

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
DOUTORADO**

**ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS  
PRIMEIROS JARDINS DE INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ**

**JAQUELINE DELGADO PASCHOAL**

**MARINGÁ  
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
DOUTORADO**

**ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS  
PRIMEIROS JARDINS DE INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ**

**JAQUELINE DELGADO PASCHOAL**

**MARINGÁ  
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO**

**ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PRIMEIROS  
JARDINS DE INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ**

Tese apresentada por JAQUELINE DELGADO PASCHOAL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador(a):  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a): MARIA CRISTINA GOMES MACHADO

MARINGÁ  
2010

JAQUELINE DELGADO PASCHOAL

**ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PRIMEIROS  
JARDINS DE INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Gomes Machado (Orientadora)  
Prof. Dr. Dermerval Saviani  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Mara de Barros Lara  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas  
Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Moura Nascimento  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Áurea Maria Paes Leme Goullart

Data de Aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

As minhas filhas, Nathália e Larissa por entenderem que a minha ausência foi necessária para a elaboração deste estudo.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Maria Cristina, pela competência, dedicação e amizade demonstrada durante a realização desta pesquisa.

Aos professores que participaram da banca examinadora pela inestimável contribuição que darão para o meu amadurecimento intelectual e pessoal.

Aos familiares, pela convivência e apoio em todo tempo.

Ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelo incentivo por meio da concessão da licença, tornando possível a realização deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação desta universidade e aos amigos do Curso de Doutorado, entre outros que compartilharam suas idéias e ideais.

Essa é a vida da pesquisa: dura, cansativa,  
longa, mas gratificante, acima de tudo.  
(BACELLAR, 2005, p. 24)

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PRIMEIROS JARDINS DE INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ**. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2010.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal, conhecer, registrar e analisar criticamente os aspectos históricos da organização do trabalho pedagógico dos primeiros Jardins de Infância paranaenses. Justifica-se a intenção do trabalho, pois o movimento de investigar o passado, resgatando as marcas do processo de criação e organização dessas instituições, coloca-se como a possibilidade de dar visibilidade ao processo de constituição desta modalidade educacional, no sentido de perceber os seus condicionantes e as circunstâncias de sua criação. Quanto à demarcação temporal, concentra-se no período de 1862, período em que foi criado o primeiro Jardim de Infância paranaense e se estende até 1915, período de aprovação do Código de Ensino que reorganizou a educação da primeira infância nesse estado. Como metodologia de trabalho, optou-se pelo Método Histórico, já que, por meio desse, é possível compreender os aspectos sociais, econômicos e políticos em que atravessava o Brasil e o Estado do Paraná no conforme delimitado anteriormente. Os resultados da pesquisa apontam que existe uma lacuna na história do Paraná sobre as origens dos primeiros Jardins de Infância neste Estado. Pela análise de documentos não oficializados, verificou-se que o Estado do Paraná foi o pioneiro na criação do Primeiro Jardim de Infância particular do Brasil, intitulado “Jardim-Escola”, cuja proposta baseou-se na metodologia de Froebel; fato que ocorreu em 1862, ainda no Império, na cidade de Castro. Com a República, duas novas instituições foram criadas oficialmente pelo poder público, uma no ano de 1906, intitulada “Maria de Miranda” e a outra em 1911, chamada “Emília Ericksen”. Enquanto a primeira optou pela mesma metodologia froebeliana que, prioriza as brincadeiras como proposta de trabalho, a segunda buscou como referencial a metodologia montessoriana que propõe uma organização curricular de acordo com o desenvolvimento infantil. Embora ambas tenham sido inauguradas em um momento em que o discurso republicano defendia a instrução pública como forma de modernização do Estado e alavanca para o desenvolvimento do progresso, vários problemas foram apresentados, entre eles: a falta de vagas, questões de ordem estrutural (iluminação, mobiliário e espaço físico inadequados), articulação inexistente entre este nível de ensino e as escolas primárias, ainda que os mesmos dividissem o mesmo espaço físico. Para além destas questões, este estudo sinalizou para as particularidades impressas no interior dos Jardins de Infância paranaenses, já que as opções metodológicas reconheciam a infância como período de grandes descobertas na vida da criança e na originalidade do seu pensamento. Em suma, estes espaços garantiram vivências educativas naquele momento histórico, configurando-se como ambientes de aprendizagens por meio da organização do trabalho pedagógico.

**Palavras-Chave:** Educação; História da Educação; Instituições Escolares; Educação Infantil.



PASCHOAL, Jaqueline Delgado. HISTORICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL WORK OF EARLY CHILDHOOD IN THE GARDENS OF THE STATE OF PARANA. 236 f. Thesis (Doctorate in Education) - University of Maringá. Advisor: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2010.

### **ABSTRACT**

This study aimed to find out, log and analyze critically the historical aspects of the organization of educational work of the first Kindergartens Paraná. Justified if the intention of working, because the movement to investigate the past, rescuing the marks of the process of creation and organization of these institutions, there is the possibility of giving visibility to the process of setting up this educational modality in order to realize the their conditions and circumstances of its creation. As for the demarcation of time, focuses on the period of 1862, a period that was created the first kindergarten Parana and extends through 1915, the period of approval of the Education Code that reorganized the early childhood education in this state. As a working method, it was decided by the Historical Method, since through this, it is possible to understand the social, economic and political flowing through Brazil and the state of Paraná as defined previously. The survey results indicate that there is a gap in the story of Parana on the origins of the first kindergartens in this state. For examining documents not formalized, there was that the State of Paraná was the pioneer in establishing the first private kindergarten in Brazil, titled "Nursery School", whose proposal was based on the methodology of Froebel, who was in fact 1862, still in the Empire, the city of Castro. In the Republic, two new institutions were established officially by the government, one in 1906 entitled "Maria de Miranda" and the other in 1911, called "Emily Ericksen." While the former opted for froebeliana same methodology that prioritizes the games as a proposal for work, the second looked as reference methodology that offers a Montessori curriculum organization according to child development. Although both have been opened in a time when the Republican discourse advocated public education as a form of state modernization and development lever of progress, several issues were presented, among them: the lack of vacancies, structural issues (lighting , inadequate housing and physical space), no linkage between this level of education and primary schools, although they shared the same physical space. Beyond these issues, this study has signaled to the particular printed inside Kindergartens Parana, as the methodological options recognized childhood as a period of great discoveries in the life of children and the originality of his thought. In short, these spaces guaranteed educational experiences at that historic moment by setting themselves as learning environments through the organization of pedagogical work.

Keywords: Education, Education History, Institutions Students; Early Childhood Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da Emília Ericksen.....	64
Figura 2 – Fachada da Jardim-Escola de Emília Ericksen.....	69
Figura 3 – Fluxograma com cantos para acompanhar os jogos de bola, segundo Froebel.....	101
Figura 4 – Fluxograma com músicas para desenvolver noções de semelhanças e diferenças, segundo Froebel.....	102
Figura 5 – Representações do terceiro “dom” por meio de cubos simples .....	103
Figura 6 – Representações do terceiro “dom” por meio da combinação de formas artísticas.....	104
Figura 7 – Representações do quarto “dom” por meio de cubos diversos (I).....	105
Figura 8 - Representações do quarto “dom” por meio de cubos diversos (II).....	106
Figura 9 – Representações do quinto “dom” por meio da ampliação das noções de formas.....	107
Figura 10 – Representações do quinto “dom” por meio de formas triangulares.....	108
Figura 11 – Representações do sexto “dom” por meio de combinações complexas (I).....	109
Figura 12 – Representações do sexto “dom” por meio de combinações complexas (II).....	110
Figura 13 – Exercícios com modelos de sombras criados por Froebel.....	112
Figura 14 – Exercícios gráficos froebelianos.....	115
Figura 15 – Foto do prédio do Jardim de Infância Caetano de Campos, por volta de 1900.....	140
Figura 16 – Foto da Capa da Revista do Jardim de Infância (1896 – 1897).....	141
Figura 17 – Músicas cantadas pelas crianças.....	146
Figura 18 – Foto do Jardim de Infância Maria de Miranda.....	156
Figura 19 – Sala montessoriana em Amsterdã, na década de 1930.....	183
Figura 20 – Crianças na hora do lanche, na escola montessoriana em Berlim na década de 1928.....	185
Figura 21 – Exercícios da vida prática, em uma escola alemã, na década de 1928.....	189

Figura 22 – Material de vida prática: quadro para abotoar.....	190
Figura 23 – Foto do Jardim de Infância Emília Ericksen.....	193
Figura 24 – Encaixes sólidos composto por uma sequência de 10 cilindros.....	204
Figura 25 – Artigo jornalístico sobre a mudança de espaço físico do “Jardim Emília Ericksen”.....	209

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos por Áreas do Conhecimento, sugeridos por Comênius (1997).....	84
Quadro 2 - Materiais criados por Froebel para o desenvolvimento dos “dons”....	99
Quadro 3 – Exercícios de estimulação “ginástica dos dedos”, proposto por Froebel.....	111
Quadro 4 – Síntese das atividades gerais de rotina do Jardim de Infância Caetano de Campos.....	144
Quadro 5 – Rotina das atividades nos 3 períodos, proposto por Froebel.....	145
Quadro 6 – Exercícios de linguagem e ampliação do vocabulário.....	147
Quadro 7 – Demonstrativo do pessoal do Jardim de Infância Maria de Miranda.....	158
Quadro 8 – Educação Sensorial Tátil.....	200
Quadro 9 – Exercícios de Gosto e do Olfato.....	201
Quadro 10 – Exercícios Sensoriais Visuais.....	203
Quadro 11 – Exercícios Sensoriais Auditivos.....	205

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas paranaenses no ano de 1854.....	54
Tabela 2 – Organização do mobiliário do Jardim de Infância Emília Ericksen.....	159

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2. OS PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO PARANÁ: O INÍCIO DA HISTÓRIA.....</b>	<b>25</b>
2.1. Do Passado ao Presente: História e Consolidação das Instituições de Educação Voltadas à Primeira Infância.....	26
2.2. Panorama Geral da Organização Social do Paraná no Período Imperial.....	42
2.3. O Pioneirismo do Paraná na Criação do Primeiro Jardim de Infância do Brasil.....	63
<b>3. A PEDAGOGIA DE FROEBEL: CONTRIBUIÇÕES PARA A PEQUENA INFÂNCIA.....</b>	<b>80</b>
3.1. Princípios Pedagógicos de Froebel: Um Olhar para a Formação Humana....	81
3.2. A Proposta de Trabalho Froebeliana: As Brincadeiras no Contexto da Sala de Aula.....	98
<b>4. CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO “JARDIM DE INFÂNCIA MARIA DE MIRANDA”.....</b>	<b>117</b>
4.1. A Instrução Pública Paranaense no Período Republicano e sua Contribuição para a Criação dos Jardins de Infância no Estado.....	118
4.2. O Jardim de Infância Paulista Caetano de Campos: Modelo e Inspiração para a Criação do Jardim de Infância Paranaense Maria de Miranda.....	139
4.3. A Metodologia e a Organização do Trabalho Desenvolvido no Jardim de Infância Maria de Miranda no Paraná.....	151
<b>5. A PEDAGOGIA DE MARIA MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....</b>	<b>168</b>
5.1. O Conceito de Infância e os Períodos do Desenvolvimento da Criança na Perspectiva de Maria Montessori.....	169

5.2. A Prática Pedagógica do Jardim de Infância Emilia Ericksen: Princípios Pedagógicos Montessorianos na Sala Aula.....	191
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE A - Vida e Obra de Froebel.....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE B - Vida e Obra de Maria Montessori.....</b>	<b>234</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Durante muitos séculos, a educação e o cuidado da criança pequena esteve sob a responsabilidade exclusiva da família. O convívio com outras crianças e com os adultos possibilitava aos pequenos a vivência das tradições, costumes e hábitos, o que levava à assimilação espontânea de normas e regras de sua cultura. Se, por muitos séculos, essa educação aconteceu somente no âmbito familiar, na sociedade contemporânea, a criança tem a oportunidade de freqüentar um ambiente de socialização e, assim, conviver e aprender sobre sua cultura por meio de diferentes interações com seus pares.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo geral, analisar por meio da legislação os aspectos históricos da criação e organização do trabalho pedagógico dos primeiros Jardins de Infância no Estado do Paraná. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) traçar um panorama geral sobre o surgimento e a consolidação das primeiras instituições de atendimento à infância no cenário nacional e internacional; b) estudar a organização social e educacional no estado do Paraná no período imperial, assim como, desvelar o pioneirismo do Estado do Paraná na Criação do primeiro Jardim-Escola no Brasil; c) discutir a relevância da pedagogia de Froebel para a educação da criança pequena; e) apontar o papel da Instrução Pública paranaense na criação dos primeiros Jardins de Infância oficiais no estado no início da República; f) apresentar a organização do trabalho pedagógico do Jardim de Infância paulista, Caetano de Campos; g) analisar, por meio dos documentos oficiais, quando da criação e da organização do Jardim de Infância Maria de Miranda; h) demonstrar o pensamento de Maria Montessori sobre o desenvolvimento infantil e como seus princípios norteadores foram apreendidos no Jardim de Infância Emilia Ericksen.

Como problema de pesquisa, questionou-se: Como foram criados e organizados do ponto de vista legal, os primeiros Jardins de Infância paranaenses em suas particularidades no que diz respeito ao trabalho pedagógico, junto à criança pequena, naquele momento histórico?



Miguel (2006, p. 2) ao discutir os critérios para o trabalho com a legislação educacional, enfatiza que o trato com as fontes, se inicia não só pelo levantamento das mesmas, mas, mediante a leitura atenta dos documentos que vão ao encontro do objeto de pesquisa, ou seja, “[...] a busca da legislação, sua seleção e leitura rigorosa levam, também, à identificação de outras indagações que se colocam para os pesquisadores”. Assim, outros elementos foram importantes para a elaboração da problemática desse estudo, como: a que público se destinava os primeiros Jardins de Infância? Qual era sua função? Como a sociedade recebeu essas instituições? Havia uma interlocução entre essas e as escolas primárias? Por que, a opção por metodologias fundamentadas em clássicos como Froebel e Montessori? Qual era a formação dos professores que atuavam junto às crianças pequenas? Havia problemas de ordem estrutural e investimento financeiro, por parte do poder público na manutenção dessas instituições?

Para responder tais questionamentos, o referencial teórico-metodológico exigiu a diversificação de fontes, de modo que a coleta de dados fosse realizada por meio de um estudo minucioso de fontes bibliográficas e de documentos oficiais sobre a origem dessas instituições.

Miguel (2006, p. 2) considera que essa etapa depende de outros fatores, como por exemplo, a existência de arquivos e “[...] a disponibilidade e a boa conservação do acervo sob sua tutela. A disponibilidade e o pronto acesso às fontes são problemas que nem sempre podem ser resolvidos à vontade do pesquisador”. Por esse motivo, tanto a definição da problemática, bem como a seleção de fontes que serão objeto de análise sofreu ao longo da pesquisa alterações.

Para o aprofundamento do referencial teórico e metodológico, o estudo concentrou-se na cidade de Curitiba, nos seguintes locais: Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná; Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná; Casa da Memória e Colégio Estadual Xavier da Silva. É importante ressaltar que o percurso realizado nos locais citados, além de ter possibilitado à pesquisadora um maior conhecimento acerca aparato legal que sustentava a organização educacional paranaense, também

sinalizou para o número significativo de documentos ainda não explorados, principalmente no tocante aos Jardins de Infância.

Tanto na Biblioteca Pública como no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná, se teve acesso a fontes sobre a Instrução Pública, por meio de diferentes documentos: Mensagens e Correspondências do Governo, Coleção de Leis, Decretos, Atos e Regulamentos, Relatórios de Instrução Pública, Atas, Registros e Diário Oficial; Relatórios de Obras Públicas e Correspondências internas dos professores enviadas aos Secretários da Instrução Pública no Estado. A Biblioteca Pública do Paraná se tornou um espaço fértil este estudo, sobretudo quando consultado os jornais locais, por meio de seus editoriais relacionados aos Jardins de Infância, no período entre 1900 e 1920, o que ajudou a compreender melhor a organização dos mesmos, nos anos dez a quinze, do século XX, e a recuperar parte dessa história, por meio das trilhas deixadas pelos diferentes documentos oficiais e pela imprensa jornalística.

O presente estudo inicia-se, então, no ano de 1862, período em que foi criado o primeiro Jardim de Infância paranaense, e se estende até 1915, período em que foi aprovado o Código de Ensino nesse estado, que remodelou a educação da pequena infância. É embasada neste contexto que se justifica a tese de que essas instituições apresentavam uma particularidade bem definida, no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, desde o início da sua criação, haja vista que, do ponto de vista histórico, a opção pela proposta de trabalho expressava, em seu bojo, o respeito às especificidades dessa faixa etária. Este fato desmistifica o pensamento de que essas instituições passaram a se constituir como um ambiente educativo somente após aprovação da Constituição Federal de 1988, documento este que insere as instituições de atendimento à primeira infância no campo educativo.

Assim, como pesquisadora e professora na área de “Formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina e Coordenadora do Curso de Especialização: “Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”, considera-se que o Estado do Paraná carece de estudos sobre esse nível de ensino, pois, não se encontrou uma sistematização científica sobre o surgimento e a organização pedagógica dessas instituições no final Império e início da República.

Soma-se a essa justificativa um outro fator que se considera importante, que diz respeito a um maior aprofundamento teórico-metodológico sobre a organização dos Jardins de Infância paranaenses, tomando-se como ponto de partida o enfoque histórico, uma vez que se faz necessária a ampliação desse campo de análise para um melhor entendimento sobre as origens dessas instituições nesse estado.

Nessa mesma perspectiva, Kramer (2003) enfatiza que, do ponto de vista histórico, a produção acadêmica sobre a história da educação infantil no Brasil deixa muito a desejar, pois a fragmentação é visível, tanto no que se refere aos estudos teóricos, quanto às políticas que se fazem presentes. Ao invés do tema em questão ser abordado como uma categoria social constituída na história e influenciada por fatores de caráter econômico, sociológico e político, reduz-se, ora a faixas etárias, ora a níveis de escolaridade ou mesmo a estratos ou grupos sociais que têm alguma marca em comum. Há, entretanto, outra faceta desta mesma fragmentação, já que muitos trabalhos referem-se às populações infantis e juvenis em situação de risco, violência ou exclusão, a crianças vítimas de maus tratos, abuso sexual e outros. Questões relativas à história e à organização pedagógica das instituições destinadas à educação da criança são, geralmente, desconsideradas ou não pertinentes, quando se estuda tais temáticas.

Uma outra forma de desvalorização da história é a cristalização da historiografia, ou seja, o considerar, por exemplo, que o histórico de uma determinada instituição, escrito por um de seus membros, já permitiria entender o que ali aconteceu, ou que a existência de estudos sobre determinado período torna desnecessária uma nova pesquisa (KUHLMANN, JR. 1998). A história, embora trate do passado, do que já aconteceu, é dinâmica e exige a ampla pesquisa e a crítica das fontes que renovam interpretações e demandam procedimentos próprios de investigações e análise.

Desta maneira, considerando-se que o termo “pesquisa” pode ser definido como toda atividade voltada para a solução de problemas, como atividade de busca, indagação e investigação, Pádua (2004) enfatiza que esse é um trabalho que permite, no âmbito da ciência, a elaboração de um conhecimento, ou de um conjunto de conhecimentos, e que auxilia na compreensão da realidade, orientando as ações, já que toda a pesquisa tem uma

intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar o meio social.

Para a concretização dos objetivos propostos, optou-se por realizar o estudo tomando por base o Método Histórico, uma vez que, para se conhecer a organização do trabalho pedagógico realizado pelos primeiros Jardins de Infância paranaenses, na segunda metade do século XIX e início do século XX, faz-se necessária a compreensão dos aspectos sociais, econômicos e políticos do Estado do Paraná, na segunda metade do Império e início da República no Brasil em suas relações com o movimento internacional de difusão de diferentes níveis de escolarização.

Sobre essa questão, Marx (1986, p.16) esclarece que é importante distinguir o método da exposição do método da pesquisa, haja vista que “[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perceber a conexão íntima que há entre elas”. Este autor poucas vezes se deteve numa discussão estritamente metodológica, no entanto, ao discutir sobre método, ele o faz sempre conectando a discussão desse a um objeto preciso, já que a questão metodológica é defendida por ele como uma relação reflexiva que permite ao sujeito apropriar-se da dinâmica do objeto.

Assim, conserva sempre a noção de que o objeto sobre o qual trabalha é produzido pelos homens, cuja objetividade particular impõe-se aos mesmos. Ao trabalhar com a categoria da totalidade, que parte da noção de que não há nada irreduzível na realidade social, elaborou a sua teoria da história e fez uma leitura da realidade social, sempre com o enorme cuidado com a especificidade das distintas instâncias sociais, colocando, assim, a centralidade da categoria teórica da mediação. Para Marx (1986), a questão da análise da particularidade só pode ser entendida num campo de mediações entre a universalidade e a singularidade.

Ao construir um conjunto de categorias que permite a reprodução ideal do movimento real da sociabilidade, estabelece, como principal, a categoria da práxis, pois apresenta uma concepção de homem como ser prático e social. Embora haja uma enorme riqueza categorial na obra de Marx, todas elas só adquirem o seu estatuto concreto se portadas pela práxis, de acordo com Neto, 2006. Sua teoria, estruturada por essas categorias, sustenta a história da seguinte

maneira: primeiramente, como um processo objetivo, pois se trata de uma processualidade que porta, em si mesma, uma especificidade independentemente das representações que dela façam os sujeitos; segundo, como um processo contraditório, já que é marcado pela tensão entre os interesses sociais que circunscrevem os diferentes sujeitos em presença; terceiro, como um processo com sujeitos, pois esses são reais e não se plasmam como personalidades singulares, mas como grupos sociais vinculados por interesses comuns; quarto, como projetos que são conduzidos por sujeitos determinados, pois tais sujeitos não se constituem aleatoriamente, mas segundo imperativos e possibilidades que se colocam, concretamente, nos espaços e tempos precisos; quinto, como um processo cujos sujeitos são conscientes, pois não atuam cegamente, mas direcionados pelo nível de conhecimento que têm da sua ação; sexto, como um processo marcado pela ação dos sujeitos que têm finalidades e intenções, segundo Marx (1986).

Desta maneira, o trabalho está organizado em cinco capítulos e dividido da seguinte forma:

No segundo capítulo, intitulado: “Os Primeiros Passos da Educação Infantil no Brasil e no Paraná: o Início da História”, realiza-se um panorama geral sobre a criação das creches, escolas maternais e Jardins de Infância, no sentido de apontar a trajetória histórica e as diferentes funções dessas instituições ao longo dos tempos. Apesar do recorte temporal desse estudo compreender até o ano de 1915, o mesmo estende-se à década de oitenta, haja vista que se defende a tese de que os primeiros Jardins de Infância paranaenses apresentavam-se como espaços educativos anteriormente à aprovação da Constituição Federal de 1988, que insere a educação da criança pequena no âmbito educacional.

Na segunda seção desse capítulo, se discute a organização da sociedade paranaense no período Imperial, no sentido de apontar como esse Estado se estruturou do ponto de vista sócio-econômico e educacional. É importante ressaltar que, nas palavras de Miguel (2006, p. 9) ao estudarmos à legislação específica de um estado, não podemos deixar de “[...] considerá-la em sua relação com as demais leis e no contexto social mais amplo”. Assim, embora este estudo não tenha o objetivo de discutir o ensino primário no Brasil e no Paraná, bem como a legislação vigente na época, sobre esse nível de ensino, é

importante esclarecer que o desenvolvimento desse assunto se faz necessário porque do ponto de vista histórico, os primeiros Jardins de Infância foram criados anexos aos grupos escolares, e não somente isso, pois a preocupação do Presidente da Província paranaense com a Instrução Pública primária abriu portas para que, muitos anos depois, fossem inauguradas essas instituições no Estado.

Na sequência, desvela-se a biografia da professora Emilia Ericksen e o seu pioneirismo, no ano de 1862, na criação do primeiro Jardim de Infância particular na cidade de Castro, no Paraná. Considerando-se a escassez de estudos e de pesquisas sobre o trabalho desenvolvido por essa pioneira, procurou-se recuperar a memória dos poucos escritos deixados por seus contemporâneos, no sentido de apontar sua contribuição para a educação na primeira infância.

Borges (2005), ao tratar das “Grandezas e misérias da biografia”, enfatiza que não há regras ou métodos indiscutíveis para se escrever a história de uma vida, ou seja, para se produzir uma biografia, sobretudo, porque não há uma única verdade, podendo haver, para cada fato, mais de uma versão. Segundo esse autor, o estudo biográfico permite não só conhecer mais sobre uma pessoa, mas, também sobre a época e a sociedade em que ela viveu. Nesse sentido, o intuito é ressaltar a vida e a contribuição de Emilia Ericksen para a educação da criança e retratar os costumes da sociedade e o papel da mulher como figura submissa frente ao homem. Para além dessas questões, os poucos documentos também certificam a existência do Jardim-Escola, fundado por essa professora, contrariando a própria história, que sinaliza que a criação do primeiro Jardim de Infância teria ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1875.

O terceiro capítulo, “A Pedagogia de Froebel: Contribuições para a Pequena Infância” aponta o pensamento dos pioneiros da educação infantil, dentre eles, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, aprofundando-se nas idéias de Froebel, seu olhar sobre o desenvolvimento humano e a relação tríade entre “Deus, natureza e humanidade”. Demonstra-se ainda, a proposta froebeliana sobre os jogos e as brincadeiras no cotidiano dos Jardins de Infância, uma vez que esse pioneiro defendeu as atividades lúdicas como fundamentais para o aprendizado infantil. Para ele, o brincar não era somente um passatempo, mas

uma ocupação séria. Para tanto, criou diferentes metodologias que priorizaram materiais pedagógicos que auxiliavam o professor na sala de aula.

Ao dividir os jogos em categorias, deixou claro que, ao brincar, a criança se desenvolvia e construía novas aprendizagens de maneira mais atraente. Assim, seu legado contribuiu positivamente para que muitos Jardins de Infância brasileiros adotassem seus princípios educativos, principalmente os paranaenses.

No quarto capítulo, “A Criação e a Organização do Trabalho Pedagógico do Jardim de Infância Maria de Miranda”, é discutido a organização da Instrução Pública paranaense no início da República, demonstrando o seu papel na criação dos primeiros Jardins de Infância oficiais, voltados à educação da criança no estado. Nesse período, o Paraná contou com a aprovação de várias leis que regulamentaram não só as escolas primárias, mas também os Jardins de Infância, em meados das duas primeiras décadas do século XX. Apesar das constantes aprovações e revogações da legislação, esse estado espelhou-se nas escolas paulistas para a organização da sua Instrução Pública.

Desta maneira, ainda nesse capítulo, é esboçado um breve histórico do trabalho desenvolvido no Jardim de Infância paulista Caetano de Campos e de sua contribuição para a criação e implementação das primeiras instituições infantis no Paraná. Na seqüência é discutida a história do Jardim de Infância Maria de Miranda e analisada o seu cotidiano no que diz respeito ao espaço, à rotina e a toda a organização do trabalho referente aos pressupostos froebelianos. Nesse estabelecimento, as brincadeiras e a educação dos sentidos faziam parte da organização do trabalho do professor, haja vista que a opção metodológica primava por atividades que enriquecem o universo infantil.

Do ponto de vista histórico, o Jardim de Infância Maria de Miranda foi reconhecido como a primeira instituição oficial destinada a atender as crianças pequenas no Paraná, e pensado, desde a sua criação, como possibilidade de contribuir, junto com as escolas primárias, para a modernização do Estado. Para tanto, já no seu início, foi anexado ao Ginásio Paranaense, que era considerado uma escola modelo, inclusive por acomodar um dos primeiros grupos escolares.

No quinto capítulo, “A Prática Pedagógica do Jardim de Infância Emilia Erikson”, discute-se o pensamento de Maria Montessori sobre as fases do desenvolvimento da criança e sua preocupação com as especificidades da

infância, já que a sociedade, nessa época, não reconhecia esse período como sendo vital para a formação humana. Montessori (1965) denunciou o descaso das famílias com a educação dos filhos e a perpetuação dos castigos corporais em outras instâncias sociais, como a escola, por exemplo. Nesse sentido, ao lutar pelo direito da criança a uma educação que possibilitasse o seu desenvolvimento pleno, criou diferentes materiais didáticos que nortearam sua proposta na organização das atividades nas escolas.

Ainda nesse capítulo, relata-se a história do Jardim de Infância Emilia Ericksen, no qual se demonstra os princípios da pedagogia montessoriana como elemento fundamental do trabalho do professor. Ao optar por essa metodologia, esse Jardim de Infância se diferenciou do anterior, que preconizou outra forma de trabalho.

Ao desenvolver um estudo que contempla a trajetória histórica dos primeiros Jardins de Infância paranaenses no século passado, pretende-se contribuir não só para um maior conhecimento da história desse nível de ensino, por parte dos professores em formação, mas também para que os profissionais da infância tenham uma maior clareza dos desafios a serem enfrentados para a efetivação de um trabalho de qualidade junto à criança pequena, na atualidade, já que esse desafio teve sua história como ponto de partida, há mais de um século.



## **2. OS PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO PARANÁ: O INÍCIO DA HISTÓRIA**

Relembrar o passado, através da vida significativa e exemplar dos nossos ancestrais é, por outro lado, reviver também dentro da perspectiva do tempo a história de uma região, de um povo, de uma nação. (ERICKSEN, 1977, p.134)

As primeiras instituições destinadas à educação da primeira infância foram criadas, na Europa, com o objetivo de assistir as crianças desamparadas. Apesar dessa iniciativa assistencial, também se apresentaram como espaços educativos. Diferentemente destas, as instituições brasileiras tiveram seu início marcado pela filantropia e caridade. Essa função voltada para as questões custodiais se modificaram ao longo das décadas, diversificando-se até se consolidar como um espaço de educação para a criança pequena.

No Paraná, mesmo depois de sua emancipação, no ano de 1853, o poder público não previu a criação dos Jardins de Infância, já que a prioridade era aumentar e melhorar as poucas escolas primárias que, até então, funcionavam precariamente. Assim, foi a partir de uma iniciativa particular que surgiu o primeiro Jardim de Infância no estado, que foi inaugurado na cidade de Castro, no ano de 1862.

Desta maneira, este capítulo apresenta três seções, ou seja, investigar a realidade dos Jardins de Infância na Europa e, posteriormente, no Brasil, e discute-se na seqüência, a organização social e educacional do Paraná no Período Imperial e o pioneirismo deste estado na criação do primeiro Jardim de Infância, não oficial, brasileiro, fato este de suma importância para a historiografia.

## **2.1. Do Passado ao Presente: História e Consolidação das Instituições de Educação Voltadas à Primeira Infância.**

Esta seção tem como objetivo traçar um panorama sobre a trajetória histórica das instituições de atendimento à criança e mostrar que as primeiras creches e escolas maternas europeias tiveram uma preocupação com as questões pedagógicas e não somente com os cuidados da criança; o que refuta a idéia que em sua origem, essas instituições tiveram apenas uma função assistencialista, diferenciando-se de outros estabelecimentos, como, por exemplo, dos Jardins de Infância, que apresentavam, em sua criação, um caráter eminentemente pedagógico.

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, ocorreu a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril e a substituição da força humana pela força motriz, provocando a reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Com o intenso deslocamento da população rural em direção às cidades, houve um aumento significativo da miséria e da pobreza, além da escassez de mão-de-obra masculina, conseqüência da devastação provocada pela guerra que levou muitas mulheres, de classes menos favorecidas, a buscar trabalho fora do lar. Nesse contexto, a revolução industrial possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma tradicional da família cuidar e educar seus filhos.

Marx (1986), ao discutir a apropriação das forças de trabalho suplementares pelo capital, enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem uso da força muscular, o que foi possibilitou a entrada das mulheres e das crianças nas fábricas. Assim, estabeleceu-se, nas fábricas, um meio de aumentar o número de assalariados, envolvendo todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade.

Lançando a máquina todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, repartiu ela o valor da força de trabalho do homem adulto pela família inteira. Assim, desvaloriza a força de trabalho do adulto. Antes, vendia o trabalhador sua própria força de trabalho da qual dispunha formalmente como pessoa livre. Agora vende mulher e filhos (MARX, 1986, p. 451).

Houve um aumento significativo do número de trabalhadores, pois os homens foram, em parte, substituídos pelas mulheres e pelas crianças. A lei fabril exigia duas turmas de crianças trabalhando: uma turma por seis horas e a outra por quatro, ou, cada uma, durante cinco horas. Os pais não desejavam vender o tempo parcial das crianças mais barato do que vendiam antes o tempo integral, mas “[...] o capital achava nas crianças, nas mulheres e moças despidas, muitas vezes em conjunto com homens, perfeitamente de acordo com seu código moral” (MARX, 1986, p. 451).

O nascimento da indústria alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando, também, os hábitos e costumes das famílias, pois sem ter com quem deixar seus filhos, muitas mulheres utilizavam o trabalho das “mães mercenárias”; essas, ao optarem por não trabalhar, vendiam seus serviços cuidando e abrigando os filhos de outras mulheres.

Em função do trabalho dos pais nas fábricas, nas fundições e nas minas de carvão, surgiram, também, arranjos formalizados de serviços de atendimento às crianças, organizados por mulheres da comunidade. Estas não tinham uma proposta instrucional formal, por isso, adotavam atividades de canto e de memorização de rezas. Atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e à internalização de regras morais e de valores religiosos eram reforçadas nos trabalhos dessas voluntárias. Para Rizzo:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

A preocupação das famílias pobres era sobreviver, sendo assim, os maus tratos e o desprezo a que as crianças eram submetidas tornaram-se aceitos pela

sociedade. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia<sup>1</sup>, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher das ruas as crianças desvalidas. A sociedade apoiou, pois todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas (RIZZO, 2003).

As primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos tinham, como objetivo, cuidar das crianças e protegê-las, enquanto as mães saíam para o trabalho. Dessa maneira, a origem e a expansão destas instituições está associada à transformação da família na sociedade ocidental, que, segundo Didonet (2001), baseia-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. Desta maneira, as creches, escolas maternais e Jardins de Infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças.

Apesar da origem voltada para as questões assistenciais e custodiais, Kuhlmann Jr. (2001) ressalta que essas instituições também se preocuparam com questões relacionadas à educação, pois se apresentaram como pedagógicas<sup>2</sup> já em seu início. Para esse autor, as propostas pedagógicas variam, “[...] seja em função da instituição ou da idade da criança, seja por opção por um método pedagógico ou por um conjunto de objetivos educacionais específicos” (KUHLMANN JR., 1998, p. 184).

Assim, as primeiras instituições se constituíam como educativas, pois procuravam não só cultivar a inteligência infantil, mas, sobretudo, afastar as crianças das guardiãs de bairro. Segundo Kuhlmann Jr. (1998):

---

<sup>1</sup>De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), filantropia significa “iniciativa não governamental ou organização racional da assistência”. Em se tratando do momento histórico em questão, esse autor afirma que essa racionalidade era presidida por uma inspiração mais filosófica do que científica, uma vez que se pressupunha uma verdade que deveria ser vista, sentida e aprendida como um ensinamento moral, de caráter dogmático, religioso e paternalista.

<sup>2</sup> Kuhlmann Jr. (1998) utiliza o termo “pedagógico”, para as instituições de atendimento à infância que não se preocupavam apenas com os cuidados voltados ao corpo da criança, mas às atividades que estimulavam a inteligência infantil, o desenvolvimento de habilidades, o conhecimento das letras e as primeiras noções de moral e religião.

[...] na sala de asilo francesa, a função de guarda já se constituía como educativa ao buscar impedir a vagabundagem e também retirar a criança das mãos de uma guardiã julgada incapaz, preservando-as das más influências. A educação interviria em seguida, depois de retirar a criança dos perigos exteriores, o asilo empreendia a cultivo de sua inteligência e do seu coração (KUHLMANN JR., 1998, p. 185).

Para esse autor, essa educação não seria sinônimo de emancipação, haja vista que a pedagogia para as crianças pobres se constituía em submissão, “[...] uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como uma dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (KUHLMANN JR., 1998, p. 186).

Um exemplo é a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França, em meados de 1769, com crianças de dois a seis anos de idade. Esse pastor não se preocupou em abrigar as crianças ou mesmo oferecer-lhes escola de período integral, uma vez que seu trabalho era fundamentado em um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras. Suas escolas de tricô, como eram conhecidas na época, contavam com o trabalho de mulheres da comunidade e tinham como objetivo cuidar de crianças, ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar. Nesses espaços, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião.

Um outro exemplo de instituição implantada na perspectiva pedagógica, foi a escola de Robert Owen, criada no ano de 1816, em New Lanark, na Escócia. Essa escola recebia crianças de dezoito meses até vinte cinco anos de idade e tinha como objetivo trabalhar lições sobre a natureza, exercícios de dança e de canto coral. Os materiais didáticos utilizados tinham o propósito educativo de desenvolver o raciocínio e o julgamento correto diante das situações propostas.

Em 1826, a marquesa de Pastoret e as senhoras Mallet e Millet, criaram as “salas de asilo”, sendo, posteriormente, substituídas pela Escola Maternal.

A sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças. [...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão (KUHLMANN JR., 2001, p.8).

A intenção dessas instituições era, primeiramente, retirar das ruas as crianças em situação de risco, pois viviam expostas a perigos e em seguida, proporcionar-lhes o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes.

Do ponto de vista histórico, a literatura apresenta o Jardim de Infância como uma instituição exclusivamente pedagógica que, desde a sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, o primeiro Jardim de Infância criado em meados de 1840, em Blankenburgo, por Froebel<sup>3</sup>, tinha a preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas, sobretudo, de transformar a estrutura familiar, de modo que os pais pudessem cuidar melhor de seus filhos.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (KUHLMANN JR., 2001, p.26).

No ano de 1844, Eugene Marbeau cria uma escola para bebês com o propósito de possibilitar o seu desenvolvimento integral. As atividades desenvolvidas nessa instituição eram muito semelhantes àquelas da escola maternal e do Jardim de Infância, pois os brinquedos e as brincadeiras eram consideradas elementos fundamentais para o desenvolvimento e para o aprendizado dos pequenos e havia uma preocupação com a saúde, por isso, os cuidados físicos eram priorizados (KUHLMANN JR., 2001).

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado, basicamente, pela creche e pelo Jardim de Infância, ao lado de outras modalidades educacionais que foram

---

<sup>3</sup> Considerando a enorme contribuição do pensamento e da metodologia de trabalho para a educação infantil, proposta por Froebel, será reservado um capítulo com o pensamento desse autor que foi considerado o pioneiro na criação do Jardim de Infância na Europa.

absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham objetivos de caráter pedagógico.

Um fator que contribuiu para o surgimento das creches, dos asilos e dos orfanatos brasileiros foi a iniciativa de acolhimento aos órfãos abandonados que, com o apoio da alta sociedade, tinha como finalidade, segundo Rizzo (2003), esconder a vergonha da mãe solteira:

As crianças eram sempre filhas de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado; as pobres precisavam de seus filhos para ajudar no trabalho, e dos filhos das escravas precisavam os senhores abastados. Uma sociedade patriarcal criava solução para os problemas dos homens. O objetivo era único: desvencilhar o pai da responsabilidade de assumir a paternidade (RIZZO, 2003, p. 37).

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles, a dos religiosos, dos empresários e dos educadores comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar; “[...] foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p.13).

É importante ressaltar que esse trabalho assistencialista “[...] parte de uma educação preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados” (KUHLMANN JR., 1998, p. 183).

Para Kuhlmann Jr. (1998), a educação assistencialista foi pensada no sentido de prever uma prática intencional nas instituições voltadas para o atendimento à infância, uma vez que:

[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social (KUHLMANN JR., 1998, p. 183).

Para esse autor, o objetivo do trabalho assistencialista se voltava mais para uma educação moral do que intelectual.

Abramovay e Kramer (1986) denominaram de “pré-escola guardiã” essas primeiras instituições, cuja função principal era o assistencialismo. Eram instituições guardiãs que mantinham as crianças, filhos dos trabalhadores, fora das ruas, afastando-as do trabalho servil nas indústrias e acolhendo, sobretudo, as órfãs.

[...] eram as creches que surgiam com caráter assistencialista, visando a afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha. Além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda das crianças (ABRAMOVAY; KRAMER, 1986, p. 29).

Na realidade, a preocupação maior estava relacionada à higiene e aos cuidados com o corpo, assim, além de preservar as crianças dos perigos das ruas, priorizavam os cuidados físicos. Esse trabalho, no entanto, não estava restrito às crianças maiores, pois essas instituições abrigavam também as abandonadas pelas mães.

É importante esclarecer que uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou rodas dos excluídos, cujo nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados. Na realidade, essa foi a primeira forma de institucionalização de atendimento às crianças desamparadas no Brasil. Composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio, o dispositivo era fixado, geralmente, na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou por qualquer outra pessoa da família que, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, e se retirava do local, preservando a sua identidade.

Inventada na Europa medieval, essa instituição tinha o objetivo principal de garantir o anonimato dos pais e livrar os bebês de serem abandonados em



portas de igrejas ou em casas de famílias. Muitas crianças morriam de fome, frio ou eram devoradas por animais, quando não encontradas ou colocadas na roda.

De acordo com Marcilio (1997), a roda se originou dos vestibulos dos mosteiros e de conventos medievais usados como meio para enviar objetos, alimentos e mensagens aos seus residentes. A finalidade era a de se evitar todo o contato dos religiosos enclausurados com o mundo exterior, pois ao rodar o cilindro, as mercadorias iam para dentro da casa, sem que os internos vissem quem as deixara. A partir de meados dos séculos XII e XIII, a roda dos mosteiros passa a ser utilizada, em Portugal, como meio de receber os expostos.

No Brasil, em fins de 1726, que reivindicou-se à Coroa a permissão para se estabelecer a primeira roda dos expostos na cidade de Salvador, junto à casa de Misericórdia. A intenção das autoridades era combater o crescente fenômeno do abandono de bebês pela cidade. Em 1738, foi instalada a segunda roda na cidade do Rio de Janeiro e, até o início do século XIX, só havia rodas dos expostos em três capitais brasileiras (MARCILIO, 1997).

Apesar dos movimentos contrários à roda, por parte dos médicos e, depois, dos juristas, que consideravam exorbitantes os altos níveis de mortalidade no interior dessas instituições, foi somente no século XX que o Brasil, efetivamente, extinguiu-a, uma vez que a mesma sobreviveu a três grandes regimes de nossa história, sendo extinta na década de 1950. O Brasil foi o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados.

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentua a migração para as grandes cidades e se dá a Proclamação da República, surgem iniciativas isoladas de proteção à infância, com o objetivo de combater os altos índices de mortalidade infantil. O discurso presente era de cunho médico-higienista, cuja preocupação centrava-se nos cuidados e higiene do corpo da criança. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas Casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, foi criado um número significativo de creches não pelo poder público, mas, exclusivamente, por organizações filantrópicas.

Se por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender as mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, ainda no final do século

XIX, foi defendida a criação dos Jardins de Infância por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil. Entretanto, tal iniciativa era criticada por outros, que identificavam tais instituições com os asilos franceses.

Um dos grandes nomes do cenário brasileiro da época, considerado pioneiro na defesa dos Jardins de Infância, foi Rui Barbosa, que ressaltou a importância e a necessidade dessas instituições para a sociedade, como outros níveis de ensino. Influenciado pelo pensamento de Froebel e Pestalozzi, reconhecia que a educação deveria começar logo nos primeiros anos de vida, pois a idéia central era mostrar que a escola deveria formar pessoas que pudessem praticar ações e não somente para que estas se sentissem satisfeitas com os conhecimentos acumulados durante os anos escolares.

Assim, entendia ser fundamental uma reforma no sistema educacional brasileiro que alcançasse desde o ensino primário até o ensino superior, haja vista que, não havia, no Brasil, um projeto nacional que atendesse os pequenos, mas leis isoladas que buscavam proteger a infância como forma de evitar a desordem social (LARA; LUCAS; MACHADO, 2007). Rui Barbosa considerava que o Estado deveria ofertar escolas gratuitas e obrigatórias para a população, cabendo à família a responsabilidade de enviar seus filhos às mesmas.

[...] não admira que as gerações nascentes esquivem o contato da escola, num país onde se deixa a ignorância dos pais o direito de formá-las à sua feição e semelhança, perpetuando de idade em idade, como um patrimônio, esse deplorável estado mental, que nos assinala, pelo triste característico de uma nação que não sabe ler (BARBOSA, 1947, p. 69-70).

Descontente com a situação educacional brasileira, Rui Barbosa (1947) verificou que o Brasil estava muito distante de outros países que, já naquela época, organizavam seus sistemas nacionais de ensino. Ao propor uma reforma nas escolas, defendia a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade, priorizando uma mudança radical no ensino, que privilegiava a memorização e o ensino livresco. Ao considerar a importância dos Jardins de Infância, propôs à Câmara dos Deputados Gerais, a necessidade da criação dessas instituições, que

deveriam abrigar as crianças antes de sua entrada na escola regular, pois acreditava que a educação deveria começar logo nos primeiros anos de vida.

Rui Barbosa enfatizava que a idéia de educar as crianças pequenas já estava acontecendo em vários países e mostrava resultados positivos. Fundamentou-se no método froebeliano para demonstrar que todas as atividades propostas pelo professor às crianças deveriam apresentar-se como uma diversão, sempre favorecendo a espontaneidade dos pequenos. Preconizava que, freqüentando os Jardins de Infância, as crianças desenvolveriam as suas capacidades de observação e linguagem, sobretudo quando expostas a atividades relacionadas às brincadeiras.

Para tanto defendeu que a educação deveria fundamentar-se em atividades lúdicas, sobretudo ao demonstrar a relevância das mesmas para o desenvolvimento das diferentes linguagens infantis. Assim, por meio das diversões infantis, ele acreditava que seria possível modificar a educação, já que as brincadeiras representam as atividades livres da criança, cuja espontaneidade de ação seria fundamental para o aprendizado.

Com o mesmo ponto de vista, seu contemporâneo, o médico Menezes de Vieira, defendeu a criação e a implementação dessas instituições com caráter educativo e não com objetivos em si mesmas, tanto para as classes mais favorecidas, quanto para as classes mais baixas. Apesar da profissão, inaugurou, no ano de 1875<sup>4</sup>, o primeiro Jardim de Infância particular e oficial do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio Menezes Vieira.

Este médico foi propagador do pensamento de Froebel, ao propor a adaptação de seu método para nossa realidade local, ou seja, a nacionalização dos materiais e das atividades froebelianas, para serem utilizados com as crianças brasileiras. O objetivo desse estabelecimento, segundo Bastos (2001), era atender crianças do sexo masculino, de três a seis anos de idade, sendo essas oriundas das classes mais abastadas da sociedade.

A proposta pedagógica dessa instituição priorizava atividades de ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião. O método utilizado era o intuitivo e tinha como

---

<sup>4</sup> Dois anos depois, em 1877, foi inaugurada, na cidade de São Paulo, junto à Escola Americana, uma turma de Jardim de Infância, também particular.

objetivos o desenvolvimento da percepção das crianças e a graduação do ensino, partindo sempre do concreto ao abstrato. Para o desenvolvimento das atividades, essa instituição contava com três professores, a esposa de Menezes Vieira, uma professora de música e um professor de ginástica.

No que diz respeito ao material pedagógico, de acordo com Bastos (2001), muitos objetos eram utilizados, dentre eles, trinta cadeiras de madeira; um compêndio do curso prático para materiais de classe; um sistema métrico; um aparelho geocíclico; paisagem com relevo para o ensino de acidentes geográficos; bolas, cilindros; cubos; pauzinhos; argolas; coleção de estampas; quatro armários; coleção de sólidos geométricos; microscópio e bússola.

Apesar dessa instituição não ter sido a primeira do Brasil, sua criação representou um marco na realidade brasileira, já que, pelo trabalho desenvolvido, recebeu inúmeros prêmios, o que propiciou a criação de outras instituições no Rio de Janeiro, décadas depois.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e Jardins de Infância, no Brasil, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, foram a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa, já que “[...] cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e Jardins de Infância, onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas em nosso país” (KUHLMANN JR., 1998, p. 88).

A tendência jurídico-policial defendia a infância moralmente abandonada, pois a legislação vigente na época previa duas medidas diferenciadas: uma para os trabalhadores beneficiários e outra para os mais pobres, entendidos como assistidos. Na perspectiva médico-higienista, a intenção era combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Assim, enquanto os médicos tiveram um papel preponderante nas discussões sobre a criança, inclusive no campo educacional, a igreja católica se considerava uma instituição capaz de manter a ordem social vigente, mantendo a condição subalterna das classes menos favorecidas em defesa da propriedade privada das classes mais abastadas.

Ainda nesse período<sup>5</sup>, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, o IPAI, pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Essa instituição tinha como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas proporcionar assistência aos recém-nascidos, fazer a distribuição de leite, a consulta de lactantes, a vacinação e a higiene dos bebês. Foi considerada umas das entidades mais importantes, sobretudo por ter expandido seus serviços por todo o território brasileiro. A filosofia da instituição era justamente contribuir para a diminuição do alto índice de mortalidade infantil nas camadas populares da sociedade.

Por seu trabalho de utilidade pública, recebeu diferentes premiações como, medalha de prata na Exposição da Louisiana no ano de 1904, medalha de ouro na Exposição de Higiene em 1909, no Rio de Janeiro, e Diploma de Honra no ano de 1912, na Exposição de Higiene, em Roma. Na década de trinta, possuía vinte e duas filiais em todo o país (KUHLMANN JR., 1998).

Uma outra instituição importante, criada também em 1889, foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança. Esse órgão tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas também o de combater o trabalho das mães crecheiras ou mulheres voluntárias que cuidavam de maneira irregular das mesmas.

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganham força, pois começam a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e a reivindicar melhores condições de trabalho; dentre essas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

---

<sup>5</sup> Em 1889 foi inaugurada a primeira creche da Companhia de Fiação e Tecidos de Corcovado (RJ) para filhos de operários. Em meados de 1901, outras iniciativas de assistência à infância foram criadas, dentre elas, às creches coordenadas por Anália Franco em São Paulo. Em 1906, o Patronato de Menores, fundado por juristas brasileiros e em 1908, o Asilo de Menores Desamparados no Distrito Federal.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p.18).

As poucas conquistas não se fizeram sem conflitos, pois o número reduzido de instituições de atendimento à criança, até 1930, continuava a ser visto como paliativo, já que tanto o discurso dos empresários como o de toda a sociedade revelavam um ideal de mulher voltada para os cuidados do lar e dos filhos e não o da mulher trabalhadora. Até a década de 1950, as poucas instituições existentes, fora das indústrias, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas ou particulares. Depois desse período, com o avanço da industrialização e com o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, cresceu a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância (OLIVEIRA, 1992).

Com o fim do Governo Militar, inicia-se um processo de abertura em relação ao longo período de ditadura que teve origem no golpe de 1964. Se até então as políticas adotadas acentuavam a idéia de creche como um equipamento destinado à criança carente, a pré-escola<sup>6</sup> era idealizada como um local para atender os filhos das camadas mais abastadas. Com a eclosão dos movimentos sociais intensifica-se, já na década de 1970, a necessidade não só da abertura de novas instituições de atendimento à criança, mas, principalmente, a revisão de seu significado.

Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos, tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, pois as feministas mudaram seu enfoque com o objetivo de defender a idéia de que tanto as creches como as pré-escolas, deveriam atender todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho

---

<sup>6</sup> Utilizaremos a expressão “pré-escola” e não mais Jardim de Infância, por conseqüência da mudança da terminologia a partir da década de setenta.

ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidos e geridos pelo poder público.

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras, com base no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos, na década de 1960, e no Brasil, em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança, fora do lar, possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, por meio de uma educação compensatória.

Em razão disso, começaram a ser elaboradas propostas de trabalho em algumas creches e pré-escolas públicas, responsáveis pelo atendimento às crianças filhas das famílias de baixa renda, defendendo a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização (HADDAD, 1993, p. 20).

Enquanto as instituições públicas atendiam as crianças das camadas populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, pois, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência; as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Verifica-se que, até o final de 1970, pouco se fez, em termos de legislação, para se garantir a oferta desse nível de ensino. Na década de 1980<sup>7</sup>, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores da área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre a necessidade de se garantir o direito da criança a uma educação de qualidade desde o seu nascimento. Transcorreu-se quase um século para que a criança

---

<sup>7</sup> Em 1982, o Ministério da Educação aprovou e publicou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar que estabelecia as metas, diretrizes, prioridades e planos de ação da política para essa faixa etária.

tivesse garantido o seu direito à educação na legislação, pois foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido.

De acordo com Bittar (2003, p.30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava a assegurar, na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar, na Constituição Brasileira, o direito da criança à educação. A pressão desses movimentos sobre a Assembléia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo. Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivada mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

A partir dessa lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passam a ser de responsabilidade da educação, pois parte-se do princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. Assim, o educar e o cuidar, enquanto duas funções indissociáveis são compromissos que devem efetivamente estar presentes nas propostas pedagógicas para essa faixa etária. Do ponto de vista textual, essa lei avança na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para a educação da criança, sobretudo nas creches. Um outro aspecto importante a ser ressaltado diz respeito às referências a direitos específicos da criança que não os já priorizados no âmbito familiar.

A Constituição Federal de 1988 representa uma valiosa contribuição na garantia de direitos, pois, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público; “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (BITTAR, 2003, p. 31). Na realidade, somente a partir da Constituição de 1988 é que a criança de zero a seis anos<sup>8</sup> passa a ser concebida como sujeito de direitos.

Pelo exposto, verifica-se que, do ponto de vista legal, houve um avanço da legislação sobre os critérios para o funcionamento e atendimento das escolas

---

<sup>8</sup>Considerando a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que determinou que o Ensino Fundamental, no Brasil, passaria a ter duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade; a educação infantil, a partir dessa data, corresponde à faixa etária de zero a cinco anos de idade e não mais até os seis anos.



infantis, pois o respeito aos direitos das crianças estão garantidos quando o poder público passa a reconhecê-las como pequenas cidadãs, com direitos e com necessidades especiais de desenvolvimento. No entanto, historicamente, a educação infantil esteve à margem do sistema educacional brasileiro, pois, desde a sua origem, essas instituições serviram como equipamento de substituição da família e não como um espaço de socialização e complementação para a educação da criança.

Enquanto as creches se preocupavam com as questões mais voltadas para a higiene da criança, priorizando um trabalho assistencialista, os Jardins de Infância eram defendidos como um local de aprendizagem infantil. Tanto uma instituição como a outra foi criada para atender uma população bem definida, haja vista que as primeiras cuidavam das crianças pobres e as outras educavam àquelas das classes mais favorecidas. De qualquer forma, a consolidação dessas instituições, no Brasil, só aconteceu nas últimas décadas, em função dos movimentos sociais de luta e reivindicação pelos direitos humanos, dentre eles, o direito de todas as pessoas a uma educação de qualidade, desde a mais tenra idade.

No Estado do Paraná, as primeiras instituições de atendimento à criança acompanharam a tendência brasileira. No que diz respeito aos Jardins de Infância, esse Estado não vislumbrou, legalmente, a criação destas instituições no Período Imperial, mesmo tendo sido pioneiro, já nessa época, foi de iniciativa particular a criação de um primeiro estabelecimento. Na realidade, a preocupação do poder público, voltava-se para a Instrução Pública, sobretudo para as escolas primárias, conforme seção a seguir.

## **2.2. Panorama Geral da Organização Social e Educacional do Paraná no Período Imperial**

Analisadas as condições que possibilitaram o surgimento e a consolidação das instituições de atendimento à criança no Brasil, faz-se necessário discutir, efetivamente, como o estado do Paraná se organizou no período do Império. Desta maneira, essa seção tem como objetivo discutir sua organização social e educacional, relatando a situação da Instrução Pública, em especial no que diz respeito à escola primária. É importante esclarecer que, embora, nesse período, o poder público não vislumbrasse a criação de Jardins de Infância, essa discussão se faz necessária, uma vez que, logo após a organização e a melhoria das escolas paranaenses e a criação dos grupos escolares, foi possível anexar os primeiros Jardins de Infância oficiais a essas instituições.

A sociedade brasileira, no período anterior ao Império, constituiu-se em função de interesses externos e esteve a serviço da modernidade européia, que buscava materiais preciosos para garantir o poder e se consolidar como um forte continente. Por se constituir como uma economia agrária, latifundiária e escravista, com uma larga extensão territorial e um clima tropical, assim como, pela possibilidade de lucratividade da produção em larga escala, o Brasil emergiu como uma economia agroexportadora. Por conta dessa dominação capitalista, o Brasil foi explorado, tanto pelos proprietários locais como pelos empresários internacionais.

Romanelli (2001) ressalta que a economia colonial brasileira, fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, apresentou, em seu bojo, implicações profundas no que diz respeito a questões de ordem social e política, até porque favoreceu a organização da vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal.

Foi a família patriarcal que favoreceu pela natural receptividade, a importação de forma de pensamento e idéias dominantes na

cultura medieval européia, feita através da obra dos Jesuítas. Não é, pois, de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática (ROMANELLI, 2001, p. 33).

A obra da Companhia de Jesus, ao ficar responsável por reforçar a hegemonia da igreja católica e fazer recuar a invasão protestante, tinha a tarefa de civilizar e catequizar os nativos, assim como, o restante da população que aqui havia se instalado desde a época do descobrimento. Apesar dessa tarefa se voltar para a aculturação e para a conversão dos índios, assim como, para a oferta da instrução como base da catequese, por meio da leitura, da escrita e do cálculo, o aprendizado das práticas elementares de produção também fazia parte dessa educação.

A criação de um ambiente civilizado e religioso não era, contudo, a base de sustentação da forte influência da Companhia na cultura e na educação do país. Aos poucos, em função da disseminação dos Seminários que se instalavam para atender à formação de novos sacerdotes, passou a atender não só estudantes leigos, mas a ofertar, também, instrução propedêutica, a qual possibilitava a continuidade dos estudos na Europa.

Ao montar na Colônia um sistema de ensino que se baseava nos moldes europeus, a intenção da Metrópole era, justamente, partilhar sua cultura universal, cristã e católica, submetendo a elite e a população colonial aos seus interesses situação que perdurou por quase dois séculos.

Independentemente do desmantelamento do sistema colonial de ensino com a Reforma Pombalina, em meados do século XVIII, o ensino no Brasil continuou servindo a uma pequena população elitizada, já que as aulas régias eram sustentadas por um novo imposto colonial, chamado de subsídio literário. Essa situação só se modificaria com a chegada de D. João ao Brasil, quando este, em 1808, pôs fim ao monopólio português sobre o comércio brasileiro, por meio da abertura dos portos.

Após a Independência, o Brasil não tinha um sistema organizado de educação escolar. A Lei da Instrução Pública brasileira, outorgada em 25 de março de 1824, ressaltava os direitos civis e políticos dos indivíduos, ao afirmar

que “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1835, p. 349). Apesar de essa lei garantir a gratuidade a todos os cidadãos, na realidade, não promoveu, efetivamente, o acesso das classes menos favorecidas ao ensino primário, pois a estrutura social e econômica vigente, naquele momento, traduzia-se como uma economia agrícola, patriarcal e escravocrata, de modo que a instrução não se caracterizava como algo relevante para as pessoas.

Por conta das precárias condições e do péssimo funcionamento das poucas escolas primárias brasileiras, em 16 de junho de 1826, a Comissão de Instrução apresentou à Câmara, uma proposta de criação de escolas primárias, elaborada por Januário da Cunha Barbosa, cujo resultado legal foi expresso pelo Decreto de 15 de outubro de 1827. Em seu conteúdo, havia uma preocupação maior com a sofisticação desse nível de ensino, no entanto, poucas exigências foram feitas para o seu efetivo cumprimento, a não ser a configuração de uma grade curricular para o ensino primário, baseada em moldes europeus.

Na realidade, o decreto reduziu o ensino primário a Escolas de Primeiras Letras<sup>9</sup>, não dispondo, contudo, de condições materiais e estruturais para a sua implantação. Operacionalmente, a Lei de Instrução Nacional, datada de 1827, autorizava, sem distinção de valores, o mesmo rendimento para professores e professoras.

Essa lei instituía, para as Escolas de Primeiras Letras, o ensino da leitura, da escrita, das quatro operações de cálculo, de noções gerais de geometria prática e da doutrina católica. Como não se cogitava uma co-educação<sup>10</sup>, ficou estabelecido um programa de ensino diferenciado para os meninos e para as meninas. Essas últimas não estudavam geometria e, no que diz respeito à aritmética, elas só aprendiam as quatro operações, pois as prendas domésticas eram mais valorizadas, no programa, do que propriamente os conteúdos acadêmicos.

---

<sup>9</sup> De acordo com Oliveira (1986), as Escolas de Primeiras Letras substituíram as escolas de ler, escrever e contar, sendo esta a primeira lei sobre o ensino primário no Brasil.

<sup>10</sup> A co-educação significava a separação entre meninos e meninas nas escolas primárias. As escolas destinadas às meninas substituíam o ensino de geometria, por exemplo, pelas prendas domésticas.

O método de ensino deveria ser o Lancaster<sup>11</sup>, também chamado de monitoria ou ensino mútuo, “[...] que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827 com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, ensaiando-se sua generalização para todo o país” (SAVIANI, 2006, p. 15). Esse método utilizava os alunos mais adiantados da sala como auxiliares do professor no desenvolvimento das atividades das classes mais numerosas. Consistia de um sistema prático de ensino, no qual o instrutor tinha que dividir os alunos de acordo com suas aptidões. Cada grupo de dez alunos ficava sob a responsabilidade de um aluno mais capaz e o ensino seria ministrado por este.

O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma extremidade do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especialmente os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permaneciam intocados (SAVIANI, 2006, p. 16).

O ensino mútuo integrava, ao mesmo tempo, o método de ensino e o disciplinamento, conforme esclarece Saviani (2006). Sobre a questão do disciplinamento dos alunos, é importante ressaltar que não era permitida a conversa entre os mesmos, caso isso acontecesse, seria considerado como um comportamento de indisciplina.

Na Inglaterra, esse método foi criado para atender às exigências da expansão rápida do ensino público elementar. Enquanto esse método tinha como objetivo, no seu país de origem, suprir a escassez de professores, atribuindo aos alunos mais adiantados a tarefa de transmitir aos colegas a instrução recebida do professor, aqui no Brasil, segundo Oliveira (1986) sua adoção expressava exatamente o desinteresse do Estado em garantir condições mínimas para o funcionamento da escola pública.

Pelo exposto, verifica-se que a metodologia lancasteriana, diferentemente do que aconteceu em seu país de origem, não alcançou o êxito na maioria das

---

<sup>11</sup> O método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, foi proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers.

províncias brasileiras, devido à baixa frequência de alunos nas escolas elementares.

[...] tal método objetivava à alfabetização simultânea de grande número de crianças. O método Lancaster, nas escolas brasileiras, visava atender, além da falta de professores, ao problema de recursos financeiros, por não exigir grandes despesas. (OLIVEIRA, 1994, p. 23)

É interessante apontar que o Governo Imperial demonstrava não estar preparado para enfrentar a problemática do ensino, sobretudo, por aplicar métodos de ensino não condizentes com a realidade brasileira e por não disponibilizar recursos financeiros necessários para a manutenção das escolas primárias (OLIVEIRA, 1994).

As constantes fiscalizações por parte do governo, cujo objetivo era verificar a situação do ensino primário no Império, por meio dos Presidentes das Províncias<sup>12</sup>, responsáveis pela inspeção de seus estabelecimentos, não garantiram condições adequadas para o seu funcionamento, uma vez que, as poucas escolas criadas e mesmo as já existentes apresentavam condições bastante precárias por conta dos recursos orçamentários insuficientes e da falta de professores e de material escolar para a sua manutenção.

Por conta disso, foi aprovada, pelo Ato Adicional Diogo Feijó, a Lei da Reforma Constitucional, de 06 de agosto de 1834, que descentralizou para as Províncias o poder de legislar sobre a Instrução Pública, cabendo à administração central a organização escolar do Município da Corte. É importante ressaltar que, quando as províncias assumiram a responsabilidade pelas Escolas de Primeiras Letras, o ensino elementar público praticamente inexistia na maior parte delas.

Apesar da historiografia apontar que o Ato Adicional de 1834 possibilitou a descentralização da instrução, as práticas educativas não eram tão diferentes nas várias províncias, pois:

---

<sup>12</sup> Os Presidentes das Províncias eram orientados pelo Governo Imperial a informar de maneira detalhada, não só o estado da Instrução Pública, mas, da agricultura, do comércio, da mineração e da industrial em geral; não descuidando de nenhum desses elementos para o desenvolvimento do progresso. Sobre o ensino, os Presidentes recebiam as informações sobre a organização das escolas, sobre o trabalho dos professores e a frequência dos alunos, por meio do Diretor Geral e Secretário da Instrução Pública de cada província, e repassavam os dados ao Ministério do Império.

O que havia eram diferenças no número de escolas, mas isso variou de acordo com a quantidade de recursos que as províncias dispunham para investir. Na prática as províncias seguiram o modelo de educação da corte, que era trazido pelos presidentes nomeados pelo imperador para administrá-las. [...] a educação nacional abrangia os estabelecimentos criados por lei da Assembléia Geral, já a província compreendia os estabelecimentos que foram criados pelas assembleias provinciais; ficando as províncias responsáveis pelo ensino primário e secundário (GUARNIERE; CASTANHA, 2006, p. 59).

Nesse período, as relações de produção aconteciam num contexto agrário e comercial e a classe dominante, constituída pelos grandes proprietários de terras e, portanto, exploradora do trabalho alheio, sobretudo da mão-de-obra escrava, viu-se ameaçada por um novo grupo, predominantemente mercantil, que já estava em ascensão desde a abertura dos portos, no início do século XIX.

Essa nova classe apresentava características semelhantes à burguesia ocidental, no âmbito político e cultural, já que seu projeto político foi o de organizar o Estado que nascia (WACHOWICZ, 1984). De acordo com essa autora:

O avanço da burguesia, como uma nova classe dominante na Europa Ocidental e Estados Unidos da América, vinham influenciando desde o século XVIII toda a política e a cultura ocidentais, pelo liberalismo, que no Brasil não ultrapassou um estatuto verbal; o liberalismo brasileiro era proclamado pelas constituições do Estado desde a independência, porém não realizado no plano econômico e social (WACHOWICZ, 1984, p. 3).

No Brasil, antes mesmo do surgimento da burguesia como classe dominante, consolidou-se, tanto do ponto de vista político como cultural, uma camada intermediária de população: a pequena burguesia. Essa teve um papel importante no projeto de modernização do Estado brasileiro, “[...] fornecendo os quadros de pessoal para a execução dos serviços que se faziam necessários, junto aos núcleos de população” (WACHOWICZ, 1984, p. 4).

No Estado do Paraná, essa camada intermediária foi organizada em núcleos populacionais que desenvolveram a produção de minério, a criação do gado e a indústria extrativa, como o comércio da erva mate e a exploração da madeira do pinho. Na realidade, a população pertencente ao Paraná, antes mesmo de sua emancipação, era formada por portugueses e castelhanos, índios guaranis, negros africanos escravizados e mestiços. Apenas três núcleos de

outras etnias se formaram nesse território, antes de sua emancipação em meados de 1829, como o dos alemães, no Rio Negro; o dos franceses, no Ivaí, em 1847, e, em Guaraqueçaba, em 1852, dos suíços e de alguns alemães e franceses.

Oliveira (1986) afirma que o esse estado desenvolvia outras atividades econômicas, entre elas, as fazendas de gado. Tanto a criação como o comércio de gado tiveram forte influência no povoamento desse território, no entanto, um fator que contribuiu para o empobrecimento da família fazendeira, sem dúvida, foi “[...] o abandono do gado e a deteriorização que aos poucos se manifestou nos negócios de invernagem”, pois:

Nessa conjuntura, as famílias fazendeiras passam a residir nos centros urbanos, onde se firmava a supremacia comercial das cidades sobre a antiga economia auto-suficiente das fazendas e diminuía o número de escravos. Diversas situações concorreram para a desagregação dos núcleos familiares da sociedade fazendeira e seus membros começaram a procurar novas fontes de renda (OLIVEIRA, 1986, p. 09).

Estimulado pelo Governo Imperial, o Governo Provincial intensificou, de maneira significativa, a política imigratória, com o objetivo de minimizar o problema da mão-de-obra na produção agrícola, devido ao movimento abolicionista que, desde 1850, proibia o tráfico negreiro, por meio da Lei Euzébio de Queiróz. É importante ressaltar que a entrada de imigrantes no Brasil, para o trabalho nas lavouras de café e em outros setores, recebeu forte incentivo do governo.

Logo após a instalação da Província, colonos de várias etnias da Europa, como, por exemplo, italianos e eslavos, foram chegando e se estabeleceram no Planalto de Curitiba e nos Campos Gerais.

A quase unanimidade destes imigrantes se dedicou inicialmente às indústrias rurais, constituindo colônias e núcleos agrícolas. Seus descendentes em regra seguiram a mesma profissão e outros exploraram os produtos nativos como as madeiras e a erva-mate, a pecuária, a apicultura, a vinicultura, o comércio rural e urbano. Em todas as zonas povoadas do Estado, os elementos étnicos da segunda fase do nosso povoamento estão representados por imigrantes ou por seus descendentes de origem alemã, austríaca, italiana, polonesa, russa, ucraniana, holandesa, sírio-libanesa, em grande número e por várias outras etnias de menos vulto (MARTINS, 1995, p. 351).



Após a sua emancipação, no ano de 1853, o Paraná contava apenas com duas cidades, Curitiba e Paranaguá<sup>13</sup>; sete vilas, Guarapuava, Antonina, Morretes, São José dos Pinhais, Lapa, Castro e Guarapuava; seis freguesias, Campo Largo, Palmeira, Ponta Grossa, Jaguariaíva, Tibagi e Rio Negro; e quatro capelas curadas, Guaraqueçaba, Iguaçu, Votuverava e Palmas (MARTINS, 1995).

A cidade de Curitiba, reconhecida como Vila por mais de um século e meio, foi escolhida, já em 1854, para ser a capital da Província do Paraná. Historicamente, apesar do Planalto de Curitiba<sup>14</sup> ter sido percorrido por sertanistas no final do século XVI, quando estes capturavam índios nas paragens curitibanas, foi somente no século XVII que se constatou a existência de um núcleo de população, num primeiro instante, estabelecido junto ao rio Atuba e nomeado de Vilinha ou Arraial dos Côrtes. Posteriormente, este núcleo foi transferido “[...] para o centro atual da cidade<sup>15</sup>, tendo como pátio da povoação, seu verdadeiro centro social e cívico, justamente o local onde hoje se encontra a Praça Tiradentes” (WESTPHALEN, 1995, p. 223).

Depois da escassez do ouro, os curitibanos organizaram-se no sentido de modificar as suas atividades econômicas. Assim, em função do meio físico, foi possível a criação e o comércio do gado e a extração da erva-mate.

---

<sup>13</sup> Paranaguá era considerada, comercialmente, mais importante do que Curitiba. Segundo Martins (1995), sua população era de 6.533 habitantes e sua produção agrícola se baseava no café, na mandioca, no arroz, no milho, no feijão e na cana de açúcar; havia também a manufatura de cabos e betas de imbê, artefatos de barro e de madeira, a fabricação de aguardente e o beneficiamento do arroz com o pilão, para exportação.

<sup>14</sup> De acordo com Martins (1995), os primeiros nomes que aparecem como condutores da vida histórica de Curitiba são os de Ébano Pereira, que foi a primeira autoridade na coordenação, mineração e fundição do ouro; Gabriel Lara, que foi o representante dos donatários da Capitania, e Mateus Martins Leme, que foi o capitão-povoador da região do planalto e quem autorizou a fundação da Vila dos Pinhais nos campos de Curitiba.

<sup>15</sup> Esse local serviu não só para a organização e instalação da população, mas foi palco da construção da capela denominada Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba, em homenagem à padroeira dos primeiros moradores que ali se fixaram, em função do ouro e sua mineração. Devido às atividades auríferas, em 1668, o capitão-mor, Gabriel de Lara, ao tomar posse da povoação, autorizou a construção do pelourinho, nomeando Mateus Leme como capitão-povoador de Curitiba, elevada à Vila somente em 1693.

Pouco a pouco o lidar com o gado foi tomando as feições características que apresentaria no Paraná, mais comércio do que criação, tendo sido decisiva neste aspecto a construção da estrada de Laguna, ligando os campos do Viamão a São Paulo. O caminhar das tropas através do território paranaense fez surgir as suas mais antigas cidades ao longo da estrada, e estas relações, sobretudo fizeram de Curitiba o centro político, social e econômico do planalto, ponto convergente de onde se irradiaria o povoamento do sertão (WESTPHALEN, 1995, p. 224).

Em meados do século XIX, Curitiba<sup>16</sup> foi elevada à cidade, em virtude de sua situação geográfica, e, posteriormente, à capital da Província, como já mencionado. As atividades desenvolvidas restringiam-se à lavoura e ao comércio, ficando a produção agrícola responsável pelo cultivo de milho, feijão, aipim, batata e trigo. Os principais produtos de exportação eram a erva mate, o arroz e a madeira (MARTINS, 1995).

Sobre a organização da Província, foi recomendado, pelo Governo Imperial ao Presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos, que informasse, de maneira detalhada, ao Ministério do Império, o estado da agricultura, do comércio, da mineração e da indústria em geral, não descuidando de nenhum desses elementos para o desenvolvimento do progresso. No que diz respeito à instrução pública, é importante destacar que a primeira Lei sancionada foi a de 28 de julho de 1854, que fixou a capital da Província na cidade de Curitiba. Nessa época, projetos<sup>17</sup> importantes foram aprovados, como: a divisão da Província em três comarcas, a da capital, a de Paranaguá e a de Castro; a autorização da organização da Companhia Policial; a criação da estrada da Graciosa; a criação de cadeiras para o ensino de latim, francês e inglês; a criação de cadeiras de ensino primário em São José dos Pinhais, Guarapuava, Palmeira; e a criação do cargo de Inspetor Geral da Instrução (MARTINS, 1995).

Antes da Lei Federal de 1857, o ensino público paranaense era regido pela Lei nº 34 de 16 de março de 1846, da Província de São Paulo, que apresentava a divisão do ensino primário em dois graus, elementar e superior,

---

<sup>16</sup> Após a emancipação paranaense, Curitiba ainda era uma cidade considerada pequena com 5.819 habitantes e contava com 308 casas e mais: 38 fazendas, 35 armazéns, 03 ourivesarias, 05 ferrarias, 02 marcenarias, 01 selaria, 06 alfaiatarias, 09 sapatarias, 03 açougues e 01 padaria.

<sup>17</sup> As deliberações tomadas pelo presidente por meio de portarias e regulamentos como a criação de escolas primárias, a organização da Secretaria do Governo, a criação da Força Policial e a exploração da erva-mate, dentre outros, também tiveram um significativo impacto no crescimento do Estado.

estabelecendo o currículo a ser adotado nas escolas. Assim como nas demais províncias brasileiras, as escolas paranaenses eram bastante simples e existiam apenas duas escolas de primeiras letras para meninos e somente uma para meninas, já que ambos estudavam em escolas distintas.

Segundo Miguel (2000), as escolas, de um modo geral, organizavam-se em três classes<sup>18</sup>, dentro de uma mesma sala, e se dividiam da seguinte maneira: na primeira classe, os alunos sentavam-se nos bancos mais próximos do professor; na segunda classe, os alunos sentavam-se atrás dos alunos da primeira classe; e os alunos da terceira classe ficavam mais afastados dos primeiros e dos segundos.

No primeiro ensina-se a conhecer as letras, e retê-las na memória fazendo estudo pela vista e decorado, acabando por fazer junção de letras e formação de sílabas. No segundo banco ensina-se a soletrar e a decompor as palavras em sílabas, bem como a conhecer os números; começam os meninos a fazer linhas retas e curvas sobre o quadro negro, recebendo as mais fáceis noções para se instruírem na diferença de uma e outra. [...] a terceira constará de um só banco que fecha o fundo do anfiteatro e ensina-se a leitura metódica de prosa e verso; [...] aritmética, teoria prática e de quebrados, até a regra de três, gramática e análise; leitura de poesia; geometria prática (MIGUEL, 2000, p.14-15).

O uso da autoridade e do poder sobre os alunos era explícito, já que a utilização de castigos físicos era permitida; “[...] é permitido o uso da palmatória nas escolas de 1º letras para os casos em que os castigos morais não forem suficientes; [...] esta permissão não excederá a seis palmatórias em casos graves<sup>19</sup>” (MIGUEL, 2000, p. 170).

É importante ressaltar que, no plano nacional, a Reforma Couto Ferraz, aprovada pelo Regulamento de 1854, tratou de estabelecer a obrigatoriedade do ensino elementar e de organizar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Esse documento foi composto de cinco títulos, ou seja, da Inspeção, do magistério público, das escolas públicas, do ensino secundário e do ensino particular primário e secundário, e deveria servir de referência para a

---

<sup>18</sup> As escolas femininas seguiam a mesma divisão das escolas masculinas, havendo a possibilidade de uma reorganização das três classes, de acordo com o rendimento dos alunos

<sup>19</sup>Em 1874, a aprovação da Lei nº 374, de 23 de Março, em seu artigo 3º, determinou que os castigos físicos fossem proibidos nas escolas.

regulamentação das escolas das províncias brasileiras. Para as escolas primárias e secundárias, a lei assim determinava:

A inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do Município da Corte será exercida: pelo ministro do Império, por um inspetor geral, por um conselho diretor e por delegados dos distritos. O inspetor geral será nomeado por decreto; não poderá exercer este cargo o professor ou diretor de qualquer estabelecimento público ou particular de instrução primária ou secundária (BRASIL, 1854, p.11).

Era responsabilidade do Inspetor Geral, executar as seguintes atividades: inspecionar todas as escolas particulares e públicas da Corte; presidir e conferir os exames de capacidade dos professores para o ingresso no magistério; coordenar os mapas e as informações enviados pelos presidentes das províncias, anualmente, ao governo sobre a instrução primária e secundária; organizar o regimento interno das escolas e dos outros estabelecimentos de instrução pública; apresentar ao governo o orçamento anual da receita e da despesa com a instrução pública; expedir instruções para os exames dos professores adjuntos, bem como, para o desempenho das respectivas obrigações; e propor ao governo as gratificações extraordinárias e o aumento dos vencimentos para os professores públicos.

No que diz respeito ao magistério público, essa lei determinava que “[...] só podem exercer o magistério público os cidadãos brasileiros que provarem maioria legal, moralidade e capacidade profissional” (BRASIL, 1854, p. 16).

O título que tratou das escolas públicas determinou que o ensino primário nas escolas públicas, compreendia a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, assim como, noções de gramática, princípios elementares de aritmética e o sistema de pesos e medidas do município, conteúdos estes que deveriam ser trabalhados nas escolas primárias de primeiro grau e enriquecidos nas escolas primárias de segundo grau. As escolas primárias ficaram divididas em duas classes, sendo:

[...] a uma pertencerão as de instrução elementar, com a denominação de escolas do primeiro grau e a outra de instrução primária superior com a denominação das escolas do segundo grau. O ensino nas de primeiro grau será restritamente o que se acha marcada na primeira parte do período anterior; nas de segundo grau as demais matérias da segunda parte, que por deliberação do governo, sob proposta do inspetor geral, e ouvido o conselho diretor, se mandarem adotar (BRASIL, 1854, p. 20).

Nas escolas femininas, além do ensino elementar, deveriam ser desenvolvidas atividades de bordados e trabalhos de agulha. O documento vetava o acesso de escravos ao ensino público e previa a implantação de classes especiais para os adultos; “[...] não serão admitidos à matrícula, nem poderão freqüentar as escolas: a) os meninos que padecerem moléstias contagiosas; b) os que não tiverem sido vacinados; c) os escravos” (BRASIL, 1854, p. 25).

No título que tratou do ensino secundário, a lei determinou que “[...] a instrução pública secundária continuará a ser dada no Colégio Pedro 2º e nas aulas públicas existentes” (BRASIL, 1854, p. 27). Esse nível de ensino continuou mantendo os sete anos de curso, no qual as matérias, o sistema das lições e o método a ser adotado foram estabelecidos por meio de um regulamento especial, determinado pelo conselho diretor e aprovado pelo governo geral.

Sobre o ensino particular primário e secundário, ficou determinado que “[...] ninguém poderá abrir escola ou outro qualquer estabelecimento de instrução primária e secundária sem prévia autorização do inspetor geral” (BRASIL, 1854, p. 30). O pretendente deveria ter mais de vinte e um anos e comprovar seu modo de vida nos últimos cinco anos. Dentre outras exigências, a lei também previa que:

É vedado aos diretores de estabelecimentos particulares: a) receber em sua casa com domicílio fixo, outras pessoas além de mestres, discípulos e empregados regulares dos mesmos estabelecimentos; b) mudar, sem prévia declaração e licença, o caráter de seu estabelecimento, quer estendendo o programa quer deixando de observar e de cumprir os empenhos tomados com as famílias nos projetos ou anúncios (BRASIL, 1854, p. 32).

Ainda no título que trata do ensino particular, a lei determinou que os colégios femininos devessem ser regidos por “[...] senhoras que provem estar nas condições exigidas para as professoras públicas; as diretoras de colégio, ficam

sujeitas às mesmas obrigações impostas aos diretores de instrução secundária” (BRASIL, 1854, p. 32).

Apesar da inviabilidade da implantação dessa lei, sobretudo pela falta de escolas e de professores, assim como, de condições de vida da população, a mesma serviu de modelo para muitas províncias que adotaram a obrigatoriedade do ensino elementar. No Paraná, por exemplo, no ano de 1854, foram criadas vinte novas escolas primárias, e a aprovação da Lei nº 17, de 14 de setembro desse mesmo ano, em seu artigo 12, instituiu a instrução primária obrigatória no Estado, em consonância com a Reforma Couto Ferraz. Nessa época, as escolas primárias no Paraná, dividiam-se da seguinte maneira (Tabela 1):

**Tabela 1** – Escolas paranaenses no ano de 1854.

<b>Nº de escolas por município</b>	<b>Municípios paranaenses com escolas primárias (1854)</b>
03	Curitiba
01	Campo Largo
01	Iguaçu
01	Votuverava
01	São José dos Pinhais
01	Lapa
01	Rio Negro
02	Antonina
02	Castro
01	Tibagi
01	Ponta Grossa
04	Paranaguá
01	Guaraqueçaba
02	Guaratuba
02	Morretes
01	Porto de Cima

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Martins (1995).

Das escolas apresentadas na Tabela 1, oito destinavam-se ao feminino e as demais, ao sexo masculino. Os programas de ensino consistiam nas matérias relacionadas à escrita, à leitura, às quatro operações fundamentais de aritmética, aos princípios da moral cristã e da doutrina apostólica romana e ao ensino religioso, base desses programas. Considerando-se a falta de professores, o desenvolvimento das atividades acontecia por meio da metodologia de Lancaster.

Cabe lembrar que, se em alguns momentos as regulamentações das escolas primárias no Paraná se afinavam com a Reforma Couto Ferraz, em outros, a disparidade mostrava-se acentuada, como, por exemplo, a adoção do método lancasteriano, que se distanciava daquele proposto pela Reforma Couto Ferraz, que previa a utilização do método de ensino simultâneo nas escolas, mas autorizava a possibilidade de outros métodos, a critério do inspetor geral.

O método do ensino nas escolas será em geral o simultâneo; poderá, todavia, o inspetor geral ou ouvido o conselho diretor, determinar, quando julgue conveniente, que se adote outro em qualquer paróquia, conforme os recursos necessários (BRASIL, 1854, p. 26).

Ao encaminhar seu relatório à Assembléia Provincial, o Presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos, lamentava os problemas do ensino, enfatizando que já tinha ouvido das corporações e dos funcionários, as mais desfavoráveis informações desse ramo do serviço público e, não obstante isso, os próprios documentos a que teve acesso, indicavam-lhe alguns problemas relacionados, entre outros, ao ensino primário, onde a assiduidade dos alunos era baixa:

Nota-se que grande parte das cadeiras estão providas interinamente, que esses professores interinos, assim como alguns efetivos, carecem das precisas habilitações; que as aulas não são freqüentadas em proporção de números de habitantes do lugar; e que no meio dos alunos, moços taludos quase tocando a idade que a lei considera suficiente para cada indivíduo administrar seu patrimônio. Paranaguá, por ser o distrito onde os estudos mais florescem, tem nas escolas primárias, alunos de 12 a 14 anos; em outros lugares, há ainda, os mais crescidos (PARANÁ, 1854, p. 12).

Como era intenção fazer progredir o ensino primário, o Presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos ressaltou que a falta de preparo técnico dos professores e os baixos salários pagos causavam ineficiência, pois, “[...] querer que um professor ganhe em alguns lugares menos de 8\$00 réis diários, é um absurdo. Sejam francos: o professor, que não prestar, se for vitalício, aposente-se, se provisório, destitua-se” (PARANÁ, 1854, p. 13).

Esse presidente foi o pioneiro na defesa do ensino feminino do estado, pois, nessa época, como a estrutura da vida social era patriarcal, a mulher era

considerada inferior ao homem, sendo subordinada à figura masculina, não tendo o direito de frequentar a escola. Considerando o papel da mulher na educação paranaense, proclamou:

A instrução do sexo feminino não é só uma dívida sagrada do Estado para com as mulheres. [...] pois, é por meio seguro e eficaz que se pode derramar e generalizar pelo povo o ensino primário e o verdadeiro progresso, visto que a experiência mostra não haver exemplo de mãe, que saiba ler e escrever, cujos filhos não o saibam, mesmo que não frequentam a escola, de sorte que inserir as meninas é de algum modo criar uma escola para cada família (RATACHESKI, 1953, p. 29).

Já no ano de 1857, com base na Lei nº 21, de 02 de março, foram aprovados os primeiros Regulamentos da Instrução Pública do Paraná, tanto para o ensino primário e secundário como para a inspeção do ensino. Esse Regulamento<sup>20</sup> determinava a proibição da abertura de qualquer estabelecimento de educação sem a prévia autorização e a licença do Inspetor-Geral, o qual, por sua vez, deveria exigir dos pretendentes, as provas necessárias de capacidade profissional e de comportamento civil e moral adequado.

Quanto ao estabelecimento de normas para as escolas públicas e particulares, tal documento prescrevia:

Art. 1º- O ensino primário na Província será dado em escolas públicas e particulares; as primeiras serão fundadas pelo Governo gratuitamente para todos, salvo a criação de casas de asilos, que só serão gratuitas para indigentes, e as segundas por pessoas particulares ou associação com prévia verificação da habilitação e conduta; umas funcionarão debaixo da inspeção do Governo criado para a instrução pública.

Art. 2º- A lei distingue as escolas públicas primárias em escolas de primeira e segunda ordem, tanto para um como para outro sexo.

Art. 3º- As escolas de primeira ordem no seu ensino compreendem: 1º. Para o sexo masculino: Leitura e caligrafia, gramática da língua nacional, religião princípios de ordem moral cristã e doutrina, noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três, sistema de pesos e medidas do Império. 2º. Para o sexo feminino: São as mesmas matérias, com exclusão da gramática e limitado à aritmética, ao ensino das

---

<sup>20</sup> Para a admissão de professores, em seu artigo nº 67, o Regulamento determinava que só poderia ser professor público aquele que tivesse mais de dezoito anos e capacidade profissional, e apresentasse prova de moralidade.



quatro operações de números inteiros completando o plano de ensino os trabalhos de agulhas (PARANÁ, 1857, p. 17).

As escolas de segunda ordem apresentavam para os meninos, o ensino de noções gerais de história e geografia e noções de ciências físicas aplicadas ao uso da vida. Para as meninas, noções de história, geografia, música e língua francesa. Para o direito à admissão e matrícula, determinava-se que essas seriam gratuitas, ficando excluídos os meninos que sofressem de moléstias e os não vacinados.

Entre outros aspectos, o Regulamento de 1857 reiterava<sup>21</sup> a obrigatoriedade do ensino como uma das alternativas para o incentivo à frequência escolar, já que “[...] era um dos indicadores do baixo nível do processo ensino-aprendizagem, que não motivava a permanência dos alunos na escola, resultando na defasagem entre matrícula e frequência” (OLIVEIRA, 1986, p. 54). De um modo geral, esse documento abordava determinações que envolviam a escola, o aluno e o professor, bem como, a distinção entre escolas de primeira e de segunda ordem.

Essa divisão do ensino primário em dois níveis, sendo, o elementar ou de primeira ordem e o superior ou de segunda ordem, dava-se pelo número de alunos nas escolas, ou seja, “[...] estabelecendo-se que o excesso de noventa alunos em escolas de primeira ordem, determinaria a criação de uma escola de segunda ordem e o número de setenta alunos, a indicação de um monitor” (OLIVEIRA, 1986, p. 55). Apesar desse critério, a criação de escolas de segunda ordem não se adequou às condições curriculares, uma vez que, o Regulamento estabelecia currículos diferentes para um e outro nível e exigia, para o ingresso do aluno na escola de segunda ordem, a aprovação deste na escola de primeira ordem, e não o excesso de alunos.

A inspeção de Ensino, nesse Regulamento, tinha como objetivo a fiscalização dos estabelecimentos que oferecessem o ensino primário e secundário, tanto de escolas públicas como particulares.

No ano de 1862, apesar da preocupação do poder público em investir nas escolas primárias públicas e na abertura de novos estabelecimentos para a faixa etária acima de sete anos de idade, foi de iniciativa particular a criação do

---

<sup>21</sup> Medida tomada já no ano de 1854, na primeira lei provincial sancionada para o ensino.

primeiro Jardim de Infância no estado. Mesmo não tendo sido reconhecido oficialmente, essa primeira tentativa de trabalho com as crianças menores de seis anos trouxe uma contribuição importante para a educação infantil paranaense, sobretudo, pela sensibilidade de sua pioneira em reconhecer que a educação dos pequenos era possível fora do ambiente familiar.

Enquanto o Jardim de Infância funcionava isoladamente, na cidade de Castro, as escolas primárias aumentavam quantitativamente no Paraná, pois, no ano de 1865, o estado contava com 133 escolas e 2.432 alunos, sendo 89 particulares. Na sua maioria, as escolas concentravam-se nas cidades maiores, havendo escassez de escolas no interior.

Guarniere e Castanha (2006) afirmam que, no Paraná, se dava uma atenção especial à instrução, que ia além da burocratização do ensino, dos relatórios e da regulamentação, pois “[...] havia uma preocupação com as primeiras letras, no saber ler, escrever, contar e principalmente com a questão moral” (GUARNIERE; CASTANHA, 2006, p. 63). Apesar dessa preocupação com a instrução primária, segundo os autores, não havia maior empenho em relação aos demais níveis de ensino, até porque, para as populações mais pobres, a instrução não deveria ultrapassar a aprendizagem das primeiras letras.

Enquanto no Paraná a preocupação se voltava mais para o ensino elementar, no Governo Geral, dava-se centralidade aos outros níveis de ensino, já que este não atribuía à escola primária um papel tão relevante, visto que o ensino superior, sobretudo aqueles cursos da área jurídica, foram os que mais se proliferaram durante todo o período imperial. Apesar disso, um novo projeto de reforma do ensino brasileiro foi elaborado no ano de 1870, pelo Ministro Paulino de Souza, que dispôs sobre vários aspectos do ensino primário, prevendo sua reorganização e fiscalização distrital, bem como, aumento do salário dos professores e criação, na Corte, de uma escola Normal Primária (GUARNIERE; CASTANHA, 2006).

Após alguns anos de debates sobre a obrigatoriedade e a importância de se promover a melhoria nas escolas primárias brasileiras, cada província procurou reorganizar a sua Instrução Pública, no sentido de minimizar as condições precárias de atendimento das escolas elementares.

No ano de 1876, o Presidente do Paraná, Bento José Lamenha Lins<sup>22</sup>, apresentou um novo regulamento do ensino no Paraná, que, de um modo geral, tentou ordenar as diversas leis promulgadas e reestruturar as diretrizes educacionais da Província. Os pontos mais importantes desse novo Regulamento foram a garantia de liberdade em todos os graus de ensino, a gratuidade do ensino público e a consolidação da obrigatoriedade de freqüência ao ensino primário. A criação de uma Escola Normal na capital foi priorizada, entre outras decisões.

De forma econômica e a exemplo dos bons resultados em algumas Províncias, esse presidente propôs a criação da Escola, anexa ao Instituto de Preparatórios, então denominado Instituto Paranaense, com aproveitamento de professores para ambos os cursos e atendendo às necessidades dos que aspiravam a carreiras superiores e ao magistério (OLIVEIRA, 1986, p. 67).

É importante ressaltar que, no âmbito nacional, três anos depois, a Reforma Educacional Leôncio de Carvalho, de 1879, aprovada pelo Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, traçou normas para o ensino primário, secundário e superior do Município da Corte, estabelecendo, para as escolas superiores, a liberdade para o ensino e para a pesquisa. Para as escolas elementares, este Decreto reforçava a obrigatoriedade do ensino para as crianças de sete a quatorze anos e eliminava a proibição de freqüência aos escravos.

Essa Reforma foi considerada inovadora, uma vez que, além de estabelecer a liberdade de ensino e a de crença, também inovou ao prever: a criação de Jardins de Infância para crianças de três a sete anos; o caixa escolar; as bibliotecas e os museus escolares; a subvenção a instituições particulares; e a criação de escolas profissionais.

---

<sup>22</sup> Bento José Lamenha Lins é natural de Recife e nasceu em 29/8/1866. Formou-se em Direito e, em 1893, ocupou o cargo de inspetor dos consulados brasileiros na Europa. Retornou ao Brasil para exercer o cargo de Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 1904, no Paraná, quando Vicente Machado foi nomeado Presidente desse estado. Anos depois, já em 1912, elegeu-se deputado federal e faleceu no ano de 1922, na cidade do Rio de Janeiro.

O decreto de Leôncio de Carvalho, ao ser debatido no Parlamento, deu ensejo aos Pareceres de Rui Barbosa, que lhe apôs um substitutivo em 1882. Nesse mesmo ano surgiu o projeto de Almeida Oliveira, fechando-se o ciclo de propostas de reformulação de ensino no Império com o projeto de Barão de Mamoré apresentado em 1886. Mas essas propostas não passaram da condição de projetos que não lograram aprovação. A Reforma Leôncio de Carvalho foi, portanto, o último dispositivo engendrado pela política educacional do Império brasileiro (SAVIANI, 2006, p. 27).

Após a aprovação da Reforma de Leôncio Carvalho no ano de 1879, o Estado do Paraná reestruturou o seu Regulamento, realizando poucas alterações, dentre as quais, a organização do Instituto Paranaense e da Escola Normal.

A Escola Normal, criada em 1876, apresentara nesses quatro anos reduzido número de matrículas, ficando praticamente sem efeito alguns artigos do Regulamento, elaborados com a finalidade de garantia funcional aos futuros normalistas a aos antigos professores. Mais uma vez o governo acomodava funcionalmente os professores contratados, concedendo a vitaliciedade àqueles em exercício por mais de cinco anos, sem exigir o cumprimento de uma das cláusulas do Regulamento, que era preparar para os exames finais ao menos um quinto dos alunos. A facilidade concedida pelas leis, dando garantias funcionais, eximia os professores de freqüentar a Escola Normal (OLIVEIRA, 1986, p.71).

Com o número reduzido de alunos, o governo não conseguiu prover as escolas provinciais com professores normalistas, assim, uma maneira de remediar o problema foi a contratação de temporários para o provimento do cargo. Uma das formas encontradas para minimizar o problema foi a possibilidade de renovar o quadro do magistério, em função da aposentadoria concedida aos professores com mais de sessenta anos que já tivessem completado vinte anos de serviço. Essa mudança certamente contribuiria para “[...] melhorar o estado da Instrução Pública que apresentava maior número de escolas, sem contudo, corresponder às expectativas das autoridades<sup>23</sup> quanto aos índices de freqüência” (OLIVEIRA, 1986, p. 71).

---

<sup>23</sup> A reforma do ensino, o ensino obrigatório e a atuação direta dos inspetores de distrito nas localidades foram medidas defendidas pelo poder público como uma solução para os problemas do ensino paranaense

Apesar das constantes aprovações de Regulamentos, Leis e Decretos, o cotidiano paranaense demonstrava a inoperância na organização das escolas e de seus professores. O controle da moralidade e dos bons costumes e o desejo de manter o ordenamento e a obediência à autoridade permearam o ensino no período provincial no Paraná.

Enquanto a população mais humilde parecia não ver grande proveito no envio de seus filhos à escola, visto que necessitava do auxílio dos mesmos para prover o sustento; e diante das dificuldades de organização da rede escolar, que se mostrava uma constante, pois a legislação era feita e seguidamente refeita. Por outro lado, a camada social mais abastada composta pelos senhores de engenho, barões do café, comerciantes de charque e erva-mate, e dos setores intermediários, tais como profissionais liberais, funcionários públicos, que dispunham de recursos para manter seus filhos nas escolas públicas e particulares conquistavam carreiras mais rentáveis. Há nisso um sentido de escola dualista, um para o mais humilde e outra para a elite. (GUARNIERE; CASTANHA, 2006, p. 69)

Para Guarniere e Castanha (2006), essa intensa cobrança em relação aos aspectos morais dos professores e destes para com os alunos, numa cadeia de transmissão de valores e normas, já demonstrava a divisão de classe da sociedade e, automaticamente, refletia-se no campo educacional.

Pelo exposto, pode-se afirmar que, desde a Independência do Paraná, houve muitas tentativas para se organizar as escolas primárias. No entanto, não houve, efetivamente, uma reforma capaz de garantir o acesso e, ao mesmo tempo, a permanência das classes menos favorecidas nos bancos escolares.

Apesar da aprovação da primeira Lei de Instrução Pública brasileira, de 1824, que defendia a gratuidade de ensino a todos os cidadãos, e do Decreto de 1827, que reduziu o ensino primário em Escolas de Primeiras Letras; não houve melhoria nas condições de funcionamento dessas instituições. Nem mesmo a Lei da Reforma Constitucional de 1834, que descentralizou para as Províncias o poder de legislar sobre a Instrução Pública, garantiu uma organização mais eficaz do ponto de vista estrutural e humano, já que, ao assumir essa responsabilidade, a maioria das Províncias contava com poucas escolas primárias. Na realidade, essa transferência de atribuição não garantiu maior autonomia, por parte dos Presidentes das Províncias, em gerenciar o ensino elementar, pois, por conta dos

recursos financeiros insuficientes, as províncias seguiram o modelo de educação da Corte.

As constantes aprovações de Leis e Regulamentos não garantiram condições adequadas para o funcionamento das escolas primárias, uma vez que as mesmas apresentavam condições bastante inadequadas, por conta dos recursos orçamentários insuficientes, da falta de professores e de material escolar para a sua manutenção.

No que diz respeito ao ensino infantil, tanto no Brasil como no Estado do Paraná, até a Reforma Couto Ferraz de 1854, não se vislumbrava, na legislação, a criação de Jardins de Infância para o atendimento às crianças de três a seis a anos de idade. Somente na Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, esse nível de ensino foi contemplado. Para além das questões legais, o estado do Paraná foi considerado pioneiro na criação do primeiro Jardim de Infância, não oficial, do Brasil, conforme seção a seguir.

### 2.3. O Pioneirismo do Paraná na Criação do Primeiro Jardim de Infância do Brasil

Esta seção tem por objetivo relatar o pioneirismo da professora Emilia Ericksen, que, dotada de visão bastante inovadora em relação à educação da criança, inaugurou, em 1862, o primeiro Jardim de Infância, na cidade de Castro, no Estado do Paraná.

Como exposto na seção anterior, no Paraná imperial, as escolas eram bastante simples e, no contexto de uma sociedade tradicional, os valores morais eram um dos requisitos básicos para a organização do ensino, haja vista que a ênfase na educação moral predominou, praticamente, ao longo da segunda metade do século XIX, até o início do século XX. Enquanto nas escolas de primeiras letras a preservação da ordem e dos bons costumes era considerada fator primordial para o desenvolvimento e para a organização do trabalho escolar, o trabalho de Emilia Ericksen mostrou-se diferenciado, justamente por preconizar a importância de se valorizar a infância das crianças, por meio de atividades que envolveram brincadeiras como metodologia de trabalho na sala de aula.

Poucos foram os documentos deixados sobre o trabalho dessa professora. De acordo com Lavallo (1992), das poucas fontes escritas existentes, são conhecidas as seguintes referências: dedicatória, em um dos seus livros, feita por José Bonifácio da Andrada e Silva, que foi seu preceptor; correspondência entre Emilia Ericksen e seus familiares, quando viveu na Europa, entre outros países, na Dinamarca<sup>24</sup>; documentos oficiais da época que trazem referências a essa professora, ligadas apenas à sua atividade profissional; biografia elaborada pela bisneta, Luiza Pereira Dorfmund; e um diário elaborado por Emilia Ericksen, quando jovem, para uma amiga.

No documento intitulado “Exaltação à Professora Emilia Ericksen”, sua bisneta transcreve a memória da família Ericksen e de seus descendentes, e relata a trajetória da vida pessoal dessa professora, fazendo um breve resumo acerca das atividades profissionais desenvolvidas ao longo de sua carreira no magistério. A figura 1 mostra a imagem da professora Emília Ericksen, em pose para foto da família.

---

<sup>24</sup> Cartas desaparecidas, segundo Lavallo (1992), sem que tenham sido transcritas em publicação.



Figura 1 - Foto da Emília Ericksen.  
Fonte: LAVALLE, 1992.

Emília Ericksen nasceu no Engenho da Piedade, em Recife, no dia 17 de novembro de 1817, cidade onde foi fundada a primeira escola para meninas no Brasil. Filha do médico Dr. José Manuel Faria e Albuquerque, um brasileiro que, pelo fato de ter estudado em universidades européias, como Coimbra, Paris e Alemanha, tinha idéias bastante inovadoras para o desenvolvimento do progresso social de seu país. Desta maneira, ela teve oportunidades de acesso ao que de melhor havia em matéria de educação e cultura na época, uma vez que a sua família era considerada nobre, já que fazia parte da pequena elite abastada (DORFMUND, 1966).

Dez anos depois de seu nascimento, em 1827, sua família mudou-se para Santos, com objetivos distintos: por um lado, devido à profissão do pai, e por outro, para que os filhos pudessem ter uma educação mais apropriada.

Com sua família, passou boa parte da juventude nessa cidade. Sua educação era diferenciada em relação à das moças da época, pois, nesse período, era comum as mesmas viverem de maneira reclusa, sob o poder dos



pais, até o momento de passar, ainda adolescentes, às mãos dos maridos. Nesse período, “[...] a fase da adolescência era quase desconhecida para as brasileiras, que passavam do brevíssimo interregno da infância à maternidade” (QUINTANEIRO, 1995, p. 97).

Diferentemente dessas moças, Emília, além de receber uma educação básica, que incluía prendas domésticas, estudou vários idiomas, como o inglês, o francês, o italiano, o alemão e o espanhol. Esse domínio de diferentes idiomas somado ao acesso a bons livros fizeram com que tivesse muitas oportunidades, e entre elas, as aulas de ciências que recebeu de José Bonifácio de Andrada e Silva, o qual se tornou seu preceptor. Como discípula deste foi homenageada em um dos seus livros, com a seguinte dedicatória: *À minha predileta aluna Emilia, a homenagem de José Bonifácio.*

Emília era uma jovem culta, de refinado senso de humor e muito crítica, “[...] boa redação em português ou em francês, com muitos versos escritos nas duas línguas, [...] seus textos eram sempre desafiadores, que brincava com as palavras e citava com precisão e elegância os imperadores romanos, revelando a qualidade de seu estilo de escrever” (LAVALLE, 1992, p. 10). Por conta disso, fazia parte de seu hábito freqüentar os serões, interagindo com os amigos de seu pai, e justamente por dominar a língua alemã, aos vinte e três anos, conheceu seu futuro marido, Conrado Ericksen, ao ser convidada para participar de uma reunião e, entreter esse dinamarquês que pouca intimidade tinha com a língua portuguesa.

Para Dorfmond (1996, p. 04) “[...] depois de quinze dias de permanência no Brasil, partiu o dinamarquês Conrado Ericksen, levando o compromisso de após três meses, retornar, para realizarem o casamento”. Em 1841, foi viver na Europa, mais precisamente, na cidade de Copenhague, na Dinamarca. Ao chegar à cidade, Emilia já falava fluentemente o dinamarquês e, ao ser recebida pela família de seu esposo, ela já havia elaborado a árvore genealógica de toda a família Ericksen. Ela teve suas duas primeiras filhas, Mariana e Nancy, na Dinamarca, onde entrou em contato com o ambiente cultural daquele país. Anos mais tarde, ao retornar para o Brasil, vindo residir na cidade de Santos, teve seus outros filhos, Conrado, Haroldo, Balbina, Caetano e Emilia. No entanto, os bons tempos chegaram ao fim, quando:

Numa tarde, talvez uma tarde tenebrosa, desabou sobre aquela família feliz, a mão fatídica da tragédia, fazendo sossobrar aquele barco, levando para o fundo do oceano o navio que ia e vinha da Europa para o Brasil, levando as esperanças, a fortuna e todos os bens que possuíam. Para o marinheiro Conrado Ericksen, era o que de pior poderia acontecer. Salvando-se, jamais se conformaria em perder alguns tripulantes, companheiros das horas doces ou amargas das longas travessias (DORFMUND, 1966, p.5).

Para Dorfmond (1966), este naufrágio, foi um golpe duro e difícil de ser superado por Conrado Ericksen, fazendo com que a sua saúde se abalasse totalmente, sendo necessária a opção por uma nova forma de sobrevivência. Com a experiência de vida na Europa, em meados de 1855, ele recebeu um convite do Presidente da República Zacarias de Góes e Vasconcelos, para assumir um cargo na comissão encarregada da fundação de uma colônia de irlandeses no Paraná.

A Província do Paraná, que até então se instalava, contava com algumas experiências novas, no que se referia à instalação de núcleos de imigrantes estrangeiros em seu território. Um desses núcleos, a Colônia Assungui, destinava-se a congregar uma comunidade irlandesa no Paraná e foi com um cargo na direção dessa colônia, que Conrado Ericksen trouxe sua família à nova Província (LAVALLE, 1992, p. 26).

Para Lavallo (1992), devido ao fato dessas colônias serem isoladas, ou seja, não possuírem caminhos que levassem a sua produção a centros maiores, o empreendimento acabou fracassando, fazendo com que toda a família se mudasse para a cidade de Castro, em meados de 1856. O difícil recomeço fez com que Emilia Ericksen, reorganizasse toda a estrutura da família, procurando no magistério uma fonte de sobrevivência.

A possibilidade de aliar o trabalho doméstico e a maternidade ao exercício de uma atividade relacionada a estas funções, fez com que o magistério se tornasse extremamente popular entre as jovens da época, pois:

Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar, pelo menos esse era o discurso oficial do período. Para as mulheres que vislumbravam a possibilidade de liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação dessa profissão envolta na aura da maternidade e da missão (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Para Almeida (1998), a idéia de alocar às mulheres a responsabilidade educativa das crianças sempre foi uma proposta defendida não só nos meios políticos, mas entre os intelectuais brasileiros, por meio de uma herança cultural vinda de Portugal, já que essa esculpiu, na sociedade brasileira, os contornos bem definidos dos papéis sexuais. Na realidade, os portugueses defendiam o pensamento de que a mulher não deveria jamais sair das fronteiras da família e, assim, tinha que se conformar para viver em sociedade.

Nesse contexto, o magistério tornou-se aceitável em termos sociais e bastante adequado para estender o trabalho da mulher fora de casa, pois

[...] a necessidade de instruir-se e educar-se constituía um dos principais anseios para sua libertação e uma forma de alterar um destino imposto pela sociedade moralizadora que se erigia nos padrões de uma época resultante de um acelerado processo de urbanização. Os limites urbanos com seus olhos vigilantes impuseram costumes e hábitos severos. As mulheres, guardadas zelosamente por pais, irmãos e maridos, mantidas intencionalmente na ignorância, não poderiam, senão por meio da educação, ter condições de comandar suas vidas e inserir-se no ainda limitado espaço público (ALMEIDA, 1998, p. 34).

No tempo em que estive na Europa, juntamente com esposo e as filhas, Emilia acompanhou todas as mudanças sociais da época, afinal “[...] para aquela que vivera num país onde o número de analfabetos já era reduzido e onde não havia mendigos, pode-se imaginar quanto de si mesma teria dado em seu ideal de formar uma escola, numa cidadezinha do interior paranaense” (DORFMUND, 1966, p. 5).

É importante mencionar que o fato de ser de família abastada e a oportunidade que teve de adquirir conhecimentos de outra cultura deram-lhe vantagens no momento de optar pela carreira do magistério, na cidade de Castro,

e, assim, pôde contribuir grandemente para a educação daquele município. A primeira possibilidade de trabalho nessa área aconteceu no ano de 1857, quando foi aberto, pelo governo da província, o concurso para professor, sendo disponibilizada uma cadeira de 2º ordem para o sexo feminino. Ao ser aprovada no concurso, trabalhou até o ano de 1862, quando, por medida de economia, a cadeira foi extinta.

Ainda nessa época, fundou uma escola particular com o objetivo de ensinar a língua francesa para jovens castrenses de famílias de poder aquisitivo mais elevado. Ao longo dos tempos, acabou por ampliar a escola, transformando sua própria casa em um pequeno internato, incluindo seus netos e netas. Inseriu estudos de diferentes áreas do conhecimento, como literatura, história, ciências e arte culinária. Apesar de presidir uma escola particular, essa professora não fazia distinção entre o aluno pobre e o rico, pois misturava todas as classes sociais num mesmo espaço físico.

A escola era particular, e podemos afirmar que apesar de sua situação precária, era quase gratuita, pois as contribuições dos mais abastados era em material para a própria escola, em benefício daqueles que não podiam pagar, ou era uma pequena pensão alimentar, paga pelos internos, não raro em livros, o presente que dona Emilia mais valorizava (DORFMUND, 1966, p.6).

Para Dorfmond (1966, p. 7), sua escola era totalmente democrática, pois recebia tanto o “[...] filho do rico fazendeiro, do chefe político, do padeiro, do imigrante, e para rigor de igualdade, recebia também, o filho da preta cozinheira”. É interessante mostrar que a sociedade daquela época não criticava sua postura por aceitar na sua escola, crianças de classes menos favorecidas, pelo contrário, as famílias de maior posse doavam materiais e livros para compensar a carência daqueles que ali freqüentavam e não podiam colaborar para a manutenção da escola. Apesar de não possuir formação pedagógica adequada, ela teve um importante referencial para o desenvolvimento de seu trabalho, pois tivera contato com as idéias e os trabalhos de Frederik Froebel<sup>25</sup>, na Europa, logo após o

---

<sup>25</sup>Será exposta, separadamente, no decorrer desse estudo, a contribuição da obra de Froebel para os Jardins de Infância no Brasil, em especial no Estado do Paraná. Para efeitos de situar seu trabalho como aquele que influenciou fortemente a organização das atividades da Professora Emilia Ericksen; serão explanados breves comentários, ainda nesse item.

nascimento de sua primeira filha. Ela o conheceu pessoalmente, o que lhe possibilitou uma visão bastante inovadora de educação da criança.

O pensamento de Froebel deu início a muitas modificações na área educacional em todo o mundo. Isso fez com que Emilia Ericksen buscasse, nesse teórico, um referencial que seria utilizado na organização de seu trabalho, quando inaugurou o primeiro Jardim de Infância brasileiro, na cidade de Castro, no ano de 1862<sup>26</sup>, intitulado: “Jardim-Escola”.



Figura 2: Fachada do Jardim-Escola de Emilia Ericksen..  
Fonte: LAVALLE, 1992.

A figura 2 apresenta esse primeiro estabelecimento, que foi um marco para a educação da primeira infância no Estado do Paraná, uma vez que adotou, como metodologia de trabalho, o referencial de ensino desenvolvido por Froebel, considerado revolucionário para a época, sendo este utilizado, décadas depois, nos primeiros Jardins de Infância oficialmente criados nesse Estado.

De acordo com o referencial adotado, as brincadeiras eram valorizadas e priorizadas no contexto desse estabelecimento, pois, por meio delas, as crianças aprendiam de maneira mais prazerosa. Assim, um diferencial no trabalho de

---

<sup>26</sup> Nesse mesmo ano, duas tragédias assolaram, novamente, a família, primeiro um acidente de sua filha, que a deixou inutilizada e, em seguida, a morte de Conrado Ericksen, aos sessenta e dois anos de idade, vítima de apoplexia.

Emilia Ericksen era a democracia reinante no desenvolvimento das atividades, ou seja, cada criança, de maneira individual, descobria a sua própria forma de aprender. Seu trabalho se pautava no respeito às especificidades e às necessidades individuais de cada criança.

Aliando seu amor pelas crianças aos conhecimentos que adquiriu na Europa acerca do trabalho de Froebel, sua escola infantil recebia crianças de quatro a seis anos de idade. O diálogo e a dedução eram dois elementos que não podiam faltar em seu trabalho, pois a sua maior missão foi construir uma ponte para ligar o mundo da criança ao mundo do adulto. Diferentemente dos métodos utilizados nas escolas públicas, Emilia aboliu o uso da palmatória, propondo um ensino mais liberal e criativo (DORFMUND, 1966).

A partir do século XIX, o corpo infantil começa a ser objeto de observação e de reflexão por parte da sociedade como um todo, sobretudo, no processo de escolarização no Brasil. Ainda que se tratasse da educação das crianças nas escolas primárias e não propriamente dos Jardins de Infância, é importante destacar que, numa província recém emancipada, a atenção voltava-se para o corpo da criança, na medida em que se defendia a escola como um lugar fecundo para uma formação específica, que se daria por meio do amoldamento deste corpo, agora em evidência.

Na realidade, os cuidados corporais faziam parte dessa educação, pois, era uma preocupação que girava em torno da saúde do aluno. A escola brasileira, por meio dos seus dispositivos, entre eles o currículo, obedecia à premência de um mundo que buscava modernizar-se, ou seja, que buscava superar o passado considerado arcaico e conservador.

Ciência, progresso, nacionalidade e trabalho comporiam um quadro que justificava a profusão de discursos e práticas sobre a educação escolar do corpo, o qual deveria levar da experiência da escolarização a herança de um mundo civilizado e moderno em franco e irrefreável desenvolvimento. Portanto, a modernidade do currículo estaria justamente na sua condição de produto cultural síntese da economia, da sociedade, da política, portanto, lugar de conflito por excelência. No caso brasileiro, no plano cultural que o viu e ajudou nascer, o corpo estava em plena evidência no período percorrido por este trabalho, redefinindo também o que era entendido como comportamento civilizado. (TABORDA OLIVEIRA, 2005, p.7)

O objetivo principal das escolas primárias não era somente a instrução, mas a transmissão de regras de moral, valores e bons costumes para a construção de uma nova nação, haja vista que a idéia era justamente atribuir aos professores a responsabilidade pela disciplinarização infantil. Desta maneira, a inovação curricular atenderia à demanda de um mundo que rapidamente mudava, ainda que no contexto de uma sociedade de lento desenvolvimento, como era o caso do Paraná daqueles anos, segundo o autor supracitado.

Uma das expectativas que a nova ordem agregava sob o discurso da modernidade era a da formação das almas, algo que, como se sabe, deriva do domínio do corpo. Assim, entre os dispositivos mobilizados nos esforços civilizadores, muitos foram desenvolvidos no sentido de redefinir o papel conferido ao físico do aluno no novo modelo escolar que se instaurava; “[...] não surpreende, então o significativo deslocamento naquilo que efetivamente se pensava sobre o papel da corporalidade humana” (TABORDA OLIVEIRA, 2004, p. 16).

Se até o final do século XVIII, o corpo infantil era concebido secundariamente como formativo em potencial, ao longo dos oitocentos e entrando no século XX, opera-se uma verdadeira inflexão em direção ao corpo na sociedade em geral e, por conseguinte, na escola em particular.

No que diz respeito ao Paraná, logo após a emancipação política, em 1853, quando esse estado deixou de pertencer à comarca de São Paulo, a Instrução Pública continuou a adotar as leis que regiam o ensino na capital paulista, as quais datavam de 1846. No Regulamento de 1846, em seu capítulo IV, intitulado “Da Disciplina”, eram expostas questões relacionadas aos castigos e punições físicas, previstos para o caso de alunos manifestarem comportamentos não adequados ao convívio escolar, conforme os artigos abaixo:

Art. 47. Os professores empregarão os castigos com a maior parcimônia e discrição, mostrando-se animados de puros sentimentos de caridade.

Art. 48. Só poderão aplicar-se as seguintes penas:

1ª- Repreensão em particular, sem manifestação de cólera, ou frieza da parte do professor, que deverá revelar interesse e amor pelo discípulo, que se desvaria.

2ª- Repreensão pública na escola em tom muito sério e de pesar, que desperte a consciência do dever tanto no delinqüente como no auditório.

3ª- Outros castigos que excitam o vexame, como mandar ficar de pé ou de joelhos, evitando a hilaridade dos observadores.

4ª- Separação da classe por tempo determinado, ocupando o banco do castigo, no qual se conservará de costas para o auditório.

5ª- Tarefa de trabalho fora das horas regulares, isto é, ocupar-se durante os exercícios escolares, depois da lição da classe, em estudo e trabalhos determinados, ou ainda levá-los para trazê-los de casa.

6ª- Comunicação aos pais para maiores castigos.

7ª- Expulsão da escola, notada no livro das matriculas e comunicada ao governo.

Esta pena não será aplicada senão por incorrigibilidade de conduta do aluno, e precedendo autorização do inspetor geral.

Art. 49. Se a experiência demonstrar a necessidade do emprego de algum outro meio disciplinar, por faltas de conduta, os professores representarão ao inspetor geral, que os poderá autorizar, salvos os castigos corporais, que para serem aplicados devem ser propostos e resolvidos pelo governo.

Art. 50. É proibida a conservação dos alunos nas escolas, fora das horas das sessões (BRASIL, 1857, p. 55).

Pela lei, era de responsabilidade do professor punir os alunos no sentido de corrigi-los, sempre embasado em sentimentos de caridade. Na aplicação das punições, o professor deveria ter uma postura de zelo e pesar, assemelhando-se à figura de um padre. É interessante observar que os castigos serviam para que os professores não ficassem desacreditados perante a classe e deveriam ser aplicados de forma branda, de maneira que os alunos compreendessem que tal punição serviria para melhorar o seu comportamento.

Dalcin (2005), na sua pesquisa intitulada, “Os Castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná, 1857-1882”, enfatiza que:

O tom dado a ele pelo professor cumpriria o papel principal de forma a envolver a quem estivesse assistindo, tanto quanto a quem estivesse sendo castigado. Assim, dois trabalhos seriam realizados concomitantemente: um de punição (para o “culpado”) e outro de prevenção (para os colegas), prevenindo a repetição dos mesmos ou outros possíveis erros. Além disso, embora esteja reforçado o caráter moral de tal punição, trata-se também de uma punição corporal física, à medida que ficar em pé ou de joelhos pode proporcionar dor e desconforto físico, corpóreo, ao indivíduo (DALCIN, 2005, p.4).

De acordo com essa autora, a punição servia de modelo tanto para quem estivesse assistindo como para quem estivesse sendo castigado, pois a idéia era



justamente mostrar que a humilhação era terrível e não engraçada, como muitos poderiam entendê-la. Assim, as punições, que previam colocar o aluno em pé ou de joelhos, assim como, de costas para a turma, eram, na realidade, um meio de causar, aos mais desafortunados, dor e desconforto físico. Uma outra forma de punição, segundo a lei, era estender os castigos para além dos muros da escola, já que manter o aluno ocupado em casa com exercícios escolares, dificultaria a vadiagem e a preguiça.

A comunicação aos pais era uma forma de punição, pois os mesmos teriam a liberdade de aplicar as penas, de acordo com a sua própria autoridade, eximindo a escola de fazê-lo. A expulsão seria considerada a medida mais grave e se aplicaria nos casos extremos, nos quais, realmente, “[...] fosse identificada a impossibilidade de inculcar nos alunos o progresso e a civilização que se acreditava poder obter pela educação escolarizada” (DALCIN, 2005, p. 5).

Apesar dos castigos corporais terem se mantido por tantos anos, sendo inclusive defendidos e utilizados por muitos professores, eles já não produziam os mesmos efeitos disciplinadores. Desta maneira, outras formas de castigos, como, por exemplo, os castigos morais, ganharam força e aprovação social, sendo utilizados como forma de punição no universo da escola.

[...] havia muitos professores que consideravam absurdo fazer uso de castigos físicos ou corporais, como o das palmatórias, por exemplo, para corrigir ou punir seus alunos, independentemente da sua legalização ou proibição. Alguns destes estavam imbuídos por uma sensibilidade que condenava os castigos físicos, por estes representarem práticas de grande violência. Outros se basearam nas idéias de civilização e modernidade, pelas quais as punições morais se justificaram exemplarmente, em oposição a quaisquer castigos físicos, que poderiam remeter a tempos bárbaros (DALCIN, 2005, p.87).

Mesmo propondo outras formas de punição, não se descartava a disciplina como uma maneira de controlar o comportamento dos alunos. As expulsões, os desligamentos e as suspensões, também incidiam sobre os corpos infantis e eram uma das variantes adotadas como punição, pelo menos para alguns, em substituição a então questionada prática de castigos corporais. No entanto, sem qualquer perspectiva que auxiliasse na definição de como deveriam ser os seus novos procedimentos, muitos professores simplesmente ignoravam o

preceito legal, enquanto outros se esforçavam para obter das autoridades uma indicação de como deveriam contornar os problemas reais que enfrentavam no dia-a-dia das suas escolas isoladas (TABORDA OLIVEIRA, 2005).

É importante destacar que nem todos concordavam com essa educação moralizante, que acontecia por meio do controle e da punição corporal, já que denunciavam constantemente os exageros cometidos contra a dignidade dos alunos. O Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Joaquim Inácio Silveira da Mota, apresentado à Assembléia Provincial, em 1857, relatava não só os problemas das escolas primárias paranaenses, como a falta de prédios escolares e de materiais para o desenvolvimento da instrução pública, mas se mostrava contrário à aplicação dos castigos escolares, quer fossem físicos ou morais.

É preciso que cada um se compenetre dos seus deveres, e que os professores acreditem, que para com os alunos cumpre-lhes guardar sempre os princípios da mais severa justiça e não aplicar-lhes, mesmo qualquer leve pena moral, sem se mostrarem comovidos pela violação do dever, afim de inspirar a crença de que o ato punido foi julgado com plena justiça e não desnaturado por movimentos de afectos violentos ou torpes. Quando eu puder noticiar a V. S<sup>a</sup>. que os professores não sentem mais necessidade de aplicação desse meio bárbaro, sentirei inefável prazer, com o duplo sucesso da marcha próspera e feliz da educação publica na província (PARANÁ, 1857, p. 29).

Enquanto, para a família e para a escola, a indisciplina e o castigo deveriam andar sempre juntos, sendo esse último utilizado como uma sanção para ensinar crianças a desenvolverem a disciplina, para Emilia Ericksen, o bem estar das crianças não dependia da força física dos adultos, por isso não aceitava qualquer situação que as colocasse sob castigos e punições, vindos por parte dos mesmos. A repreensão era substituída pela conversação e pelo respeito mútuo (DORFMUND, 1966).

O respeito era utilizado no cotidiano como elemento fundamental na relação entre a professora e as crianças, pois, na percepção dessa professora, a construção de regras e o estabelecimento de limites deveriam acontecer por meio da observação do professor e pelo reconhecimento das necessidades infantis.

Assim, defender essa posição numa época em que tanto a mulher como a criança desempenhavam um papel totalmente secundário no seio da sociedade,

tornou o trabalho de Emília Ericksen, bastante diferenciado dos demais, pois valorizou as experiências infantis, ampliando seus conhecimentos a respeito do mundo em que viviam. Deu grande contribuição à educação da criança, apesar de não ter criado nenhuma metodologia própria de trabalho, pois se utilizou dos materiais froebelianos como referência na organização das atividades no interior do Jardim da Infância.

Segundo Dorfmund (1966) e Lavallo (1992), pode-se afirmar que a mesma contribuiu, imensamente, com a sua forma de pensar e defender a infância como um período de muitas transformações e, sobretudo, com a maneira de ensiná-las. Apesar dos poucos registros deixados acerca de sua vida profissional, segundo as autoras supracitadas, é possível comprovar que o seu pensamento inovador foi um marco na educação da criança pequena, não só no Estado do Paraná, mas no Brasil, já que seu Jardim-Escola foi considerado pioneiro, em termos de referência histórica.

Até o ano de 1870<sup>27</sup>, Emilia Ericksen viveu com parte de sua família na cidade de Castro. Somente em 1900, uniu-se aos outros filhos na cidade de Palmeiras, falecendo<sup>28</sup> sete anos depois, com noventa anos de idade. Possuidora de um carisma nato, Emilia era rodeada de muitos amigos e suas ações e pensamento iam muito além dos hábitos e costumes das mulheres da época. No entanto, não era criticada por isso, pois o respeito que impunha e sua educação eram admirados pela sociedade como um todo. Ela teve uma forte influência no ensino na cidade de Castro e, de um modo geral, no Estado do Paraná, por ter convivido com políticos e intelectuais, como Francisco Xavier da Silva e Vicente Machado (DORFMUND, 1966).

Prova disso, foi quando, no ano de 1906, dois anos depois de assumir o governo do Estado, Vicente Machado inaugurou, o primeiro Jardim de Infância oficial do Paraná, que passou a utilizar a mesma metodologia adotada no jardim-escola dessa professora. Aliás, esse primeiro Jardim de Infância paranaense só não se chamou Emilia Ericksen, porque essa professora, já com idade avançada, ao ser consultada pelo Doutor Vicente Machado sobre essa possibilidade, não

---

<sup>27</sup> Até 1868, Emilia Ericksen foi o estio da casa. Depois dessa data, com a formatura de seu primogênito em advocacia é que essa professora pode contar com mais recursos financeiros para o provimento da família.

<sup>28</sup> Sua morte se deu no dia 28 de setembro de 1907, cujo óbito registrou, como causa, altere esclerose.

aceitou. Somente em 1911, depois de seu falecimento, foi inaugurado, pelo então Presidente Xavier da Silva, o segundo Jardim de Infância, na cidade de Curitiba, com o nome da professora (DORFMUND, 1966).

Sem dúvida, seu legado contribuiu não só para o surgimento dos primeiros Jardins de Infância no Estado, mas para a própria época, pois, Emilia Ericksen, tornou-se conhecida por ter transgredido, de maneira inteligente, todo um ideal de mulher preconizado pela sociedade vigente.

Quintaneiro (1995), em sua obra intitulada: Retratos de Mulher: o cotidiano feminino no Brasil sob o olhar dos viajeros do século XIX, conta a história da vida das mulheres, de como estas eram percebidas e tratadas pelo sexo oposto e de como eram moldadas pela sociedade, do ponto de vista cultural da época. Essa autora esclarece que o isolamento das mulheres, assim como os valores que mediavam a relação entre os sexos foram bastante observados pelos viajantes. As mulheres, apesar desse isolamento forçado, conseguiram construir um arcabouço de idéias sobre o universo feminino, identificando, por exemplo, uma imagem bastante curiosa, ao defender os homens como animais e as mulheres como crianças, os quais, ao viverem juntos, perdiam totalmente a sua individualidade. Assim, a inferioridade que acompanhava a condição feminina era considerada normal, já que a autoridade, tanto dentro do lar como fora dele, era exercida pelo homem.

O perfil dessas mulheres era de submissão, pois, privadas do relacionamento livre com outras pessoas, mostravam-se tímidas e se comportavam de maneira oprimida, normalmente pelo dever de preservar sua honra frente àqueles que as mantinham. Eram ignoradas pelos seus maridos, mas quando não o eram, tornavam-se “[...] reputadas como brinquedos e meios de desfrute sexual; elas eram alvos de tola adulação e tratadas com pueril cerimônia pelos homens, de modo que parecessem bonecas ou crianças mimadas” (QUINTANEIRO, 1995, p. 41).

Ao considerar-se que, nessa época, a palavra respeitável era sinônimo de honra e decência, o comportamento feminino deixava a desejar quando as mulheres transgrediam e entravam em contato com pessoas que não fossem de sua família ou um de seus escravos. Geralmente, as mulheres não eram capazes de sustentar um diálogo, apresentando um comportamento tímido e de

inexperiência no trato social. Isso acontecia porque as obrigações das mulheres se resumiam em cuidar da família, sendo esse cuidado percebido como uma vocação, e o trabalho doméstico entendido como uma profissão.

Apesar desse papel muito bem definido, o sistema escravista impregnou todos os níveis da estrutura social, pois,

Sendo o ócio um elemento de prestígio dos grupos aristocráticos, a alocação de um numeroso *staff* para atender às necessidades domésticas das senhoras e senhoritas era fundamental. De fato, uma boa percentagem da força de trabalho escravo era desviada para dentro das casas, liberando as mulheres brancas do cuidado com os filhos, do asseio do lar, da confecção de roupas, da produção de alimentos e, nos centros urbanos, até das compras (QUINTANEIRO, 1995, p. 51).

Sobre o papel dos escravos no convívio com as famílias mais abastadas, é importante lembrar que estes eram explorados dentro e fora de casa, pois tinham, como ofício, vender, nas ruas, mercadorias de seus patrões, como chapéus, livros, flores, tecidos, animais, licores, entre outros, e entregar para os mesmos, o resultado de seu trabalho relacionado à venda dos produtos. Na realidade, as rígidas hierarquias e desigualdades da estrutura social fundada na exploração do trabalho escravo, possibilitavam que as classes mais abastadas selecionassem seus locais de lazer e diversão, procurando se destacar dos demais grupos sociais.

Quanto mais alta a posição social, maior o grau de exclusividade, sendo que as mulheres que saíam para as ruas por divertimento, eram tidas como vulgares aos olhos da sociedade. O exercício da sociabilidade, no entanto, era possível, por meio das comemorações de festas de santos, funerais ou qualquer outro evento que fizesse parte da igreja e de reuniões familiares. Assim, a celebração da fé era considerada uma ocasião propícia, pois:

Essa união entre a devoção e o prazer era ansiosamente aceita, sobretudo pelas damas que aproveitavam de bom grado o consentimento de pais grosseiros e maridos ciumentos, desejosas de se mostrarem em público; [...] por vezes, os feriados religiosos eram aproveitados pelos homens para visitar amigos, enquanto as mulheres faziam da missa seu local de encontro. Era ali o lugar onde seguramente iam estar às primas e os demais parentes e conhecidos (QUINTANEIRO, 1995, p. 78).

Sobre essa questão, Almeida (1998) ressalta que a submissão das mulheres perante a sociedade, estendeu-se do fim do século XIX, até as primeiras décadas do século XX, quando as mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, o processo de urbanização e industrialização, as duas guerras mundiais e as conquistas tecnológicas, representadas pelos meios de comunicação, coincidiram com a eclosão das primeiras reivindicações do feminismo, que atingiu várias gerações de mulheres, e alertou para a opressão e para a desigualdade social a que estas estiveram submetidas.

Considerando-se que, naquele momento histórico, não se vislumbrava na legislação e nem no próprio modo de pensar da sociedade uma educação de qualidade para a criança, o trabalho de Emília Ericksen, constituiu um legado importante para a história dos Jardins de Infância no Paraná.

Pelo exposto nesta seção, verifica-se que a mulher tinha um papel secundário na sociedade como um todo, pois a submissão e a passividade eram virtudes esperadas para a figura feminina. Até a segunda metade do século XIX, a educação das mulheres continuava a ser um prolongamento da educação familiar e o casamento, a única alternativa para elas. Romper com essa estrutura e propor uma educação para a criança, que respeite o seu jeito de ser e de estar no mundo, pode ser considerado mais que um trabalho inovador.

Ensinar as crianças por meio das brincadeiras possibilitou à referida professora, diferenciar a sua prática daquelas desenvolvidas nas escolas primárias, já que o método froebeliano serviu de inspiração para o desenvolvimento do seu trabalho. Não se sabe ao certo se realmente essa proposta foi implantada, pois a escassez de fontes não possibilitou, por exemplo, analisar documentos que, de fato, comprovariam tal trabalho. No entanto, pelos relatos de Lavallo (1992) e Dorfmond (1966), é possível que se tenha uma noção de como essa pioneira pensou a educação da criança pequena, justamente por ter conhecido e se interessado pelos princípios pedagógicos de Froebel.

Pode-se afirmar que essa proposta de trabalho contribuiu de maneira relevante para os Jardins de Infância no Brasil, sobretudo, por ter sido utilizada tanto nessa primeira instituição não oficial, como naqueles estabelecimentos criados pelo poder público muitos anos depois. No Estado de São Paulo e no

Paraná, por exemplo, as primeiras instituições particulares e públicas também utilizaram esse método na organização do trabalho pedagógico.

A relação entre o homem, a natureza e Deus, como alicerce na educação da criança, e a relevância das brincadeiras para o seu aprendizado estão na base dos princípios de Froebel, conforme consta nas páginas subseqüentes.

### **3. A PEDAGOGIA DE FROEBEL: CONTRIBUIÇÕES PARA A PEQUENA INFÂNCIA**

Assim, na alma de cada criança, no ritual de sua evolução, na história do desenvolvimento de cada consciência humana, desde que aparece na terra, se repete e reproduz a história da criação de todas as coisas (FROEBEL, 2001, p. 21).

Se, tradicionalmente, a família foi à única instituição responsável pela educação das crianças, nos últimos séculos, arranjos alternativos foram sendo culturalmente construídos para a prestação desse serviço, de modo a complementar a educação desenvolvida no âmbito do lar. Na realidade, o crescimento da urbanização e a transformação da estrutura familiar possibilitaram a formulação de um pensamento pedagógico para a sociedade moderna. Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento começaram a perceber a criança como um ser diferente do adulto, portanto, como um sujeito de necessidades e objeto de cuidados e educação.

Para tanto, pioneiros da educação infantil propuseram novos métodos pedagógicos, mais centrados na criança, com o objetivo de eliminar as punições físicas, até então muito comuns na sociedade, e se preocuparam, sobretudo, em discutir questões sociais relativas às crianças que vivenciavam situações críticas, como os órfãos de guerra e aquelas que viviam em extrema pobreza.

Dentre as muitas proposições teóricas, a questão metodológica era a que mais preocupava esses estudiosos, que, sob a influência do ideário da revolução protestante, procuravam propor outras maneiras de disciplinar as crianças, que não aquelas que se utilizavam da punição física. Assim, cada pioneiro deixou sua contribuição para a educação da criança, por meio de diferentes propostas de trabalho (OLIVEIRA, 2002).

Este capítulo apresenta o pensamento de Comênius, Rousseau, Pestalozzi e analisa, de maneira mais aprofundada, o pensamento de Froebel sobre a educação na primeira infância e sua proposta, que utiliza jogos e brincadeiras como metodologia de trabalho na sala de aula.



### 3.1. Princípios Pedagógicos de Froebel: Um Olhar para a Formação Humana

Essa seção objetiva destacar o interesse de Froebel pela educação da criança e aponta seu pensamento sobre a tríade: “Deus, natureza e humanidade”, já que a importância dessa união entre o divino, o humano e o natural é essencial para a formação humana. Antes, porém, aponta resumidamente, a contribuição dos pioneiros da educação infantil, como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, já que suas idéias possibilitaram o reconhecimento das especificidades da infância e a utilização de diferentes metodologias de trabalho na educação da criança em todo o mundo.

A possibilidade de educar crianças pequenas é o tema da obra: “A Escola de infância”, de Comenius (1592-1670), quando este propôs que um nível inicial de educação pode desenvolver-se já no colo da mãe. Esse pensador ressaltava que o homem precisa se educar para ser realmente humano, haja vista que, por ser dotado de corpo, foi feito para trabalhar, mas, ao nascer, apresenta somente uma simples aptidão, assim “[...] será preciso ensiná-lo aos poucos a sentar-se, ficar ereto, a andar, a mexer as mãos para realizar uma operação” (COMENIUS, 1997, p. 72).

Ao considerar que a educação é necessária a todos e deve ser iniciada já na infância, Comenius compara a condição do homem ao cultivo de uma árvore e enfatiza que uma macieira ou figueira pode crescer sozinha e por virtude própria, mas uma árvore silvestre só dá frutos doces se o agricultor a plantar, irrigar e cuidar desde o início do plantio. Assim, o homem, por si só, “[...] cresce com feições humanas, mas não poderá tornar-se animal racional, sábio, honesto e piedoso, se antes não forem nele enxertados os brotos da sabedoria, da honestidade; o enxerto deve ser feito enquanto a planta é jovem” (COMENIUS, 1997, p. 77).

Nesse sentido, é na infância que a educação deve ser aprimorada, já que, para esse pensador, as crianças aprendem rapidamente muitas coisas, sobretudo, quando são bem orientadas. As regras, nessa educação, são colocadas em lugar secundário, já que o exemplo e a imitação, segundo Comenius, valem mais do que as ordens.

Assim, mesmo as mãos e os outros membros só podem exercitar-se nas várias atividades nos anos da primeira infância, enquanto os nervos estão maleáveis. Quem quiser tornar-se bom copista, pintor, alfaiate, músico, deverá aplicar-se ao ofício desde os primeiros anos quando a imaginação ainda é ágil e os dedos flexíveis, pois de outro modo não atingirá seus fins. Da mesma maneira, para que a piedade finque suas raízes no coração de alguém, deverá ser plantada desde os primeiros anos; se quisermos preparar alguém para que venha a ter hábitos refinados, será preciso desbastá-los em tenra idade (COMENIUS, 1997, p. 79).

Sobre os princípios que fundamentam o ensino e a aprendizagem, Comenius esclarece que cabe à família, à escola e aos professores a tarefa de despertar e cultivar nos alunos o desejo de aprender e o amor pelo ensino. Defende que “[...] um bom método de ensino diminui o cansaço do aprendizado; por isso, que nada sirva de obstáculo aos alunos nem os impeça de continuar os estudos” (COMENIUS, 1997, p. 168).

Para esse pensador, a escola deve ser um local atraente aos olhos das crianças e deve oferecer um ambiente agradável, tanto dentro como fora dela. Ao declarar que o método deve ser prudentemente suavizado, ressalta que todos os conteúdos, até os mais complexos, devem ser expressos de modo agradável e familiar, por meio de adivinhações ou sob a forma de parábolas. Para tanto, o uso dos sentidos deve ser trabalhado em todas as matérias e o ensino, transmitido pelo professor de maneira mais clara possível.

Por exemplo, os ouvidos devem estar sempre unidos aos olhos, e a língua às mãos, ou seja, o que deve ser aprendido não só deve ser contado para que impressione os ouvidos, mas também pintado, para que, através dos olhos, se imprima na imaginação. Os alunos, por sua vez, devem aprender logo a expor as idéias com a palavra e a expressá-las com os gestos: portanto, não se deve abandonar o assunto enquanto ele não estiver bem impresso aos ouvidos, nos olhos, na mente e na memória (COMENIUS, 1997, p. 180).

O importante é que as escolas só ensinem realmente aquilo que for de utilidade na vida da criança, pois o restante pode ser desconsiderado, uma vez que, para tudo que se aprende, “[...] é preciso buscar logo a utilidade, para não aprender nada de inútil” (COMENIUS, 1997, p. 198). A escola, nesse sentido, deve ser dividida segundo a idade e o aproveitamento dos alunos. O período de

crescimento acontece em quatro momentos, sendo: infância, meninice, adolescência e juventude; cada um com duração de seis anos, devendo a escola ter atendimento específico para cada idade.

Para a escola materna ou de primeira infância, Comenius ressalta que os conteúdos devem exercitar, sobretudo, os sentidos externos, para que as crianças se habituem a usá-los de maneira correta para o conhecimento dos objetos.

O verdadeiro método para formar de maneira correta as mentes consiste em inicialmente pôr as coisas diante dos sentidos externos que são por elas impressionados de modo imediato. Assim estimulados, os sentidos internos aprenderão a exprimir e representar as imagens através da sensação externa. Devem fazê-lo tanto interiormente com a lembrança quanto exteriormente com a mão e a língua. A mente deverá agir sobre tudo isso e, através da reflexão atenta, estabelecer relações recíprocas entre as coisas, avaliando-as para conhecer as razões de tudo: assim se formará o verdadeiro entendimento das coisas e, depois, o juízo acerca delas (COMENIUS, 1997, p. 322).

Dessa maneira, as crianças deveriam aprender todas as coisas por elas mesmas e pelo exercício reflexivo dos sentidos, ou seja, por meio da observação. Segundo ele, o processo de aprendizagem inicia-se pelos sentidos, de forma que as impressões sensoriais adquiridas pela experiência com o manuseio de objetos poderão ser internalizadas e interpretadas, posteriormente, por meio da razão.

Daí sua defesa de que a educação de crianças pequenas deveria utilizar materiais e atividades diferentes, como passeios, quadros, modelos e coisas reais, segundo suas idades, de modo a auxiliá-las no futuro a fazer aprendizagens abstratas (OLIVEIRA, 1995, p. 13).

Em sua obra intitulada “Didática Magna” (1954), Comenius elaborou, dentre outros, um capítulo exclusivo para o Jardim de Infância, no qual listou vários conteúdos que as crianças deveriam aprender nessa faixa etária, conforme o quadro 1.

<b>Áreas do Conhecimento</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>Metafísica</b>	distinção entre: algum, nada, não, ao contrário, onde, quando, semelhante.
<b>Física</b>	conceitos: água, terra, ar, fogo, chuva, neve, gelo, ferro, pedra, planície, rio, aldeia, cidade, árvore, relva, ave, peixe, corpo humano e as ciências naturais.
<b>Astronomia</b>	conceito: céu, sol, lua, estrelas; princípios da óptica: escuridão, sombra.
<b>Geografia</b>	noções de cronologia: hora, dia, semana, ano, verão, inverno, ontem, hoje e amanhã.
<b>História</b>	seqüência temporal.
<b>Aritmética</b>	noções de quantidade: pouco, muito, números.
<b>Estatística</b>	noções de peso: leve, pesado.
<b>Mecânica</b>	transporte de objetos de um lado ao outro, construção de objetos.
<b>Gramática</b>	língua materna: letras, sílabas e palavras.
<b>Economia</b>	noções de economia doméstica: nome de partes da casa, instrumentos básicos e seu uso, como mesa, prato, garfo e colher.
<b>Política</b>	observação da composição da cúria: senadores, cônsul, pretor.
<b>Música Poesia</b>	salmos, hinos sagrados e exercícios religiosos. Poemas e versos.

Quadro 1 – Conteúdos por Áreas do Conhecimento, sugeridas por Comênio (1997).  
Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de Comênio (1997).

Pelo exposto, fica claro que, segundo Comênio (1997), a criança, desde cedo, teria a oportunidade de adquirir noções elementares de todas as ciências que aprenderia por toda a vida. Além disso, priorizava no trabalho com esta faixa etária os princípios da dialética por meio da conversação (perguntas e respostas), da ética, tais como a moral, a temperança, o respeito, a obediência, a justiça, a caridade, a verdade, a paciência, a gentileza, a presteza, a civilidade, a religião e a piedade.

Embora tenha contemplado, em seu livro, um programa para a educação da criança, foi com Rousseau (1712-1778) que a infância foi descoberta e reconhecida como uma fase importante e peculiar na vida da criança, já que ela era percebida na sociedade como um adulto em miniatura. Foi a partir dos pressupostos rousseauianos que um novo olhar se instaura acerca da criança,

sobretudo quando este defendeu que a mesma pensa com suas próprias idéias, apresentando, no decorrer de cada idade, capacidades diferentes, no sentido de ver o mundo e descobrir as coisas ao seu redor.

Rousseau (1951) defendeu a liberdade e o ritmo da natureza como aliados importantes no processo de aprendizagem infantil, condenando os métodos de disciplinamento exterior, pressupostos estes que podem ser encontrados na sua obra intitulada *Emilio*. Personagem fictício, posto desde o nascimento em contato com a natureza, Emilio seria educado para conviver na sociedade corrompida; esse aluno imaginário deveria ser educado por um preceptor desde o nascimento até a idade adulta.

Ao abominar o tratamento dado às crianças pela sociedade de seu tempo, Rousseau (1951) destacou a importância de se respeitar os pequenos desde o seu nascimento e fez duras críticas sobre a forma como estes eram tratados nos sete primeiros anos de vida.

Ao nascer, a criança grita; passa sua primeira infância a chorar. Ora a sacudimos, ora acariciamos para acalmá-la; ora a ameaçamos, batemos nela para que se cale. Ou fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela que nos agrade; submetemo-nos a suas fantasias ou a submetemos às nossas: não há meio termo, é preciso que ela nos de ordens ou que as receba. Assim, suas primeiras idéias são de império e de servidão. Antes de saber falar ela manda, antes de poder agir ela obedece, e às vezes a castigamos antes que ela possa conhecer seus erros, ou cometê-los (ROUSSEAU, 1951, p.21).

Denunciou que os pequenos infantes só eram objeto de atenção da família, depois de terem passado o período crítico (nascimento até oito anos), pois “[...] quase toda a primeira infância é doença e perigo; metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos” (ROUSSEAU, 1951, p. 20).

Considerando que uma característica que marca o Antigo Regime, no que diz respeito à organização familiar, é o distanciamento no relacionamento entre pais e filhos, esse pensador propôs o resgate da família ao denunciar o descaso dos pais, que negligenciavam seus deveres quanto à responsabilidade dos filhos.

Criticou desde o uso de faixas, cueiros e trocas que impediam as crianças de se movimentar livremente, até a prática comum, na época, das mães

deixarem seus filhos aos cuidados de amas-de-leite, que os amarravam e imobilizavam, porque assim tinham menos trabalho do que se as deixassem em liberdade. Rousseau definiu que a família, em especial a mãe, deveria assumir a maternidade.

[...] mas, que as mães se dêem ao trabalho de amamentar seus filhos, e os costumes reformarão por si próprios, os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações. Se as mulheres voltarem a serem mães, logo os homens voltarão a serem pais e maridos (ROUSSEAU, 1951, p. 18).

Na perspectiva de Rousseau (1951), a família era como uma sociedade natural, no qual o pai e a mãe deveriam ter funções estabelecidas. Esclareceu, dessa forma, que era importante a relação entre o adulto e a criança, visto que, por meio dessa, acontece a formação da criança. É nesse período que a personalidade será formada e consolidada, a partir da interação que ela estabelece com o seu meio.

Pensando nisso, propôs uma mudança radical no tratamento que as instituições dispensavam à educação da criança no Regime Antigo, ou seja, não só no âmbito da família, mas também na escola, pois não havia espaço para a criança ser ela mesma naquela época. Sua maior crítica reside no fato que a educação mantém a criança sob constante coerção e opressão, tornando-a um adulto débil de corpo e alma, sem nenhuma aptidão, cheio de orgulho e de todos os vícios.

Esse autor considerou inadequada a maneira como o ensino era transmitido às crianças, ou seja, o processo de aprendizagem não considerava o aluno como um ser ativo e pensante, capaz de assimilar a realidade externa de acordo com as suas estruturas mentais, mas impunha o que os professores decidiam. Aliás, estes consideravam a criança como um ser passivo, simples receptor de informações.

No que diz respeito às questões pedagógicas, Rousseau (1951), em sua obra “Emílio”, enfatizava que o adulto constitui não só a referência mais próxima da criança, mas um modelo a ser seguido. Portanto, seria necessário que o preceptor tivesse coerência em suas atitudes e comportamentos frente à criança. Para esse autor, o educador deveria conhecer tanto as características da infância como as particularidades de cada criança. Assim, para que a educação natural

atingisse a sua meta, seria necessário que o governante cuidasse de sua própria educação, para que, dessa forma, pudesse exercer maior controle sobre as influências que o seu aluno sofreria.

Ele delineou a diferença entre a infância e a idade madura e ressaltou a necessidade de se estabelecer um pacto de respeito e confiança entre o adulto e a criança. Esse respeito deveria começar pela aceitação da forma própria da criança de viver e de conviver com o mundo. A educação, nessa perspectiva, seria um fator preponderante na formação humana e deveria iniciar-se com o nascimento, pois a educação formadora do homem era vista como produto da natureza, dos homens e das coisas.

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos advém da educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer dela é resultado da educação dos homens; e o que adquirimos de nossa própria experiência sobre os objetos que ambos que nos afetam decorrem da educação das coisas (ROUSSEAU, 1951, p.7).

Rousseau (1951) definiu o termo natureza como o estado original, primitivo, de harmonia, em que o homem bastava a si mesmo. Nesse sentido, defendeu que o objetivo da educação natural era o de aproximar, o máximo possível, o homem desse estado. Ao preconizar a educação da natureza, fez a opção pela educação doméstica para formar o homem.

Suas idéias relacionadas à democracia influenciaram Pestalozzi (1746-1827), seu contemporâneo, que defendeu a superação da miséria das famílias mais pobres da Alemanha, por meio da educação. Sua preocupação se estendeu, sobretudo, aos pobres, uma vez que, na perspectiva desse pensador, seria possível, por meio da educação e da caridade, retirar o homem da miséria e fazê-lo crescer. O amor ao próximo esteve no discurso e na prática desse pensador, por isso, a educação religiosa e a educação moral deveriam permear a formação do sentimento humano, no sentido de fazer com que o homem praticasse sempre o bem e não o mal.

Na sua essência, a religião e a fé constituíam os fundamentos da educação, porém, não de forma dogmática, mas no sentido de promover o sentimento sincero e o desenvolvimento de solidariedade ao próximo.

Pestalozzi defendeu que a educação das crianças deveria iniciar-se desde muito cedo. Em sua obra, “O Livro de Las Madres”, orientava as mães a educarem seus filhos por meio da observação e da fala. É importante ressaltar que ele estipulou como ponto de partida, para o desenvolvimento do método intuitivo, o próprio corpo da criança. Assim, como a família era considerada a célula do organismo social, caberia à mãe ser a grande educadora da criança, sobretudo em relação à iniciação moral, uma vez que toda a formação humana deveria ser alicerçada no âmbito da família.

No campo educacional, esse pensador defendeu que a aprendizagem deveria ser natural e a intuição o elemento chave para a construção do conhecimento. A observação seria o princípio dessa intuição, pois a criança deveria observar as coisas para conhecê-las. Na realidade, a intuição deveria estar presente em todo o ensino, uma vez que criou escolas na zona rural, propondo o desenvolvimento de uma educação intelectual e artesanal, ao ensinar por meio do trabalho.

Pestalozzi opôs-se ao ensino verbalista da época, quando defendeu a aprendizagem por meio dos sentidos. Assim, o fundamento de seu método consistia na ação, que significava a observação, a investigação e a experimentação. A ênfase na religião justificava-se pela fé na educação como o supremo meio de aperfeiçoamento individual. Desta maneira, seu conceito de disciplina baseava-se na boa vontade recíproca e na cooperação entre professor e aluno.

Para esse pensador, seria possível, por meio da educação, regenerar a sociedade de excluídos e garantir a todas as crianças o desenvolvimento moral e intelectual. Em sua conhecida obra, Leonardo e Gertrudes, retratou o quadro das condições de ignorância e de miséria dos camponeses e tentou mostrar que seria possível fazer de Gertrudes a educadora dos filhos e um modelo para as outras famílias. Na realidade, a mensagem que ele procurou passar, nessa obra, foi a de que seria possível, numa comunidade carente, a utilização de métodos simples de educação, como os adotados por Gertrudes, os quais viriam a modificar toda a condição de vida da mesma.

Entusiasta da teoria desse pensador, Froebel (2001) incorporou muitos dos seus princípios, sobretudo, no fundamento da educação do homem por meio



da percepção, já que o contato sensorial com o mundo deveria ser o ponto de partida de toda a educação na primeira infância.

[...] ai surge um segundo princípio que Froebel incorporou da pedagogia pestalozziana: se a percepção seria o ponto de partida da educação, devendo ser explorada desde o início da vida humana, então a mulher, mas especificamente a mãe, teria um papel decisivo na educação infantil, cabendo a ela desenvolver atividades que explorassem o potencial da criança no que diz respeito às formas de percepção do mundo exterior. Froebel levaria ainda mais longe a defesa dessa centralidade do papel educativo da mulher na primeira infância, ao considerar a mulher como educadora nata. Disso decorre outro princípio da pedagogia de Froebel, o de que saber educar é algo que se desenvolve espontaneamente na prática. A mulher mãe, possuindo naturalmente os atributos necessários a uma educadora, só precisaria que os mesmos fossem despertados no fazer educativo (ARCE, 2005, p. 43).

Apesar de ter assimilado muito do pensamento de Pestalozzi, muitas foram as divergências entre suas idéias, haja vista que enquanto voltava seu pensamento para a natureza e para a busca da revelação do divino no humano, Pestalozzi envolvia-se nas discussões sociais e econômicas do período, ao defender que a pobreza se alastrava entre os mais necessitados em função da exploração dos mais ricos. Froebel (2001) criticou a forma como seu colega, introduzia a criança no mundo da leitura e da escrita, sobretudo por defender que alfabetização deveria ser trabalhada desde a mais tenra idade, para que as pessoas tivessem uma vida mais justa e de menos exploração.

Apesar disso, seu pensamento assemelha-se ao do colega, quanto princípio de que todos os homens eram iguais para proporem formas de organização social, uma vez que:

Este princípio encontrava-se na relação entre infância e natureza; somente conhecendo as relações entre ambos e a relação destes com a fonte divina de tudo e todos, isto é, Deus, é que poderíamos presentear cada indivíduo com o autoconhecimento e a aceitação de seu lugar em nossa sociedade, consequentemente teríamos uma sociedade melhor (ARCE, 2005, p. 39).

Froebel (2001) ressaltava que, sendo o homem uma criação divina, a criança continha, dentro de si, os germes de tudo o que de melhor existe na

natureza humana. Desta maneira, a criança deveria aprender a conhecer a natureza e viver em harmonia com ela. Sobre isso, enfatizou a relevância do papel da natureza no desenvolvimento infantil. De acordo com Arce (2005):

- A natureza é símbolo do espírito divino, é a exteriorização desse espírito; conhecer o simbolismo da natureza é conhecer o espírito divino;

- A natureza é objetiva por ser algo real e permanente, mas constitui-se em uma escada que liga a humanidade ao eterno;

- A natureza possui uma unidade, que é Deus. Todo ser vivo possui dentro de si a consciência desta unidade e a necessidade de torná-la cada vez maior;

- A natureza e o homem possuem uma relação de união; o espírito da natureza e a alma do homem são uma só coisa, que cresce e alimenta-se em Deus;

- A natureza desenvolve suas próprias leis, cuja essência é espiritual e teológica. Essas leis devem ser seguidas pela educação;

- A natureza é um símbolo e os símbolos fazem parte da vida do ser humano. Portanto, a criança recorre à simbologia para expressar e exteriorizar seu interior.

Esse pensamento sobre a relação entre o homem, a natureza e Deus embasou todo o princípio educacional de Froebel, justamente por este ter tido contato com a natureza e ter vivido no campo, desde criança. Interessou-se pelas ciências naturais e, por esse motivo, comparava a criança a uma planta, que deveria ser cuidada desde a mais tenra idade, para que pudesse florescer, já que “[...] um jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira” (ARCE, 2005, p. 11). O jardineiro deveria conhecer as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento.

É importante ressaltar que o pensamento de Froebel (2001) tinha como essência o que ele chamou de unidade vital, no qual a interação entre o divino, o humano e o natural deveria se subordinar à essa unidade. Para ele, essa relação entre “Deus, natureza e o homem” levaria o homem ao desenvolvimento pleno, por meio da educação.

A relação que existe entre a natureza e Deus se assemelha à que existe interna e espiritualmente entre uma obra bela e o artista que a executou; e, de um modo mais imperfeito, pode também ser comparada à relação que há entre qualquer produto humano e o autor que lhe deu forma. Tudo o que o espírito e a vida criam e produzem tem de refletir por força a vida e o espírito; há de levar, como um dom divino, os caminhos da mão criadora. Nada visível, nada perceptível pode existir que, em si mesmo, não seja a expressão do espírito, da vida, do ser que a criou (FROEBEL, 2001, p. 98).

A educação deveria, portanto, despertar na criança a compreensão de que o homem e a natureza possuem existência em Deus, por isso, a necessidade da orientação para uma vida pura e santa. Essa compreensão seria capaz de ocorrer por meio da exteriorização do interior e da interiorização do exterior, sendo a ação e a atividade dois elementos importantes para a efetivação deste processo. Assim, defendia que a formação e o desenvolvimento humano se dão graças ao que o homem recebe do mundo exterior, mas que isto ocorre de modo completo, quando toca no seu mundo interior.

Froebel (2001) chamava de interiorização o processo que consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, os quais deveriam passar por uma seqüência, do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. Desta maneira, a atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação desse processo, o que vai garantir que os conhecimentos sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível.

Os processos de exteriorização e interiorização são necessários para o desenvolvimento humano, uma vez que servem para marcar a passagem da criança da primeira infância para a infância propriamente dita. Durante a primeira infância, esses processos são confusos, pois a criança quase não consegue diferenciar seu corpo dos objetos que a rodeiam. O aparecimento da linguagem oral é um sinal de que este processo está se concluindo, o que torna a criança pronta para entrar na próxima fase, que é a infância. Por isso, esse período não poderia ser considerado uma fase sem importância na vida da criança.

A fórmula geral do destino do homem é “[...] exteriorizar o interior e interiorizar o exterior, unificá-los ambos; por isso os objetos exteriores excitam o homem para que conheça a sua essência e em suas relações” (FROEBEL, 2001, p. 42). Froebel defendeu que o indivíduo é uma unidade, quando considerado em

si mesmo, mas que, quando faz parte de um todo maior, é considerado em relação aos outros. Ele ressaltou que esse processo é difícil para a criança, já que o mundo se apresenta para ela de forma nebulosa, confundindo-se com ela, e que a separação só “[...] começa a manifestar-se quando os objetos se destacam por meio da palavra, que vem, sobretudo dos lábios da mãe e do pai” (FROEBEL, 2001, p. 43).

Assim, enfatizou o papel da mãe no estabelecimento da união entre criança e natureza e entre a sociedade e Deus, por acreditar que a interação entre mãe e filho possibilitaria o desenvolvimento das potencialidades infantis.

Nesse período, a educação do homem corresponde inteiramente à mãe, ao pai, à família, e o homem depende dessa família, e com ela, por natureza, forma um todo inseparável do homem: não é considerada como uma coisa independente e, por isso, confunde-se com a linguagem dos braços, dos olhos, da língua (FROEBEL, 2001, p. 46).

Na realidade, segundo Froebel (2001), não se deve estabelecer nenhuma ordem rigorosa de pré-relação nos períodos do crescimento e da educação da criança, já que a unidade entre o homem, a natureza e Deus aplica-se a todas as instâncias da vida e é justamente nesses elementos da natureza, assim como na existência humana que se encontra a divindade.

Desta forma, na contemplação da própria vida e da evolução individual comparada com a evolução total da humanidade, pode encontrar-se a verdade de que a vida íntima de cada um reproduz toda a história espiritual do gênero humano; por sua vez, toda a humanidade pode ser considerada como um homem só, observando-se nela os sucessivos graus do desenvolvimento individual (FROEBEL, 2001, p. 102).

O homem não só se contempla na natureza de uma maneira geral, mas, por meio dela, tem a possibilidade de ler seu destino e perceber a sua vocação e as condições necessárias para alcançar perfeitamente o seu fim. Dessa maneira, “[...] é preciso que o homem, sobretudo na infância, acostume-se a conviver com a natureza, considerando-a não em seus fenômenos e formas particulares, mas como manifestação geral do espírito divino” (FROEBEL, 2001, p. 103).

Ao considerar que a criança deve ser guiada pela natureza, ressaltou que esse processo acontece por meio dos órgãos dos sentidos. Para Froebel (2001),

a criança é dotada de sentidos para o “firme”, o “fluído” e o “aéreo”. O sentido para o aéreo manifesta-se nos órgãos do ouvido e da visão, já o sentido para o fluído manifesta-se no olfato, e os sentidos para o firme, por meio da sensibilidade geral e do tato. É importante ressaltar que cada objeto se apresenta em repouso ou em movimento, subdividindo-se em dois órgãos inteiramente distintos.

Perante a lei do conhecimento das coisas por seus opostos, na criança, desenvolve-se primeiro o sentido do ouvido e, na seqüência, o sentido da visão. Para que ocorra o desenvolvimento desses dois sentidos, “[...] é necessário que os pais e educadores ajudem a criança a relacionar os objetos com os seus opostos, com a palavra e logo com o signo que os representa” (FROEBEL, 2001, p.44). O intuito é fazer com que a criança perceba, nessa relação, uma verdadeira unidade, primeiramente, pela intuição, e depois, pelos conhecimentos dos objetos. Conforme Froebel:

Com o progressivo desenvolvimento dos sentidos, também se desenvolve o uso dos membros, o exercício do corpo, de acordo com a natureza física do homem e com as propriedades gerais do mundo material. Quando os objetos do mundo exterior estão próximos da criança e em repouso, eles influenciam a criança a descansar; quando se movem e se distanciam, impulsionam-na a alcançá-la e a apoderar-se deles; quando enfim, se põem quietos, porém em lugar distante, convidam a quem queira aproximar-se deles a pôr-se também em movimento para conseguí-los (FROEBEL, 2001, p. 44).

Dessa maneira, o desenvolvimento dos membros dá-se aos poucos, visto que, primeiro, a criança aprende a sentar-se, e somente depois, a se levantar, andar e saltar. A evolução desses e de outros movimentos é tão importante para o desenvolvimento sadio da criança, como aqueles aprendidos inicialmente, como, por exemplo, o sorriso e a expressão física. De um modo geral, o que a criança faz nada mais é do que julgar os objetos com os seus próprios membros, com as mãos, seus dedos, seus lábios, gestos e olhares.

Seu pensamento contribuiu enormemente para a educação da criança, pois enfatizou que a única preparação para a chegada da meninice é o desenvolvimento completo dos poderes na infância, os quais, por sua vez, preparam o caminho para a juventude e para a idade adulta. Para esse educador, há uma força impulsionando todo o desenvolvimento infantil, já que, de uma

maneira geral, a evolução humana ocorre de modo gradual e contínuo, havendo interligação entre as diferentes etapas da vida (ARCE, 2005). Assim, as ações realizadas pelos adultos, no cotidiano, mantêm estreita ligação com os acontecimentos passados, vividos na infância. Conforme Froebel:

Assim, na alma da criança, na experiência da cada criança, no ritual de sua evolução, na história do desenvolvimento de cada consciência humana, desde que aparece sobre a terra, se repete e se reproduz a história da criação de todas as coisas, tal como nos contam os livros dos santos, até o momento em que o homem se reconhece a si mesmo no meio do paraíso terreno, na formosa natureza estendida também ante os olhos da criança. Mais tarde, reproduz-se também, essencialmente em cada criança, o momento que foi o princípio da liberdade moral da razão em toda a espécie humana, criado precisamente para a liberdade (FROEBEL, 2001, p. 43).

Froebel (2001) acreditava que o conhecimento acontece quando a criança consegue fazer conexões internas, por meio da lei dos opostos, ao relacionar, por exemplo, quente-frio, amor-ódio, alto-baixo. Nesse sentido, Kishimoto e Pinazza (2007) ressaltam que:

Ao admitir conexões internas feitas pela criança, Froebel supera a proposta de Pestalozzi de usar as coisas reais como um fundamento para o treino intelectual pelos sentidos, definindo a auto-atividade como princípio central que move a ação da criança. Assim, o filósofo compreende como ser criativo e ativo, a qual faz conexões internas, tem capacidade de aprender, adquire experiências por meio da auto-atividade, faz reflexão e chega à autoconsciência com o auxílio do adulto (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 44).

Defendeu que o conhecimento nada mais é do que o resultado da junção entre sentimento, vontade, imaginário e pensamento, pois, ao pensar, o homem não separa a percepção da razão, nem o sentimento da vontade. Desta maneira, a relação estabelecida entre o indivíduo que aprende e o mundo externo é regida por essas conexões internas.

Essa lei está na base do sentimento de pertencimento da criança à comunidade, pois esta, ao interagir com a família e com os professores, compreende, ao longo dos anos, como todos os seres humanos sabem que estão em comunidade e unidade com o alto princípio e com Deus. Esse sentimento de

pertencimento é o início de toda a verdade espiritual e religiosa e da unificação com o ser superior.

Froebel (2001) ressaltava que o processo de exteriorização e interiorização precisa da ação para mediá-lo e não de palavras e conceitos. Desta maneira, o melhor método para se evitar que o ensino abstrato prejudique o desenvolvimento dos talentos dos alunos, seria melhor possibilitar-lhes a aprendizagem por meio da prática, ou seja, do aprender fazendo.

Considerando que o desenvolvimento dos talentos de cada criança deveria estar em harmonia com a natureza, entendia que o princípio da unidade vital levaria a criança a conhecer e reconhecer Deus em todas as suas obras, em especial, na natureza. Por isso, criticou a escola de sua época por entender que essa não reconhecia tal unidade, fazendo de seu método, algo distante de uma aprendizagem mais inovadora.

A educação é, assim, entendida como parte do processo geral da evolução humana. Neste sentido, defendeu que o elemento fundamental do processo educativo é a espontaneidade e por isso, criticou o conceito de educação como preparação para um estágio futuro, pois acreditava que a vida da criança não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente. Ao considerar que a educação ocorre no presente e não no passado ou futuro, acreditou que o ser humano tem, dentro de si, uma força natural que o impulsiona ao desenvolvimento, portanto, defendeu a educação com base na liberdade e no respeito às capacidades de cada indivíduo.

Ao criticar o processo de desenvolvimento intelectual que se preocupa apenas, com palavras e não reconhece o valor das coisas, atribuiu muito valor às experiências de fazer, de usar as mãos e de empregar a expressão plástica. Desta maneira, a expressão de idéias pelas mãos assegura a sua formulação em palavras e a relação das coisas com os símbolos impressos.

Nesse ponto de vista, educação, doutrina e qualquer ensino devem tender muito mais a seguir a espontaneidade e a adaptar-se à natureza, do que prescrever normas e determinar condutas: se predominar unicamente esta última tendência, impedir-se-ão o desenvolvimento e o progresso do gênero humano e em sua atividade espontânea e livre; único objeto e fim de toda educação e de toda a vida (FROEBEL, 2001, p. 27).

A educação deveria<sup>29</sup> contribuir para o desenvolvimento do pensamento livre da criança e não massificar sua espontaneidade. A liberdade de expressão infantil deveria ser estimulada pelo professor, por meio de uma educação ativa e direta, uma vez que,

[...] ao contentar-se com o aspecto passivo da educação; com a educação que limita a adaptar-se e a seguir; o pensamento vivo, eterno, divino, pressupõe e exige, por sua própria natureza, a determinação e espontânea atividade desse ser: o homem criado para a liberdade e para a imitação de Deus (FROEBEL, 2001, p. 28).

Por isso, a primeira educação deve tratar diretamente do desenvolvimento físico e influir no espiritual, por meio de exercícios dos sentidos. O desenvolvimento dos membros, por meio dos movimentos, deve ser o primeiro a ser trabalhado na educação da criança. A ginástica, nesse sentido, é considerada, por ele, como um elemento importante uma vez que possibilita, além do movimento, a vivacidade, e integra o corpo e a alma da criança. Assim, os exercícios que estimulam o movimento devem ser trabalhados junto aos jogos e não como atividades separadas.

Sua proposta de trabalho<sup>30</sup> contribuiu para a educação dos pequenos, justamente por enfatizar o cultivo da vida social livre e cooperativa no interior dos Jardins de Infância. É importante ressaltar que Froebel (2001) valorizou a expressão espontânea da criança, quando reconheceu seu poder natural de interagir com seus pares. Ao tratar da interação entre a mãe e a criança, no desenvolvimento das potencialidades infantis, atribuiu à família a conexão dos pequenos com a natureza e com Deus, o que constituiu o alicerce de sua educação. As brincadeiras, nesse sentido, foram consideradas elementos

---

<sup>29</sup> Froebel (2001) foi considerado o pai dos Jardins de Infância, justamente porque pensou na possibilidade de educar as crianças pequenas, por meio de atividades que favoreciam seu desenvolvimento.

<sup>30</sup> É importante ressaltar que os Jardins de Infância propostos por Froebel, tiveram uma duração curta, apesar do apoio que ele recebeu dos liberais alemães, pois perduraram de 1840 à 1851, quando o regime reacionário prussiano, que suprimiu a revolução liberal de 1848, proibiu os Kindertages por considerá-los centros de subversão política e por incentivarem o trabalho da mulher fora do lar. Apesar da proibição, logo depois de sua morte, em 1852, essas instituições, espalharam-se por toda a Europa e demais continentes.



significativos no processo de aprendizagem da criança. Para tanto cabia aos Jardins de Infância a responsabilidade de proporcionar atividades de cooperação e jogos, por meio do manuseio de objetos e de atividades de livre expressão, a partir de materiais como argila ou blocos, o que vem a enriquecer a sua linguagem, conforme será tratado a seguir.

### **3.2. A Proposta de Trabalho de Froebel: As Brincadeiras no Contexto da Sala de Aula**

Esta seção discute a proposta de trabalho de Froebel, por meio das brincadeiras, no cotidiano dos Jardins de Infância, e apresenta uma série de atividades sugeridas por esse autor, que considerou ser o brinquedo a única ocupação da infância. Para ele, o brincar não era somente um recreio, mas a exteriorização de forças, sendo, para a criança, atividade necessária e natural, constituindo-se, portanto, numa ocupação séria. Para que o brincar pudesse, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, Froebel dividiu os jogos em três categorias, ou seja, aqueles que exercitam o corpo, os que exercitam os sentidos e os que exercitam o espírito.

Os jogos do corpo e os brinquedos de movimento exercitam a força física e a habilidade do corpo da criança e são considerados como verdadeira expressão de alegria. Já os jogos que visam à educação dos sentidos são aqueles que exercitam a visão, o ouvido, o tato e paladar e o olfato. Os brinquedos que exercitam o espírito são as ocupações que contribuem para o desenvolvimento da intuição, da inteligência, da atenção, da observação e da memória.

Os jogos nessa idade, ocupações espontâneas da mesma, mostram uma tripla diferença: ou são imitações da vida e de seus fenômenos, ou são emprego do ensinado, da escola, ou são livres imagens e manifestações do espírito, de toda a espécie e em matéria de toda classe, segundo as leis contidas nos objetos e matérias do jogo investigando aquelas, seguindo-as e submetendo-as às mesmas, segundo as contidas no homem mesmo, em seu pensamento e sentimento. Em todo o caso, os jogos nessa idade são ou devem ser o descobrimento da faculdade vital, do impulso da vida, produtos da plenitude da vida, da alegria de viver que existe nos meninos (FROEBEL, 2001, p.206).

Ao pensar nos jogos e brincadeiras como recurso pedagógico e como elemento indispensável para o desenvolvimento infantil, Froebel (2001) passou a trabalhar em uma oficina e a elaborar materiais didáticos que pudessem contribuir para o aprendizado da criança. Como defendeu o jogo como um instrumento

relevante para o autoconhecimento infantil, que deve ser utilizado na sala de aula pelo professor, criou brinquedos que chamou de “dons” e “ocupações”, os quais deveriam ser dados à criança de modo que esta descobrisse seus próprios dons.

Nomeou de jogos todas as “ocupações” dos Jardins de Infância, e de “dons” ou “dádivas”, o material empregado em tais ocupações. Por meio dessas atividades, a criança poderia desenvolver sua inteligência e sua essência humana, simulando atividades do seu cotidiano, já que o sistema de jogos froebelianos, “[...] baseia-se neste princípio fundamental de que toda educação deve começar pelo desenvolvimento do desejo de atividade inato nas crianças” (PRESTES, 1896, p. 71).

Esses materiais eram constituídos por sólidos geométricos, gravuras coloridas e trabalhos manuais que propiciavam os exercícios sensoriais e motores; sendo que alguns não mudavam de forma, como, por exemplo, os cubos, os cilindros, os bastões, as lápides; e outras eram materiais que se modificam com o uso, como argila, areia e papel, que poderiam ser utilizados para atividades de recorte, dobradura e alinhavo em cartões, conforme o quadro 2.

Seis bolas de borracha, cobertas com tecido de lã de várias cores;	Esfera, cubo e cilindro de madeira;	Cubo dividido em oito cubozinhos;	Cubo dividido em oito partes oblongas;	Cubo, divisível em metade e em quatro partes;
Cubo consistindo em partes oblongas, duplamente divididas;	Tabuinhas quadradas e triangulares para compor figuras;	Varinhas para traçar figuras;	Anéis e meios anéis para compor figuras;	Material para desenho;
Material para picagem;	Material para alinhavo;	Material para recorte de papel e combinações;	Material para tecelagem em papel;	Varetas para entrelaçamento;
Réguas para dobradiças;	Fitas para enlaçamentos;	Material para dobradura;	Material para construções com ervilhas;	Material para modelagem.

Quadro 2 – Materiais criados por Froebel para o desenvolvimento dos “dons”.  
Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da Prestes (1896).

É importante esclarecer que a organização destas atividades acontecia por meio de uma seqüência, uma vez que as mesmas nasciam umas das outras, das mais simples às mais complexas. Para Froebel (2001), como o tempo de permanência nos Jardins de Infância é de três a quatro horas, em cada dia da semana, o tempo consagrado a cada atividade, incluindo as mudanças de uma para outra, deveria variar de vinte a trinta minutos. Os jogos de ação, como por exemplo, imitação de vôos de pássaros, movimentos de semear, de lavrar a terra, exercícios de ginástica e exercícios vocais, deveriam ser realizados ao ar livre, sempre respeitando o tempo da criança, na passagem de uma atividade para outra.

Desta maneira, o primeiro “dom” consiste em seis bolas de borracha de lã, três delas em primárias e outras três em cores secundárias, cujo objetivo é ensinar as crianças a distinguirem entre direita e esquerda e a nomear corretamente as várias cores. Cada bola de cor diferente deve ser empregada, uma em cada dia da semana, o que facilita a lembrança da seqüência dos dias. Este “dom” pode ser iniciado com crianças de três anos de idade, de modo que estas possam se familiarizar com os objetos e suas cores.

Se a criança nessa idade não teve ainda, o mínimo cultivo anterior é conveniente dar-lhe apenas uma bola de cada vez, sendo que a primeira escolhida deve ser a de cor vermelha. Depois de bem familiarizada com essa cor, as crianças poderão passar à segunda e depois à terceira. Consagrem-se algumas semanas ao conhecimento de três cores apenas, de modo que as crianças, além desse conhecimento, venham a afeiçoar-se ao jogo da bola que deverá tornar-se uma fonte de prazer para elas (PRESTES, 1986, p. 221).

Froebel (2001) sugere que o professor trabalhe com músicas no sentido de estimular, junto aos pequenos, noções de cor, movimento, forma e posição, conforme modelo a seguir:

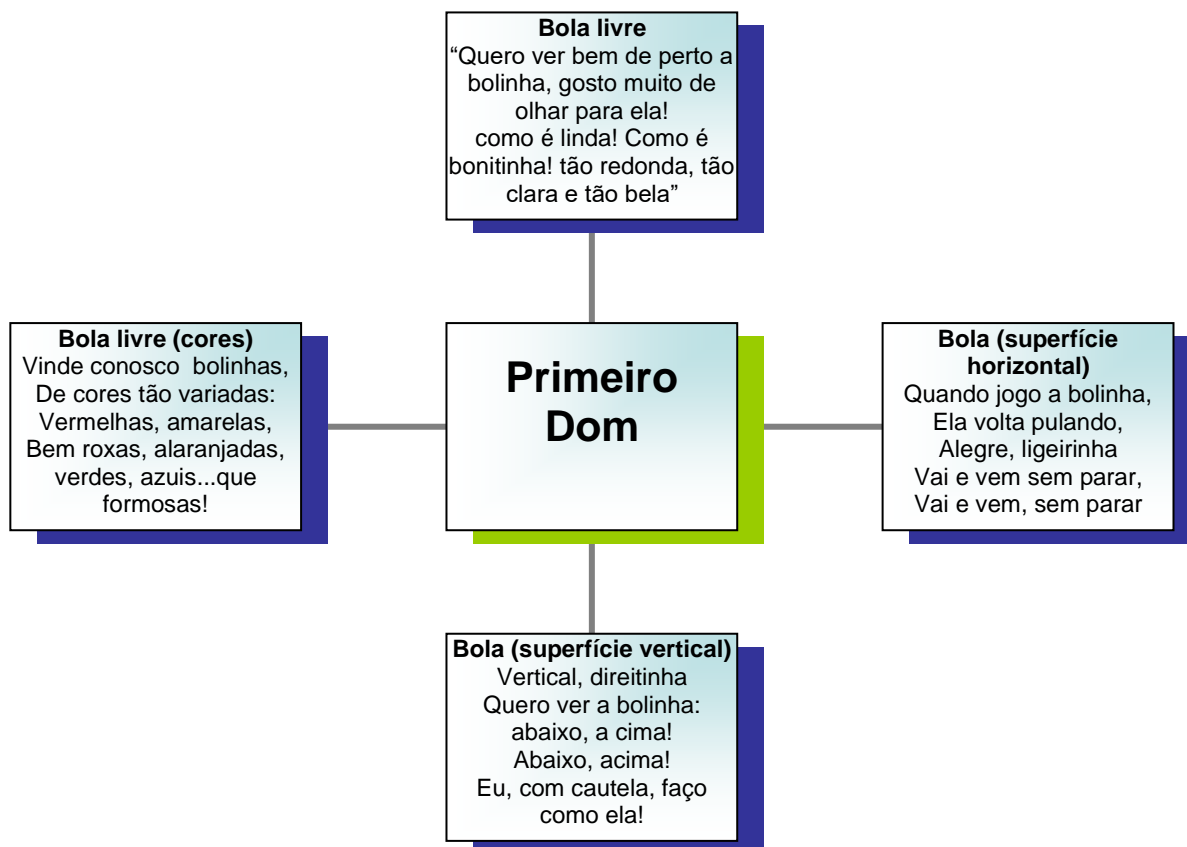


Figura 3 – Fluxograma com cantos para acompanhar os jogos de bola, segundo Froebel. Fonte: Organizado pela pesquisadora de acordo com Prestes (1896, p. 191-192).

Na figura 3, o professor pode sugerir que as músicas sejam acompanhadas pelas crianças, que passam as bolas de mão em mão, o que possibilita movimentos ritmados. Nesse primeiro “dom”, as bolas devem servir como meio para que o professor possa trabalhar com a observação da criança.

O segundo “dom” é composto por uma esfera, um cubo e um cilindro, todos de madeira, e tem como objetivo a comparação deste com o “dom” anterior, a partir da confrontação das analogias e das diferenças entre os materiais como, por exemplo, a esfera e a bola podem ser analisadas em relação à cor, à substância e ao peso. A esfera, o cubo e o cilindro podem ser trabalhados de modo que a criança descubra os pontos de semelhança e os de diferença entre os materiais. Ela pode descobrir que tanto a esfera como o cubo são feitos de madeira e têm a mesma cor, e que a esfera pode rolar e o cubo não.

As formas desses materiais também podem ser exploradas pelo professor, ao se analisar que a esfera é redonda e o cubo tem cantos. A

conversação com a criança possibilita a exploração do material e faz com que ela compare entre os três materiais e aponte as diferenças e as semelhanças entre eles. Se no primeiro e no segundo “dom”, a bola, a esfera, o cilindro e o cubo são os materiais a ser explorados, ao receber o terceiro “dom”, que é formado por um cubo dividido em oito cubos menores, a criança vai perceber que esse objeto não lhe é estranho, no entanto, ele se distingue do cubo anterior por seu tamanho. As músicas, a seguir, foram sugeridas por Froebel para desenvolver, nas crianças, noções de semelhança e diferenças.

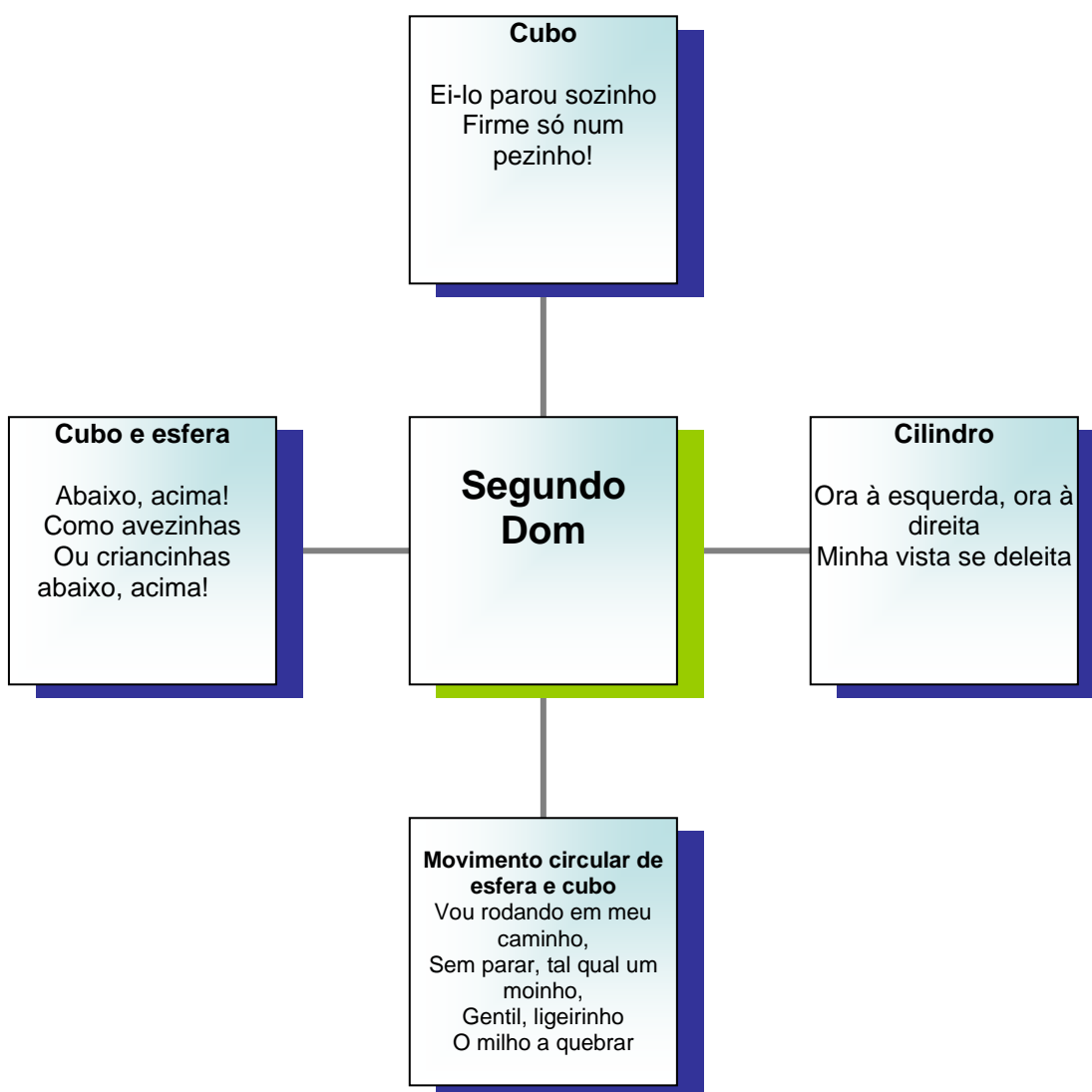


Figura 4 – Fluxograma com músicas para desenvolver noções de semelhanças e diferenças segundo Froebel.

Fonte: Organizado pela pesquisadora de acordo com Prestes (1896, p.199).

Conforme a figura 4, o cubo, o cilindro e a esfera não devem ser dados de uma só vez às crianças. Esse “dom” deve ser iniciado pela esfera, a fim de que as crianças a comparem com a bola macia do primeiro dom. Depois de bem explorado esse material, passa-se, então, ao cubo e ao cilindro. O objetivo do terceiro “dom” é estimular a observação infantil e trabalhar noções de: todo, partes, forma, grandeza relativa e simetria. Ao dividir o cubo, o professor trabalha com os termos: em cima, embaixo, adiante, atrás, direita, esquerda, e com as combinações de simetria, por meio dos arranjos das partes.

Uma das características principais do sistema de Froebel, consiste em habilitar as crianças a observarem e descobrirem todas as relações em que se acham os objetos uns para com outros. Conseqüentemente, deve-se exigir ação perfeita em todos os detalhes destas atividades (PRESTES, 1896, p. 99).

As figuras 5 e 6 demonstram as diversas possibilidades de manuseio dos materiais do terceiro “dom”.

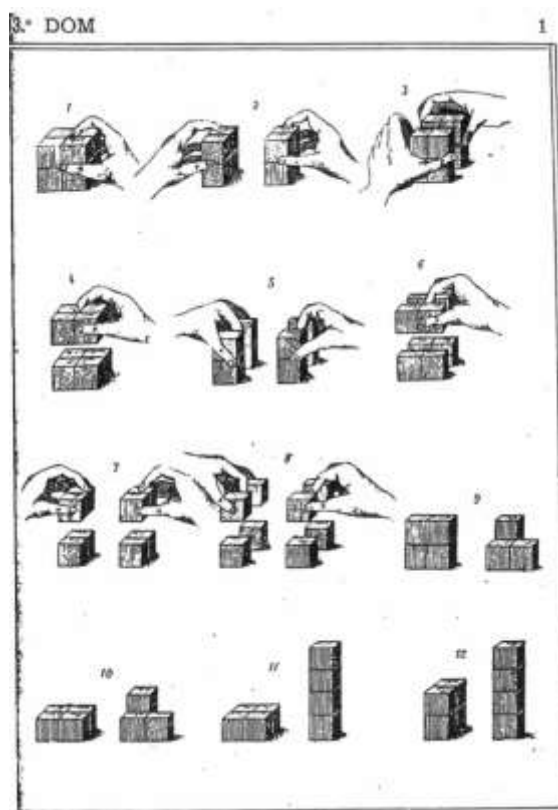


Figura 5 – Representações do terceiro “dom” por meio de cubos simples. Fonte: Revista Jardim de infância (1896, p. 102).

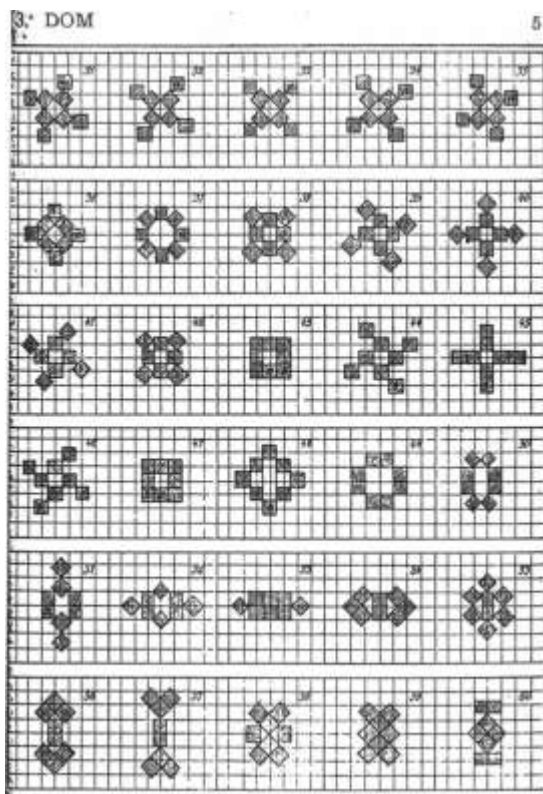


Figura 6 – Representações do terceiro “dom” por meio da combinação de formas artísticas.  
 Fonte: Revista Jardim de infância (1896, p. 106).

Conforme, o terceiro “dom” pode, também, ser trabalhado em construções que têm por fim representar: objetos reais, formas que concretizam relações, formações numéricas e formas artísticas de combinações numéricas. Enquanto, na figura apresentada, os cubos são divididos em oito partes com as mesmas dimensões, no quarto “dom”, a variedade é maior, já que as partes do cubo são paralelepípedos, cujo comprimento corresponde a duas vezes a largura e a quatro vezes a altura. Estas dimensões guardam em si as mesmas proporções que as dos tijolos comuns, por isso, são chamados de quarto “dom” ou “tijolos”. A diferença entre estas dimensões torna possível a construção de uma variedade de formas, bem maior da que se pode obter com o terceiro “dom” e, possibilitam às crianças a compreensão do significado dos termos horizontal e perpendicular, conforme as figuras 7 e 8:



4.º DOM

2

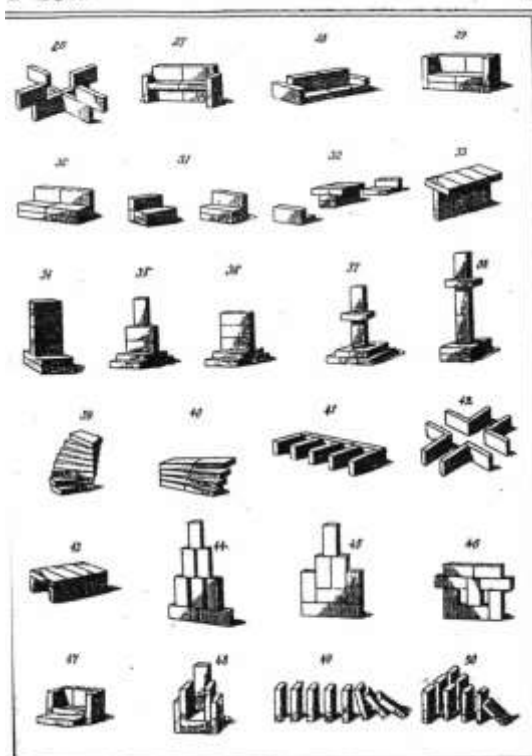


Figura 7 – Representações do quarto “dom” por meio de cubos diversos (I).  
 Fonte: Revista Jardim de Infância (1896, p.113).

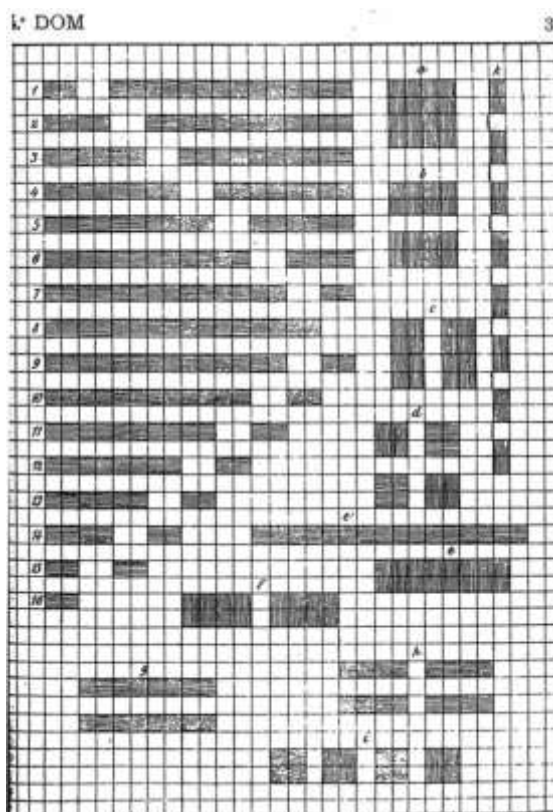


Figura 8 – Representações do quarto “dom” por meio de cubos diversos (II).  
 Fonte: Revista Jardim de Infância (1896, p. 114).

Pelas figuras apresentadas, percebe-se que o quarto “dom”, apesar de estar dividido em um número igual ao terceiro, as suas partes são diferentes quanto à forma, no entanto, ambos podem ser empregados para ministrar noções de divisibilidade. O cubo pode ser organizado de modo a mostrar três cortes (linhas) horizontais e um vertical (perpendicular), que a criança poderá dividir em metades, estas metades em quartos, e estes, em oitavos. Nessa atividade, a criança aprende que há três espécies de lados, simetricamente arranjados, aos pares: o de cima e o de baixo; o direito e o esquerdo; o da frente e o de trás, os quais, na realidade, são todos iguais entre si.

Ainda, neste “dom”, as crianças podem perceber que a grandeza do cubo todo é a mesma do anterior, no entanto, se o professor distribuir dois cubos ao invés de um, as crianças vão perceber que as duas partes deste, quando postas uma em cima da outra, formam um bloco exatamente igual aos dois cubos, e verificam, assim, a sua igual capacidade.

Considerando-se que os “dons” se originam-se uns dos outros, o quinto “dom” é dividido duas vezes em cada dimensão e em três partes iguais, de modo

a compreender nove pequenos cubos do mesmo tamanho. Três das partes do quinto “dom” são divididas em meios cubos, três outros em quartos de cubo, de modo que o “dom” se completa com vinte e um cubozinhos inteiros e trinta e nove em partes distintas entre todas, de acordo com a figura 9.

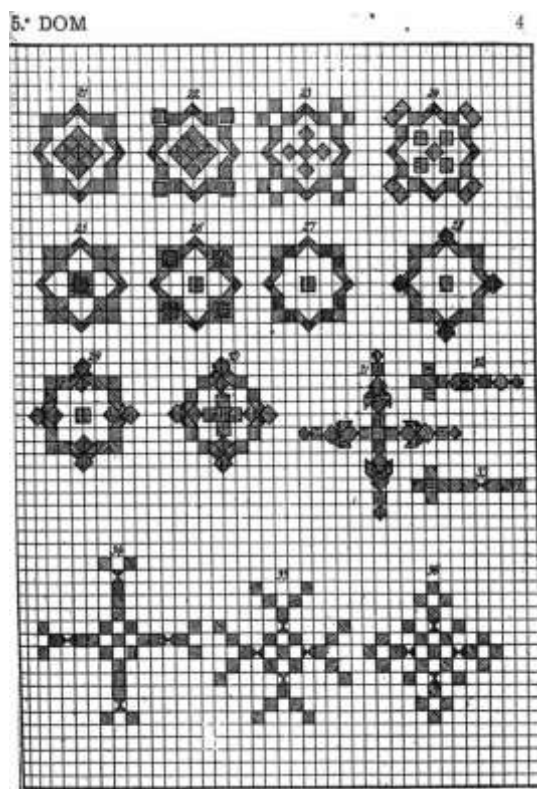


Figura 9 – Representações do quinto “dom” por meio da ampliação das noções de formas.  
Fonte: Revista Jardim de Infância (1896, p.115).

Os exercícios iniciais com o quinto “dom”, num primeiro momento, são idênticos aos trabalhados nos anteriores, o que possibilita à criança a fixação de conceitos já internalizados em experiências prévias. Na seqüência, a criança ampliará os conhecimentos que já incorporou e terá adquirido as noções de: linha horizontal/vertical e oblíqua/inclinada; e de lados quadrados, oblongos e triangulares. Na realidade, com o conhecimento do triângulo (figura 10), amplia-se a noção de formas, o que pode ser trabalhado com as crianças maiores, já com cinco anos de idade, enquanto nos “dons” anteriores, as crianças são menores.

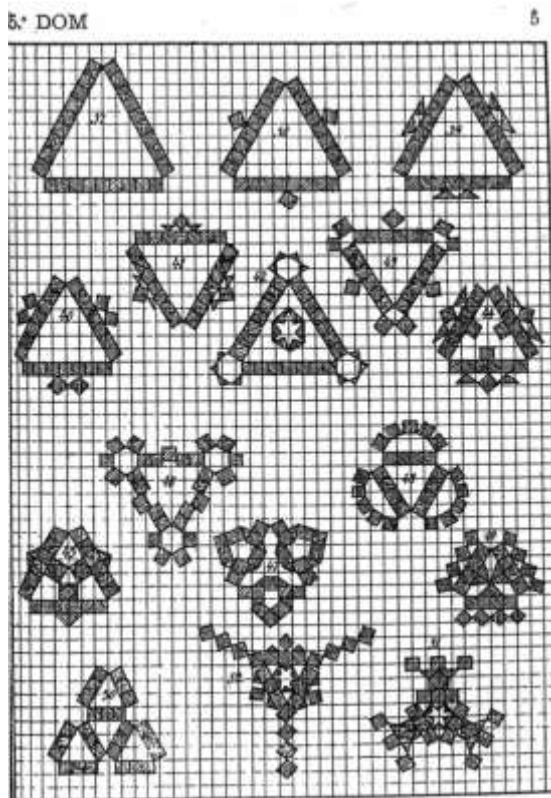


Figura 10 – Representações do quinto “dom” por meio de formas triangulares.  
 Fonte: Revista Jardim de Infância (1896, p.116).

O quinto “dom”, também possibilita ao professor continuar os exercícios de aritmética iniciados com os “dons” anteriores, já que, por meio deles, essas atividades podem ser ampliadas.

O sexto “dom” é constituído formado por vinte e sete blocos, na forma de tijolos, com a mesma dimensão dos do quarto “dom”. Dos vinte e sete blocos, dezoito são inteiros; seis são divididos no sentido da largura; e três, no sentido do comprimento, de modo que cada um forma duas colunas, somando trinta e seis peças. As partes componentes deste “dom”, suas proporções relativas e as suas formas devem ser bem trabalhadas com as crianças, antes de se iniciar as construções e os jogos inventivos, conforme figura 11.

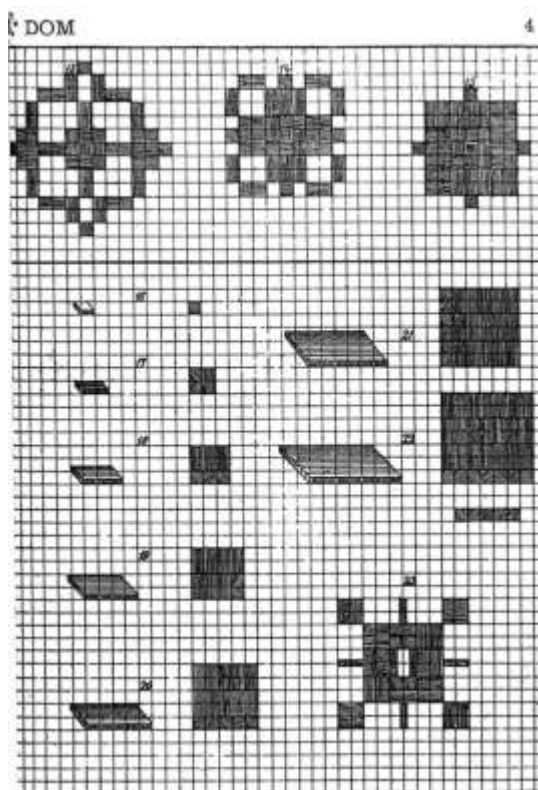


Figura 11 – Representações do sexto “dom” por meio de combinações complexas (I).  
 Fonte: Revista Jardim de Infância (1896, p.119).

As diferentes formas desse “dom” permitem abranger maiores espaços, dando origem, as combinações mais variadas e completas. Já a figura 15, apresentada mostra a variedade de combinações que podem ser realizadas pelas crianças, conforme exemplo que segue.

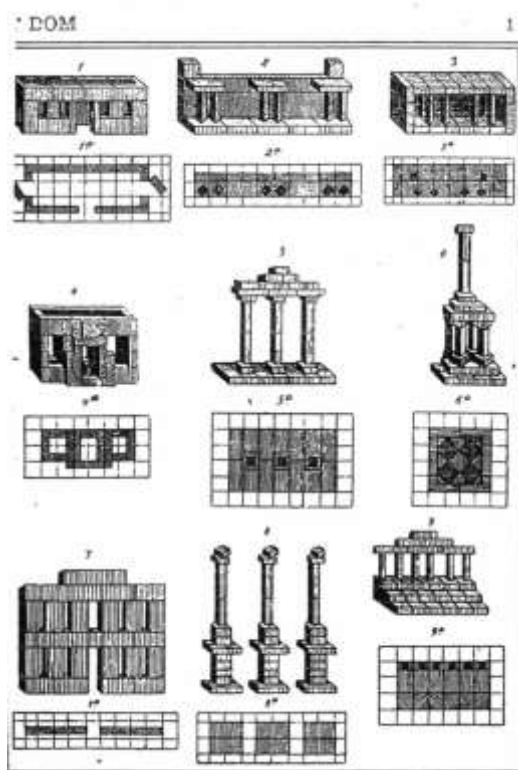


Figura 12 – Representações do sexto “dom” por meio de combinações complexas (II).  
 Fonte: Revista Jardim de Infância (1896, p. 121).

Para o desenvolvimento das atividades com esse “dom”, é necessário seguir algumas regras, como, por exemplo, o princípio de que cada forma deve originar-se de uma anterior, uma vez que:

[...] é sempre indispensável acompanhar as crianças em suas construções, respondendo suas perguntas e fazendo sugestões que ampliem o círculo de suas idéias. É sempre muito grato a uma criança ver que a gente a compreende e a acompanha com interesse seu trabalho. É, pois, um erro em educação deixar de entrar na esfera dos pensamentos e da atividade do espírito infantil, e, se, como estímulo, chegássemos a desfazer nas suas produções em vez de as auxiliar, o erro certamente seria ainda mais funesto (PRESTES, 1896, p. 129).

As combinações das diferentes peças que compõem o sexto “dom” podem, também, ser realizadas conforme indicações relativas aos anteriores. Com o sexto “dom”<sup>31</sup>, finaliza-se a série do sistema proposto por Froebel, no que diz respeito aos jogos. É importante ressaltar que essas atividades foram

<sup>31</sup> Na proposta original de Froebel são apresentados vinte dons, sendo que os seis primeiros possuem características diversas e são sugeridos para os Jardins de Infância e os demais, além de serem semelhantes aos primeiros são indicados para as primeiras séries das escolas primárias.

consideradas notáveis por serem instrutivas e por permitirem freqüentes repetições, que podem se realizar sob diferentes e variadas condições. Na realidade, com essas atividades, evita-se a monotonia causada pelos exercícios que são feitos sempre, do mesmo modo (PRESTES, 1896).

Uma outra atividade que favorece o desenvolvimento da criança, diz respeito aos exercícios que estimulam os movimentos das mãos, os quais Froebel (2001) chamou de “ginástica dos dedos”, conforme sugestão a seguir.

1º período	2º período	3º período
Fecho o dedo polegar, para o indicador abrir Vem o médio se deitar, ereto fica o anular Que o mínimo vai dormir.	Indicadores e polegares, Mínimo, médios e anulares, São amáveis meus dedinhos, Sabem se cumprimentar, Também em meus amiguinhos Quando encontro, seu saudar.	Em frente de uma a outra mão, Empertigados meus dedinhos Formam luzido batalhão De valorosos soldadinhos Marcham na frente os polegares, Pertinho os dois indicadores Depois os médios e anulares; Seguem-se os mínimos quietinhos E as palmas batem os tambores.

Quadro 3 - Exercícios de estimulação “ginástica dos dedos”, proposto por Froebel.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir da Revista Jardim de Infância (1896, p.144).

Para Froebel (2001), além da ginástica dos dedos, o professor pode estimular diferentes possibilidades de movimentos com as mãos, os quais podem ser trabalhados individualmente ou em grupos, conforme figura 13.



Figura 13 - Exercícios com modelos de sombras criados por Froebel.  
Fonte: Revista Jardim de Infância (1897, p.130).

O autor estudado deu grande importância à atividade livre e produtiva no período da infância, já que considera a criança um ser pensante, ativo e criador. Para ele, o ser humano tem tendência para a liberdade, no entanto, ressalta que não há liberdade sem lei, assim, nos brinquedos deve sempre existir a lei, para que a tendência da criança de ser livre não comprometa a liberdade dos outros. Por isso, a auto-atividade foi um elemento defendido por ele, quando considerou que a criança é dotada desse potencial ao entrar em contato com o mundo externo, ou seja, pela ação, ela interage com o mundo exterior. De acordo com Froebel (2001):

A atividade e ação são os primeiros fenômenos do despertar da vida da criança. Essa atividade e essa ação são, na verdade, a expressão central do interno que aparece em harmonia com sentimentos e percepção, indicando a apreensão e compreensão de si pela criança assim como uma germinação da capacidade individual (FROEBEL, 2001, p. 11).

Assim, ressaltou que a auto-atividade implica não somente naquilo que a criança faz por si mesma, mas também no que ela poderá ser beneficiada pelo



seu eu interior, já que essa lei demanda a atividade do ser humano total. Por isso a observação é entendida como fator primordial no trabalho do professor e esta pode ser exercitada por meio de atividades de cooperação, de ajuda mútua e das atividades impulsivas e instintivas das crianças. As brincadeiras eram consideradas capazes de potencializar a espontaneidade das crianças e de manifestar a sua capacidade criativa e produtiva, sendo essenciais para o crescimento e desenvolvimento das mesmas.

Ao atribuir enorme significado à liberdade dos movimentos infantis durante as brincadeiras, Froebel (2001) chamou a atenção para o vestuário da criança, que deveria ser livre de laços e pressões de todos os tipos.

A atividade doméstica ajuda muito a adquirir a agilidade corporal, apesar de geralmente ser tão descuidada e, na maioria das vezes, só em parte cumprida. Assim, o homem deve conhecer não só as faculdades, mas também o meio de usá-las; só assim, conseguirá uma formação completa do corpo e de seus membros, por exemplo, na escrita, no desenho, nos instrumentos musicais. Porém, se o aluno não recebeu semelhante adestramento de seu corpo e se não aprendeu o uso de seus membros, o ensino pode ser penoso ao professor e ao aluno (FROEBEL, 2001, p. 158).

A base para a aquisição da linguagem infantil deveria acontecer por meio da mediação do adulto, pois a primeira fala da criança aparece nos gestos seguidos dos movimentos da face e, somente mais tarde, por meio da verbalização de palavras. Daí a relevância da observação do adulto ao incentivar o brincar como elemento importante nesse processo, conforme Froebel (2001):

O que a criança faz é começar a julgar os objetos com seus próprios membros, com suas mãos, seus dedos, seus lábios, sua língua, seus pés e até com seus gestos e olhares. Nesse jogo, nesses movimentos do rosto e de todo o corpo, não há que buscar, em princípio, nenhuma manifestação exterior da essência interna da personalidade, manifestação que não aparece até a etapa seguinte. Convém vigiar os movimentos para que a criança não se acostume a mover demais o corpo e, sobretudo, o rosto sem nenhum motivo interno (FROEBEL, 2001, p. 45).

Esse pioneiro mostrou o valor da ação criativa da criança, ao enfatizar que, brincando, ela não só cria, mas sente e pensa ao mesmo tempo. Ao brincar,

a criança fortalece os músculos de todo o seu corpo; daí a ênfase nas brincadeiras livres ou na interação com adultos, sobretudo quando estas auxiliam o desenvolvimento da auto-atividade e da fala. Neste sentido, Froebel (2001) esclarece que:

Depreende-se claramente que o jogo dirige essa idade e desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que é a alma de todos os meninos. Os jogos mesmos podem ser: corporais, já exercitando as forças, já com expressão da energia vital, do prazer da vida; dos sentidos, exercitando o ouvido, como o jogo de esconder-se; ou a visão como o tiro ao prato; jogos do espírito, da imitação e do juízo, como o xadrez ou as damas; jogos muitas vezes considerados, se bem que raras vezes têm sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espírito e necessidades infantis (FROEBEL, 2001, p. 206).

Após o desenvolvimento dos movimentos básicos na infância, Froebel (2001) ressalta a importância da representação, pela criança, do meio em que vive, por meio do desenho. Para ele, esse deve ser iniciado aos três anos de idade, já que desenvolve não somente a habilidade da criança de representar as coisas, bem como possibilita que o professor conheça até que ponto os objetos foram observados e compreendidos pela mesma. Ao considerar que o ato de desenhar requer observação, atenção e concepção do todo em partes, esse autor esclarece que essa atividade é significativa para o desenvolvimento dos sentidos na criança.

O método do desenho froebeliano, que vai do simples para o complexo, de uma maneira lógica e natural, a partir da semelhança e dos opostos, possibilita, mais tarde, o interesse da criança pela escrita. Assim, o grafismo foi outro elemento utilizado por Froebel (2001), para explicar a atribuição de significações na construção do pensamento simbólico (figura 14). Na realidade, a criança utiliza a palavra e o desenho como forma de representação das coisas, por isso, o desenho é considerado inato, assim como o desenvolvimento da fala.



Figura 14 - Exercícios gráficos froebelianos.  
Fonte: Revista do Jardim de Infância (1897, p.18).

A figura 14 demonstra diferentes atividades que incentivam o desenvolvimento do grafismo infantil e da coordenação motora fina das crianças. Mesmo enfatizando a importância do papel do professor na sala de aula, Froebel claro que a criança é agente de seu próprio desenvolvimento. Assim, criou (2001) deixava uma escola de treinamento para as mães e para educadoras de crianças, que tinha como objetivo desenvolver uma prática educativa afinada com o desenvolvimento e com formação da personalidade infantil. Esse curso se destinava a formar auxiliares, educadores e diretores, com idade entre quinze e vinte anos, tinha a duração de vinte e seis semanas e procurava integrar a teoria à prática, por meio de brincadeiras.

Froebel (2001) organizou diferentes obras com músicas e poesias e propôs a educação em tempo integral, para a qual listou diferentes atividades como: produção de utensílios de cozinha, coleção de objetos da natureza, elaboração de dobraduras, cuidados com pequenos animais, criação de trabalhos com madeira, modelagem com argila, elaboração de desenhos e pintura, dentre outros.

Ao vincular o papel das brincadeiras na primeira infância e a sua relevância para desenvolvimento infantil, defendeu o brincar como ação livre que possibilita à criança a exteriorização dos conhecimentos acerca do mundo em que vive. Deixou claro que o Jardim da Infância assemelha-se muito mais à família do que ao contexto escolar. Por isso, enfatizou que as peculiaridades infantis requerem práticas que não priorizem o conhecimento sistematizado, mas que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem iniciada pela própria criança.

O objetivo dos Jardins de Infância, nesse sentido, não visava à aquisição de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento, sendo que a educação, segundo esse pensador, era percebida como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza. Por esse motivo, contrapôs-se ao conceito de educação como preparação para um estado futuro e defendeu que a vida da criança não pode ser uma preparação para a vida adulta, já que a aprendizagem não ocorre no passado ou no futuro, mas durante os processos educativos.

Essa crença em uma força natural que nasce do próprio homem e o impulsiona ao desenvolvimento levou-o a defender a educação com base na liberdade e no respeito às capacidades de cada indivíduo, uma vez que o ensino e a educação não devem determinar, ou mesmo impor, a aprendizagem à criança e sim deixá-la livre para aprender de acordo com o seu interesse e a sua curiosidade (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Segundo as autoras supracitadas, apesar da postura romântica de Froebel, que colocou como base do desenvolvimento infantil os pressupostos religiosos e naturais, ele nos deixou um legado para a criação e implementação dos primeiros Jardins de Infância brasileiros, que se organizaram pedagogicamente a partir de seus pressupostos. No Estado do Paraná, o segundo Jardim de Infância, adotou sua pedagogia na organização de suas atividades, conforme retrata o capítulo a seguir.

#### **4. CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO JARDIM DE INFÂNCIA MARIA DE MIRANDA**

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico. (KUHLMANN JR. 1998, p. 32)

Os primeiros anos de República, no Paraná, foram marcados por grande instabilidade governamental, pois sete governos sucederam-se no período entre 1889 e 1891. Essas constantes substituições comprometeram a organização do estado, uma vez que repercutiram nas atividades políticas, gerando grandes perturbações de ordem econômica e social (OLIVEIRA, 1994). Embora as finanças estivessem em baixa, devido aos altos impostos sobre a produção, que comprometiam a economia do Estado, o Paraná, com o auxílio do Governo Geral, conseguiu chegar ao novo regime com significativas realizações, tais como: a ligação do planalto com o mar por estrada de rodagem, no ano de 1873, e de ferro, em 1886; a formação de núcleos agrícolas de imigrantes europeus; e, no âmbito educacional, o desenvolvimento do ensino primário.

Outras importantes realizações foram: as vias de rodagem da capital até Castro, ao norte; até Guarapuava, a oeste; e até Rio Negro, ao sul; e a navegação a vapor no rio Iguaçu e nos portos da costa marítima. Em outra ordem de conquistas, conseguiu o Paraná ver vários de seus filhos influenciando nos mais altos postos do Império, na política e na administração do país (MARTINS, 1995). É importante ressaltar que muitos dos governantes provisórios não faziam parte dos considerados republicanos mais tradicionais do estado do Paraná, o que causou, de certo modo, um descontentamento entre esses. Essa insatisfação gerou a contestação da validade do governo e a sua derrubada, sendo, então, convocadas novas eleições no estado.

Desta maneira, este capítulo discute a Instrução Pública paranaense e aponta o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância paulista, intitulado “Caetano de Campos”, já que esse serviu como modelo para a criação, no ano de 1906, do primeiro Jardim de Infância oficial no Paraná. Apresenta, na seqüência, a história da criação do Jardim de Infância “Maria de Miranda” e os aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido no interior dessa instituição.

#### **4.1. A Instrução Pública Paranaense no Período Republicano e sua Contribuição para a Criação dos Jardins de Infância no Estado.**

Essa seção tem por objetivo discutir a organização social e educacional paranaense e apontar a contribuição da Instrução Pública para a criação dos primeiros Jardins de Infância, oficializados, no início da República. Analisa, ainda, os documentos oficiais deste estado, que orientaram as escolas primárias e os Jardins de Infância nos meados da primeira década de 1900.

Com as eleições de 1892, subiu ao poder Francisco Xavier<sup>32</sup> da Silva, como Governador, e Vicente Machado<sup>33</sup>, como vice, mas, pouca coisa estes conseguiram realizar no começo do governo, já que, no ano de 1893, teve início, no Rio Grande do Sul, um movimento revolucionário que envolveria, posteriormente, o Paraná; “[...] a Revolução Federalista, articulada à Revolução da Armada deflagrada no Rio, trouxe ao Paraná um clima de instabilidade e tensões sociais, que afastou, temporariamente, o governo instituído” (OLIVEIRA, 1994, p. 22).

Apesar desse início conturbado e de permanecer apenas três anos no governo, Xavier da Silva mostrou-se preocupado com a Instrução Pública, ao afirmar que, independentemente do esforço do poder público, no que diz respeito ao ensino, outros fatores, como o despreparo dos professores e o pouco interesse dos pais em enviarem seus filhos para as escolas, contribuía para o atraso do ensino no Estado.

Não será justo dizer que o ensino tem sido descurado por parte dos poderes públicos. Ali estão tantas leis e regulamentos, testemunhando que desde que foi instalada a província, a assembléia e a administração jamais deixaram de atender a esse importante ramo de serviço público. Pode se afirmar, entretanto, que grande parte da população não sabe ler e escrever. A incapacidade de muitos professores, a incúria dos chefes de família, ausência de fiscalização e a falta de escolas em zona do interior distantes de povoações, são as causas principais do atraso da instrução (PARANÁ, 1892, p. 14).

---

<sup>32</sup> Francisco Xavier da Silva nasceu em 2/4/1838, na cidade de Castro. Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais em São Paulo. Exerceu os cargos de advogado, promotor, juiz, vereador e prefeito. Foi presidente do Estado do Paraná em 1892, 1900 e 1908. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1922.

<sup>33</sup> Vicente Machado da Silva e Lima nasceu em 9/8/1850 na cidade de Castro. Formou se em Direito e exerceu os seguintes cargos: promotor público, secretário de governo e professor de Filosofia, vice-governador e Presidente do Estado. Faleceu no ano de 1907, na cidade de Curitiba.

Esse presidente considerava que não era o número de escolas que acarretava a ineficiência do ensino, mas a pouca fiscalização por parte dos inspetores em relação ao trabalho dos professores, pois ele acreditava que esta seria fundamental para que os mestres cumprissem seus deveres:

Não há falta de escolas, porque escolas há em todas as cidades, vilas e em todos os povoados, mas, a incapacidade dos professores em geral, o pouco interesse dos pais, e, muito, principalmente, a falta rigorosa de inspeção, são as verdadeiras causas do atraso do ensino entre nós. O meio prático de se dar desenvolvimento ao ensino, consiste em criar escolas em todas as localidades em que o recenseamento demonstrar determinado número de meninos no caso de aprenderem; em prover as escolas de todo o material necessário, livros, etc; em admitir no magistério, principalmente os alunos da escola normal, e, na sua falta, quem se habilitar em rigoroso exame, e finalmente, em confiar a inspeção do ensino à pessoa idônea e capaz (PARANÁ, 1894, p. 7).

Um outro problema, segundo Xavier da Silva, era a falta de doação do setor privado para as despesas com a Instrução Pública. Assim, deixava claro que “[...] a difusão do ensino não depende só dos poderes públicos; nenhum donativo tem sido destinado à construção de casas escolares ou a sua manutenção; tudo se espera do governo, só a ele se pede” (PARANÁ, 1894, p. 8). Apesar do interesse em melhorar a qualidade do ensino, pouco se realizou em termos práticos, uma vez que “[...] a instabilidade político-administrativa refletiu-se no ensino, que em 1894, achava-se em completa desorganização” (WACHOWICZ, 1984, p.114).

De um modo geral, as escolas primárias brasileiras nesse período, eram bastante precárias. Havia poucas escolas providas, funcionando em salas impróprias, com materiais insuficientes, “[...] o desinteresse do poder público pela educação elementar era desolador, o que explica o florescimento das escolas particulares em todos os níveis de ensino” (SOUZA, 2006, p. 51). Segundo Souza:

Por isso, o movimento de renovação da escola primária empreendido pelos primeiros governos republicanos teve profundo significado político, social e cultural. Tratava-se não apenas de sua difusão para o meio popular e da democratização do acesso à leitura e escrita, instrumentos cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos, mas, também, da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira (SOUZA, 2006, p. 51).

Desde o início da República, o desejo de implantar uma escola moderna com várias salas e com vários professores era defendido pelos republicanos em todo o Brasil, sobretudo na capital paulista. O discurso do poder público não estava somente voltado para as escolas particulares, mas também, para a implantação da educação popular. Desta maneira, Souza (2006) ressalta que:

Nesse esboço impetuoso de iniciativa particular, os republicanos fizeram da educação um meio de propaganda dos ideais liberais e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira. A criação das escolas graduadas com várias salas de aula e professores encontrava-se pressuposta nos projetos de reforma da instrução pública desde o início da República no Estado de São Paulo (SOUZA, 2006, p.63).

Na capital paulista, em 1890, a Escola Normal foi reformada e criada a escola-modelo, com o objetivo de ser o “[...] protótipo dos grupos escolares, modelo da escola primária que se generalizou no Brasil nas primeiras décadas do século XX” (SOUZA, 2006, p. 56). Na realidade, o estado de São Paulo foi o pioneiro na implantação dos grupos escolares no território nacional, que aconteceu no ano de 1893.

O processo de consolidação do grupo escolar como uma organização administrativo-pedagógica do ensino primário concretizou-se em poucos anos. Uma escola urbana, moderna e de melhor qualidade. A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, enfim, uma nova cultura escolar (SOUZA, 2006, p. 67).



Esse modelo de organização escolar foi adotado em vários estados brasileiros. No Paraná, em 1895, foi eleito, como Presidente, José Pereira dos Santos Andrade, o qual ficou no cargo entre 1896 e 1900. Seu governo foi marcado por grandes dificuldades nas finanças do Estado. Já em 1900, com a volta de Xavier da Silva ao Governo, muitas obras rodoviárias foram realizadas e a Instrução Pública recebeu especial atenção no que diz respeito às melhorias das condições físicas e materiais das escolas. A qualificação dos professores e a fiscalização<sup>34</sup> escolar foram alvo de atenção do poder público, pois

A autoridade entende que a fiscalização é necessária para que o professor trabalhe, e que para ser eficaz, a inspeção deveria ser direta, constante, assídua, e exercida externamente, por elementos que não pertencem ao magistério. Em 1901, havia 58 inspetores escolares no Estado, todos nomeados pelo governo republicano, correspondendo a 57 distritos judiciários e mais uma localidade, Cruzeiro, que mesmo não sendo distrito judiciário, foi considerado distrito escolar (WACHOWICZ, 1984, p. 116).

Todo o esforço para melhorar a qualidade do ensino no Estado, no entanto, não minimizou as condições das escolas, que eram bastante precárias. O índice de estabelecimentos que fechavam por falta de alunos e de professores chegava a 20%, já no início do ano de 1900, e a mais de 40%, em 1902.

Nesse período, o ensino era regido pelo Regulamento da Instrução Pública, definido pelo Decreto nº 93, de março de 1901, que veio em substituição ao primeiro Regulamento de Instrução da República, aprovado pelo Decreto nº 35, de 09 de fevereiro de 1895. Esse Regulamento estava organizado da seguinte forma: ensino primário, ensino normal e ensino secundário.

O Regulamento de 1901 não estabelecia o Jardim de Infância como nível específico de ensino, apenas indicava que a casa escolar, prevista na Lei nº 195, de 18 de fevereiro de 1896, era destinada à Instalação da Escola Maternal Modelo, para crianças de quatro a sete anos. Até o ano de 1903, não houve

---

<sup>34</sup> Para Wachowicz (1984), os relatórios apresentados pelos inspetores constatavam inúmeros problemas, pois quase todas as escolas visitadas não se adequavam ao Regulamento da Instrução Pública. Isso fez com que a secretaria sugerisse um sistema de fiscalização mais severo, com o objetivo de verificar não só a assiduidade do professor, mas a moralidade, a competência, a vocação e o método de ensino utilizado na sala de aula.

previsão de criação de escolas destinadas à primeira infância, ficando a cargo do governo de Vicente Machado, já em 1904, essa responsabilidade.

Sobre o ensino primário, o Regulamento deixava claro que a criação de escolas para esse nível de ensino era de responsabilidade do Poder Legislativo e determinava que as escolas para alunos do sexo masculino deveriam ser de responsabilidade de professores, e as escolas femininas, por sua vez, deveriam ser regidas por professoras. Era permitida a co-educação nas escolas promíscuas, que permitiam meninos somente depois que completassem dez anos de idade; o número de alunos por turma, exigido por esse Regulamento, deveria ser de, no mínimo, vinte alunos, nos pequenos povoados, e menos de trinta, nas cidades.

Inúmeras críticas foram tecidas no decorrer dos anos, em especial, na gestão seguinte, quando o novo Diretor de Ensino, Reinaldo Machado, afirmou que esse Regulamento necessitava de reformulações, pois já não atendia aos desejos de modernização do ensino paranaense.

De acordo com Souza (2004), dentre as inúmeras críticas dirigidas ao Regulamento de 1901, estavam: a prática de subvenção a professores particulares; a obrigatoriedade da língua vernácula nas escolas particulares primárias; a adoção dos livros nas escolas; a necessidade da inclusão cívica nos programas de ensino; dentre outros argumentos que consideravam esse Regulamento um documento defasado para atender às exigências daquele momento.

Um outro documento<sup>35</sup> legal que regulamentava as escolas, nesse período, aprovado pelo Decreto nº 263, de 22 de outubro de 1903, foi o Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná, que tinha como objetivo organizar o funcionamento das escolas, por meio da regulamentação dos programas de ensino, da matrícula, da inspeção do ensino, dentre outros. A preocupação maior do poder público era dotar as escolas de um regimento que,

---

<sup>35</sup> Segundo Souza (2004), esse documento representava um ordenamento para padronizar não só o fazer escolar, mas também o comportamento dos alunos e dos professores.

efetivamente, determinasse uma norma de procedimento para professores e alunos.

Em seu artigo 3º, o processo de ensino nas escolas deveria ser o intuitivo, com o objetivo de desenvolver a observação e o exercício da memória, de modo a habituar os alunos a pensarem por si mesmos. O que se enfatizava nesse documento era que as atividades propostas fossem mais práticas e concretas do que teóricas e abstratas, o que possibilitaria o desenvolvimento das faculdades infantis.

A prescrição de adoção do método intuitivo e o correspondente programa para o que seria a escola maternal eram constituídos explicitamente da perspectiva de ensino experimental, “[...] por meio de lições de coisas, exercícios manuais, cantos, primeiros ensaios de desenho, leitura, como modo de inovação dos processos pedagógicos a serem realizados tanto para a escola infantil como da escola primária” (SOUZA, 2004, p. 84).

Independentemente do que previa esse Regimento, o número de alunos que freqüentavam as escolas paranaenses continuava pequeno, pois, no ano de 1903, por exemplo, haviam se matriculado, nas escolas primárias públicas, um total de 8.441 alunos, e 3.288, na rede privada, somando-se um total de 11.729 alunos, o que correspondia a 3% das crianças do Estado do Paraná, proporção esta considerada muito baixa pelas autoridades paranaenses, conforme as palavras de Xavier da Silva, registradas no seguinte documento:

Distribuído esse número pela população do estado, que é computada em 40.000 almas, cabe um aluno para 34 habitantes, o que equivale dizer que de 100 habitantes, 3 aproximadamente receberam instrução naquele ano letivo. Acham-se vagas, 150 escolas, que não tem sido providas por falta de verba no orçamento para ocorrer ao pagamento das respectivas despesas. Continua a falta de casas escolares (PARANÁ, 1904, p. 7).

Os dados ilustram e acompanham as críticas das autoridades paranaenses em relação à necessidade de provimento de escolas públicas no estado; necessidade de construção de estabelecimentos de ensino mais apropriados; melhoria das nomeadas casas escolares; criação de grupos escolares; e a almejada renovação pedagógica (SOUZA, 2004).

É interessante apontar que as localidades mais distantes, como, por exemplo, as zonas rurais, estavam ocupadas por imigrantes<sup>36</sup> europeus que se preocupavam em manter a noção de nacionalidade, os costumes, a língua e a religião das gerações mais novas; a escola, nesse sentido, seria uma forma de manter vivas essas tradições. Por iniciativa dessas populações<sup>37</sup> e devido à falta de condições do governo, houve uma expansão de escolas estrangeiras no Estado.

Apesar disso, no ano de 1903, o governo comprou um terreno, exclusivamente, para construir o seu primeiro grupo escolar, que seria, posteriormente, intitulado: “Xavier da Silva”. Ainda nesse ano, iniciou-se, na cidade de Castro, a construção de outro grupo escolar, intitulado de “Vicente Machado”. Essas duas grandes obras representavam, para o poder público, a “[...] ruptura com a organização escolar até então vigente e na possibilidade progressiva de ascensão da educação pública no cenário paranaense, representando uma nova forma escolar” (SOUZA, 2004, p. 119).

A proposta, ao se organizar os grupos escolares, não era somente que estes servissem de modelo para outros estabelecimentos, mas diferenciá-los das escolas isoladas, até então, muito comuns. Apesar da construção de grupos escolares ser considerada pela sociedade, como uma possibilidade de melhoria da Instrução Pública paranaense, a imprensa local reivindicava a abertura de escolas em outras localidades, como, por exemplo, em Guarapuava, União da Vitória, Palmas e São José dos Pinhais.

No período de 1904 a 1907, na gestão de Vicente Machado da Silva e Lima, muitas inovações aconteceram no sentido de aprimorar o ensino paranaense. Nos três anos do mandato de Vicente Machado, foi possível a reorganização da Escola Normal, em 1904, seguida pela criação dos primeiros

---

<sup>36</sup> Foi grande a contribuição desses estabelecimentos comunitários, pois, o governo não dispunha de orçamento para a construção de novas escolas. Por não dispor de recursos financeiros suficientes, a solução seria a construção de casas escolares, mais simples, no interior do estado e mesmo nas regiões rurais e, para as cidades maiores, o que se projetava era a edificação de novos prédios para acomodar os grupos escolares.

<sup>37</sup> Para Wachowicz (1984), os imigrantes europeus traziam consigo uma nova mentalidade a respeito do ensino, portanto, construíam, com recursos próprios, o prédio das escolas e, subsidiados pelo governo do estado, pagavam os professores.

grupos escolares, em 1905, e, na seqüência, pela inauguração do primeiro jardim de infância público do estado, mais, precisamente no ano de 1906.

Com uma proposta considerada inovadora, esse primeiro estabelecimento de educação da criança adotou a metodologia froebeliana, haja vista que, em vários países, essa perspectiva de trabalho, já havia sido incorporada nos espaços educativos.

No início do mandato, Vicente Machado demonstrou preocupação ao afirmar que, “[...] a mais modesta, simples e prática organização que preciso dar no meu entender e na atualidade, é a Instrução Pública; [...] não há instrução sem professores, não há educação sem educadores, como não há poesia sem poetas” (PARANÁ, 1905a, p. 23). A qualidade do trabalho do professor mereceu destaque nesse governo, pois, nas palavras desse Presidente, o bom professor era aquele que conseguia manter a freqüência dos alunos na escola.

Há um fato que deve impressionar a todos que olham para as coisas da instrução e que mostra bem o caminho a seguir. Onde há um bom professor e compenetrado dos seus deveres, assíduo e carinhoso, se encontra por força, uma escola freqüentada e mesmo muito freqüentada. O mau professor esteja ainda nos centros de mais condensada população escolar, tem sempre sua escola deserta e vazia (PARANÁ, 1905a, p. 24).

Em mensagem proferida ao Congresso Legislativo do estado, no ano de 1907<sup>38</sup>, esse Presidente manifestou seu pensamento de que a propagação do ensino estava ligada ao progresso e à modernização de um povo.

Durante o período de minha administração sempre tributei a causa da instrução popular carinhoso desvelo, quer multiplicando escolas primárias, quer elevando edifícios dignos da nobre missão do magistério, já criando cursos secundários, já fundando estabelecimentos de ensino técnico profissional. Não significa esta preocupação uma simples dileção de meu espírito, mas sim a convicção arraigada de que a solidez e propagação do ensino estão ligadas ao progresso e força dos modernos povos (PARANÁ, 1907a, p. 16).

---

<sup>38</sup> Em função do falecimento de Vicente Machado no ano de 1907, assumiu o 1º vice-presidente, João Cândido Ferreira, que permaneceu apenas um ano no mandato. Uma nova convocação de eleições possibilitou a volta de Xavier da Silva ao governo, para cumprir mais quatro anos de mandato, de 1908 a 1912.

Havia clareza por parte do governo sobre a insuficiência de escolas em determinadas regiões do estado, sobretudo nas colônias e regiões mais afastadas das cidades:

Apesar de ser o Paraná um dos Estados que maiores somas aplica à instrução relativamente à sua receita, é ainda insuficiente a distribuição das escolas pela grande extensão de nosso território, muitas vezes fracamente povoado, mas raramente deserto. Poder-se-ia talvez remediar esse mal com a instituição de escolas ambulantes, em áreas da população menos densa (PARANÁ, 1907a, p. 17).

O fato de construir as chamadas casas escolares, assim como os grupos escolares, e a urgência em organizar a escola primária e infantil demonstrava, claramente, a intenção do governo em fazer da instrução a alavanca do progresso e da modernização do estado. Uma forma de contribuir para uma educação condizente com os propósitos de progresso, foi o envio de professores à capital paulista, por parte do governo, nas duas primeiras décadas do início do século XX. Diferentes comitivas de autoridades do governo, técnicos e professores viajaram para São Paulo com o intuito de visitar estabelecimentos de escolas normais, grupos escolares e Jardins de Infância na tentativa de melhorar a qualidade, até então, bastante precária das escolas paranaenses.

Segundo Souza (2004), as referências ao modelo paulista configuram-se como trilhas pelas quais se desenhou a história dos grupos e Jardins de Infância paranaenses, fragmentos de uma história escolar, que funcionou, desta forma, como carbono na impressão de outra história, marcada por dissonâncias, semelhanças e particularidades.

Apesar da capital paulista representar, para as autoridades paranaenses, o modelo a ser incorporado, com destaque pelos resultados obtidos e divulgados das reformas por lá empreendidas, nem todos compartilhavam com a idéia de qualificar profissionais no estado vizinho, já que “[...] havia manifestações de ufanismo quanto às terras paranaenses, férteis e auto-suficientes em homens e idéias capazes de organizar o próprio sistema educacional” (SOUZA, 2004, p. 39).

De qualquer maneira, não só as visitas de técnicos à capital paulista causava desconforto em alguns setores do poder público, da imprensa e da sociedade de um modo geral, mas a própria legislação vigente no Paraná já não atendia mais aos anseios dessa modernização. Em função das inúmeras críticas

ao Regulamento da Instrução Pública de 1901, o vice-presidente do estado determinou que, a partir de 16 de janeiro de 1908, fosse observado o novo Regimento da Instrução Pública, aprovado pelo Decreto nº 479 de 10 de dezembro de 1907.

Considerando-se os objetivos dessa pesquisa, será analisada somente a parte desse documento que trata do ensino infantil. Do ponto de vista estrutural, esse novo Regimento se organizou em duas partes, sendo: na primeira, a Instrução Infantil e Primária, e na segunda, a Instrução Normal e Secundária. O título I, que trata do ensino em geral, enfatiza que o ensino infantil é dever do Estado e faz parte da Instrução Pública Paranaense:

Art. 1º- O ensino popular tem por fim promover a educação intelectual, moral e física, e é dividido em ensino público e particular.

Art. 2- O ensino público, mantido oficialmente pelo Estado, divide-se em:

- 1º) ensino infantil, ministrado no Jardim da Infância da Capital e nos que venham a ser criados;
- 2º) ensino primário, ministrado nas escolas públicas primárias;
- 3º) ensino normal, ministrado na Escola Normal da Capital;
- 4º) ensino secundário, ministrado no Ginásio Paranaense (PARANÁ, 1907b, p. 83).

É interessante observar que esse Regulamento contemplou, pela primeira vez, num texto legal, a educação da criança pequena. Em seu Título II, que trata do ensino infantil, composto por 17 artigos, demonstrou, já no seu início, uma preocupação com a formação do caráter da criança com o desenvolvimento de hábitos e com a preparação para o ensino primário. Vejamos o que diz o Art. 7º do referido documento.

Art. 7º- O ensino infantil é destinado a ministrar às crianças de ambos os sexos a primeira educação, preparando as, por meio do desenvolvimento dos sentidos para iniciar com vantagem o estudo primário, aproveitando as aptidões, modificando a índole, formando o caráter e despertando e auxiliando o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais (PARANÁ, 1907b, p. 84).

Verifica-se que o objetivo dos Jardins de Infância, pela legislação vigente, era a formação por meio da educação dos sentidos e o desenvolvimento integral

da criança, no que diz respeito ao físico, moral e intelectual, sendo o método de ensino, o intuitivo. Desta maneira, o Artigo 8º, do documento em questão, determinava que o ensino infantil deveria ser oferecido somente em instituições de Jardim de Infância e segundo o método froebeliano. Para atender os requisitos da proposta para o Jardim de Infância criado e para os que ainda estavam por vir, o perfil, assim como o número de crianças que poderiam frequentá-los, determinavam os Artigos 9º e 10º da Lei nº 479 de 1907:

Art. 9º- Só poderão ser matriculadas no jardim da infância as crianças de ambos os sexos que tiverem mais de três anos e menos de sete anos de idade, que tiverem sido vacinadas e que não sofrerem de moléstia contagiosa ou repugnante.

Art. 10º- O jardim de infância não tem limite máximo de alunos, devendo ser matriculados tantos quantos comportem o edifício, o mobiliário e o material escolar (PARANÁ, 1907b, p. 84).

Pela exigência da lei no que diz respeito à entrada e permanência da criança nos jardins de infância paranaense, percebe-se que havia uma preocupação por parte do poder público em oferecer esse espaço para um maior número de crianças possível. O tempo de permanência da criança, assim como a distribuição das responsabilidades na realização do trabalho, ficava assim prescritos na lei:

Art. 11º- As aulas do jardim de infância funcionarão de 16 de janeiro a 16 de junho, e de 16 de julho a 16 de dezembro, como as das escolas públicas e durarão todos os dias úteis, das 11 da manhã às 2 da tarde, no inverno e das 10 horas da manhã a 1 da tarde, no verão.

Art. 12º- O tempo destinado ao trabalho diário será dividido pelos recreios necessários ao repouso das crianças, a juízo da diretora.

Art. 13º- O pessoal do jardim da infância constará de: 1) uma diretora; 2) uma professora de canto; 3) uma adjunta para cada grupo de 40 crianças e 4) uma guardiã (PARANÁ, 1907b, p.84).

Observa-se, que de um modo geral, o horário de funcionamento proposto deixava claro que as crianças só gozariam férias, trinta dias no meio do ano e, no início do ano seguinte, mais trinta, como acontecia nas escolas primárias. Apesar dessa redução no período de férias, nota-se que as aulas funcionavam apenas três horas diárias.



Quanto ao quadro de funcionários, essa lei, em seu artigo 13º, determinava que, do ponto de vista legal, haveria somente uma professora de canto e uma guardiã, sendo disponibilizada uma adjunta no caso de se ultrapassar o número de 40 crianças por sala. Havia uma preocupação do poder público sobre duas questões importantes, uma que tratava da formação das professoras e outra, da hierarquia a que elas deveriam se subordinar. Os artigos a seguir demonstram o perfil do profissional que estaria apto para assumir o cargo junto ao Jardim de Infância.

Art. 15- Só poderá ser nomeada para o cargo de Diretora do Jardim de infância, a professora normalista que tiver pelo menos três anos de exercício, como professora ou adjunta num estabelecimento desse gênero; neste ou noutro Estado da União.

Único. No caso de não ter sido o exercício constante deste Artigo feito neste Estado, a professora ou adjunta, para ser nomeada Diretora, deverá exhibir documentos que provem devidamente a sua competência, a juízo do Governo.

Art. 16- A professora de canto, as adjuntas e a guardiã serão nomeadas pelo Presidente do Estado, sob proposta da diretora.

Art.17- A diretora do jardim de infância é imediatamente subordinada ao Diretor Geral da Instrução Pública, com o qual se corresponderá diretamente sobre assuntos do serviço a seu cargo.

Art.18- Nos seus impedimentos temporários, a diretora será substituída pela professora de canto (PARANÁ, 1907b, p.85).

Pela lei, verifica-se que a diretora deveria ter o título de normalista, assim como as demais professoras e, no caso dessas últimas ocupar o cargo de diretora, deveriam comprovar sua competência por meio de atestado. Essa exigência por parte do governo em solicitar a titulação de normalista se deu em função das responsabilidades que eram cobradas dessa profissional.

Segundo o Artigo nº 19, era de competência da Diretora as seguintes atribuições: permanência diária no estabelecimento; orientação e fiscalização do trabalho das professoras quanto ao método trabalhado na sala de aula; registro dos acontecimentos diários e organização das folhas de pagamento, proposição de medidas, inclusive sobre demissão no quadro de funcionários, e a manutenção da instituição sob sua responsabilidade. Quanto às outras professoras, cabia a responsabilidade de desenvolver as atividades segundo a metodologia froebeliana junto às crianças.

A professora de canto e a professora adjunta teriam as mesmas responsabilidades que as professoras do ensino primário, ou seja, ambas deveriam ter conhecimento de música para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Art. 20- A professora de canto e as adjuntas são equiparadas às adjuntas das escolas primárias e competem lhes as mesmas obrigações e deveres que àquelas.

Art. 21- A professora de canto será escolhida pela Diretora entre as adjuntas mais antigas e de mais dedicação e amor ao ensino.

Art. 22- Só poderão ser nomeadas adjuntas as normalistas que tiverem conhecimento suficiente em música e canto, a juízo da Diretora.

Único. Somente na falta de normalistas, deverá a Diretora propor ao Governo a nomeação de pessoa não diplomada pela Escola Normal (PARANÁ, 1907b, p. 85).

Embora a Diretora ficasse subordinada ao Governo no que diz respeito à hierarquia, essa tinha uma atribuição grande no cotidiano do Jardim de Infância, uma vez que o andamento da organização do trabalho ficava inteiramente sob sua responsabilidade. Os artigos nº 23 e 24 desse Regulamento tratavam de questões de ordem burocrática, como a folha ponto dos funcionários e a manutenção do estabelecimento, ao enfatizar que:

Art. 23- Todo o pessoal do Jardim da Infância, com exceção da Diretora é sujeito ao ponto diário.

Art. 24- Em tudo que não esteja especificado neste capítulo, são extensivas ao Jardim da infância e seu pessoal, tanto quanto possível, as disposições deste Regulamento relativas às escolas públicas primárias, devendo a Diretora consultar ao Diretor geral sobre qualquer dúvida que lhe ocorrer no exercício do seu cargo (PARANÁ, 1907b, p.86).

Esse Regulamento trouxe uma contribuição valiosa para a educação da criança pequena, uma vez que o ensino infantil aparece como nível de ensino próprio a ser ministrado em Jardins de Infância, e não somente isso, pois priorizava a educação dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais da criança ao propor uma organização de trabalho, segundo a metodologia froebeliana de ensino.

Em função do falecimento de Vicente Machado, ainda no ano de 1907, assumiu o 1º vice-presidente, João Cândido Ferreira, que permaneceu apenas um ano no mandato. Uma nova convocação de eleições possibilitou a volta de Xavier da Silva ao governo para cumprir mais quatro anos de mandato, de 1908 a 1912.

Com o retorno de Francisco Xavier da Silva para o novo quadriênio, de 1908-1911, pouco se fez em termos de melhoria da Instrução Pública no Estado. No entanto, foi possível, nessa gestão, a aprovação da Lei nº 894 de 19 de abril, que reorganizava a Instrução no Estado. Dessa maneira, foi aprovado o Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado, por meio do Decreto nº 510, de 15 de setembro de 1909, cuja estrutura de ensino se organizava da seguinte forma: ensino primário, secundário, normal e profissional.

Este estudo não se deterá na análise dessa lei, mas é importante ressaltar que o que diferenciou esse Regulamento do anterior, no que diz respeito à educação infantil, foi que o ensino primário passou a se dividir em três cursos, incluindo o ensino infantil, que no texto anterior estava separado do nível primário. Assim, o curso primário se organizava em elementar e complementar, acrescido do infantil. A finalidade desse último era possibilitar a formação da criança, que deveria ser iniciada pela família, e oportunizar-lhe os rudimentos que seriam trabalhados nos outros níveis de ensino. Em sua essência, havia uma preocupação com a criança pequena ao enfatizar que o seu bem estar deveria ser preservado nos momentos de ensino e aprendizagem.

Embora já funcionassem no Paraná escolas primárias, desde 1904, a menção ao grupo escolar, em texto legal, ocorre apenas em 1909, nesse Regulamento Orgânico.

Em seu artigo 122, esse Regulamento prevê a gratuidade para as escolas primárias e prioriza a classe menos favorecida, ao enfatizar que:

Art. 122- É gratuita a matrícula em todas as escolas primárias: 1) Na matrícula para as escolas do ensino público primário, do curso infantil, elementar ou complementar, devem ser preferidas as crianças pobres; 2) Os professores procuraram desenvolver a inteligência da criança, por meio do ensino das cousas (PARANÁ, 1909a, p. 23).

Do ponto de vista legal, o Regulamento de 1909, teve pouca duração, pois foi alvo de inúmeras críticas entre os deputados, que ora argumentavam a favor, ora contra, no que se referia à questão financeira para a manutenção do que fora prescrito nesse documento. Devido aos inúmeros debates, ainda no ano de 1909, esse Regulamento foi revogado, voltando a vigorar o Regulamento de 1901, que embora criticado e considerado um retrocesso para o ensino público paranaense, perdurou por mais alguns anos no cenário educacional.

Em entrevista ao jornal *Diário da tarde*, o deputado Azevedo Macedo, fez duras críticas à revogação do Regulamento de 1909, ao proclamar que, “[...] substituída por um regulamento cheio de defeitos, anacrônico, atrasadíssimo, que não está à altura do nosso adiantamento intelectual e material” (*Diário da Tarde*, 24 de março de 1910). Após longos debates, o ensino paranaense ficou até o ano de 1912 sob a responsabilidade do Regulamento da Instrução Pública de 1901, quando foi aprovada a Lei nº 1236, de 2 de maio de 1912, que reestruturou o ensino no estado. Neste período, o número de escolas públicas primárias era de 514, achando-se providas 288 e vagas 226.

Segundo Ratacheski (1953), no ano anterior à aprovação da lei que reorganizou as escolas primárias, foi inaugurado, na cidade de Curitiba, o segundo Jardim de Infância oficial, intitulado: “Jardim da Rua Silva Jardim” e, posteriormente, “Jardim de Infância Emilia Ericksen”<sup>39</sup>, que foi considerado o mais importante desse nível de ensino, por apresentar uma nova perspectiva de trabalho ao adotar a metodologia montessoriana como proposta de ensino na sala de aula.

Se no ensino infantil havia motivos para comemorar em relação ao primário muitas críticas aconteceram, no sentido de reivindicar o aumento do número de escolas. No entanto, apesar dessas críticas, o Presidente Xavier da Silva esboçou, em seu último Relatório, apresentado no ano de 1912, já no final de seu mandato, que o Estado tinha uma preocupação em expandir o número de escolas primárias, não somente nas cidades de maior porte, mas em regiões mais distantes:

---

<sup>39</sup> Será discutido posteriormente, a história desse estabelecimento bem como sua contribuição para a educação infantil paranaense.

Por Decreto de 15 de setembro último, foi criada uma escola de instrução primária na aldeia de indígenas Guaranis, na Barra Grande, à margem do rio da Cinza, município de Tomazina, a qual foi instalada no dia 24 desse mês, com a matrícula de 24 alunos, as quais foram fornecidas os livros necessários. Faço menção desse fato, porque prova que o Estado, além de haver reservado terras para o estabelecimento dos selvícolas em diferentes pontos do território, cuida também de sua instrução (PARANÁ, 1912a, p.14).

Com o novo mandato entre os anos de 1912-1916, o presidente empossado, Carlos Cavalcante, apesar de apresentar idéias republicanas muito parecidas com as dos governos anteriores, entendia que a Instrução Pública no Estado deveria se inovar, já que não atendia mais às necessidades de modernização do Paraná.

Com a aprovação da Lei nº 1236, de 02 de maio de 1912, assinada por esse Presidente, a organização do ensino ficou assim determinada: para a direção e inspeção de ensino, foi estabelecido o cargo de superintendente do ensino, que na realidade, substituiu o cargo do Diretor Geral da Instrução Pública; Conselho Superior de Ensino; Conselhos Municipais de Ensino; Delegados e Inspetores escolares. Quanto ao ensino primário, a organização ficou dividida em três cursos, sendo: o infantil; o ensino elementar e o complementar.

O que diferenciou esse novo mandato, dos anteriores, foi a proposta de organizar a Instrução Pública de modo seriado em todas as escolas primárias paranaenses. Nas palavras desse novo Presidente, independentemente das escassas dotações orçamentárias, o governo tinha como objetivo fazer avançar o ensino no sentido de contribuir para o desenvolvimento do progresso.

Já com a gestão de Affonso Alves de Camargo, na presidência do estado, foi possível a aprovação do Decreto nº 710, de 18 de outubro de 1915, que instituiu o Código do Ensino, no Estado do Paraná. Esse documento manteve a mesma organização, do ponto de vista estrutural, do modelo determinado pelo Regulamento de 1909.

No que diz respeito à educação infantil, inovou ao contemplar uma parte específica para o ensino infantil, dividindo-o em escolas maternas e jardins de infância.

No Título II, do Capítulo I, que trata das Escolas Maternais, o novo Código de Ensino apresentava o caráter educativo dessas instituições ao priorizar o desenvolvimento integral das crianças. Para o direito à matrícula, o documento propunha alguns critérios como a idade, as condições financeiras da criança e a sua saúde física.

Art. 25- Escolas Maternais são institutos de primeira educação, onde as crianças, sem distinção de sexos recebem os cuidados reclamados pelo seu desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança.

Art. 26- Serão admitidas à matrícula, em número que a escola comportar, crianças nas seguintes condições: a) tendo 2 a 7 anos de idade; b) tendo pais operários reconhecidamente pobres ou vivendo sob os cuidados de pessoa nas mesmas condições; c) não sofrendo de moléstias infecto-contagiosa ou repulsiva e não tendo defeito físico que as impossibilite de receber a educação que a escola ministra (PARANÁ, 1915, p.18).

Quanto à organização das escolas maternais, o atendimento previa período integral, apenas para as crianças menores, e se subdividia em três sessões, sendo que a primeira era resguardada para as pequenas, e as demais, para crianças maiores; ficando estabelecido, nesse Código, a obrigatoriedade do Estado em auxiliar a família na alimentação da criança, caso não tivesse a possibilidade de fazê-lo na escola e não havendo recursos próprios na Caixa Escolar.

Art. 27- A escola tomará sob sua guarda as crianças das 8 às 17 horas, todos os dias, exceto aos domingos e feriados legais.

Art. 28- Será a escola dividida em três sessões: a) a primeira constituirá o asilo das criancinhas, contendo as necessárias acomodações para o dormitório, refeitório, banhos, etc; b) as sessões, segunda e terceira compreenderão o ensino do Jardim da infância.

Art. 29 As crianças que, devido a falta de recursos de seus pais ou protetores, não puderem, vestir-se, nem alimentar-se na escola, receberão alimento e vestuário pelos recursos de que dispor a Caixa Escolar e, na falta desses recursos, à custa do Estado (PARANÁ, 1915, p. 19).

Nos artigos 30 e 31, do referido documento, é possibilitada a freqüência de crianças maiores no Jardim de Infância, no entanto, em horários especiais, desde que atendessem às exigências previstas no artigo 26. Quanto ao quadro do pessoal, o Código especificou quatro profissionais com diferentes atribuições e a possibilidade de aumento dessas funcionárias, dependendo do número de crianças.

Art. 30- Para freqüentar exclusivamente as sessões do Jardim da infância que funcionará em horas especiais, poderão ser admitidas gratuitamente à matriculas as crianças nas condições do art. 26.

Art. 31- Cada escola maternal terá o seguinte pessoal: uma professora diretora; uma ou mais professoras adjuntas; uma ou mais guardiãs; duas ou mais serventes, uma das quais será cozinheira (PARANÁ, 1915, p.19).

Do ponto de vista legal, o Código de Ensino de 1915 avançou no que diz respeito à educação infantil, uma vez que priorizou, já nesse nível de ensino, o aspecto educativo. Esse documento também previa o funcionamento da escola maternal separado do jardim de infância, havendo uma categorização quanto ao critério da idade e pela condição social da criança. Para além da discriminação acerca da condição financeira da criança e de sua família, esse documento demonstrou bastante sensibilidade e respeito a esse nível de ensino, assim como, às peculiaridades dessa faixa etária, ao enfatizar que a função principal do Jardim da infância era a preparação da criança para o ensino primário, mas de maneira que não houvesse ruptura entre um nível de ensino e o outro.

Sobre o critério para a entrada e freqüência da criança, o Código determinou, assim como para o maternal, a idade e o estado de saúde da criança.

Art.32- Jardins da Infância são institutos destinados a preparar convenientemente as crianças para o curso primário, suavizando a transição entre o lar e a escola.

Art. 33- Serão admitidos à matrícula, em número que o Jardim comportar, crianças nas condições seguintes: a) tendo 4 a 7 anos de idade; b) não sofrendo de moléstias infecto-contagiosa ou repulsiva e não tendo defeito físico que as impossibilite de receber a educação que o Jardim ministra (PARANÁ, 1915, p.19).

Para efeitos de contratação do pessoal, determinou que, estando o Jardim de infância separado da escola maternal, seria contratada uma diretora e demais funcionárias de acordo com as respectivas funções, conforme artigo nº 34 do documento. Sobre o encerramento das atividades no final do ano, ficou estabelecido, como critério, a exposição dos trabalhos realizados, seguida de festa para as crianças e demais envolvida na escola infantil.

Art. 34- O Jardim que não fizer parte da escola maternal terá uma diretora professora, uma ou mais professoras adjuntas, uma ou mais guardiãs e uma servente ou zeladora.

Art. 35- No fim de cada ano letivo encerrar-se-ão solenemente as aulas por uma festa infantil, cujo programa constará de exposição dos trabalhos escolares do ano, exercícios de ginástica, recitação e canto (PARANÁ, 1915, p. 16).

É interessante apontar que, no Capítulo III, que trata das Disposições comuns às escolas maternais e aos Jardins da Infância, o documento priorizou a forma como a professora deveria interagir com os pequenos, enfatizando a relação entre uma e outra e a importância da observação, por essa profissional, das atitudes e comportamentos infantis. Assim, determinou ser importante, “[...] tratar as crianças com maternal carinho, sem distinções ou preferências; estudar os gostos, tendências ou inclinações de cada criança” (PARANÁ, 1915, p. 29).

Considerando-se que, essa era uma maneira de despertar na criança um sentimento de empatia em relação ao outro, esse documento esclareceu ser relevante, estimular, em cada criança, sentimentos superiores, principalmente os de afeto para com seus colegas, de veneração para com seus superiores. A construção de bons hábitos e a formação do caráter da criança também aparecem como elementos importantes e que, portanto, deveriam fazer parte do cotidiano infantil.

A educação pelos sentidos novamente retrata a opção metodológica que deve ser trabalhada nas escolas infantis, assim como já havia sido descrito no Regulamento de Ensino de 1907. Desta maneira, o Código de Ensino de 1915 deixava claro que cabia aos professores a sensibilidade em propor atividades juntos às crianças, de maneira:



[...] suave, sem fadigá-las, tendo atenção a sua idade e condições pessoais; em colóquios pequenos e interessantes sobre coisas cujo conhecimento direto esteja ao seu alcance e, assim, educar-lhes pelos sentidos; habituá-las a bem entender e observar e a bem falar; em suma, despertar e orientar a inteligência infantil. Em exercícios simples e rudimentares de trabalhos manuais adequados aos fins educativos do instituto (PARANÁ, 1915, p. 8).

A forma de conduzir as atividades no que diz respeito ao aperfeiçoamento da coordenação motora ampla e fina, assim como o desenvolvimento da oralidade da criança foram retratados no documento, como importantes no trabalho junto aos pequenos. O brincar apareceu na forma de diversão e como um elemento que auxiliaria na construção de bons hábitos da higiene infantil.

[...] exercícios moderados de ginástica escolar; em pequenos exercícios de canto e recitação em forma de monólogos ou diálogos, em prosa ou verso, em linguagem simples e clara, referentes a assuntos de fácil compreensão e de acordo com as tendências naturais das crianças. Dirigir todos os exercícios e diversões de modo que neles as crianças adquiram hábitos de polidez, de ordem, de disciplina e de higiene (PARANÁ, 1915, p. 9).

Pelo exposto, observa-se claramente que o desenvolvimento integral da criança era uma preocupação do poder público, pois, ao orientar as professoras sobre as questões pedagógicas, este também demonstrava que era possível uma educação proporcionar um trabalho educativo, desde a mais tenra idade. Sobre as questões relacionadas ao comportamento infantil, o artigo 38, do Título III, ressaltava que a disciplina deveria apresentar-se somente como preventiva, pois “[...] as repressões consistirão em simples advertências, de modo persuasivo; as recompensas no aplauso discreto da aplicação ou do bom comportamento” (PARANÁ, 1915, p. 21).

Para tanto, o próprio documento chamava a atenção para a importância da formação inicial das professoras e exigia a formação mínima de normalista e não somente isso, pois, para exercer esse cargo, independentemente de ser diretora ou professora, ambas deveriam ter capacidade física e moral. No caso da falta de professora normalista, poderia ser nomeada, para o cargo de adjunta, pessoa que reunisse requisitos como: um bom português, as capacidades acima

descritas e, acima de tudo, conhecimentos de música para ensinar os cânticos e, no mínimo, seis meses de experiência no ensino primário, conforme o artigo 40.

Não só o Código de Ensino de 1915, mas as Leis anteriores, como os Regulamentos de 1907 e o de 1909, demonstraram, em sua essência, ter conhecimento das especificidades da faixa etária de três a seis anos, mormente quando se preocuparam em chamar a atenção dos professores sobre a importância do respeito à idade da criança, bem como, às suas condições pessoais. Essas Leis priorizaram, em seu bojo, questões importantes sobre a organização do trabalho pedagógico, já que, do ponto de vista legal, orientaram os procedimentos a serem incorporados no cotidiano dos Jardins de Infância no Paraná.

Do ponto de vista legal, havia uma preocupação, por parte do poder público, de melhorar as condições do ensino e isso fica claro, pelas constantes aprovações e revogações de Leis e Regulamentos. No entanto, pode-se afirmar que a organização da Instrução Pública no Paraná nos anos 10 e 20, do século passado, sofreu diferentes determinações, ora de aprovação, ora de revogação dos estatutos legais, possibilitando diferentes compreensões, quanto às normatizações previstas nas leis. Independentemente da legislação, o estado de São Paulo representou, para as autoridades paranaenses, um modelo a ser incorporado, devido aos resultados obtidos e divulgados pelas reformas por lá empreendidas, conforme seção a seguir.

#### **4.2. O Jardim de Infância Paulista Caetano de Campos: Modelo e Inspiração para a Criação do Jardim de Infância Paranaense Maria de Miranda.**

Essa seção tem por finalidade demonstrar a criação e organização do trabalho pedagógico do Jardim de Infância paulista Caetano de Campos, pois essa instituição serviu de modelo, sobretudo, no que diz respeito à proposta metodológica, para a criação do primeiro Jardim de Infância oficial, no Paraná, em meados da primeira década de 1900.

Desde a Proclamação da República, em 1889, a necessidade da criação do primeiro Jardim de Infância público, no Estado de São Paulo, já constava nos projetos de reforma de ensino, idealizados pelos membros do Partido Republicano. Para Monarcha (2001), o atraso deveu-se ao fato da obrigatoriedade de ensino, nesse estado, abranger somente crianças de sete a doze anos de idade.

A justificativa para a criação desse novo estabelecimento foi a de que o mesmo se destinava a servir para os exercícios práticos de ensino dos alunos na Escola Normal de São Paulo, além de atender crianças com idades entre três a seis anos de idade. Desta maneira, no dia dezoito de maio de 1896, foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância público, intitulado “Caetano de Campos”, que admitiu cento e vinte e duas crianças na matrícula, embora tenham se apresentado trezentos alunos para ingresso nessa instituição.

Apareceram crianças que, não parecendo no físico, já tinham entretanto, sete anos, não podendo, portanto, ser admitidas à matrícula, considere-os como assistentes, até que passem para a Escola Modelo, porque o Jardim só pode admitir crianças até seis anos. O total de matriculados e assistentes é de cento e dois (VARELLA, 1896, p. 10).

Seu funcionamento ocorreu, provisoriamente, no prédio da Avenida Ipiranga, sendo transferido, um ano depois, para os fundos da Escola Normal. Apesar de pública, essa instituição privilegiava a elite paulistana, já que era freqüentada por filhos de políticos e advogados. A figura 15 retrata a fachada da instituição, anexa à Escola Normal Paulista.



Figura 15 - Foto do prédio do Jardim de Infância Caetano de Campos, por volta de 1900.  
Fonte: Kuhlmann Jr. (1998, p. 170).

Para a organização do trabalho, a proposta pedagógica ficou sob a responsabilidade das professoras Maria Ernestina Varella, Zalina Rolin e Rosina Soares, que traduziram obras estrangeiras que apresentavam a metodologia froebeliana de trabalho. Para tanto, foram elaborados dois volumes da “Revista Jardim de Infância<sup>40</sup>”, nos anos de 1896 e 1897, idealizado por Gabriel Prestes que era Diretor da Escola Normal. Esses exemplares tiveram como objetivo a fundamentação didática desse novo estabelecimento. Reunindo um conjunto de colaboradores, entre eles, as próprias professoras do Jardim, as revistas foram compostas a partir de textos originais e de traduções e adaptações de autores e obras estrangeiras froebelianas. Para Monarcha (2001):

Com um corpo de colaboradores quase exclusivamente feminino e sobre o qual paira a figura masculina de Gabriel Prestes, que, desde logo, assumiu o papel de ideólogo do projeto editorial, a Revista do Jardim da Infância explicitou o resultado de uma iniciativa que reuniu o mecenato de Estado e o esforço de criação de um grupo de colaboradores, cujos propósitos residiam na propagação dos fundamentos doutrinários e didáticos concernentes ao Jardim de Infância (MONARCHA, 2001, p. 100).

---

<sup>40</sup> Cada um dos volumes da Revista possui cerca de trezentas páginas e distribuída de forma heterogênea os textos, como: artigos traduzidos sobre os princípios froebelianos; relatórios sobre o funcionamento do Jardim de Infância e os relatos das atividades desenvolvidas pelas professoras. Inclui também, todos os materiais criados e chamados por Froebel de “Dons e Ocupações”.

É importante ressaltar que o conteúdo das Revistas não previa, necessariamente, sua plena execução na sala de aula, haja vista que essas propostas “[...] eram de uma extrema formalidade, o que significa que as coisas não aconteciam na realidade exatamente como ali estava prescrito” (KUHLMANN JR. 1998, p. 125). No entanto, havia autonomia para as professoras adaptarem o ensino e o trabalho junto às crianças. A figura 16 retrata a capa do primeiro exemplar publicado.



Figura 16 – Foto da Capa da Revista do Jardim de Infância (1896-1897).  
Fonte: Revista Jardim de Infância (1896)

A publicação dos exemplares visava à realizar divulgação orientada, de modo a transmitir um conhecimento, mais prático do que teórico, relacionado às ações pedagógicas dos professores. De acordo com Prestes (1896):

O nosso fim é, pois, exclusivamente prático. Propositalmente afastamos das páginas desta Revista a discussão de vantagens ou desvantagens pedagógicas dos processos que apresentarmos; não desejamos tomar espaço com apreciações meramente teóricas. Só publicaremos, pois, indicações que possam guiar a prática. Está claro que não desejamos que as indicações que publicarmos, sejam seguido à risca; ao contrário, queremos que elas se aprimorem e transformem vivificadas pelo cunho de individualidade que, oxalá, lhes possam, imprimir às nossas professoras (PRESTES, 1896, p. 6).

Segundo palavras do diretor da Escola Normal, a idéia não era fazer uma “[...] transplantação apenas, mas uma verdadeira aclimação de modo que o sistema se afeiçoe aos nossos costumes, à nossa índole e temperamento” (PRESTES, 1896, p.7). Desta maneira, as professoras, além de auxiliarem nas traduções e adaptações das obras estrangeiras, tinham a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

O Relatório intitulado “Breve exposição dos trabalhos feitos para instalação do Jardim de Infância” apresentado ao Diretor da Escola Normal pela professora Maria Ernestina Varella, aponta no ano de 1896, algumas informações sobre os primeiros dias de funcionamento do Jardim de Infância.

A organização de um Jardim de Infância entre nós não é possível ficar completa no primeiro ano de sua vida, não só por ser ainda pouco conhecido o sistema de tal instituição de ensino, e ser o primeiro fundado em São Paulo, como também pela falta absoluta do material didático próprio ao nosso país. Limito-me apenas a dar- vos neste trabalho uma pequena idéia dos fatos referentes ao ensaio do Jardim. Mais tarde, quando funcionarem as aulas no prédio efetivo, tratarei detalhadamente de todas as questões referentes a tão útil estabelecimento de ensino (VARELLA, 1896, p.9).

Na realidade, os dois volumes da Revista “Jardim da Infância”, possibilitaram um conjunto de atividades práticas, que acabaram por fundamentar, didaticamente, a instituição, “[...] segundo os processos de Froebel, mediante produção de textos originais, tradução e adaptação de obras estrangeiras” (MONARCHA, 2001, p. 96). Assim, tomando por base essas traduções, o novo estabelecimento se organizou didaticamente a partir da metodologia froebeliana de trabalho.

A Revista Jardim de Infância e o Guia das Jardineiras consolidaram-se como um corpus pedagógico sólido, assumindo no tempo a dimensão de manuais de ensino, fixando duradouramente os processos froebelianos utilizados no Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo (MONARCHA, 2001, p. 108).

Para cada turma de crianças, havia uma professora responsável e uma auxiliar; “[...] como auxiliares em cada período, temos as alunas da Escola Normal que vêm diariamente em número de três, ficando uma em cada período” (VARELLA, 1896, p.11).

O nosso trabalho diário é de quatro horas, atendendo-se a pouca idade das crianças. Havendo, contudo, muito mais trabalho por parte das professoras durante este tempo do que se fossem em cinco horas, em outra escola, por ser ele dividido em pequenos intervalos de dez a quinze minutos para os exercícios. O trabalho das professoras não é, pois, menor que o das escolas primárias (VARELLA, 1896, p.11).

Sobre o espaço físico, desde seu início, contou com uma ampla estrutura, em um edifício próximo, mas independente, ao que acomodava a Escola Normal, sendo cercado por um vasto jardim. Conforme Kuhlmann Jr. (1998):

Davam acesso a ele duas escadas em fraca rampa com pequenos degraus, assim construídas para evitar que as crianças caíssem ao subi-las. Havia quatro salas de aula e um grande salão central de forma octogonal para reuniões em geral e solenidades infantis, de quinze por quinze metros, onde estavam, entre outros, os retratos de Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Mme. Carpentier. O salão era coberto por uma cúpula metálica, abaixo da qual havia uma galeria sustentada por colunas de ferro, destinadas ao público por ocasião das festas. Ao lado e no meio do jardim erguiam-se dois pavilhões para recreio das crianças (KUHLMANN JR., 1998, p.124).

Quanto à organização das salas e o número de crianças, o Jardim foi dividido em três períodos, sendo: o primeiro com trinta e quatro crianças com idades de três e quatro anos; o segundo, com o mesmo número de alunos com idades entre quatro e cinco anos; e o terceiro, com vinte e sete crianças, de cinco a seis anos de idade. Segundo Prestes (1897), apesar dessa divisão, era importante observar o desenvolvimento físico e intelectual da criança, no sentido de verificar se, realmente, ela estava apta a passar para outro período.

Esta divisão por idades não é, porém, uma regra que se possa observar rigorosamente, devendo-se, para obviar os seus inconvenientes, passar as crianças de um período para o outro conforme o desenvolvimento físico e intelectual. Seria causar grave dano a uma criança admiti-la em um período superior só porque tenha ela atingido a idade fixada para esse período, mas sem o desenvolvimento geral correspondente. A condição da idade para as novas admissões deve ser, entretanto, a regra imutável mesmo que as crianças tenham um desenvolvimento precoce (PRESTES, 1897, p. 12).

De um modo geral, as atividades eram previamente organizadas em seqüências fixas e seguiam como rotina: a entrada, com canto e saudações, o repouso, o recreio, a refeição, os pensamentos, méritos e cantos de despedida e a saída, conforme quadro 4.

1	Entrada: saudação, revisão, canto
2	Conversação ou linguagem
3	Atividade física: marcha, marcha cantada ou ginástica
4	Repouso
5	Atividades dirigidas: dons
6	Refeição (na classe)
7	Recreio: recreio no jardim
8	Trabalhos manuais: entrelaçamento, dobradura, modelagem, mosaico, tecelagem, ervilhas, discos, alinho e picado
9	Atividades dirigidas: cores, formação de palavras, cálculo com cubos
10	Música: cantos de entrada, saída, canto geral, música
11	Brinquedos e jogos organizados
12	Desenho
13	Pensamentos, méritos e cantos de despedida
14	Saída

Quadro 4 - Síntese das atividades gerais de rotina do Jardim de Infância Caetano de Campos.  
Fonte: KUHLMANN JR., 1998, p. 127.

É importante ressaltar que o último período era preparatório do primeiro ano da Escola Normal. As atividades estavam distribuídas, conforme exposto no quadro 5.



Períodos/ Atividades	Primeiro Período	Segundo Período	Terceiro Período
Linguagem	conversação infantil; partes principais do corpo, animais domésticos;	conversações infantis, o lar, a família, os sentidos, os dias da semana, as estações, plantas, diálogos em prosa e verso, pensamentos e hinos;	conversações infantis: desenvolvimento amplo, tratado nos períodos anteriores;
Dons froebelianos	primeiro dom, forma e cor, posições e movimentos; segundo dom, esfera, cubo e cilindro;	primeiro, segundo e terceiro dons, peso, esfera, cubo, cilindro, quadrado, linha reta e curva, círculo e construções livres;	primeiro, segundo, terceiro e quarto dons;
Trabalho manual	continhas, trabalhos simples, enfeites e ornamentos;	tecelagem, aplicações com fitas, perfuração simples e bordado;	dobradura, formas artísticas, letras, invenções, reproduções de flores e frutos, entrelaçamento, mosaico, taboinhas;
Entrelaçamento:	exercícios com varetas; Dobraduras; modelagem; desenho; números; cores; cantos; ginástica e brinquedos.	Modelagem; desenho; números; cores; ginástica e jogos.	varetas, paralelas, perpendiculares e oblíquas, modelos em cartões de papelão; Números; cores e música.

Quadro 5 – Rotina das atividades nos 3 períodos, proposto por Froebel.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir da Revista Jardim de Infância (1896).

Havia uma preocupação com o planejamento das atividades, já que, para cada quatro horas de atendimento, estavam previstos vinte momentos diferentes, com até quinze minutos de duração cada. A rotina das três turmas era semelhante, existindo, inclusive, certa continuidade das atividades trabalhadas. Nos dois últimos períodos, as atividades cognitivas eram ampliadas e os exercícios de linguagem e de formação de palavras, com letras impressas, e de cálculo, com cubinhos, eram reforçados pelas professoras. Atividades livres como jogos, cantos e passeios, também faziam parte da proposta de trabalho.

As atividades relacionadas às rotinas como, higiene, alimentação e descanso, estavam presentes no cotidiano dessa instituição, sendo que a

ritualização fazia parte das atividades, por meio da música, pela qual as crianças identificavam a passagem de uma atividade para outra.

A figura 17 descreve os diferentes cânticos proferidos pelas crianças, diariamente, na passagem de uma atividade para a outra.

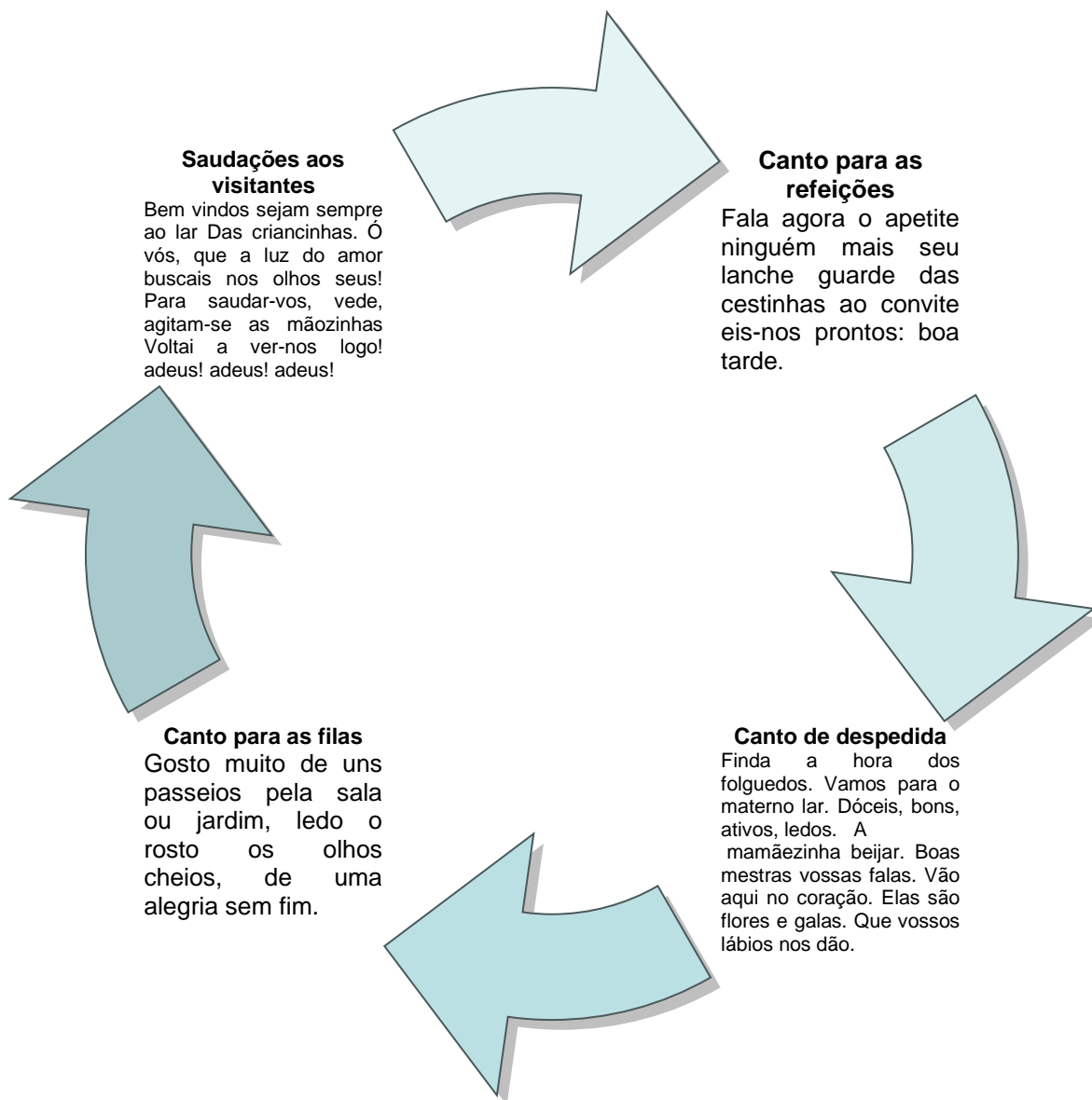


Figura 17 – Músicas cantadas pelas crianças.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir da Revista Jardim de Infância (1897, p. 94).

A proposta de trabalho priorizava as conversações e os exercícios de linguagem e estes deveriam estar em consonância com a realidade da criança. Geralmente, os professores utilizavam temas mais simples, como, por exemplo, as partes principais do corpo ou os referentes aos animais domésticos. As

atividades tornavam-se mais complexas à medida em que as crianças fossem demonstrando maior desenvoltura. A formação de palavras com letras impressas, assim como os temas sobre os dias da semana, as estações do ano, os meios de transporte e outras atividades, estavam presentes na organização do trabalho dos professores. O quadro 6 demonstra, resumidamente, as atividades propostas para a ampliação do vocabulário das crianças.

Exercício de linguagem para o 1º período	Exercício de linguagem para o 2º período	Exercício de linguagem para o 3º período
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os animais têm voz</li> <li>- O homem fala</li> <li>- O passarinho canta</li> <li>- O gato mia</li> <li>- O cão ladra</li> <li>- O boi muge</li> <li>- O cavalo rincha</li> <li>- A galinha cacareja</li> <li>- Quem não fala é mudo</li> <li>- Quem não ouve é surdo</li> <li>- Quem não vê é cego</li> <li>- Eu posso imitar a voz dos animais</li> <li>- Os animais não podem falar como eu</li> <li>- Quem aprende fala bem</li> <li>- Eu posso falar baixinho</li> <li>- É bonito falar bem</li> <li>- A língua e os dentes são necessários para falar</li> <li>- Eu posso falar alto</li> <li>- Eu posso gritar</li> <li>- Ninguém deve falar gritando</li> <li>- Quem grita incomoda os outros</li> <li>- Ninguém deve incomodar os outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu gosto do meu lar</li> <li>- O meu lar é minha casa</li> <li>- A minha casa é minha cidade</li> <li>- Nas ruas há bondes</li> <li>- Os bondes conduzem a gente</li> <li>- Os burros puxam o bonde</li> <li>- Eu gosto de passear de bonde</li> <li>- O cocheiro guia os burros</li> <li>- O condutor recebe as passagens</li> <li>- Os bondes correm sobre os trilhos</li> <li>- Os trilhos são de ferro</li> <li>- O ferro vem das minas</li> <li>- As minas jazem na terra</li> <li>- Os mineiros cavam as minas</li> <li>- O fogo amolece o ferro</li> <li>- O ferro é muito útil</li> <li>- O martelo bate o ferro em brasa</li> <li>- A grade do jardim é de ferro</li> <li>- O ferro é duro</li> <li>- Eu não posso vergar o ferro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estamos sentados em nossas cadeirinhas</li> <li>- Nossas cadeirinhas são de madeira.</li> <li>- A madeira vem das árvores</li> <li>- As árvores nascem da terra</li> <li>- O que nasce da terra é planta</li> <li>- As plantas são vegetais</li> <li>- Os vegetais nascem, crescem e morrem</li> <li>- Eu conheço muitos vegetais</li> <li>- Os vegetais dão frutos</li> <li>- As sementes dão novas plantas</li> <li>- O feijão é vegetal</li> <li>- O arroz é vegetal</li> <li>- O café é vegetal</li> <li>- O trigo que se faz o pão é vegetal</li> <li>- Quem cultiva os vegetais que nos alimentam é o lavrador</li> <li>- A chuva e o sol são necessários ao lavrador</li> <li>- O lavrador trabalha na roça.</li> </ul>

Quadro 6 - Exercícios de linguagem e ampliação do vocabulário.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir da Revista Jardim de Infância (1897).

Ao considerar que a narração de histórias tinha um valor educativo, essa atividade era trabalhada da seguinte maneira, primeiro as crianças tinham que

adquirir o gosto pelos contos; em seguida, a professora adaptava as histórias fabulosas à realidade das mesmas, aguçando a sua curiosidade, e, por fim, as crianças participavam da narração dos contos, por meio de movimentos, mímicas e imitação dos sons. A religiosidade também estava presente na contação de histórias, até porque a concepção educacional de Froebel apresentava, em seu bojo, uma dimensão religiosa, via educação moral. Isso fica evidente na programação, que se manifestava, indiretamente, na formação moral das crianças, pois, “[...] muitos dos cânticos, histórias e roteiros para as aulas de linguagem, apresentam um fundo moral e em certos momentos religiosos, visando a cultivar a disciplina das crianças” (KULHMANN JR., 1998, p. 158).

O trabalho para o aprimoramento do crescimento e do desenvolvimento físico da criança era priorizado, pois, diferentes atividades como o recreio, os passeios e excursões, a ginástica, a marcha, os jogos cantados e os brinquedos estavam presentes no cotidiano. O recreio, por exemplo, tinha como objetivo possibilitar à criança o contato direto com a natureza, já que aconteciam no meio de um grande jardim, rodeado por animais domésticos, plantas, horta, flores e frutos. As excursões e passeios aconteciam aos sábados, quando se propunha para as crianças, a observação das belezas da natureza.

Como a ginástica fazia parte da atividade física, esta compreendia diferentes situações, tais como, posições, extensões, passos, marchas e saltos, que estavam sempre associadas às atividades relacionadas aos jogos e brincadeiras. No plano metodológico, o brincar era priorizado como uma atividade importante, não só para o desenvolvimento dos movimentos infantis, mas para a interação entre as crianças, pois, segundo Prestes (1897):

Depois dos trinta minutos de ocupação as crianças deixam seus lugares e vão ao jardim jogar, fazer um passeio, ou tratar das flores que cultivam. Se o tempo o impedir, ou, o que é mais provável, se não houver jardim, devem dirigir-se à sala destinada aos jogos de movimento. O jogo deve corresponder à lição que precedeu servindo-lhe de eficaz e alegre aplicação (PRESTES, 1897, p. 13).

Desta maneira, a educação pelos sentidos era a marca impressa dessa instituição, uma vez que as atividades ali trabalhadas poderiam favorecer o desenvolvimento infantil. As mãos, órgãos mais importantes no que diz respeito

ao trabalho ativo, deveriam ser forçadas a brincar desde o princípio, e também a desenvolver exercícios manuais (KUHLMANN JR., 1998).

Havia uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes linguagens infantis, ao ser enfatizado o trabalho com a música, os brinquedos e as brincadeiras, a ginástica, o contato com a natureza, os passeios extra-escolares, a contação de histórias, entre outras que privilegiavam as especificidades dessa faixa etária. Apesar de muito celebrada, a criação do Jardim de Infância “Caetano de Campos” recebeu inúmeras críticas de professores de outras instituições, que refutavam a rigidez dos horários e o direcionamento das atividades para as crianças brasileiras.

Monarcha (2001), ao discutir essa questão em sua obra intitulada “Educação da infância brasileira-1875-1983”, ressalta que as críticas oriundas de diferentes setores, de alguma forma, tinham coerência, uma vez que as crianças matriculadas na instituição foram inseridas no ensino público, cujo horário era rigidamente marcado pelo relógio.

[...] as crianças matriculadas na instituição foram inseridas simultaneamente na esfera pública e em um tempo rigidamente demarcado pelo relógio. Em outras palavras, o tempo já não pertencia à infância, mas às jardineiras imbuídas de propósitos formativos. Como decorrência, instituiu-se horários destinados às inúmeras atividades formativas, lições, cantos, marchas, preparação para o lanche (MONARCHA, 2001, p. 89).

A ritualização explícita nas atividades evidencia preocupação com a formação de bons hábitos e do cultivo da docilidade infantil, da qual a obediência e a disciplina deveriam fazer parte. O tempo que marcava a passagem de um exercício ao outro, demonstra o valor atribuído ao papel da professora que conduzia e controlava a criança nas atividades solicitadas. Os próprios exemplares da Revistas “Jardim da Infância”, apresentam-se, muitas vezes, como um receituário didático dirigido às professoras, já que “[...] eram de uma extrema formalidade, o que significa que as coisas não aconteciam na realidade exatamente como ali estava prescrito” (KUHLMANN Jr, 1998, p. 125).

A preocupação com o planejamento as atividades que se apresentavam de maneira bastante descritiva e com prescrições diárias, demonstram a rigidez da organização do trabalho na sala de aula. Um outra questão sobre isso, diz

respeito ao controle e à vigilância do adulto sobre a criança implícita na divisão de horários, já que para o desenvolvimento das quatro horas de permanência da criança na instituição, estavam previstos vinte atividades diferentes, com quinze minutos de duração cada. Aos sábados poder-se-ia diversificar as atividades:

O fato das atividades desenvolverem-se em um tempo tão restrito deve-se à crença de que a atenção das crianças em uma mesma atividade duraria somente por este período. Os sábados tinham um horário mais livre.com programação de exercícios gerais de linguagem, jogos, cantos e passeios (KUHLMANN JR. 1998, p. 126).

Independentemente dessas críticas, muitas vezes combatidas por seus defensores, essa instituição consolidou o modelo de Froebel, na organização do trabalho junto às crianças. Ao adotar uma proposta metodológica considerada inovadora no restante do mundo, teve a preocupação de adaptá-la à realidade paulista. De um modo geral, apesar da ritualização na organização do trabalho pedagógico, essa instituição serviu como modelo para muitos estados brasileiros, já que foi visitada, inúmeras vezes, por professores, inclusive paranaenses, que buscavam conhecer não só a sua estrutura física, o mobiliário e a organização do tempo e do espaço, mas, sobretudo, a proposta metodológica adotada, conforme será tratado a seguir.

### **4.3. A Metodologia e a Organização do Trabalho Desenvolvido no Jardim de Infância Maria de Miranda no Paraná.**

Esta seção tem por objetivo discutir a criação e a organização da do Jardim de Infância Maria de Miranda. Retrata, também, a receptividade e as críticas da sociedade e da imprensa local, sobretudo ao número reduzido de vagas oferecidas e aos problemas de ordem estrutural desse estabelecimento ao longo dos anos. De um modo geral, os primeiros Jardins de Infância foram criados e organizados no contexto do pensamento republicano, numa época em que o poder público colocava a instrução como um possível instrumento de superação do analfabetismo, ao qual a população paranaense estava subordinada.

Para promover uma educação condizente com os propósitos de progresso, o governo paranaense, durante as duas primeiras décadas do século XX, enviou, à capital paulista, diversas comitivas compostas de autoridades do governo, técnicos e professores, para que estas visitassem estabelecimentos de escolas normais, grupos escolares e Jardins de Infância, numa tentativa de melhorar a qualidade, até então, bastante precária, das escolas paranaenses.

Apesar da educação da primeira infância ter sido iniciada, informalmente, no ano de 1862, na cidade de Castro, foi somente no ano 1906 que o primeiro jardim de infância foi oficialmente criado, tendo como modelo para a sua implementação, o Jardim de Infância da capital paulista como já apontado anteriormente.

Na realidade, a intenção de organizar os primeiros Jardins de Infância no início do século XX, no Paraná, foi resultado do conhecimento e da observação de experiências educacionais consideradas bem sucedidas e postas em execução em diferentes partes do Brasil e no exterior, como ressalta Souza (2004):

Entende-se que a construção dos jardins de infância, no estado do Paraná, ancorava-se na hipótese de constituição desta modalidade escolar como componente de um projeto ampliado de organização do ensino marcado por exemplos internacionais e nacionais de reformas pedagógicas. Viagens de estudo, exposições internacionais, livros e revistas, visitas de técnicos, conferências, congressos, uma diversidade de idéias, propostas e materiais sobre Instrução Pública em circulação, em exposição e observadas de perto em São Paulo, em outros estados da Federação, em países europeus e nos Estados Unidos (SOUZA, 2004, p. 24).

De acordo com o Relatório de Reinaldo Machado, Diretor Geral interino da Instrução Pública, ao Secretário da Instrução Pública, Bento José Lamenha Lins, no ano de 1905, o Presidente do Estado havia se impressionado com os Jardins de Infância que teve a ocasião de conhecer em suas repetidas viagens a outros estados do país e ao estrangeiro. Por conta disso, “[...] cogita em instalar aqui um desses estabelecimentos de educação infantil, que será mais um assinalado serviço prestado à infância desta terra” (PARANÁ, 1905b, p. 51). Na concepção desse Diretor, seria relevante um preparo prévio para a criação e organização da rotina dessa instituição, ao afirmar que “[...] a organização de um estabelecimento dessa natureza, exige preparo especial” (PARANÁ, 1905b, p. 52).

Apesar de não ser consensual a estratégia de qualificar profissionais paranaenses em outros estados, faziam parte da rotina administrativa viagens comissionadas ao estado de São Paulo para o aprimoramento de técnicas de diferentes setores. De acordo com Souza (2004):

As fontes empíricas, como relatórios de Instrução Pública a artigos de jornais locais, mostram que não era consensual a estratégia de qualificar profissionais para a reforma paranaense no estado vizinho. Havia ufanismo quanto às terras paranaenses, férteis e auto-suficientes em homens e idéias capazes de organizar o próprio sistema educacional; outros advogavam que se devia ir ao encontro do progresso, do moderno, e, se isto estava presente em São Paulo, para lá se partia (SOUZA, 2004, p. 39).

Na realidade, havia grupos que consideravam o Paraná auto-suficiente, e que este teria em suas mãos, condições para realizar as reformas pedagógicas e disporia de pessoal com experiência acumulada. Mesmo assim, o governo encaminhou a professora Maria Francisca Correia de Miranda à capital paulista,



para que esta conhecesse o trabalho desenvolvido no jardim de infância “Caetano de Campos”, nesta mesma cidade. Na realidade, a capital paulista representava, para o governo do Paraná, [...] “o modelo a ser seguido na busca pela civilização do seu povo, face aos destacados resultados obtidos e divulgados das reformas por lá empreendidas” (SOUZA, 2004, p. 33).

Segundo Souza (2004), as referências ao modelo paulista configuram-se como trilhas pelas quais se desenhou a história dos grupos escolares e Jardins de Infância paranaenses, a qual se desenvolveu como cópia carbonada na impressão de outra história, marcada por dissonâncias, semelhanças e particularidades.

Desta maneira, a visita da professora Maria de Miranda tinha muitos objetivos, dentre eles, talvez o mais importante, era o de conhecer a proposta metodológica adotada por aquele estabelecimento.

Nas palavras de Bento J. Lamenha Lins, Secretário da Instrução Pública, “[...] para estudar o método de Froebel, no Estado de São Paulo, foi comissionada D. Maria F. Correia de Miranda que daqui partiu munida das necessárias instruções”. A opção do governo paranaense em incentivar a viagem da professora até São Paulo deu-se em função da grande aceitação dos trabalhos de Froebel no Brasil, conforme Relatório do Secretário Lamenha Lins:

Em toda a parte em que o modelo de Froebel tem sido executado, extraordinário são os resultados obtidos. Poderia citar exemplos numerosos a respeito e valiosas opiniões favoráveis a esses institutos de ensino. Como a organização de um estabelecimento dessa natureza exige preparo especial, o governo resolveu mandar a São Paulo a professora D. Maria de Miranda, comissionada para estudar ali no Jardim de Infância o método Froebel, adquirindo as necessárias habilitações para instalar o Jardim de Infância em Curitiba (PARANÁ, 1905b, p. 52).

Havia uma preocupação do governo em orientar seus profissionais nas visitas comissionadas a outros estados, pois, mais do que conhecer a dinâmica de trabalho das escolas paulistas, a idéia era que os mesmos, realmente, pudessem aprender detalhes da organização pedagógica, para aplicá-la aqui no Paraná. Um trecho do relatório do Secretário confirma esta preocupação:

Esta Diretoria de acordo com o que solicitastes em ofício forneceu à mesma professora, as instruções para o bom desempenho de sua comissão. A mesma professora, ainda se acha em São Paulo onde teve o mais benévolo acolhimento por parte das autoridades que tudo tem feito para facilitar a obtenção do seu *desideratum* (PARANÁ, 1905b, p. 52).

No primeiro contato com a instituição, algumas dificuldades foram encontradas pela professora, pois, ao chegar à capital paulista, em meados de novembro do ano de 1905, as atividades, no jardim de infância, já estavam se encerrando. No relatório de prestação de contas dessa professora ao presidente do Estado, Vicente Machado, a mesma deixou claro que, apesar do tempo reduzido, havia conseguido êxito nas observações sobre a dinâmica do Jardim da Infância paulista. Segundo a professora:

[...] foi escasso o tempo para colher dados precisos para o fiel desempenho de minha missão. Entretanto, logo que consegui ser apresentada à diretora, tratei de colher elementos que me habilitassem a responder quanto me fora prescrito nas instruções dadas pelo Dr. Reinaldo Machado, diretor interino da Instrução Pública (PARANÁ, 1905c, p. 141).

Por conta desse relato, o governo determinou que a mesma permanecesse por mais um mês na cidade e concluísse os seus trabalhos. Na realidade, independente do método, muitas outras questões deveriam ser objeto de observação e registro.

Assim, na visita à escola paulista, a professora paranaense deveria observar questões como: a constituição da equipe pedagógica, a alternância do tempo de estudo e de recreio e os jogos preferidos, de acordo com as idades das crianças, no sentido de atender à educação física das mesmas; as condições higiênicas do estabelecimento; os móveis adotados e o tamanho das salas em relação ao número de alunos; os programas, horário do curso e condições de matrícula; o rol de objetos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades e o método utilizado; o tipo de recompensas e castigos utilizados e o sistema de avaliação (PARANÁ, 1904a, p. 36). Ao descrever o Jardim de Infância Caetano de Campos, Maria Miranda relata que:

[...] as crianças sentam-se em cadeirinhas da altura de 0,35 m em torno de mesas que medem 2,50m x 0, m 75 x 0,m 73, sendo sua superfície superior de esmalte quadriculado, tendo os quadrinhos dimensões iguais ao comprimento das arestas do culto do 3º dom especificado no Guia das Jardineiras (MIRANDA, 1905c, p.141).

A professora paranaense descrevia o edifício dessa instituição como de “[...] belíssimo aspecto, encontrava-se situado no centro de um jardim, espaço que constituía segundo ela a parte essencial do estabelecimento” (SOUZA, 2004, p. 233). Ao término de sua visita, em ofício registrado junto ao Diretor Geral da Instrução Pública, fez as seguintes considerações:

Tendo terminada a comissão que me foi confiada pelo Sr. Dr. Presidente do Estado para assistir ao funcionamento do Jardim da Infância em São Paulo, venho participar-vos que, nesta data, reassumi o exercício do cargo de professora diretora do Jardim da Infância nesta capital. Aproveitando a oportunidade para agradecer a confiança em mim depositada e a honra com que fui distinguida, reitero aqui os protestos de meu mais subido respeito e alta consideração (MIRANDA, 1905c, p. 142).

Simultaneamente à visita da professora paranaense à capital paulista, aqui no Paraná, os preparativos aconteciam no sentido de construir um espaço adequado para a acomodação da primeira instituição de educação para a criança pequena. O Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Artur Pedreira Cerqueira, ao Dr. Bento José Lamenha Lins, em 31 de dezembro de 1905, deixava claro:

Acham-se já concluídas as obras mandadas executar pelo Governo no antigo edifício do Ginásio Paranaense, afim de, adotar à escola “Jardim de Infância”. O respectivo mobiliário já está pronto, devendo dentro de poucos dias ser inaugurado este novo estabelecimento de ensino, do qual foi nomeada diretora, por decreto de 1º de abril, a professora D. Maria Francisca Corrêa de Miranda, que assumiu o exercício desde aquela data (PARANÁ, 1906a, p. 41).

O Jardim de Infância Escola Jardim de Infância, anexo ao Ginásio Paranaense, foi solenemente inaugurado no dia 02 de fevereiro de 1906, na cidade de Curitiba. Foi com muita festividade que o Jardim de Infância Maria de Miranda foi inaugurado pela sociedade civil e pelo poder público. Além de custear

a viagem da professora dessa instituição para a capital paulista, a fim de conhecer a dinâmica do Jardim de Infância Caetano de Campos, o governo também investiu financeiramente na escola infantil aqui inaugurada.

Para sua manutenção, foram gastos o valor de 3.000\$000 (três mil réis), com o salário da Diretora. Por meio do Decreto de Lei nº 655, de 04 de abril de 1906, o governo autorizou a abertura de um crédito de 2:000\$ para o pagamento do restante do pessoal.

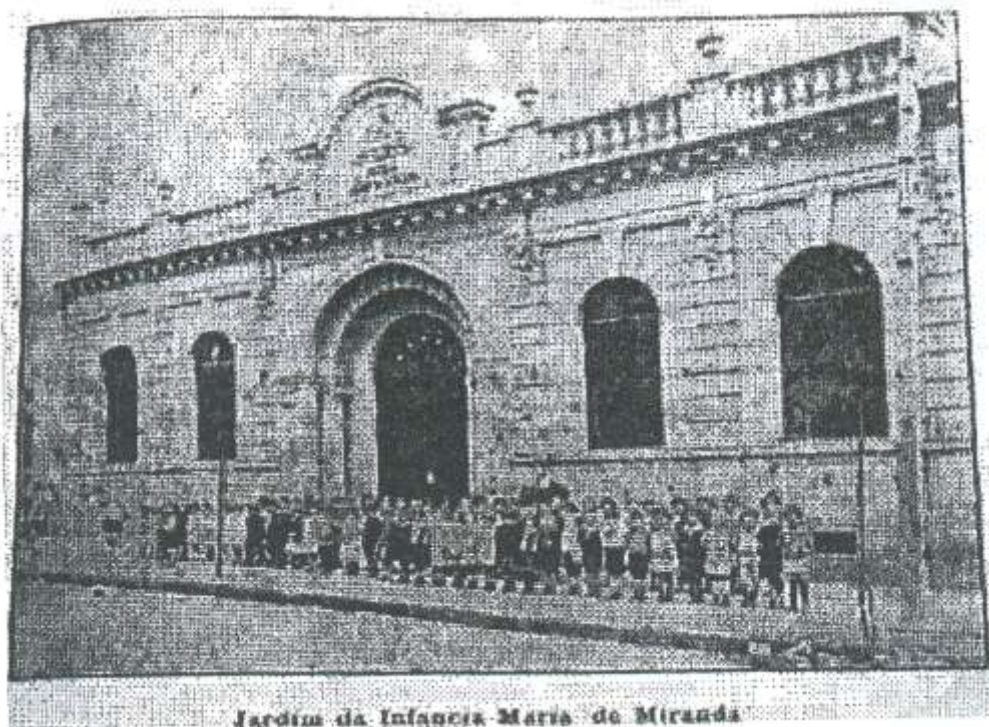


Figura 18 - Foto do Jardim de Infância Maria de Miranda.

Fonte: Relatório de Sebastião Salgado, Inspetor Escolar da Capital, 1906.

A figura 18 retrata as crianças e os professores em frente ao prédio do Jardim de infância. O Jornal da Tarde publicou notícia sobre a inauguração, ressaltando a sua importância, ao proclamar que:

[...] uma festa altamente simpática, teve ontem a sociedade curitibana o gáudio de assistir: a inauguração do “Jardim da Infância”, que, sem dúvida é um relevantíssimo serviço que a atual administração presta à cultura do nosso Estado; ocupando o lugar na mesa e depois de ser feita a chamada dos alunos, o Sr. Dr. Presidente do Estado tomou a palavra, dirigindo-se às senhoras mães de família, dizendo que a elas oferecia aquela casa de educação onde a parte infantil da sociedade paranaense, iria não só aprender as primeiras letras, mas também, e especialmente receber a educação do espírito, os ensinamentos para a vida prática tão necessários para alimentar os princípios de civismo da juventude, considerando inaugurada aquela escola (DIÁRIO DA TARDE, 3/02/1906).

Esse mesmo veículo de comunicação chamou a atenção para a necessidade da modificação dos métodos utilizados nas escolas primárias paranaenses, ao enfatizar:

[...] salientamos a necessidade de remodelar o nosso ensino público, adotando os mais adiantados métodos em vigor nos Estados Unidos e perfeita e ultimamente seguidos pelo progressista Estado de São Paulo. A rotina que ainda impera nas nossas escolas, desaparecerá em breve, pois a festa de ontem, nada mais é que o prelúdio de uma ópera em que se consagra o valor dos modernos processos pedagógicos (DIÁRIO DA TARDE, 03/02/1906).

Pelo exposto, verifica-se que havia um descontentamento, por parte da imprensa, quanto aos métodos utilizados nas escolas paranaenses, pois esse órgão deixou claro que a inauguração desse primeiro Jardim de Infância seria um marco, ou mesmo, uma possibilidade de se proceder mudanças na estrutura pedagógica das escolas. Com sessenta crianças matriculadas e sob a direção da professora Maria de Miranda, a aceitação dessa instituição foi grande por toda a sociedade, pelo poder público e pela imprensa local, sobretudo, devido à organização do trabalho desenvolvido nesse estabelecimento.

No Relatório apresentado por Bento J. Lamenha Lins ao Presidente do Estado, o mesmo demonstrou a composição da equipe pedagógica para o desenvolvimento dos trabalhos:

Para os cargos de professora de piano e canto e de guardiã deste estabelecimento de ensino, foram nomeadas D. Maria Deolinda de Assumpção e D. Cândida Pereira, segundo a ordem em que se acham seus nomes colocados, aos quais assumiram o exercício respectivo (PARANÁ, 1907b, p. 33).

Como o número de sessenta crianças era grande para a equipe de professores, até então estabelecida, por ordem do Presidente, contida no Ofício nº 548, de 09 de abril de 1906, a Diretoria do Estado, em data de 27 do aludido mês, designou as alunas do 3º ano do curso normal, Ana Luiza de Araújo Guimarães e Júlia Weckerlin, para auxiliarem o ensino neste estabelecimento, sem prejuízo dos seus trabalhos escolares, recebendo uma gratificação de 30\$000 mensais.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, o quadro 7 relaciona o pessoal e suas atribuições junto às crianças, no cotidiano da instituição.

<b>Diretora</b>	<b>Piano e canto</b>	<b>Guardiã</b>	<b>Auxiliares</b>
Maria Francisca Correia de Miranda	Maria Deolinda de Assunção	Maria Cândida Pereira	Ana Luiza de Araújo Guimarães e Júlia Weckerlin

Figura 22 - Demonstrativo do pessoal do Jardim de Infância Maria de Miranda.  
Fonte: Relatório de Sebastião Salgado, Inspetor Escolar da Capital (1906, p. 53).

É interessante notar, pelo quadro exposto, que havia uma preocupação, por parte do governo, em disponibilizar alunas da Escola Normal para auxiliar no trabalho do Jardim, uma vez que o número de crianças era excessivo, se comparado ao número de funcionários do estabelecimento; assim, para sessenta crianças, havia cinco funcionárias à disposição.

Sobre a organização das atividades, é importante esclarecer que, se na atualidade é a partir da rotina que se estrutura o trabalho cotidiano nas escolas infantis, no passado, essa dinâmica já acontecia no interior dos Jardins de Infância. Barbosa (2006) apresenta diferentes denominações acerca da rotina e sua evolução ao longo dos tempos, como, por exemplo, horário, emprego do tempo, seqüência e ações, plano diário, rotina diária, entre outros, e argumenta que:

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade e constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. É possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou como um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional (BARBOSA, 2006, p. 35).

As rotinas têm como objetivo organizar o cotidiano e pode ser consideradas uma categoria pedagógica, já que, por meio delas, pode-se conhecer o retrato do cotidiano de trabalho de uma instituição. A organização do espaço físico foi uma das preocupações no desenvolvimento das atividades dessa Escola Jardim, em especial no que se refere à disposição do mobiliário. Pela tabela 2 é possível verificar como essa instituição se organizava em relação à utilização do ambiente.

Tabela 2- Organização do mobiliário do Jardim de Infância Emília Ercksen

<b>Quantidade</b>	<b>Mobiliário</b>
60	Cadeiras
6	Mesas
4	Escrevaninhas
6	cadeiras grandes
4	cadeiras com gardil
4	armários de pinho
1	lavatório pequeno
1	porta toalha de madeira
1	Sofá
2	cadeiras de braço
4	cadeiras simples
1	Mesa
1	Tapete
1	relógio de parede
3	quadros negros
1	Piano
1	talha com mesa
1	dúzia de cecos
1	Bacia
1	Cesta
1	Jarro de porcelana para flores
Diversos	objetos para ensino e divertimento das crianças

Fonte: Paraná/Relatório do Inspetor e Fiscal da 2ª Circunscrição (1906, p.7).

Pela tabela 2 percebe-se que havia material suficiente para o número de crianças que frequentava esse estabelecimento. As crianças tinham a oportunidade de brincar com materiais diversificados, uma vez que o próprio quadro demonstra que, no mobiliário, constavam “vários objetos para ensino e divertimento”. É importante ressaltar que as atividades giravam em torno de brinquedos e materiais específicos para o ensino e para o divertimento, e que a distribuição do espaço previa o desenvolvimento de um ambiente rico em estimulações para a criança.

Ao considerar que o ambiente oferecia oportunidades para a estimulação dos sentidos, os professores trabalhavam movimentos corporais como andar, correr, subir, descer, pular, sempre com segurança, objetivando o controle do corpo e a manutenção do equilíbrio, nas atividades propostas pelo professor. Desta maneira, os órgãos dos sentidos deveriam receber estimulações externas, como, por exemplo, atividades com cores, formas, música e brincadeiras.

As brincadeiras eram valorizadas como elemento importante no desenvolvimento do trabalho do professor, visto que se apresentavam como uma diversão, sempre favorecendo a espontaneidade dos pequenos. Essas atividades livres, que se fundamentavam na espontaneidade de ação, eram fundamentais para o aprendizado infantil. Nessa perspectiva, tais atividades eram valorizadas pelas professoras porque enriqueciam as experiências infantis, já que, brincando, as crianças exploravam o ambiente e interagem com os seus pares, aprendendo e se socializando.

No Relatório do Dr. Laurentino de Azambuja, Delegado Fiscal as 1<sup>o</sup> Circunscrição Escolar, apresentado ao Sr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, Diretor Geral da Instrução Pública, é enfatizada a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento e aprendizado da criança, pois “[...] educa-se por meio de brinquedos ou dons apropriados, cuja coleção bem combinada indica o esforço em prol da educação infantil” (PARANÁ, 1908, p. 64).

Ainda nesse Relatório, é enfatizado que “[...] o Jardim dessa capital é um bom centro educativo, modelado pelo método de Froebel” (PARANÁ, 1908, p. 65). É interessante notar que a terminologia “educação infantil” já aparecia no vocabulário dos governantes que, embora tivessem um pensamento bastante conservador sobre as especificidades das crianças, percebiam, no brincar uma



fonte de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Em documento oficial Azambuza relata que:

Nesse estabelecimento de ensino é todo intuitivo; exercita-se a criança no emprego metódico dos órgãos dos sentidos, no conhecimento dos objetos, sua utilidade, nome, forma, cor; além de procurar corrigir certos defeitos peculiares à idade infantil, como a gagueira, o tatibitismo e outros, assim como proporciona-se por meios de exercícios de ginástica racional a educação física, indispensável ao desenvolvimento dos órgãos e aparelhos em incipiente formação (PARANÁ, 1908, p. 66).

Na organização do trabalho pedagógico desse estabelecimento, priorizava-se, portanto: a ginástica de movimento dos músculos, troncos, cabeça e pescoço; as marchas e os cânticos aprendidos exclusivamente por audição; os exercícios sobre os órgãos dos sentidos; e trabalhos manuais variados. Outras atividades, como, por exemplo, passeios de campo foram possibilitados às crianças, para que pudessem vivenciar atividades fora dos muros da escola, em uma visita à Escola de Aprendizes e Artífices. Nessa visita, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer as oficinas e de assistir à apresentação dos aprendizes que ali estudavam.

Para a aplicação dos conteúdos, adotou-se o método intuitivo, que tomava como ponto de partida para o desenvolvimento dos trabalhos, a educação dos sentidos da criança, priorizando o canto, a recitação e o desenho, entre outros conteúdos. A própria imprensa relatou, numa de suas matérias, que:

As primeiras no nosso Estado e uma das primeiras no nosso Brasil a colocarem em prática esse ensino verdadeiramente prático, intuitivo e útil para as crianças, que sem preocuparem o espírito em métodos mais ou menos complicados dos ensinamentos primários antigos, se preparam brincando, pilherando para os mais profundos estudos interiores, que já encontram com largos subsídios, bem apreendidos nos jogos e brinquedos do curso infantil. (DIÁRIO DA TARDE, 18/11/1909).

Na experiência paranaense do início do século XX, a adoção do método intuitivo fundamentava-se na perspectiva de ensino experimental, por meio de lições das coisas, exercícios manuais, cantos, primeiros ensaios de desenho e leitura, suposto como inovação dos processos pedagógicos a serem realizados tanto para a escola infantil como para a escola primária (SOUZA, 2004).

Na realidade, a opção da metodologia froebeliana, na organização do trabalho desta instituição, deu-se em função da circulação e propagação das idéias pedagógicas ancoradas em princípios de modernização, renovação pedagógica e modelos educativos, em vigência no cenário europeu e norte americano dos séculos XVIII e XIX, como assinala Souza (2004):

Tanto para a escola primária como para a educação infantil, era patente a presença da adoção do método intuitivo, e o programa para a escola infantil voltava para a lição das coisas, canto, recitação, desenho, entre outros conteúdos, fruto da repercussão internacional que perpassou também pelo Brasil sobre a importância da adoção do método intuitivo e dos efeitos que tal medida traria à renovação da instrução pública (SOUZA, 2004, p. 171).

De um modo geral, a imprensa aprovou a metodologia utilizada, ao relatar, em uma publicação diária:

A intuição, o ensino das coisas, o ensinar, e todo o utilíssimo material froebeliano, pela primeira vez em nosso Estado, vão ser postos ao serviço da causa do ensino público. Enchia a alma de consoladoras impressões, o espetáculo de ontem: gárrulas crianças lá estavam a folgar, tendo em frente a si um arsenal de dons, despreocupadas e alegres, transmitindo-nos aquela satisfação que se percebia nas risos e lindas fisionomias infantis (DIÁRIO DA TARDE, 03/ 02/1906).

Pelo fato dessa instituição apresentar uma metodologia de trabalho considerada inovadora e bem sucedida, tanto fora, como no Brasil, e dispor de mobiliário e material pedagógico adequado a esse nível de ensino, havia muita procura por parte das famílias para matricularem seus filhos. No entanto, não havia vagas suficientes para atender toda essa população.

Essa preocupação é claramente evidenciada no Relatório apresentado por Laurentino de Azambuja, Delegado Fiscal da 1ª Circunscrição Escolar ao Sr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, Diretor Geral da Instrução Pública:

A matrícula é de 60 alunos de ambos os sexos e seria maior se o regulamento permitisse o aumento da atual lotação e as boas salas, que ali desocupadas, fossem providas de adequado mobiliário. Em suma, esta utilitária instituição infantil, em vista de seus elevados intuitos, baseados nos métodos de Froebel e digna do mais alto desenvolvimento (PARANÁ, 1907d, p. 68).

Em função do falecimento de Vicente Machado, ainda no ano de 1907, assumiu o governo de estado, o 1º vice-presidente, João Cândido Ferreira, que permaneceu apenas um ano no mandato. Uma nova convocação de eleições possibilitou a volta de Francisco Xavier da Silva ao governo, para cumprir mais quatro anos de mandato, de 1908 a 1912. Com o retorno de Xavier da Silva para o novo quadriênio, pouco se fez em termos de melhoria da Instrução Pública no estado, sobretudo, no que diz respeito à ampliação de vagas para as crianças do jardim de infância.

Nas palavras de Laurentino de Azambuja, Delegado Fiscal, seria possível aumentar o número de vagas, desde que fossem ampliadas as estruturas internas desse estabelecimento, pois “[...] conviria ampliá-lo, bastando para isso mobiliar um salão que ali se acha desocupado e reformar o seu respectivo programa na parte relativa a matrícula e pessoal” (PARANÁ, 1908, p. 65). Para o Delegado Fiscal:

O Jardim de Infância desta capital é bom centro educativo, modelado pelos métodos de Froebel; a sua ação limita-se a 60 crianças, mas tal é a procura de lugares que, no dia do encerramento dos trabalhos do corrente ano, informou-nos a diretora, já se achar completa a matrícula para o ano vindouro (PARANÁ, 1908, p. 66).

Na realidade, não só a ampliação de vagas se tornou necessária, uma vez que essa instituição não conseguia atender a grande demanda existente. De um modo geral, tanto o governo como a imprensa local considerava relevante, também, a melhoria das instalações desse estabelecimento, que nunca havia recebido reparos, desde a sua inauguração. Segundo relato do jornal Diário da Tarde:

Um dos nossos companheiros, visitou à dias o edifício, em que funcionava o Jardim de Infância”, sob a direção das zelosas professoras, Maria de Miranda e Zelinda Assunção. O nosso companheiro verificou desde logo que o edifício é, sob todos os pontos de vista, acanhado e impróprio para os fins a que se destina. Em uma pequena reforma interna, enquanto o governo não dá conveniente instalação ao “Jardim”, poderia o atual edifício servir melhor aos seus fins. Há, ainda, outro fator, que reclama a atenção do governo: o grande número de crianças que não podem ser admitidos na escola, por estar completo, o número regulamentar que é de sessenta e por não haver mobiliário. Há muitas crianças inscritas desde o princípio do ano passado e que não podem ser matriculadas por falta de vagas e de móveis. Com uma pequena modificação de paredes internas, a construção de

mais algumas carteiras e a admissão de mais uma adjunta, o número de sessenta crianças, poderia ser elevada para cem, resultando um benefício para o estabelecimento e para as numerosas crianças, que há um ano esperam vaga para se matricularem no Jardim de Infância (DIÁRIO DA TARDE, 03/12/1909).

Como o poder público, a imprensa e a sociedade em geral preocupavam-se com a crescente demanda por instituições que atendessem as crianças pequenas, tornou-se extremamente necessária a criação de novos estabelecimentos, não só para os filhos das famílias mais abastadas, mas, para as populações mais pobres.

Prova disso é o Relatório de Sebastião Salgado, Inspetor Escolar da Capital, apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, que evidencia uma grande preocupação com a necessidade de abertura de novos Jardins de Infância no Estado, sobretudo para acolher as crianças oriundas das classes menos favorecidas. Assim, defendeu a criação do Jardim de Infância:

Este estabelecimento foi freqüentado durante o ano por crianças de ambos os sexos, todas de pouca idade. Os Jardins de Infância tem produzido importantes resultados, especialmente na Alemanha; portanto sou de parecer que devem ser abertos, outros Jardins de Infância, onde as crianças principiam a travar conhecimento com os primeiros rudimentos do ensino pedagógico, de comum com as diversões peculiares de sua idade. Venham mais e mais Jardins de Infância, sobretudo para os filhos dos rústicos e operários, os que mais precisam alijar os defeitos de educação recebidos do lar (PARANÁ, 1906c, p. 23).

De um modo geral, o poder público defendeu, enfaticamente, a abertura de novas instituições para esse nível de ensino. É importante ressaltar que o Jardim de Infância continuava prestando um trabalho importante para a sociedade, pois o próprio contentamento do poder público aponta para isso, já que, em visita ao estabelecimento, o Diretor interino da Instrução Pública, Jayme Reis, mostrou-se satisfeito com o trabalho desenvolvido pelas professoras junto às crianças, ao relatar à imprensa:

Visitando este estabelecimento sob a direção da diretora d. Maria F. Corrêa de Miranda, auxiliada pela d. Maria Deolinda de Assunção, o Dr. Jaime Reis, diretor interino da Instrução Pública deixou no livro respectivo o seguinte termo de visita altamente honroso para as dignas educadoras: “Foi me dado hoje o grande prazer de visitar o estabelecimento “Jardim de Infância” dirigido com real devotamento e verdadeira intuição e compreensão de sua missão, pela d. Maria F. Corrêa. Verdadeiramente encantado e satisfeito fiquei por ver a precisão, a clareza, o desembaraço, com os quais as pequeninas crianças respondiam perguntas sobre variados problemas que lhes eram propostos; por admirar a gesticulação apropriada que davam às diversas partes de seus cânticos infantis e muito principalmente por observar o grande aproveitamento que, advindo do método de tudo particularizar, minudenciar, dá as crianças uma precisão de discernir um fato de outro, de deduzir casos complexos (DIÁRIO DA TARDE, 18/11/1909).

Desta maneira, do ponto de vista histórico o funcionamento dessa instituição demonstrou ao poder público, assim como à sociedade e à imprensa, a importância de seu papel na educação da criança pequena. Do ponto de vista pedagógico, apresentou uma particularidade bem definida, ao reconhecer, por meio de sua opção metodológica, as particularidades das crianças e o respeito às suas infâncias.

Vale esclarecer que esse estabelecimento, apesar de ter recebido, inicialmente, o nome de Escola Jardim de Infância, como já explicitado no início deste capítulo, recebeu uma nova denominação, no ano de 1912, do então Presidente do Estado, Carlos Cavalcante de Albuquerque:

O Presidente do Estado do Paraná, em homenagem aos relevantes serviços prestados ao Estado e principalmente à sua instrução pública, pelas pessoas nomeadas, decreta: Art. único- “[...] os Jardins de infância desta capital, terão de agora em diante as seguintes denominações: O Jardim da Infância da rua Aquidaban, “Maria de Miranda” e o da rua Silva jardim, “Emilia Ericksen” (PARANÁ, 1912b).

Assim, a diretora Maria de Miranda, que faleceu no ano de 1910, recebeu essa homenagem póstuma, dois anos depois. Essa Escola Jardim continuou desenvolvendo suas atividades de acordo com a proposta froebeliana de trabalho. Um elemento que se mostra relevante e aponta para a definição de uma Pedagogia para a infância, nesse momento histórico, diz respeito à originalidade

dessa proposta, ao priorizar as brincadeiras como fator preponderante para o aprendizado infantil.

De acordo com Lara (2006), a implantação dos Jardins de Infância impulsionou a educação no sentido mais geral, uma vez que proporcionou uma ampliação do ensino público.

[...] mesmo sendo fundamental a implantação dos Jardins de Infância, aos professores devia-se toda a responsabilidade pela obtenção de seu salário. Nessa época, para que o pagamento dos professores acontecesse, era necessário cobrar das famílias um imposto: a taxa escolar. Se não conseguisse o imposto, não havia pagamento. Era de responsabilidade de o professor cativar seus alunos para que freqüentassem a escola sem que os pais se ocupassem (LARA, 2006, p. 214).

Nos primeiros anos da criação do Jardim de Infância em estudo, de acordo com Lara (2006), o governo procurou melhorar as instalações desse novo estabelecimento e, acima de tudo, aumentar o número de crianças desse nível de ensino.

A relação estabelecida entre os acontecimentos econômicos, políticos e sociais no Brasil refletiram em grande parte nos acontecimentos nesse estado. A instrução pública foi proposta na perspectiva de viabilizar os Jardins de Infância e os métodos sugeridos enfatizavam o ensino para essa faixa etária no período. Esses acontecimentos propuseram os caminhos a serem percorridos na outra década (LARA, 2006, p. 217).

Se do ponto de vista legal, havia uma preocupação do governo em investir no aumento de vagas para atender a grande demanda desse nível de ensino, do ponto de vista moral, o olhar dos governantes sobre a criança e sua infância traduzia os valores vigentes naquele momento histórico, visto que se objetivava uma educação que enfatizasse mais a manutenção da ordem e dos bons costumes do que, propriamente, uma educação que privilegiasse a infância das crianças. Contraditoriamente, esse mesmo órgão elogiava a opção metodológica adotada nesse estabelecimento, a qual se pautava nas brincadeiras como forma de organização pedagógica.

Não se pode afirmar, de maneira convicta, que, efetivamente, o Jardim de Infância Maria de Miranda, priorizou toda a proposta metodológica froebeliana no contexto da sala de aula, haja vista que as fontes pesquisadas não apresentam

tais dados. No entanto, os Relatórios dos Presidentes, assim como, as matérias jornalísticas apontam parte dessa proposta sendo desenvolvida no interior desse estabelecimento. A questão do método, a organização do espaço e as constantes visitas do Poder Público ao interior do Jardim são evidências que legitimam esse estudo.

Por vários anos, a proposta froebeliana foi incorporada pelos Jardins de Infância brasileiros. No entanto, no Paraná, nesse mesmo período, ou seja, ainda na primeira década do século XX, uma outra forma de organização pedagógica foi implantada, conforme relataremos no próximo capítulo, por meio da história do Jardim de Infância Emilia Ericksen, em especial as práticas ali desenvolvidas que seguiam as premissas da pedagogia montessoriana.

## 5. A PEDAGOGIA DE MARIA MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A infância representa o período mais importante da vida do adulto: o período construtor (MONTESSORI, 1966).

Montessori (1966) defendeu, enfaticamente, a infância como um período fértil no qual as potencialidades se desenvolvem rapidamente. Para tanto, ressaltou a livre expressão e um ambiente adequado e motivador como fatores fundamentais para despertar a inteligência das crianças, de modo a prepará-las para a vida adulta. Ao considerar que a criança é um pequeno explorador do mundo ao seu redor, defendeu a liberdade de ação nessa interação, para a qual propôs a educação dos sentidos como elemento importante no trabalho do professor, que deve observar o desenvolvimento da mesma e respeitar suas particularidades, propondo-lhe materiais interessantes e motivadores.

A organização do ambiente, nessa perspectiva, é fundamental, pois visa a atingir a finalidade educativa de possibilitar o avanço do desenvolvimento da criança, sobretudo porque, nessa fase, a exteriorização de suas ações acontece por meio de períodos que Montessori (1966) chamou de “sensíveis”. Ao estabelecer três períodos para o desenvolvimento humano, ou seja, o período da “mente absorvente”, o “intermediário” e da “puberdade”, já na adolescência, esclareceu que, nesses momentos, acontecem não só mudanças psicológicas, mas físicas.

No que diz respeito ao primeiro período, Montessori observou o comportamento infantil rompendo com a concepção de criança como um adulto em miniatura, como um ser incompleto, e atribuiu a ela uma natureza própria, pela qual é considerado, na realidade, como o embrião do adulto. Neste capítulo, portanto, apresenta-se o pensamento de Montessori (1966) sobre a educação na primeira infância e sua proposta de trabalho envolvendo a organização de um ambiente adequado para o aprendizado infantil. Na seqüência, relata a história do Jardim de Infância “Emilia Ericksen” e sua opção metodológica baseada na perspectiva montessoriana de trabalho.



### **5.1. O Conceito de Infância e os Períodos do Desenvolvimento da Criança na Perspectiva da Maria Montessori**

Essa sessão tem por finalidade apontar o pensamento de Montessori (1966) sobre a importância do período da infância e sobre as fases do desenvolvimento pela qual a criança passa até a vida adulta. Para essa pensadora, é identificando as necessidades e as especificidades da primeira infância que se conhece o homem na sociedade. Por considerar esse período relevante, devido às inúmeras possibilidades de aprendizagem, teceu duras críticas à forma como a sociedade tratava os pequenos, sobretudo, por não reconhecer suas particularidades.

Essa autora enfatizou que a sociedade não se preocupou, por muitos séculos, com a criança, já que a ignorava e a deixava, exclusivamente, sob a responsabilidade da família; esta, por sua vez, oferecia-lhe somente os meios materiais e, muitas vezes, nem isso, exilando-a no mundo do esquecimento. Como consequência dessa indiferença, muitas crianças nasciam e morriam facilmente, sendo este considerado um fenômeno natural pela sociedade. Conforme Montessori (1966):

A morte daqueles pequeninos parecia tão natural que as famílias já tinham habituado, segundo a idéia bastante espalhada de que aqueles meninos não morriam realmente, mas, subiam ao céu, e havia uma verdadeira preparação espiritual para aceitar com resignação aquela forma de recrutamento de anjinhos feita por Deus que desejava todos próximos de si. Eram tantos os pequeninos que morriam por ignorância e falta de cuidados que esse fenômeno foi qualificado de matança normal dos inocentes (MONTESSORI, 1966, p.8).

As crianças eram totalmente esquecidas, sobretudo no que diz respeito aos seus direitos, “[...] numa sociedade durante séculos cega e surda, provavelmente desde a origem da espécie” (MONTESSORI, 1966, p. 12). Na medida em que foram consideradas como um incômodo para os adultos, elas sequer eram ouvidas por eles.

Não há lugar para elas nas ruas onde se multiplicam os veículos e os passeios estão atulhados de pessoas apressadas. Os adultos não têm tempo de se ocupar delas porque vivem absorvidos pelas tarefas urgentes. Pai e mãe são ambos forçados a trabalhar e, se o trabalho falta, a miséria oprime e amarfanha tanto as crianças como os adultos. Mesmo nas melhores condições as crianças ficam limitadas aos seus quartos, entregues a estranhos assalariados, não lhes sendo permitido entrar nas zonas da casa onde habitam os seres a quem devem a vida (MONTESSORI, 1966, p. 13).

Na realidade, não existia um lugar apropriado para que a criança se sentisse valorizada e compreendida na sociedade, já que ela era privada do convívio com os pais e demais adultos e deveria ter um comportamento adequado aos olhos dos mais velhos, devendo “[...] permanecer tranqüila, em silêncio, sem tocar em coisa alguma, porque nada lhe pertence” (MONTESSORI, 1966, p.14). A impressionante cegueira do adulto, segundo a autora citada, demonstra a sua insensibilidade em relação aos cuidados com os filhos, resultado da sua própria educação, “[...] já que ama as crianças, mas, inconscientemente, as despreza, provocando nelas um secreto sofrimento, espelho dos nossos erros e advertência para a nossa conduta” (MONTESSORI, 1966, p. 14). Nesse caso, entretanto, a família, por exemplo, era considerada a principal instituição de proteção à criança, pois cabia a ela a sagrada tarefa de assumir o seu sustento e o desenvolvimento de laços indissolúveis.

Essa indiferença não acontecia somente no âmbito familiar, mas também em outras instâncias sociais. As observações científicas realizadas nas escolas, por exemplo, demonstraram que, nessas instituições, as crianças estavam sujeitas a diferentes doenças causadas não só pela falta de higiene, mas também pelo trabalho ali desenvolvido. Doenças físicas, como problemas na coluna vertebral, devido à posição forçada da criança, que permanecia curvada por muito tempo, e a miopia, causada pelo esforço da visão num ambiente sem muita luz; além do esforço mental, oriundo dos estudos pesados, que oprimiam a criança pelo tédio e pelo cansaço nervoso, eram comuns.

A educação sempre foi sinônimo de castigo, pois, segundo ressalta Montessori:

Há um moderno requinte de crueldade no princípio ideal de reunir a família e a escola no mesmo simulacro de educação, princípio que se concretizou na organização da escola e da família para o castigo e tormento da criança; [...] a escola e a família encontram-se de acordo no castigar, porque, se assim fosse, o castigo não seria suficientemente educativo (MONTESSORI, 1966, p. 12).

As punições que envolviam violências físicas e ofensas, assim como, privações de passatempos e prazeres como o brincar, fizeram, por muito tempo, parte da rotina tanto da família como da escola.

Historicamente, as crianças são às grandes ausentes, simplesmente porque, da Antiguidade à Idade Média, não existia um conceito mais depurado de infância e nem o reconhecimento da figura social e cultural chamada criança. As especificidades da criança, suas particularidades e toda a sua originalidade na forma de conceber o mundo não eram sequer pensadas e reconhecidas pela figura do adulto. Mesmo no início da era moderna, a consciência sobre a importância do período da infância ainda não existia, já que as relações entre os adultos e as crianças eram meramente formais, pois as mesmas eram consideradas inferiores.

O conflito entre essas duas gerações se tornou tão comum, que foi preciso uma intervenção científica para explicar como esse fenômeno se cristalizou nas relações entre um e outro. A ciência, portanto, foi a pioneira nesse processo, uma vez que denunciou, por meio de investigações, as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos e como esses últimos tratavam os pequenos no seio familiar e na escola.

Desta maneira, um movimento social a favor da infância surgiu e se propagou no sentido de combater as inúmeras agressões cometidas contra as crianças ao longo dos séculos. Para Montessori (1966):

O problema social da infância é como uma pequena planta que mal despontou no solo e atrai pela sua frescura. Mas verificaremos que esta planta tem raízes fortes e profundas, difíceis de extirpar. É preciso escavar, escavar bem fundo, para descobrir que essas raízes crescem em todas as direções e se estendem para bem longe, formando um labirinto. Para arrancar tal planta, seria necessário remover toda a terra. Essas raízes são o símbolo do subconsciente na história da humanidade. É necessário remover do espírito do homem as coisas estáticas, cristalizadas, que o tornam incapaz de compreender as crianças e adquirir um conhecimento intuitivo da sua alma (MONTESSORI, 1966, p. 14).

Somente depois de se conscientizar sobre o número de óbitos entre as crianças, a sociedade passou a se organizar no sentido de cobrar da família e da escola os meios indicados pela ciência em relação aos cuidados com os pequenos. A medicina contribuiu para isso, quando apontou a higiene escolar como um fator importante para a promoção da saúde infantil. Montessori (1966) ressalta que a ciência contribuiu para o início de um movimento social em favor da infância e que os conceitos de higiene tiveram um papel importante no combate à mortalidade infantil. Assim:

A higiene começou por combater a mortalidade infantil. Depois, demonstrou que as crianças eram vítimas de fadiga escolar, mártires desconhecidas condenadas a pena perpétua, porque a infância acabava com o termo do período escolar. A higiene escolar descreve crianças desventuradas de espírito oprimido e inteligência fatigada, costas curvadas a peito estreito, crianças predispostas à tuberculose (MONTESSORI, 1966, p. 9).

É somente no século XIX, quando os hábitos de higiene começam a se difundir entre as classes mais populares, que a vida das crianças toma nova feição, sobretudo quando os reformadores começam a considerá-las nos planos de urbanização, pois, “[...] reservam-lhes jardins e terrenos para jogos na construção de praças e parques; pensa-se nas crianças quando se edificam teatros e publicam livros e jornais” (MONTESSORI, 1966, p. 12).

Montessori (1966) enfatiza que foi muito rápido o progresso em relação aos cuidados e à educação dos pequenos. Dentre todas as áreas do conhecimento, foi a psicanálise que abriu um campo de investigação importante, ao procurar desvendar os segredos do subconsciente. Ao estudar o inconsciente,

contribuiu para que novas pesquisas sobre a vida psíquica da criança fosse possível. Neste sentido, a autora ressalta:

A contribuição verdadeiramente brilhante da Psicanálise constituiu na descoberta da influência do subconsciente nos atos humanos. Foi um estudo das reações psíquicas com origem para lá do que é consciente e que com a sua resposta trazem a superfície fatos secretos e realidades impensadas que revolucionam os velhos conceitos. Revelam, pois, a existência de um mundo desconhecido, vastíssimo, ao qual está ligado o destino dos indivíduos (MONTESSORI, 1966, p. 21).

Apesar da importante contribuição de diferentes campos científicos no que diz respeito ao estudo do homem em sua evolução histórica, foi a Psicanálise que abordou, primeiramente, as origens das psicoses, numa fase precoce da infância, já que as recordações vindas do inconsciente demonstraram um sofrimento infantil diferente do normalmente conhecido. Na prática, a repressão exercida pelo adulto sobre a atividade espontânea da criança é a causa desse sofrimento, o qual, muitas vezes, não é percebido pelo próprio adulto. Conforme Montessori:

A criança não pode expandir-se como conviria a um ser em formação. E isto porque o adulto a reprime. A criança é um ser isolado na sociedade. Portanto, se algum adulto tem influência sobre ela, é com certeza, o que lhe está mais próximo. Em primeiro lugar a mãe, depois o pai e, por fim os professores. São geralmente os adultos a quem a sociedade atribui tarefa verdadeiramente oposta porque lhes confere o mérito da educação e desenvolvimento da criança (MONTESSORI, 1966, p. 27).

É importante ressaltar que o adulto percebe e analisa a vida psíquica da criança sempre tomando como base a própria vida psíquica, ou seja, o seu parâmetro é o padrão do adulto. Nesse sentido, a incompreensão se torna tão aparente que o mesmo passa a considerar a criança como um ser vazio, “[...] um ser inerte e incapaz, pelo qual tudo deve realizar; um ser sem guia interior, razão por que tem que guiá-la do exterior, passo a passo” (MONTESSORI, 1966, p. 31). Com essa atitude, o adulto acabava por anular a personalidade da criança, embora estivesse convencido de que o fazia por amor, zelo e sacrifício.

Por acreditar na capacidade de autoconstrução da criança, atribuiu ao adulto a responsabilidade de organizar o ambiente e criar as condições necessárias para que esse processo seja efetivado, isto é, para que as potencialidades sejam desenvolvidas.

A criança, ao nascer, traz potencialidades construtivas que devem desenvolver-se por meio desse ambiente. Quando nasce, ela não vem desprovida no sentido de não ter qualidades psíquicas ou aptidões motoras prestáveis, mas tem, em si, potencialidades que determinam o seu desenvolvimento, a partir das condições e oportunidades oferecidas pelo mundo à sua volta (MONTESSORI, 1965). Por isso, ressalta que a criança, no início da vida, é considerada um embrião espiritual, ou seja, é dotada de uma dupla vida embrionária: uma que é chamada de pré-natal, semelhante à de outros animais, e outra chamada de pós-natal, exclusiva do ser humano.

Segundo a autora, a criança é o embrião do espírito, pois, no início, a vida psíquica é pequena, mas, gradualmente, em função das adaptações e flexibilizações que vão sendo vivenciadas, ela vai desenvolvendo funções psíquicas superiores. O processo de lentidão no desenvolvimento inicial da criança ocorre pela necessidade de elaboração especial das estruturas somáticas e psíquicas, as quais, por sua complexidade, exigem um tempo maior de processamento, sendo este essencial para o seu desenvolvimento individual.

Para tanto, estabeleceu três períodos para o desenvolvimento humano, no qual o primeiro vai de zero a seis anos e se caracteriza pelo que nominou de “mente absorvente”. Esse período se subdivide em dois momentos, sendo: “mente absorvente inconsciente”, que vai de zero a três anos de idade, e “mente absorvente consciente”, que vai de três a seis anos.

No período da “mente absorvente inconsciente”, a absorção do ambiente pela criança acontece de maneira inconsciente, já que, ao nascer, ela não traz nenhuma capacidade pronta, mas potencialidades para serem desenvolvidas. A fase que vai dos três aos seis anos, caracteriza-se pela absorção consciente da criança junto ao ambiente. Nesse momento, a linguagem e o movimento são relevantes, pois são os meios para o desenvolvimento psíquico. Na realidade, esse período de construção dá continuidade ao anterior, já que a criança se utiliza

das faculdades anteriores, como a memória, por exemplo, para interagir em seu meio.

Já a “mente absorvente consciente” é um tempo de grandes transformações, pois torna a criança habilitada para várias funções físicas e psíquicas que lhe permitirão o domínio do meio e de si mesma. É nesse período que Montessori (1965) ressalta a importância da aprendizagem das habilidades, pois chama a atenção para a qualidade do trabalho que deve ser desenvolvido nas escolas infantis.

O segundo período, que chamou de “intermediário”, corresponde à fase dos seis aos doze anos, e o terceiro período se subdivide em puberdade, que vai dos doze aos quinze anos, e adolescência, que compreende dos quinze aos dezoito anos.

A passagem da “mente absorvente” para o “período intermediário” é notável, já que a criança torna-se mais calma e vigorosa, tanto física como mentalmente, é o momento propício para a aquisição de informações culturais e científicas. É, também, um momento para a formação da consciência moral, uma vez que a criança já percebe a diferença entre o bem e o mal. O desenvolvimento da sociabilidade se dá, exatamente, nesse momento, pois a criança amplia seu círculo de amizades e participa de atividades coletivas.

No terceiro e último período do desenvolvimento humano, que se caracteriza pela puberdade e pela adolescência, o jovem passa por mudanças significativas no plano físico e mental. Dessa forma, ao atingir, já no final dessa fase, a maturidade, o mesmo chega à plenitude de seu desenvolvimento e adquire a consciência social.

Em relação ao primeiro período do desenvolvimento humano, proposto por Montessori (1965), o conceito de “mente absorvente” ou “mneme” é utilizado por ela para explicar o desenvolvimento infantil e se refere à força mnêmica inconsciente da criança, responsável pela retenção das impressões absorvidas desde o período inicial da infância. Na realidade, o período da “mente absorvente” caracteriza-se pela absorção do ambiente pela criança, que acontece por meio de sua vida sensorial, motora, afetiva e cognitiva.

Nesse período, formam-se a inteligência e as demais faculdades psíquicas, inclusive a personalidade da criança. A “mneme” é diferente da

memória usual por ser inconsciente, já que seus conteúdos são absorvidos na relação com o mundo externo e permanecem no sujeito, fazendo parte de sua personalidade. A língua materna, os hábitos e costumes, por exemplo, são adquiridos por meio desse processo.

Montessori (1966) enfatiza que, na infância, a criança passa por períodos chamados “sensíveis<sup>41</sup>”, durante o processo do seu desenvolvimento psíquico, e faz, nesse decurso, descobertas significativas ao se relacionar com o mundo exterior. Cada esforço representa um acréscimo de poder e, somente quando se completa essa aquisição, é que aparecem, no “período sensível”, o auge da indiferença e a fadiga, como assinala a autora:

Mas quando se extingue uma dessas paixões psíquicas acendem-se outras chamadas, decorrendo assim a infância, de conquista em conquista, em contínua vibração vital que todos reconhecemos, chamando-lhe alegria e felicidade natural infantil; [...] mas, terminando o período sensível, as conquistas intelectuais passam a depender de uma atividade reflexiva, do esforço da vontade e trabalho de pesquisa, e no topor da indiferença nasce a fadiga do trabalho (MONTESSORI, 1966, p. 68).

Se durante esse período algum obstáculo se opõe à sua atividade vital, dá-se uma perturbação de comportamento, daí surge o embate com o adulto, que, por não entender essa fase, considera como um capricho infantil algumas atitudes da criança. Os caprichos são, na realidade, expressões de uma perturbação interna, de um desejo insatisfeito que promove um estado de tensão na criança. Na realidade, esses caprichos do “período sensível” são expressões de necessidades insatisfeitas, que sinalizam para uma situação adversa e que desapareceriam se houvesse possibilidade de compreensão e satisfação. É nesses momentos que é possível se desvendar os mistérios da alma infantil e compreender o seu comportamento.

No “período sensível”, o desenvolvimento não acontece por acaso, pois é guiado por sentidos transitórios correspondentes a instintos temporários, aos quais está ligada a aquisição de várias características. Considerando-se que

---

<sup>41</sup> Montessori (1966) baseou-se nos estudos do cientista holandês Hugo De Vries, que descobriu os períodos sensíveis nos animais. No entanto, estudou, por meio da biologia, os períodos sensíveis do crescimento das crianças, utilizando-os com fins educativos.



esses eventos são possibilitados graças à intervenção do ambiente externo, o qual, embora ofereça as condições necessárias para a vida, como a nutrição e o oxigênio para a respiração, não tem valor construtivo, pois são os sentidos interiores que orientam as escolhas das crianças, fazendo com que as mesmas sejam sensíveis a algumas situações e indiferentes a outras.

A linguagem é considerada, pela autora estudada, como um instrumento fundamental de interação adulto/criança. Nesse período que corresponde à sua fase de maior sensibilidade, entretanto, a criança ainda não consegue externalizar verbalmente seus sentimentos, que permanecem secretos, a não ser por meio de manifestações expressivas ou gestuais. Neste sentido, Montessori (1966), afirma que:

A única coisa que pode fazer-nos avaliar, do exterior, o estado sensitivo da criança é o sorriso e, manifesta alegria quando lhe são dirigidas breves palavras, claramente pronunciadas de modo a poder distinguir-lhes os sons, com as baladas dos sinos de uma catedral. Ou quando se vê a criança acalmar-se, em paz quando à noite o adulto lhe canta uma canção de embalar, em que se repete sempre as mesmas palavras, e deliciada ela abandona o mundo consciente para entrar no repouso dos sonhos (MONTESSORI, 1966, p. 73).

Um outro elemento importante, no “período sensível” da criança, diz respeito à ordem externa, não a que se relaciona com as questões de regras, mas a que se refere à organização do ambiente. No cotidiano, a desordem do espaço físico pode acarretar, na criança, sofrimento e agitação, fazendo com que ela apresente um comportamento de choro e descontentamento frente aos adultos. O exemplo a seguir demonstra como acontecem esses eventos, na relação entre a criança e o ambiente em que vive:

A principal personagem é uma menina de cerca de seis meses de idade. À *nursery*, isto é, ao quarto onde habitualmente a criança permanece, chega um dia em visita uma senhora que põe o chapuzinho de sol sobre a mesa. A menina parece agitar-se; claro que não o faz pela senhora, mas por causa do chapéu, porque depois de longamente o ter olhado começa a chorar. A senhora, interpretando como desejo da criança ter o chapéu, apressa-se a levar-lhe, acompanhando o ato com os sorrisos e carinhos que é costume proporcionar às crianças. Mas a pequenina empurra o objeto e continua a gritar. Seguem-se outras tentativas análogas, mas a menina agita-se cada vez mais. Que fazer? Eis que se esboça um daqueles caprichos precoces que se apresentam quase desde nascença. Subitamente a mãe

da criança, que tinha alguns conhecimentos das manifestações psíquicas de que falávamos, tira o chapéu da mesa e leva-o para o compartimento vizinho. A criança acalma-se imediatamente (MONTESSORI, 1966, p. 84).

Na realidade, o sofrimento da criança era o chapéu sobre a mesa, ou seja, o objeto fora do lugar de costume que perturbava. É importante mencionar que essa sensibilidade relacionada ao ambiente externo vai desaparecendo com o avanço da idade.

Um outro exemplo, que ilustra essa fase sensível na vida da criança, deixa claro que a desorganização do ambiente externo pode ser um fator de descontentamento por parte de algumas crianças e de indiferença para outras, dependendo da situação. Trata-se de um menino mais velho, com um ano e meio de idade, que passeava com a mãe, junto a um pequeno grupo de visitantes, na passagem para a gruta de Nero, em Nápoles, assim narrados:

Conosco estava uma jovem senhora que trazia uma criança na realidade demasiado pequena para poder percorrer a pé aquele caminho subterrâneo que atravessa toda uma colina. Daí a algum tempo a criança parou e a senhora pegou-lhe no colo. Mas não tinha calculado as próprias forças. Como sentisse calor, deteve-se para tirar o casaco e pô-lo no braço; e, com esse estorvo, pegou também o menino. Este desatou a chorar cada vez com mais intensidade e desespero. Em vão a mãe procurava acalmá-lo; via-se que estava exausta e começava a enervar-se. À sua volta ficaram todos perturbados e naturalmente ofereceram ajuda. A criança passava de colo para colo, cada vez mais agitada e à força de exortações e de gritos a situação piorou. Era evidente a necessidade de a mãe tornar a pegar nela. Mas o garoto chegara ao auge do que se chama capricho, e o caso parecia desesperado. Nesse momento interveio o guia com sua energia de homem decidido e agarrou a criança nos braços robustos. Houve então uma reação violenta da criança. Eu pensava que estas reações têm sempre uma causa psíquica correspondente a uma sensibilidade interna e fiz uma tentativa. Aproximei-me da mãe da criança e pedi-lhe: “minha senhora, permite-me que a ajude a vestir o casaco?”. Ela olhou-me espantada porque ainda tinha calor, mas, confusa, respondeu ao pedido e deixou-se vestir. A criança acalmou logo. Cessaram as lágrimas e a agitação (MONTESSORI, 1966, p. 85).

Esses exemplos indicam a intensidade dos comportamentos apresentados pelas crianças, os quais, normalmente, acontecem muito precocemente nos primeiros anos de vida. Na realidade, a ordem das coisas e a

manutenção dos objetos sempre no mesmo lugar facilitam a orientação e o domínio da criança em relação ao ambiente, e “[...] tal formação construtiva não se efetua segundo uma fórmula vaga, porque exige uma orientação precisa e determinada” (MONTESSORI, 1966, p. 87).

No que diz respeito ao desenvolvimento, a natureza confere à criança a sensibilidade à ordem. Essa construção se dá internamente e não se reduz à distinção entre os objetos, abrange as relações entre eles. Nesse sentido, a inteligência da criança não se estrutura a partir do exterior, mas se inicia quando, internamente, a mesma se apropria de imagens do ambiente, captando-as por meio dos sentidos, o que é muito diferente da pura capacidade de receber essas imagens como um espelho do ambiente externo.

Esse desenvolvimento, segundo a autora, se dá, justamente, pela sucessão dos “períodos sensíveis” que ocorrem na relação da criança com o meio. Na transição entre um período e outro, concorrem as chamadas “fases nebulosas”, que seriam as energias criativas que orientam a criança na absorção do ambiente, dando-lhe o substrato necessário para o desenvolvimento, ou seja, para que as potencialidades possam ser materializadas como uma evolução efetiva. Um exemplo seriam as energias nebulosas da linguagem infantil, que tornam a criança capaz de absorver os sons da língua falada e outras propriedades que lhe permitem internalizar a língua materna.

Para a conclusão dessas premissas, os estudos de Montessori (1966) inspiraram-se nos fundamentos científicos dos médicos Jean-Marie Gaspard Ytard, otólogo francês, e Édouard Séguin, os quais possibilitam a estruturação do seu trabalho na clínica psiquiátrica, junto às crianças deficientes mentais, e a elaboração de uma proposta pedagógica que priorizasse o desenvolvimento infantil dessas crianças e, posteriormente, das crianças normais. Sua proposta pedagógica teve forte influência desses estudos, uma vez que o pano de fundo de toda a sua obra foi a busca pelo estabelecimento de uma relação entre a sensação, o intelecto e a vontade da criança, desde que essa educação acontecesse num ambiente de liberdade e estímulo.

Apesar de seu trabalho ter se iniciado com crianças deficientes, Montessori (1966) defendia, em sua pedagogia, que entre essas crianças e as normais existiria uma diferenciação de comportamentos e aprendizagens somente

no que diz respeito ao ritmo e ao tempo. Entre as deficientes, esses eventos aconteceriam de maneira mais lenta, enquanto que, entre as normais, esses eventos aconteceriam normalmente; tendo as duas a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. Isso posto, deixa claro que, no início de sua carreira, ao trabalhar com as crianças, teve:

[...] logo a intuição de que esses métodos de ensino não tinham nada de específico para a instrução de crianças excepcionais, mas continha princípios de uma educação mais racional do que aquelas que até então vinham sendo usados, pois que uma mentalidade inferior era suscetível de desenvolvimento. Esta intuição tornou-se minha convicção depois que deixei a escola dos deficientes; pouco a pouco adquiri a certeza de que métodos semelhantes, aplicados às crianças normais, desenvolveram suas personalidades de maneira surpreendente (MONTESSORI, 1965, p. 28).

Assim, ela elaborou uma “Pedagogia Científica” a partir de sua experiência com crianças pobres, a qual foi desenvolvida no bairro de San Lorenzo, em Roma, e retratada em sua obra “A Criança”, a origem do seu método. Conforme relata:

Foi em seis de janeiro de 1906, quando inaugurou a primeira escola para crianças pequenas normais de três a seis anos, não posso dizer com meu método, porque ele ainda não existia, mas, estava prestes a nascer. Nesse dia estavam ali apenas 50 criancinhas muito pobres de aspecto tosco, tímidas, choronas, quase todas filhas de analfabetos, que tinham sido entregues aos meus cuidados (MONTESSORI, 1966, p.165).

Na realidade, seu projeto inicial tinha como objetivo juntar os filhos pequenos dos operários que habitavam um prédio popular, para que não ficassem ociosos durante o dia. Para isso foi fornecida uma sala do próprio prédio, e que serviria de espaço para a organização de diferentes atividades junto às crianças, “[...] solicitaram-me que me encarregasse dessa instituição que poderia ter um belo futuro; tive a indefinível impressão de que iria nascer uma obra grandiosa (MONTESSORI, 1966, p.165).

A proposta da Pedagogia Científica baseava-se na necessidade de se ir além do diagnóstico dos problemas educacionais, no qual a idéia era propor uma aprendizagem por meio dos sentidos, respeitando-se, sempre, a individualidade de cada criança e o ritmo do seu desenvolvimento.

De acordo com Angotti (2007), a perspectiva educacional constituída por Montessori (1965) sustenta-se na “Pedagogia Científica”, fundada na educação sensorial.

O ideal de escola nessa pedagogia reside em propiciar e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de permitir e aflorar do livre desenvolvimento da atividade no ser humano em sua infância. A nova escola montessoriana, portanto, é bastante díspar da proposta implementada na Itália durante o regime fascista. [...] Montessori propõe algo de novo para sua época, mas que se mantém inovador ainda hoje que constitui o método ativo para a preparação racional dos indivíduos à sensações e percepções. É a educação baseada no desenvolvimento dos sentidos, que guarda importante valor pedagógico e científico, já que o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais, segundo seus créditos (ANGOTTI, 2007, p. 105).

Por meio da observação, consegui compreender as manifestações das crianças, sobretudo no que diz respeito à concentração, quando essas interagiam com os exercícios propostos. Com base em diferentes experiências vivenciadas com crianças pobres, no ano de 1907, inaugurou-se a primeira “Casa dei Bambini”. Montessori (1966) enfatizou que o primeiro fenômeno que chamou sua atenção foi o de uma menina de cerca de três anos que fazia o exercício de encaixar e destacar os pequenos cilindros dos encaixes sólidos; “[...] fiquei surpreendida de ver uma menina tão pequena repetir interminavelmente, e, com profundo interesse, um exercício. Não se notava qualquer progresso na rapidez e destreza da execução, era uma espécie de moto-contínuo” (MONTESSORI, 1966, p. 166).

Por meio da observação a autora contava os exercícios no sentido de verificar até onde podia resistir à concentração da criança, “[...] com rápido movimento a menina tinha pegado nos seus objetos e, pondo-os em cima dos joelhos, continuou no mesmo trabalho; parece nem se quer, ter dado conta de todas as manobras que não tinham conseguido perturbá-la (MONTESSORI, 1966, p. 172). Essa concentração da criança era acompanhada por um movimento rítmico da mão em volta de um objeto preciso, que chamou de “repetição do exercício”.

É importante ressaltar que a sua formação em medicina contribuiu para que defendesse uma educação voltada para o desenvolvimento humano com

ênfase nos aspectos biológicos. O tripé “atividade-individualidade-liberdade” formava a base de seu trabalho e os estímulos externos eram considerados como determinantes para o desenvolvimento infantil.

Desta maneira, afirmava que, independentemente da opção metodológica do professor, a ação educativa deve propiciar as “[...] condições do ambiente que favoreçam a aparição dos caracteres normais que estejam ocultos na criança; para tal fim, basta apenas, afastar os obstáculos” (MONTESSORI, 1966, p. 201). Um ambiente adequado, um bom professor e material científico são os três pontos que podem auxiliar a criança nos momentos de aprendizagem.

A outra parte da educação, aquela cujo objetivo é a adaptação do indivíduo a seu meio, virá a seu tempo, quando já estiver superada a fase intensa do desenvolvimento. Essas duas partes da educação acham-se sempre entrecruzadas; a predominância de uma ou outra dependerá da idade da criança (MONTESSORI, 1965, p. 98).

Somente um material que despertasse o interesse da criança poderia educá-la e entretê-la. No que diz respeito ao trabalho do professor na sala de aula, o ponto de partida para a promoção do desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança deveria ser a observação e o estudo da mesma, em sua livre ação. Assim, a metodologia utilizada deveria permitir a plena liberdade infantil, já que:

O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalçadas num ambiente infenso à atividade espontânea. Enfim, é necessário que, simultaneamente ao observador, coexista também o objeto a observar; e se, por um lado, faz-se mister uma preparação para que o observador possa entrever e recolher a verdade, por outro, urge predispor as condições que tornam possível a manifestação dos caracteres naturais da criança (MONTESSORI, 1965, p. 42).

Em sua pedagogia, o espaço físico e o ambiente são elementos importantes no cotidiano da sala de aula. Para Montessori, o padrão de mobília escolar, por exemplo, deveria corresponder à necessidade da criança de agir de maneira inteligente no espaço, como pode ser observado na figura a seguir.



Figura 19 – Sala montessoriana em Amsterdã, na década de 1930.  
Fonte: HILSDORF(2005, p.18).

Conforme a figuras 19, a mobília deve ser adequada à idade e ao tamanho da criança, como, por exemplo: mesas leves; cadeirinhas de madeira que podem ser carregadas de um lado para o outro; pias baixas, acessíveis às crianças; estantes baixas com materiais de desenvolvimento para trabalhar com a educação dos sentidos; lousas e pequenos quadros sobre a vida em família, entre outros materiais que devem fazer parte da organização do espaço na sala de aula.

As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança, escolher a posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação. Se uma criança deixar cair ruidosamente uma cadeira, terá com este insucesso uma prova evidente de sua própria incapacidade: em bancos, porém, seus movimentos passariam despercebidos. Assim, a criança terá ocasião de se corrigir e, aos poucos, verificaremos o seu progresso: cadeiras e mesas ficarão imóveis em seus lugares (MONTESSORI, 1965, p. 44).

Essa liberdade de movimento exige outro olhar do professor em relação à disciplina em sala de aula, pois, num ambiente onde a criança almeja transitar

livremente com os materiais que lhe são oferecidos, não se pode coibi-la da livre movimentação, uma vez que “[...] o indivíduo é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida” (MONTESSORI, 1965, p. 45). A disciplina não é fácil de ser praticada no cotidiano de uma sala de aula, já que demanda uma postura diferenciada do professor, com base em uma concepção mais inovadora de educação, pois:

Requer-se da mestra uma técnica especial para introduzir a criança nesta via de disciplina em que ela deverá depois, caminhar a vida toda, em marcha incessante para a perfeição. Assim como a criança que aprende a mover-se corretamente e disciplina seus movimentos está sendo preparada não somente para a escola, mas também, para a vida, tornando-se um indivíduo correto por hábito e por prática em suas relações sociais cotidianas, assim também a criança deverá moldar-se a uma disciplina que se não circunscreva tão somente ao meio escolar, mas abarque igualmente o âmbito social (MONTESSORI, 1965, p. 45).

A liberdade deve ter como limite, no entanto, o interesse coletivo. Isso quer dizer que cabe ao professor interferir quando a criança apresentar um comportamento que prejudica o outro. O objetivo, nesse contexto, é disciplinar o comportamento e não imobilizar a criança ou torná-la passiva. O movimento da criança disciplinada torna-se, com o tempo, mais coordenado e perfeito, pois esta aprende a controlar os seus próprios gestos e, por sua vez, “[...] a mestra tirará suas conclusões observando como as crianças substituem seus primeiros movimentos desordenados por movimentos espontâneos disciplinados” (MONTESSORI, 1965, p. 50).

Para Araújo (2007), a liberdade dos alunos deve ser o pivô fundamental da pedagogia científica, pois permite o desenvolvimento das manifestações espontâneas individuais da criança.

O seu labor é feito de atividade, ela cresce com exercício e movimento: a criança exercita-se e move-se fazendo experiências e, assim como coordena os seus movimentos e vai registrando, vindas do mundo exterior, as emoções que plasmam sua inteligência, vai conquistando a linguagem com fadiga, com milagres de atenção e esforços iniciais, que só lhe são possíveis a ela (ARAÚJO, 2007, p. 127).



Na realidade, a finalidade de se possibilitar a livre movimentação, em sala de aula, é conduzir a criança, paulatinamente, rumo à independência necessária em um indivíduo adulto, ou seja, rumo à autonomia. Um dos pilares da metodologia montessoriana é o exercício da escolha, ou seja, o desenvolvimento dessa habilidade permite as crianças o desejo de se tornarem independentes. É importante ressaltar que neste processo elas vão construindo sua identidade individual. Por isso a importância de um ambiente bem organizado, que ofereça múltiplas oportunidades para que possam optar por uma ou outra atividade.

Assim, para ser produtiva, qualquer atividade pedagógica deve proporcionar um avanço no caminho da independência. Atividades simples como andar, correr, subir e descer escadas, pegar objetos no chão, vestir-se, pentear-se, alimentar-se e lavar-se devem ser priorizadas no cotidiano escolar para que as crianças se tornem mais independentes. A figura 20, apresenta crianças na hora do lanche que é servido por elas mesmas, expressando o sentido da atividade em grupo.



Figura 20 – Crianças na hora do lanche, na escola montessoriana em Berlim na década de 1928.  
Fonte: LIMA (2005, p. 69).

O ritmo de cada criança deve ser respeitado, no momento desses eventos, uma vez que os prêmios e os castigos devem ser abolidos da sala de

aula (MONTESSORI, 1965). Premiar os melhores e punir aqueles que apresentam um comportamento inadequado não ajuda a criança a crescer, pois instiga nela a rebeldia. Uma forma de minimizar a ação de uma criança que perturba outra em sala é isolá-la numa cadeira à vista de seus companheiros, dando-lhe, no entanto, os objetos que desejar. Esse isolamento serve para que a criança se acalme e não perca de vista as atividades desenvolvidas pelos colegas.

A classe vem a ser um meio ambiente preparado no qual tem lugar o estudo positivo. As suas atividades devem levar sempre a realização do potencial da criança. Quando fracassamos em aprender, chega o castigo natural que Montessori define, como a perda da consciência do nosso próprio poder e grandeza que constitui a qualidade da humanidade. O professor deve procurar compreender as complexidades do crescimento da criança até a idade adulta, instável, mas dinâmica. A impaciente urgência da criança de crescer quer dizer que possui já o empurrão para conhecer, comparar, classificar, julgar, o impulso de uma curiosidade sem fim e a busca da independência (ARAÚJO, 2007, p. 122).

Na pedagogia montessoriana, a tarefa do professor é a de estruturar a classe de forma a dar significado às experiências da criança, desse modo, o plano de estudo “[...] deve ser desenvolvido por antecipação como uma série de tarefas evolutivas que capacitam a criança quanto antes para o crescimento necessário” (ARAÚJO, 2007, p. 123).

Quando Montessori (1965) defende a liberdade infantil, ela não está se referindo aos atos externos desordenados que as crianças realizam, mas à liberdade como um elemento fundamental para o desenvolvimento normal da criança. Neste sentido, orienta:

Em primeiro lugar, pense-se em criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de interessantes objetivos, canalizando, assim, dentro da ordem, sua irreprimível atividade, para o aperfeiçoamento. Ora, seu tipo de inteligência é diferente do nosso. Poderíamos dizer que nos bastamos com o auxílio de nossa inteligência; ela, porém, somente vivendo é que poderá aprender a falar a língua de seu país. É um verdadeiro químico mental (MONTESSORI, 1965, p. 58).

A criação de um ambiente adequado, no entanto, só pode contribuir para o desenvolvimento da criança, se, acima de tudo, for higiênico, já que a saúde influi sobre o coeficiente psíquico da mesma. Portanto, “[...] urge construir um ambiente que comporte as melhores condições de higiene possíveis” (MONTESSORI, 1965, p. 62).

Sendo prioritária uma organização espacial que promova a livre movimentação da criança, a educação dos movimentos se faz necessária no contexto da escola, uma vez que contribui, de maneira eficaz, para o desenvolvimento dos músculos e da personalidade infantil. Na realidade, a criança pequena está em constante movimento, pois ela se mexe sem parar, arrasta-se pelo pavimento “[...] corre e quer pegar em tudo; aos nove anos o garoto caminha e se agita sem sentir a necessidade de se arrastar pelo chão ou pegar tudo o que encontra” (MONTESSORI, 1965, p. 79). Assim:

As crianças estão, pois, numa idade em que os movimentos possuem um interesse fundamental; parece estarem ávidas de equilibrar seus conhecimentos com sua necessidade de movimentar-se. Atravessam o período da vida em que é necessário tornar-se senhor dos próprios atos. Sem que lhe possamos perceber as íntimas razões fisiológicas, as forças musculares e nervosas estão agora naquela fase em que se processa a paulatina coordenação dos movimentos (MONTESSORI, 1965, p. 85).

Considerando-se a enorme mobilidade infantil, a educação dos sentidos, proposta por Montessori (1965), faz-se necessária no contexto da sala de aula, uma vez que, por meio dela, a criança se desenvolve não só cognitivamente, mas, sobretudo, fisicamente, e adquire novas aprendizagens. Dessa maneira, a educação sensorial precede as atividades intelectuais mais complexas, uma vez que, no período da infância, a inteligência está em plena formação.

O desenvolvimento dos sentidos poderá auxiliar a criança mediante “[...] uma graduação e adaptação dos estímulos”; assim, deve-se “auxiliá-la na formação da linguagem, antes que esta esteja completamente desenvolvida” (MONTESSORI, 1965, p. 98).

No período que vai dos três aos seis anos de idade, a criança passa por um crescimento físico muito rápido, no qual as atividades psíquicas e sensoriais

também se formam. A criança sente-se atraída pela observação do ambiente, devendo, o professor, incentivá-la em situações em que os sentidos são aflorados. Os sentidos nada mais são, segundo a autora, que órgãos de apreensão das imagens do mundo externo, assim como as mãos, por exemplo, que tocam e manuseiam objetos fazendo com que a criança reconheça suas diferentes funções na vida prática.

Materiais como: quadros que ensinam a abotoar, dar laços, fazer nós; lavabos para as mãos; panos para limpar o chão; escovas para limpar sapatos, tapetes, vassouras e espanadores para tirar o pó deve estar disponível na sala de aula. Assim, as tarefas domésticas devem, necessariamente, fazer parte do cotidiano dos Jardins de Infância, já que são ocupações que possibilitam a ela, o desenvolvimento da inteligência e a aquisição da cultura.

Estender tapetes e enrolá-los, depois de usados; estender a toalha sobre a mesa à hora das refeições, dobrando-a depois e colocando-a em seu devido lugar; alimentar-se polidamente, retirar pratos e talheres, lavá-los e colocá-los no armário, são trabalhos cujas dificuldades são graduadas e que exigem um desenvolvimento gradual do caráter; é necessário ter paciência ao executá-lo e assumir uma responsabilidade para poder levá-lo a bom termo (MONTESSORI, 1965, p. 59).

A importância de uma variedade de materiais se justifica, justamente por fazer parte da vida prática da criança. A figura 21 ilustra uma das funções exercidas pelas crianças no contexto da vida prática.



Figura 21 – Exercícios da vida prática, em uma escola alemã, na década de 1928.  
Fonte: NICOLAU (2005, p.14).

Na realidade, essas atividades rotineiras são “[...] sistemas combinados para educação dos sentidos e para o ensino do alfabeto, números, escrita e aritmética, na qual esse conjunto de objetos denomina-se: “material de desenvolvimento” (MONTESSORI, 1965, p. 59).

Na figura 22 destaca-se outra atividade relacionada à vida prática denominados “quadros para abotoar”, utilizados em gestos repetitivos, cuja função é desenvolver a habilidade de amarrar, dar laços, abrir e fechar diferentes tipos de fechos, botões presilhas e zíperes.

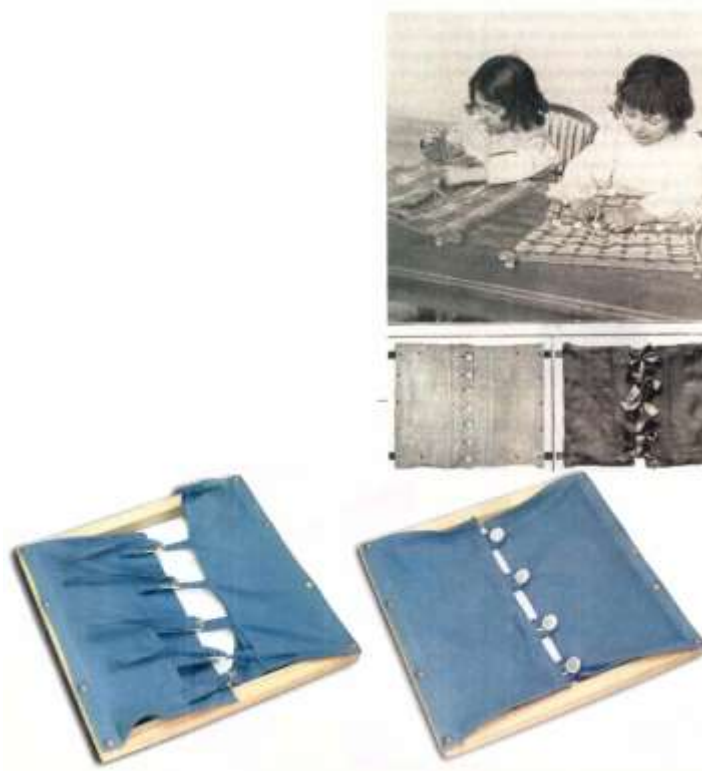


Figura 22 - Material de vida prática: quadro para abotoar.  
Fonte: ANGOTTI (2005, p.62).

É importante ressaltar que, a partir dessas orientações teórico-metodológicas, a autora desenvolveu novas técnicas para os Jardins de Infância e para as primeiras séries do ensino formal, com o objetivo de estimular o desenvolvimento intelectual de crianças, em suas diferentes faixas etárias. O que essa autora propõe é algo novo para a sua época, pois a educação baseada no desenvolvimento dos sentidos da criança guarda importante valor pedagógico.

Essa nova forma de conceber o desenvolvimento da criança e o modo como essa interage com o mundo que a cerca possibilitou a Montessori (1965) a criação de diferentes materiais para subsidiarem o seu método. Seu trabalho ficou conhecido tanto na Itália como em outros países e chegou ao Brasil por volta de 1910, expandindo-se nas escolas brasileiras durante as primeiras décadas do novo século.

No Estado do Paraná, segundo Ratacheski (1953), foi por meio do trabalho da professora Joana Falce Scalco, entusiasta do pensamento montessoriano, que seu método foi implantado no segundo Jardim de Infância, no ano de 1911, tema que será discutido a seguir.

## **5.2. A Prática Pedagógica do Jardim de Infância Emilia Ericksen: Princípios Pedagógicos Montessorianos na Sala Aula.**

Essa seção tem por objetivo demonstrar a organização do trabalho pedagógico do “Jardim de Infância Emilia Ericksen”, tendo como referência a proposta montessoriana, uma vez que essa instituição, diferentemente das outras, optou por essa metodologia para o desenvolvimento do trabalho junto à criança pequena.

Do ponto de vista histórico, o Paraná acompanhou a tendência de outros estados, no que diz respeito à abertura de mais Jardins de Infância, uma vez que a receptividade das famílias, do poder público e da sociedade em geral em relação à inauguração, em 1906, da primeira instituição oficial, repercutiu em reivindicações por novos estabelecimentos. De acordo com o Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública:

[...] a Escola Jardim de Infância continua a prestar relevantes serviços à instrução; e a sua aceitação tem sido tão grande, que se impõe a necessidade de criação de outros estabelecimentos deste gênero em outros pontos da capital e mesmo no estado (PARANÁ, 1908, p. 6).

Por conta dessas reivindicações, três anos após a inauguração da primeira instituição, iniciou-se a construção do segundo estabelecimento, junto ao Grupo Xavier da Silva, na cidade de Curitiba, conforme Relatório apresentado pelo secretário de Obras, Claudino Rogoberto dos Santos.

Foram abertas as propostas apresentadas para a construção de um jardim de infância, à Rua Silva Jardim, contíguo ao Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva. Apresentaram-se três concorrentes, sendo lavrado contrato com os Srs. Germano Strobel & Filho, por ser a proposta mais vantajosa. O contrato foi assinado em 25 do mesmo mês, devendo estar concluído no prazo de três meses e pela importância de rs. 9:700\$000 (PARANÁ, 1910, p. 60).

Apesar das reivindicações por novas instituições acontecerem entre as famílias mais abastadas, havia, também, o clamor para a abertura de novos estabelecimentos voltados para as crianças das classes menos favorecidas, já

que o primeiro Jardim de Infância atendia uma população economicamente privilegiada, por conta da sua localização mais próxima da região central.

Em matéria jornalística, o “Diário da Tarde” chamou a atenção para a universalização desse ensino e para a qualidade da formação dos professores que atenderiam essa faixa etária.

[...] os Jardins que na Europa apareceram com o humanismo intento de amparar a infância desvalida, substituindo as mães operárias nas horas que elas se entregam ao trabalho, os jardins em nosso democrático país se aristocratizaram ou pelo menos perderam aquele caráter modesto e prático. São estabelecimentos que fazem exigências superiores aos recursos dos pobres; em suas bancas encontram-se, na maioria ou quase totalidade, crianças de famílias abastadas. Os jardins não são casas propriamente de instrução, são antes casa de educação à crianças pobres e humildes, que para se educar não dispõem de recursos monetários e da atmosfera culta em que nascem e vivem as crianças abastadas (DIÁRIO DA TARDE, 10/08/1910).

De acordo com a matéria apresentada, diferentemente dos países europeus, aqui no Brasil os Jardins de Infância haviam perdido o seu principal objetivo, que era o de atender as crianças mais necessitadas. De qualquer forma, segundo o texto jornalístico, o estado não tinha como determinar quem deveria freqüentar essas instituições, mas deveria criar e manter os estabelecimentos e oferecer-lhes ao público. A imprensa dava destaque à importância da expansão de novas instituições, pois havia, já na época, a valorização desse nível de ensino como relevante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A importância desses estabelecimentos, que o governo estadual em boa hora está multiplicando, ressalta a influência que a educação na primeira infância exerce no indivíduo. É nessa idade que se lhe amolda o cérebro, orienta o caráter, incutem os bons princípios, enfim se lhe imprimem no espírito e no coração traços que perduram indelévels. Não será exagero dizer que, por mais que o pareça, que os jardins de infância são mais necessários ao ensino público que as próprias escolas de primeiro grau (DIÁRIO DA TARDE, 10/08/1910).

Apesar das obras terem se iniciado com dois anos de antecedência, foi somente no ano de 1911 que foi inaugurado o Jardim de Infância. Situava-se na Rua Silva Jardim, em Curitiba, e, posteriormente, recebeu o nome de Jardim de



infância Emilia Ericksen. De acordo com o Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Luiz Antonio Xavier, assim que o espaço físico do novo estabelecimento ficasse pronto, o mesmo deveria ser inaugurado, já com a equipe organizada.

O edifício mandado construir o ano passado à rua Silva Jardim, desta Capital, e destinado a outra escola “Jardim de infância”, acaba de ser concluído e deve ser inaugurado no próximo mês de janeiro, tendo já sido nomeado o respectivo corpo docente e administrativo (PARANÁ, 1910, p. 62).

A figura 23 retrata as professoras e as crianças na fachada do Jardim de Infância em questão.

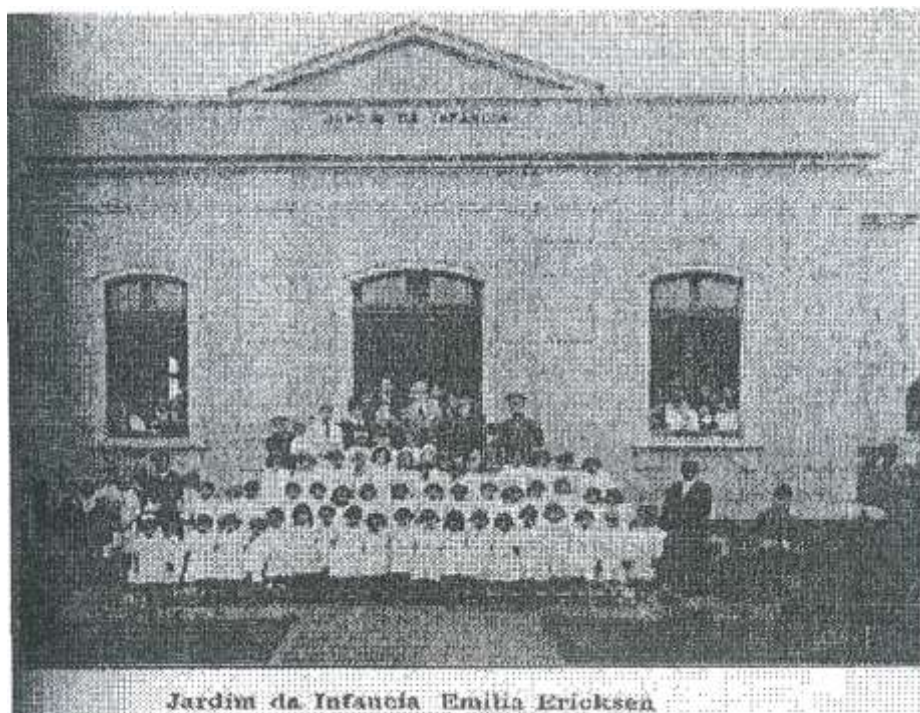


Figura 23 – Foto do Jardim de Infância Emilia Ericksen.

Fonte: Relatório do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Enéas Marques dos Santos, 1916.

Como já citado no primeiro capítulo, o nome Emilia Ericksen foi uma homenagem aos serviços prestados por essa professora, na criação do primeiro jardim de infância do Brasil, no ano de 1862. Para compor a equipe pedagógica

dessa instituição, o Presidente do Estado, por meio do Decreto nº 600, determinou:

A normalista d. Joana Falce Scalco, d. Iracema Doria, d. Rosalina Vieira de Castro para exercerem os cargos de diretora da escola Jardim de Infância, recentemente construída à rua Silva Jardim, de professora de piano e pra o cargo de guardiã, na ordem em que se acham os seus nomes colocados (PARANÁ, 1910).

Quanto à organização do trabalho pedagógico dessa nova instituição, a professora Joana Falce Scalco implantou a metodologia montessoriana de trabalho. Por conta disso, Ratacheski (1953) ressalta que esse segundo estabelecimento foi considerado o mais importante desse nível de ensino, justamente por apresentar uma nova perspectiva de trabalho como proposta de ensino na sala de aula. Essa professora foi designada para assumir a direção, pois havia se destacado no curso de professores da Escola Normal e era uma das poucas estudiosas da obra de Maria Montessori.

A professora Joana Falce Scalco, muito jovem ainda, trazendo na alma o desejo incoercível da juventude, que sempre se inclina pelas inovações, mesmo revolucionárias como a de Montessori, empolgou-se com o movimento, levando para o “Emilia Ericksen” todo o seu idealismo e juventude, consagrados ao novo método. Por isso esse jardim é o marco de uma nova era no ensino paranaense (RATACHESKI, 1953, p. 37).

Pelas afirmações de Ratacheski, percebe-se que a inauguração desse Jardim de Infância destacou-se por implantar essa metodologia, cuja proposta de trabalho priorizava a educação do movimento livre, a auto-atividade, a autodisciplina, materiais didáticos e mobiliário adequado ao tamanho da criança; “[...] após sete anos de educação infantil voltada à proposta educacional de Froebel, tomou-se conhecimento de um outro método: o método montessoriano. Este, diferentemente do primeiro, não aceitava o jogo ou o lúdico como possibilidade de conhecimento” (LARA, 2006, p. 217).

Enquanto, nessa nova proposta de ensino, o brincar não era considerado relevante para o desenvolvimento das potencialidades infantis, por outro lado, caberia à professora criar um ambiente de oportunidades para que as crianças se concentrassem de modo a garantir a calma e a atitude tranqüila. Por esse motivo,

na organização do trabalho pedagógico, essa instituição priorizou a educação dos sentidos, a partir dos seguintes pressupostos: organização do conjunto de materiais para o estímulo dessa educação sensorial; educação dos movimentos; formação da mente matemática; e alfabetização, segundo a perspectiva montessoriana de trabalho.

Uma das principais finalidades práticas de nosso método tem sido a de fazer penetrar a educação muscular na própria vida das crianças, integrando-as na vida cotidiana; e assim, passamos a incluir, de cheio, a educação dos movimentos no conjunto único e indivisível da educação da personalidade infantil. A criança, como podemos constatar é habitualmente presa de incessante movimentação: a necessidade de movimento, nela irresistível, vai aparentemente atenuando-se; é que os poderes inibidores, desenvolvendo-se, harmonizam-se com os impulsos motores, possibilitando a obediência à vontade (MONTESSORI, 1965, p.79).

Montessori (1965) ressalta que a criança mais evoluída será aquela cujos impulsos motores forem mais obedientes, ou seja, “[...] quando uma vontade exterior age sobre a sua, ela conseguirá dominar seu impulso” (MONTESSORI, 1965, p. 79). Para a autora, o movimento é essencial à vida, já que “[...] nenhum método de educação poderá ser esquematizado como sendo moderador, ou pior ainda, inibidor do movimento” (MONTESSORI, 1965, p. 80).

Assim, a educação dos sentidos constituiu a base do ensino nesse estabelecimento, haja vista que a educação sensorial permite descobrir e corrigir certos defeitos que passam despercebidos em muitas escolas. Montessori (1965) defendeu o pensamento de que, na idade infantil, torna-se mais fácil desenvolver algumas habilidades do que na idade adulta. Por esse motivo, estimular a coordenação e a livre movimentação da criança, por meio de materiais e exercícios diversificados na sala de aula, é condição necessária para a sua educação.

A educação sensorial torna-se mais difícil na pessoa adulta, como seria a de um adulto que quisesse tocar piano. É, pois, indispensável iniciar a educação dos sentidos no período de formação se quisermos, em seguida, aperfeiçoar esses sentidos e torná-los úteis e aptos a todas as modalidades de cultura. A educação sensorial deve, pois, ser começada com método desde a tenra idade, e continuada, depois, durante o período de instrução que preparará o indivíduo à vida prática em seu ambiente (MONTESSORI, 1965, p. 101).

Para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, os materiais sugeridos por Montessori (1965) são, dentre outros: Tábua de Séguin; Torre Rosa; Encaixes Sólidos; Letras de Lixa; Material Dourado; Material de Vida Prática; Caixa de Fusos; Barras Vermelhas e Azuis; Caixa de Numeração e Blocos Lógicos. O material sensorial é construído por uma série de objetos agrupados, segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como “[...] cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura; assim como os sininhos que dão os tons musicais” (MONTESSORI, 1965, p. 103).

É importante ressaltar que, no contexto do trabalho educativo, a criança era considerada o centro de todo o processo, uma vez que essa opção metodológica defendia os seguintes pressupostos:

- A importância de o ambiente da escola constituir-se de modo agradável e estruturado, já que as crianças têm necessidade de ordem para liberar seu potencial;
- A vitalidade das crianças a ser considerada de modo que elas possam exercer sua atividade e aprender a fazer, fazendo;
- A necessidade do respeito ao ritmo de cada criança;
- A consideração da personalidade da criança na sua totalidade;
- O desenvolvimento da capacidade perceptiva, da coordenação do corpo, da linguagem e da matemática por meio de atividades individuais e grupais;
- A criança tem necessidade não somente de alimentos e cuidados corporais, mas de que os adultos conversem com ela, a ame e criem condições de participação na vida familiar e para além de seu âmbito;
- O agrupamento de crianças não leva em conta a divisão em graus;
- A atenção para o período de zero a seis anos, considerado o caráter formativo, por excelência, desse período;
- O incentivo ao controle da criança, por ela própria;
- A defesa da Pedagogia Científica que considera as fases evolutivas do desenvolvimento;
- O respeito às relações entre as leis estabelecidas pela natureza, pela vida, pela sociedade;

- Há um intenso trabalho com os pais para que eles compreendam melhor os objetivos do sistema e funcionamento da escola montessoriana;
- O estímulo à autoconstrução, considerada a estrutura do ser humano que conta com uma força interior a partir das influências do meio e dos períodos de desenvolvimento (NICOLAU, 2005, p. 14-15).

No que diz respeito à organização do espaço, o Jardim de Infância em questão trabalhava seu ambiente de modo a acolher, sem impedimentos, a atividade espontânea da criança, satisfazendo seu desenvolvimento. Os princípios norteadores tinham como base a liberdade, a atividade, a independência e a individualidade infantil. Sobre essa última questão, o ritmo de cada criança era respeitado, já que cada um apresentava interesses e necessidades próprias.

A título de exemplo, para se ter uma noção de como as atividades eram desenvolvidas no Jardim de Infância Emilia Ericksen, apresenta-se no quadro 8, a sequência de uma série de exercícios de acordo com essa proposta: exercícios para a vida prática; exercícios sensoriais; exercícios de movimento; exercícios de linguagem; exercícios de matemática; exercícios de cortesia, entre outros, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento infantil.

O trabalho das professoras consistia na observação individual das crianças, sobretudo de suas manifestações. Desse modo, seria possível conhecê-las e aprender mais sobre o seu desenvolvimento. A organização do ambiente, como já mencionado anteriormente, é importante, já que a criança pode escolher livremente e manusear objetos de acordo com a sua vontade. Montessori (1965) reforça que, nesse momento:

A mestra nada mais deverá fazer que ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas outras coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a em seguida, livre na escolha e execução do trabalho. Geralmente as crianças têm preferências díspares: uma se ocupa com isto enquanto outra se distrai com aquilo, sem que ocorram desavenças (MONTESSORI, 1965, p. 57).

Para tanto, o espaço da escola deve ser “[...] alegre e mobiliado proporcionando à criança, os objetos de molde, para que possam atingir

determinado fim” (MONTESSORI, 1965, p. 58). Considerando, portanto, que nessa perspectiva a educação dos pequenos acontece por meio dos sentidos, as técnicas a seguir, nos dão uma pista de como era trabalhado a educação sensorial no contexto do Jardim de Infância em estudo.

### **Educação Sensorial Tátil**

De acordo com Montessori (1965), apesar do sentido do tato se encontrar espalhado por toda a superfície da pele, as atividades que o envolvem devem concentrar-se, principalmente, nas mãos, pois, assim, auxilia-se a criança a desenvolver algumas habilidades do cotidiano, sobretudo, preparando-a para a escrita.

Trata-se também de uma necessidade educativa, pelo fato de preparar o homem para a vida no ambiente em que deverá exercitar incessantemente o sentido do tato, principalmente pelas pontas dos dedos. É uma técnica particularmente útil ao nosso objetivo educativo, porque como veremos, os diversos exercícios da mão constituem uma preparação indireta e longínqua para a escrita (MONTESSORI, 1965, p. 115).

Para organizar a atividade, o professor deve selecionar materiais que se constituem numa série de objetos agrupados, segundo uma determinada qualidade, como, por exemplo, cor, forma, dimensão, som, aspereza, peso e temperatura, conforme destacado no quadro 8.

<b>Materiais e Técnicas para iniciação aos exercícios táteis</b>	<b>Orientações Metodológicas</b>
<p>a) uma tabuinha retangular comprida, dividida em dois retângulos iguais, um recoberto com cartolina extremamente lisa, e o outro com lixa; b) uma tabuinha semelhante à anterior, em que se acham alternadas tiras de papel liso e tiras de lixa; c) uma terceira tabuinha em que se acham alternadas lixas e papel-esmeril, os quais, gradualmente, vão-se tornando sempre mais finos; d) uma quarta tabuinha, em que se alternam papéis diferentes lisos e uniformes, desde o papel passento até a cartolina lisa da primeira tabuinha.</p>	<p>Nessa atividade, as tabuinhas auxiliam o desenvolvimento da mão da criança, capacitando-a a perceber as menores diferenças entre os objetos. O estímulo sensitivo é um meio que a leva determinar os movimentos. Esse exercício permite que a criança, ao tocar as diversas tabuinhas, aprenda a calcular as distâncias de acordo com o movimento dos braços.</p>
<p>Material móvel: papéis lisos, variados; papel-esmeril, graduado; tecidos diversos. Os tecidos, de dois em dois, são iguais,</p>	<p>Para trabalhar com o material móvel, o professor deverá vendar os olhos das crianças, para que as mesmas exercitem a capacidade</p>

dispostos num pequeno armário que contém tecidos de veludo, seda, lã, algodão, linho, véus, onde as crianças deverão aprender os respectivos nomes.	tátil. Com esse material, emprega-se a técnica de praxe, onde se misturam objetos de uma mesma série, organizando-os em pares ou em séries.
Impressões de Temperatura Material: recipientes metálicos fechados; água quente; madeira, feltro, vidro, mármore e ferro.	As atividades com as impressões de temperatura devem ser realizadas com pequenos recipientes com as tampas fechadas. Em cada um deles, coloca-se a água quente em quantidade gradualmente diversa, enchendo o resto com água fria, para se demonstrar a variação de temperatura.
Impressão das Formas com Apalpação (educação do sentido estereognóstico). Material: objetos diferenciados (tamanho e forma).	O objetivo desse exercício é levar a criança a reconhecer a forma de um objeto, a partir do toque e de apalpadelas em seu contorno. Não se pretende exercitar o sentido do tato, já que, por meio deste, só se percebe as qualidades superficiais de lisura ou aspereza. Quando a mão e o braço se movem ao redor de um objeto, há uma nova impressão, a do movimento, que vem somar-se à impressão tátil.

Quadro 8 – Educação Sensorial Tátil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Montessori (1965, p. 116-118).

No quadro 8, os exercícios propostos visam não só o desenvolvimento do sentido tátil, mas, o fortalecimento das mãos e braços da criança, já que esta impressão de movimento é atribuída a um sentido especial, chamado de muscular, que permite a conservação das impressões numa espécie de memória muscular, uma memória de movimentos já realizados.

### Educação sensorial gustativa e olfativa

Considerando-se que os exercícios sensoriais relativos ao gosto e ao olfato são pouco suscetíveis de uma sistematização atraente, segundo Montessori (1965), é necessário que o professor os trabalhe com cuidado, principalmente a educação sensorial do olfato, que deve acontecer por meio da exploração do ambiente. Feito isso, o sentido gustativo pode ser desenvolvido, simultaneamente ao olfato, já que esse é considerado o coadjutor do gosto, conforme quadro a seguir.

<b>Materiais e Técnicas para iniciação aos exercícios gustativos e olfativos</b>	<b>Orientações Metodológicas</b>
----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------

<p>Material: vasos de flores; saquinhos de perfumes; sabonetes e perfumes; alimentos (doce, salgado, ácido, azedo).</p>	<p>Para o trabalho com a sensação olfativa, deve-se solicitar à criança que inale diferentes aromas e, com os olhos vendados, distinga um do outro. Pode-se fixar alguns saquinhos de perfumes pela sala, no sentido de estimular o olfato da criança durante as atividades na sala de aula. Exercitar a criança a distinguir as sensações relativas exclusivamente ao gosto. Pode-se trabalhar com o doce e o salgado, fazendo-se graduações entre um e outro, ou apresentar, na seqüência, o gosto amargo e o ácido, utilizando-se de frutas da estação.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 9 - Exercícios do Gosto e do Olfato.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Montessori (1965, p.123).

No quadro 9 verifica-se que o desenvolvimento da sensação gustativa, possibilita o estímulo dos quatro sabores fundamentais, que são: o doce, o salgado, o amargo e o ácido. Nesta atividade o importante é fazer graduações entre um e outro aroma e sabor, estimulando a criança no enriquecimento dos sentidos gustativo e olfativo.

### Educação sensorial Visual

No que diz respeito ao trabalho com a discriminação visual, as atividades abaixo (quadro 10) apresentam uma série de exercícios com dimensões diferentes, que deverão ser trabalhadas pelo professor, obedecendo-se a ordem dos objetos, segundo Montessori (1965).

- Na primeira série, as diferenças não apreendem senão uma só dimensão (altura e comprimento);
- Na segunda série, existe uma diferença gradual em duas dimensões (seção);
- Na terceira, a diferença verifica-se em três dimensões (volume).

<p><b>Materiais e Técnicas para iniciação aos exercícios sensoriais visuais</b></p>	<p><b>Orientações Metodológicas</b></p>
<p>Encaixes sólidos Material: quatro blocos maciços de madeira (iguais em forma e dimensão; 59 cm de</p>	<p>Cada bloco é composto por dez peças, pequenos cilindros bem lisos, que são encaixados em sua cavidade por meio de um botão. Em cada cilindro existe uma diferença graduada e oculta no interior dos blocos, de modo que, no primeiro bloco, todos os cilindros têm uma seção igual, mas a altura é diferente; no segundo bloco, todos os</p>



comprimento, 6 cm de altura e 8 cm de largura).	cilindros têm todos uma altura igual, mas a seção circular que decresce regularmente; no terceiro bloco, os cilindros diminuem em suas três dimensões, retomando as diferenças encontradas nos dois primeiros encaixes; e no quarto bloco, os cilindros diminuem de seção circular, elevando-se, ao mesmo tempo, a meio cm de altura, até atingir o décimo cilindro, que terá 5 cm de altura, sendo que o mais baixo é também o mais grosso, e o mais alto, o mais fino.
Os Blocos Material: pedaços de madeira envernizada com cores vivas (vermelho, marrom e rosa).	Esse material deverá ser dividido em três sistemas denominados: sistema de barras e comprimentos (barras vermelhas); sistema dos prismas (escada marrom); e sistema dos cubos (torre rosa). Barras vermelhas: são em número de dez e têm a mesma seção quadrada de 13 mm de lado; pintadas de vermelho, diferenciam-se umas das outras de 10 em 10 cm: a mais comprida da série mede um metro; a mais curta terá, conseqüentemente, um decímetro.
<b>Material das cores</b> (educação do sentido cromático) Material: pequenos tabletes com fios de seda (cores vivas) contendo uma guarnição de madeira.	Para desenvolver esse exercício, o professor deve selecionar nove cores, cada uma correspondendo a sete graduações de intensidade diferente; resultam, pois, 63 tabletes com as cores seguintes: cinzento (do preto ao branco), vermelho, alaranjado, amarelo, verde, azul, violeta, marrom, rosa. Essas séries deverão compor-se de pequenos tabletes ao redor dos quais serão enrolados fios de seda de cores vivas; em ambas as extremidades, coloca-se uma guarnição de madeira, de modo a impedir que os fios de seda se desenrolem sobre a mesa. Escolhe-se três cores mais vivas da graduação (exemplo: vermelho, azul e amarelo) e se coloca dois exemplares de cada uma sobre a mesa, diante das crianças, apresentando-lhe um tablete de uma dessas cores; pede-se que procurem o tablete correspondente, tendo-lhes dito para colocá-los em colunas, de dois em dois, formando pares da mesma cor. Depois, aumentar-se o número de tabletes até um total de 11 cores diferentes, perfazendo-se 22 tabletes (cinzento, vermelho, alaranjado, amarelo, verde, azul, violeta, marrom, rosa, preto e branco. As 63 cores graduadas encontram-se numa caixa, em outra caixa serão colocadas, em duplo exemplar, as cores vermelhas, azuis e amarelas, e, numa terceira caixa, os 22 tabletes. Em seguida, escolher-se-ão os tons mais escuros ou mais claros. Finalmente, apresenta-se dois ou três tabletes da mesma cor, mas de intensidades diferentes, escolhendo-se, por exemplo, a mais clara, a mediana e a mais escura das tonalidades, para que as crianças as coloquem em uma respectiva ordem, de modo a apresentar as sete graduações.

Quadro 10 - Exercícios Sensoriais Visuais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Montessori (1965, p. 126-130).

A figura e os exemplos a seguir, ilustram as diferentes possibilidades para a manipulação do jogo, por meio de blocos e dos encaixes sólidos.



Figura 24 – Encaixes sólidos composto por uma sequência de 10 cilindros.  
Fonte: Angotti (2005, p.58).

- a) Escada marrom: Consiste em justapor, sobre um pequeno tapete, uma série de prismas de cor marrom, todos do mesmo comprimento (20cm), mas de seções quadradas diferentes, ou seja, 10 cm para o lado maior até 1cm para o lado menor. Os prismas, do mais grosso ao mais fino, serão dispostos um ao lado do outro em graduação, de maneira a obter-se uma espécie de escada em miniatura, ou um em cima do outro, para se erguer torres bem altas.
- b) Torre rosa: Uma série de dez cubos, de cor rosa viva, que variam em suas três dimensões. Coloca-se o maior deles sobre o tapete, depois os outros nove, um em cima do outro, de modo a formar uma espécie de torre, partindo-se do maior, como base, até o menor. Demolida a torre, deverá ser construída novamente.

### **Educação sensorial auditiva**

A educação dos ouvidos propicia o desenvolvimento das relações do indivíduo com o meio em movimento, o único capaz de produzir sons e ruídos. O ouvido é o único sentido que não pode receber percepções, a não ser pelo movimento produzido em seu meio. Neste sentido, Montessori (1965) salienta que:

Uma educação do ouvido parte da imobilidade à percepção dos ruídos e sons provocados pelo movimento; parte, pois, do

silêncio. [...] o silêncio torna-se o controle de uma imobilização voluntária de movimentos da qual é a conseqüência. É ainda o resultado de esforços coletivos porque, para obter silêncio em determinado lugar, será necessário que todas as pessoas e todos os objetos que aí se encontram permaneçam numa absoluta imobilidade (MONTESSORI, 1965, p. 135).

É importante ressaltar que o ouvido se afina pelo esforço despendido na apreciação dos menores estímulos, e tanto maior será a capacidade sensorial quanto menor for o ruído percebido.

<b>Materiais e Técnicas para iniciação aos exercícios sensoriais auditivos</b>	<b>Orientações Metodológicas</b>
<b>Exercícios de discriminação de ruídos e sons</b> Material: caixas de madeira.	A preparação pedagógica dessa atividade consiste na classificação dos diversos grupos de sensações; cada grupo, por sua vez, é, praticamente, suscetível de ser graduado. Pode-se distinguir: os ruídos antes dos sons, começando-se pelos diferentes contrastes e indo até as diferenças imperceptíveis; o timbre diferente de sons que têm origens diferentes, tais como o som da voz humana e o dos instrumentos; e, finalmente, a escala dos sons musicais. Quatro classes de sensações auditivas são fundamentais para se estabelecer essas separações: o silêncio, a palavra, o ruído, a música.

Quadro 11 - Exercícios Sensoriais Auditivos.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de Montessori (1965, p.130).

No quadro 11, as atividades relacionadas às lições de silêncio são exercícios separados, independentes, que auxiliam a criança a ter disciplina. A análise dos sons relativos à linguagem é o exercício preparatório ao aprendizado do alfabeto. Para os ruídos, prepara-se uma caixa de madeira, aos pares e idênticas, de modo que produzam muitos ruídos. Misturam-se as caixas; depois formam-se os pares de sons análogos. Para a educação musical, pode ser utilizados sinos na preparação da educação sensorial.

Outro exercício desenvolvido como parte da educação sensorial, chamado, por Montessori (1965), de “Linha” que tinha como objetivo, desenvolver ou mesmo tornar mais sólido, o equilíbrio da criança, aperfeiçoando-lhe o movimento do andar. Para o desenvolvimento deste tipo de atividade, propõem-se exercícios de controle dos movimentos e silêncio absoluto. Intitulada “Imobilidade e silêncio”, essa atividade tem como objetivo não somente propor silêncio absoluto e uma relativa imobilidade, mas, sobretudo, conseguir uma perfeição,

gradualmente adquirida, de tal modo que não se ouvisse nenhum barulho, nenhum som, nenhuma voz ou qualquer ruído; “[...] com os pés, mãos ou respiração; o silêncio absoluto equivale a uma absoluta imobilidade” (MONTESSORI, 1965, p. 91). Essa atividade deve ser organizada no pátio externo da escola infantil, conforme explica Montessori (1965).

Tendo sido desenhada uma linha em forma de uma longa elipse, no pavimento (poder-se-á desenhá-la com giz, ou também com verniz), caminha-se com o pé inteiramente sobre a linha, dando a impressão de que a linha se projeta para a frente partindo de sob a sola do sapato. A colocação exata dos pés é a primeira coisa a ser ensinada: a ponta e o calcanhar devem estar sobre a linha. Avançando sucessivamente os pés nesta posição, a pessoa inexperiente sentirá a impressão de perder o equilíbrio e cair. Trata-se de um esforço que se deverá fazer, muito a propósito para incrementar o equilíbrio (MONTESSORI, 1965, p. 89).

Este exercício faz com que a criança se esforce para manter o equilíbrio, sobretudo, porque exige sua atenção. De início, é um exercício simples, mas que pode ser dificultado por meio de novas exigências.

Assim, por exemplo, as crianças devem caminhar sobre a linha levando na mão um copo com líquido colorido; o líquido enche o copo até quase os bordos; a criança deverá, então, caminhar com o copo em posição bem vertical para não deixar o líquido cair; toda a mão deverá ser dominada e controlada pela mesma vontade e atenção que, simultaneamente, dirigem os pés que caminham sobre a linha. Outros exercícios consistem em pegar, ao passar sobre a linha, um sininho e conservá-lo em posição vertical. É necessária muita atenção para não deixar o sininho tocar; qualquer descuido será logo acusado de tilintar da campainha (MONTESSORI, 1965, p. 90).

Logo após uma seqüência de atividades de movimentação, pode-se utilizar pequenos “tapetes” para o repouso da criança, ou mesmo, para a transição de uma atividade para outra. As crianças têm autonomia para trabalhar acomodadas sobre os tapetinhos ou para descansar sobre eles. Neste sentido, Montessori relata que:

Considerando as necessidades naturais e a importância de um repouso que interrompesse sua incessante movimentação,

adquirimos para as Casa dei Bambini, pequenos tapetes que, geralmente, ficam enrolados numa parte da sala; as crianças que desejarem trabalhar sentadas no pavimento, depois de terem sentado junto à mesa, irão buscar um tapetinho, estendem-se pelo e acomodam-se sobre ele. Nenhum adulto interfere nessas trocas de posições, podendo a criança, assim, seguir tranquilamente os impulsos da natureza (MONTESSORI, 1965, p. 81).

Para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino da matemática, a autora criou, entre outros, o Material Dourado, cujo nome vem do original "Material de Contas Douradas". Embora tenha sido especialmente elaborado para o trabalho com aritmética, esse material serviu também para o desenvolvimento da educação sensorial da criança. O objetivo deste recurso é desenvolver, na criança, a independência, a confiança em si mesma, a concentração, a coordenação e a ordem.

Um outro recurso que auxilia o desenvolvimento infantil diz respeito às experiências concretas, organizadas de forma gradual, que conduzem a abstrações cada vez maiores e fazem com que a criança perceba os possíveis erros que comete ao realizar uma determinada ação com o material. Em suas observações, Montessori (1965) concluiu que a aprendizagem ocorre com maiores possibilidades de sucesso quando há uma ordenação em suas atividades, com graus de dificuldades crescentes.

Apesar do Jardim de Infância em estudo ter optado pela proposta montessoriana de trabalho no contexto da sala de aula, os poucos documentos deixados sobre a história dessa instituição não esclarecem se realmente essa prática foi desenvolvida na íntegra junto às crianças. O que nos faz defender a validade dessa discussão, se apóia nos poucos escritos que não apenas informam a opção metodológica dessa instituição, mas relatam as críticas da imprensa local que, somente nove anos depois de sua adoção, questionou o modo como o silêncio era imposto às crianças, na organização das atividades em sala de aula, conforme matéria jornalística do Diário da Tarde.

Uma ilustre educadora italiana, a Sr. Maria Montessori, é autora de uma nova técnica de ensino que tem despertado interesse e provocado polêmicas nos centros pedagógicos do velho mundo.

Expôs ela, a sua descoberta num livro intitulado: “A Casa das crianças”, vertido para o francês e prefaciado pelo dr. Latapie, diretor de ensino primário na França e que encontrou na teoria da Montessori verdadeiras novidades em puericultura. A verdade é que o “montessorismo”, como lhes chamam, tem enganado numerosos discípulos que lhes propagam com entusiasmo e doutrina o método. Segundo Latapie, a quem denominam “o filósofo da vontade”, uma das curiosas particularidades do montessorismo, consiste na utilização do silêncio todos os dias (JORNAL DIÁRIO DA TARDE, 12/06/1920).

De acordo com a matéria, ao impor o silêncio no desenvolvimento das atividades, essa técnica de ensino estaria ferindo a imaginação das crianças.

Para combater a nervosidade latina, para impedir o pensamento de se dispersar a atenção, a autora do novo processo educativo, preconiza um cenário impressionante, destinado a ferir a imaginação dos alunos. Em hora fixa, os professores devem compor-se de uma “fisionomia grave”, procurando absorver a alma do seu jovem auditório, mergulhando-o numa espécie de hipnotismo. Uma ardente imobilidade ao êxtase meditativo dos sacerdotes budistas e se confessa maravilhada ante ao esforço de concentração dos pequenos discípulos. [...] o silêncio é o elemento no qual se formam as grandes coisas. É porque nenhum de nós ignora a sombria potência do silêncio que lhes temos tão profundo medo. Suporíamos, em vigor, o silêncio isolado, nosso próprio silêncio; mas o silêncio multiplicado de uma multidão é um fardo sobrenatural, cujo peso inexplicável assusta as almas mais fortes. [...] porque o montessorismo é fecundo em lições severas para os hábitos latinos (JORNAL DIÁRIO DA TARDE, 12/06/1920).

Pelo exposto, verifica-se que as críticas se voltavam para a severidade imposta pelo método, sobretudo, para a cultura latina. Além de ter sido alvo de críticas em relação à metodologia utilizada, por questões políticas, a escola foi envolvida em disputas ideológicas, no momento em que propunha a sua mudança para outro local. A escola funcionava em um prédio anexo ao Grupo Escolar “Xavier da Silva” e quase se mudou para o novo Palácio da Escola Normal. Essa mudança passaria despercebida, se não fosse a matéria publicada pelo jornal “O Dia” (figura 25), que denunciou a gravidade da mudança.

## A mudança do Jardim da Infancia

condenada a uma justa anulação!

Declarações categoricas do presidente do Estado desaprovando a medida

Sceneas do Jardim de Infancia «arranha-céus»



«O «jardim» se mudou! quanta alegria,  
— O Lysimaco diz — lésto e faceto.  
Realizo a minha antiga fantasia,  
Tocando um «cheque-mate» no Prieto!

Quero, mando e farei de tudo um cháos,  
Reclamem jornalisticas patranhas!»

E os pequenos, envez de alguns degrãos,  
Escalarão altissimas montanhas!

Figura 25 – Artigo jornalístico sobre a mudança de espaço físico do Jardim Emília Eriksen.  
Fonte: PARANÁ. A mudança do Jardim da Infância. Jornal O Dia. Curitiba, s/p, 14 jul.1923.

[...] essa transferência, levada a efeito com maior precipitação, revela o modo porque altos funcionários públicos que desempenham funções importantes que lhes foram atribuídas, pela confiança dos dirigentes do estado. Há algum tempo, tendo o Dr. Marins Camargo deixado o cargo de secretário geral, afim de desincompatibilizar para sua eleição a primeiro vice presidente do Estado, assumiu a investidura daquele cargo ao Sr. Alcides Munhoz, antigo funcionário da fazenda. Sentindo-se o novo secretário doente e não podendo suportar o ambiente úmido e frio do seu gabinete, que o sol não visita, durante o ano todo, resolveu transferir-se para os compartimentos ocupados pela Inspetoria de Ensino. Nesse sentido, baixou uma portaria, mandando que aquele importante Departamento da Instrução Pública, fosse localizado no novo Palácio da Escola Normal (JORNAL, O DIA, 13/07/1923).

Lysimaco Ferreira da Costa, então Diretor Geral da Escola Normal, não concordava com a mudança. A crítica baseava-se no fato de que o Jardim de Infância “Emilia Ericksen” havia sido inaugurado para atender a uma determinada região, no caso, o bairro da Água Verde, e sua transferência seria, portanto, arbitrária, pois já funcionava, nas imediações da Rua Aquidaban, o Jardim de Infância Maria de Miranda.

O Sr. Lysimaco Costa, porém, bateu o pé e terminantemente se opôs, ameaçando, segundo dizem, de se demitir do cargo de diretor da Instrução Pública se aquela medida fosse levada a efeito. Tendo sido a escola Jardim de infância “Emilia Ericksen” criada pelo governo do Estado para beneficiar a população escolar da zona Alto da Água Verde e adjacências, não se compreende a sua mudança para a Rua, Aquidaban, quase junto a outra escola do mesmo gênero. E Curitiba a única cidade do mundo que irá oferecer o absurdo de dois jardins de infância na mesma rua e quase pregados.

Além disso, a mudança foi determinada com urgência e a ordem de cessarem as aulas imediatamente dadas, durante o expediente da escola “Emilia Ericksen”, obrigando o cumprimento das pobres criancinhas a ficarem na rua, durante horas, aguardando as pessoas de casa em que acostumavam esperá-las na hora certa. No pavilhão onde funcionava o jardim, está sendo instalada a Inspetoria do Ensino. Correndo boatos de que a mudança fora determinada pelo Sr. Prieto Martinez, Inspetor Geral de Ensino. Fomos procurá-lo na nova sede da sua repartição, onde o encontramos às voltas com a mudança, rodeado de uma barafunda de móveis amontoados e mil outros objetos espalhados por todos os lados (JORNAL O DIA, 13/07/1923).

Em audiência com os representantes do jornal O Dia, o Inspetor Geral de Ensino limitou-se a informar que não teve a intenção de causar divergências de opinião quanto ao impasse da mudança de local do jardim de infância. Segundo ele, estava apenas cumprindo ordens, no entanto, sentia-se satisfeito com o pavilhão que lhe dariam para ali instalar a Inspetoria, já que o mesmo, com algumas modificações, prestava-se, perfeitamente, para os fins a que se destinava. Contrapondo-se à opinião do Inspetor, o jornal publicou a seguinte nota:



[...] nós, porém, é que não achamos bom, oculto num pavilhão entre jardins e com espaços bastante exíguos para as diferentes seções em que subdivide aquele departamento. Não resta a menor dúvida que sendo a Escola Normal um estabelecimento onde se formam profissionais, deve ter todos os aparelhamentos precisos para o máximo aproveitamento do ensino, ali, ministrado. Isso, porém, não deve ir até obrigar pobres criancinhas a freqüentarem uma escola que não dispõe das comodidades e requisitos necessários a sua fragilidade e delicadeza (JORNAL O DIA, 13/07/1923).

O próprio Presidente do Estado mostrou-se insatisfeito com a mudança, ao se manifestar, em entrevista ao jornal, no dia seguinte, onde declarou: “[...] julgo inconveniente essa mudança e já mandei pedir, ao Sr. Secretário Geral, para que venha ao palácio, afim de combinarmos o melhor meio de ser sanada essa medida” (JORNAL O DIA, 14/07/1923).

Apesar da decisão de mudança ter sido revogada, as divergências entre Lysimaco Costa, Diretor da Escola Normal, e Cesar Martinez, Inspetor do Ensino, continuaram, em função do desgaste político causado pela recusa de Lysimaco em aceitar a mudança do jardim de infância para outro local. Segundo relato da imprensa local, não haveria mais possibilidade de convivência entre os dois, considerando-se que, em outras situações, os mesmos já haviam se confrontado, em função de opiniões divergentes sobre a Instrução Pública.

Para além dessas questões políticas, é importante ressaltar que, por meio da proposta de trabalho de Montessori (1965), foi possível o delineamento dos princípios fundamentais que nortearam a organização do ambiente e a prática pedagógica dos professores do Jardim de Infância Emília Ericksen. A experiência da professora Joana Scalce contribuiu para o desenvolvimento do trabalho baseado nos seus princípios.

Montessori (1965) ressaltou a importância da formação do professor, para que este pudesse ter condições necessárias para conhecer cada criança e suas especificidades, uma vez que é ele quem possibilita à mesma a definição de seus próprios passos e de suas escolhas, de acordo com o seu interesse natural. Assim, cabia ao professor a preparação do ambiente e a apresentação dos materiais, de modo a permitir à criança a livre movimentação e a liberdade de escolha dentro de cada atividade proposta; daí a importância do seu

conhecimento acerca da criança por meio da observação de seus interesses e necessidades.

De um modo geral, a criação desse novo estabelecimento atendia às perspectivas do novo mandato, entre 1912-1916, no qual o Presidente Carlos Cavalcante, embora apresentasse, em seu discurso, idéias republicanas muito parecidas com as dos governos anteriores, deixou claro que a Instrução Pública no Estado deveria se inovar, já que não atendia mais às necessidades de modernização do Paraná.

Poderoso instrumento de progresso que arma as gerações novas para conquistar o melhor destino, a Instrução Pública continua a merecer a solícita atenção do governo que se acha animado pelo propósito de substituir o sistema obsoleto ainda em vigor, por organização em harmonia por orientação que mais convém ao nosso futuro (PARANÁ, 1914, p. 17).

Enquanto os dois Jardins de Infância funcionavam de acordo com suas respectivas metodologias de ensino, as escolas primárias foram organizadas pela Lei nº 1236, de 02 de maio de 1912, assinada pelo Presidente do Estado. A organização do ensino ficou assim determinada: para a direção e inspeção de ensino, foi estabelecido o cargo de Superintendente do Ensino, o qual, na realidade, substituía o cargo do Diretor Geral da Instrução Pública; foram criados, também, o Conselho Superior de Ensino, os Conselhos Municipais de Ensino, Delegados e os cargos de Delegados e Inspetores escolares.

Quanto ao ensino primário, este ficou dividido em três cursos: o infantil, o ensino elementar e o complementar. Esta proposta de organizar a Instrução Pública de modo seriado, em todas as escolas primárias paranaenses, diferenciou o mandato de Cavalcante dos anteriores.

Ainda no ano de 1915, a professora Joana Falce foi escolhida pelo governo para integrar o Supremo Conselho do Ensino Primário do Estado, mas continuou a desenvolver seu trabalho no Jardim de Infância. É importante ressaltar que muitas das modificações previstas no novo Código estavam em consonância com o trabalho desenvolvido no estabelecimento em estudo. Como esse novo Código de Ensino não determinou, em seu conteúdo, a metodologia a ser utilizada na proposta pedagógica dos Jardins de Infância paranaenses, esse

estabelecimento continuou a desenvolver suas atividades priorizando, em sua essência, a proposta montessoriana de trabalho.

## 6. CONCLUSÃO

A educação infantil, na atualidade, constitui uma preocupação não só das famílias, mas também de diferentes setores da sociedade, dentre eles: profissionais e pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento e poder público. Passados mais de cem anos da criação e expansão das primeiras escolas infantis no Brasil e ao se comemorar vinte e três anos da aprovação da Constituição Federal de 1988, pela qual a criança passou a ser considerada como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação de qualidade, verifica-se que houve um avanço significativo no que diz respeito ao atendimento para este nível de ensino. No entanto, pouco se conhece de suas origens, e, menos ainda, do pensamento dos seus principais defensores no Brasil.

No Estado do Paraná, a enorme lacuna que existe sobre as origens dessas instituições motivou-nos a tentar reconstruir parte dessa história.

Apesar das dificuldades encontradas no trilhar deste estudo, pois não foram encontrados documentos que tratam, exclusivamente, da criação dos Jardins de Infância, mas apenas pequenos fragmentos, deixados em diferentes documentos, como relatórios dos Presidentes das Províncias, Leis, Regulamentos e matérias jornalísticas, foi possível reconstruir parte desta história, sobretudo no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico. Para tanto, realizou-se um percurso histórico sobre as primeiras instituições de atendimento à criança no Brasil, identificando diferenças e semelhanças na organização de suas atividades. Ao traçar esta caminhada, adentrou-se no Estado do Paraná para discutir não só sua organização social e educacional no período imperial, mas também para relatar seu pioneirismo na criação do primeiro Jardim de Infância no Brasil, cuja metodologia se baseou nos princípios pedagógicos froebelianos; fato ainda não reconhecido pela historiografia brasileira.

Ao discutir a contribuição de Froebel para a educação da criança pequena, foi apresentado seus pressupostos teóricos e a implantação de sua metodologia nos Jardins de Infância em São Paulo e, sobretudo no Paraná. Aliás, já no início da República, este estado contou com duas propostas metodológicas

diferenciadas na implantação das novas instituições, ou seja, a de Froebel e a de Maria Montessori.

Os resultados deste estudo revelaram questões importantes como, por exemplo, o processo histórico que acompanhou a criação das primeiras creches e Jardins de Infância brasileiros e a dualidade existente nestes dois tipos de atendimento, já que, enquanto nas primeiras a preocupação se voltava para os cuidados das crianças nas outras, desenvolvia-se um trabalho que visava à socialização infantil, ao atender uma população privilegiada economicamente.

No Paraná, o primeiro Jardim de Infância de que se tem notícia também priorizou um trabalho voltado para as classes mais favorecidas, nos meados de 1862. O que diferenciou essa instituição daquelas posteriormente criadas, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, foi o fato de que, apesar de ser particular, recebia crianças de diferentes classes sociais, como os filhos dos imigrantes e demais empregados, conforme relato dos documentos deixados. A doação, pelas famílias ricas, de diferentes materiais e livros, como já exposto no início deste trabalho, aponta que as mesmas apoiavam o trabalho somente uma pequena parcela da população.

É importante ressaltar que, para além da questão pessoal dessa professora, que buscou no magistério uma fonte de sobrevivência, seu pioneirismo e sua dedicação demonstraram que era possível um trabalho que valorizasse as experiências e a liberdade de escolha das crianças. Os escassos documentos não revelam se, de fato, a proposta froebeliana esteve presente, em todos os momentos, na organização do trabalho da professora. Assim, não foi possível analisar, por exemplo, o planejamento e a sequência das atividades propostas. No entanto, os relatos apontam que o fato da professora Emilia Ericksen ter conhecido Froebel, pessoalmente, fez com que ela entrasse em contato com uma metodologia de trabalho que estava sendo implantada em diferentes países, com resultados bastante positivos, justamente por contemplar os jogos e as brincadeiras na sala de aula.

Apesar de não ser reconhecido, oficialmente, como o primeiro do Brasil, já que não houve do ponto de vista legal, nenhum decreto autorizando a sua regulamentação, do ponto de vista histórico, esta instituição trouxe uma

contribuição importante, pois demonstrou ser possível a educação da criança num espaço diferente daquele da família.

Seguindo essa mesma vertente de trabalho, o segundo Jardim de Infância paranaense, intitulado Maria de Miranda, ao ser criado, já no período Republicano, em meados da primeira década do século XX, também adotou, como proposta pedagógica de trabalho, a metodologia froebeliana e teve como principal inspiração o Jardim de Infância Caetano de Campos da capital paulista, já que, nessa época, eram comuns as viagens comissionadas dos professores paranaenses para outros estados brasileiros, para que estes pudessem conhecer outras realidades bem sucedidas no campo educacional, embora tais visitas não fossem bem vistas ou aceitas por alguns, no poder público.

Assim como a instituição anterior, esse estabelecimento optou por uma metodologia que valorizava a infância da criança, uma vez que as brincadeiras eram priorizadas no desenvolvimento das atividades na sala de aula. Enquanto, no seu interior, havia uma preocupação com a educação dos sentidos, haja vista que, por meio do ensino intuitivo, atividades como a ginástica, o canto, a recitação, o desenho e a lição das coisas faziam parte da organização do trabalho pedagógico; fora de seus muros, os documentos deixados revelam um caráter paradoxal no discurso do poder público, pois se de um lado, houve uma preocupação do estado em investir financeiramente na manutenção do quadro de professores, enviando, inclusive, estagiárias para auxiliar na sala de aula, ao mesmo tempo, não conseguiu ampliar as vagas para atender um número maior de crianças.

Uma outra questão diz respeito aos problemas de ordem estrutural, já que, pouco tempo depois de sua inauguração, várias foram as críticas da imprensa, que denunciava o espaço físico como inadequado para atender as crianças. Entende-se como contraditório o discurso governamental, pois, na época da criação deste Jardim de Infância, a atenção se voltava para a modernização e para a superação do analfabetismo no Paraná. Assim, o que se buscava, com a sua inauguração, era uma forma de romper com um modelo de escola que já não atendia mais aos anseios do progresso do estado; prova disso foi o fato deste estabelecimento ter sido anexado ao Ginásio paranaense, que era considerado como escola modelo.

Por conta das muitas reivindicações da sociedade em geral para abertura de novos estabelecimentos voltados para a educação da criança pequena, uma terceira instituição, denominada Emilia Ericksen, foi inaugurada, contemplando uma nova proposta de trabalho, então na perspectiva montessoriana de ensino. Apesar de adotar a educação dos sentidos na organização do trabalho pedagógico, assim como as outras instituições em estudo, este novo Jardim destacou-se por ter optado por uma pedagogia que, do ponto de vista didático, tinha toda uma organização que se orientava de acordo com os períodos de desenvolvimento da criança, ou seja, as atividades propostas levavam em conta, sobretudo, o nível de maturidade em que as crianças se encontravam.

Assim como o Jardim de Infância Maria de Miranda, esse estabelecimento também se organizou, pedagogicamente, para atender uma clientela mais abastada da sociedade, não ampliando o número de vagas. Se na perspectiva metodológica dos primeiros Jardins a brincadeira era considerada elemento fundamental para a aprendizagem infantil, essa terceira instituição, que adotou a metodologia montessoriana de trabalho, não valorizava o brincar, mas soube reconhecer as fases do desenvolvimento infantil e a relevância da intervenção do adulto no sentido de possibilitar à criança desenvolver-se de maneira plena. Tanto uma proposta como a outra reconheceu e valorizou a criança como um ser diferente, mas não inferior ao adulto.

Por outro lado, muitas foram as críticas da imprensa local em relação à proposta adotada pelo Jardim de Infância Emilia Ericksen, sobretudo pela rigidez da organização das atividades que exigiam o silêncio da criança. As matérias jornalísticas da época ressaltavam a inviabilidade dessa forma de trabalho, pois entendiam que tal exigência desrespeitava a forma de ser da criança e não valorizar a sua imaginação. Enquanto a imprensa refutava os princípios rígidos da metodologia montessoriana, o poder público, contrariamente, preconizava ser objetivo dos Jardins corrigir certos defeitos peculiares à idade infantil, como a gagueira, o tatibitatismo.

Apesar dessas questões, os resultados desse estudo demonstram que os primeiros Jardins de Infância paranaenses apresentaram, no seu início, uma particularidade bem definida no que diz respeito ao desenvolvimento da rotina e da organização do trabalho pedagógico junto à criança pequena, afinal,

sinalizaram para a construção de uma Pedagogia para a infância, ao optarem pelas metodologias froebeliana e montessoriana de trabalho. Essa premissa vai ao encontro da tese inicial, quando defendeu-se que os primeiros Jardins de Infância paranaenses apresentaram uma particularidade bem definida, sobretudo no que diz respeito a uma educação que valoriza o tempo de infância da criança. Ao contrário das críticas oriundas de diferentes setores da sociedade, essas instituições mostraram-se como lugares de vivências infantis, onde as brincadeiras, os jogos e a interação entre as crianças eram possíveis.

É importante ressaltar que o pensamento de Froebel e de Montessori, bem como suas respectivas metodologias, já tinham se propagado em diferentes países, inclusive no Brasil, no período estudado; isto demonstra que o Paraná seguiu essa mesma tendência ao incorporar tais propostas de trabalho nos Jardins de Infância. Não foi possível identificar, se houve uma proximidade do ponto de vista prático, entre os dois últimos Jardins de Infância, nem tão pouco se houve um diálogo das duas propostas, como por exemplo, suas diferenças ou semelhanças no desenvolvimento das atividades.

No que diz respeito aos três jardins em estudo, verifica-se que enquanto o primeiro apesar de ter sido particular atendeu crianças de classes menos favorecidas como citado anteriormente; já os dois últimos, eram públicos, porém pela localização na área central da cidade de Curitiba, não abrigou as classes menos favorecidas, conforme relato nos documentos oficiais e matérias jornalísticas.

Se do ponto de vista legal, havia uma preocupação, por parte do poder público, em melhorar as condições do ensino e aumentar o número de estabelecimentos, e isso fica claro nas constantes aprovações e revogações de Leis e Regulamentos, verifica-se, também, uma certa comodidade do mesmo, ao justificar a ausência de alunos em determinadas regiões do estado. Na realidade, a organização da Instrução Pública no Paraná, nos anos 10 e 20 do século passado, sofreu diferentes determinações, ora de aprovação, ora de revogação dos estatutos legais, possibilitando diferentes compreensões quanto às normatizações previstas nas leis. Isto, no entanto, não impossibilitou a constituição de um arcabouço legal que representava não só um conjunto de informações sobre a organização da escola e seu funcionamento, mas tinha como



objetivo a modernização do ensino nesse estado, já que, em outros centros, muitas reformas haviam sido empreendidas e com resultados positivos. As Leis, Decretos e Regulamentos de ensino e o conjunto das informações jurídicas que orientavam a organização da Instrução Pública também revelavam um modo de pensar a educação, a organização da escola e a infância das crianças.

Uma outra questão que se coloca como pertinente, nessa pesquisa, diz respeito ao entendimento de que essas primeiras instituições faziam parte do projeto republicano do início do século XX, já que os mesmos foram pensados e organizados, junto aos grupos escolares, para que atendessem aos objetivos de progresso e modernidade do estado. Apesar desse vínculo, no que diz respeito à estrutura, essa junção manteve uma dicotomia na organização pedagógica entre um nível de ensino e o outro. Os métodos desenvolvidos nos Jardins de Infância não comungavam com aqueles previstos nas escolas primárias, já que, diferentemente dos grupos escolares, muitas escolas primárias funcionavam precariamente, não só no que diz respeito à estrutura física, mas em relação à qualificação dos professores.

A imprensa teve um papel importante em torno dessas questões, inclusive sobre a regulamentação da Instrução Pública paranaense, pois noticiava os constantes debates acerca das aprovações e regulamentações, assim como, sobre as condições materiais das escolas paranaenses.

Vale ressaltar que as poucas Leis e Regulamentos de Ensino que se ocuparam dessa faixa etária, nas primeiras décadas do século XX, como os Regulamentos datados de 1907 e 1909 e 1915, que contemplaram, em seus conteúdos, o ensino infantil como uma modalidade educacional junto à escola primária, priorizaram, em seu bojo, questões importantes sobre a organização do trabalho pedagógico, já que, do ponto de vista legal, orientaram os procedimentos a serem incorporados no cotidiano das escolas infantis.

Do ponto de vista histórico, nas duas primeiras décadas do século XX, o número de Jardins de Infância no Paraná passou de três para quatro. Até meados de 1918, havia dois estabelecimentos na capital, o Jardim de Infância Maria de Miranda e o Emilia Ericksen; e um na cidade de Ponta Grossa. Dois anos depois, continuaram funcionando os mesmos, acrescidos do Jardim Professor Décio, na cidade de Paranaguá. Até a década de 1920, o estado contava com apenas

quatro Jardins de Infância públicos e cinco Jardins nos colégios particulares: Divina Providência, Sagrada Família, Inácio Lustosa e Santa Felicidade, na cidade de Curitiba, e o jardim Colégio Batista, em Ponta Grossa.

No que diz respeito aos métodos utilizados nos três Jardins de Infância, um particular e dois públicos, é importante ressaltar que a passagem do método froebeliano para o montessoriano não se deu de maneira uniforme, no estado do Paraná, já que mensagens presidenciais de meados de 1927 relatavam que os cinco estabelecimentos estaduais ministravam a instrução adequada às crianças de quatro a seis anos de idade, promovendo a educação sensorial nos moldes da organização froebeliana.

Por outro lado, apesar do avanço da implantação do método montessoriano nas escolas infantis paranaenses, historicamente, não houve continuidade deste trabalho, pois, contemporaneamente, não há, neste Estado, escolas organizadas, exclusivamente, a partir da metodologia montessoriana. Provavelmente, esta tradição não se fortaleceu devido ao conhecimento de outras orientações pedagógicas que adentraram no território paranaense a partir de então, fazendo com que as escolas adotassem métodos pedagógicos mistos.

Por meio de informações obtidas na Organização Montessori do Brasil (OMB), fundada em 1996, em Recife, durante o IX Encontro de Diretores de Escolas Montessorianas, pôde-se verificar a existência dessas Escolas nos seguintes Estados: Pará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

De um modo geral, do ponto de vista histórico, a consolidação tanto das creches, como dos Jardins de Infância e pré-escolas, no Brasil, só aconteceu nas últimas décadas, em função dos movimentos sociais de luta e reivindicação pelos direitos humanos, dentre eles, o direito de todas as pessoas a uma educação de qualidade, desde a mais tenra idade, independentemente de sua classe social. Dessa maneira, para além das questões legais que fundamentam a educação infantil na sociedade contemporânea, é importante ressaltar que, por meio de um levantamento histórico, torna-se possível ultrapassar as questões normativas para adentrar num processo de reconhecimento dos feitos ou realizações daqueles que deixaram um legado e contribuíram, assim, para uma melhor compreensão

acerca das questões políticas, econômicas, sociais e educacionais de um determinado momento histórico.

Se, na atualidade, as propostas para a educação da primeira infância devem, necessariamente, oferecer condições para que as crianças se desenvolvam adequadamente, por meio de uma educação de qualidade, no Paraná, essa educação foi pensada há quase dois séculos atrás, quando os primeiros Jardins de Infância foram organizados de modo a respeitar e priorizar as especificidades da pequena infância.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam.; KRAMER, Sônia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**. n. 9, São Paulo, 1986.

ALMEIDA, Jane S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas)

ANGOTTI, Maristela. Espaços de liberdade. In: ARCE, A. *et al.* **Revista Montessori**: o indivíduo em liberdade, n. 3, Rio de Janeiro, Ediouro; São Paulo, Segmento-Duetto, 2005, p. 54-65. (Coleção Memória da Pedagogia)

\_\_\_\_\_. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA (orgs). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-113.

ARAÚJO, Joaquim M. de; ARAÚJO; Albert F. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA (orgs). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.116-144.

ARCE, A. *et al.* Espaços de liberdade. **Revista Montessori**: o indivíduo em liberdade, n. 3, Rio de Janeiro, Ediouro; São Paulo, Segmento-Duetto, 2002, p. 54-65. (Coleção Memória da Pedagogia)

BACELAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: In: PINSKY, Carla B. (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-71.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Rui. Trabalhos diversos. In: **Obras completas**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde. v. XV, 1947.

BASTOS, Maria H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira-1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea). p. 31-80.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M.A .C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação Infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

BORGES, Vavy P. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla B. (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 203-233.

BRASIL. **Lei de 25 de março de 1824**. Coleção das leis do Brasil: 1822-1825. Ouro Preto: Typografia Nacional, 1835.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Coleção de leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro. Typografia: Seignot-Paucher, 1830.

\_\_\_\_\_. **Lei de 12 de agosto de 1834**. Ato Adicional. Reforma a Constituição Imperial com a descentralização política para as Províncias. Coleção das leis do Império do Brasil. Rios de Janeiro: Typografia Nacional, 1866.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 34 de 16 de março de 1846**. Coleção das leis do Império do Brasil de 1846. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1846.

\_\_\_\_\_. **Lei de 28 de abril de 1854**. Reforma o ensino na Corte- Reforma Couto Ferraz. Coleção das leis do Império do Brasil de 1854. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1854.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 21 de 02 de março de 1857**. Regulamento de Ordem Geral para as Escolas de Instrução Primária. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1857. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1857.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 374 de 23 de Março de 1874**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1874. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1874.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1879. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1879.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

COMENIUS, Jan A. **Didática Magna**. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DALCIN, Talita B. **Os Castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2005. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, nº 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DORFMUND, Luiza P. **Emilia Ericksen**. Curitiba, 1966. (Mimeo).

ERICKSEN, Nestor. **Emilia Ericksen**: fundadora do primeiro jardim de infância no Brasil. Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense. v. XXXII, 1977.

FROEBEL, Frederick. **A Educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GUARNIERI, Marta C. da S.; CASTANHA, André P. A Organização da educação no Paraná provincial -1853-1889. **Revista da Educação Educere e Educare**. v. 1, n. 2 jul/dez. p.57-71, 2006.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HILSDORF, M. L. S. Vida em expansão. In: ARCE, A. *et al.* **Revista Montessori: o indivíduo em liberdade**, n. 3, Rio de Janeiro, Ediouro; São Paulo, Segmento-Duetto, 2005, p. 17-27. (Coleção Memória da Pedagogia)

JORNAL **DIÁRIO DA TARDE**, Curitiba, 3, fev.1906.

JORNAL **DIÁRIO DA TARDE**, Curitiba, 18, nov.1909.

JORNAL **DIÁRIO DA TARDE**, Curitiba, 10, ago. 1910.

JORNAL **DIÁRIO DA TARDE**, Curitiba, 12, jun. 1920.

JORNAL **O DIA**, Curitiba, 13, jul.1923.

JORNAL **O DIA**, Curitiba, 14, jul.1923.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96. 2003, p. 797-818.

KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FORMOZINHO, Júlia. O. *et al.* **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção Educação Contemporânea)

LAVALLE, A. M. **Nos tempos da província**: Emilia Ericksen e o ensino em Castro. Castro: Arquivo Público Municipal de Castro, 1992.

LARA, Ângela M. de B. Apontamentos históricos sobre a educação infantil no Estado do Paraná: 1904-1940. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina G. (orgs). **Educação em debate**: perspectiva, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 211-239. (Coleção Memória da Educação)

\_\_\_\_\_.; LUCAS, Maria Angélica O. F.; MACHADO, Maria Cristina G. As Raízes da educação infantil no Brasil: análise da proposta de Rui Barbosa. In: MOURA, Esmeralda B. de; CARVALHO, Carlos H.; ARAÚJO, José Carlos. **Infância e modernidade**: entre a educação e o trabalho. Uberlândia: EDUFU, 2007.

LIMA, Edmara de. O exercício da autonomia. In: ARCE, A. *et al.* **Revista Montessori**: o indivíduo em liberdade, n. 3, Rio de Janeiro, Ediouro; São Paulo, Segmento-Duetto, 2005, p. 67-75. (Coleção Memória da Pedagogia)

MARCÍLIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995a. (Coleção Farol do Saber)

\_\_\_\_\_. **Terra e gente do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995b. (Coleção Farol do Saber)

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: \_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1982. livro 1, v. 1. p. 386-422.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. I.1, v.1. p. 423-550.

MIGUEL, Maria E. B. (org.). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000. (Documentos da Educação Brasileira)

\_\_\_\_\_. Maria E. B. **A Legislação Educacional**: Uma das Fontes de Estudo Para a história da Educação Brasileira, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_072.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html)  
Acesso em: 5 mai. 2010.

MONARCHA, Carlos. Revista do Jardim da Infância: uma publicação exemplar. In: MONARCHA, Carlos, (org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

MONTSSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. Trad. de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

\_\_\_\_\_. **A Criança**. Trad. de Adília Ribeiro. 4. ed. Lisboa: Portugalia, 1966.

NETO, José P. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (orgs). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.

NICOLAU, Marieta L. M. A Formação de Maria Montessori. In: ARCE, Alessandra *et al.* **Revista Maria Montessori**: o indivíduo em liberdade, n. 3, Rio de Janeiro: Ediouro: São Paulo, Segmento-Duetto, 2005. p. 6-15. (Coleção, Memória da Pedagogia).

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Maria C. **O Ensino primário na província do Paraná (1853-1889)**. Secretaria de Estado de Cultura e do Esporte, 1986. Biblioteca Pública do Paraná.

\_\_\_\_\_. **Ensino primário e sociedade no Paraná durante a Primeira República**. Tese (Doutorado em Educação). 1994. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PÁDUA, Elizabete. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

PARANÁ. Relatório do Presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos, Mensagem de 15 de julho de 1854. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1854.

\_\_\_\_\_. Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, Curitiba: Tipografia Paranaense, 1857.

\_\_\_\_\_. Relatório do Presidente Xavier da Silva, Mensagem de 4 de outubro de 1892. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1892.

\_\_\_\_\_. Relatório do Presidente Xavier da Silva, Mensagem de 20 de outubro de 1894. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1894.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 93, de 11 de março de 1901. Dispõe sobre o regulamentos da instrução pública do Estado do Paraná de 1901.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Dr. Carlos Cavalcante pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Victor



Ferreira do Amaral e Silva de 31 de dezembro de 1903. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1903.

\_\_\_\_\_. Coleção Correspondência do Governo, v. 16, AP 1203, 1904. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1904a.

\_\_\_\_\_. Relatório do Presidente Xavier da Silva, Mensagem de 01 de fevereiro de 1904. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1904b.

\_\_\_\_\_. Relatório do Presidente Vicente Machado, Mensagem de 01 de fevereiro de 1905. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1905<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Relatório do Diretor Geral interino da Instrução Pública, Reinaldo Machado ao Secretário da Instrução Pública, Bento José Lamenha Lins. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1905b.

\_\_\_\_\_. Ofício da professora Maria de Miranda ao Presidente do Estado, Vicente Machado. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1905c.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado por Bento José Lamenha Lins, Secretário da Instrução Pública ao Presidente do Estado Vicente Machado de 13 de janeiro de 1905. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1905d.

\_\_\_\_\_. Relatório do Presidente Vicente Machado, Mensagem de 01 de janeiro de 1905. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1905e.

\_\_\_\_\_. Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira ao Dr. Bento José Lamenha Lins, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1906<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Decreto de Lei nº 655 de 4 de abril de 1906. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1906b.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado por Sebastião Salgado, Inspetor Escolar da Capital ao Diretor Geral da Instrução Pública, o Sr. Artur Pereira de Cerqueira de 31 de dezembro de 1906. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1906c.

\_\_\_\_\_. Relatório do Inspetor e Fiscal da 2<sup>o</sup> Circunscrição de 31 de dezembro de 1906. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1906d.

\_\_\_\_\_. Relatório do Presidente Vicente Machado Silva de Lima, Mensagem em 01/02/1907. Curitiba, Tipografia Paranaense, 1907. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1907<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 479 de 10 de dezembro de 1907. Regulamento de Lei nº 723 de 3 de abril de 1907. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1907b.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado por Bento José Lamenha Lins, Secretário da Instrução Pública ao Presidente do Estado, Vicente Machado de 14 de janeiro de 1907. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1907c.

\_\_\_\_\_. Relatório de Laurentino de Azambuja, Delegado Fiscal da 1º circunscrição escolar, ao Sr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, Diretor Geral da Instrução Pública, no ano de 1907. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1907d.

\_\_\_\_\_. Relatório de Laurentino de Azambuja, Delegado Fiscal da 1º Circunscrição Escolar ao Sr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, Diretor Geral da Instrução Pública, no ano de 1908. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1908.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 510, de 15 de setembro de 1909. Regulamento de Lei nº 894 de 19 de abril de 1909. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1909a.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública – Sr. Coronel Luiz Antonio Xavier pelo Diretor Geral interino da Instrução Pública do Estado, Jaime Dormund dos Reis de 24 de novembro de 1909. Curitiba, Tipografia Paranaense, 1909b.

\_\_\_\_\_. Relatório do Secretário de Obras Públicas e Colonização, Claudino Rogoberto dos Santos ao Presidente do Estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva, sobre o ano de 1909. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1909c.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 600, de 28 de dezembro de 1910. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1910.

\_\_\_\_\_. Relatório do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Enéas Marques dos Santos, 1911. Curitiba, Tipografia Paranaense, 1911.

\_\_\_\_\_. Relatório do secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Luiz Xavier da Silva ao presidente Xavier da Silva. Mensagem de 01 de fevereiro de 1912. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1912ª.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1236, de 2 de maio de 1912. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1912b.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial de 16 de abril de 1912. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1912c.

\_\_\_\_\_. Relatório do Presidente Carlos Cavalcante, Curitiba: Tipografia paranaense, 1914. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1914.

\_\_\_\_\_. Lei nº 710 de 18 de outubro de 1915. Código de Ensino, 1915. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1915.

\_\_\_\_\_. Relatório do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Enéas Marques dos Santos ao Presidente do Estado do Paraná, Afonso Alves de Camargo, sobre o ano de 1916. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1916.

PRESTES, Gabriel. O Jardim da Infância. **Revista Jardim de Infância**. São Paulo, Typ. Vapor Espinhola, Siqueira & Cia, 1896. v. I.

\_\_\_\_\_. Gabriel. Programa de um Jardim de Infância. **Revista Jardim de Infância**. São Paulo, Typ. Vapor Espinhola, Siqueira & Cia, 1897. v. II.

QUINTANEIRO, Tânia. **Retratos de mulher**: o cotidiano feminino no Brasil, sob o olhar dos viajeros do século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RATACHESKI, Alir. **Cem anos de ensino no Paraná**. Câmara de Expansão Econômica do Paraná. 1º Centenário da Emancipação Política do Paraná, 1853-1953. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1953, p. 29-50.

REVISTA VIVER: **mente e cérebro**. Coleção memória da pedagogia. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. Ed. Manuel da Costa Pinto. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, Maria da Glória. **A História da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Émile ou de L. éducation**. Paris, Classiques Ganier, 1951.

\_\_\_\_\_. **Emilio ou da educação**. Trad. De Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1979.

SÃO PAULO. **Lei nº 34** de 16 de março de 1846. São Paulo: Tipografia do Estado de São Paulo, 1846.

SAVIANI, Demerval. O Legado educacional do breve século XIX brasileiro. In:\_\_\_\_\_. (et al.) **O Legado Educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.09-32. (Coleção Educação Contemporânea)

SOUZA, Gisele De. **Instrução, o Talher para o Banquete da Civilização**: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929. 2004. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2004.

SOUZA, Rosa M. Espaço da Educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval (et al). **O Legado Educacional do século XIX**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.33-70. (Coleção Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_. M. A. Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926). In: XXVIII Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu, 2005.

\_\_\_\_\_.; VAZ, Alexandre F. Educação do corpo: teoria e história. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.22. p. 13-19. jul/dez. 2004.

VARELLA, Maria Ernestina. Relatório do Jardim de Infância. **Revista Jardim de Infância**, 1896, v. 1.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Relação professor – estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Coleção Estudos Regionais)

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Brasil, 2001. (Coleção Brasil Diferente)

WESTPHALEN, Cecília. RODRIGUES, Aryon D.; CHAMYZ, Igor. Evolução histórica da Curitiba. In:\_\_\_\_\_. **Boletim Informativo da Casa Romário Martins**. Fundação Cultural de Curitiba, v. 21 n. 105, junho, 1995.

## APÊNDICE A – VIDA E OBRA DE FROEBEL



Froebel nasceu em Oberweissbach no ano de 1782, aldeia da Turíngia, Alemanha Meridional, e faleceu em 1852 em Marienthal, na Saxônia, Filho do pastor luterano Johann Jakob Froebel e Jakobine Eleanore Hoffmann, teve uma infância marcada pela ausência da mãe que faleceu um ano depois de seu nascimento em decorrência de problemas de saúde. Teve pouco contato com o pai, que casou-se novamente dois anos após a morte de Jakobine. No entanto, apesar do distanciamento causado não só pelo fato do pai ser ocupado com o ministério da igreja, mas, pelos outros filhos que nasceram do segundo casamento, Froebel aprendeu ler, escrever e calcular com o pai, que também lhe influenciou na religião; fato que se refletiria, anos depois, na sua concepção de educação para a primeira infância.

Apresentava pouco talento pelos estudos, já que aprendeu com dificuldade as primeiras lições de leitura e escrita, sendo enviado pelo pai, alguns anos depois, para Turíngia, como aprendiz de guarda florestal. Pela experiência vivenciada com minerais, vegetais, estudo de botânica, matemática e línguas, interessou-se pelas ciências naturais. Em 1799, mudou-se para outro Estado e se matriculou como estudante de Filosofia, passando, depois, para os estudos de mineralogia. Logo após a sua experiência universitária, cursou agricultura. Em

1801, retorna a casa do pai e atua como secretário e contador em propriedades diferentes. Um ano depois, morre seu pai. Já no ano de 1805, Froebel vai para Frankfurt estudar arquitetura.

Lecionou em algumas escolas, apesar de não ter lido, até esse momento, nenhum livro de pedagogia. A auto-educação e o auto-aperfeiçoamento foram sua metodologia durante alguns anos nas salas de aula. Froebel baseou-se nas suas próprias experiências escolares, que lhe traziam tristes recordações para não repetir os mesmos erros com seus alunos. Em 1807, tornou-se preceptor dos filhos da Baronesa Caroline Von Holzhausen. Essa, que já havia acompanhado durante anos seu trabalho, também o divulgou por toda a Europa, depois da sua morte. Foi Caroline quem apresentou a Froebel as idéias de Pestalozzi, sendo que em 1808, Froebel partiu para Iverdon ao encontro de Pestalozzi e lá permaneceu até 1810.

Em 1811, apesar de Froebel ter partido para a Universidade de Gottingen para estudar as bases científicas da educação do homem, um fenômeno da natureza lhe chamou a atenção, que foi a passagem do cometa pela terra. Assim, impressionado com o cometa, criou sua lei esférica, que segundo ele, sua forma esférica era a totalidade e a perfeição, devendo ser o princípio fundamental da educação do homem. Em seus estudos procurou achar uma unidade entre os seres, concluindo sua lei esférica, percebendo que suas ações são feitas de opostos capazes de conviverem em harmonia graças à sua relação com Deus. Para Froebel, essa relação com o eterno só ocorre quando o indivíduo compreende seu ser e reconhece o valor dos opostos em sua vida.

Um ano depois, em 1812, vai para a Universidade de Berlim para seguir nos seus estudos de ciências naturais. Entre os anos de 1813 a 1815, apesar de ter participado da guerra pela unificação alemã contra o avanço do exército de Napoleão, voltou-se para estudo da lei esférica, indo trabalhar como ajudante no museu de mineralogia da Universidade de Berlim. Em 1817, ao retornar para sua casa, inaugurou o primeiro Instituto Alemão de educação universal e ali elaborou as suas principais idéias sobre educação, pelas quais manifestava o desejo de se utilizar de métodos mais naturais para educar as crianças pequenas.

Em 1818, casou com Henriette W. Hoffmeister e permaneceram juntos até 1839, quando ela faleceu. Foi nesse período que lançou a obra "*A Educação*

*do homem*”, onde afirmava que a educação é um processo pelo qual o indivíduo desenvolve a sua condição humana, sendo esta também o resultado de um processo pelo qual a humanidade se elevou acima do plano animal. Em 1837, funda em Blankenburg o “Instituto de Educação Intuitiva para a Auto Educação”, que tinha como objetivo fornecer material para que a criança expressasse de maneira intuitiva seu interior. Em 1840, funda em Blankenburg o primeiro Jardim de Infância, intitulado: Kindergarten para crianças menores de seis anos. Este estabelecimento atendeu, ao mesmo tempo, a escola normal para a preparação das professoras. Quatro anos depois, publica o livro intitulado: “O Livro de Músicas da Mãe”.

No ano de 1849, criou o Instituto para a Unificação da vida para a formação do homem e seu desenvolvimento educacional, onde passa a formar professoras ou jardineiras, como eram chamadas. Um ano depois, foi viver em Marienthal, onde criou um Jardim de Infância e a revista, “Semanário de Friedrich Froebel”. Casou-se pela segunda vez, em 1851 e, neste mesmo ano a Prússia proíbe o funcionamento dos Jardins de Infância.

Morreu em 21 de junho de 1852 em Marienthal.

## APÊNDICE B - VIDA E OBRA DE MARIA MONTESSORI



Maria Montessori nasceu na cidade de Chiaravalle, Itália, em 31 de agosto de 1870, ano da unificação italiana. Neste ano, a Itália inicia um processo de unificar um país que, ao norte, apresentava-se como uma região em nítido desenvolvimento, devido ao sistema capitalista de produção, e, ao sul, era uma região marcada pela pobreza e miséria das famílias.

Filha de Alessandro Montessori e Renilde Stoppani, Maria Montessori passou sua infância em Roma. Graduiu-se numa escola técnica, em 1886, e estudou línguas modernas e ciências naturais, decidindo-se pelas ciências biológicas. Em 1892, ao passar nos exames, iniciou o curso de medicina. Quatro anos depois, já em 1896, concluiu o curso superior na Universidade de Roma e defendeu sua tese na área de psiquiatria, recebendo o título de doutora em medicina. Foi a primeira mulher na Itália a se graduar nessa área.

Nesse período, participou do movimento feminista e do Congresso Internacional pelos Direitos da Mulher, em Berlim. Em 1898, Maria Montessori e seu colega, Giuseppe Montesano, foram nomeados co-diretores da Escola Ortofrênica de Roma, para crianças deficientes mentais. Em 1900, após um



envolvimento afetivo com Giuseppe, nasceu seu único filho, Mario. Nesse mesmo ano, Montessori vai para Londres, onde participa de um congresso feminista.

Quatro anos depois, já em 1904, tornou-se livre docente pela Universidade de Roma e obteve uma cadeira no Departamento de Antropologia. Em 1907, após trabalhar com crianças de uma creche no bairro de San Lorenzo, em Roma, inaugura, nesse mesmo local, a “Casa dei Bambini” ou Casa de Crianças. Em 1909, ao publicar a obra, o “Método da Pedagogia Científica”, torna-se internacionalmente conhecida e realiza o seu primeiro curso de treinamento de professores. Dois anos depois, em 1911, abandona a medicina e se dedica, exclusivamente, à educação de crianças. Nesse mesmo ano, as escolas públicas italianas e suíças adotam o método montessoriano.

Em 1913, viaja por todos os Estados Unidos, onde mais de cem escolas passam a adotar o seu método; dois anos depois, retorna e promove um curso de formação de professores em Los Angeles. Entre os anos de 1916 e 1930, realizou cursos de treinamento em diferentes países e apresentou materiais pedagógicos para crianças de seis a onze anos. Foi nomeada inspetora das escolas italianas.

É importante ressaltar que, do final do século XIX, à primeira metade do século XX, a Itália foi marcada por inúmeros conflitos, após a queda do governo, que era de direita, e a criação e ascensão do fascismo. Não obstante isso, de acordo com Cambi (1999), as difíceis relações internacionais com a França e com a Áustria e as experiências das duas grandes guerras marcaram intensamente esse país. Logo após a Unificação Italiana, o país vive a experiência de um governo parlamentar que possibilitou grandes transformações sociais, políticas e educacionais.

Em 1931, as escolas são fechadas pelo governo por se recusarem a apoiar o regime fascista. Maria Montessori deixa a Itália e se estabelece na Espanha, transferindo-se, em 1936, para a Inglaterra. Em 1938, inaugura, na Holanda, um centro de treinamento de professores e, em 1939, para fugir da guerra, vai, juntamente com seu filho, para a Índia. Em 1946, com o término da guerra, ambos retornam para Holanda e, em seguida, vão novamente para a Inglaterra. Em 1949, Montessori publica a obra *Mente Absorvente* e, um ano depois, lança mais três: *A Formação do Homem*, *Para educar o potencial humano*

e *O que você precisa saber sobre seu filho*. Dois anos depois, morre em Noordwijk aan Zee, na Holanda, no dia 06 de maio de 1951.