInfantilMaternalInfantil18875331.565401.509975
 33.487Fonte: Dados de 1939, Ministério da Educação e Saúde / IBGE - 1945.

As reuniões das crianças da turma são valorizadas no jardim-de-infância que está sendo proposto. Essas se justificam pelos seguintes motivos oportunos: *a crítica dos trabalhos próprios ou dos companheiros; a combinação de planos a executar e a comemoração do aniversário de algum companheiro; a discussão sobre a responsabilidade das crianças no arranjo do jardim de infância. Desta maneira pode-se chegar, sem esforço, naturalmente, à criação de cargos como encarregados: de arrumação da mesa-biblioteca; do arranjo do armário do material; da distribuição das esteiras ou tapetes na hora do repouso; da distribuição das merendas e da verificação do asseio das mãos e dentes* (p. 93).

Esses cargos serão ocupados por crianças eleitas pelos seus próprios companheiros, para exercerem suas funções, em geral, semanalmente. No anexo 38 a e b do livro são apresentados modelos de cartazes para consignar os nomes dos encarregados da semana. Através desse trabalho da escolha de crianças para exercerem a função de encarregado espera-se, como resultados possíveis, levar a criança a: *falar distinta e claramente; ficar de pé, quando se dirigir ao grupo; falar apenas quando houver alguma coisa interessante a dizer, e se trate de assunto relacionado à conversa; saber dar seu voto, levantando a mão; saber conformar-se com a opinião da maioria* (idem).

Para que isso aconteça a jardineira deve ser alegre, amável, boa companheira para todas as crianças, aguardando com paciência e calma o desabrochar da capacidade de cada criança.

Ao referir-se ao horário do jardim-de-infância, Celina escreve:

Cabem, aqui, todas as considerações feitas em torno do assunto, quando o encaramos em relação à escola-maternal. Resta, apenas, dizer uma palavrinha sobre o tipo de jardim de infância, que funcione com regime de externato e **caráter educacional, não envolvendo outros aspectos assistenciais**. Nestas condições, julgamos poderá funcionar cinco dias por semana, durante três horas e meia, ou melhor, quatro horas diárias, revelando-se a entrada das crianças por período de 45 a 50 minutos, a fim de conseguir frequência regular, que facilite a aquisição de bons hábitos, por parte da criança [grifo meu] (p. 94).

Ao falar de caráter educacional sem o envolvimento de outros aspectos assistenciais, a autora certamente não está se posicionando sobre as finalidades do jardim-de-infância, mas, sobretudo, distinguindo um tipo de instituição destinada

a crianças não abandonadas e não órfãs. A referência aos aspectos assistenciais relaciona-se aos asilos ou orfanatos da época, em geral entidades filantrópicas.

Ainda sobre o horário, a proposta prevê uma distribuição de atividades para as crianças durante o período em que permanecem no jardim-de-infância. Não só o horário, mas a distribuição das atividades exigem flexibilidade. O programa de atividades sugerido é dividido em Tempos. *Tempos para o grupo verificar o estado em que se encontram as atividades nas quais estão todos empenhados, e decidir sobre as coisas a fazer em seguida. Tempo de exercício, para adquirir técnicas, perícia e conhecimentos de que necessitam ao levar avante o trabalho. Tempo para resolver os seus problemas mais importantes. Tempo para apreciação musical ou literária. Tempo para o trabalho inventivo e construtivo. Tempo para atividades não prefixadas, neste as crianças podem fazer individualmente ou em grupos pequenos as coisas pelas quais são responsáveis. Tempo para recreação e brinquedo* (p. 95).

Os equipamentos: mobiliário e material educativo devem acompanhar as orientações fornecidas para a escola-maternal. Com algumas ressalvas. Pois como já havia sido afirmado anteriormente, o objetivo do jardim-de-infância era outrora a educação dos sentidos. Havia para isso material padronizado. Hoje em dia a concepção é diferente. Essas instituições têm por fim desenvolver a capacidade mental e social da criança. Para isso devem oferecer-lhe oportunidade de manipulação, observação, coordenação, com material variado. Devem ser materiais como: instrumentos musicais; instrumentos de carpintaria; instrumentos de jardinagem; material para experiência de ciências físicas e naturais; material para desenho e pintura; para modelagem; para brinquedo com areia; para brinquedo dramatizado; teatrinho de boneca; economia doméstica; material para costura, além de papel colorido de várias qualidades, jogos: de paciência, quebra-cabeça, dominós, cubos coloridos, gravuras; carrinhos diversos; brinquedos mecânicos variados; bolas; brinquedos para o ar livre (pp. 97-100). Possivelmente a autora está apresentando um jardim-de-infância que não se restringe à educação dos sentidos. Certamente sua crítica se refere às idéias e aos materiais de uma educação de inspiração montessoriana.

Celina revela, ainda, uma enorme preocupação com atividades e assuntos a serem trabalhados pela jardineira com as crianças. Para ela “as atividades e assuntos do programa de jardim-de-infância não podem ser discriminados numa

ordem ou sistematização rigorosa, nem mesmo se deveria falar em programa” (p. 100). Sua maior preocupação é que esses se transformem em um “livro de receitas”. É nesse sentido que “um programa de jardim de infância deve ser uma experiência ou uma série de experiências úteis e interessantes à criança” (idem). “O currículo do jardim de infância deve ser o desenvolvimento de empreendimentos de que o educando precisa ou que a sociedade sabe que ele vai precisar” (p. 101).

As atividades precisam ser naturalmente apresentadas e decorrerão do ambiente, da capacidade, das necessidades e dos interesses progressivos do pré-escolar. Podem surgir de sugestões da criança. Podem resultar, também, de sugestões diretas da jardineira. Aqui há fortes pistas de que a influência que inspira o jardim-de-infância proposto esteja em algumas concepções de Dewey.

Celina não se priva de dizer que “os acontecimentos sociais de certa repercussão, tais como uma grande festa popular, podem e devem ser aproveitados para exercícios de linguagem, desenho, de imaginação etc.” “Os fatos da tradição (festa de São João, Natal etc.) servirão, igualmente, como ponto de partida para exercícios e atividades de proveito” (idem).

Na sua proposta as jardineiras devem promover o desenvolvimento das atividades em “unidades de trabalho” ou “unidades de experiências”, isto é, em grandes grupos de assuntos, sob a forma de “projetos”. As unidades significam apenas organização geral, sem nenhuma rigidez, pois a própria atividade da criança pode modificar a situação e desviar o assunto ou ampliá-lo. O que importa é que se reconheça quando há interesse por parte da criança e que ela participe dos planos de atividades. O interesse da criança deve ser utilizado ao máximo para atender às suas possibilidades educativas. Aqui novamente há indício de inspirações a partir das idéias de Decroly e Dewey, o que sugere a sua influência escolanovista.

O trabalho diário no jardim-de-infância, segundo Celina Nina, em grandes linhas, gira em torno de atividades como: *trabalho espontâneo e inventivo; higiene e saúde; brinquedo e jogos; teatrinho de bonecos; música; linguagem; vida social; atividades domésticas; experiências de ciências físicas e naturais; excursões; jardinagem; matemática; merenda; recreio; repouso* (pp. 102-113). A autora deduz, a partir da prática do trabalho em jardins-de-infância, que essas são atividades que agradam às crianças.

Aconselha a educadora a preparar sempre com antecedência uma coleção de cantigas, de histórias, de versinhos etc. adequados aos pré-escolares, de que se possa lançar mão nos primeiros dias de trabalho. Afirmo que é útil que a educadora conheça os recursos locais que possam auxiliar nas atividades infantis; que incentive a criança a inventar e não se restrinja a copiar modelos ou executar somente o que ela sugere ou, pior ainda, ordenar. A educadora deve se interessar por verificar o progresso da criança, como a sua atitude se modifica, através da execução das atividades. Em sua opinião:

A verdadeira educadora recebe bem os pais, quando vêm observar as atividades infantis, apresentar sugestões, discutir certos problemas relativos ao trabalho e, mesmo, ajudá-las.

A educadora não toma o lugar dos pais. Ao contrário, orientando-os, dá-lhes maior confiança no seu trabalho educacional, no lar, e aproxima-os do que realiza no jardim de infância (p. 117).

Na conclusão do livro, Celina escreve que a DPS, do DNCr, está pronta, dentro das suas possibilidades, para atender a pedidos de informação e consultas de caráter técnico e sempre à disposição dos encarregados de obra social que prestam assistência aos pré-escolares e suas famílias.

Conclui realçando que não se pode esquecer que “as instituições de educação pré-primária devem ser, sempre, um prolongamento do lar e, não, antecâmara da escola primária: As crianças, aí, devem possuir confiança e equilíbrio, e os adultos, compreensão e entusiasmo” (p. 118).

Celina termina o livro com a seguinte afirmação:

Conhecendo, assim, *o que se faz* numa instituição de educação pré-primária, *como se faz*, e *porque* o trabalho aí auxilia tanto o pré-escolar, tem-se a certeza de que a frequência da criança à escola-maternal e ao jardim de infância não é *perda de tempo* (idem).

A última parte do livro é composta de anexos (pp. 120-216). Estes são citados ao longo dos capítulos e envolvem os mais diferentes temas. Muitos deles foram retirados da farta documentação organizada para os cursos do DNCr.

A autora abre os anexos do livro com duas fotografias mostrando tipos de ambiente onde crianças vivem e brincam. Ambas são de espaços urbanos. A

primeira tem uma rua calçada, com postes de iluminação e casas de alvenaria, com crianças brancas, bem vestidas e calçadas, brincando de roda, andando de velocípede e jogando bola. A outra traz um espaço oposto de ambiente, de chão de terra, com feixe de lenha no chão, casas pobres e de madeira, um varal com roupas, com crianças e adultos negros, vestidos com roupas simples e com os pés descalços. Segundo Celina, essas cenas são utilizadas nos cursos para educadoras da educação pré-primária com o objetivo de que percebam os diferentes ambientes onde as crianças vivem.

Nos anexos seguintes são apresentadas: planta geral de uma construção para uma instituição de educação pré-primária, incluindo o prédio e as áreas livres aconselháveis, e duas fotografias exemplificando um prédio rústico (de madeira), com condições mínimas necessárias, e outro prédio suntuoso demonstrando as vantagens da distribuição das salas dando para um pátio central.⁷⁷

Um dos anexos que merece, sem dúvida alguma, uma atenção especial é o que traz sugestões para a organização de *cursos para educadoras de pré-escolares*. Celina faz referência à Lei Orgânica e de Projetos de criação de Institutos de Educação. O curso de especialização em educação pré-primária em sua opinião deve ser de dois anos. No primeiro ano (1ª série) seriam ministradas as matérias de formação geral, imprimindo-se já, entretanto, feição de especialidade ao estudo como, por exemplo: Psicologia da Infância; Desenvolvimento Infantil; Higiene da Criança etc. O segundo ano (2ª série) compreenderia as matérias da especialização propriamente dita: Fundamentos da educação pré-primária; Técnicas de trabalho no jardim-de-infância etc. Isso possibilitaria aos professores-alunos a aquisição – mais completa, ativa e eficiente – de conhecimentos e técnicas que vão necessitar no exercício de sua função.

A autora apresenta a seguinte organização de curso de formação de educadoras de pré-escolares (especialização):

⁷⁷ Foto do IERJ.

Matérias Obrigatórias	Matérias Recomendadas	Matérias Eletivas
- Desenvolvimento infantil e Higiene da criança	- Histórico da educação pré-primária	- Arte aplicada na educação das crianças
- Estudo das relações entre lar, a instituição e a comunidade	- Organização de currículos	- Desenhos e outras atividades inventivas, com material variado e pouco dispendioso
- Fundamentos da educação pré-primária	- Associação de mães	- Piano
- Técnicas de trabalho no jardim-de-infância	- Orientação pedagógica dos pais / Higiene mental do pré-escolar	- Taquigrafia
- Trabalho prático, orientado, com crianças em instituições de educação pré-primária - observação e participação	- “Guidance” do pré-escolar	- Religião ou formação religiosa dos pequeninos
- Organização e administração de instituições de educação pré-primária	- Socorros urgentes	Problemas decorrentes do ensino da leitura (*)
	- Ciências sociais na escola maternal e no jardim-de-infância	
	- Ciências físicas e naturais na educação pré-primária	
	- Linguagem e literatura infantil	
	- Educação musical na escola maternal e no jardim-de-infância	
	- Desenho e trabalhos manuais na escola maternal e no jardim-de-infância	

(*) Embora pensemos que o jardim-de-infância não deva ter a preocupação de ensinar a ler e escrever por julgar essa tarefa característica da escola primária, na idade que lhe é própria, isto é, depois que as crianças tenham adquirido aquele grau de maturidade necessário ao desenvolvimento dos exercícios da técnica de ler e escrever, através do grande número de atividades adequadas que lhes podemos proporcionar no jardim-de-infância, cremos não ser descabido mas, pelo contrário, trazer benefícios a apresentação desses problemas que elucidam as educadoras interessadas no assunto.

Chama bastante atenção a nota de rodapé escrita por Celina. Sua posição, fortemente, contra o ensino da leitura e da escrita no jardim-de-infância faz com que ela, ao incluir uma matéria sobre *problemas decorrentes do ensino da leitura* no rol das matérias eletivas, reforce em primeiro lugar, com objetividade, que o jardim-de-infância não deve ter a preocupação de ensinar a ler e escrever. Isso é tarefa da escola primária. E, em segundo lugar, justifica que não é descabida a inclusão dessa matéria, pois no jardim-de-infância pode ser desenvolvido um grande número de atividades adequadas às crianças, visando contribuir com a aquisição da maturidade necessária para os exercícios da técnica de ler e escrever. Em todo o seu texto essa é a única vez em que pode ser identificada uma relação entre a educação pré-primária e a escola primária. Sua postura, quase sempre radical, é contrária à função preparatória do jardim-de-infância. O que ela defende é uma educação pré-primária que tenha *objetivo em si mesma*.

Pelos anexos pode-se perceber que, além do curso de especialização proposto, o DNCr realizava cursos menores – chamados *Introdução à educação pré-primária* – destinados a educadoras em exercício em escolas maternas e jardins-de-infância ou a pessoas interessadas em atuar na educação pré-primária. Na verdade, eram cursos bem mais curtos e que tinham sua tônica no fazer da educadora. Neles, o DNCr distribuía relações as mais variadas, as quais integram os anexos do livro de Celina. Por exemplo: relação de material para a escola-maternal e o jardim-de-infância; relação de material usado aproveitável no jardim-de-infância; relação de jogos e de brinquedos cantados; relação de cânticos; relação de livros de música; relação de discos; relação de experiências de ciências físicas e naturais; relação de coleções que interessam às crianças pré-escolares; de excursões; de assuntos para palestra; de modelos de brinquedos e instrumentos musicais e relação de atividades para a Associação de Mães; além das receitas, por exemplo, de como confeccionar cabeças de fantoches e de culinária. Também eram distribuídos modelos de dizeres para cartazes; modelo de álbum de coleções de jogos, histórias, dramatizações, músicas etc.; modelo de plano de trabalho; modelos de orações; modelos de vários tipos de mobiliário e material; e ainda bibliografia para as crianças e para as educadoras e normas para a visita das professoras-alunas. Todos esses modelos, receitas, relações e normas foram anexados, por Celina, ao seu livro.

A autora anexa, também, *tipos de problemas apresentados pelas*

professoras-alunas de um dos cursos para estudo e solução. Através deles pode-se ter uma visão dos assuntos, de temas problematizados e trazidos por aquelas que estavam atuando em instituições de educação pré-primária à época.

Por exemplo:

Num jardim de infância, por contínua insistência de alguns pais, a educadora viu-se obrigada a ensinar a ler a crianças de 5 e 6 anos. Indo outra educadora encarregar-se da turma e encontrando em uso este sistema, como fazer, para que os pais não pensem que os filhos retrocedem na aprendizagem? A substituta não quer adotar tal sistema.

Pode-se ensinar, ou melhor, dar idéia de números, no jardim de infância? De letras?

Há algum método apropriado à ginástica, no jardim de infância?

Para a educadora manter melhor atenção e disciplina é preferível trabalhar, separadamente, com meninos e meninas, exercitando uns na linguagem ou outros conhecimentos, enquanto outros desenham ou organizam jogos de memória?

Como fazer para que, durante uma explicação, as crianças se conservem atentas? E para despertar-lhes interesse?

Se, em um grupo há deficiência intelectual em duas ou três crianças, como resolver as dificuldades?

Quanto aos exercícios físicos, devem ser historiados, a fim de desenvolver ao mesmo tempo memória e capacidade física?

Como resolver as dificuldades, que surgem da existência, na turma, de crianças de vários meios sociais?

Que solução dar aos problemas decorrentes de existência, na turma, de uma criança por demais indisciplinada?

Os problemas levantados pelas professoras-alunas revelam uma preocupação escolar. Seja com a alfabetização ou não das crianças, seja pela recorrente preocupação com atividades para desenvolver a memória das crianças, seja ainda pela busca de soluções que possam de certa forma homogeneizar a turma. Há também questões relacionadas ao gênero, à disciplina, aos pais, à atenção; todas igualmente poderiam ser caracterizadas como questões da escola primária.

Ao longo do seu livro, Celina responde em parte essas preocupações. A

escola-maternal e, sobretudo, o jardim-de-infância que ela propõe, por não ser uma educação preparatória à escola primária, direciona-se em outra perspectiva, inspirada em concepções escolanovistas. A educação dos pré-escolares deveria estar mais voltada para o desenvolvimento integral das crianças do que para o desenvolvimento de exercícios da técnica de ler e escrever. Para ela o jardim-de-infância não deveria ter o objetivo de transformar as crianças em alunos, isso é insistentemente atribuído à escola primária.

5.3

Vida e Educação no Jardim-de-Infância: a pré-escola como espaço de vida⁷⁸

O livro *Vida e Educação no Jardim de Infância* tem uma peculiaridade: Heloísa Marinho foi assumindo sua autoria pouco a pouco. A primeira edição, em 1952, pela editora A Noite, é lançada como um Programa de Atividades do Departamento de Educação Primária da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal. Essa edição, escrita por várias autoras, tem uma importância histórica para o jardim-de-infância do Rio de Janeiro. O Departamento de Educação Primária (DEP), diante dos jardins-de-infância particulares e públicos que se espalhavam pela cidade,⁷⁹ constituindo prova inequívoca da aceitação social da educação pré-primária, empenhou-se na produção da referida publicação. A Professora Juracy Silveira, diretora do DEP, prefaciou essa primeira edição expondo as seguintes idéias:

O DEP, atendendo a este imperativo e reconhecendo a necessidade inadiável de orientar convenientemente os professores incumbidos da educação de crianças de 4 a 6 anos e meio de idade, resolveu, devidamente autorizado pelo Secretário Geral de Educação e Cultura _ professor Mário de Britto _ elaborar um programa psico-evolutivo, que constituísse um verdadeiro guia didático e do qual constassem, além dos

⁷⁸ Muitas das análises sobre este livro foram originalmente feitas na pesquisa que realizei em 1996/1997, *Educadora de educadoras: trajetória e idéias de Heloísa Marinho. Uma História no Jardim de Infância do Rio de Janeiro*, por ocasião da minha dissertação de mestrado na PUC-Rio, 1997.

⁷⁹ Informação obtida em entrevista com a professora Helena Vieira. Até o final dos anos 1940, havia na cidade do Rio de Janeiro, excetuando-se o Jardim de Infância do IERJ, apenas três jardins-de-infância públicos: Campos Sales, no Campo de Santana; Marechal Hermes, em Botafogo e Cícero Pena, em Copacabana.

temas de ordem geral _ a Criança; o Lar e o Jardim de Infância; o Corpo docente; o Ambiente _ , sugestões de atividades espontâneas e dirigidas, cuja prática levará à formação de hábitos e atitudes imprescindíveis a uma vida sadia, sob o tríplice aspecto físico, mental e social.

A proposta de um programa psico-evolutivo tem, sem dúvida, a influência de Heloísa Marinho, que o escreveu conjuntamente com outras professoras que constituíram uma comissão para organizar o livro: Everildes Faria Lemos, Marina Pires Carvalho e Albuquerque, Maria de Lourdes de Almeida Rego, Isis Costa Novaes, Dyrce Godolphim Pereira da Silva e Dinah Bezerra de Barros.

Existem outras evidências da marcante influência de Heloísa Marinho no livro, como, por exemplo, as constantes referências ao Colégio Bennett e ao Instituto de Educação.⁸⁰ Vale lembrar que nessa comissão de autores, no DEP, existiam outras educadoras do IERJ, como é o caso, por exemplo, da professora Everildes Faria Lemos, diretora do Jardim de Infância do IERJ por mais de 25 anos. O próprio título da publicação já é suficientemente denunciador das orientações que Heloísa Marinho conseguiu fazer com que a comissão acatasse como norte para a educação pré-primária do Distrito Federal. *Vida e Educação* é título também de um livro de John Dewey, publicado no Brasil, contendo dois ensaios do educador americano: “A criança e o programa escolar” e “Interesse e esforço”, precedidos de um estudo sobre a pedagogia de Dewey, redigido por Anísio Teixeira e prefaciado por Lourenço Filho.⁸¹

⁸⁰ Como foi possível ver na pesquisa: Educadora de educadoras: trajetória e idéias de Heloísa Marinho. Uma História no Jardim de Infância do Rio de Janeiro, que realizei em 1996/1997, essas duas instituições desempenharam um papel pioneiro na educação pré-primária do Rio de Janeiro. O Jardim de Infância do IERJ teve na sua direção, durante os seus 50 primeiros anos, as seguintes professoras: Celina Nina, Everildes Faria Lemos e Iara Prado Maia. No Colégio Bennett, destacam-se os nomes das diretoras Eva Hyde e Sara Dawsey.

⁸¹ O conceito de vida para Dewey (o mesmo que Heloísa Marinho utiliza), explica Lourenço Filho, não se restringe ao plano da biologia, mas refere-se também à existência social. Para Dewey, “o que a nutrição e a reprodução representam para a vida fisiológica, a educação o é para a vida social”. Como decorrência disso, continua Lourenço Filho, algumas conseqüências: a primeira é que não deve haver nenhuma separação entre vida e educação e a segunda é que os fins da educação não podem ser senão mais e melhor educação, no sentido de maior capacidade em compreender, projetar, experimentar e conferir os resultados do que façam. Para Dewey a educação torna-se, desse modo, uma “contínua reconstrução de experiência”.

A leitura comparativa das três edições de *Vida e Educação no Jardim de Infância* - primeira edição: editora A Noite, 1952; segunda edição: editora Conquista, 1960; e terceira edição: editora Conquista, 1966 – permitiu algumas análises, que leva a determinadas considerações, que se seguem. Em primeiro lugar, Heloísa Marinho, desde a primeira edição, teve uma participação intensa, coordenou a produção do então *Programa de Atividades* – subtítulo do livro até a segunda edição – para o Jardim de Infância do DEP, do Distrito Federal. Só na terceira edição do livro, pela primeira vez, vem impresso na capa o nome da autora e sem esse subtítulo. Em segundo lugar, percebe-se que as orientações postuladas no livro para professores de educação pré-primária estão ou fundamentadas nas pesquisas experimentais que Heloísa Marinho realizou ou se baseiam em autores que foram seus professores no exterior ou ainda em Bühler (1931 e 1932), Claparède (1940), Gesell (1937), Goodenough (1923), Hetzer (1931), Jersild (1935) e Metzger (1936),⁸² que integram as bibliografias das suas pesquisas. E em terceiro lugar, foi possível constatar que, a cada edição, não estava havendo apenas um simples acréscimo de capítulos com temas novos, mas um redirecionamento nas orientações pedagógicas. Pouco a pouco é perceptível que o livro deixa de ser um documento da Secretaria de Educação, escrito por uma comissão, e passa a ter uma autora, embora na terceira edição alguns capítulos tenham sido escritos pela professora Everildes F. Lemos que havia integrado a comissão.⁸³

De fato, o livro que, originalmente, foi escrito como um guia da Secretaria de Educação e Cultura passa a ser um livro de autor identificado. No prefácio da terceira edição, Juracy Silveira mostra a gênese e o desenvolvimento do livro:

⁸² Na bibliografia do capítulo 1 – “A criança” – da primeira edição podem-se ver os dados completos dos autores estrangeiros, além da referência às pesquisas: *A linguagem na Idade Pré-escolar e Lógica e Desenho*, ambas realizadas por Marinho no IERJ, em 1939 e 1945, respectivamente. Ver também Leite Filho, 1997.

⁸³ Na terceira edição Heloísa Marinho “dá nome aos bois”: a sua autoria é assumida e estampada na capa do livro, no índice aparecem os nomes das autoras nos capítulos que não foram escritos por ela desde a primeira edição, como “O lar e o Jardim de Infância” e “Biblioteca”, ambos escritos por Everildes F. Lemos, além de novas autoras que eram suas assistentes no IERJ, como Duhília Madeira no capítulo “Música e atividades rítmicas” e Maria de Lourdes Pereira da Silva no capítulo “Técnicas de artes”.

Esse livro 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 de antigos e novos leitores. História que guarda na simplicidade do seu enredo traços de emoção e de beleza pela dedicação e pelo esforço que exigiu de muitos.

Silveira explica ainda que essa terceira edição “constitui livro básico para os educadores da infância, graças à pertinácia, à competência e ao esforço de Heloísa Marinho”.

“A nosso ver, o especial valor deste livro está na forma com que a matéria é apresentada, nessa orientação, sem que se utilizem formas abstratas ou terminologia só acessível a especialistas”. Com essa frase Lourenço Filho, na introdução da última edição, com muita propriedade, apresenta-o como um livro compreensível não só pelas professoras da pré-escola, mas passível de ser lido e entendido pelo grande público. É um texto simples e claro, que aborda temas atraentes sobre a organização e o funcionamento do jardim-de-infância. Salvo o capítulo das instalações – “O prédio” –, em todos os demais são sugeridas atividades educativas no trabalho a ser executado com crianças pequenas.

Pode-se afirmar que, da primeira versão até a última, as supressões feitas expurgaram concepções de uma Educação Infantil marcada pelas primeiras formulações de Maria Montessori de “educação dos sentidos”. Na última edição Heloísa está dialogando com os defensores de um jardim-de-infância fundamentado nas concepções de aprendizagem da escola tradicional, em que todas as atividades propostas para as crianças são orientadas pela professora, em que memorizar significa aprender, em que o professor é ativo no processo de aprendizagem e o aluno é passivo. Ao contrário dessa maneira de entender a pré-escola, Heloísa Marinho tem duas bases na formulação das suas idéias pedagógicas. Por um lado, as idéias de Froebel; e por outro, as de Dewey. E dessa forma dialoga também com educadores que iniciaram a pedagogia ativa, mas que não podem mais, de acordo com ela, orientar uma pré-escola atual inserida numa sociedade industrial e urbana:

A era industrial, que enriqueceu o mundo dos “grandes” com o rádio e a televisão, e facilitou o trabalho da dona de casa com a geladeira e as máquinas elétricas, esqueceu a criança pré-escolar. Arquitetos e urbanistas constroem a cidade para os adultos, os automóveis e caminhões. Neste mundo perigoso, onde fica a criança pré-escolar? (p. 219)

No capítulo “Vida e Educação”, Heloísa Marinho expõe um Planejamento para a educação pré-primária do estado da Guanabara e começa dizendo que “Não adianta sobrecarregar de crianças os poucos Jardins de Infância públicos. Não basta que a criança sobreviva – ela precisa de Educação” (p. 25).

O Planejamento apresentado é o seguinte:

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

I. Aumento de Jardins de Infância

A. públicos pela mobilização dos recursos necessários, o que implica:

- 1) plano de expansão que atenda, em primeiro lugar, a crianças necessitadas, pela organização de novos Jardins de Infância na proximidade das zonas industriais e favelas destituídas de jardins e praias;
- 2) organização de centros de educação pré-primária em asilos e postos de puericultura;
- 3) obtenção de verbas, terrenos, prédios;
- 4) organização flexível de Jardins de Infância anexos às Escolas Primárias. Atualmente, as turmas pré-escolares anexas têm sua existência constantemente ameaçada. Quando a matrícula de crianças em idade escolar excede o número de vagas, elimina-se o Jardim, para dar lugar a turma do Primário. O Estado não pode deixar uma criança de sete anos analfabeta para atender outra em idade pré-escolar. No entanto, o ambiente e os materiais do Jardim de Infância são igualmente favoráveis ao aluno que inicia a vida escolar na Escola Primária. Em casos de emergência, poderia a professora especializada em educação pré-escolar, atender a crianças de sete anos em ambiente apropriado à iniciação escolar. A rigidez formal não beneficia ninguém. Por outro lado, no caso de haver sobra de vagas, depois da matrícula para a Escola Primária, poder-se-ia reorganizar a turma anexa do Jardim de Infância, sem desperdiçar esforços nem materiais. A louvável iniciativa de construir grande número de escolas Primárias talvez torne possível organizar maior número de Jardins anexos.

B. Organização de Jardins de Infância particulares por

- 1) autarquias;
- 2) clubes;
- 3) estabelecimentos comerciais e industriais que empregam número considerável de mulheres;
- 4) centros residenciais: poder-se-ia aproveitar o resultado de recenseamento para fundamentar a exigência de Jardins de Infância na média do número de crianças em idade pré-escolar em relação ao número de apartamentos. A existência de grandes parques na Dinamarca é devida, em grande parte, a exigências legais.

C. Organização de centros de recreação pré-escolar em

- 1) praias;
- 2) jardins públicos, em local protegido das corridas dos maiores;
- 3) aproveitando a experiência sueca, poderiam ser organizados estes grupos em condições favoráveis de tempo, no horário limitado de 8 a 10 horas da manhã. O local se limitaria de início a um abrigo, provido de instalações sanitárias e brinquedos indispensáveis. A inscrição seria limitada a crianças da vizinhança imediata. Dependendo do ar livre e do tempo, poderia a orientação de professora especializada ser paga em horário suplementar à sua função efetiva na Escola, para não onerar indevidamente o orçamento do Estado.

II. Elaboração de normas para o funcionamento de instituições pré-escolares

- 1) orientação dos Jardins de Infância públicos e particulares em face das normas estabelecidas;
- 2) incentivo ao trabalho superior. Não só bons Jardins de Infância públicos como particulares poderiam servir de centros de divulgação de métodos adequados à educação pré-escolar.

III. Educação do Magistério: a boa professora é imprescindível à educação pré-escolar. Para servirem em Jardins de Infância, deverão ser escolhidas professoras especializadas, de preferência jovens, que tenham vocação para lidar com crianças pequenas.

As professoras atualmente em exercício nos Jardins de Infância do estado da Guanabara apresentam vários níveis de preparo:

- 1) portadoras de certificados de Especialização em Educação Pré-Primária do Instituto de Educação em Curso Superior que exige:
 - a) para matrícula, diploma de Curso Normal de 2^o Ciclo, dois anos de tempo de serviço e prova de seleção;
 - b) para a habilitação, frequência obrigatória às aulas, distribuídas em dois anos, trabalhos e provas teóricas e práticas no convívio real com crianças no Jardim de Infância.

2) portadoras de certificados de cursos de divulgação sem exigências oficiais de matrícula ou habilitação na maioria limitada à simples frequência.

3) os colégios Bennett e Jacobina mantêm cursos de formação de educadoras pré-primárias em seu colegial.

IV. Educação da família: as instituições pré-escolares não podem nem devem substituir o lar. O rádio, a televisão, os jornais, as revistas, as clínicas psicológicas, os cursos de divulgação poderiam auxiliar os pais na educação da criança no lar.

Seria este um dos meios de aliviar os Jardins de Infância da procura excessiva. É preferível educar a criança em casa, do que enviá-la a um Jardim superlotado.

Os poucos lugares no Jardim de Infância públicos deveriam, de preferência, ser reservados a filhos de mães que trabalham.

V. Serviço Social de Assistência à Criança: o asilo, ainda que bem organizado, costuma isolar a criança da sociedade, prejudicar a afetividade, retardar o desenvolvimento pela carência de atenção pessoal, criando problemas de adaptação à vida.

Na Europa e na América do Norte, o serviço social procura promover a educação da criança pobre no seu próprio lar, pela assistência dada aos pais. O Estado deve apoiar a reorganização da família, em vez de aliviar os pais da responsabilidade de sustentar os filhos. Estes países incentivam a adoção de crianças abandonadas, reduzindo ao mínimo os internatos de menores. No Brasil, a mesma orientação tem produzido bons resultados.

Como pode ser visto, é uma proposta de política pública para a educação pré-escolar no estado da Guanabara. Nele, a autora não se contenta em propor ações a serem realizadas nos cinco eixos propostos: aumento de jardins-de-infância; elaboração de normas; educação do magistério; educação da família e serviço social de assistência à criança. Ela os acompanha de detalhamentos, especificações e comentários. Os comentários explicitam suas idéias, ao situar as questões na história da educação pré-primária do Rio de Janeiro e justificar as ações propostas com experiências bem-sucedidas em outros países.

Heloísa Marinho, por onde andou nas suas viagens ao exterior, tanto nas que fez para estudar quanto nas que fez a passeio, observou, registrou e trouxe para o Brasil como exemplo experiências bem-sucedidas de políticas públicas para a infância e de propostas pedagógicas para a pré-escola. Observa-se, em toda sua produção, que os conhecimentos adquiridos em outros países foram sempre disponibilizados à criança brasileira (Leite Filho, 1997).

O planejamento exposto propõe a expansão dos jardins-de-infância na Guanabara e indica que essa expansão deve acontecer junto à população mais pobre – “zonas industriais e favelas; asilos e postos de puericultura”. Mesmo defendendo que a pré-escola não seria luxo, mas sim uma necessidade para as crianças (todas) das grandes cidades, a proposta tem como parâmetro alguns indicadores não explícitos – falta de recursos suficientes a uma expansão necessária e desejada –, mas que balizam prioridades. Sugere uma organização flexível da pré-escola, o que permitiria que, em situação de emergência, professoras especializadas em educação pré-primária atendessem a alunos de sete anos. A integração da pré-escola com a escola primária é idéia defendida pedagogicamente. A iniciação escolar (primário) tem, para Heloísa Marinho, que ser desenvolvida em ambiente (tipo de sala de aula, materiais pedagógicos) semelhante, senão igual, ao da pré-escola. Heloísa critica a rigidez do ensino primário.⁸⁴ O aumento sugerido dos jardins-de-infância envolve a rede pública, os jardins-de-infância particulares e a organização de centros de recreação. Esses últimos a partir da experiência da Suécia.

Marinho demonstra uma preocupação com a falta de normas, naquele momento, para a educação pré-escolar. Sua vocação de educadora não permite, contudo, deixar transparecer que mais importante do que as normas, ou quem sabe concomitantemente, seria divulgar trabalhos de qualidade que já foram feitos no Rio de Janeiro – “deveriam servir de centros de divulgação de métodos adequados à educação pré-escolar”.

Apontada como imprescindível, a *educação do magistério* é um item de destaque no planejamento apresentado. Nesse aspecto, a autora escreve como quem acompanhou de perto todas as iniciativas de formação de professores da

⁸⁴ Esta integração da pré-escola com a escola pode ter influído na criação das Classes de Alfabetização – CA – no sistema municipal de educação do Rio de Janeiro como série integrante da escola primária, inicialmente, e posteriormente do 1o grau.

pré-escola, desde a década de 1930, na cidade do Rio de Janeiro. Cita as diferentes maneiras como têm sido formadas as professoras da pré-escola, tanto na escola pública – IERJ, como na particular – Colégio Bennett e Colégio Jacobina.⁸⁵

Na educação da família, a proposição é reforçar o lar como espaço de educação infantil e convocar os meios de comunicação, psicólogos e professores de professores para auxiliarem os pais na educação das crianças. Em toda sua vida, Heloísa nunca defendeu a pré-escola genericamente para as crianças – suas pesquisas, por exemplo, mostravam que não seria qualquer pré-escola que favoreceria o desempenho da criança nas primeiras séries da escola; neste planejamento ela faz crítica ao excessivo número de alunos nas turmas de jardim-de-infância: “É preferível educar a criança em casa, do que enviá-la a um Jardim superlotado”. Ao reconhecer essa realidade, propõe: “Os poucos lugares nos Jardins de Infância públicos deveriam, de preferência, ser reservados a filhos de mães que trabalham”.

Pautada em experiências européias e americanas, em que o serviço social promove a educação das crianças pobres no seu próprio lar e oferece aos seus pais assistência e orientação adequadas, Heloísa propõe o serviço social de assistência à criança no último item do planejamento. Refere-se nesse item à redução de internatos de menores e à adoção de crianças abandonadas.

Ao conceber a pré-escola como uma necessidade e não como luxo, Heloísa propõe uma pedagogia infantil. Em centros urbanos como a Guanabara, diz ela, a tarefa da educadora da infância, hoje, é dar à criança a vida que a cidade lhe roubou. Para a educadora “o currículo do Jardim de Infância consiste de vivências e não de aulas a serem ministradas e repetidas” (p. 81).

É preciso que se entenda o conceito de vida usado por Heloísa Marinho no título do seu livro e em vários capítulos. Esse fato, aliás, como aponta Lourenço Filho, já sugere uma orientação geral da sua proposta pedagógica. Vida para ela tem sentido de ação natural com a mais ampla espontaneidade: “todo ambiente

⁸⁵ O Colégio Jacobina foi fundado no Rio de Janeiro, em 1902, pelas professoras Isabel Jacobina Lacombe e Francisca Jacobina Lacombe. De 1937 a 1979 foi dirigido pela professora Laura Jacobina Lacombe. À professora Laura se deve a criação da OMEP no Brasil, sendo sua presidente de 1955 a 1980. L. J. Lacombe frequentou o Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, Suíça, sendo aluna de Adolfo Ferrière e de Eduard Claparède, ambos adeptos da “Escola Ativa”, também chamada de “Escola Renovada” ou “Escola Nova”. Recebeu também influência de Decroly, pois fez estágio na Bélgica, na escola que ele fundou e dirigiu – L’Ermitage.

deve solicitar a evolução natural da criança” (p. 123). “Sobretudo, nas primeiras idades, as energias interiores deverão encontrar um ambiente favorável ao seu livre exercício” (p. 13), o que sugere a sua evidente influência escolanovista.

Ao sintetizar as idéias de Froebel e Dewey, por um lado Heloísa Marinho quer assegurar o desenvolvimento natural da criança e, por outro, quer também ajustá-la ao social. Em sua proposta, esses dois aspectos se apóiam e se solidarizam mutuamente. Para ela, educação é um fato social e humano.

Sem abrir mão da tarefa de educar (socializar), sua proposta fortalece a todo instante a vida e o natural: “todos os aspectos desta aprendizagem natural se agrupam em situações de vida” (p. 31).

Consiste a orientação educativa em favorecer a expressão de sentimentos e idéias, na seqüência 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 (p. 49).

Fundamentada na evolução natural da criança, Heloísa Marinho dá as seguintes orientações educativas:

1) *Deve a professora permitir que a criança se desenvolva de acordo com as aptidões próprias.* É na atividade espontânea que a criança expressa sentimentos e idéias. A atividade livre é indispensável à educação pré-escolar. Cabe à professora organizar condições favoráveis à evolução criadora, natural, além de proporcionar uma variedade de material e de experiências em ambiente de compreensiva convivência social.

2) *No brinquedo espontâneo, a criança progride de acordo com sua capacidade.* Tarefas predeterminadas não se ajustam às diferenças individuais. A professora deve optar preferencialmente por materiais adaptáveis a qualquer nível de desenvolvimento. Ao lidar livremente com argila, blocos de construção, lápis e papel, a criança descobre variadas possibilidades do material e de suas mãos. A professora deve conhecer e respeitar todas as fases da atividade. No desenho, a rabiscção dos quatro anos é tão necessária quanto à representação de cenas no fim do período pré-escolar.

3) *A liberdade de escolha entre material variado permite a adaptação aos*

diferentes interesses infantis. Durante as atividades de livre escolha, devem estar à disposição da criança brinquedos e materiais diferentes. Isso possibilita que, enquanto alguns brincam com os blocos de madeira, outros estejam desenhando e outros lendo livros infantis. Enquanto alguns brincam hora inteira com os blocos de construção, outros mudam de atividade duas ou três vezes. Isso difere muito da professora que impõe a todos a mesma atividade. Nesse caso, os que terminam depressa perdem tempo esperando pelos mais lentos.

4) Excursões, sair da sala de aula com os alunos. O convívio com a natureza permite novas experiências de vida, descobertas e o surgimento de novas idéias:

Não é possível traçar normas rígidas de um programa pré-escolar. O desenvolvimento é criador. A criança conquista seu mundo pela experiência própria. Resume-se a função educativa do Jardim a proporcionar ambiente favorável à vida (p. 42).

Proporcionar ambiente favorável à vida – assim termina o capítulo sobre a criança, no qual são discutidos a origem social da educação, o desenvolvimento físico, social e mental, a evolução do grafismo, o desenvolvimento da linguagem, linguagem e pensamento, e diferenças individuais. Ainda nesse mesmo capítulo sobre a criança, no item sobre linguagem e pensamento, a autora menciona um estudo feito no IERJ com crianças de um a sete anos:

... A fantasia livre da criança faz do mundo das idéias o que bem entende. Transforma, pela magia da palavra, rabiscos disformes em lindas bonecas, automóveis, aviões. Os elementos imaginários lhe vieram todos da experiência (p. 41).

A terceira edição do livro propõe, ao longo dos seus capítulos, detalhes do como fazer e por que fazer o jardim-de-infância.

“Organizando as Atividades” – este é o capítulo em que são detalhados desde qual deve ser o mobiliário da sala de aula e como deve ser arrumado, como também informações sobre a flexibilidade do horário, o preparo dos materiais, a organização das atividades na sala, atividades de livre escolha, higiene e merenda, até a disciplina. Ressalta-se o estilo da escrita, que conota o livro não como um manual, mas como um texto que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica com crianças pré-escolares.

Como já observei anteriormente, as orientações educativas propostas no livro são sempre acompanhadas de exemplos de situações já realizadas com crianças nos jardins-de-infância do Rio de Janeiro ou têm uma forte fundamentação em pesquisas experimentais realizadas.

No capítulo destinado à professora, pode ser lida uma proposta que valoriza, estimula e orienta a educadora infantil:

A educação da professora de Jardim de Infância não termina nunca. Ela ama as crianças. Qual mãe carinhosa, vive para o seu trabalho. A alegria das crianças é sua alegria. Certamente aproveita interesses e atividades para a orientação educativa adaptada à natureza de cada um. Na sua biblioteca figuram ao lado da psicologia infantil, livros de higiene, literatura, ciências e artes. Na leitura e em cursos de aperfeiçoamento aumenta seus conhecimentos para enriquecer seu programa e melhor cumprir sua grande missão de orientar a criança no sentido de ampliar a vida individual limitada, para uma vida mais ampla da comunidade e da natureza (p. 69).

Desde os anos 1940, Heloísa esboçava idéias que apontavam para a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar para o estudo da infância e o trabalho com a criança. Outra concepção que aparece nesse texto é a posição, recorrente no livro, de estar ao mesmo tempo anunciando novas proposições e denunciando as antigas concepções de jardim-de-infância. A idéia dominante na pré-escola, qual seja, ver a criança como uma entidade isolada, admitia que o desenvolvimento dessa criança pudesse resultar de uma simples justaposição de impressões separadas. Falava-se assim de “educação dos sentidos” mediante o uso de material tipificado.

A proposta pedagógica apresentada defende uma Educação Infantil em que a atividade criadora da criança supere em valor educativo os exercícios formais do jardim-de-infância tradicional.⁸⁶ “No começo do século, a jardineira⁸⁷ ministrava educação sensorial com materiais destinados à comparação sistemática de formas, tamanhos, coloridos. A atividade da criança se restringia a obedecer às instruções

⁸⁶ Jardim-de-infância tradicional, neste caso, é uma referência às práticas adotadas no Distrito Federal desde 1932 e que, nos anos 1960, ainda eram realizadas em alguns jardins-de-infância da Guanabara, tendo como orientação deturpações das idéias de Montessori e Decroly, segundo H. Marinho, associadas a uma didática retrógrada usada em geral na escola primária.

⁸⁷ H. Marinho assume ter recebido, vez por outra, uma forte influência, inclusive terminológica, de Froebel.

da mestra” (p. 219). Hoje, diz a autora, a mestra incentiva a evolução natural e a criança é quem toma a iniciativa de organizar a sua própria atividade criadora.

“Quanto mais cordiais forem as relações entre a escola e o lar, melhor será para as crianças” (p. 71). A partir dessa premissa, no capítulo que aborda a questão dos pais no jardim-de-infância, a professora Everildes Bonfim sugere encontros particulares e atividades coletivas a serem desenvolvidas com os pais.

Em seguida, os capítulos tematizam: a) *as emoções da criança*, ao focar segurança afetiva, hábitos de independência, timidez, medo, ciúme, manhas, teimosia, agressividade e conflito e socialização. Coerente com os demais capítulos, esse também é sempre entremeado de relatos de sala de aula e pesquisas realizadas. No caso específico, aparecem a citação da pesquisa de Jersild sobre a eficiência de vários métodos utilizados no combate ao medo e outra da escola de professores em Estocolmo, que estudou as reações de 200 crianças de 4 a 7 anos ao atravessarem a rua. Assim são os textos de Heloísa nos diferentes capítulos: informativos, elucidadores e formadores, pois reflexivos a partir de experiências concretas; b) *vida e saúde enfoca* a criança e o tráfego, higiene, merenda, repouso. No item *a criança e o tráfego* aparecem as idéias da Escola de Chicago. No primeiro capítulo, ela havia feito alusão à Assembléia da OMEP, em Estocolmo, em 1964, onde esse assunto foi discutido, trazendo à tona o tema da cidade que cresceu e suas conseqüências sociais: “A era técnica e urbana criou o problema da organização social da recreação para todas as idades” (p. 22).

A partir do capítulo “A criança e a natureza”, sucedem-se capítulos que formam um bloco que pode ser denominado de currículo. Vale, no entanto, esclarecer que para Heloísa Marinho o currículo do jardim-de-infância abrange todo o conjunto de vivências e atividades fundamentais à educação: “A natureza global da experiência infantil não impede que possamos distinguir os vários aspectos do currículo”. “A experiência produz conhecimento. Constitui a experiência vivida a única fonte do verdadeiro saber” (p. 98). São essas idéias que norteiam o que é sugerido na proposta de ciências naturais para o jardim-de-infância.

Há todo um projeto coerente com as idéias mais amplas sobre educação, aprendizagem e a ação da professora, que são introduzidas nos capítulos iniciais. Coerência essa, aliás, que permanece nos capítulos seguintes, nos quais a autora aborda outros aspectos do currículo que não a relação da criança com a natureza. Fica evidente que é uma pedagogia ativa em que se pressupõe sempre que o aluno

aprende fazendo:

A criação de animais domésticos, o plantio de pequenas hortas ou jardins, desenvolvem hábitos de trabalho e noções de Ciências Naturais. Ao revolver a terra, plantar as sementes, regar os canteiros, aprende a criança a observar como as folhas verdes procuram o sol, e como se desdobram as pétalas das flores. Aprende a escutar o vento e a gostar da chuva: água que dá vida às plantas e dá vida à criança também (p. 97).

Cabe à educadora proporcionar experiências e responder perguntas da criança sem lhe roubar a iniciativa da investigação independente. É nesse tom que o capítulo é desenvolvido. Ao reforçar a orientação educativa, que não deve nunca tolher o aspecto criador do desenvolvimento intelectual e artístico da criança, Heloísa Marinho menciona uma série de sugestões e exemplifica com a fala de crianças nas atividades de excursões, vivências com alimentos, confecção de biscoito para lanche, observação de insetos, coleções de folhas, experiências com água, ar, luz, entre outras.

Fica posto, de maneira muito clara, que as sugestões de experiências apresentadas não devem ser seguidas como exigência de um programa:

A escolha e organização das atividades educativas deverá ser realizada pela educadora em colaboração com a turma. Na educação pré-primária, a experiência direta com o mundo das coisas constitui a principal fonte de aprendizagem (p. 103).

No capítulo “Vida e Linguagem”, é abordado como introdução o desenvolvimento da linguagem na criança. São ainda abordados neste capítulo os temas: a educação da linguagem, literatura infantil e tipos de histórias, como contar história, dramatização, rondas (teatro e música em conjunto), livros ilustrados, flanelógrafo, cineminha, história em sanfona, teatro de bonecos, de fantoche e de sombras. Insiste a autora:

No Jardim de infância a educação da linguagem como do pensamento nasce de situações de vida. Como a criança naturalmente aprende a falar e a pensar na ambiência afetiva da família, o estudo da evolução da linguagem orienta a professora quanto às diretrizes a serem adotadas... a educação da linguagem e do pensamento não constituem matéria a ser ensinada, surge das vivências naturais (p. 123).

Em “Músicas e Atividades Rítmicas”, a professora Duhília Madeira aborda a questão fiel aos pressupostos metodológicos contidos na proposta pedagógica de Heloísa Marinho: “A apreciação musical bem orientada desenvolve

na criança não só a sensibilidade e o gosto, como o senso de observação, o raciocínio e a sociabilidade” (p. 151).

“Expressão Criadora” é o título do capítulo que, de forma objetiva e sintética, retoma o valor da expressão criadora e tece recomendações às educadoras. “As Técnicas de Arte”, capítulo escrito pela professora Maria de Lourdes Pereira, são apresentadas com variedade de detalhes e riquezas de atividades, além de se especificarem os materiais, as técnicas e os objetivos. O capítulo expressa que quem o redigiu tem grande experiência em trabalhar com atividades criadoras com pré-escolares.

“Vida Social” é o título do capítulo em que são abordados assuntos relacionados às ciências sociais. A Dramatização Espontânea é a primeira atividade sugerida nesse aspecto do currículo. Unidades de trabalho e como desenvolvê-las também é tema abordado no capítulo. São sugeridos temas na perspectiva de um trabalho que envolva os recursos da comunidade, profissões, festas e demais relações da criança com a família, com a escola e com a comunidade; o alvo era a educação cívica. Respeito mútuo e colaboração são valores a serem vivenciados pelas crianças nessa área. Vê-se neste capítulo, como nos demais, uma insistência na metodologia a ser escolhida pela educadora:

Levando a criança a compreender aos poucos a relação da sua vida com a vida mais ampla da família e da comunidade, poderá a educadora iniciar no Jardim de Infância educação social fundamentada na contribuição do indivíduo ao bem comum (p. 188).

O capítulo intitulado “Jogos” fecha o bloco que aborda os aspectos do currículo. Para a autora, o desenvolvimento da criança determina os limites para escolha de jogos para a idade pré-escolar. “Constituem os jogos complemento da educação social no Jardim de Infância” (p. 201). O capítulo lista vários jogos, além de conter, também, para cada um, a situação inicial a ser observada pela professora e o desenvolvimento de jogos como Galinha e Pintinhos, Coelhoinho Sai da Toca, Lenço Atrás, Chicote Queimado, entre outros.

O capítulo “Jardim de Infância e Primeira Série” traz dados de uma pesquisa realizada no Distrito Federal, em 1952/1953, em que aparece a influência do jardim-de-infância na promoção da primeira série. O que Heloísa Marinho demonstra é que, antes de defender a educação pré-escolar como um remédio à repetência, precisa-se primeiro constatar que **não são todas as pré-escolas que**

influenciam na promoção da primeira série. Diferente de muitos outros educadores, que querem que o jardim-de-infância resolva magicamente os problemas da escola primária, antecipando o ensino da leitura e da escrita, diz Heloísa, baseada nos resultados da referida pesquisa:

Na maioria dos casos, a prática de iniciar a leitura e a escrita no Jardim de infância roubou inutilmente à criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica, deixou de economizar tempo e tirou da escola primária a vantagem de apresentar programas atraentes pela novidade (p. 214).

Segundo Heloísa Marinho, estudos experimentais comprovam o valor da atividade lúdica espontânea – como é realizada no jardim-de-infância –, que ela está propondo não somente para o desenvolvimento intelectual como artístico: ao brincar, a criança aprende a trabalhar e compensa tensões emocionais, tão freqüentes na vida social moderna.

No pequeno capítulo “Fundamentos da Educação Primária”, a autora esclarece a importância da educação pré-escolar para a aprendizagem na escola primária. Heloísa está propondo a integração da pré-escola com a escola. Seu desejo passa por uma integração metodológica. O modelo inglês da Escola Infantil (*Infant School*), uma instituição única que abrange o jardim-de-infância e a iniciação escolar primária, é citado como uma alternativa: “Sem interromper vivências que dão significados à linguagem, começa a criança o aprendizado da leitura quando atinge a maturidade necessária à instrução primária” (p. 221). Sugerindo essa integração em um processo contínuo, quer a autora assegurar o crescimento natural da criança. Para Marinho, a escola primária tinha muito a aprender com a pré-escola, principalmente práticas pedagógicas para as primeiras séries, que, no seu modo de ver, deveriam ser semelhantes às da pré-escola.

Essa perspectiva permanece por muitos anos no Rio de Janeiro, no Distrito Federal e posteriormente na Guanabara. Em *Instituto de Educação 1965-1966*, publicada pelo governo Francisco Negrão de Lima (época em que Benjamin Moraes Filho ocupava a pasta da Secretaria da Educação e Cultura e o professor Sólon Leontsinis era diretor do Instituto de Educação), encontra-se um breve relatório da diretora do curso pré-primário, professora Everildes Faria Lemos Bonfim: “A promoção foi feita automaticamente. As crianças que terminaram o curso foram encaminhadas ao curso Primário do Instituto de Educação e às escolas do Departamento de Educação Primária, para a matrícula de 1966” (p. 21).

Ao se referir ao regime didático do pré-primário, Everildes deixa claro que este visa “a incorporação de atitudes e hábitos bons, o desenvolvimento da socialização, da personalidade, das ocupações criadoras e aquisição de conhecimentos úteis, através de: atividades espontâneas; atividades ao ar livre; recreação e jogos; música e atividades rítmicas; educação do pensamento e da linguagem; conhecimento da natureza; educação perceptiva e lógica; excursões; práticas higiênicas; merenda; repouso e religião” (p. 20).⁸⁸

“A Missão da Educadora no Jardim de Infância” (p. 219) é um capítulo-síntese do pensamento de Heloísa Marinho sobre o papel e a formação da educadora da infância. Nesse livro, o texto é uma adaptação do artigo com o mesmo nome publicado, em 1964, na revista da ABE (Leite Filho, 1997).

Sob os títulos O Prédio, O Terreno, Canteiro de Areia, Tanque de Vadear,⁸⁹ Colina de Recreação e Integração do Espaço são apresentados plantas e memoriais descritivos de autoria de Lady Allen of Hurtwood, publicadas originalmente em *Design for Play*.

Na bibliografia, o que aparece são livros de histórias infantis e uma lista de músicas como auxílio para o trabalho das professoras.

Já em 1997, na pesquisa *Educadora de educadoras: trajetória e idéias de Heloísa Marinho. Uma História no Jardim de Infância do Rio de Janeiro*, após a análise feita nas três edições de *Vida e Educação no Jardim de Infância*, mais minuciosamente na terceira, pude comprovar a hipótese de que, seguramente, essa era a obra mais importante de Heloísa Marinho no que diz respeito à apresentação das suas idéias e de seu pensamento pedagógico. Hoje, utilizo-me dessa análise para evidenciar que nesse livro Heloísa Marinho explicita um dos paradigmas da Educação Infantil nos anos de 1950/1960, de origem inicialmente froebeliana, mas ressignificada por uma forte influência das idéias e ideais da Escola Nova.

⁸⁸ Em 1965 o curso pré-primário do IERJ tinha 544 crianças matriculadas nas suas 24 turmas. Em 1966 foram matriculadas 548 crianças. (Dados retirados do livro Instituto de educação 1965-1966.) Vale lembrar que Madame Pape-Carpantier, que fundou em 1847, em Paris, uma Escola Materna Normal, considerava importante introduzir os métodos das salas asilos nas escolas primárias. Ver Larroyo, 1974, p. 676.

⁸⁹ Celina Nina também usa esse termo “tanque de vadear”, um tanque raso para as crianças tomarem banho.

5.4

O que é o Jardim-da-Infância: a pré-escola como remédio

A análise que se segue não é, em hipótese alguma, a busca da identificação do pensamento da época, como único ou mesmo predominante na pedagogia. O livro *O que é o Jardim da Infância*, sem dúvida, expressa algumas das idéias pedagógicas que eram veiculadas na sua época, reforça que as concepções, os conceitos não são estáticos, mas se constituem historicamente na sua interação com outros pensamentos semelhantes ou opostos, provenientes de outros tempos históricos pretéritos ou presentes.

A primeira edição do livro de Nazira Féres Abi-sáber é de 1962. A autora foi Conselheira Estadual de Educação em Minas Gerais, Membro da OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-escolar,⁹⁰ Técnica de Didática de Educação Pré-primária do PABAE, Orientadora Geral das Classes Pré-primárias do Estado de Minas Gerais e fez curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos.⁹¹

Segundo a própria autora, ao fazer alusão às publicações do PABAE: “em continuação a uma série de publicações destinadas à divulgação dos princípios e normas da educação pré-primária” (p. 11), o trabalho é apresentado com o intuito de tratar do jardim-de-infância e dos seus problemas básicos. Estes não são apenas aqueles que se referem às questões gerais, mas, principalmente, os que alicerçam o trabalho da professora no jardim-de-infância, sua filosofia de ação e a maneira peculiar de conduzir as atividades. O que esclarece que a principal interlocução do livro é com a professora das crianças pequenas.

⁹⁰ Curiosamente na contracapa do livro, quando se faz referência aos títulos da autora, ao lado da sigla OMEP, está escrito “Organização Mundial do Ensino Primário”.

⁹¹ Publicou também os seguintes livros: O período preparatório e a aprendizagem da leitura. Belo Horizonte: Editora Grafiquinha, sd.; [A criança de 4 anos : programa de atividade para crianças de quatro anos](#). Belo Horizonte: Editora do Professor, 1965; [Jardim da infância : programa para criança de 5 e 6 anos](#). Belo Horizonte: Editora Grafiquinha, 1967; e Um lugar para Lunica. Rio de Janeiro: Editora Expresso e Cultura, 1979.

O PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar⁹² – constituía-se numa ação conjunta do governo federal, do governo de Minas Gerais e do governo dos Estados Unidos da América do Norte destinada ao aperfeiçoamento de professores. A sede do programa foi o Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

Alguns colaboradores são citados no prefácio pela inestimável contribuição que deram ao livro. É o caso da professora Zeni de Barros Lana, que se encarregou da revisão e ilustração; da professora Josefina Pereira de Souza, que datilografou o trabalho, e ainda do Dr. Charles H. Dent e da professora Terezinha Casassanta, que deram assistência técnica, além do Dr. Philip R. Schwab, que estimulou a publicação.

Nazira Abi-sáber tematiza, no primeiro capítulo do seu livro, *os objetivos do moderno Jardim da Infância*. Para ela “nossos Jardins não têm merecido a devida consideração das autoridades educacionais. Ainda não despertou entre nós a consciência do alto valor da educação pré-primária” (p. 15).

⁹² Através de cursos, a principal estratégia do PABAE, o programa tinha os seguintes objetivos: aperfeiçoar grupos de professores para escolas normais do Brasil, e orientadoras do ensino primário; produzir ou adaptar materiais didáticos para serem usados no treinamento de professores e distribuí-los; selecionar professores competentes a fim de enviá-los aos Estados Unidos para curso em educação elementar. Os cursos eram destinados aos estudantes de escolas normais ou professores que exerciam ou viriam a exercer cargos de orientação técnica. Desses cursos chegaram a participar alguns professores do Paraguai. Os cursos dispensavam atenção a métodos de ensino, aplicação de metodologias em sala de aula de demonstração, psicologia educacional, desenvolvimento e produção de materiais de ensino. Paralelamente era ministrado um curso avançado de Psicologia Educacional, destinado ao aperfeiçoamento de professoras. Ver Abi-sáber, 1965, p. 185.

A respeito desta pouca ou nenhuma importância que se dava ao jardim-de-infância há alguns anos, a autora faz referência aos discursos que existiam no passado recente à época em que escreveu seu livro, nos quais muitos autores diziam que o jardim-de-infância não passava de um local onde se *depositavam* os meninos e meninas, enquanto suas mães iam para o trabalho, e as professoras nada mais eram do que muito boas *amas-secas*, com a única função de vigiar as crianças enquanto estas brincavam. E nesse sentido, para alguns, o jardim-de-infância seria uma escola de luxo, inadequada a um país que não consegue atender toda a demanda da escola primária. Para outros, um local no qual as crianças iriam apenas para brincar e, por isso mesmo, quaisquer condições materiais bastariam para a realização desse objetivo tão limitado.

A crítica contundente que Nazira faz a essas idéias se fundamenta e se justifica na concepção de que, aos 6 ou 7 anos de idade, a criança já tem tudo ou quase tudo pronto. Chama atenção para esse decisivo tempo que precede sua entrada na escola primária. Parte do princípio de que a educação pré-primária é dos aspectos mais importantes da formação geral do indivíduo e de que os pais, na maioria das vezes, não se sentem capazes e nem podem assumir a educação pré-escolar de seus filhos.

“Há dez anos atrás,⁹³ o Brasil possuía 753 Jardins de Infância com 1.446 professores e 40.793 alunos, o que noutras palavras significa que tínhamos um aluno em Jardins da Infância por 1.103 habitantes” (p. 16). A partir desses dados estatísticos, afirma Nazira: “a falta de Jardins de Infância em nosso país constitui lacuna verdadeiramente desoladora” (idem). Pela sua observação, em Belo Horizonte, a situação dez anos depois continuava a mesma. Pouca coisa ou nenhuma se podia fazer. Com o crescimento da população no decênio, era possível afirmar que, na época em que o livro fora escrito, havia menos crianças em jardins-de-infância.

A autora confronta essa situação com os problemas da reprovação no primeiro ano da escola primária, que, na época, era da ordem de 50 a 60 por cento, e a evasão das crianças antes do término do curso elementar.

⁹³ Referência feita ao início da década de 1950.

Para ela: “não é nenhum segredo de Polichinelo a relação entre o sucesso da criança na escola, seu preparo para experiências e a educação que ela recebe no Jardim de Infância” (idem). E cita Abgar Renault.⁹⁴

... A falta do que poderia denominar-se pré-escolaridade é tremendo *handicap*... Em primeiro lugar, consoante verificaram investigadores americanos, os alunos que não haviam freqüentado Jardins de Infância progrediram menos na escola primária e apresentaram índice de 60% de reprovações, ao passo que tal percentagem baixou a 35% entre alunos que haviam tido a fortuna de receber educação pré-primária⁹⁵.

A partir dessa fala do Secretário de Educação de Minas Gerais, no final dos anos 1940, Nazira compara a situação da escola primária e sua relação com o pré-primário de Minas Gerais com a mesma situação vivida pelos Estados Unidos há trinta anos. Evidencia que, além do desajuste emocional e social, a repetência implicava em aumento enorme do custo da escola elementar; se resolvida ou diminuída, significaria que se poderia receber nos prédios escolares pelo menos três vezes mais alunos.

⁹⁴ Abgar Renault (A. de Castro Araújo R.), professor, educador, político, poeta, ensaísta e tradutor, nasceu em Barbacena, MG, em 15 de abril de 1901, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 31 de dezembro de 1995. Eleito em 1º de agosto de 1968 para a Cadeira n. 12 da Academia de Letras, na sucessão de J. C. de Macedo Soares, foi recebido em 23 de maio de 1969, pelo acadêmico Deolindo Couto. Formou-se em Direito e, paralelamente às atividades literárias, ocupou diversos cargos públicos: professor do Ginásio Mineiro, oficial, da Universidade Federal de Minas Gerais, do Colégio Pedro II, mantido pelo Governo Federal, e da Universidade do Distrito Federal; Deputado no Estado de Minas Gerais, Diretor da Secretaria do Interior e Justiça do mesmo Estado, Secretário do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos e seu Assistente na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, Diretor do Colégio Universitário da Universidade do Brasil, o qual organizou e pôs em funcionamento; Diretor do Departamento Nacional da Educação, Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais em dois governos, Ministro da Educação e Cultura, Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro em Belo Horizonte; Ministro do Tribunal de Contas da União; membro do Conselho Federal de Educação e do Conselho Federal de Cultura; membro da Comissão Internacional do Curriculum Secundário, da UNESCO (1956 a 1959); Consultor da UNESCO na Conferência sobre Necessidades Educacionais da África, em Adis Abeba (1961); membro da Comissão Internacional sobre Educação de Adultos, da UNESCO (1968 a 1972).

⁹⁵ Do discurso proferido em 15 de novembro de 1949, quando secretário de Educação de Minas Gerais, por ocasião da conclusão do curso de preparação de professoras pré-primárias, realizado em Belo Horizonte.

Para Abi-sáber, a evasão escolar era outro fenômeno responsável pela resistência ao grave problema do analfabetismo no Brasil. Mostra que os dados não escondem os altos índices de evasão escolar, quando apresentam nas escolas primárias até 20 turmas (classes) de primeiro ano e 1, 2 ou, no máximo, 4 ou 5 classes de quarto ano. Sua crítica aos males e desastres da escola primária vai além: “Por outro lado os índices elevadíssimos de reprovações nos exames ginasiais e técnicos deixam-nos perplexos e mesmos descrentes do trabalho exaustivo que as crianças realizam no curso primário” (p. 16). Para ela, a escola se torna cada dia menos capaz de preparar os alunos para a vida e para a futura aprendizagem, em cursos mais adiantados. E afirma peremptoriamente: “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” (p. 18).

A concepção de uma pré-escola preparatória é a ênfase dada por Nazira. Para ela, em qualquer atividade humana, o sucesso é sempre consequência de um planejamento cuidadoso e de um preparo prévio dos elementos que se conjugam para obter a ação prevista, como é o caso do arquiteto, do construtor, do agricultor e do operário. Todos esses prevêem, planejam, organizam o ambiente, quando querem obter resultados seguros de seus trabalhos:

Na nossa escola, pretendemos o impossível, quando queremos obter o máximo de rendimento, forçamos a criança a assimilar mais do que ela pode e em tempo insuficiente ao seu amadurecimento.

Não a preparamos, aliás, para que alcance um nível superior de maturidade e queremos que ela adquira conhecimentos superiores ao nível de sua capacidade. O resultado é este que aí está – repetência em massa, evasão, fracasso ao fim do curso primário. **O remédio para a situação como essa só pode ser o preparo da criança** para que ela alcance um nível apropriado de maturidade antes de iniciar-se na aprendizagem acadêmica e sistemática do curso primário (p. 19).

A maturidade é considerada o ponto especial para que a criança chegue *pronta e capaz* de adquirir, com facilidade, os conhecimentos adequados ao seu nível mental.

A preocupação central de Nazira está diretamente ligada à aprendizagem da leitura e da escrita e, nesse sentido, afirma que neste caso há exigência de um

período de preparação especial, sem o que a aprendizagem não será feita de maneira eficiente e proveitosa.

Volta a alicerçar suas considerações em dados estatísticos e desta vez recorre aos resultados de uma pesquisa realizada em 1952, na cidade do Rio de Janeiro, sob a orientação da professora Heloísa Marinho, do Instituto de Educação, com o auxílio do Instituto de Pesquisas Educacionais da Secretaria Geral de Educação e Cultura do então Distrito Federal. A pesquisa foi realizada com dois grupos de crianças – de semelhantes meios sociais, matriculadas em escolas públicas primárias, sendo um grupo de crianças provenientes de jardins-de-infância e o outro formado por crianças que não passaram por eles. Utiliza o método comparativo: grupo de experiência e grupo de controle. A investigação objetivava avaliar a influência do jardim-de-infância na promoção das crianças da primeira série do curso primário. A pesquisa também buscava medir o fator maturidade das crianças e sua correlação com a promoção da primeira série. Para isso utilizou o teste ABC de Lourenço Filho.

Nazira transcreve os resultados da pesquisa e, após examiná-los, chega à conclusão de que:

a preparação adequada das crianças através de exercícios específicos, atividades físicas e intelectuais, aquisição de experiências sociais e ajuste emocional, é uma garantia de sucesso na futura aprendizagem. Não é sem razão que um célebre pedagogo comparou a aventura escolar a uma corrida de competição; prevendo sempre a vitória para o corredor que vencer os primeiros cem metros. De fato, a arrancada inicial decide a sorte de toda e qualquer batalha. Muito raramente essa regra encontra exceções.

O jardim-de-infância proposto por Nazira é a arrancada inicial que decide o sucesso ou fracasso da criança, na escola primária. Fica a questão: até que ponto essa concepção de Educação Infantil preparatória pode ser compreendida como precursora de práticas compensatórias que serão implementadas no Brasil nos anos 1970? Uma vez que a pesquisa, citada por Nazira, foi a que Heloísa Marinho realizou nos anos 1950, cabe aqui formular outra pergunta: como Heloísa Marinho se posicionaria diante da afirmação de que o jardim-de-infância é a arrancada que define o futuro escolar da criança? E ainda, o que Marinho teria a falar sobre a educação das crianças com menos de sete anos como uma preparação para a escola primária?

Fortemente influenciada na sua formação pelas idéias escolanovistas,

através da sua obra, Heloísa propõe uma Educação Infantil que tem como função preparar a criança para a vida e não somente para a escola. Para ela parece limitado restringir seus objetivos à função preparatória. E, mais do que isso, Heloísa sempre defendeu que não era qualquer pré-escola que contribuiria com o sucesso das crianças na escola primária e muito menos na vida. Esse resultado dependeria, do seu ponto de vista, diretamente da qualidade da Educação Infantil.

Paradoxalmente às concepções defendidas até aqui, Nazira procura argumentos para esclarecer de qual jardim-de-infância ela fala. É claro que não está se referindo às muitas instituições que proliferam e que “não atendem os imperativos da educação pré-escolar e até ignoram a existência da criança como uma pessoa humana, creadora de todo respeito e amor” (p. 23).

Daí para frente seus argumentos passam a ser coerentes com algumas das idéias de Heloísa Marinho e contraditórios com os seus próprios, anteriormente defendidos. Mas esta tensão entre uma pré-escola preparatória e outra que se justifica pelas suas próprias finalidades de educar as crianças para a vida aparentemente vai sendo desfeita com um texto que Nazira escreve, certamente a partir de referências, muito embora não explicitadas, baseadas em pensamentos pedagógicos de autores que também são referências no livro de Heloísa Marinho.⁹⁶ Vale ressaltar que em nenhuma parte do livro Nazira Abi-sáber faz referência a Froebel. Ela chega a afirmar que é sabido que crianças passam anos na escola pré-primária completamente ignoradas pelas professoras e sem nenhuma oportunidade de se estabilizarem e ajustarem intelectual e emocionalmente. Para ela, casos como esses é que deporiam contra o moderno conceito de jardim-de-infância.

Seu discurso passa a não desvincular a preparação para a escola da preparação para a vida. E assim diz:

Temos muito receio de realçar a *função preparatória* do Jardim da Infância porque, afinal, o objetivo principal do Jardim é antes a vida em todos os seus múltiplos aspectos e feições. No Jardim, 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. Neste ponto é que ocorrem os mais lamentáveis enganos. Alguns, não vendo *resultados positivos*, não sentindo o *progresso* das crianças de Jardim, que

⁹⁶ Faço aqui alusão às idéias de autores como Froebel, Decroly e Dewey, por exemplo.

nem menos sabem escrever ou fazer continhas, menosprezam a educação e passam a julgá-la inútil. Outros, para se prevenir contra o mal anterior, passam a alfabetizar as crianças e a lhes dar noções muito complicadas, antes mesmo que elas estejam bastante amadurecidas para isto. Os pais, principalmente, se deixam levar pela ilusão de que os seus filhos precisam aprender qualquer coisa no Jardim: *fazer umas cópias, ler um pouco, resolver continhas... para que não cheguem muito atrasados na escola primária* (p. 24).

Abi-sáber lamenta que os verdadeiros objetivos do jardim-de-infância não sejam de domínio público. Para ela, mais lamentável, porém, é verificar que as nossas autoridades educacionais não alcançaram ainda esta verdade tão simples: “começar mais cedo e melhor a educação da criança resulta em economia de tempo, energia e dinheiro, além de prevenir desajustes e distúrbios de ordem afetivo-emocional” (idem).

Os objetivos alinhados por Nazira para o moderno jardim-de-infância consistem em: rodear a criança de um ambiente sadio, no qual ela possa viver e conviver bem com os colegas e com todos os membros do seu grupo, tornando-se, ao mesmo tempo, um bom elemento da sua sociedade. É o primeiro passo para a vida em sociedade e para a formação geral da criança.

Do ponto de vista da autora, a educação pré-escolar deve se basear nas necessidades e nos interesses das crianças que, embora ainda muito novas, são ávidas de explorar, experimentar e perguntar; aprendem depressa e estão sempre com o desejo exibir suas habilidades.

O jardim-de-infância não tem a finalidade de ensinar às crianças tudo que elas precisam saber; ao contrário, “procura-se dar-lhes oportunidades de adquirir certas *habilidades* específicas que lhes permitam assumir *atitudes* convenientes ao cidadão educado, de acordo com as normas democráticas e cristãs” (p. 25).

Contrapõe hábitos a atitudes ao afirmar que: “tem-se dado muita ênfase à aquisição de hábitos no Jardim da Infância, com prejuízo da meta essencial que, sem nenhuma dúvida, é a formação de atitudes necessárias à vida” (idem). Para Nazira, a etapa final do jardim-de-infância deve ser a formação de boas atitudes.⁹⁷ Para começar, a professora deve investigar as condições de cada criança ao procurar satisfazer as necessidades básicas de cada uma.

⁹⁷ Embora em outros capítulos Nazira passe a usar indistintamente hábitos e atitudes.

Nesse sentido, Nazira afirma que, de um modo geral, as principais necessidades de uma criança de jardim-de-infância são, mais ou menos, as seguintes: segurança, afeto e aceitação pelos companheiros; ser reconhecida como indivíduo que tem interesses, habilidades e recursos pessoais; ter experiência de grupo; ter oportunidades de partilhar suas experiências e seus pertences; satisfazer sua curiosidade; viver uma grande variedade de experiências com diferentes materiais; ter oportunidade de pensar por si mesma; vivenciar variadas formas de expressão; avaliar seu próprio trabalho e aceitar sugestões e críticas e viver oportunidades de aceitar responsabilidades e conquistar independência.

A respeito dos objetivos do jardim-de-infância, Nazira lembra aos professores três deveres fundamentais: “1 – Tornar felizes todas as crianças, levando-as a viver e conviver com as pessoas que as rodeiam dentro das normas e princípios cristãos de cooperação e compreensão. 2 – Reconhecer que um programa de Jardim de Infância só poderá ser completo se incluir um grande número de atividades preparatórias que facilitem o trabalho da criança na sua aprendizagem futura. 3 – Dar ensejo à atividade criadora e espontânea, através da expressão artística” (pp. 27-28). Reaparece nesse trecho a tensão entre a função preparatória da pré-escola e a função com objetivo em si mesma;⁹⁸ esta, no entanto, é logo dissuadida no quarto item, que é apresentado especificamente às professoras que não respeitam a livre expressão da criança: “... esses professores não têm a mínima idéia do quanto perdem e do quanto deixam de obter dos pequeninos, não deixando à vontade e não estimulando neles o trabalho da imaginação e do poder inventivo” (p. 28).

Sua crítica é canalizada às professoras, “animadas, de grande **boa vontade** que se manifestam com expressões” [grifo meu], tais como:

“Não acho possível deixar de apresentar modelos aos meus alunos; se não faço o desenho no quadro, para que os pequenos vejam como dou os traços ou faço os contornos, eles nada fazem direito”.

“Eu acho as crianças muito inexperientes... só sabem fazer casinha e barco... Não desenharam outra coisa...”

“Meus alunos fazem coisas absurdas como: árvores roxas, rostos azuis, animais cor de rosa... Não admito tamanha confusão com as cores... Gosto de lhes ensinar tudo direitinho”.

⁹⁸ Utilizo nesta análise os conceitos de Abramovay e Kramer (1984).

“Não admito que as crianças façam os seus próprios recortes. Eu é que gosto de recortar o papel em diversas formas e feitios, que depois elas colarão no papel” (pp. 28-29).

A partir desses depoimentos de professoras de pré-primário, Nazira tece considerações como: “... nossas professoras estão ainda longe de compreender o valor da arte como meio de expressão da criança” (p. 29). Para ela, essa postura identificada na fala das professoras está muito imbuída do espírito latino-americano, que dá mais valor aos conhecimentos verbais, às matérias a serem aprendidas, do que ao desenvolvimento harmonioso da personalidade. Infelizmente, diz a autora, esse tipo de educação está fundamentado, sobretudo, nos exercícios de repetição e de memorização e muito pouco sobre o valor do pensamento original ou na formação de juízo. Afirma que a educação através da arte espontânea e criadora não existe em nossas escolas. E sonha com jardim-de-infância em que “hão de dar o grito de alarme e iniciarão um ensino criador baseado na livre iniciativa da criança e no aproveitamento de toda a sua capacidade inventiva” (idem). Diz ela que será o tempo de nossas escolas pré-primárias serem verdadeiros campos de experimentação e de criação, verdadeira forja dos nossos futuros inventores e cientistas.

Essa concepção sobre a importância da livre expressão da criança na educação pré-primária toma força no final do capítulo, e a autora a potencializa com um discurso, certamente influenciado pela escola nova americana de Dewey, ao dizer que tudo que as crianças necessitam é de riqueza de experiências e de riqueza de material, num ambiente tranqüilo e ao mesmo tempo estimulante: “Deixadas à vontade, entregues à sua própria imaginação, aos poucos vão se desprendendo das amarras da inibição e alcançarão vôos magníficos pelo mundo da criação e da inventividade” (p. 30).

No capítulo seguinte, a autora trata das condições materiais do jardim-de-infância – local e espaço; prédio e equipamento e materiais:

Os pequeninos de jardim da infância, devido à sua imaturidade geral e às condições especialíssimas dessa fase de crescimento, necessitam de um ambiente agradável, sadio, espaçoso e repousante, onde possam trabalhar e brincar, não só dentro como fora de casa (p. 33).

A partir dessa idéia, Nazira afirma que o sucesso do trabalho com as crianças depende, principalmente, das condições do local, do planejamento da

construção do prédio, da escolha e utilização do equipamento e do material.

Na esperança de que um dia sejam respeitadas, são apresentadas normas ideais para a escolha do local, na perspectiva de se ver um dia a consciência do valor e da importância da educação pré-escolar e a conseqüente preocupação de oferecer às crianças o maior conforto possível e as condições indispensáveis para o desenvolvimento de suas possibilidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

Os pontos que devem ser levados em conta para a escolha do local são: espaço amplo - diz a autora que “as mais modernas autoridades educacionais em educação recomendam a média de 2 a 3 mil metros quadrados para começar e mais mil metros quadrados para cada 100 alunos matriculados” (p. 34); local seguro e de fácil acesso; vizinhança longe de perigos e condições inadequadas à saúde; zona relativamente silenciosa, longe do barulho das fábricas, trânsito, sirenes, rancos de aviões e toda espécie de ruído que distraia as crianças do trabalho ou do brinquedo calmo; local aprazível, arejado, bem iluminado e bem situado em relação ao sol e aos ventos; local que permita a construção e expansão de edifícios e a localização das áreas externas bem distintas das ruas e topografia adequada a boa localização do prédio, plantação de grama e de árvores, pavimentação de calçadas, escoamento de água (idem).

Quanto ao prédio do jardim-de-infância, antes de apresentar as suas condições essenciais, a autora tece considerações sobre o momento em que as crianças vão para o jardim-de-infância pela primeira vez; neste inicia-se uma nova fase de seu desenvolvimento. Ao deixarem de ser o centro de todas as atenções em casa, passam a fazer parte de um novo grupo de crianças e adultos desconhecidos e por isso o prédio deve ser um ambiente amigo, informal e tranquilo para que as crianças possam enfrentar essa nova situação.

As crianças precisam de um espaço muito amplo para correr, brincar, investigar, observar e manipular. São necessários, pelo menos, de $3m^2$ a $5m^2$ para cada criança. O prédio para os pequenos, diz a autora: deve ter cada sala de aula com entrada e saída próprias, ao nível do solo. Deve ser limpo e claro e ter, pelo menos, 20% das paredes ocupadas pelas janelas de forma que as crianças possam ver o lado de fora. Deve ainda ter pé direito em altura conveniente, boas condições de acústica, bom acabamento, de cor clara e alegre e ser de laje, de preferência. As paredes devem ser de material refratário ao frio e ao calor, ter

quadros revestidos de cortiça ou eucatex para a colocação de cartazes, gravuras e ilustrações. O assoalho deve ser limpo, seco, nem frio, nem quente, bem nivelado e lavável. O teto deve ser de preferência de material terroso; se for de telha de amianto, será necessário isolamento térmico.

Nazira chama atenção para a necessidade de fonte de água filtrada e lavatório: cada sala disporá de filtro ou talha e um lavatório.

O livro apresenta desenhos dos mobiliários necessários ao jardim-de-infância, tais como prateleiras armários; estantes; camas.

Ao falar das áreas externas a autora propõe:

as áreas de recreio devem se localizar todas de um lado só, para facilitar a supervisão. Devem ficar do lado nascente para receber o sol da manhã e ter sombra à tarde. É de suma importância que se localizem junto das salas de aula, em acesso fácil para elas, de modo que a professora possa supervisionar atividades na sala e brincar ao ar livre, ao mesmo tempo (p. 39).

O número de salas dependerá do espaço disponível e do número de alunos matriculados. O ideal é que cada sala tenha entre $75m^2$ e $80m^2$ para 20 ou 25 crianças. A autora esclarece, no entanto, que

está pensando em instalações ideais que talvez sejam aceitas ou exigidas por todos, quando se formar entre nós uma mentalidade favorável à educação pré-primária, que é, sem nenhuma dúvida, a base da nossa estrutura educacional e a razão do sucesso da formação do indivíduo (p. 40).

Nazira faz menção também a outras dependências necessárias no jardim-de-infância: diretoria; sala de professores; secretaria; gabinete médico-dentário; enfermaria; depósito de materiais; cozinha e auditório.

Como nota importante, para o estudo do projeto de construção e equipamento de um bom jardim-de-infância, é sugerida a constituição de uma comissão composta por arquiteto, diretora e orientadora técnica, professores e médico.

Ao escolher o equipamento e os materiais, deve-se levar em conta: o tamanho da sala e as condições gerais da construção. Para Abi-sáber o material deve estimular a imaginação da criança (p. 42). Deve facilitar o desenvolvimento dos músculos, e o ambiente em geral deve favorecer o desenvolvimento social da criança (p. 43). Nesse sentido aponta que certas minúcias, na aparência sem importância, têm grande valor na aquisição de hábitos sociais, como, por

exemplo, o trabalho com carpintaria, no qual as crianças podem partilhar seus pertences e se ajudar mutuamente. As mesas retangulares com seis ou oito lugares facilitam o trabalho em grupo.

Para Nazira, cuidados especiais com a limpeza e o arranjo da sala levam as crianças a adquirirem bons hábitos de ordem e até de calma e tranquilidade: “As vezes, a irritação e a turbulência são causadas pela falta de conforto e comodidade do ambiente” (idem).

Ao recorrer a ilustrações, mobiliários e equipamentos, são sugeridos: mesas, cadeiras, prateleiras escaninhos, cavaletes para pintura, relógio, vitrola, mesa para professora, quadro de notícias, além de materiais para as instalações sanitárias, para socorros de emergência, para limpeza e para o repouso das crianças.

Ainda são apresentados o mobiliário e os equipamentos para a sala de aula, chamados de *cantinho do brinquedo*, *materiais de manipulação*, *materiais para construção*, *para ciências*, *música*, *canto dos livros*, *cantinho de aritmética* e *para o pátio de recreio e áreas externas*.

A autora dedica uma breve página ao que ela denomina de *as atividades iniciais*, com o subtítulo *preparação para as aulas*. Neste item é realçada a importância da elaboração de planos minuciosos, feitos pela professora antes do início das aulas: “O ambiente do Jardim da Infância só poderá ser feliz, agradável e cheio de atividades interessantes, se for preparado para isto desde o princípio” (pp.71). Afirma a autora que “a professora tem que 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” (idem). Assim, o jardim-de-infância, em sua opinião, passará a ser um ambiente inesquecível, se as crianças tiverem oportunidade de satisfazer seus interesses e necessidades.

No capítulo “O Ambiente”, Nazira faz uma severa crítica aos jardim-de-infância que colocam as crianças em locais inadequados: quaisquer cubículos, porão, sótão ou garagem. Para ela,

esses lugares bem merecem mesmo o nome que, com muito espírito, lhes é dá um renomado professor – São *menineiros*, porque não é mesmo possível chamá-los de galinheiros, dado que ali se reúnem pessoas humanas, os grandes tesouros da família e a esperança da sociedade (p. 75).

Cita ainda as sugestões do professor Hicks, da Universidade de Indiana,

sobre a importância do espaço físico no processo da aprendizagem:

A professora deve tentar os meios a fim de proporcionar um ambiente educacional e interessante para as crianças. Deverá, entre outras coisas:

Exibir decorações coloridas e atraentes nas paredes da sala, particularmente, com materiais ou trabalhos feitos pelos próprios alunos;

Encorajar as crianças e planejar decorações especiais para o quadro de exposição de trabalhos. Isto adicionará mais colorido à sala, permitindo às crianças trocar idéias sobre os seus trabalhos, estimula-lhes o interesse pelas atividades desenvolvidas em classe (p. 76).

Quanto às gravuras e outros materiais de ilustração, diz a autora que esses devem ser trocados com frequência, a fim de não se tornarem cansativos e monótonos.

Lembra que não é possível esquecer a limpeza da sala e da escola e que as próprias crianças devem ajudar na limpeza.

Ainda faz alusão ao ambiente e ao conforto e passa a tratar dos *Centros de Interesses*. Nazira parece tomar emprestada a idéia de Decroly sobre o assunto, muito embora, em seu texto, não haja nenhuma referência ao educador belga.

Para ela, a sala de aula se torna agradável em função da organização ou disposição do material em *cantos* ou *centros*, em torno dos quais se globalizam os interesses e as atividades das crianças. Passa, então, a descrever em linhas gerais alguns centros que podem ser organizados na sala de aula: *Centro da Biblioteca ou Cantinho do Livro; Centro de Manipulação ou Trabalho; Centro de Aritmética; Centro de Música; Centro de Ciências; Centro de Artes; Centro de Jogos e Cantinho de Brinquedo ou Cantinho da Boneca*. Para cada um desses centros é apresentada uma lista de materiais que devem ser colocados nos respectivos cantos. Ressalta que os cantos são meios através dos quais a professora poderá realizar planos eficientes. Embora sob a influência das idéias de Decroly, Nazira fecha este capítulo com uma concepção que certamente seria rechaçada pelo pedagogo quando diz que:

O centro, porém, de toda a situação de aprendizagem, conforme já dissemos, é a professora. Não há nada que substitua a competência da professora e a sua capacidade de controle e liderança.

Para Decroly, no entanto, "a criança é o ponto de partida do método".

É no capítulo sobre a Matrícula que a autora mostra exemplos de fichas que podem ser utilizadas no jardim-de-infância. Segundo ela, são sugestões, mas reforça que as informações sobre a identificação da criança; o ambiente físico da sua casa; dados sobre sua família e seus hábitos não podem ser menosprezados pelas professoras, sob pena de não passarem a conhecer mais intimamente as crianças e conseqüentemente não tomarem atitudes em face do trabalho de educação e ajuste das mesmas. As *fichas de informações*, como nomeadas pela autora, são fundamentais no trabalho da professora: “Certos hábitos errados de alimentação ou quaisquer outros podem ser facilmente modificados por influência da professora. Atitudes e preconceitos dos pais podem melhorar, também” (p. 88).

Ao fazer referência ao número de alunos em cada sala de aula, não poupa críticas à realidade existente nos jardins-de-infância:

Têm ocorrido, entre nós, os maiores absurdos a esse respeito. A maioria de nossas salas de aula, geralmente muito pequenas, reúnem, de quarenta a cinquenta crianças e, às vezes, até sessenta, pretendendo-se, ali, trabalhar com elas e prepará-las para a vida. São verdadeiros atentados à saúde física e mental dos pequenos (p. 91).

Para Abi-sáber a questão não é só de espaço. Não é possível formar turmas no jardim-de-infância com mais de vinte cinco ou trinta alunos. Para ela, não se trata daquela escola do tipo tradicional, de carteiras enfileiradas e aparafusadas no chão, onde se assentavam os alunos para ouvir, calados e de braços cruzados, as longas exposições da professora (idem). E diz: “nada disto. O Jardim é uma escola de vida, um ambiente de alegria e de trabalho, uma oficina, uma fábrica, um lar, uma cidade, um vergel, um mundo” (idem). A partir dessa definição de jardim-de-infância, pode-se inferir que as idéias de Abi-sáber estão impregnadas das concepções decrolynianas, que postulavam “a escola por e de igual maneira para a vida”,⁹⁹ permeadas, também, com algumas das idéias de Dewey.

No capítulo seguinte – “O Começo das aulas”, insiste na idéia de que “a criança deve ser recebida no Jardim de Infância com o máximo cuidado e atenção”, dada sua sensibilidade e pelo fato de estar diante de um ambiente novo, diferente de seu lar. Retoma a idéia de que a professora deverá ser vista pela

⁹⁹Decroly funda uma escola em 1907, em Bruxelas, chamada escola de L'Ermitage, fundamentada neste lema: “a escola por e de igual maneira para a vida”.

criança, desde o início, como “uma mãe e amiga dedicada”.

No começo das aulas, os pais merecem uma consideração especial não só porque são os maiores interessados na adaptação das crianças, mas porque precisam, segundo a autora, se familiarizar com a professora para melhor colaborar com ela na tarefa da educação de seus filhos. Para isso sugere que a turma seja dividida em dois grupos, no mínimo, pelo menos na primeira semana de aula. Cada grupo deve permanecer somente duas horas na escola para a professora dar maior atenção às crianças e aos seus pais. Como é penoso para os pais transportarem seus filhos de longe, para passarem apenas poucas horas no jardim-de-infância, é preciso reuni-los com antecedência e procurar convencê-los das vantagens de um horário mais curto, nos primeiros dias (p. 95).

Nazira apresenta, a seguir, um plano para as duas primeiras semanas de aula. Traça objetivos para cada dia. Ao final do capítulo, traz argumentos que demonstram as vantagens da divisão da classe em pequenos grupos nos primeiros dias de aula. Entre outros, os argumentos usados são que, dessa forma, a criança receberá atenção individual, será orientada com mais cuidado e as relações entre pais e professores serão mais estreitas. E nessa esteira continua a defender que no início do trabalho a professora divida sua turma em pequenos grupos, mostrando que esse sistema possui muitas vantagens: a criança sente que a professora a julga uma pessoa e não apenas um membro do grupo; a professora aprende mais depressa importantes características de cada criança; há mais oportunidades de as crianças se conhecerem melhor; a professora tem melhor oportunidade de iniciar o registro das observações sobre os alunos; a professora pode dedicar mais tempo às diversas atividades; a liberdade da criança vai sendo limitada aos poucos; a separação do lar torna-se menos penosa; a convivência em grupo é aprendida gradativamente; são adquiridos, pela criança, sentimentos de segurança e vontade de participar das possibilidades do grupo com o qual convive na escola; e começa a formação de hábitos de bom comportamento na sala de aula, na escola em geral, nos pátios e corredores, e no caminho de ida e volta para a escola (p. 100).

Com a preocupação de fornecer ao leitor – no caso específico, as professoras do jardim-de-infância – informações sobre o planejamento, Nazira destina o capítulo intitulado *Um dia no Jardim da Infância* às questões do planejamento das atividades.

Muitos são os fatores que precisam ser levados em conta quando se planejam atividades no jardim-de-infância, diz a autora. Para ela, os horários e os trabalhos devem ser flexíveis para atender às condições especialíssimas de cada escola e de cada criança, ou seja, para se ajustarem às diferenças individuais: “Ao organizar atividades diárias, devemos nos lembrar que as crianças são, antes de mais nada criaturas humanas, e que o nosso maior objetivo é obter delas o máximo desenvolvimento possível” (p. 103).

Preconiza também que deve haver uma combinação harmoniosa de atividades ao ar livre e dentro do prédio do jardim-de-infância, repousantes e ativas, porém, todas, tão espontâneas e livres quanto possível: “Havendo parques e jardins nas proximidades da escola, é de toda a conveniência o aproveitamento deles para a realização de freqüentes excursões e passeios”. Aliás, reforça Nazira, “todo Jardim da Infância deve dar um lugar de grande destaque às excursões” (p. 104). E insiste: “quando um Jardim de Infância inclui no seu programa um grande número de excursões, pode-se dizer, quase sem errar, que ali as coisas vão bem” (idem).

Na sua forma de ver, embora as atividades devam ser muito variáveis e flexíveis, deve haver também certa regularidade no horário para facilitar a aquisição de bons hábitos, para que as crianças fiquem bem orientadas e tenham uma sensação de conforto e segurança. Chama a atenção para o fato de que as crianças não devem passar de uma atividade para outra rigidamente, ao toque de sinetas, e em curtos espaços de tempo, como fossem soldados. O horário deve ser dividido em etapas maiores de 50 a 60 minutos. Essas etapas são: o *período de trabalho*; o *período de brinquedo* (dentro e fora de casa) e o *período de expressão livre*. Esses blocos de tempo, maiores, são entremeados de atividades de rotina: *recreio; repouso; merenda e uso das instalações sanitárias*.

No momento em que todos os alunos já estiverem na sala, é dado início ao *período de trabalho*, através das atividades de: *oração; chamada; escolha dos líderes ou ajudantes do dia; estudo do calendário e planejamento do dia*. Findo esse bloco de tempo, sugere a autora que a professora dê início ao período de limpeza, arranjo de sala e preparação para o recreio. O recreio – período de brinquedo – pode ser feito no pátio ou na sala, de acordo com as condições do tempo (p. 106). Se o recreio foi ao ar livre, ao voltar para sala, segue-se o uso das instalações sanitárias e a preparação para a merenda. Esta começa com uma oração e logo em seguida com o arranjo da sala e o repouso. A última etapa do dia

escolar é o período de expressões que, segundo Abi-sáber, entre outras, poderão ser as seguintes:

atividades de catecismo; histórias – lidas ou contadas pela professora ou pelos meninos; dramatizações – fantoches, pantomimas, brinquedos dramatizados, poesias, coro falado; hora das surpresas ou novidades ou de conversação livre (tais atividades devem se basear nas unidades que estejam sendo desenvolvidas); experimentações e trabalhos de ciências; música – canto, recreação, exercícios rítmicos; e por último a avaliação do dia e a preparação para a saída (pp. 106-7).

Nazira tece considerações a respeito de cada uma das atividades aqui mencionadas, apresenta sugestões a respeito de como realizá-las. Para isso simula uma turma de crianças de seis anos, cuja professora é a D. Maria. Através de uma descrição rica em detalhes, a autora discorre sobre um dia na turma de D. Maria e suas crianças e entremeia comentários com o intuito de deixar evidenciado como a professora pode e deve encaminhar cada uma das atividades propostas.

O relato tem seu início com as atividades que a professora realiza antes da chegada das crianças na sala: preparação do ambiente para o período de trabalho, distribuição de papel, lápis cera, tintas de diversas qualidades, material para colagem, quebra-cabeças, blocos de madeira etc. pelas mesas. É nessa hora que a professora deve verificar se os cantos de livros, aritmética, ciências, brinquedos estão providos de tudo quanto é necessário para o seu uso (p. 107). No momento em que as crianças entram na sala, a professora as cumprimenta e abraça.

Em seguida reúne o grupo em pé para, numa atitude muito respeitosa, silenciosamente, rezar uma pequena oração. Nazira sugere cinco tipos de oração para a professora rezar com seus alunos no início do dia. Aqui aparece no bojo do texto a seguinte nota:

Pretendemos publicar dentro em breve uma orientação catequética para o jardim da Infância, que esperamos venha ajudar bastante as professoras a formar nas suas classes um ambiente de amor a Deus e de vida espiritual. Nesse trabalho, pretendemos mostrar a possibilidade de impregnar as atividades escolares do espírito de Deus (p. 109).

Após a oração, o grupo senta-se no chão com a professora, e todos estarão de frente para o porta-cartaz, onde já estará dependurado o porta-ficha. Começa a chamada. Para Nazira, essa atividade é um meio excelente para ampliar as experiências numéricas das crianças. “Quantos meninos vieram hoje? E quantas

meninas? Que há mais: meninos ou meninas?” Etc.

O dia da turma da D. Maria continua com a escolha dos líderes, também chamados de ajudantes do dia, chefes ou responsáveis. Na parede há um cartaz onde, todos os dias, são postos os nomes dos líderes que vão se encarregar da merenda, recreio, materiais, plantinhas, animais e livros. Os ajudantes do dia encarregados pelo material, agora, guardam o porta-ficha e colocam o Calendário no tripé. As crianças orientadas inicialmente pela professora passam a fazer observações sobre as condições do tempo: mau tempo, ou frio; chuva, tempestade; bom tempo, sol; nublado. O calendário é feito com peças móveis de cartolina com desenhos ilustrativos que são diariamente fixadas em função das observações das crianças. Assinalam também o dia e o dia da semana. Segundo Nazira, existem muitas oportunidades para outros estudos, através do calendário: que dia é hoje? O que celebramos no dia tal? Quantos dias faltam para....? Vamos contar?

Na sala há, também, um cartaz com os aniversariantes do mês: “Convém evitar as celebrações pomposas, com muitos bolos, doces e refrigerantes. Além de evitar gastos inúteis, as festinhas íntimas e simples poupam esforços, dinheiro e, principalmente, não causam a excitação e o descontrole das crianças” (pp. 115-6).

O trabalho em grupo é recorrente no livro. E a autora afirma: “A garantia do sucesso do trabalho é o planejamento das atividades, feito pelos alunos e pela professora” (p. 116). Para ela, pela pouca maturidade, as crianças não podem ainda participar de longos períodos de planejamento; quando muito, são capazes de manifestar sua preferência por esta ou aquela atividade: “Aos poucos, à medida que vão se desenvolvendo e adquirindo mais experiências, vão ampliando, também, a sua capacidade de planejar e pensar sobre coisas mais avançadas no tempo” (idem).

Exemplifica como D. Maria faz o planejamento com a sua turma. A autora relata que ela pega uma folha de papel grande, prega no quadro e, com lápis cera, vai escrevendo com letra manuscrita o plano que faz com a ajuda das crianças:

O que vamos fazer hoje: pintura no cavalete; desenho; colagem; trabalhos com argila – Depois do recreio resolvemos: dramatizar a história dos três porquinhos; ouvir disco; brincar de macaquinho disse. Ou então: coisas que resolvemos fazer para melhorar a nossa disciplina: falar um de cada vez; falar em voz baixa; ouvir com atenção; andar devagar; tratar bem os colegas; obedecer prontamente; respeitar aos mais velhos (p. 117).

A atividade bem planejada pelos próprios alunos e com a orientação firme da professora é que permite o trabalho num clima de tranquilidade e disciplina. Outro plano que julgamos o mais importante de todos e que decide o êxito do trabalho do Jardim, é a liberdade e espontaneidade da criança na execução das atividades inventivas e criadoras (p. 118).

Nessa frase de Nazira pode-se constatar que, ao mesmo tempo em que são preconizados procedimentos que objetivam a tranquilidade e a disciplina das crianças no jardim-de-infância, outros, não menos importantes, são propostos com o objetivo de assegurar o desenvolvimento de atividades que possam estimular a criança a criar e inventar com espontaneidade e liberdade.

Na sua concepção, o estímulo para inventar ou criar não é inato na criança. Isso precisa ser trabalhado pela professora. O trecho a seguir, além de explicitar essa concepção, fornece uma série atividades que podem ser vistas como as principais sugestões da autora para o trabalho no jardim-de-infância:

É verdade que o estímulo para inventar ou criar não é inato na criança. Esta precisa de uma grande variedade de expressão oral, como histórias, a pantomima, os fantoches, os brinquedos dramatizados, as poesias, a música, a dança, os exercícios rítmicos. Só depois, então, e com o auxílio, ainda, do material abundante, ela dará corpo às suas idéias, expressando-as de maneira original, através da pintura, do desenho, da modelagem, das várias espécies de construção e de colagem (idem).

E conclui: “É isto que D. Maria faz em sua classe e é com o auxílio do planejamento e das atividades espontâneas que ela consegue o máximo de eficiência e disciplina” (idem). D. Maria, diz Nazira:

É uma verdadeira fada em sua classe. É incapaz de desencorajar qualquer criança. Sabe de tal maneira combinar o estímulo oferecido pelo material com as experiências infantis que os seus alunos desabroçam, de repente, num milagre de criação e expressão pessoal (p. 119).

A maneira como a professora é considerada expressa seu poder de magia e sua milagrosa função de fazer com que as crianças, encorajadas, desabrochem sua capacidade de criar e se expressar.

Depois de um *período de trabalho*, geralmente de 50 a 60 minutos, as crianças já estarão no ponto de mudar de atividade. É o *período de limpeza*. Os líderes ou ajudantes do dia tomam a responsabilidade de tudo (embora outras

crianças também cooperem), guardam o material, lavam os pincéis, limpam mesas e prateleiras, varrem a sala e devolvem cada objeto ao seu respectivo lugar. Depois de tudo pronto, sentadas em grupo, planejam o recreio. D. Maria pergunta: qual vai ser o nosso brinquedo de hoje? As crianças dão várias sugestões. D. Maria ajuda-as a se decidirem.

Abi-sáber explicita que a professora supervisiona as brincadeiras e, na maioria das vezes, brinca com os alunos. Em sua opinião, “o recreio bem organizado, em vez de cansar e agitar as crianças como quase sempre acontece, deve ser motivo de expansão e um derivativo para as tensões e preocupações infantis” (p. 121).

Ao final do recreio, as crianças lavam as mãos, usam o banheiro e voltam para a sala. É hora da merenda: “Enquanto não tiverem todos inteiramente recolhidos e preparados para a oração esta não deve começar” (idem). Após a merenda, os líderes fazem uma nova limpeza na sala. Cada criança vai buscar seu tapete; é hora do repouso.

No repouso, as crianças não são obrigadas a permanecer de olhos fechados e absolutamente imóveis. Nazira sugere que a professora coloque para tocar uma música bem baixinho: “o repouso deve durar de 15 a 20 minutos para as crianças de cinco anos e de 10 minutos, para as de seis anos. Estas, por serem maiores, têm mais dificuldade de permanecer durante muito tempo em silêncio absoluto” (p. 122).

Pelo texto anterior pode-se identificar que a autora do livro propõe um jardim-de-infância somente para crianças de cinco e seis anos, idade que antecede a entrada delas na escola primária. Esse é um indício de que Nazira pensa o jardim-de-infância como pré-primário, seja ele como ensino preparatório para a escola ou como a educação escolar que antecede o primário.

Após o repouso, segue-se a última fase de trabalho do dia. Aqui, a autora retoma a importância de que esse último *período de trabalho* deva ser iniciado com o catecismo, um momento dedicado a conversas catequéticas, com o objetivo de “levar as crianças à contemplação diária das maravilhas do amor de Deus” (p. 123).

Ressalta que a catequese, como as demais atividades sugeridas, deve ser intercalada, metodicamente, no decorrer da semana, de modo que não haja prejuízo de uma em favor das outras: “Para melhor facilidade de sua execução, preferimos que essas atividades sejam integradas em torno de temas especiais ou unidades de trabalho” (idem).

Nazira deixa transparecer, também, que aspira a uma escola que dê a máxima importância às investigações científicas. Do seu ponto de vista, o jardim-de-infância é a primeira etapa da vida escolar e, por isso, deverá ser um campo de preparação para a futura atividade científica. Concepção que reforça, novamente, a idéia de preparação.

Terminado o *período de trabalho*, é hora de preparar para a saída e avaliar o dia. Esse momento é por ela denominado de *avaliação dos trabalhos do dia* (p. 124). É nessa etapa que D. Maria circula de uma a outra mesa, estimula uns, admira outros trabalhos realizados. As crianças mostram os seus trabalhos para os colegas, falam como eles foram produzidos, que técnicas usaram.

“O processo adotado para avaliação é, sempre, o da conversa ou da discussão entre as crianças e a professora” (p. 125). O grupo avalia: a conduta e a disciplina da classe; os trabalhos realizados e as atitudes pessoais. D. Maria, diz Nazira: “vai, aos poucos, habituando os pequenos a encontrarem sempre um aspecto positivo ou qualquer coisa recomendável em cada trabalho” (idem). Depois de feita a avaliação, as crianças ainda cantam qualquer canção, enquanto seus pais vêm buscá-las.

Em sequência, a autora passa a apresentar “uma série de sugestões de horário para o Jardim de Infância que tenham diferentes períodos de trabalho e condições diferentes de instalações” (p. 126): horário A, três horas de aula diárias; horário B, quatro horas de aula diárias; horário C, três horas de aulas diárias – em ambiente onde não haja espaço para repouso, as instalações sanitárias sejam distantes da sala e a entrada requeiram preparação especial e o horário D, cinco horas de aula diárias – incluindo o almoço na própria escola.

Antes, porém, lembra que algumas normas sobre a organização de um horário não podem ser esquecidas:

alternar as horas de trabalho e repouso; tornar bem rápidas as atividades em conjunto, aquelas que exijam a participação de toda a classe; evitar atividades muito fortes ou cansativas imediatamente antes e depois da merenda; fazer a transição entre uma atividade e outra de maneira suave; dispor o ambiente de tal maneira que as crianças possam fazer um bom repouso (p. 126).

Do ponto de vista de Nazira, “é claro que o horário representa, apenas, um guia ou roteiro básico”. “O essencial é que a professora atenda aos interesses e necessidades das crianças” (p. 130).

Aqui cabem algumas observações sobre o texto do livro. A autora usa indiscriminadamente os termos: *atividades, experiências e aulas*; *atividades, experiências e trabalhos* e, ainda, *escola e Jardim da Infância*. Faz, no entanto, distinção entre *trabalho ou atividade* e *brinquedo ou brincadeira*. Provavelmente, está se apropriando de fragmentos de autores como Decroly, Montessori, Dewey e Freinet, mas *à sua maneira*. Em seu texto, pode-se, também, verificar essa apropriação (*à sua maneira*) nos momentos em que utiliza distinção entre *interesse* das crianças e *estímulo* dado pela professora. Certamente os conceitos/concepções de *interesse e necessidades* usados se distanciam dos propostos por Claparède. O mesmo acontece com o uso indistinto das palavras *atividades e experiência*, talvez longe da acepção de *experiência* de Dewey. O jardim-de-infância de Nazira Féres Abi-sáber é marcado por uma visão que o entende, sobretudo, como escolar. A sua referência maior parece ser a escola primária. Daí, talvez usar ora *Jardim da Infância*, ora *escola*.¹⁰⁰ No livro não se identificam críticas explícitas à pedagogia da escola primária, à época, embora em muitos dos seus pontos básicos apareçam idéias que, certamente, caminham na contracorrente da prática pedagógica predominante naquele momento.

¹⁰⁰ A esse respeito ver Leite Filho (1997), onde faço referência à visão de Educação Infantil de Heloisa Marinho criticando a educação das crianças pequenas que se utiliza de práticas e procedimentos da escola, o que na época denominei de uma visão escolaresca.

A autora passa a tratar, a seguir, novamente, de planejamento; desta vez, do *planejamento das atividades*. Mais especificamente, do que ela chama de plano, que pode ser diário, semanal, mensal ou abranger um período maior. Ao fazê-lo, a professora precisa considerar os seguintes pontos básicos: *ter em mente as necessidades das crianças e as condições de seu meio ambiente; considerar as características, habilidades, interesses e limitações de toda a classe; tornar possível a aquisição de experiências que sejam do nível das crianças; enriquecer essas experiências através de atividades que estimulem o pensamento e ampliem as habilidades infantis; buscar planos a cada dia a partir das experiências e habilidades adquiridas anteriormente, buscando continuidade no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos; aceitar as idéias e sugestões das próprias crianças, não só para estimular a sua capacidade de iniciativa, como, para atender aos interesses e necessidades de cada uma; dar oportunidades às crianças de avaliarem seu próprio trabalho e desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de atenção e observação; procurar a melhor maneira e o material mais adequado à realização das atividades e, por fim, não esquecer o problema fundamental das diferenças individuais. Cada criança deve ser tratada de acordo com o nível de seus conhecimentos, habilidades e possibilidades* (pp. 130-1).

Além dos pontos mencionados, Nazira lembra alguns tópicos que permitem à professora se sentir mais segura na realização do trabalho. Para ela:

A professora deve estar sempre bem informada a respeito dos assuntos a serem tratados em aula, do material a ser usado, das fontes de informações a serem procuradas, das experimentações que as crianças poderão realizar a fim de fazer descobertas importantes e satisfazer a sua permanente curiosidade, dos métodos e processos que permitam o enriquecimento das experiências infantis (p. 131).

Nessa linha de preparo das professoras, sugere meios para ampliarem seus conhecimentos como: excursões aos locais e às fontes de informações; leituras e pesquisas; coleta de dados sob forma de folhetos, mapas, cartazes, fotografia, gravuras; filmes, *slides*; discussões e conversas com pessoas conhecedoras dos diversos assuntos pesquisados.

Retoma o plano de atividades e declara: “a seqüência das atividades e experiências deve ser planejada não para ser imposta às crianças, mas como um

meio de obter o desenvolvimento gradativo dos conhecimentos infantis”. E termina com a afirmação de que as professoras sem muita experiência no magistério, aquelas que estão iniciando, terão seus planos mais desenvolvidos com minuciosas indicações sobre métodos e processos de trabalho, o material empregado, a reação das crianças e os resultados alcançados. Com o tempo, adquirindo segurança no trabalho, a professora poderá resumir suas anotações, registrando, apenas, os pontos essenciais (p. 132).

O último capítulo do livro – “O que é o Jardim da Infância” – é dedicado aos *Relatórios, Boletins e Fichas de Avaliação*. Para Nazira, o problema dos relatórios e boletins é daqueles que provocam uma série de discussões e controvérsias entre as professoras. Algumas não lhes dão o menor valor; outras, ao contrário, dão grande importância, considerando-os um excelente recurso para o conhecimento científico da criança e um meio adequado de estreitarem as relações entre a escola e o lar. Chama atenção para o fato de que alguns autores de renome costumam superestimar os referidos relatórios e boletins, considerando-os ótimos meios para: ajudar a professora e os pais a entenderem melhor as crianças; facilitar a descoberta das necessidades fundamentais das crianças, permitindo ação mais eficiente quanto à maneira de atendê-las; descobrir os aspectos fundamentais da personalidade e as dificuldades do comportamento infantil; determinar a posição de cada criança em relação aos colegas; fornecer informações confidenciais a clínicos e médicos especialistas; fornecer dados e informações às professoras com quem as crianças irão estudar mais tarde; servir de base e orientação no planejamento de programas e currículos; fornecer dados e informações a normalistas e estudantes de pedagogia; facilitar os vários trabalhos de pesquisa.

De fato, diz a autora, esses motivos “tornam os boletins e relatórios muito importantes e necessários. Daí se explica a grande aceitação deles como excelente meio de avaliar o trabalho escolar e de dar ao conhecimento da criança uma base séria e científica” (p. 148).

Sugere que cada criança tenha uma pasta com o maior número possível de dados relativos à sua pequena vida: “às vezes, o sucesso e o ajuste sócio-emocional de uma criança dependem da fidelidade com que a professora do Jardim acumulou referências a seu respeito e as transmitiu à professora do primeiro ano” (idem).

Para Nazira, o jardim-de-infância ocupa um lugar de grande significação no que se refere ao *registro* do desenvolvimento da criança, e isso por uma variedade de razões, entre as quais ela elenca: *a professora pode resumir uma série de dados à época de maior plasticidade e flexibilidade da criança; acompanha, com maior facilidade, o desenvolvimento do pré-escolar que ainda é uma personalidade a se formar; faz os primeiros registros de comportamento social que, pela primeira vez, faz parte de um grupo de companheiros; tem facilidade de entrar em contato com as famílias, que nessa época, procuram mais a escola e julgam mais necessária a sua primeira assistência aos filhinhos por achá-los muito pequenos e incapazes de viver por si* (pp. 148-9).

Em resumo, menciona que devem ser reunidas, em primeiro lugar, informações tão variadas quanto possível a respeito da vida física, mental, social e emocional da criança e sugere que, para começar os registros escolares, seja preenchida, em primeiro lugar, a “ficha de matrícula”, com: *o nome da criança, data de nascimento, endereço e telefone (quando possível), ocupação do pai e da mãe, data da matrícula*, acrescentada de informações a respeito da vida pré-escolar, com dados relativos a: *exame de saúde; exame de dentes; relatórios de testes mentais que tenham sido aplicados na criança; resumo de episódios que tenham ocorrido na vida dela; relatórios dos contatos e das relações dos pais da criança com a escola; relatórios da professora sobre o progresso da criança* (p. 149). Observa, ainda, que podem ser incluídos alguns *testes de prontidão* que tenham sido aplicados na criança.

Pelos dados e informações sugeridas por Nazira, evidencia-se, por um lado, sua já comentada preocupação com a preparação da criança no jardim-de-infância, que visa ao seu sucesso no primeiro ano da escola primária; e, por outro lado, pode-se inferir que eram também preocupações suas as condições de saúde da criança e seu estágio de desenvolvimento mental, isso certamente relacionado com o futuro escolar da criança. Vale lembrar que, nesta ocasião – final dos anos 1950 e na década de 1960 – a puericultura no Brasil já havia deixado de lado a influência européia, que recebera desde os seus primórdios, e estava fortemente influenciada pela pediatria e pela puericultura norte-americanas, que preconizavam a saúde escolar como estratégia de ação.

Para Nazira, o relacionamento lar-escola é fundamental para que os registros sejam realizados com eficiência:

Essa cooperação será tanto mais eficiente e proveitosa quanto melhor se conhecerem os pais e a professora e quanto mais intimamente forem identificadas as reações da criança (p. 150).

Apesar de, na aparência, as crianças se assemelharem muito, na realidade elas diferem demasiadamente, porque, além de suas características biológicas e individuais, procedem de um meio social, cultural e econômico diferente. A sua base de experiências é tão diversa que a maneira de reagir às influências do Jardim da Infância é, também, inteiramente diferente (idem).

Com essa afirmação a autora justifica a necessidade de a escola fazer “uma busca sistemática e constante de informações, indo à procura das famílias, visitando-as em seus próprios lares e estabelecendo contatos íntimos, através de entrevistas, conversas e observações cautelosas” (idem). Por meio dela pode-se perceber que a criança cujos dados serão registrados na escola é um sujeito que traz características além das biológicas e individuais, pois provém de um determinado meio: social, cultural e econômico.

“É muito interessante e aproveitável o hábito que se estabelece em certas escolas no tocante à matrícula dos alunos, que é feita, pelas professoras, nas próprias casas das crianças” (idem). Embora observe que essa prática é impossível em cidades muito grandes, ela a recomenda. Nazira provavelmente está recorrendo a práticas provenientes de técnicas do Serviço Social, tão preconizadas nos programas do DNCr.

Muito embora o meio social, cultural e econômico seja mencionado, as orientações dadas às professoras, para coletar dados para os registros, focam, sobretudo, o contexto familiar da criança. Por exemplo, é explicado que neste contato com o lar da criança:

muitas coisas podem vir ao conhecimento da professora sagaz, observadora e discreta. Poderá tirar conclusões fáceis a respeito dos seguintes elementos: estado social e econômico da família; número de pessoas que moram na mesma casa; número de irmãos e irmãs que a criança tenha; posição da criança na constelação familiar; atitudes e reações de uns membros da família em relação aos outros; localização da casa ou do apartamento (p. 151).

A autora esclarece que os pais são as figuras mais importantes no quadro familiar. Para ela, a escola precisa saber, por exemplo, onde os pais da criança nasceram, pois, se forem estrangeiros, o ambiente doméstico modifica muito:

“Haverá aí muita influência de ordem cultural e também de linguagem, que muito tem a ver com a estrutura sócio-emocional da criança” (idem).

Outro fator importante sobre o qual é chamada atenção é a harmonia que deve existir entre os cônjuges. Para melhor compreender uma criança, diz Nazira, é preciso conhecer o grau de cordialidade ou amargura que há no seu lar: “Crianças cujos os pais vivem mal ou estejam separados trazem consigo, para a escola, uma série de dificuldades e de empecilhos que influenciam de maneira negativa no processo de sua adaptação ao novo ambiente” (p. 152).

“... ser o mais velho, o caçula, o filho único, o homenzinho entre várias meninas, ou o contrário, a única menina entre vários meninos, significam coisas inteiramente diferentes e cada uma dessas situações exige um tratamento especial da parte da professora” (idem); assim a autora mostra a importância da identificação da constelação familiar.

Para Nazira, a professora representa um grande papel em todos os sentidos da vida da criança. Quanto à saúde, se ela for observadora e cuidadosa, poderá prevenir muitos males que, se descuidados, poderão se tornar, às vezes, irreversíveis. Entretanto, afirma que “o ideal seria que em cada Jardim da Infância houvesse um médico que examinasse as crianças todos os dias, para assuntar quaisquer sinais de enfermidade e encaminhar os pequenos a tratamento mais curado” (p. 154). Como no livro *Creches Organização e Funcionamento*, do DNCR, a discussão sobre a presença do médico nas instituições de Educação Infantil reaparece.

Três modelos de fichas de observação para os registros são apresentados (anexo....).¹⁰¹ Observa-se que os dados pedidos são meras sugestões e deverão servir apenas para orientar a professora na confecção da sua própria *ficha de observação*.

Nas últimas páginas do livro, Nazira dedica-se a explicar o que seria o PABAE.

¹⁰¹ A autora explica que as fichas apresentadas foram adaptadas de muitas outras usadas em escolas brasileiras, como em escolas americanas.

Cabe reafirmar que os livros aqui analisados não expressam um pensamento único a respeito da Educação Infantil. Neles aparecem contradições e posições algumas vezes até antagônicas. Há posicionamentos que, a princípio, parecem ser os mesmos; mas, ao serem analisados com atenção, demonstram posturas diferentes quando são tratados temas relacionados às funções da Educação Infantil; ao desenvolvimento do trabalho educativo com as crianças e à função da educadora da educação pré-primária. Para um leitor desavisado, a princípio, pode parecer que Abi-sáber (1962) recorre a Marinho (1952) como referência; no entanto, embora seu livro cite uma pesquisa realizada por Heloisa Marinho em 1952, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Marinho sequer aparece na bibliografia da publicação. Nessa bibliografia Abi-sáber lista predominantemente obras publicadas nos Estados Unidos da América, com exceção da referência feita à autora brasileira Celina Arlie Nina, *Escolas Maternais e Jardins de Infância*.