

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

ALINE MARTINS DE ALMEIDA

**RITOS E RITUAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA EM
SÃO PAULO (1896-1912)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

ALINE MARTINS DE ALMEIDA

**RITOS E RITUAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA EM
SÃO PAULO (1896-1912)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

SÃO PAULO

2013

Banca Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria e Adivaldo (Sempre presentes) e ao meu querido irmão Danilo.

AGRADECIMENTOS

Chegou um dos momentos mais prazerosos na conclusão de um trabalho: o de agradecer a todos aqueles que se tornaram indispensáveis para a elaboração desta pesquisa.

Primeiramente gostaria de agradecer a minha família, minha mãe e meu irmão, sinônimos de alicerce de força, amor, companheirismo e fé, que nos momentos mais difíceis, estiveram presentes, me dando sustentação para que eu não caísse.

Ao meu orientador, Dr. Kazumi Munakata, que não foi apenas um professor, um orientador, mas se tornou um amigo e me fez trilhar e me apaixonar pela história da educação. A você, eu nem sei como agradecer !!!

Aos professores do Programa de Educação: História, Política, Sociedade que contribuíram para tantos aprendizados que até então não imaginei serem possíveis.

Às professoras katya Mitsuko Braghini e Juliana Miranda Filgueiras pelos brilhantes apontamentos no exame de qualificação e que tenho orgulho em poder lhes agradecer por estarem presentes na banca de defesa.

À professora Alda Junqueira Marin, que desde as aulas de anteprojeto, veio apoiando o tema de estudo, trazendo contribuições maravilhosas para reflexão e aprofundamento para os meus estudos.

Ao pessoal da Representação discente: Elizangela Lizardo, Neusely Fernandes, José Maurício, Rodolfo Calil e Sirleine Brandão que se tornaram não apenas companheiros de representação de um programa de estudos, mas grandes amigos.

À Betinha que não é apenas uma secretária, mas uma amiga sempre disposta a nos ajudar...

Ao pessoal de trabalho da EMEI “Sonia Maria de Almeida Fernandes” (Secretaria de Educação do Município de Osasco) e a EMEF “Deputado Agenor Lino de Mattos” (Secretaria de Educação do Município de Barueri), amigos que me auxiliaram nos momentos mais difíceis da jornada acadêmica. A vocês eu nem tenho palavras para agradecer !!!!

À equipe do Centro de Referência Mário Covas pela disponibilidade e pelo carinho e atenção no atendimento, na recepção e na liberdade em propiciar ao

pesquisador amplo acesso às informações e aos materiais, em especial a professora Suely, professor Diógenes e ao estagiário Tiago.

Aos grandes amigos do peito, que sempre tiveram seus ombros amigos: Daniela, Margarete, Luciane, Maria do Carmo, Bianca, Reonilda, Doroti, Maria José, Alessandra, Rafael, Diene, Solange, Kátia, Célia e Maria, a vocês meus sinceros agradecimentos.

A todas as pessoas maravilhosas que conheci no Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, que cada um com o seu “jeitinho” contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus alunos da educação infantil e do ensino fundamental que desde o primeiro dia de aula fizeram com que eu me aguçasse em conhecer e compreender o processo de escolarização infantil.

A CAPES, pelo financiamento concedido.

A todos vocês, MUITO OBRIGADA !!!!!

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade analisar os processos de implantação, apropriação e adaptação do primeiro Jardim da Infância Público de São Paulo anexo à Escola Normal Caetano de Campos expressos nos diálogos existentes entre o projeto educativo do Estado Republicano e os ritos, rituais e práticas pedagógicas que caracterizaram a cultura e o cotidiano escolar do período de 1896 ao ano de 1912. A trajetória deste estudo parte numa perspectiva de abertura da caixa preta da escola em três movimentos: num primeiro movimento, desvendar o currículo real, o oculto e o em ação, num segundo movimento, examinar as propostas pedagógicas que alicerçaram esta instituição, e, num terceiro movimento, contextualizar e registrar como os ritos e os rituais presentes na configuração do espaço interno e das práticas pedagógicas dispuseram nas pessoas uma nova noção de temporalidade e espacialidade do desenvolvimento da atividade infantil em situação escolar. Para que possamos compreender como os ritos e rituais na escolarização da infância em São Paulo no período de 1896 a 1912 foram se constituindo, faremos uma análise teórica e histórica a partir de relatórios de instrução pública, de materiais obtidos no acervo da escola Caetano de Campos, nas revistas pedagógicas, nos relatórios de professores sobre os alunos e sobre o funcionamento da escola, os diários de classe e os brinquedos, que nortearam os nossos estudos acerca da educação dos sentidos no fim do século XIX e início do século XX. Este trabalho nos possibilita compreender como os mecanismos educativos, didáticos e pedagógicos foram efetivamente vivenciados nesta instituição e os que foram recriados e ritualizados para atender não apenas aos princípios estatais de formação do povo brasileiro, mas, sobretudo, como lugar de práticas e de interações históricas, culturais e sociais.

Palavras – chave: jardim da infância, ritos e rituais, currículo e cultura escolar.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of implementation, appropriation and adaptation of the first public Kindergarten of São Paulo, an annex of Normal School Caetano de Campos expressed in existing dialogues between the educational project of Republican State and the rites, rituals and teaching practices that characterizes the culture and the daily school of the period of 1896 to 1912. The trajectory of this study starts in a perspective of the opening of school's "flight recorder" in three movements: in the first moment, unveil the real curriculum, the hidden and the curriculum in action; the second movement, to examine the pedagogical proposals that based this institution; the third movement, to contextualize and to register how the rites and the rituals that are in the configuration of internal space and the pedagogical practices in the people willing a new sense of temporality and spatiality of the development of children's activity in the school situation. In order to understand how the rites and rituals in the schooling of childhood in São Paulo among 1896 and 1912 were built, we will do a theoretical and historical analysis from reports of public instruction; of materials obtain in the school Caetano de Campos' collection, on pedagogical magazines, on teacher's reports about the students and about the school's operation, the class record book and the games, that guided our studies about the education and the senses in the end of 19th century and the beginning of 20th century. This study enable us to understand how the educational mechanisms, didactic and pedagogical were effectively experienced in this institution and those that have been recreated and ritualized to meet not only the principles of state formation of the Brazilian people, but also, above all, as place of practices and historical, cultural and social interactions.

Key-words: Kindergarten, rites and rituals, curriculum and school culture.

Homenagem ao 70º aniversário
do “Jardim da Infância” da Praça
da República

Jardim da Infância

J ardil da minha infância,
A saudade vive em mim,
R ecordo minha infancia,
D entro desse Jardim;
I nício da minha vida
M enino dessse Jardim.

D ias felizes eu tive,
A viver nesse Jardim.

I nfancia, quantas ternuras
N os dias nesse Jardim,
F oram as primeiras venturas
A se abrirem para mim,
N asciam com formosuras, os
C antares do B- A- “ BA”
I nfancia no meu Jardim,
A saudade vive em mim.

São Paulo, 19 de maio de 1966.

Do ex-aluno matriculado no dia 1
de fevereiro de 1924, matrícula
nº65, página106.

Haroldo Maranhão

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fachada do edifício construído para o funcionamento do Jardim da Infância anexo a Escola Normal de São Paulo	40
Figura 2	Seis bolinhas de borracha cobertas com tecidos de retrôs ou de lã de várias cores	61
Figura 3	Esfera, cubo e cilindro de madeira	64
Figura 4	Cubo dividido em oito cubos menores	66
Figura 5	Cubo dividido em oito partes oblongas	67
Figura 6	Cubo de partes oblongas duplamente divididas	69
Figura 7	Tabuinhas quadradas e triangulares	70
Figura 8	Varinhas para traçar figuras	71
Figura 9	Anéis e meios anéis para compor figuras	72
Figura 10	Material para desenho	73
Figura 11	Material para picagem	74
Figura 12	Material para alinhavo	74
Figura 13	Desenhos para perfuração	75
Figura 14	Material para recorte em papel de combinação	76
Figura 15	Varetas para entrelaçamento	77
Figura 16	Régulas com dobradiças	77
Figura 17	Entrelaçamento com fitas de papel	78
Figura 18	Material para dobradura	79
Figura 19	Material para construção com ervilhas	80
Figura 20	Material para modelagem	80
Figura 21	Outros materiais do Jardim da Infância	82
Figura 22	A educação dos sentidos	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - A IDEALIZAÇÃO DA ESCOLA INFANTIL	20
1. O KINDERGARTEN	20
1.1 A TRAJETÓRIA DE FROEBEL	21
1.2 OS KINDERGARTENS: SUAS APROPRIAÇÕES PELO MUNDO	28
1.3 O KINDERGARTEN: SUAS APROPRIAÇÕES NO BRASIL.....	33
CAPÍTULO II - O JARDIM DA INFÂNCIA PAULISTA	38
2.1. A FUNDAÇÃO DO PRIMEIRO JARDIM DA INFÂNCIA PAULISTA	38
2.2. O CURRÍCULO DO JARDIM DA INFÂNCIA ANEXO A ESCOLA NORMAL DA CAPITAL ..	44
2.3. OS MATERIAIS DO JARDIM DA INFÂNCIA	59
CAPÍTULO III - RITOS E RITUAIS	83
3. RITOS E RITUAIS ESCOLARES	85
3.1 O DIA A DIA DO JARDIM DA INFÂNCIA	86
3.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	93
3.3 A MEDIAÇÃO DOS MATERIAIS.....	98
3.4 A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS.	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

INTRODUÇÃO

Como professora, muitas vezes, já me deparei, emitindo algumas atitudes em sala que parecem reprises de quando eu era aluna. Além da minha própria prática, também me deparei com as mesmas atitudes na forma de organização da rotina escolar como, por exemplo: formar fila em ordem de tamanho, fazer cabeçalho nos cadernos de classe, sistematicamente organizar as filas para a realização das atividades, a organização para ir ao recreio. Terminei por presenciar nesses e outros momentos, as mesmas atitudes nas relações entre professores e alunos, assim como, dos seus respectivos comportamentos que são tão semelhantes aos que vivenciei no ensino infantil no ano de 1990.

Vê-se que mesmo no ano de 2013, estas práticas refletem-se também sob os meus colegas de trabalho que atuam com crianças do atual ensino infantil e várias indagações começam a surgir:

Por que fazemos as mesmas coisas que os nossos professores faziam? Por que a organização da escola não mudou? Quais são as práticas no decorrer das aulas que mantêm este mesmo sistema?

Para responder a tais questionamentos, recorrer à história da educação e conhecer o surgimento da educação infantil pública foi uma das molas propulsoras para este estudo.

A educação infantil pública em São Paulo surge no período de 1896, momento em que os republicanos vislumbravam na escola pública a consolidação do novo regime que busca na educação a possibilidade de controle, modernização e regeneração social da sociedade.

Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava o projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto investia como elite com autoridade para promovê-los. (CARVALHO, 1989, p.9)

Segundo os reformadores republicanos, para solucionar o “caos” advindo do Império a escola passou a ser um mecanismo de inovação da República e para a República tendo uma finalidade cívica, moral e instrumental, e acima de tudo moderna, com novas técnicas científicas e racionais, com novos aparelhamentos de ensino tendo como intuito romper com o modelo arcaico em busca do moderno.

Mas, para legitimar esta nova ordem e romper com os preceitos do Império, era preciso estruturar a política, a economia e a sociedade de forma concreta e material. Mais do que isso, era preciso construir estruturas imaginárias, culturais e simbólicas que, sob o prisma do liberalismo e do pensamento científico, positivista e romântico do período, institucionalizariam novos símbolos, signos, imagens e rituais. A educação pública viabilizaria todo esse projeto republicano: a unidade do povo brasileiro.

A proclamação da República, em 1889, significou a possibilidade de concretização de um novo projeto político que tinha como emblema central o progresso, a civilização e a modernização. Preocupados, principalmente com a construção da identidade do povo brasileiro, com o desenvolvimento econômico e social do Brasil e com a construção de um regime liberal e democrático, coube aos republicanos promoverem transformações sociais com o objetivo de alcançar tais ideais. Nesse contexto, a escola transformou-se num espaço privilegiado para a efetivação desse projeto, evidenciando a importância que assume a instrução pública na superação de um “passado de trevas, obscurantismo e opressão. (CARVALHO, 1989, p.23)

Os republicanos paulistas aspiraram na educação o combate de todos os males e mola propulsora da ordem e do progresso, da democratização e universalização do conhecimento e edificação da cultura.

Considerando-se que o Estado de São Paulo detinha o poder hegemônico economicamente devido à riqueza na sua produção e exportação de café, com a República também alcançou a hegemonia política, industrial e urbana em relação aos demais Estados brasileiros, dando largada às reformas educacionais, subentendendo a escola como redentora da humanidade.

Segundo Carvalho (1989, p. 23):

Proclamada a República, a escola foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso. Como signo da instauração da nova ordem, a escola devia fazer

ver. Daí a importância das cerimônias inaugurais dos edifícios escolares. O rito inaugural repunha o gesto instaurador.

Para que isso fosse concretizado, a República ficou marcada pela introdução e ampliação dos estudos científicos tomando por base, o método intuitivo e, um deles, refere-se à obra de Calkins sobre *Lições de Coisas*. Caetano de Campos, um dos entusiastas deste método, adota-o como princípio nas escolas-modelo e anexas.

Os processos intuitivos, que estariam em constante aperfeiçoamento na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos, eram base do ensino moderno. Seu mérito, “a cultura intensiva do espírito, o aproveitamento de todos os detalhes, cada cousa em cada hora, o alimento intelectual, o mais completo, dado na proporção da receptividade psicológica” devia ser disciplina do espírito pela seleção e dosagem adequada dos “fatos que devem ser explicados” à psicologia infantil, o ensino intuitivo repetia “o processo que instruiu a humanidade inteira em sua vida intelectual – a intuição.” Marcava-se com o signo do novo opondo-se aos processos que haviam caracterizado a educação na velha ordem. (CARVALHO, 1989, p.28)

Com este entusiasmo e partindo da formação de um estado laico, a instrução pública e popular passou a ser utilizada como mola propulsora da ciência, também apresentada como sinônimo da disseminação do amor à Pátria e à moral.

A escola visava o atendimento às normas de controle, vigilância e higiene vigentes à época, destinada a formar pessoas encarregadas de ensinar a “norma”, de educar segundo princípios e regras definidas, de executar uma tarefa estritamente delimitada como alicerce da democracia e instrumento de ciência, cooperação, especialização, ordem, racionalidade e eficiência.

Contando com grande apoio dos republicanos, uma cultura escolar vem sendo criada: no projeto idealizado por Rangel Pestana e executado por Caetano de Campos, estava incluído a criação de um Jardim de Infância ou *Kindergarten*, destinado ao atendimento de crianças de quatro a seis anos de idade. Inspirado no modelo do *Kindergarten*, criado pelo educador alemão Friedrich W. A. Froebel (1782-1852) visava traduzir nos princípios educacionais republicanos a construção de uma escola baseada tanto no aparelhamento inovador de um conjunto de aspectos institucionalizados quanto na transmissão cultural de valores e normas sociais.

O Jardim da infância passou a assumir este novo projeto: plantar sementes da cultura intelectual, moral e física, para que estas pudesse germinar e multiplicar os

gérmenes da ordem e do progresso, plantando nos corações e nas mentes a silhueta do homem novo – racional, administrado e industrioso.

Além de promover normas a inculcar e práticas a serem consolidadas, o Jardim da infância também compreende a constituição de uma cultura escolar. Esta segundo Viñao Frago (2001, p. 29) define um:

[...] conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inéncias, hábitos e práticas – formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentadas ao largo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo inquestionáveis partilhados por seus atores no seio das instituições educativas.

Coube ao Estado Paulista reconhecer e utilizar a escola pública como espaço legítimo de “formação das almas” (CARVALHO, 1999) e de inculcação de “novas significações imaginárias e sociais” (BACZKO, 1985) que buscavam na formação dos cidadãos brasileiros sentimentos nacionalistas coadunados com a nova ordem social preconizada pela instauração do governo republicano brasileiro.

Com isso, a educação dos sentidos tem uma finalidade plástica no Jardim da infância, ou seja, a teoria froebeliana foi adequada para atender as necessidades tanto do regime republicano quanto para viabilizar e implantar, por meio, de uma moderna corrente presente entre os educadores paulistas o “método analítico intuitivo que assenta na espontaneidade construtiva do próprio aluno” (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p. 254).

Seguindo esse percurso de formar a partir de novos significados, o público infantil, e percorrendo o primado da visibilidade do ensino paulista, este trabalho tem por finalidade estudar os ritos e os rituais que estiveram presentes no cotidiano escolar do primeiro Jardim de Infância público anexo à escola normal de São Paulo. A trajetória tem por perspectiva a abertura da caixa preta da escola. Segundo Apple, para compreender o que “as escolas fazem realmente, temos que saber muito sobre o que se passa dentro das paredes da própria instituição” (APPLE, 1997, p.26).

Dentro das paredes da instituição escolar, seu funcionamento é regido principalmente por um currículo formal. De acordo Menezes e Santos (2002), é possível compreender que o currículo é um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades. Geralmente, exprime e busca concretizar

as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam como modelo ideal de escola defendido pela sociedade. A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula.

O currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e expressos em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo mantém o diálogo com a tradição. No entanto, as vivências dentro destas instituições dão vida às unidades educacionais, gerando o acréscimo de várias dimensões dentro do próprio currículo, que podem ser definidas inicialmente como: real e oculto (MOREIRA; SILVA, 1997), com a adição posterior do currículo em ação (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Descritos, abaixo:

- Currículo real: aquele que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino;
- Currículo oculto: o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, representando tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar, embora não apareça no planejamento do professor ou nas prescrições escritas.
- Currículo em ação: processo que envolve uma multiplicidade de relações, explícitas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, da organização do tempo ao espaço, das decisões administrativas às práticas pedagógicas que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, examinar as práticas culturais e desvendar o currículo real, o oculto e o em ação são momentos que preveem não apenas a burocracia instituída nos órgãos escolares públicos, mas todos os instantes de interação do cotidiano escolar, que se iniciam a partir do momento de entrada das crianças na escola, o período de aulas, o momento de recreio, o momento da saída e de suas respectivas relações

com todos que compõem este ambiente educativo, vão criando ritos e rituais com enfoque nas relações entre alunos e professores.

Estas relações podem ser entendidas como um trama social institucional que existe a partir da repetição de determinadas práticas no processo educacional, que se evidencia desde o momento que o sujeito se organiza para ir à escola, a saída de seus lares, as vestimentas, a chegada à escola, o período em que se passa dentro desta instituição até o retorno aos lares, incluindo as atividades realizadas fora da escola para atender ao seu cotidiano: como as lições de casa, as pesquisas escolares e os trabalhos em grupo.

Esse ir para a escola não é apenas um ato de locomoção dos indivíduos na trajetória de suas residências para as unidades escolares, mas a mudança de ambiente que gerará nos sujeitos uma vida dupla: a relação escola/ casa e família.

Esta vida dupla propiciará às crianças a aquisição de conhecimentos que as tornam alunos. Conhecimentos estes que estarão enraizados de uma cultura que oscila tanto como um objeto de ensino, na transmissão de normas, regras, valores e conteúdos, quanto na cultura que a própria escola produz nos relacionamentos e nos comportamentos. Desta maneira, esta pesquisa busca desvelar quais são os ritos acerca das práticas e relacionamentos vivenciados no cotidiano escolar que mantêm os mecanismos de produção e reprodução da rotina e do conhecimento.

Esta pesquisa também busca realizar uma contextualização sócio-histórica e cultural da implantação do Jardim de Infância anexo à escola normal de São Paulo e dos intelectuais que lideraram o movimento liberal republicano da elite paulistana, iniciado no final do século XIX até o início do século XX.

Desta forma, identificar os ritos e rituais e sua relação com a convivência escolar, assim como, perceber o papel de docentes e discentes na reprodução de ritos no âmbito da escola torna-se importante para que seja possível compreender a organização e os significados da vida na sociedade e seus respectivos rituais, os quais estão fundamentados nesta nova forma de aparelhamento social da República.

A escola pode ser vista e entendida como uma instituição que desempenha papel preponderante na constituição de alunos e, ao mesmo tempo, por eles é constituída. Também é um local de realização de práticas pedagógicas ímpares: as suas

interações que são produzidas por seus atores, sua organização institucional e seu processo de transmissão cultural que variam desde os hábitos e as práticas disseminados no ambiente escolar até sua formulação e manutenção de saberes.

Para Souza (1998, p. 9):

Se é fato que a educação cumpre finalidades determinadas pela sociedade, não é menos verdade que os projetos, os discursos, as teorias pedagógicas materializam-se no cotidiano da escola; é nesse âmbito que a intercessão de subjetividades e práticas cadencia ritmos, ritualiza comportamentos, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar e sentir e possibilita a identidade/ diferenciação da escola no conjunto das instituições sociais.

É por meio deste encontro pedagógico (escola como um espaço coletivo de práticas e interações) que esta pesquisa visa desvendar como a construção de ritos e rituais no ambiente educativo podem legitimar as relações entre professores e alunos, de modo a atingir a sociedade como um todo, uma vez que variam desde os saberes escolares, a manutenção da escola e o fazer pedagógico da escolarização da infância.

Segundo Souza (1998) o questionamento que se volta para os aspectos internos da instituição educativa – a distribuição do tempo e dos espaços escolares, a organização dos programas e as práticas – indica uma mudança na forma de praticar e escrever a história da educação, na qual, tais elementos tornam-se imprescindíveis para se compreender a construção social e cultural das instituições escolares. Por isso, parte considerável desta pesquisa dedica-se à análise de aspectos da cultura escolar, entendida nos termos em que a define Viñao Frago (1994, p. 5): “práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais -, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas”, pois permite ressaltar não só os aspectos relacionados aos conteúdos da educação – pertinentes à função da transmissão cultural da escola – como aqueles relacionados à sua existência material e simbólica.

Desta forma, os rituais, as práticas e as rotinas institucionais foram adquirindo marca e existência material, conotando símbolos e linguagens, por meio do currículo, das cantigas, dos materiais e dos jogos.

Com isso, essa pesquisa tem como objetivos:

- Analisar os processos de implantação, apropriação e adaptação do primeiro Jardim da Infância Público de São Paulo expressos nos diálogos existentes entre o projeto educativo do Estado Republicano Paulista e os ritos, rituais e as práticas pedagógicas que caracterizaram a cultura e o cotidiano escolar do período de 1896 a 1912;
- Demonstrar como os rituais e os ritos estão presentes na configuração do espaço interno e das práticas pedagógicas dispuseram nas pessoas uma nova noção de temporalidade e espacialidade no desenvolvimento da atividade infantil em situação escolar.

Para que se possa compreender como os ritos e rituais na escolarização da infância em São Paulo no período de 1896 a 1912 foram se constituindo, este trabalho está dividido em três capítulos, nos quais se faz uma análise teórica e histórica, a partir: de relatórios de instrução pública; de materiais obtidos no acervo da escola Caetano de Campos; nas revistas pedagógicas; nos relatórios de professores sobre os alunos e sobre o funcionamento da escola; os diários de classe; e os brinquedos, que nortearam os nossos estudos acerca da educação dos sentidos no fim do século XIX e início do século XX.

No primeiro capítulo, apresenta-se a história da constituição do primeiro kindergarten, seu idealizador, sua proposta de ensino e suas apropriações no mundo e no Brasil;

No segundo capítulo, abordar-se como, por que, como e onde o primeiro Jardim da infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos surgiu, seu funcionamento, seu currículo, os materiais utilizados e as pessoas que construíram não apenas propostas de ensino, mas que auxiliaram tanto na formação docente quanto discente desta nova modalidade de ensino;

No terceiro e último capítulo, apresenta-se como as práticas do dia a dia, as práticas pedagógicas e a mediação dos materiais do Jardim foram sendo ritualizadas em prol do desenvolvimento da educação dos sentidos.

Uma das metodologias utilizadas neste estudo concerne à pesquisa bibliográfica, pois a mesma oferece auxílio na definição e resolução dos problemas já conhecidos,

como também permite explorar novas áreas, onde os mesmos ainda não se cristalizaram suficientemente. Possibilita também que um tema seja analisado sob novo enfoque ou abordagem, produzindo novas conclusões. Além disso, permite a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla, principalmente quando o problema da pesquisa requer a coleta de dados específicos no espaço.

A coleta de dados foi realizada no Centro de Referência Mário Covas, no Arquivo da Escola Campos e no Arquivo do estado de São Paulo mediante o estudo e análise de documentos históricos, tais como: documentos fotográficos, relatórios de instrução pública, diários de professores, de anuários, de revistas de ensino e de educação, de manuscritos de instrução pública (MIP) e de ofícios diversos (MOD), o livro de materiais do Jardim de Infância, as listas de matrícula, os guias para a formação de jardineiras, os álbuns de fotografias e de músicas e os decretos do período.

A escolha desta metodologia, para o caso específico desta pesquisa, possibilita verificar os mecanismos educativos, didáticos e pedagógicos que estiveram presentes tanto nos manuscritos dos idealizadores do Jardim da Infância quanto nas práticas que foram efetivamente vivenciadas nesta instituição, assim como, as que foram recriadas e ritualizadas para atender aos princípios estatais de formação do povo brasileiro.

Para Apple (1982), tanto o conhecimento formal como informal transmitido pela escola, os seus procedimentos de rotinização das atividades, e assim por diante, precisam ser vistos como interligados, do contrário escapar-se-á muito de seu significado real. Essas práticas escolares cotidianas estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora do prédio da escola; precisam, pois, ser reveladas tanto hoje quanto no passado. Será precisamente esse passado que irá ser alvo aqui.

CAPÍTULO I

A IDEALIZAÇÃO DA ESCOLA INFANTIL

1. O KINDERGARTEN

A escola infantil, chamada Kindergarten, Escola Maternal, Curso Preparatório, *Nursery School*, Casa dei Bambini, classe infantil, entre outras, é uma criação dos tempos modernos.

Uma das primeiras instituições que cuidavam das crianças, de acordo com Rezzano (1929) foi criada na Escócia por Robert Owen (1771-1858) e funcionava como uma casa asilo ou como sala guardiã, tendo como finalidade apenas cuidar de crianças das classes inferiores ou de filhos e filhas de trabalhadoras da área têxtil da região de New Lanark.

Com a expansão do mercado de trabalho, esta ideia foi propagada para os demais países. Na França, em 1769, é organizada por Jean Frederic Oberlin (1740-1826), em uma pobre localidade dos Vosgos, uma casa infantil com objetivo semelhante objetivo com as Casas asilo de Owen.

Esses asilos começam a ter uma organização pedagógica e passam a ser considerados instituições de ensino. Representantes desta nova forma de organização educacional são: Samuel Wilderspin (1791-1866) com as *Infant Schools* (Escola Infantil), na Inglaterra; Pape Carpentier (1815-1878) com as *École Maternale* (Escola Maternal) na França; e, o principal idealizador Froebel (1782-1852).

O Jardim da infância fundado por Friedrich W. A. Froebel teve como público alvo a educação de crianças de 3 a 6 anos. Foi inaugurado, oficialmente, em 28 de julho de 1837 em Bad Blankenburg, na Alemanha. Em 1840, recebeu o nome de Kindergarten (literalmente Jardim da Infância).

Segundo Rezzano (1929, p.9), o Kindergarten foi criado:

como uma solução impostergável para uma urgente deficiência social, a experiência e a observação demonstraram que as creches são a agência por excelência educacional e, como tal, é insubstituível. Elas não são apenas um auxiliar valioso para o desenvolvimento da criança, para melhorar a sua economia social, para aumentar o seu nível de felicidade pessoal, mas também de contribuir para melhorar os sentimentos que vão desenvolvendo por toda vida humana, desde a sua influência familiar, social e escolar e que vão projetando em todas as idades.

Apesar da imensa variedade de seus nomes: *Kindergarten*, *Escuela Maternal*, *Nursery School*, Escola Preparatória, Casa dei Bambini, etc. – denominações que parecem determinar as organizações distintas – a Escola Infantil se tem unificado na prática, salvo algumas diferenças que se impõem as regiões e as nacionalidades, em quase todos os kindergartens, o primeiro método a ser utilizado nestas instituições foi o froebeliano.

1.1. A TRAJETÓRIA DE FROEBEL¹

Frederico Augusto Guilherme Froebel, criador do Jardim da Infância, nasceu a 21 de abril de 1792 em Oberweissbach, aldeia da Turingia, no principiado de Swartzburg-Rudoltadt.

Seu pai, João Jacob Froebel pertencia à antiga Igreja Luterana e era o pastor do Distrito. Sua mãe falecera quando ele contava apenas com nove meses. Durante a infância demonstrou ter muitas dificuldades para a aquisição da leitura e da escrita. Aos dez anos de idade, foi adotado pelo tio materno, o Superintendente Hoffman.

A infância de Froebel foi solitária, empenhando-se em aprender matemática e linguagem. Nas horas livres divertia-se nas florestas perto de onde morava, desenvolvendo habilidades de observação da natureza.

¹ A biografia de Froebel tem como aparato teórico a obra de ARCE, Alessandra. 2002. **Friedrich Froebel**. O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes.

Em meados de 1797, Froebel foi trabalhar como aprendiz de guarda Florestal na Turingia, desenvolvendo habilidades para os cálculos, para a agrimensura e o conhecimento da botânica.

Com os princípios religiosos que recebeu desde a infância associados aos conhecimentos adquiridos em botânica e matemática, passou a entender a natureza como a unidade para o desenvolvimento da vida.

Terminado o seu tempo de aprendiz, em 1799, partiu para a Universidade de Jena, onde permaneceu com o auxílio do irmão, até o fim do ano letivo, assistindo as aulas como ouvinte nos cursos de graduação na área de ciência naturais. Estudou diversas disciplinas, mas sentia falta do elo que as ciências não mantinham.

No ano de 1802, matriculou-se para cursar Filosofia na Universidade de Jena, tendo aulas com o filósofo Karl Ch. Friedrich Krause (1781-1832), por meio, de quem tomou conhecimento dos escritos, do pedagogo Jam Amos Komensk (Comenius)(1592-1670), este que defendeu o ensino de "tudo para todos" em sua obra "Didática Magna", tido como, o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança.

Posteriormente, em 1805, com o objetivo de estudar arquitetura, Froebel mudou-se para Frankfurt, local em que conheceu vários professores pestalozzianos como: Gruner, Ritter e Engelmann.

Convidado por Gruner a ser professor em sua escola, Froebel finalmente descobriu a sua verdadeira vocação: a de ser professor. A partir de seus estudos e de sua prática docente foi a Yverdon conhecer Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Continuando a carreira de docente, apenas em 1808 Froebel conseguiu fazer um estágio com Pestalozzi, durante os próximos dois anos teve a oportunidade de observar o seu método, este que já apresentava muita eficácia com o desenvolvimento de crianças a partir dos dez anos de idade. O método do educador suíço tomava como princípio os sentimentos, estes que tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma na criança.

Durante este tempo, fez amizade com um dos mais críticos colaboradores de Pestalozzi: J. Schmid. Com ele, Froebel compartilhou seus interesses por incentivar, por meio, de um método a criatividade da criança, este que seria o conceito fundamental do futuro programa do Jardim da Infância.

Em 1811, interrompeu os estudos de ciências. No ano posterior, dedicou-se aos estudos de mineralogia com o professor Christian Samuel Weis em Berlim. Lecionou no Instituto Pestaloziano de Wilhelm Plamann para obter subsídios e continuar frequentando as aulas de mineralogia.

No ano de 1814, ingressou como ajudante do professor Weis no Museu de Mineralogia de Berlin, dedicando-se ao cuidado mecânico da coleção e de realizar um catálogo de suas peças. Em 1817 criou sua primeira escola em Kielhau, disseminando as primeiras ideias de seu método. Em 1826, publicou sua primeira obra: "A Educação do Homem" contendo as principais linhas de sua filosofia.

Mudando-se para Burgdorf abriu uma nova escola onde praticou os primeiros jogos manuais que formaram seu definitivo conjunto de dons e ocupações. Em 1837, transferiu-se para Blankenburg, onde criou a primeira instituição de educação intuitiva para a autoeducação, denominada: escola de Kindergarten.

O conceito fundamental da filosofia educativa de Froebel é sua identificação com a natureza, cujas leis podem ser aprendidas. Sua programação busca uma educação integral, harmônica e gradual, que se funda em seis leis: 1) a lei do esférico (que tem como princípio a unidade entre o físico e a moral); 2) a lei do equilíbrio (que se fundamenta na conciliação dos contrastes existentes na natureza como partir do conhecido para o desconhecido por meio da comparação); 3) a lei das alterações (que tem por princípio a possibilidade de conhecer novos objetos e novas ideias); 4) a lei das transformações – articulada em conjunto com a quinta lei; 5) a lei da harmonia (pelos quais a natureza se desenvolve e se transforma harmonicamente para atender e suprir as suas necessidades); e, 6) a lei do destino (pela qual todos os seres têm uma vocação e devem desenvolvê-la, por meio da liberdade e da espontaneidade).

A filosofia destas leis está presente em seu sistema e exercícios que alcançaram uma nova infância, a qual, as crianças pudessem desenvolver-se a partir de dons e ocupações, por meio da expressão, da liberdade e do sentimento. Para Froebel (1913, p. 4):

Educar a si mesmo e educar aos outros com a própria determinação, liberdade e consciência bem aqui tem uma dupla ação de sabedoria. Nasceu com a primeira aparição do homem sobre a terra, existiu no primeiro resplendor da consciência individual, sendo que agora começa a manifestar-se como necessária e exigência geral humana e neste sentido deve ser compreendida e praticada.

Kindergarten recebeu esse nome, pois, Jardim da infância remete à metáfora do crescimento da planta, ou seja, para que uma criança tenha um bom desenvolvimento, é preciso, assim como uma planta receber os primeiros cuidados, desde que foi semeada na natureza, deve receber água e sol nas medidas certas, assim como, retirar as ervas daninhas quando necessário, adubar para que cresça forte e resistente.

Para que as mesmas possam crescer, também é necessário um ambiente adequado, arejado, calmo e tranquilo. Além desse ambiente, é preciso ter profissionais especializados, que Froebel chama de jardineiras, tendo como princípio fundamental de seu trabalho o estabelecimento do cuidar, do amar e do desenvolver, por meio de esforços conjuntos entre a escola e família, cuja tarefa é de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança.

Para que as crianças pudessem receber esta formação, seu currículo é composto por atividades que envolvem a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de lendas, cantos e realização de viagens e passeios, tendo como princípio o desenvolvimento da formação integral da criança.

Froebel (1913, p. 5) salienta que:

Também a educação, o ensino, devem dar ao homem a intuição e o conhecimento daquilo que é divino, espiritual e eterno que existe na natureza exterior, que constitui a essência dessa educação e se expressa de um modo permanente. A natureza, de acordo com a doutrina humana deve manifestar, mediante um intercambio vivente entre elas, a unidade da lei que existe entre a natureza e o homem.

O pensamento do ensino de Froebel não consiste na aquisição ou na implementação de uma religião específica, mas sim, o que prevalece é o desenvolvimento espontâneo espiritual da criança, por meio da atividade, da liberdade e da boa educação. Para Froebel (1913, p. 19):

É pois, inegável que o único objeto, o único fim de toda educação e de toda doutrina consiste no cultivo integral da essência original divina que contém o homem, ajudando assim que se manifeste do infinito ao finito, do eterno ao temporal, do celeste para o terreno, do divino ao humano e para a vida humana. Neste sentido, único e verdadeiro, deve ser considerado o atendimento ao homem desde o instante em que vem ao mundo, ou melhor, desde o instante que se torna semente invisível no ventre materno.

O elemento essencial do seu pensamento é a teoria jogos manuais, aos quais atribui ao nome de dons e ocupações que devem ser praticados, por meio de uma coleção de objetos tendo como finalidade principal o cultivo integral da criança.

Estes jogos representam para as crianças o desenvolvimento ascendente para a elevação do espírito, por meio da intuição material do objeto para a abstração, seguindo uma ordem rigorosamente matemática. Estes são organizados tendo como princípio geral a atividade criadora da criança, os quais os jogos são compostos sempre pela decomposição das peças e agrupação.

Os objetos que constituem uma série dos dons foram concebidos por Froebel com grande rigor e estão baseados nos sólidos geométricos fundamentais que produzem uma experiência sinestésica do sensível em relação à forma. O conjunto imita a lógica da natureza através das estruturas cristalinas e com sua manipulação, a criança experimenta uma variedade de possibilidades acerca da ideia da unidade. Froebel (1913, p. 20) entendia que cada homem deve ser tratado como uma unidade, pois, “cada criança deve ser tratada como um homem, como um membro necessário e essencial da humanidade. Os pais devem sentir-se, como educadores, responsáveis perante Deus, a humanidade e a si mesmos”.

Para garantir a unidade da criança, a sequência dos jogos deveria consistir nos dons segundo a ordem: sólido – plano – linha – ponto. O objetivo fundamental dos dons é dar a conhecer a criança o mundo em que a rodeia, por meio da manipulação dos jogos. Já, as ocupações têm como finalidade: a produção de artefatos como dobradura, recorte, colagem, entre outros. Cujo objetivo é educar o intelecto, por meio da destreza manual. Assim, “a diferença fundamental entre dons e ocupações é que a atividade da criança não produz alterações permanentes sobre o material dos dons, enquanto que com as ocupações o material passa a ser transformado” (BORDES, 2007, p. 72).

Nesta parte do programa, a atividade se desenvolve com uma série de exercícios formais de três classes de invenções: a vida, o conhecimento e a beleza. Para as formas da vida se estimula a observação, pois se constroem sinteticamente objetos cotidianos do entorno da criança. Com as formas do conhecimento se materializam ideias de número, ordem e proporção. Já com as formas de beleza se exercita a fantasia criando modelos de simetria. Para atender a esses princípios: de vida, de

conhecimento e de beleza, o programa de Froebel foi baseado em dez dons e em dez ocupações que são assim classificados:

Os Dons

- Primeiro dom: A esfera, associada tanto ao formato quanto ao desenvolvimento e apreciação das cores;
- Segundo dom: Consiste em uma caixa contendo uma esfera, um cilindro e um cubo de madeira de iguais dimensões, diâmetros, cuja finalidade é proporcionar a criança os contrastes existentes na natureza;
- Terceiro dom: Consiste em uma caixa de cubos de madeira, dos quais estão divididos em dois, quatro e oito cubos menores de iguais proporções, tendo como finalidade o desenvolvimento e a construção de formas;
- Quarto dom: Consiste em uma caixa de paralelepípedos de madeira, os quais também estão divididos em dois, quatro e oito paralelepípedos menores de iguais proporções tendo como finalidade a construção gradual da natureza por meio dos blocos.
- Quinto dom: Consiste em uma caixa, também de madeira, contendo cubos, prismas e esferas, os quais podem ser divididos para a montagem de diversas figuras, como estruturas arquitetônicas, por exemplo, uma casa;
- Sexto dom: Consiste em caixa de madeira contendo as peças descritas no quinto dom, acrescidas de paralelepípedos de vários tamanhos e espessuras. Este dom além de propiciar o desenvolvimento de construções, também tem como finalidade despertar os sentidos tanto no que compete ao tato quanto à diferença das estruturas presentes na natureza.
- Sétimo dom: Consiste em uma caixa de madeira contendo apenas losangos e triângulos de vários tamanhos e tipos. Este dom tem por finalidade introduzir a criança o contato com a construção de diferentes superfícies.
- Oitavo dom: Consiste em retângulos de madeira flexível em que predominam outras dimensões de construção como o uso de linhas para se obter o

formato de uma estrela e também de possibilitar os primeiros entrelaçamentos na construção de figuras.

- Nono dom: Consiste em palitos de madeira de várias espessuras e também de semi-circunferências que se assemelham a anéis tendo como foco o desenvolvimento de construção de figuras abstratas e também no uso de cálculos;
- Décimo dom: Consiste em uma caixa repleta de esferas de madeira e retomam a ideia original do primeiro dom: a esfera. Só que no ultimo dom este tem como finalidade buscar a unidade, por meio da vida, do conhecimento e da beleza.

As Ocupações

- Primeira ocupação: o picado de papel para a obtenção de desenhos e de figuras;
- Segunda ocupação: o bordado;
- Terceira ocupação: o desenho com o uso de um papel quadriculado;
- Quarta ocupação: o trançado de papel;
- Quinta ocupação: tecelagem, por meio do trançado de tecidos;
- Sexta ocupação: o recorte de papel;
- Sétima ocupação: a dobradura;
- Oitava ocupação: a colagem;
- Nona ocupação: montagem de sólidos geométricos com o uso de retas e pontos;
- Décima ocupação: a modelagem.

Com essa proposta de ensino, Froebel (1913) considera que na educação a partir dos dons e das ocupações educa-se a criança de forma integral, pois desde o nascimento, desde sua aparição sobre a terra, a criança deve ser tratada de acordo com a sua verdadeira essência, de modo que possa ampliar sua energia com liberdade em todas as direções.

1.2. OS KINDERGARTENS: SUAS APROPRIAÇÕES PELO MUNDO

Em 1847 existiam sete kindergartens na Prússia, os mesmos haviam recebido o apoio entusiástico dos liberais alemães. Em 1848, sob o apoio de Karl Froebel (sobrinho de Froebel) e sua esposa Johanna, esses princípios educativos são amplamente divulgados.

Porém em 1851, um ano antes da morte de Froebel, o autoritarismo do regime prussiano, proibiu os kindergartens, pois, foram considerados como centros de subversão política e de ateísmo – por sua visão não ortodoxa da religião – bem como, pela facilitação e estímulo do trabalho da mulher fora do lar, o que consequentemente ocasionaria sua participação na vida pública.

Apesar dos problemas encontrados no seu país de origem, os kindergartens se espalharam por todo o mundo ocidental, por intermédio dos discípulos de Froebel, encontrando seu maior desenvolvimento nos Estados Unidos, em virtude das suas características liberais na organização da sociedade.

A baronesa Bertha Von Marenholtz–Bülow (1810-1893) que havia sido um apoio econômico e moral na vida de Froebel, apoioando-lhe na divulgação dos jardins da infância, também se converteu na principal e mais ativa propagadora de sua teoria, dando conferências por toda a Europa como em Viena (1857), Amsterdam (1858), Neuchatel (1862), Veneza (1865).

Os frutos destas viagens culminaram na aceitação e veiculação desta nova teoria por toda a Europa. Em 1875, a Holanda contava com mais de 2.000 professores (sendo 98% mulheres) formadas sobre a perspectiva froebeliana e em Genebra, no ano de 1883, mais de 55 kindergartens estavam em funcionamento.

Quatro décadas após a morte de Froebel, seu programa alcançou extraordinária difusão em todo o mundo. No ano de 1900, quase todos os países americanos, europeus e asiáticos possuíam kindergartens sob a orientação froebeliana.

Nos Estados Unidos, os exilados alemães fundaram os primeiros kindergartens em 1855. No início, esta instituição tinha como prioridade o atendimento às crianças imigrantes alemãs, posteriormente foram adaptados para atendimento do público estadunidense contando com a participação de John Dewey (1859-1952) e Stanley Hall (1844-1924), tendo como destaque a participação de Elizabeth Peabody (1804-

1894), fundadora da American Froebel Union, que possuía um órgão tanto de difusão quanto de defesa dos princípios educativos de Froebel, sendo também uma das autoras, cuja obra foi posteriormente traduzida para o idioma português, em virtude da implantação do primeiro Jardim da infância público de São Paulo.

Segundo Kulhmann Junior (2011, p.103):

Nos EUA, os jardins de infância foram usados por seu efetivo potencial como agente de reforma moral, sua forma de combater as más influências privadas, principalmente das famílias dos imigrantes, com as virtudes públicas da sociedade americana dominante.

Na América criou-se o primeiro kindergarten privado em 1856, fundado em Watertown por Margaret Schuz para atender as famílias de colinos germanos. No ano de 1859, Elizabeth Palmer Peabody abriu o primeiro kindergarten público americano em Boston. Anos mais tarde, em 1883, cidades como St. Louis e Toronto também tinham uma instituição de educação infantil pública.

De acordo com kulhmann Junior (2011, p.104):

Os kindergartens contaram com o apoio de reformadores como Dewey e Stanley Hall, apesar de estes também fazerem algumas críticas, como Hall que pedia o relaxamento das rotinas rígidas de Froebel em favor dos jogos onde se ensinassem as habilidades de viver em comunidade, e logo os jardins foram incorporados à rede pública de educação. O que explicaria a diferença entre os acontecimentos acerca do Jardim da infância na Alemanha e nos EUA são: a cultura religiosa; as atitudes políticas e a estrutura social; e a orientação pedagógica para a profissionalização do magistério.

Em 1866 fundou-se o primeiro kindergarten russo, criado em Odessa. Esta instituição foi resultado do interesse pessoal da Duquesa Helena, que no ano anterior havia enviado a Berlim uma comissão de professores, para aprenderem acerca dos métodos de Froebel. Este apoio foi tão forte que em 1877, cidades como Moscou e São Petersburgo aceitaram o desafio de implantar esta nova modalidade de educação. No início de 1890 já contavam com mais de 26 escolas direcionadas para a infância.

A difusão também atingiu o Oriente. Em 1876 é criado em Tóquio o primeiro kindergarten, este número saltou para 200 unidades em menos de 30 anos. No ano de 1911, mais de 45.000 crianças japonesas são escolarizadas segundo o programa de Froebel (BORDES, 2007, p. 70).

Uma das maiores preocupações do ensino público para esta modalidade de ensino concerniu à formação de professores, principalmente para a Baronesa Marenholtz-Bülow, que em 1871 inaugura em Florença (Itália) a primeira escola para a formação de professoras jardineiras. Este segundo movimento de expansão contou com Henriette Schrader-Breymann (1827-1899), que em 1873 fundou em Berlim a instituição Pestalozzi-Fröbel Haus, que tinha por objetivo a formação continuada do magistério, com as propostas mais atuais que circulavam no mundo sobre a educação das crianças. Também neste mesmo ano, em Manchester (Inglaterra), fundou-se a Froebel Society, inaugurando em 1874 sua sede em Londres. Posteriormente em 1892 criou-se também em Londres o Froebel Educational Institute, para a formação de professores segundo os princípios de Froebel.

Para Bordes (2007, p. 71):

Todos estes dados são indicativos da rápida difusão por todo o mundo dos princípios de Froebel, e também adquire um significado relevante na presença urbana dos comércios de fabricantes e distribuidores de todo o material docente do seu programa, pois realizam a dupla função de provedores e propagandistas.

As Exposições Internacionais também propiciaram a rápida difusão dos princípios de Froebel apresentando as Instituições de educação infantil como modernas e científicas; como modelos de civilização. As principais exposições internacionais aconteceram em: Londres, Paris, Viena, Filadélfia, Buenos Aires, Antuérpia, Chicago, Louisiana, Milão, Bruxelas, São Francisco e Rio de Janeiro no período de 1851 a 1922.

Na Inglaterra é possível relacionar quatro empresas que se consolidaram na venda de produtos froebelianos: *Frost's Kindergarten Emporium*, *A.N. Meyers & Co*, *George Philip & Son* e *Cox & Co's Kindergarten Materials*. Nos Estados pode-se citar a empresa de Milton Bradley, detentora de sedes em várias cidades americanas, responsável por produzir e distribuir materiais por todo o mundo, inclusive o Brasil.

Apesar da divulgação do kindergarten nas exposições internacionais, da sua respectiva promoção e criação em vários lugares do mundo, o seu currículo não coincidiu com o modelo original froebeliano, pois foi adaptado de modo a contemplar a cultura, as políticas e a educação de cada lugar. Destarte que, “é muito importante

advertir que Froebel até a sua morte não havia completado a sucessão de dons e ocupações que continuaram evoluindo os seus divulgadores" (BORDES, 2007, p. 73).

Um dos países de maior divulgação e propagação da obra de Froebel foram os Estados Unidos. Para complementar todo o apoio encontrado neste país, a divulgação dos princípios froebelianos ainda contava com a participação e o envolvimento de industriais, como Milton Bradley.

A obra de Buyse, *Méthodes américaines d'éducation – générale et technique* (1913), além de veicular propostas como o ensino intuitivo e educação dos sentidos, também explica como era o trabalho referente a teoria froebeliana nos Estados Unidos. Buyse (1913) descreve em sua obra como nos Estados Unidos, se praticava o método froebeliano para educar os sentidos. Cada uma das etapas, assim como a ordem dos itens, em cada uma delas possuía fundamentos em Pestalozzi e Froebel, a saber:

- a) Sólidos
 - 1. Construção com bloco;
 - 2. Modelagem em argila;
 - 3. Cartonagem.
- b) As superfícies
 - 1. Dobradura em papel, decupagem e colagem;
 - 2. Montagem de prateleira;
 - 3. As cores e suas aplicações.
- c) As linhas
 - 1. Colocação de palitos;
 - 2. Trançado de papel;
 - 3. Bordado;
 - 4. Desenho.
- d) O ponto
 - 1. Jogo de pedras (pérolas);
 - 2. Arranjos;
 - 3. Perfuração de papel.

Para isso, este trabalho deveria ser desenvolvido por uma professora jardineira, na qual passaria a ensinar não apenas pelos dons e pelas ocupações, mas pelo desenvolvimento do sentimento em relação à criança, o afeto, o cuidar e a necessidade de brincar e de observar a criança, por meio do canto, da conversa, da poesia, dos jogos, da linguagem.

Os dons e ocupações nesta perspectiva são considerados a parte material do brincar e do aprender, enquanto que o brinquedo é visto como a interpretação e a vivência que a criança estabelece entre o aprender e o brincar. Em ambos, a atividade deve ser dirigida e monitorada pela jardineira, de modo que as crianças expressem sua liberdade e criatividade. Nesse sentido,

Em Froebel, os brinquedos mentais eram os chamados dons e ocupações materiais dos quais se servia a jardineira para educar a criança. O primeiro dom era uma caixinha, com seis bolas – três de cores primárias e três de cores secundárias – que serviam para dar à criança “ideias de forma, posição, movimento, direção, cor, peso, densidade e volume”. O segundo dom era formado por uma coleção de sólidos geométricos: uma esfera, um cubo, um cilindro e um cone – que introduziam a “análise e comparação das formas”. Os terceiro, quarto, quinto e sexto dom eram cubos de madeira divididos gradualmente e de diversos modos, “destinados a satisfazer o desejo natural da criança de conhecer o interior das coisas, de ver o que está dentro”. (CHAMON, 2005, p.261)

Pode-se notar que na proposta americana de educação, contemplavam-se apenas os seis primeiros dons, os demais foram adaptados como o jogo de pedras representando o décimo dom.

Nos Estados Unidos, a concepção de escola também foi marcada por muitas diferenças em relação ao modelo alemão. Enquanto nos Estados Unidos, a escola era estruturada para integrar a população de imigrantes ao ideal de bom cidadão americano. Na Alemanha, separar mães e filhos era visto como violência, além do governo alemão considerar subversivas as técnicas inovadoras de Froebel.

Assim como, enquanto na Alemanha em torno de 83% dos educadores das escolas elementares era de homens, o que criava barreiras à profissionalização feminina. Nos Estados Unidos, mais de 80% eram professoras, cuja formação profissional era vista mais como um aperfeiçoamento do instinto maternal, refletindo também no aumento da presença feminina na vida social.

Desta forma, o ideário de educação de Froebel percorreu muitos países, e muitos de seus artigos foram adaptados, editados e reelaborados para atender a demanda econômica, política e social de cada país.

1.3. O KINDERGARTEN: SUAS APROPRIAÇÕES NO BRASIL

A influência norte americana marcou preponderantemente a expansão internacional dos jardins de infância, bem como, sua chegada ao Brasil. É deste país que veio todo o material a ser utilizado no Jardim da infância, desde a compra de pertences pedagógicos, tais como: os dons (caixas de cubos, esferas e blocos de madeira) até mesmo um *harmonium* para as aulas de marchas e canto. Entretanto, é possível evidenciar nas revistas pedagógicas – vários artigos, até mesmo traduções de melodias e de contos para as crianças – as influências que sopravam da Europa como França, Alemanha e Itália também se fizeram presentes no cotidiano desta instituição.

Antes mesmo da República, um dos expoentes que marcou a defesa do Jardim da infância, foi Rui Barbosa. Em seu parecer de 1882, apresentado na Câmara do Império sobre a Reforma do Ensino primário e de várias instituições complementares da instrução pública, apresentou uma proposta educativa voltada para o público infantil, tendo como subsidio teórico e pedagógico o Jardim da infância froebeliano. Afirmado:

Froebel discerniu, e pôde avaliar em toda a extensão de suas consequências, os fatos capitais da educação infantil: uma necessidade contínua de movimento, uma simpatia inesgotável pela natureza, um instinto de observação curioso e utilíssimo, uma tendência invencível para a imitação, uma fantasia infinitamente inventiva. (BARBOSA, 1882, p.33)

A argumentação de Barbosa tinha como pressuposto teórico, o caráter do poder formativo que estas instituições poderiam exercer na formação racional das crianças desde pequenas, pois, assim desde jovens poderiam ter a base necessária para o desenvolvimento da civilização do país.

Os primeiros jardins da infância, de caráter privado, foram criados no país, ainda no período imperial. O primeiro constituiu-se no Rio de Janeiro, no Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, e em São Paulo, na Escola Americana, em 1877. No entanto, o desconhecimento dos jardins da infância e de sua proposta educacional, levou diversos políticos e educadores a associar todas as instituições infantis a casas assistenciais de cunho religioso. Assim, para o Senador Junqueira, em 1879, o Jardim da infância não passava de uma “instituição de caridade para meninos

desvalidos" (KISHIMOTO, 1988, p. 58). Muitos jornais, como o Correio Paulistano, ao noticiar em 20/03/1875, o projeto de criação do Jardim de Infância na Bahia, empregaram o termo "sala de asilo" (KISHIMOTO, 1986). Na tentativa de esclarecer esses equívocos, realizaram-se várias exposições no Rio de Janeiro, para a divulgação do Jardim da Infância e dos respectivos materiais utilizados nestes espaços.

Segundo Kuhlmann Junior (2011, p.112):

Em 1883, a Exposição pedagógica do Rio de Janeiro apresentou inúmeros materiais provindos de diversos países, incluindo-se aqueles relativos ao Jardim de Infância. Além disso, durante os preparativos da exposição previa-se a realização de um Congresso da Instrução, que não se realizou por falta de verbas, mas para o qual foram elaborados e publicados, em livro, pareceres sobre várias questões relativas à educação. No mesmo ano, o Inspetor Geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, publicou relatório sobre a viagem que havia realizado para obter informações sobre o ensino pré escolar em diversos países da Europa (França, Suíça, Áustria e Alemanha).

Da mesma forma, durante a Exposição Pedagógica, Alberto Brandão argumentava ser o "Jardim da infância uma instituição sem utilidade para o Brasil onde a mulher só tinha a função de cuidar dos filhos" (KISHIMOTO, 1988, p. 58). Outro especialista presente nesse evento considerava qualquer instituição infantil uma imitação inconsciente de país industrializado, "objeto de luxo" para um país onde a mulher só concorria como "fator de produção de filhos e não de renda" e, ainda, assinalava a inconveniência de se tirar a criança muito cedo do regaço materno (KISHIMOTO, 1986).

Enquanto para a maioria dos parlamentares e membros da sociedade paulista os jardins de infância não passavam de "objetos de luxo", de inutilidades ou instituições assistenciais para "desmamar bebês", para Souza Bandeira e Rui Barbosa, representavam estabelecimentos com orientação educativa, distinguindo-se das casas assistenciais.

Mesmo com o apoio destas duas figuras políticas, no período imperial, apenas jardins da infância privados e de ordem religiosa foram construídos no estado de São Paulo como o Kindergarten da Escola Americana, na capital, inaugurado em 1877, baseado no sistema de Froebel, porém era destinado à elite. Outros também foram inaugurados no interior do Estado, os quais, todos atendiam às propostas de

ensino de Froebel, porém eram marcados pela forte presença da religião, a qual estava subordinada o seu estabelecimento de ensino.

Com a implantação da República em 1889, emergia o ideal, de que, por meio de reformas educativas se alcançaria um novo padrão de desenvolvimento no país. Assim, Prudente de Moraes, quando Governador do Estado de São Paulo recomendava ao jornalista e educador Rangel Pestana, a reforma da Escola Normal da Capital. Nesse projeto já aparecia o kindergarten para crianças de 4 a 6 anos de idade.

A organização da Escola Normal da Praça foi liderada por Caetano de Campos, o que significou um grande passo na formação e no aperfeiçoamento do ensino normal, também se distinguiu pela integralização desse curso, que teve sua duração ampliada para três anos, destacando-se a amplitude do currículo (com a inclusão das disciplinas de economia doméstica, música, escrituração mercantil, trabalhos manuais e exercícios ginásticos e militares), a avaliação por meio de exames e a inclusão das escolas anexas.

A construção especial do prédio da Praça da República, destinado à formação de professores primários e de uma Escola Modelo que servisse de exemplo para Grupos escolares em multiplicação no Estado desde a Proclamação da República, correspondia ao grande interesse que os republicanos paulistas manifestavam pela expansão da instrução primária e pela formação de professores aptos a assumir a tarefa de ensinar. A este empenho juntava-se a concepção de que, num país republicano, a instrução de base devia ser a mesma para todas as crianças e jovens, pois assim se formariam cidadãos conscientes de que todos eram fundamentalmente iguais. O convívio cotidiano entre crianças de variadas camadas sociais que recebessem os mesmos ensinamentos, submetidas às mesmas disciplinas no mesmo local, deveria fomentar um sentimento de identidade indispensável em uma democracia, que distinguiria esta de outras formas de governo. Uma escola que deveria ser um grande símbolo da democracia.

A importância atribuída pelos republicanos à educação e o ufanismo em relação às mudanças a serem implementadas nas escolas pode ser exemplificada no fragmento do relatório escrito por Alfredo Pujol, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Instrução Pública, para o presidente do Estado:

O Estado de São Paulo, graças à República Federativa, pode associar-se com avidez ao “movimento luminoso do século” que, nos seus derradeiros dias, verá incorporado às conquistas do seu patrimônio o triunfo completo das nossas instituições de ensino, lançadas na recentíssima data de 1893. O movimento do ensino público em São Paulo promete para breve tempo uma realidade fulgurante: obra solidária da propaganda republicana com a verdade administrativa, ele deu em três anos os frutos mais belos. No ano de 1895 acentuou-se o novo regimen escolar, aumentaram-se as fontes de ensinamento e melhoraram-se as regras que haviam sido lançadas como ensaio, no meio dissolvente e negativo em que a República encontrara sepultada a população infantil. (1896, Relatório apresentado em 30 de março, p. 35)

Filhos e filhas, seguidos de netos e netas de propagandistas da República, foram matriculados na Escola Normal, fundada em 1846, mas que agora se renovava com a sua instalação no novo prédio, inaugurado no dia 2 de agosto de 1894 no logradouro que recebe auspiciosamente o nome de Praça da República.

Mas, mesmo com a legislação prevendo a implementação dos Kindergartens, dificuldades de ordem legal impediram a criação do Jardim da infância no início da República. A Constituição Republicana, ao fixar o início da obrigatoriedade escolar aos 7 anos de idade, restringia a liberação de recursos públicos a estabelecimentos para crianças abaixo da idade regulamentada pela lei. No entanto, Rui Barbosa, um dos grandes entusiastas pela implementação desta nova modalidade educacional, em artigo para a *Revista A Escola Pública*, insistia:

Mas não é unicamente por este lado que esse respeitável pedagogista recomenda os jardins de crianças. São múltiplas as vantagens que a experiência lhe aponta nessa instituição, cujas propriedades e frutos agrupa num esboço incisivo e completo. O “proveito”, diz, “que a comunidade advém de utilizar na criança a idade dos quatro aos seis anos, educar-lhe a mão e o olho, desenvolver-lhe hábitos de asseio, urbanidade, império sobre si mesma, aguçar-lhe o engenho, afazer-lhe o espírito a interpretar os números e as formas geométricas, a inventar combinações de linhas e imagens, e representa-las com lápis, nessas e noutras valiosas lições e, acima de tudo, as preciosas inspirações, que, sugeridas pelo trato com a infância no kindergarten, hão de penetrar os métodos de educação nas outras escolas, estou persuadido que acabarão por assegurar-nos a implantação desses benéficos institutos na organização escolar de todas as cidades americanas. (BARBOSA, 1895, p. 349)

Com o apoio de Rui Barbosa e de outros parlamentares republicanos, como: Bernardino de Campos e Alfredo Pujol, o Jardim de Infância foi inaugurado em 1896 (processo descrito no capítulo II, a seguir), segundo orientação froebeliana em São Paulo, passando a representar, no último decênio do século XIX, o mais importante foco de renovação escolar pública do Brasil. Neste propósito, Gabriel Prestes, diretor

da Escola Normal e da Escola Modelo, foi um dos responsáveis pela mudança para a nova sede e criador em 1896 do Jardim da Infância. Ele foi sucessor de Caetano de Campos, que havia falecido no dia 12 de outubro de 1891, sem conseguir ver a conclusão do novo prédio que havia idealizado.

CAPÍTULO II

O JARDIM DA INFÂNCIA PAULISTA

2.1. A FUNDAÇÃO DO 1º JARDIM DA INFÂNCIA PAULISTA

Com a Proclamação da República, o Estado de São Paulo foi marcado por grandes mudanças. Dentre essas, destaca-se, a partir de 1890, a reforma da Instrução Pública idealizada por Rangel Pestana, posteriormente executada por Caetano de Campos, durante a administração de Prudente de Moraes. Nesse sentido, Gabriel Prestes (1985, p.5) em discurso proferido na sessão inaugural do prédio da escola, considerou que essa “foi a obra mais meritória do atual e primeiro governo republicano, não pela sua magnífica importância material, mas pela significância moral”.

Dentre as modalidades de ensino que integraram esse modelo, destaca-se o Jardim da infância anexo à Escola Normal de São Paulo, como preparo à Escola Modelo criado pelo Decreto nº 342, de 5 de março de 1896.

DECRETO N.342 – de Março de 1896 –

Cria-se um Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Capital.

O Presidente do Estado, Attendendo à representação do dr. Secretario do Interior, e considerando a necessidade da instituição de um – Jardim de Infancia – como preparo à Escola Modelo.

Decreta:

Art. Único- Fica criado um – Jardim de Infancia – junto à Escola Normal da Capital, como preparo à Escola Modelo; revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo de São Paulo, 3 de março de 1896.

Alfredo Pujol

Bernardino de Campos

Esta escola foi implantada para ser um modelo tanto para a criação das demais, quanto para a excelência na formação de professores e passou a ser vista como um produto de um ideal republicano que marcava uma era de conquistas tecnológicas, um novo “*modus vivendi*” para a sociedade que adivinha de um “caos” imperial.

O Jardim da Infância foi inaugurado no dia 18 de maio de 1896, seu funcionamento foi iniciado em caráter provisório em um antigo prédio da Avenida Ipiranga, devido aos atrasos que ocorreram na obra do Jardim anexo à Escola Normal. Tem-se um relato da inspetora D. Ernestina Varella para a Revista do Jardim da Infância² descrevendo como foram iniciados os primeiros meses de trabalho desta instituição:

Aquele em que está funcionando o Jardim fica situado à esquina da rua Ypiranga. Consta das seguintes divisões: pequena sala de frente, onde está o Segundo Período sendo a professora D. Anna de Barros. Um gabinete ao lado, onde está guardada parte do material escolar, e também onde fazemos os trabalhos necessários às classes. Duas salas laterais ocupadas pelos períodos. Primeiro e terceiro, sendo professora do primeiro D. Joana Grassi, e do terceiro D. Izabel Prado.

A sala onde funciona o terceiro período é espaçosa, porém escura.

A sala onde funciona o primeiro período também é espaçosa e mais confortável que a antecedente visto haver luz direta e entrada para o Jardim, oferecendo melhor aspecto que as outras, sendo que ali permanecem as criancinhas menores do Jardim.

Existe ainda no fundo do edifício um salão espaçoso por onde se fazem a entrada, saída e marcha dos alunos.

O exercício de linguagem, que é dirigido por D. Zalina Rolim, é feito também no referido salão e, para isto, são as cadeirinhas dispostas em forma de círculo, oferecendo melhor cômodo não só para a professora como também para as criancinhas.

Termino pois aqui o pequeno trabalho relativo a instalação do Jardim. (VARELLA, 1986, p. 13)

No ano seguinte, o novo prédio foi concluído e, ao contrário do espaço provisório da Avenida Ipiranga, a nova obra tinha como prioridade favorecer a ampliação de espaços e a revelação da materialidade dos republicanos. Os responsáveis por esta empreitada foram Bernardino de Campos (Presidente do Estado), Ramos de Azevedo (Arquiteto) e o professor e Diretor da Escola Normal Gabriel Prestes.

Segundo Kuhlmann Junior (1994, p.63):

O novo prédio, aos fundos e completamente isolado do resto da Escola Normal, era cercado por um vasto Jardim. Davam acesso a ele duas escadas em fraca rampa com pequenos degraus, assim construídas para evitar que as crianças caíssem ao subi-las. Compunha-se de quatro salas de aula e um grande salão central de forma octogonal para reuniões gerais e solenidades infantis, de 15X15m, onde foram pintados a óleo, entre

² A *Revista do Jardim da Infância* é uma publicação oficial do Jardim da Infância. Foram editados por Gabriel Prestes, apenas dois números, o primeiro volume em 1896 e o segundo em 1897. Estes apresentam elementos do pensamento froebeliano, explicações sobre os dons, os brinquedos, os cantos, os exercícios de marcha, os exercícios de ginástica, os contos a serem narrados, a biografia de Froebel, entre outros assuntos relacionados.

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, destinada ao público por ocasião de festas. Havia mais duas salas anexas ao corpo do edifício, uma para o depósito do material e outra para reunião das professoras, perfazendo uma área de 940 metros quadrados. Dos lados e no meio do Jardim erguiam-se dois pavilhões para recreio das crianças.

A seguir, na figura 1 apresenta-se a fachada do edifício, ainda conservado atualmente, descrito por Kuhlmann Junior (1994).

Figura 1. Fachada do edifício construído para o funcionamento do Jardim da Infância anexo à Escola Normal de São Paulo.



Fonte: Imagem do local registrada pela pesquisadora, por meio de uma câmera fotográfica.

Os retratos de Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Mme. Carpentier chamam a atenção por representarem os princípios científicos mais modernos presentes no período, atribuindo à observação que deveria incitar aos professores a arte de ensinar, por meio de novos métodos. Assim os princípios aplicados no Jardim da infância anexo a Caetano de Campos são os mesmos de Froebel, mas seguindo a linha de trabalho norte americana, como assinala o prospecto da escola:

Esta parte do nosso sistema, baseado no hoje bem conhecido sistema de Froebel, tem por fim o desenvolvimento intelectual desde a mais tenra idade, por métodos intuitivos e naturais, tendo em vista as necessidades físicas das crianças, atraindo-as aos conhecimentos e desenvolvendo as faculdades observadoras, sem constrangimentos dos corpos e sem

lagramas, mas com alegria e contentamento: aprendendo dos próprios brinquedos e alcançando assim os benéficos efeitos da disciplina, e o uso acertado dos dons e sentidos (PROSPECTO DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1895-1896).

Logo no capítulo introdutório da Revista do Jardim da Infância, Prestes (1896, p.3) garante que este impresso tem um fim exclusivamente prático, pois as publicações devem guiar a prática das professoras, de modo que, a teoria não deveria ser transplantada, mas sim, aclimatada aos costumes, à índole e ao temperamento do povo brasileiro. Para tanto, prossegue Prestes, afirmando que seria necessário ter como base a experiência dos jardins da infância de outros países. Neste propósito, Prestes contou com o apoio de várias professoras para compor a organização da revista. As traduções do alemão foram feitas por D. Rozina Soares – sendo as do inglês e a parte poética feita por D. Zalina Rolim. Também contou com a participação da professora D. Maria Ernestina Varella para a escrita dos artigos.

Segundo a professora Maria Ernestina Varella (1896, p.9), que colaborou com a redação dos documentos a serem publicados na Revista do Jardim da Infância,

para a organização dos trabalhos do Jardim da Infância, foram adaptadas ou traduzidas partes das seguintes obras estrangeiras: - Para exercícios de linguagem: - Practical Suggestions for kindergartners de Jeanette R. Gregory. – In the Child's word de Emilie Pousson. Para exercícios de gymnastica, brinquedos, cantos e hymnos: Music for the Kindergarten de Eleonore Meervart e Die Ruwegungsspiele und Lieder des Fröbel'fchen Kindergartens de Friedrich Seidel.

De acordo, com o documento comemorativo do Cinquentenário do Jardim da Infância, no período de fevereiro a princípio de maio, as professoras que haviam sido nomeadas para integrarem o corpo docente da nova instituição trabalharam na sala da professora de trabalhos manuais e inspetora da Escola Normal, D.Rosinda Nogueira Soares que, conhecendo bem o idioma alemão e tendo sido mestra numa classe de Jardim na Bélgica, além de auxiliar na elaboração no “Guia para as Jardineiras”, também orientou as primeiras “jardineiras”. Fez ela as traduções dos livros, organizando também os primeiros horários e dando instruções sobre o manejo das classes e da utilização dos jogos.

Os programas do Jardim da infância foram baseados em programas estrangeiros e o “Guia para as Jardineiras”, contido na Revista do Jardim da Infância,

transcrevem alguns destes modelos como o plano do Jardim da Infância da Cook County Normal School, de Francis Parker (1893), citado por Prestes.

Para Prestes (1896, p.32):

Este programa teve como finalidade a criação de uma instituição capaz de dar aos professores de todos os graus o conhecimento dos princípios e dos métodos froebelianos e escolher dos processos empregados os que mais se pudessem adaptar às escolas primárias.

Segundo registro manuscrito obtido no arquivo do Centro de Referência Mário Covas, chegou dos Estados Unidos todo o material “froebeliano” que havia sido encomendado, inclusive um *harmônium* que, por muito tempo, serviu para as aulas de canto e marchas cantadas.

O Jardim foi dividido em três turmas de alunos chamadas períodos. O primeiro período para as crianças de quatro anos, o segundo, para as de cinco anos, e o terceiro, para as de seis anos.

A primeira turma contou com uma média de 95 alunos e sete alunos assistentes, pois estes já tinham idade acima da permitida. Os alunos foram matriculados por seleção, não prevalecendo, então, o sistema de sorteio, como viria a acontecer mais tarde. Para compor a primeira turma de 102 alunos foram realizadas 300 inscrições.

Para compor o quadro docente desta nova modalidade de educação, o professor Gabriel Prestes realizou vários convites. O primeiro foi dirigido à professoranda Joana Grassi que, na véspera do último exame, recebeu a proposta de sua nomeação. Em seguida, outra normalista, D. Ana de Barros, também foi escolhida. O mesmo acontecendo, posteriormente, à D. Isabel Prado, que já lecionava numa escola isolada. Essas professoras foram convidadas porque eram alunas destaque da escola normal.

Mesmo com a composição do quadro de professoras, seguindo as orientações do “Guia para as jardineiras” (1896), as alunas que mais se destacassem na Escola Modelo Caetano de Campos deveriam ser as professoras auxiliares em cada período e para isso, houve a participação das alunas da Escola Complementar que vêm diariamente em número de três, ficando uma, em cada período. Para ocupar o cargo de inspetora, designou o Diretor Gabriel Prestes a professora Dona Maria Ernestina Varela que, então, trabalhava numa classe da Escola Modelo.

Consecutivamente, nos primeiros anos o Jardim da Infância teve-se as seguintes inspetoras: Maria Ernestina Varela, 18 de maio de 1896 a 1º de junho de 1909; Joana Grassi Fagundes, 7 de junho de 1909 a 30 de junho de 1925; Irene Branco da Silva, 1º de julho de 1925 a 29 de novembro de 1930; Hortência Pereira Barreto, 5 de fevereiro de 1931 a 1946 (em junho de 1935, D. Hortência afasta-se do cargo, substituindo-a a auxiliar D. Heloisa Grassi Fagundes); Heloisa Grassi Fagundes de 1946 a 1952.

A poetiza D. Zalina Rolim, nomeada para o cargo de auxiliar de inspetora, tinha a incumbência de dar as aulas de linguagem e de atender a outras atividades da direção. Os versos delicados e inspirados que escreveu para a infância, segundo vários documentos presentes no Acervo da Escola Caetano de Campos no período de 1907 a 1955 relatam que “até hoje são apreciadíssimos pelas crianças do Jardim”.

As aulas de canto eram ministradas por D. Joana Grassi e pela inspetora D. Ernestina Varela, havendo entre as professoras vivo interesse e entusiasmo em oferecer sempre o melhor dos seus esforços para o bom andamento dos trabalhos escolares.

O quadro de auxiliares de inspetora foi composto pelas seguintes professoras, em ordem de nomeação: 1ª D. Zalina Rolim; 2ª D. Ana Elisa de Andrade Machado; 3ª D. Irene Branco da Silva; 4ª D. Heloisa Grassi Fagundes. Já, o quadro professoras foi composto, também em ordem de nomeação, por: D. Joana Grassi; D. Anna de Barros; D. Izabel Prado; D. Cecilia Abranches; D. Risoleta Lopes; D. Thereza Rodrigues; D. Maria Julia Marcondes Machado; D. Luiza de Campos Salles; D. Mathilde Fretin; D. Irene Branco da Silva; D. Margarida Aval Pereira; D. Carlota Pereira de Queiroz; D. Luiza Brandt de Carvalho; D. Eponina Araujo da Veiga; D. Alice Meirelles Reis; D. Lavinia Benevides de Rezende; D. Edith Carneiro; D. Alzira Carvalho; D. Alzira Alves Vianna; D. Mercedes Mesquita de Carvalho; D. Maria de Lourdes Mangini Almeida; D. Emilia Voss; D. Aimée Toledo; D. Elza Goulart; D. Maria Apparecida Ferreira Aguiar.

Também foi possível evidenciar a presença de outros funcionários que participaram do cotidiano da escola, principalmente a presença da Guardiã – Olivia Rosa de Sousa e os Serventes: Maria dos Santos e Emilio Caruso. A partir de 1908,

constata-se a presença de um porteiro, o Sr. Joaquim Feliciano Pereira. Todas as funções tinham como princípios o cuidar das crianças antes do início das aulas, durante os períodos do recreio e no fim das atividades.

2.2. O CURRÍCULO DO JARDIM INFÂNCIA ANEXO À ESCOLA NORMAL DA CAPITAL

O Decreto n ° 397, de 9 de outubro de 1896, no artigo 181, capítulo III estabeleceu que: “O Jardim da infância, anexo à Escola Normal da capital, é destinado a preparar pela educação dos sentidos, segundo os processos de Froebel, os alunos de ambos os sexos, que se destinam às escolas modelos”.

Para que a educação atendesse aos interesses republicanos do período, os princípios religiosos e de culto eram os objetivos centrais na formação da infância, e para essa tarefa as mulheres foram consideradas aptas: elas seriam jardineiras que deveriam cultivar e cuidar das crianças desde a mais tenra idade como um “brotinho”, fornecendo tudo o que lhes fosse preciso. Nessa perspectiva, deveriam trabalhar com um currículo baseado no programa de estudos direcionados para cada período. Programa este organizado por D. Maria Ernestina Varella, tendo como foco os exercícios de linguagem, de memória, de nomenclatura objetiva e de trabalhos manuais. O currículo foi assim estabelecido:

Para o primeiro período as atividades de linguagem deveriam consistir em conversações infantis, tomando por prioridade os temas sobre a criança na família e no Jardim da infância, seus pais e parentes próximos, as partes principais de seu corpo, os seres e objetos que lhe são úteis e frequentemente atraem sua atenção como os animais domésticos. Havia, pois, a introdução dos dons froebelianos, inicialmente o primeiro dom, no qual, o objeto central era a bola – Bolinhas, forma e cor, confrontadas com a forma e a cor de outros objetos presentes, bem como, as suas posições e movimentos. Neste período também se fazia a apresentação do segundo dom: a esfera, o cubo e o cilindro.

Para as aulas de trabalho manual deveriam ser desenvolvidos exercícios de continhas, exercícios preliminares graduados como o desenvolvimento de dobraduras e os respectivos componentes, a saber: a quantidade de lados de cada figura; a composição de formas geométricas como o quadrado; os seus ângulos; diagonais e mediana, cujo objetivo é o exercício das primeiras dobras, por meio, da imitação de objetos comuns.

Desenvolver-se-ia também “trabalhinhos” simples como: a confecção de alguns enfeites; ornamentos e entrelaçamento estimulados por fáceis exercícios com as varetas, a modelagem duns trabalhados como a bola, o cilindro e o cubo.

Os desenhos deveriam ser compostos a partir do conhecimento do objeto. Para isso, seria necessário o uso de varetas, “pauzinhos” ou lentilhas visando à construção de linhas verticais, horizontais e de combinações, tendo na aplicação do desenho as formas geométricas simples e objetos comuns.

A matemática se fazia presente, como conteúdo central: os números, com exercícios variados de 1 até 10, subsidiados por atividades direcionadas, tais como: a contagem de um a dez com bolinhas enfiadas em cordões e posteriormente separadas em grupos de três, quatro e cinco; o uso de “pauzinhos” e cartões para os exercícios de adição, subtração, distinção de grupos, cores primárias e secundárias; quantidade e numeração tanto, por meio, de materiais de contagem quanto por meio de números impressos.

Quanto às aulas de canto, o conteúdo previsto contava com brevíssimos e simples cantos expostos sobre gravuras, poesias infantis e hinos breves. Para as aulas de canto, ginástica e brinquedo as atividades deveriam basear-se em pequenos hinos, no movimento e na imitação da cabeça, das mãos e dos dedos, acompanhados de marchas e de melodias fáceis para indicar as partes do corpo já conhecidas.

No segundo e no terceiro período, o currículo continha a mesma matriz, porém com acréscimo de outros conteúdos a serem desenvolvidos durante a rotina escolar. Sendo assim, o segundo período contou, para as aulas de linguagem com conversações infantis sobre o lar, a criança na família, o amor para com os pais e benfeiteiros focados nos sentidos físicos. Também deveria estar incluso as medidas de tempo como os dias da semana, os meses do ano e as estações. Além disso, as

conversações poderiam versar sobre as plantas que sejam úteis, com a apresentação de gravuras representando homens e animais trabalhando em cenas campestres, entre outras, servindo de argumento para considerações que desenvolvam a moral do bom trabalhador tanto, por meio, de contos em prosa e verso, diálogos e hinos, quanto por gravuras reproduzidas pelas crianças.

Nas atividades envolvendo os dons froebelianos, dispunha-se a recapitulação e complemento do primeiro dom, com a realização de exercícios feitos com as bolinhas no primeiro período, orientados aos diversos tipos de movimentos, na direção e velocidade da ação sobre o objeto confrontado com outras bolinhas e com objetos de outra forma e pesos. Já o trabalho com o segundo dom (a esfera, o cubo e o cilindro) deveria voltar-se para as observações e comparações das superfícies planas e curvas, das linhas retas e curvas com a apresentação de outras formas como o quadrado e o círculo.

Respectivamente, nesse período, o terceiro dom passa a compor o currículo, no qual, o cubo dividido em oito cubos é tomado como foco. Para o desenvolvimento deste dom seria necessário o emprego de atividades que requeressem: a divisão do cubo em 2, 4, 8 cubinhos; a comparação em relação à quantidade e as formas, por meio, de construções simples com aplicação dos 8 cubinhos acompanhados de cantos apropriados.

Os trabalhos manuais para esta faixa etária deveriam consistir na tecelagem com exercícios graduados: primeiro com fitas largas de papel, posteriormente com fitas mais estreitas e sua respectiva aplicação com fitinhas, além de exercícios preliminares envolvendo perfurações simples e de bordado a ponto comprido.

Os desenhos também precisariam ser aplicados por: reprodução, invenção e imitação de formas ornamentais, de objetos comuns, de flores, frutos, folhas, animais, etc. e com o uso de varetas. A sugestão é de que todos estes trabalhos devem ser colecionados em cadernos, sendo cada um de uma espécie.

Na matemática, o trabalho com os números prossegue como ponto de partida, com a recordação da numeração de um até dez, por meio de números impressos. Também devem ser explicitados exercícios fáceis de adição, subtração e multiplicação explorando as unidades e dezenas por cartões impressos representando pessoas, animais e objetos.

A modelagem da bola, cubo, cilindro, frutos e objetos comuns e da sua perspectiva representação com os “pauzinhos” devem permanecer presentes no segundo período com o acréscimo no uso de um a nove “pauzinhos” em objetos comuns e reproduzidos nas lousas.

As atividades com as cores primárias e secundárias permanecem, mas com o auxílio de instrumentos, como os piões que mostram a somatória das cores e sua decomposição.

A ginástica para o segundo e o terceiro período do Jardim deveria basear-se em jogos organizados e acompanhados de canto, com objetivo de despertar a lateralidade, como virar à direita e à esquerda; o levantar e o sentar, movimentos que exprimam às mãos, os braços, as pernas e o busto, por meio de marchas e saudações em preparação dos cantos e jogos com hinos e de cantos ginásticos e imitativos.

O currículo para o terceiro período é baseado nos conteúdos programáticos da 1^a série do curso elementar, cujo princípio central é a antecipação da leitura. Com isso, as atividades de linguagem preveem as conversações infantis, direcionados ao desenvolvimento um pouco mais amplo dos assuntos tratados no segundo período, como os sentidos, os animais e as plantas. Neste período há a inserção de conteúdos como: as vestimentas; as habitações; os móveis e os utensílios domésticos; os meios de transporte; a pátria; a formação de sentenças sobre objetos comuns. Estes conteúdos deveriam ter como metodologia: os contos para reprodução, os diálogos em prosa ou verso com a mesma aplicação dada ao segundo período e a formação de palavras com letras impressas.

Os quatro primeiros dons froebelianos são trabalhados neste período, os quais os primeiro, segundo e terceiro devem ser baseados em exercícios de recordação. O quarto, por sua vez, deve ser implementado, pelo cubo divididos em paralelepípedos, por meio de diversas construções com 2, 4 e 8 partes. Cada construção deve ter seu canto apropriado, para que, assim as crianças possam confrontar os dons, ora por meio, da imitação e da invenção, ora por meio, da formação de figuras comuns e artísticas com os cubinhos.

Os trabalhos manuais consistem na dobradura de quadrado para o reconhecimento dos lados, ângulos, diagonais e medianas, além da imitação de

objetos comuns, constituindo assim diversas dobraduras que devem ser colecionadas em cadernos.

As formas artísticas envolvendo outros materiais como “ferrinhos” e rolhas (ou ferrinhos e ervilhas) tem como princípios: a imitação, a invenção e a modelagem das principais formas geométricas e de objetos comuns como: os números, as letras, a bola, o cubo, o cilindro, as flores e os frutos.

Os anéis passam a constituir um novo objeto na construção do círculo, semi-círculo, quarto de círculo e também para o conhecimento de fáceis figuras curvilíneas e ornamentais, flores e frutos, propiciando o desenvolvimento de trabalhos de entrelaçamento, por meio, de fitas largas de papel aplicadas em diversas formas geométricas, de mosaicos, de tabuinhas. Todos estes trabalhos também são colecionados em cadernos.

Os desenhos devem consistir na aplicação e no uso de varetas, adotando como princípios a aplicação das linhas, de linhas retas e obliquas, de quadriláteros, de retas, curvas feitas no espaço, por meio, dos exercícios nas lousas, nos cadernos quadriculados e na cópia tirada em papel com o auxílio de taboas, ou de modelos confeccionados em cartões de papelão, representando animais e objetos diversos, para serem tirados a lápis e depois coloridos e colecionados em cadernos.

A matemática continua fazendo parte do currículo, por meio, das atividades que envolvam números como: a contagem dos cubinhos reunidos, posteriormente separados em grupos de dois, três, quatro e cinco; a numeração e exercícios fáceis de adição, subtração, multiplicação e divisão; e, a inclusão do conteúdo de frações com a caixa do terceiro dom, com o uso de discos coloridos, a aplicação de inteiros, metades, terços, quartos, sextos e oitavos.

No terceiro período, introduz-se à música como uma disciplina, com o desenvolvimento de trabalhos como tonic-solfa e exercícios fáceis de solfejo. Os programas de cores, canto, ginástica e jogos são desenvolvidos conjuntamente ao segundo. Entretanto, o conteúdo do terceiro período deve ser mais elaborado.

Mas, para que, a grade curricular do Jardim propicie o desenvolvimento integral da criança, o papel das professoras jardineiras é essencial, pois as mesmas precisam tornar o conhecimento atraente e vivaz, de modo que, à atenção esteja

concentrada na atividade, na ação e não na fala da professora apenas. Dessa maneira, Prestes (1896, p.125) orienta como deve ser o trabalho das jardineiras:

É claro que todos estes exercícios devem ser acompanhados pela lição viva da professora, porque só assim as ideias recebidas pela percepção se tornarão conscientes, e se aproveitarão as oportunidades de aperfeiçoá-las e de ampliá-las. A professora deve, entretanto, ter cuidado em não falar demais pois deve apenas manter a atenção das crianças sobre os objetos que lhes são apresentados, tornando mais vividas as suas impressões.

Nesta perspectiva, a obediência e a formação de bons hábitos precisam ser adquiridas, por meio do carinho, pela intervenção e vigilância dos adultos em substituição ao papel da mãe. Joana Grassi, uma das professoras do Jardim da Infância de São Paulo, escreveu para a Revista do Jardim da Infância, editada em 1897 o artigo “O Brinquedo no Jardim da Infância”, onde considera:

É preciso que o Jardim da infância atraia as criancinhas como o olhar benigno de uma mãe, o sorriso melífluo duma amiga. Quanto amor, quanta ternura deve haver então! [...] Que alegria não se lê na fisionomia angélica das criancinhas ao dar o primeiro sinal para o brinquedo? E disso quanta vantagem? Quanta atividade se desenvolve? Nesses brinquedos além do hábito da ordem que sempre infundem, conduzem também a fins morais e úteis [...]. (apud KUHLMANN JUNIOR, 1994, p. 69)

O programa de estudos do Jardim tinha como princípio, o sentido de moral e espiritualidade expressos nos dons froebelianos, como é o caso da bola, da esfera, símbolo da unidade vital em todos os seres da natureza. Todos os exercícios confluíam para esse símbolo, como os exercícios de roda e de linguagem oral que consistiam na aprendizagem por imitações através de cantos, melodias, trabalhos manuais, modelagem, desenho, números, cores e brinquedos.

Seguindo o programa do Jardim da Infância organizado por Parker (citado por Prestes, 1896), o currículo foi construído e elaborado na atividade criadora da criança, de forma a estimular as suas tendências e interesses inatos para a ação.

O currículo previa uma programação das atividades diárias para os três períodos evidenciando um estrito controle do tempo. Para um período de quatro horas (em média, 240 minutos de aula), estavam previstos vinte momentos diferentes, os quais nenhum ultrapassava quinze minutos. Ou seja, além da vigilância dos adultos com base na harmonia e no carinho materno, a divisão do tempo culminava por controlar e ordenar a vida escolar das crianças. Como se visualiza, a seguir:

Horário do 1º período do Jardim da infância (Crianças de 4 anos)

11:00 – 11:10 – canto, saudação
 11:10 – 11:25 – Conversação
 11:25 – 11:30 – Marcha
 11:30 - 11:40 – Repouso
 11:40 – 11:55 – 1º Dom. A bola acompanhado de um canto apropriado.
 11:55 – 12:10 – Recreio
 12:10 – 12:25 – Discos, 2ª. 4ª e 6ª – Contagem com as bolinhas 3ª, 5ª e sábados.
 12:25 – 12:30 – Preparação para o lunch
 12:30 – 12:45 – Lunch em classe
 12:45 – 13:00 – Recreio no Jardim
 13:00 – 13:15 – Revisão. Canto. Chamada
 13:15 – 13:30 – Desenhos com pãozinhos 2ª, 4ª, 6ª – Contornos e lentilhas 3ª, 5ª e sábados.
 13:30- 13:40 – marcha cantada
 13:40 – 13:55 – Trabalho manual. Dobradura 2ª, 4ª – Entrelaçamento com varetas. 3ª e 5ª – Modelagem 6ª – mosaico – Sábados.
 13:55 – 14:05 - Recreio
 14:05 – 14:20 – Cores 2ª, 4ª e 6ª – canto 3ª, 5ª e sábados
 14:20 – 14:25 – repouso
 14:25 – 14:40 – Brinquedo
 14:40 – 14:55 – Pensamentos, premio. Canto de despedida.
 14:55 – 15:00 – Saída.

Horário do 2º período do Jardim da infância (Crianças de 5 anos)

11:00 – 11:10 – canto, revisão e chamada.
 11:10 – 11:25 – Ensaio de canto geral, 2ª, 4ª e 6ª – Com a professora. 3ª, 5ª e sábado
 11:25 – 11:35 – Recreio no Jardim
 11:35 - 11:40 – Marcha
 11:40 – 11:55 – Linguagem
 11:55 – 12:00 – Repouso
 12:00 – 12:10 – Música, 2ª, 4ª e 6ª – Ginástica 3ª, 5ª e sábados.
 12:10 – 12:25 – Dons
 12:25– 12:30 – Preparação para o Lunch
 12:30 – 12:45 – Lunch em classe
 12:45 – 13:00 – Recreio no Jardim
 13:00 – 13:15 – Revisão. Chamado. Canto
 13:15 – 13:30 – Trabalho manual. Tecelagem 2ª, 4ª – Alinhavo 3ª e 5ª – Picado 6ª – Modelagem, sábado.
 13:30- 13:40 – Recreio
 13:40 – 13:55 – Desenho com pãozinhos 2ª, 4ª e 6ª – Reprodução na lousa.
 3ª, 5ª e sábados
 13:55 – 14:05 - Marcha
 14:05 – 14:20 – Exercício com os pãozinhos (as unidades)
 14:20 – 14:30 – Jogos organizados
 14:30 – 14:40 – Disco, 2ª, 4ª e 6ª – Varetas – 3ª, 5ª e sábado
 14:40 – 14:55 – Pensamentos, mérito. Canto de despedida.
 14:55 – 15:00 – Saída.

Horário do 3º período (crianças de seis anos)

11:00 – 11:10 – canto, revisão, chamada
 11:10 – 11:25 – ensaio de canto geral (b); com a professora (a)
 11:25 – 11:40 – conversação
 11:40 – 11:50 – recreio
 11:50 – 12:00 – marcha
 12:00 – 12:15 – desenhos nas lousas com varetas
 12:15 – 12:25 – música (a); ginástica (b)

12:25 – 12:30 – preparação para o lunch
 12:30 – 12:45 – lunch em classe
 12:45 – 13:00 – recreio no Jardim
 13:00 – 13:15 – revisão, canto, chamada
 13:15 – 13:30 – 1^a seção, bola, 2^a seção, formação de palavras com letras impressas (a); anéis (b)
 13:30 – 13:35 – marcha
 13:35 – 13:50 – 2^a seção, bola, 1^a seção, formação de palavras com letras impressas (a); anéis (b)
 13:50 – 14:05 – trabalho manual: modelagem, 2^a ervilhas, 3^a dobradura, 4^a e 6^a; entrelaçamento, 5^a alinhavo, sábado.
 14:05 – 14:15 – recreio
 14:15 – 14:25 – brinquedo
 14:25 – 14:40 – exercício de cálculo com os cubinhos
 14:40 – 14:55 – pensamentos, mérito, despedida
 14:55 – 15:00 – saída
 Legenda: (a)segundas, quartas e sextas; (b) terças, quintas e sábados
 (Varella, 1896, p.26-29)

O quadro de disciplinas do Jardim era composto por: forma, linguagem, número, som, cor, pequenas construções, gosto, ouvido tendo por subsídio à Educação dos sentidos em prol do desenvolvimento dos trabalhos (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907, p. 116-117).

Desta forma, o trabalho escolar previa a auto-atividade infantil, que deveria culminar na concretização das atividades, cujos objetivos principais do trabalho eram: a realização do desenvolvimento e a assimilação, por meio, de três atividades centrais: o gesto, o canto e a linguagem.

Para o desenvolvimento destas três atividades principais, o brinquedo se faz presentes como: as brincadeiras de roda, de movimento, de imitações, geralmente em marchas e acompanhadas de melodias fáceis. Para que tudo isso acontecesse às atividades de gestos e cantos são as práticas presentes e inseridas em toda a programação e atividades do Jardim da Infância nos três períodos.

Os cantos devem estar acompanhados de gestos que traduzam o significado da letra cantada, variando tanto de um horário como de um período para o outro. Em cada horário o canto deve celebrar algo que vai acontecer, contendo um conteúdo programático, também rígido para o desenvolvimento de tais atividades.

O “Caderno de Cantos e Marchas” (1903) foi redigido por Eliane Smith, com a participação de várias professoras do Jardim, o qual traduz em suas linhas as orientações de como devem ser trabalhados os cantos, as marchas e o brinquedo.

Servindo como um guia para essas atividades o “Caderno” inicia-se com a inscrição: “Professora com alma”. A partir desta frase, é possível perceber que o trabalho da professora não poderia estar associado apenas à execução das atividades, mas ela deve ser como uma jardineira, cuidando com muito amor e carinho as suas sementes, para que, assim germinem e possam dar bons frutos.

Dessa forma, todas as atividades vinham com uma explicação, inclusive as atividades de canto. Os cantos direcionados para o período da manhã deveriam evocar o trabalho com alegria, por meio do sorriso, o cantar dos passarinhos, a alegria das flores, o bom comportamento na escola e o respirar o ar limpinho.

Hino de entrada

Que formoso e belo dia
Todo o prazer anuncia
Pelas orlas dos caminhos
Soa a música nos ninhos.

Desde a manhã muito cedo
De coração terno e ledo
Vamos anos nossos labores;
Deles teremos as flores. (Rolim, 1896)

Em compensação os cantos da tarde evocavam o saudosismo, o dever do trabalho cumprido, o amor de voltar para a casa e para a família, e a saudade e o prazer de retornar de novo para a escola.

Tomo a cestinha e o meu chapéu
E já me vou embora
O Sol descamba lá no céu
Sou da mamãe agora

Até amanhã meu bom Jardim
Ai, não te esqueças de mim. (SMITH, 1903)

Esses versos que declamam o fim das aulas, também mostram o uso do uniforme escolar neste período, sendo uma das novas manifestações para o período e uma inovação no cotidiano escolar. O uniforme, que diferenciava os alunos das demais modalidades de ensino, era composto por: um chapéu semelhante ao de um lavrador contendo a circunscrição bordada do Jardim da infância em sua aba, e por uma cestinha, na qual deveriam levar seu “lunch” para a escola.

Na Revista do Jardim da infância (1896) o uniforme é considerado um dos mecanismos de reconhecimento dos alunos do Jardim. O chapéu e a cestinha

deveriam ser materiais de caráter provisório, mas foram utilizados até o ano de 1912 pelas crianças.

As marchas cantadas apresentam por finalidade: a exaltação da nação; o cuidado com a natureza e com os lares; a bandeira; o trabalho; o companheirismo; os passeios; a obediência e a alegria. Como um exemplo de marcha cantada:

Gosto tanto deste céu
Destes ares, desta luz
Neste solo abençoado
Minha vida inteira pus.

Amo as plantas, rios e mares
Que de pequenino vi
Amo tudo o que me cerca
No país em que nasci. (SMITH, 1903)

As histórias para os exercícios de linguagem são baseadas nos livros da *Boston Collection of kindergarten Stories* e no *Kindergarten Stories* de Sara E. Wiltse, tendo como propostas atividades que envolvam o diálogo, proporcionando o entendimento de como as coisas surgem. Por exemplo, para que o arroz cresça é necessário o trabalho do lavrador. Assim, a criança vai do conhecido para o desconhecido. Uma ilustração disto é a História de um bichinho, um conto que exalta o amor, o trabalho, a dedicação e a bondade.

Era uma vez um bichinho muito pequenino, tão pequeno como a unha do meu dedinho polegar e quase tão fino como uma agulha de cozer.
Este bichinho morava em uma casinha, por ele próprio construída, no chão.
Era uma casinha feita a seu modo e onde ele vivia todo enroladinho como uma bola, apenas com a cabecinha de fora.
Na casa do bichinho não havia portas ou janelas, além daquela por onde entrava o dono e que também lhe servia para olhar os arredores.
Quando a casa se concluiu, o pequenito operário estava muito cansado e arrastou-se para dentro dela. Vinha chegando a noite – era a hora dos bichinhos se recolherem para o sono... Ele acomodou-se bem a gosto e dormiu toda a noite.
No dia seguinte, muito cedo, os raios do sol foram bater-lhe a porta. O bichinho espreguiçou-se vagarosamente, levantou a cabecinha, olhou para fora e parecia dizer pensativo: - “Como é bom a gente possuir a sua casa!”... O Jardim pareceu-lhe tão agradável, tão encantador que ele sentiu logo desejos de sair e dar umas voltas pelos canteiros floridos.
Saiu para fora do seu buraco e, como não tinha pés, foi-se arrastando pelas ruas cobertas de areia branca e reluzente...
Os raios do Sol abraçavam-lhe o corpinho mole e aqueciam-no docemente: a luz enchia-lhe os olhinhos de alegres tons dourados; os cantos dos passarinhos penetravam-lhe os ouvidos numa deliciosa música e o perfume das flores vertia-lhe o nariz a delicada e fina essência.
E o bichinho foi-se arrastando, arrastando ao longo dos caminhos, muito contente da sua vida...
Na casa que o Jardim contornava, havia um pequenito de quatro anos.

Quando, naquela manhã, os raios do Sol desceram á janela do seu quartinho, já o pequenito estava desperto, lavado e vestido. Ele tinha o bom habito de acordar com os passarinhos.

Sua mamãe já lhe dera o delicioso café com leite acompanhado pelas apetitosas torradinhas com manteiga fresca, e, abrindo a cancelinha do gradil, disse-lhe risonha:

- "Vai agora correr e brincar enquanto esperas o almoço e a hora de partir para o Jardim da Infancia. Aquece-se ao calor do Sol, e goza desta linda manhã" . E ele partiu correndo por entre as áreas de verdura fresca e cheirosas flores.

Andavam as borboletas esvoaçando aos pares e ouvia-se o zum zum das asas cintilantes de um beija-flor.

Ai! Se ele por um descuido, alcançasse com os seus pezinhos ágeis o corpo mole e fraquinho do pobrezito que andava a se arrastar por aqueles lados... Mas o menino era muito observador, nos seus passeios nada lhe escapava aos olhos vivos e, ele era incapaz de mínima crueldade. Quando avistou o bichinho, tão contente da sua vida, ele correu por outras ruas a brincar com as borboletas como se com elas apostasse corridas.

O bichinho almoçou tranquilamente umas hastes de folhinhos verdes, tomou uma ou duas gotas de orvalho para lenir a sede, e, vagaroso, arrastando-se lento, foi-se chegando para a sua casa. (Rolim, 1896, p.29-31)

A partir da leitura do livro de cânticos e de marchas, é possível perceber a marcante expressão destes itens na elaboração destas atividades, com ênfase aos animais domésticos (neste caso, cumpre ressaltar o registro constante de músicas, brinquedos e poemas que abordam como tema principal o ninho, os pintinhos e os cuidados da galinha para com seus filhotes).

O poema "O ninho" extraído da obra "O Caderno" explicita o trabalho das jardineiras com enfoque nos exercícios de linguagem associado ao tema dos animais:

O ninho

Estão com medo de mim
Passarinhos? – Sem razão;
Não venho fazer-lhes mal...
Não venho, juro que não.

Pio, pio, pio, pio!
- Mas que quer de nós, então?

Quero saber se estão quentes
Sob as azas da mamãe,
Se o ninho é fôfo e macio
Como um novello de lã?

Pio, pio, pio, pio!
Não nos tira da mamãe?

Oh! não eu sou boasinha
Não faço mal a ninguém.
Animais e passarinhos
Quero a todos muito bem.

Pio, pio, pio, pio!
Obrigada a nós também

Cantem agora uma causa:
- Já sabem vocês cantar?
Quem é passarinho canta,
Tem azar, sabe voar.
Pio, pio, pio, pio!
Indo vamos ensaiar

Mas quem é que tudo ensina?
A vocês? Quero saber:
Voar, cantar, fazer ninho,
Procurar o que comer?

Pio, pio, pio, pio!
A mamãe; quem mais hás de ser?

Ouço passos aqui perto...
É um caçador... ai meu Deus!
Vão-se embora, passarinhos!...
Depressa, amiguinhos meus!....

Pio, pio, pio, pio!
- Vamos! Adeus, Adeus!...(SMITH, 1903)

Nota-se, em todos os versos a relação estrita entre o cuidar e o lar. Nos poemas em que aparecem animais, principalmente quando citadas as aves há o predomínio entre a relação mãe e filho, nas atividades direcionadas entre os cantos de entrada e saída também, no qual valorizam o papel da figura feminina, exacerbando o papel da professora jardineira, como a segunda mãe para os seus alunos.

Além das poesias a serem declamadas pelas crianças, o conto deveria ser um dos componentes de ensino, assim como, configurar uma arte para as crianças e o dom de ouvir e de poder interpretá-las, pois:

Uma bela história é para o coração das crianças como um quente e benéfico raio de Sol que desenvolve os mais escondidos germens, dando-lhes forma decisiva e robusta vida; é um raio de Sol que vivifica, ilumina e alegra a mente das crianças e que também, opera beneficamente sobre a alma da educadora pois que a faz voltar com prazer aos momentos mais belos da vida- a infância, quando também ela exultava a promessa de ouvir uma história. (PRESTES, 1896, p.87)

Estas histórias deveriam estar associadas à ideia de educação moral, seguindo uma lógica na arte de narrar as histórias para as crianças, iniciando as leituras por contos de animais domésticos, da vida real, das necessidades da criança tendo como objetivo central o viver, o amar e o conhecer. “Para mostrar como é grande a eficácia de uma narração e o prazer das crianças ao escutarem-na, basta observá-

las nessas ocasiões – silenciosas, atentas e como que presas dos lábios da professora” (PRESTES, 1897, p.87).

O papel da educadora é o de transmitir as histórias de forma natural, como um exemplo a ser imitado, sem repetir os contos, pois isso pode fatigar as crianças. Além disto, é um “Grave erro de uma educadora é falar sempre em voz alta. Quando se trata de uma surpresa a fazer, de um segredo a comunicar, ao tom baixo se juntará uma expressão de mistério”. (PRESTES, 1897, p.92)

As atividades de conto também poderiam acompanhar quadros que despertassem a curiosidade, a fantasia, o juízo, a atenção, tomando por aparato teórico os belíssimos quadros de Kehr; a coleção de Pertes em Gotha; e a coleção de animais de Pape Carpentier (PRESTES, 1897).

Já as atividades de brinquedo são aquelas que consistem na interpretação de músicas, em que uma das crianças interpretava e as outras repetiam. Dentro dos brinquedos incluíam-se: as cantigas, a interpretação de histórias, as adivinhações tendo como foco as atividades de origem alemã, realizadas em círculos. Por sua vez, as atividades adaptadas do inglês direcionam-se para a formação de fileiras no decorrer da execução. A seguir, um exemplo de atividade com base alemã:

Adivinhação de flores ou frutos
Brinquedo (do alemão) musica 255

Explicação do brinquedo: As crianças fazem o círculo e começam o canto. A professora chama então para o centro uma delas e venda-lhe os olhos com um lenço. Toma depois uma flor ou fruta e aproxima-lhe o nariz para que a reconheça pelo olfato. A criança que acertar na adivinhação terá a flor ou o fruto como recompensa.

Vamos ver, amiguinhas,
De nós qual há de ser
Que o nome das florinhas
Vem, pelo odor dizer.

Vem tu, florzinha bela,
Azul, da cor do céu
Irás às mãos daquela
Que diga o nome teu

[adivinhação do fruto]
Vem tu, docinha frutinha,
Em minhas mãos parar,
Que só minha boquinha
Te soube adivinhar

[adivinhação de qualquer flor]
Vem tu, gentil florinha,
Que a minha mão não te quer;

Enfeita a criancinha
Que o nome teu disser. (REVISTA JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, p. 58-59)

A partir desta atividade, verifica-se que os brinquedos são conhecidos pela interpretação que as crianças devem fazer, de forma dirigida, a participar das atividades. As mesmas devem encenar, por meio da repetição, o que é proposto pelo brinquedo.

Como mencionado, enquanto as atividades de brinquedo provenientes dos moldes alemães trabalham na perspectiva de formação de círculos, as provenientes do inglês objetivam à formação de fileiras para a execução dos brinquedos.

Três passos

Brinquedo (do inglês) música 126

As crianças reúnem-se em fileira, uma após outra, e vão caminhando em passos de três tempos. Quando cada um dos dois primeiros passos contem 1/8 e o terceiro 1/4 do compasso, os braços pendem aos lados. Quando chegam ao final da fila batem palmas. Ao sinal param um instante e depois continuam, sempre ao som do canto.

Cantai, que é bom cantar!
Do canto é doce a melodia;
Rodai que é bom rodar,
Viva o prazer! Viva a alegria! (REVISTA JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, p.61)

Mesmo as atividades serem de formato diferenciado em sua composição, elas têm como finalidade a formação integral do homem, seguindo o princípio fundamental de Froebel, que é o desenvolvimento integral do espírito humano. Os brinquedos são precedidos de uma explicação e exaltam a natureza como símbolo vital de socialização humana.

Os quatro irmãos

Brinquedo (do inglês) música 82

As crianças dispostas em quatro fileiras, cada uma das quais representa uma das estações do ano, começam o brinquedo marchando ao som dos primeiros versos. A fileira representante da primavera deve estar na frente e ser composta das pequeninas. O inverno deve ser representado pelas maiores e ficar em último lugar. Terminados os versos do princípio, cada estação canta por sua vez os seus e vai depois ocupar o último lugar, deixando a frente a fileira imediata. As jardineiras devem fazer sempre com que as crianças acompanhem o canto com os gestos e movimentos sugeridos pelos versos.

Quatro irmãos nós conhecemos
Fieis, gentis, amáveis, bons.

Todos os anos os vemos
Que vêm trazer-nos seus dons.

Todos os anos os vemos
Que vêm trazer-nos seus dons.

PRIMAVERA
Da primavera ao sorriso
Abrem-se todas as flores,
A campina é um paraíso
De perfume e sons e cores!...

E os passarinhos cantando;
Ti, ri, La, La, ti, ri, lá, lá!...
Andam nos ramos saltando:
Ti, ri, La, La, ti, ri, lá, lá!...

VERÃO
Do verão o sol dourado
Cora os frutos de encarnado,
O lavrador o aproveita
Para a festa da colheita.

Desde os alvores da aurora,
Do largo chapéu de palha,
Pelas campinas em fora,
Anda a gente que trabalha.

OUTONO
Outono é o tempo das frutas
Doces, rubras, sazonadas;
Voai, crianças, ás lutas
Das colheitas desejadas

No pomar vê-se um tapete
De ameixas, laranjas, figos...
Vinde conosco ao banquete,
Pássaros, nossos amigos.

INVERNO
O inverno chega; que frio!
Cai das nuvens a geada,
O bosque é um mato sombrio
E a campina é despovoada.

Vamos, então, no carinho
Dos nossos tépidos lares,
Como os pássaros no ninho,
Inventar novos folgares.

Andar aos saltos por tudo
Dançar, cantar todo o dia!
Ninguém cerre o lábio mudo,
Haja no rosto alegria! (REVISTA JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, p.64-66)

Os jogos de roda necessariamente precisam estar em estrita relação com os assuntos tratados, pois os jogos muito simples provocam o desenvolvimento dos

sentidos, e, ao mesmo tempo, educam a faculdade de observação e a boa expressão das observações.

Vale ressaltar que, segundo a Revista do Jardim da Infância (1896), o sistema americano é baseado na rotina das atividades e na descrição de como realizá-las, o que não ocorria o sistema brasileiro, que privilegiava o tempo a ser empregado no desenvolvimento de cada atividade.

2.3. OS MATERIAIS DO JARDIM DA INFÂNCIA

Os materiais do Jardim de Infância têm como objetivos principais: desenvolver as habilidades motoras dos infantes (pelo uso dos dons e ocupações); estimular a aprendizagem da educação dos sentidos; formar hábitos; e, enfim, modelar a personalidade.

É esse exatamente o papel do Jardim de Infância, cuja finalidade básica é criar condições favoráveis à integração social da criança, em idade pré-escolar, favorecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento harmonioso e integral de suas virtualidades físicas; intelectuais e morais, no sentido da futura organização do seu caráter e da sua personalidade (SANTOS, 1992, p. 40).

Esta proposta considera que toda educação deve iniciar seus passos pelo desenvolvimento do desejo da e pela atividade. Gabriel Prestes (1896), traduziu com modificações os materiais que deveriam compor as aulas:

1. Seis bolas de borracha, cobertas com tecido de retrós ou de lã de várias cores;
2. Esfera, cubo e cilindro de madeira;
3. Cubo dividido em oito cubozinhos;
4. Cubo, dividindo em oito partes oblongas;
5. Cubo divisível em metade e quartas partes;
6. Cubo, consistindo de partes oblongas, duplamente divididas; (todos esses servem para construções);
7. Tabuinhas quadradas e triangulares para compor figuras;
8. Varinhas para traçar figuras;
9. Anéis e meio anéis para compor figuras;
10. Material para desenho;
11. Material para picagem;
12. Material para alinhavo;
13. Material para recorte e papel de combinações;
14. Material para tecelagem em papel;

15. Varetas para entrelaçamento;
16. Réguas com dobradiças, gonígrafo;
17. Fitas para entrelaçamento;
18. Material para dobradura;
19. Material para construções com ervilhas;
20. Material para modelagem. (PRESTES, 1896)

Segundo o “Guia para jardineiras”, editado por Gabriel Prestes (1896, p.70) além da disposição de todos estes materiais, ainda era preciso que cada criança tivesse um pedaço de terra, no qual semeará e cultivará plantas, para colher as flores e frutos devido à sua indústria e cuidados.

Mas, antes de entrar na descrição dos processos dos Jardins de Infância, Prestes (1896) rememora que o criador desse sistema de educação, Frederico Froebel, deu a denominação de jogos a todas as ocupações dos Jardins de Infância, e dons ou dádivas ao material empregado em tais ocupações.

Prestes (1896) descreve que ao todo são vinte dons, segundo a definição geral de Froebel. Entretanto, só os seis primeiros são geralmente designados pela denominação de dons. Preferiu-se, porém, seguir aqui, a classificação e a nomenclatura do grande criador do sistema.

Desta maneira, os materiais utilizados no Jardim tiveram como princípios os dons e as ocupações. Foi possível constatar o uso destes materiais entre os artefatos de tal natureza encontrados no acervo da Escola Caetano de Campos. Estes objetos são descritos, a seguir, tanto pelo objetivo de seu uso quanto pela observação de tais materiais. A figura 2, abaixo, ilustra o primeiro material da lista descrita por Prestes (1896).

Figura 2. Seis bolas de borracha, cobertas com tecido de retrôs ou de lã de várias cores.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

Os exercícios com bola têm por finalidade a participação de todos os alunos. Estas atividades devem ser feitas em fileiras ou em círculos como objetivos de desenvolver a linguagem oral (por repetição de frases); o reconhecimento de cores; e sua respectiva associação com os dias da semana. Segundo esse modelo, as cores das bolas da lã representam as cores do prisma.

As atividades do primeiro dom devem ser iniciadas, por meio de histórias que envolvam o recebimento de presentes associada aos ensinamentos de agradecimento ao se recebê-los. O exercício precisa ser organizado, de modo que, as crianças conservem-se bastante silenciosas.

Posteriormente, trabalha-se com a distribuição das bolas por cores e sua associação aos dias da semana, determinadas pela professora. Por exemplo, se a professora escolher a bolinha vermelha para ser utilizada na segunda-feira, durante todas as segundas-feiras a mesma cor deverá ser empregada.

Os brinquedos devem ser direcionados com a turma sentada em círculos. A atividade é iniciada sempre com o menor da sala, utiliza-se a mão direita e a esquerda apóia-se na cintura. A atividade é direcionada por um canto ou quadrinha e o princípio de polidez deve permear o ensino:

Música 16

A bolinha quer passar
Da minha p'ra tua mão,
Vai levar-te a saudação:
- Bom dia!!!

E vai e vem a bolinha...
 E enquanto corre mansinha,
 Vou cantando uma canção
 Que me alegra o coração. (REVISTA DO JARDIM DA INFANCIA,
 1896, p.261)

Em seguida, os exercícios devem basear-se na comparação entre o tamanho das bolas e em seu formato. Neste caso, a atividade assemelha-se com a brincadeira da batata quente, em que os alunos precisam dizer o nome dos objetos cujo formato é o mesmo de uma bola.

O desenvolvimento desta atividade tem por objetivo despertar os sentidos do tato e da visão, mostrando para as crianças como é possível distinguir determinados objetos. O exercício sugere a participação das crianças e seu envolvimento na percepção das diferenças e semelhanças entre os objetos e as frutas.

As atividades devem ser lembradas e novas palavras são introduzidas ao vocabulário das crianças. Por exemplo, a palavra esfera deve ser repetida e lembrada por não estar presente no cotidiano das crianças.

O trabalho com cores deve ser desenvolvido primeiramente com o uso de objetos contando com a participação dos alunos, por meio do envolvimento da busca, como por exemplo, trazer uma aluna de avental amarelo, buscar algo verde no Jardim, para depois introduzir o uso das cores primárias, secundárias e a conclusão do estudo das cores com o espectro.

Outra atividade direcionada para este fim é o trabalho de cores em brinquedos como a organização da turma em fileiras, assemelhando-se a organização dos soldados, em que o comandante deve eleger uma cor para liderar o batalhão. A finalidade desta atividade é a ação do brincar e do descansar por meio da manipulação da passagem das bolinhas respeitando a cor designada pelo comandante. Os brinquedos e os materiais vão tomando forma e vida.

Prestes (1896, p. 275) nas suas explicações sobre os dons recomenda o devido cuidado: “Sempre nas passagens das bolas se fará um exercício de canto, e os versos acompanhados com movimentos imitativos”.

As atividades do primeiro dom também envolvem a discriminação de diferentes pesos e medidas de massa, as posições de cordão no espaço para o trabalho de linhas horizontais, verticais, inclinada, curva e em círculo.

A despedida das bolinhas dar-se-á com a narração de uma história pela professora. Na dramatização do conto, várias interrogações são apresentadas às crianças como: "Vocês sentiram saudades de nós, suas amigas as esferas?"

O primeiro dom ao despedir-se deve apresentar as novas amigas, ou seja, os outros dons: a esfera, o cubo e o cilindro. Terminado o primeiro dom, as crianças devem despedir-se por meio de cantos, como:

Até a vista, bolinhas,
Que agora nos deixais,
Gentis companheirinhas
Oh! Porque não ficais?
Fugis dos olhos meus,
Fugis destas maosinhas...
Adeus, adeus, adeus!...

Todas as atividades direcionadas às professoras seguem com especificações, salientando que se a atividade não for feita da forma sugerida ou se a professora não dispende tempo e interesse pelo desenvolvimento das mesmas, os objetivos não serão alcançados.

É claro que as crianças não farão exclusivamente por si as perguntas e respostas que aqui figuramos. Sugerindo-as, porém, convenientemente, a professora terá ensejo de despertar o interesse das crianças e de ensiná-lhes os cumprimentos usuais nas visitas e despedidas. (PRESTES, 1896, p.283)

A partir da manipulação do objeto, pode-se constatar que os objetos do primeiro dom, no decorrer dos anos, foram confeccionados artesanalmente por não possuírem nenhuma etiqueta em suas peças. Outro dado relevante é o ponto de tricô utilizado na confecção das bolinhas que são diferentes. Nenhuma esfera de borracha, como previsto para o dom, foi encontrada.

O segundo dom composto de uma esfera, um cubo e um cilindro são todos de madeira amarrados e dependurados por uma linha. Ilustrados na figura 3, abaixo:

Figura 3. Esfera, cubo e cilindro de madeira.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

O trabalho para este dom tem por função a comparação. Para o seu desenvolvimento, os sentidos do tato (pés e mãos) são utilizados, no intuito de discriminar os objetos que rolam e as suas características presentes na natureza.

Os exercícios preveem uma ordem para a distribuição das caixas com semelhanças entre os sólidos; depois por suas diferenças; e por último, a comparação entre as faces, linhas, cantos e ângulos.

As atividades aplicadas ao primeiro dom precisam ser adaptadas para a aplicação do segundo dom, as quais consistem na repetição dos nomes dos objetos, para promover a memorização por parte das crianças tais peças relacionando-as ao seu cotidiano.

Segundo Prestes (1897, p.77):

Parecerá monótono que cada criança repita a mesma frase; é, porém, somente pela constante e paciente repetição que se pode ensinar alguma coisa com precisão, e é, sem dúvida, de grande importância que os tenros espíritos das crianças no seu espírito de formação aprendam ao mesmo tempo a apreciar a beleza da ordem e a necessidade de regras de conduta. Assim, nunca deve ser dada a mão esquerda quando se pede a direita e todos os enganos desta ordem devem ser cuidadosamente notados e emendados pela mestra, pois um dos mais importantes característicos desse sistema consiste em criar hábitos de precisão.

Para os exercícios de cubos, os cantos são direcionados para as suas particularidades tais como: o cubo suspenso por uma das faces ou por um de seus

ângulos. Neste caso, a música se torna a própria explicação do movimento do objeto:

Música 41

Eis-me suspenso no ar
Contente a me balançar,
Conforme quero, vou certo
De ti mais longe ou mais perto...
E longe e perto... (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, p. 196)

Os materiais assumem características da vida humana, com a alusão de determinadas necessidades, como: dormir para descansar e acordar para trabalhar.

Esfera e cubo em repouso

Música 53

O cubo está cansado,
Repouso vai pedir...
Deixemo-lo dormir,
Deixemo-lo dormir. (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, p. 198)

A esfera e o cubo depois do repouso

Eia, acordar
E trabalhar!
Não gosto da preguiça,
Voltaí a nobre liça!
Oh, vinde, ligeirinhos,
Meus bons companheirinhos! (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, p. 199)

Também há os cantos de entrada para as construções, nos quais, os alunos são considerados como os pedreiros de uma obra construída com sólidos. Assim, o trabalho passa a ser glorificado tanto nos cantos, quanto nos exercícios dos dons.

Música 61

Um pequenino alegre
Levanta esta muralha
Com gosto e paciência
Sejamos sempre ativos,
Sejamos laboriosos
Vergonha os que fogem à lida!
Vergonha aos que são preguiçosos! REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, p. 200)

Nesse dom, no entanto, verificou-se no material do acervo da Escola Caetano de Campos a não existência de marcas de seu uso. Uma das plausíveis explicações encontra-se em uma das orientações de Prestes (1897, p. 224) na Revista do Jardim da Infância:

Este dom necessariamente produz rumor e, por esse motivo, tem sido excluído de muitos Jardins da Infância, conservando-se apenas uma caixa para servir de objeto a lições de coisas. Tais “lições, assim reduzidas podem ter o inconveniente de não permitirem que as crianças descubram por si mesmas”.

O terceiro dom refere-se ao cubo dividido em oito cubinhos. Ilustrado na figura 4, abaixo.

Figura 4. Cubo dividido em oito cubos menores.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

Como em todas as atividades que permeiam os dons, o terceiro é composto por um cubo dividido em oito menores de uma polegada, sua finalidade concerne na distribuição dos materiais entre as crianças, empregados para despertar os sentidos de lateralidade e a percepção da multiplicidade.

De acordo Prestes, “estes e os seguintes dons servem para formar as diversas combinações a que Froebel chama formas de vida (reais), formas de conhecimento (ideais) e formas de beleza (combinações de simetria)” (1896, p. 88).

As primeiras formas referem-se aos objetos de existência real, passíveis de domínio na observação comum. As segundas possibilitam a instrução do número, da ordem e proporção, entre outros associados a contagem. As últimas representam as formas ideais, mas construídas de forma regular, de modo a apresentarem perfeitos modelos de simetria e ordem no arranjo das partes. Assim nas ocupações em que se empregam estes simples elementos de construção, a criança é colocada em contato com o mundo real, nas quais lhe fornecem a noção de comparação, para

que aprendam suas propriedades por indução adquirindo o amor ao belo pela da contemplação das formas regulares e simétricas.

O trabalho com os dons precisa despertar a curiosidade. Por exemplo, a professora deve falar: “Vou dar hoje a vocês um novo brinquedo. Vocês imaginam o que pode ser?”. As perguntas também se direcionam a curiosidade e a retomada dos conhecimentos já adquiridos nos dons anteriores. Para tal, “a mestra deverá ter muito cuidado em usar de termos de fácil compreensão e em evitar de substitui-los de maneira que produzam ambiguidade ou confusão às crianças” (PRESTES, 1896, p.90).

Os trabalhos também necessitam ter como objetivo a invenção de novas formas, para assim, despertar à imaginação relacionada a todas as atividades realizadas. As operações de aritmética em sua composição seguem a mesma lógica no uso destes materiais. Neste dom, a aritmética está incluída, mas, assim como no segundo dom, os materiais que o compõem demonstram evidências de ausência de seu manuseio, pois em seu estado de conservação constata-se que não há marcas ou resquícios de que foram utilizados.

Por sua vez, o quarto dom também é formado por cubo dividido em oito cubos, porém em oblongas. Ilustrado na figura 5, abaixo.

Figura 5. Cubo dividido em oito partes oblongas.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

Este dom é permeado pelo mesmo princípio apresentado nos anteriores, sua composição consiste em paralelepípedos conhecidos como tijolos utilizados para diferenciar dimensões, tais como: comprimento, largura, altura e profundidade. Estes blocos objetivam a experiência da divisão, da distinção entre as semelhanças e diferenças. A forma mais conveniente para este exercício é o uso de outros materiais, como: as tabuinhas.

A elaboração do quarto dom também envolve a construção de prismas com base triangular e quadrilátera, o que propicia a construção de: assentos, portas, escadas, pequenos poços, mina, casa de campo. De maneira sequencial, cada qual trabalha com 3, 4, 5, 6, 7 e 8 paralelepípedos.

No quinto dom, o cubo é divisível na metade e em quatro partes. Cabe ressaltar que não há no acervo da Escola Caetano de Campos um exemplar deste objeto, impossibilitando apresentação de uma imagem ilustrativa como demonstrada para as demais.

Quanto à descrição, este dom é composto por cubos divididos em linhas horizontais e perpendiculares. O trabalho também pode ser direcionado para a efetuação de contas de multiplicação a serviço da aplicação e construção de várias formas reais, simétricas e meramente ideais.

Vê-se que estes jogos destinam-se para além do desenvolvimento da destreza manual das crianças, concomitantemente estão a educar a visão, excitar a imaginação, fortalecer as suas faculdades inventivas, o acompanhamento da instrução oral de contos e cantos. Assim como, ilustram e contribuem na criação do amor ao bem, ao nobre e ao belo. Vale ressaltar que este dom deve ser aplicado para as crianças de 5 e 6 anos que já tenham frequentado o Jardim.

É claro que todos estes exercícios devem ser acompanhados pela lição viva da professora, porque só assim as ideias recebidas pela percepção se tornarão conscientes, e se aproveitarão as oportunidades de aperfeiçoá-las e de ampliá-las. A professora deve, entretanto, ter cuidado em não falar demais pois deve manter a atenção das crianças sobre os objetos que lhes são apresentados, tornando mais vividas as suas impressões. (PRESTES, 1896, p. 125)

Destarte, como nos demais dons, o sucesso da aplicação decorria do uso que as professoras faziam deste material. Uma vez que, as prescrições em relação ao trabalho docente eram tão rígidas, os materiais que faziam barulho foram deixados

em segundo plano, servindo apenas como materiais ilustrativos para a observação, não para a manipulação.

O sexto dom consiste no cubo de partes oblongas, duplamente divididas, o qual todas as peças podem ser empregadas em construções. Ilustrado na figura 6, abaixo.

Figura 6. Cubo de partes oblongas, duplamente divididas.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

Este dom tem por fundamentação a observação e a experiência na realização da montagem das suas peças entremeadas de cantos e contos. Na ilustração acima, é possível observar que há na caixa deste dom peças – misturadas – de outros. Esse material também não demonstra sinais de manuseio, assim como, a Revista do Jardim de Infância não traz sequer uma referência sobre o mesmo.

O sétimo dom concerne às tabuínhas quadradas e trianguladas, utilizadas para compor figuras. Ilustradas na figura 7, abaixo.

Figura 7. Tabuinhos quadrados e triangulares.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

Este dom tem por objetivo a construção de figuras, especificamente adaptado para atender as demandas do Jardim. Segundo Prestes (1897, p.227):

É neste sentido que mais sobressai o valor do sétimo dom, que, entretanto, tem sido, em grande parte, prejudicado pela falta de formas sistemáticas e de sequencia nas taboínhas de que ele se compõe. Esse inconveniente desaparece, porém, com as formas que adotamos, como adiante se verá.

A atividade consiste na montagem de figuras sobre a placa perfurada que se assemelham a edificações, cujas finalidades são: a coordenação motora fina; a construção de objetos com formas abstratas, além da visualização do objeto a partir da perspectiva aérea, não mais plana.

Neste sentido, uma das principais vantagens dos jardins de Infância incide em lançar os fundamentos para a educação científica sistemática que preparará os indivíduos aptos ao exercício do trabalho operário independente da ocupação escolhida. Como evidenciado na afirmação de Prestes (1897, p. 228):

Há em nosso país grande escassez de operários para manufaturados que tenham assaz de gosto artístico e habilidade manual. Esta situação há de necessariamente perdurar, fazendo com que nossas manufaturas sofram no confronto com a dos países mais antigos, enquanto não tivermos escolas de artes e ofícios em cada cidade, que completem a obra inicial dos jardins de infância que felizmente vão adquirindo um grande desenvolvimento.

O oitavo dom é composto pelas varinhas de traçar figuras. Ilustradas na figura 8, abaixo.

Figura 8. Varinhas para traçar figuras.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

As varinhas tinham como finalidade à formação de figuras que poderiam reproduzir os modelos prontos ou de construção livre pelas crianças. O objetivo principal deste dom é o trabalho com as cores primárias e secundárias, além da destreza manual. Estas varinhas representam as arestas do cubo e já se configura como desenvolvimento da atividade no plano da abstração.

Este dom constitui para as jardineiras um mundo de inesperados resultados. Podem ser dados desde logo para se ensinar as crianças a contarem, a adicionar, subtrair, multiplicar e dividir e também como o primeiro passo no ensino do desenho, devendo as crianças reproduzirem nas lousas o desenho concreto que tiverem feito. (PRESTES, 1897, p. 232- 233)

Percebe-se que o uso deste material era muito comum, pois apresentam-se desgastados tanto em sua cor original quanto pela deterioração de algumas partes, nas quais há marcas de dentição infantil (mordidas). Evidentemente, este dom não produz altos ruídos como os outros, o que ocasiona melhor aceitação e o emprego mais frequente por parte das professoras.

O nono dom é formado por anéis e meio anéis para compor figuras. Ilustrados na figura 9, abaixo.

Figura 9. Anéis e meio anéis para compor figuras.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

Os anéis e meio anéis, assim como os demais materiais descritos, servem para a construção de objetos presentes na natureza, que compõem o dia a dia da criança.

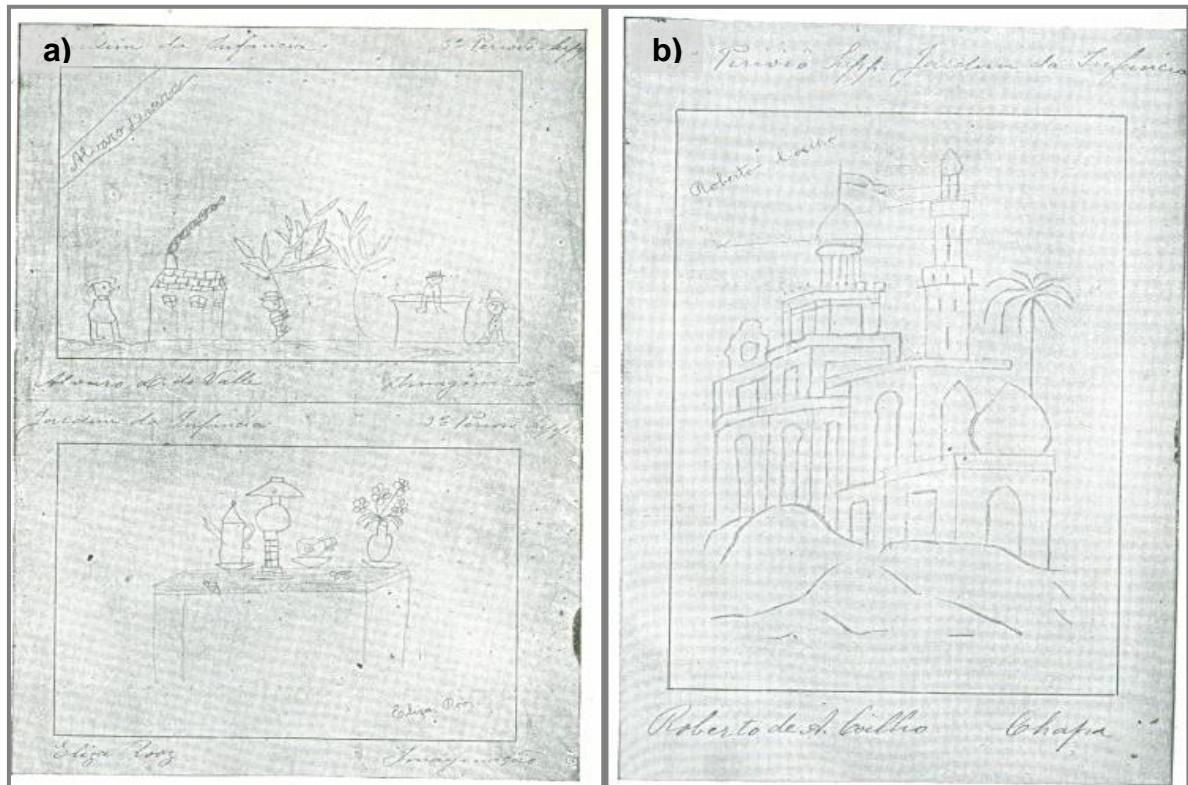
As linhas curvas representadas por anéis e meio anéis de diferentes tamanhos devem mostrar para as crianças, segundo a Revista do Jardim da Infância, a noção de que as linhas curvas não possuem nem começo nem fim. Após a criação das mais diversas figuras, faz-se necessária a sua reprodução no papel.

Estes materiais favorecem a criação de objetos circulares como o Sol e as representações humanas e animais. Porém, são feitos de ferro, assim a maioria encontra-se enferrujado. A partir de sua manipulação, pode-se evidenciar a ausência do uso deste material no cotidiano do Jardim da infância, não pelo barulho, mas sim, por ser um material cortante nas suas arestas.

Desta forma, os dons de Froebel constituem um todo harmônico e sistemático, começando pelos sólidos, transposto em seguida às superfícies e terminando nas linhas. Estas, que a princípio são concretamente representadas por pauzinhos, posteriormente traçadas, para se chegar à noção de ponto. Desta forma os dons apresentam como prioridade a transição do concreto para o abstrato.

Quanto ao material para desenho, estes tinham por finalidade: a cópia de imagens prontas; o desenvolvimento da imaginação, a imitação a partir da observação; e a representação de objetos presentes na natureza e nas histórias contadas. Apresenta-se na figura 10, a seguir, alguns exemplos:

Figura 10. Material para Desenho.



Legenda: a) Desenho de Imaginação

b) Desenho de Chapa

Fonte: Revista de Ensino (1912), atividade de Desenho – Jardim da Infância, 3º Período.

O desenho tem como objetivo não apenas desenvolver a faculdade de representar as coisas percebidas, mas oferecer também a melhor forma para se constatar quão correta foi à percepção. Para esse fim é oferecido às crianças lousas com um dos lados quadriculados, formando quadradinhos de uma polegada que servem para regularizar a atividade da criança. Tais linhas guiam o movimento do lápis, ao mesmo tempo, que auxiliam no estabelecimento de relações entre posições e distâncias.

Em seguida é fornecido o desenho nas pedras, que pode ser utilizado como modelo, o desenho do papel quadriculado da mesma maneira que as lousas. Esses papéis devem ser colecionados, de modo que, as crianças possam acompanhar o desenvolvimento das diferentes formas que traçarem.

Referente aos papéis de picagem, esses são coloridos, para os quais se intentam o recorte com o uso dos dedos, apenas. Os registros, todavia, não apontam nenhuma orientação específica para o desenvolvimento desta atividade.

Figura 11. Material para picagem.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

Para o desenvolvimento do trabalho com o alinhavo e perfuração de papéis (Figura 12) dispõe-se para cada criança um cartão coberto de uma camada de feltro, sobre, a qual está outro cartão ou papel, a ser perfurado ou picado, por meio de uma agulha encravada em um bastão de madeira.

Figura 12. Material de Alinhavo.



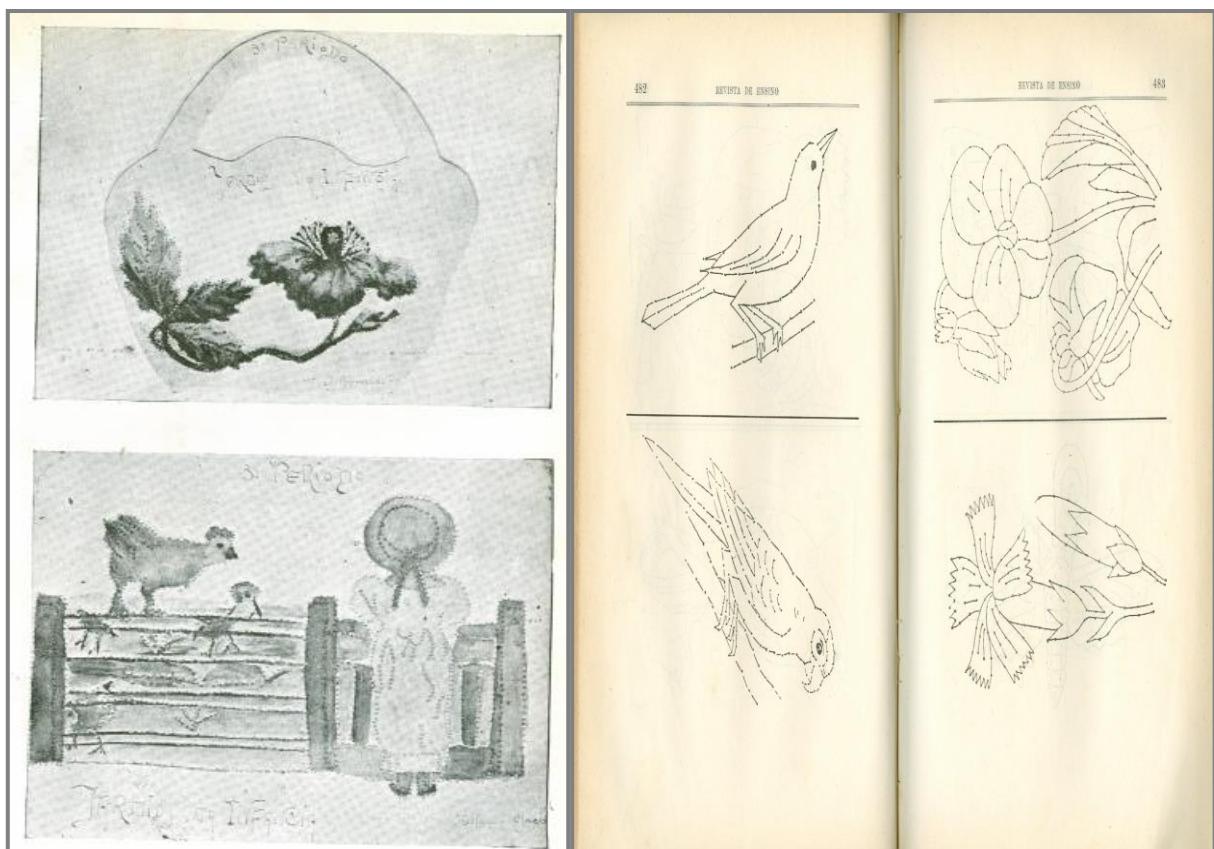
Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

Para guiar as crianças nesta ocupação estende-se uma folha de papel quadriculado sobre o cartão a ser perfurado. A princípio, os furos, são pequenos, mas distintos, feitos nos pontos em que as linhas verticais cortam as horizontais. À medida que as crianças progredirem, os furos passam a ser feitos entre esses pontos, em todas as direções, e também diagonalmente.

O resultado mais evidente desta ocupação consiste em dar segurança à visão, na exata apreciação das distâncias e posições, de modo que, utilizados os cartões para alinhavos não se notem enganos na colocação dos pontos. Pode seguir-se o mesmo método já indicado quanto ao desenho para a formação de linhas, ângulos, quadrados, retângulos, entre outros.

Além dessas formas elementares é possível oferecer às classes mais adiantadas desenhos que representam o contorno de flores, insetos, frutos, etc, para a perfuração pelo mesmo processo, como ilustrado na figura 13, abaixo:

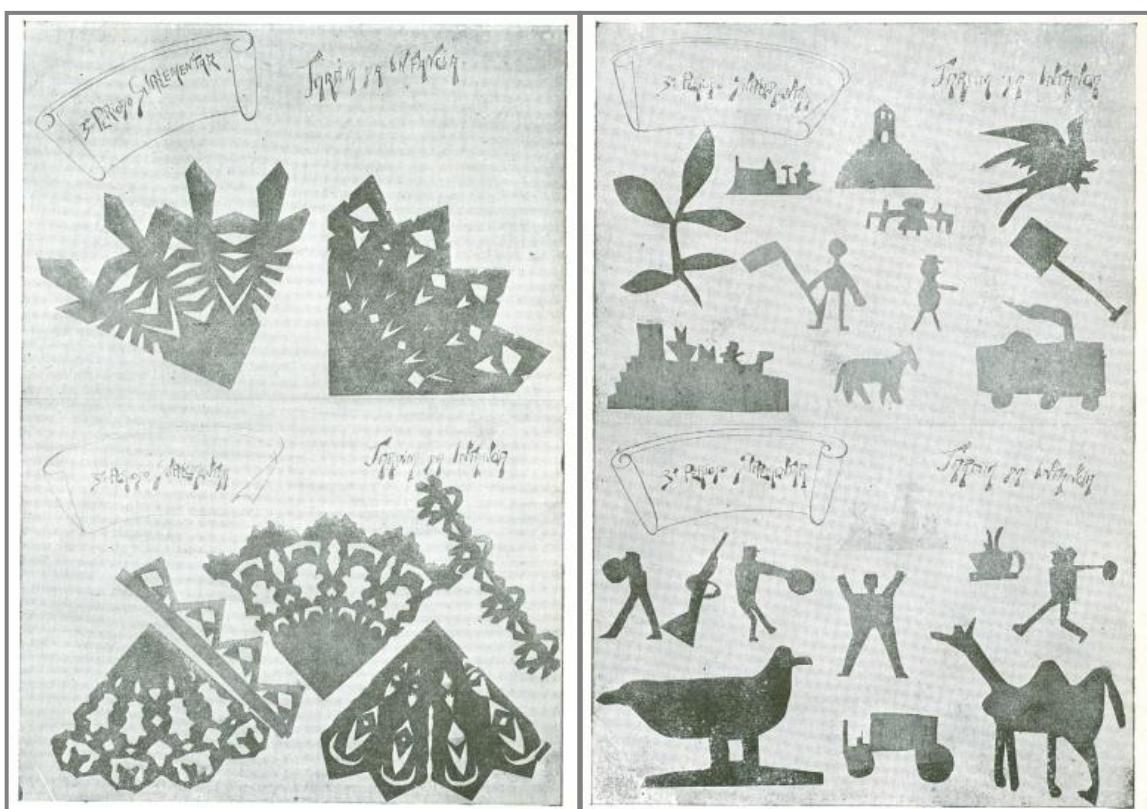
Figura 13. Desenhos para perfuração.



Fonte: Revista de Ensino (1912).

Já, o recorte de papel tem como instrumento a tesoura sem ponta, obedecendo ao princípio fundamental: “Educar para não destruir, mas sim, para construir o belo” (PRESTES, 1896, p.235). O material empregado consta de quadrados de papel branco ou colorido que, depois de dobrados em formato triangulares, será recortado segundo linhas determinadas. Ilustrado, abaixo na figura 14. Após o recorte, as figuras podem ser coladas a critério de cada criança, permitindo de sua própria imaginação (REVISTA DE ENSINO, 1912).

Figura 14. Material para recorte em papel de combinações.



Fonte: Revista de Ensino (1912) – Recorte em Papel

Quanto ao material para tecelagem, dispunha-se que a ocupação contribui notavelmente tanto para o desenvolvimento mental como corporal e, além disso, é um dos exercícios que as crianças mais apreciam, pois requer o uso de ambas as mãos; agrada os olhos pela variedade das cores; cultiva o gosto pela simetria das figuras produzidas; e, pela necessidade constante de contar as fitinhas de papel, dando lugar à prática das noções de número. O material empregado nesta atividade consta de folhas de papel, cortadas em fitas, de modo a formar a trama para os tecidos em papel. Apresentados, na figura 15, a seguir:

Figura 15. Varetas para entrelaçamento.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

As varetas para entrelaçamento são materiais que subsidiam tanto o trabalho para o entrelaçamento de fitas, quanto para a construção de figuras simétricas, tendo como apporte o conhecimento e o reconhecimento da mistura das cores.

Foi possível identificar no acervo da Escola Caetano de Campos, varetas de madeira com dobradiças (Figura 16), embora sua aplicação seja mencionada no catálogo *“Paradise of Childhood”* e no manual de Krauss Boelte, não obteve-se nenhuma descrição referente ao seu uso.

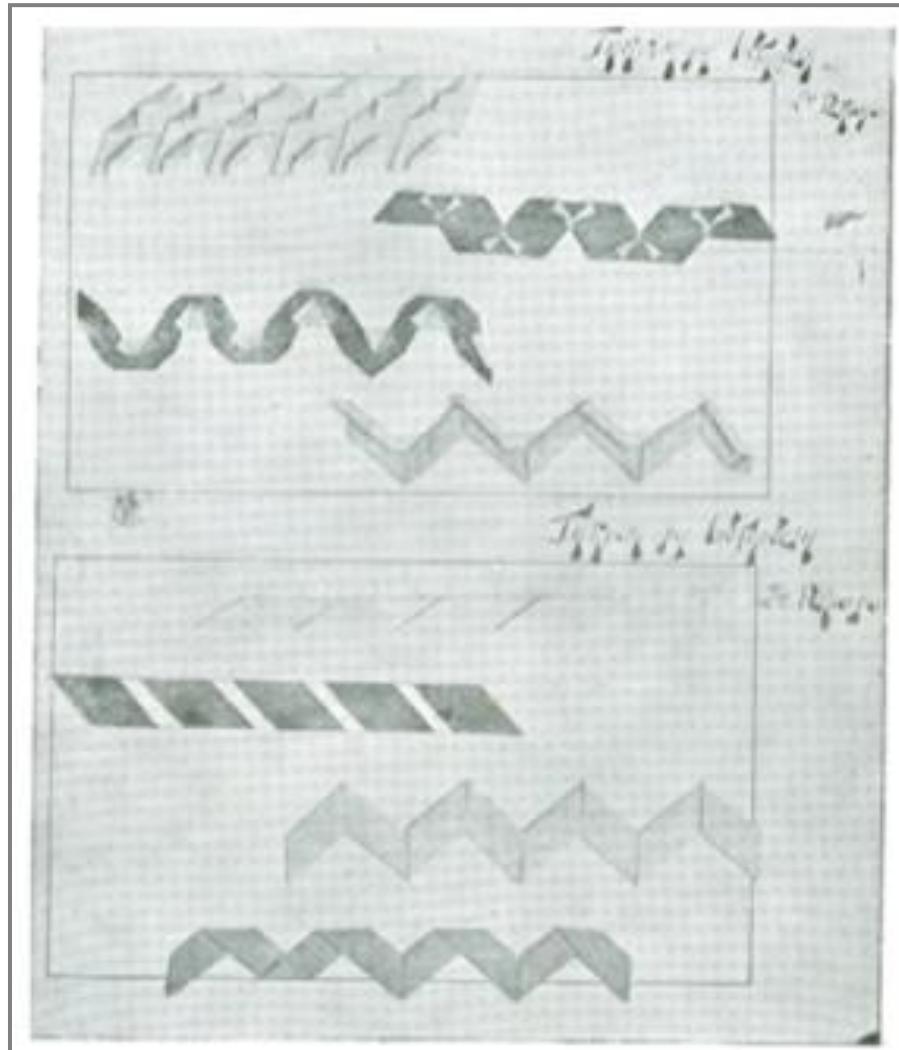
Figura 16. Réguas com dobradiças, goníografo.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

No montante de material proposto, há as fitas para entrelaçamento cuja proposta é a realização de movimentos que compusessem figuras de tecelagem passíveis de execução tanto com o emprego de papéis e fitas quanto com o uso de tecidos. A figura 17 ilustra a utilização de fitas de papel.

Figura 17. Entrelaçamento com fitas de papel.

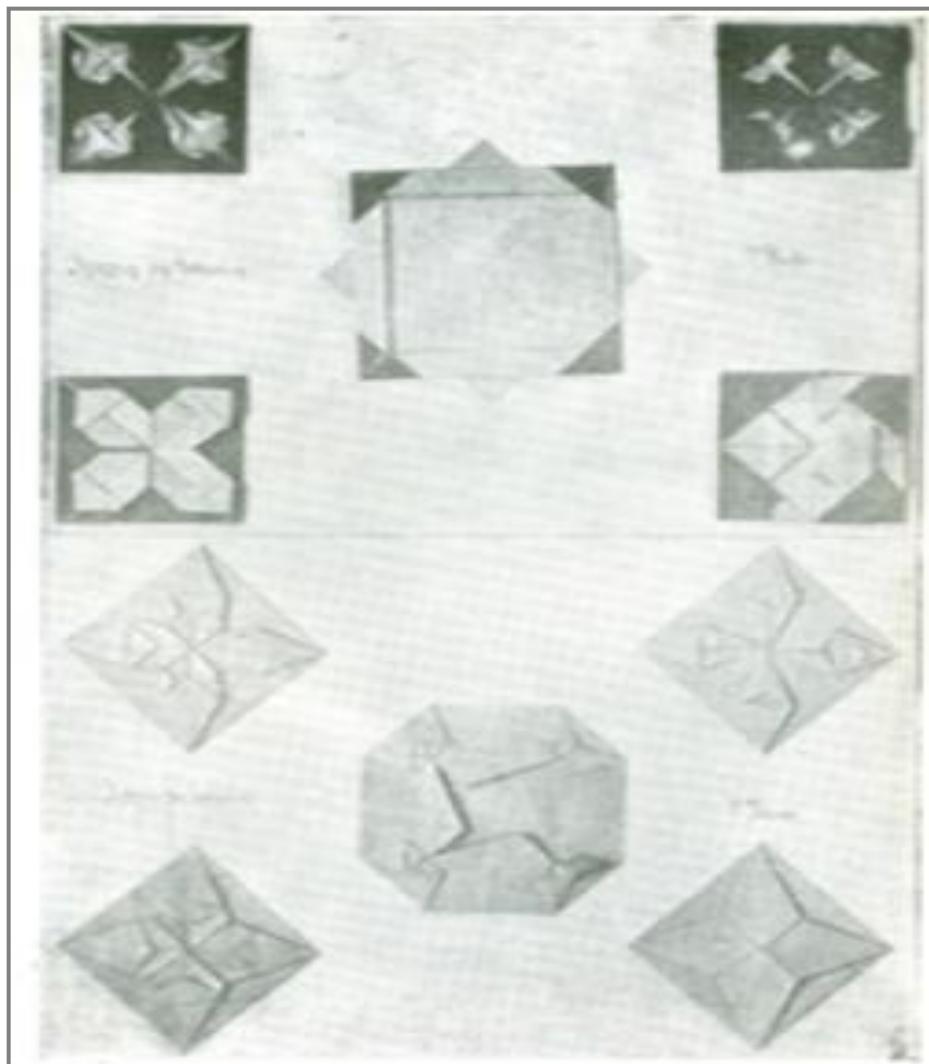


Fonte: Revista de Ensino (1912) – Jardim da Infância, 2º Período.

Para as atividades envolvendo dobradura (Figura 18), o recomendável era sempre seguir as diretrizes da professora.

Coloque-se um quadrado de papel sobre a mesa, de modo que dois ângulos fiquem colocados no sentido da largura da mesa. Dobre-se o ângulo inferior sobre o de cima ajustando bem os seus respectivos lados; dobre-se em seguida o ângulo direito sobre o esquerdo. Abra-se o papel, que vem a ficar dividido por duas diagonais. Dobrem-se para o centro os quatro cantos, de modo a formar um quadrado menor. Desta forma primitiva deduz-se uma grande série de figuras que as crianças podem executar seguindo as indicações da professora, ou por invenção própria. (PRESTES, 1897, p. 240)

Figura 18. Material para Dobradura.



Fonte: Revista de Ensino (1912) – Jardim da Infância, 2º Período.

Já, o material para construção com ervilhas (Figura 19), consiste em fios de arame reunidos por ervilhas previamente embebidas em água, para facilitar a passagem do fio. No lugar de ervilhas pode-se também aplicar para o mesmo fim cubozinhos de cortiça.

Figura 19. Material para construção com ervilhas.



Fonte: Acervo de Escola Caetano de Campos

Este exercício, por manter a concentração dos alunos e auxiliar nas aulas de alinhavo (perfuração) provavelmente era uma das atividades utilizadas de forma constante no Jardim, devido à quantidade de ervilhas e fios amassados que foram encontrados no Acervo da Escola Caetano de Campos.

Por sua vez, o material para modelagem consistia na utilização de paletas (Figura 20) e argila para a elaboração das atividades. Pela análise dos materiais foi possível constatar que a argila foi substituída pelo uso do gesso.

Figura 20. Material para Modelagem.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

Deste modo, conclui-se que a argila, os papéis para: dobrar, tecer, alinhavar e picar; e as folhas coloridas objetivam oferecer uma nova maneira de corporizar as ideias de atributos elementares, adquiridas, por meio dos objetos anteriores.

Embora, o programa de estudos no Jardim não compreendesse todos os dons propostos por Froebel, as atividades pertinentes ao sétimo dom estiveram presentes como as tabuínhas de madeira quadradas e triangulares voltadas para o estudo das superfícies e representação de objetos com duas dimensões.

Segundo Parker (mencionado por Prestes, 1896), paralelamente ao trabalho dos dons, as crianças precisam ocupar-se com materiais mais plásticos, pelos quais consigam livre e sinteticamente exprimir as ideias adquiridas pela análise dos objetos precedentes. Essas ocupações não são recomendáveis até que a faculdade criadora das crianças se manifeste e se imprima nela.

A partir da prescrição de Parker, outros materiais foram obtidos no Jardim da infância: uma caixa para atividades de adivinhações de objetos, varetas com pontas para os trabalhos de expressão artística, e objetos de madeira com uso direcionado tanto para a discriminação de diferentes sons quanto de diferenças de peso e massa. Ilustrados na figura 21, abaixo;

Figura 21. Outros Materiais do Jardim da Infância.



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos

CAPÍTULO III

RITOS E RITUAIS

Os ritos, segundo Terrin (2004) correspondem à ação que se desenvolve diariamente na vida dos seres humanos constituindo verdadeiro ordenador descritivo da experiência de sentido co-natural ao homem. É possível compreender que os ritos se assemelham aos jogos por estabelecerem regras, porém o rito é mais que um jogo, pois suas regras têm significados múltiplos e simbólicos.

Estes significados múltiplos e simbólicos estão presentes no espaço cujo significativo está para os sujeitos que interagem dentro de uma determinada realidade, um o espaço físico, como por exemplo, o espaço escolar. O rito é a ação que dá sentido à interação, estabelecendo diálogo entre os espaços e as experiências humanas.

O ritual, por sua vez, são práticas e ações vivenciadas e compreendidas a partir de sua localização, tanto em suas dimensões espaciais quanto temporais, traduzindo-se em expressões simbólicas da vida social (VILHENA, 2005).

Percebe-se que um ritual é um conjunto de gestos, palavras, formalidades, geralmente repleto de valor simbólico, assim como, manifestam-se principalmente nas religiões, nas tradições familiares ou da comunidade, e estão intimamente ligados ao conceito de ritos.

Mas o ritual acontece em comunhão entre sujeitos, tempo e espaço. O aspecto mais importante do ritual é as práticas sociais que dão sentido a todas as manifestações e tradições. As atividades que envolvem músicas, danças, festas, produções artísticas e estéticas, vestimentas, culinária, por exemplo, fazem parte de um universo cuja ordenação social, cultural e política amplia o conceito de ritual. Nesse sentido os espaços ritualísticos não estão limitados apenas à religião ou ao misticismo, mas como um espaço que obedece a regras, apresenta padrões e procedimentos típicos. Sua manifestação pode ocorrer em um único indivíduo, um grupo, ou por uma comunidade inteira; como em locais arbitrários, específicos, diante de pessoas ou privativamente, onde os espaços ritualísticos podem se reinventar constantemente.

Segundo Clifford Geertz, no Dicionário de Ciências Sociais,

O ritual seria, enfim, o processo de pôr em relação, dando sentido aos fatos da vida social, como os processos de elaboração de um texto ou de uma dramatização dão sentido às histórias que se quer contar e interpretar, podendo inverter normas e padrões sociais, reforçando-os ou neutralizando-os. (1987, p.1081)

Os rituais são característicos da sociedade, independentes das culturas, passadas ou atuais. Eles podem incluir ritos, como os de cerimônias de formatura, as filas que se formam para a entrada e saída nas salas de aula e os ritos de passagem; exemplos de atividades que ostensivamente são executadas para concretizar propósitos, como em eventos científicos, carregados de ações simbólicas prescritas por regulamentos ou tradição e, portanto, parcialmente ritualísticos. Várias ações comuns, como o aperto de mão, beijinho no rosto ou outras formas de cumprimento podem ser entendidos como pequenos rituais e representam comportamentos que simbolizam ideologias e ensinamentos tornando-os mais complexos.

Para Benedicto Silva,

Victor Turner dedica sua obra ao estudo do processo ritual, não mais enquanto produtor de solidariedade, mas como LOCUS da produção de alternativas ideológicas voltadas ou não para a manutenção do STATUS QUO. Turner vê no ritual a possibilidade de atualização de antiestrutura, estados potenciais e liminares da sociedade que constrói, assim, sua transformação, expondo as variantes possíveis de seu destino no que lhe chama de drama social. O conceito de estrutura social empregado continua sendo o da clássica antropologia social inglesa, referindo às relações empiricamente observáveis e, portanto, a domínio separado das representações. Sua concepção implica também uma visão do ritual como processo de mudança de uma estrutura para outra estrutura, de um estado social para outro. (1987, p.1082)

Como se observa, os ritos vêm do mesmo significado de rituais, mas são totalmente diferentes. O rito, segundo Herskovits (1948) é uma sucessão de palavras, de gestos e ações que orienta e se repete no dia a dia dos indivíduos. Pode-se entendê-lo como um conjunto de atividades organizadas, no qual as pessoas se expressam, por meio de símbolos, linguagens e comportamentos daquilo que fazemos todos os dias, como: escovar os dentes ou ir para a escola, por exemplo. Enquanto, os rituais são um conjunto de práticas que obedecem regras, apresentam padrões e procedimentos típicos, como a cerimônia de formatura.

Sendo assim, o rito pode ser compreendido e apresentado a partir de uma perspectiva histórica, científica e social do conhecimento e da expressão da vida e da relação humana.

3. RITOS E RITUAIS ESCOLARES

Mas o que são os ritos escolares?

O rito escolar é a rememoração perene do que aconteceu numa primeira vez e que volta a acontecer, graças ao ritual que abole a distância entre o passado e o presente.

No Jardim da infância, as atividades cotidianas já estavam previamente organizadas em sequências fixas. As atividades repetidas diariamente instituíram tanto para as crianças como para os adultos uma regularidade. As atitudes formais auxiliavam a construção da pertinência a um grupo social, organizado a partir de regras específicas. Faziam parte desses momentos rituais: a entrada (com canto e saudações); o repouso; o recreio; os pensamentos; os méritos; os cantos de despedida e a saída.

Mas, a escola não se limita apenas ao campo pedagógico, insere-se também numa representação teatral ritualística, fornecendo bases para a compreensão da nossa realidade pelo *modus operandi*, sinalizados nos rituais que simbolicamente transmitem as ideologias sociais e culturais como nas festividades (festa das árvores e a festa das aves) ocorridas no interior do Jardim da infância.

Os rituais, assim são mecanismos reguladores que denunciam o modo pelo qual as pessoas estão se inter-relacionando, possivelmente manifestos, por meio da política, economia, cultura e da construção histórica do controle social em um dado local.

Os rituais na escola apresentam-se na rotinização das atividades, são vivenciados diariamente no currículo oculto, de modo transdisciplinar, fazendo parte da vida cotidiana, inclusive nas atividades vivenciadas nas escolas. Os rituais, assim devem ser articulados não como gestos, mas como a consciência dos seres humanos em

sua prática, ação e movimento da sociedade, pois articulam, recriam, renovam ou refazem a identidade, a personalidade do grupo e da própria sociedade.

Os rituais e os ritos seriam entendidos, desse modo, como um processo de “dar sentido” aos fatos da nossa vida, ao cotidiano e a transmissão de conhecimentos e de cultura.

Portanto, o rito tende a criar o momento coletivo e é o veículo básico para se transformar algo que é considerado natural em algo puramente social. Isto porque, para que possa ocorrer a transformação do natural em social, é necessário uma forma qualquer de dramatização. E é pela dramatização que se pode tomar conhecimento das coisas e passar a vê-las como tendo um sentido, como sendo sociais. Assim sendo, os rituais servem, como estudam os antropólogos, e sobretudo na sociedade complexa, para promover a identidade social e construir seu caráter (PAVAN, 1996, p.33)

A partir desta recriação, torna-se possível compreender como os ritos e os rituais fizeram-se presentes na composição de uma escola que nascera não de um sonho, mas de um ideário de formação, tanto para professores quanto para alunos.

3.1. O DIA A DIA DO JARDIM DA INFÂNCIA

O dia-a-dia do Jardim da infância teve como aspecto principal a distribuição do tempo, que passou a ser a unidade básica para a sistematização do trabalho escolar. Seguindo uma rotina específica com cantos, marchas, exercícios e desenvolvimento de dons, utilizavam-se cópias, reproduções e manipulação de objetos, que obedeciam a uma ordenação sistemática, racionalizada e disciplinar. De modo que, a rotina baseada num rígido programa de estudos pode ser considerada como um ritual de organização escolar, pois todos os dias ocorrem às mesmas formas de estruturação das atividades.

As aulas de segunda a sexta estabeleciam para todos os períodos a entrada às 11:00 horas da manhã, mas as crianças deveriam chegar um pouco antes do início para aguardarem no Jardim anexo, sob a vigilância da guardiã que as fiscalizava até a entrada nas salas de aula. Enquanto, neste momento, as professoras precisavam preparar suas lições. No horário estabelecido para o início das aulas, as crianças,

em fila, marchavam para as respectivas salas, onde faziam suas saudações e cantavam cantos.

As filas eram consideradas a formação mais adequada para o desenvolvimento das crianças. Esta característica tem origem na forma de organização do Kindergarten inglês, em que, até mesmo os brinquedos eram sequenciados em fileiras com a finalidade de apresentar os objetos em ordem crescente. Com isto, mais um ritual é estabelecido: o ritual da fila na educação infantil! Este que se formaliza não apenas pela organização crescente por ordem de tamanho (do menor para o maior), como também é marcado pelo canto, para todos os momentos em que a turma necessite deslocar-se de um lugar para outro. Tem-se, por exemplo, de marcha para deslocamento do ambiente escolar, o “Canto para as filas”, apresentado, abaixo:

Canto para as filas

Gosto muito de uns passeios
Pela sala ou pelo Jardim,
Ledo o rosto, os olhos cheios
De uma alegria sem fim.

Em fileira vamos indo,
Como soldados leais.
Nossas glórias repartindo
Com a mestra e nossos pais.

A marcha era prevista no quadro de horários. É possível que a tarefa de organizar as turmas não fosse fácil, pois cada turma tinha, em média, 35 alunos, o que demandava tempo para a respectiva organização, que ocorria em vários momentos: desde à hora da entrada, da saída e até do *lunch* (horário do recreio em inglês). Durante o período de aula, havia três recreios distribuídos pelas quatro horas de trabalho, sendo dois parciais e um geral.

Os parciais com dez minutos para o segundo e terceiro período; sendo um pela manhã e outro à tarde. Para o primeiro período é de quinze minutos, com execução em ambos os turnos (manhã/tarde). O recreio geral de trinta minutos, dos quais, destina-se quinze para o *lunch* feito em classe, aproveitando a professora, a ocasião para corrigir certos defeitos que são naturais em toda criança de pouca idade. Os quinze minutos restantes são passados no Jardim tendo as crianças toda liberdade possível, porém debaixo da vigilância das professoras.

Mesmo com um rígido controle e distribuição do tempo em atividades, as crianças interagiam e o rito instrucional se faz presente, no qual a professora deve tomar determinadas posturas que não estão previstas, mas sim, que corroboram para a construção do currículo oculto:

Sylvia era uma ótima menina, talvez pela saúde que lhe transbordava da viveza do olhar, das faces rosadas e do gesto ligeiro... Nunca conseguia estar muito tempo parada.

Um dia Sylvinha discutia barulhenta e energicamente com algumas crianças que se sentavam bem distantes do seu lugar.

- O que é isso Sylvinha, você está muito feia hoje, vá para a sua mesinha, sim?

- Não, não posso ir, protestou – eles pegaram os meus balões, quero os meus balõesinhos.

Levantei-me e fui pacientemente liquidar a questão.

- Dêm-me os balões para guardar, na hora do recreio vocês os terão novamente.

Três ou quatro meninos enfiaram as mãosinhos nos bolsos e de lá tiraram uns pedacinhos de arminho. Eram pluminhas brancas os balóezinhos que Sylvia com um sopro ligeiro fazia voar pela classe, causando aquele reboliço.

Estou ainda a ver a carinha feliz e vencedora de Sylvinha reavendo os seus balõesinhos!

Coisas só de crianças? Certamente não. Quantas vezes nós também ficamos tão tristes assistindo às nossas esperanças desaparecerem no ar como bolhas de sabão, como plumas leves, que nunca hão de voltar!

(Texto de D. Eponina de 1903, ACERVO HISTÓRICO DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS, Dossiê Caixa 4)

Com isso, é possível perceber que as crianças levavam uma série de materiais que não estavam previstos no dia a dia do Jardim. Os balões não eram considerados como materiais escolares, mas sim, como brinquedos do cotidiano e que despertavam atenção e curiosidade aos demais colegas.

Porém, nem tudo passava por uma vigilância rígida, por exemplo, as cestinhas dos alunos, que deveriam servir apenas para guardar o *lunch*, não passavam por uma inspeção.

Nota-se que, mesmo o Jardim implementando uma série de regras a serem seguidas com o estabelecimento de uma rotina tão minuciosa de atividades, as relações sociais entre as próprias crianças não eram tão harmoniosas.

O Jardim da infância passa a ser entendido como uma instituição que desempenha papel preponderante na constituição dos indivíduos e ao mesmo tempo, por eles é constituída, possui uma rotina diária repleta por um “trama institucional social existente” (PAVAN, 1996, p. 30).

Neste trama social existente, os rituais e os ritos se fazem presentes como formas de manifestação do poder simbólico da escola, sua capacidade de criar sistemas de disposições tais, que levam a fazer crer como naturais e evidentes situações dramáticas de experiências sociais.

Este trama estará presente nos três períodos durante as atividades cotidianas no que se referem aos hábitos de higiene e alimentação, a socialização e a disciplina. Há uma constante ritualização das atividades que passam a ser vistas como naturais dentro do ambiente escolar, mas que necessitam de adequações e adaptações por parte dos alunos como apresentado mais adiante na cena sobre o Joãzinho que foge para não tomar a vacina.

As canções e as práticas corporais auxiliam na marcação dos diferentes horários e vão conotando a educação dos sentidos como o reconhecimento das partes do corpo e suas respectivas funções, além do controle, da condecoração da beleza infantil e acima de tudo do aceitamento das normas disciplinares e de comportamento. Presencia-se como corpo infantil vai sendo educado, por meio de poesias e cantos como:

O meu corpo
 O meu corpinho
 Leve e gentil,
 Olhem-no um pouco:
 Tem graças mil.

Cabeça e tronco
 Bem fortes são,
 E aqui, no peito,
 É o coração.

Dois olhos tenho
 Que sabem ver
 E as coisas vistas
 não esquecer.

Uma boquinha
 Risonha e sã,
 Lábios vermelhos,
 Como a romã.

Os meus ouvidos
 São dois também,
 Com eles, finos,
 Não há ningum.

Tenho mãozinhas
 E tenho pés;
 Dedinhos- cinco,
 - Mas cinco – dez.

E agora, digam:
 - Não sou gentil?
 Não tenho encantos
 E graças mil? (Zalina Rolim, 1903)

As atividades do dia a dia são marcados pela utilização de vários outros recursos que são organizados na vida diária: comandam-se as atividades com sinais; fazem-se adivinhações para definir uma brincadeira, canta-se para conhecer e reconhecer objetos ou adquirir os dons, interpretam-se histórias, escutam-se contos - todas estas atividades para serem adquiridas, tem por base a repetição. Segundo Prestes (1896, p. 123):

Pela repetição, estas verdades adquiridas, mediante observação dos fatos, torna-se uma propriedade mental da criança, e isto não se faz precipitada, porém, lentamente nos dois últimos anos do Jardim da Infância e em seguida na escola primária.

A partir da repetição das atividades, além de as crianças adquirirem mecanismos de conhecimento, elas tornam-se aptas para o ensino primário. Deve-se levar em conta que o Jardim da Infância faz parte do complexo formado pela Escola Normal e suas anexas, incluindo a Escola Modelo, e muitas das atividades eram realizadas em conjunto como a festa das árvores e a festa das aves.

Estas festas eram momentos em que se dava a presença de inspetores do Estado da comunidade para a exibição e apresentação de seus trabalhos. As festas escolares, nas palavras de Rayot tinham como finalidade “trazer hospitalidade e o sentir bem nas escolas” (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907, p.121).

O Jardim da infância se fazia presente nestes eventos com belíssimas apresentações, além de causar emoção para as professoras, eram momentos de representação e também de troca de relações entre professora e alunos. Em um dos registros da professora D. Eponina verifica-se a explicação da apresentação sobre o brinquedo:

Brinquedos era o nome dado aos pequenos e interessantes atos, declamados e representados pelas crianças dos jardins da Infância. As comemorações cívicas, as festas das aves e das árvores, o encerramento do ano escolar, eram tomados a sério pelas crianças, que chegavam muitas vezes a causar profunda emoção, a nós professoras.

De uma feita estava eu ensaiando a festa das aves. Recebi para a minha classe o brinquedo – a galinha e os pintinhos.

Além das crianças que representavam esses animaisinhos, havia também uma menina que zelava pelas aves, sem contar um guarda-portão que eu introduzi.

Já iam os ensaios bem adiantados quando o meu guarda- portão – o meu saudoso José Eduardo – chegando-se a mim disse na maior inocência.

- Olha, Punina, não quero mais ser menino, eu queria ser também um bichinho. Eu poderia fingir que era um cachorrinho bravo, e então guardaria o portão muito melhor do que o menino, e até posso, se o pintinho quiser sair dar-lhe uma mordida.

Ótima criança! – foi bom até o fim! (Texto de D. Eponina de 1903, ACERVO HISTÓRICO DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS, Dossiê Caixa 4)

Nessas apresentações, as crianças do 3º período, participavam com exposição de desenhos que previam o desenvolvimento da observação de objetos simples e sua respectiva ilustração (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1908).

Um destes eventos contou com a apresentação do poema Ninhos, escrito por D. Zalina Rolim no ano de 1896, apresentado e narrado, tanto de meninas quanto de meninos:

Menina:

Um casal de passarinhos,
Pequeninos, assim...
Veio fazer o seu ninho
Num arbusto do Jardim.

Andaram dias e dias
Trabalhando com amor
Para tecer o seu ninho
Bonito como uma flor.

Folhinhas secas, palhinhas,
Penas, flocos de algodão,
Musgo fofinho e macio,
Cabelos soltos no chão,

Tudo colhiam com jeito,
Conversando sem parar:
- Pio, pio, pio, vamos depressa.
- Pio, pio, pio, vamos voar?

No biquinho carregando
A sua carga gentil,
Lá se iam pelos ares,
Num voo leve e subtil.,,

Com tanto mimo era feito
O seu pequenino lar,
Que a gente tinha vontade
De ir lá, com eles, morar.

Menino:

E depois, você não sabe?
Pois então escute lá,
- Que o melhor de toda a história

É sempre no fim que está.

- Um belo dia, no ninho,
Três ovitos descobri...
A mãe olhou-me assustada...
Eu tive pena... e fui.

Dias passados, voltando,
Nem um ovo desta vez!
E, abrindo, ansiosos biquinhos
Vi três passaritos... três!

Daquelas três criancinhas
Confesso que tive dó,
Não tinham penas ainda...
Só uma penugem, só, só!...

Para elas, no biquinho,
Vinharam os pais com amor,
Trazer bichinhos gostosos
E sementinhas de flor.

E as taizinhas, numa fome!
Era logo: Pio, pio, pio...
Criaturas tão gulosas
Como elas, nunca se viu!

Depois cresceram... voaram...
Foram-se embora, por fim...
Mas todas as tardes, todas
Vem cantar no meu Jardim.

Evidencia-se que, as atividades do Jardim da infância foram ritualizados, pois tinham momentos determinados para acontecerem, tanto no interior da sala de aula, quanto nas atividades desenvolvidas para todos os segmentos educacionais da Escola Normal e suas anexas. Segundo Kuhmann Junior (2011, p. 123 grifo do autor):

Os atos de chegar e de sair da escola, assim como outros, eram ritualizados e geralmente acompanhados de um significado simbólico. Poderia ser a música, os gestos do educador ou as formações corporais das crianças: sempre havia um ritual para os iniciados. A marca de pertencimento ao grupo se fazia também pelo conhecimento e domínio destes atos. A sua contínua repetição, isto é, a constituição de uma rotina, remete de certa forma à experiência religiosa de Froebel, para quem os *piedosos exercícios de oração e de canto* de manhã e à noite não falhavam nunca. Para Froebel, em uma proposta educativa deveria predominar a *simplicidade e a rigidez da vida*.

Assim, constata-se que, além dos momentos repetidos que deveriam acontecer diariamente no Jardim, por meio das rotinas, as festas e as reuniões também vão compor um modo ritualístico de desenvolvimento.

3.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas que ocorrem na escola, cercadas de uma rotina desde o momento em que todos chegam, principalmente na relação professor-aluno como os ritos de entrada, os ritos na sala de aula, os ritos do recreio e os ritos de saída, são dramatizações vivenciadas por todos, legitimados e incorporados diariamente, devido à repetição destas relações e práticas, mantendo e diferenciado as relações de poder entre alunos e professores.

Estas práticas também revelam que o espaço escolar é constituído de resistências, como a falta de comportamento adequado, seja na sala de aula ou nos arredores, excessivo número de faltas, desrespeito aos professores e aos funcionários; as adaptações, as quais os alunos submetem-se para serem aceitos no espaço e as transgressões pelos sujeitos em aceitar uma nova ordem imposta que não seja pelos seus familiares.

Com o surgimento de normas e na execução destas práticas, os processos disciplinadores a que os alunos estão expostos passam a ser um mecanismo de civilização, que por meio de seus ritos e rituais legitimam valores a partir das estratégias de obediência do corpo, dos gestos e das ações pela escolarização da infância.

Um dos ritos marcantes na escolarização da infância são as trocas de presentes entre alunos e seus professores. Este rito é marcado no momento de entrada dos alunos e simboliza não apenas um mecanismo de civilização, mas legitima valores de trocas e carinho na relação entre alunos e professores.

Dona Eponina, em um de seus registros, evidencia o carinho entre ela e uma de suas alunas:

Um dia, entra pela classe a dentro, toda apressada e vermelhinha a minha saudosa Luizinha. Vinha atrasada e trazia oculta em sua cestinha, qualquer coisa de grande para ela e que para mim o é ainda até hoje, numa grata recordação. Fechará dentro de sua lancheira, uma muda inteira de maragarida, coberta de flores.

- Veja como estão bonitas! Eu as trouxe para você e um doce sorriso iluminou de alegria o rostinho daquela almazinha pura, também em flor! Quando tomei a planta em minha mão vi que além das flores havia a raiz e havia terra! Percebi que em casa de Luizinha as crianças não deveriam tocar nas flores e ela o fez certamente de passagem pelo Jardim, pensando em mim. Entre a obediência e o sentimento ela decidiu-se sosinha.

Sua vida teve a duração de uma flor, talvez de uma das margaridas que ela me deu...

- Voou tão cedo para o céu!

(Texto de D. Eponina de 1903, ACERVO HISTÓRICO DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS, Dossiê Caixa 4)

Estes processos são baseados na homogeneização e controle, e a escola, por sua vez, configurou-se como um espaço específico em que se ensinam formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos pela imposição da disciplina, do método e dos recursos tecnológicos que configuram este ambiente e seus atores envolvidos num trama social de conformação.

É preciso destacar que estas relações também são marcadas por sentimentos tanto da parte de alunos como de professores. A partir do depoimento de D. Eponina relatando sobre o falecimento da menina, pode-se ver que as relações mesmo sendo baseadas em processos de homogeneização e de controle, também subsidiam as relações interpessoais no espaço escolar.

A construção deste trama social e da interiorização de certas práticas conformadoras como os comportamentos exemplares tem uma nova forma de instituir a infância e o controle sobre o corpo infantil, ajustando a sua atividade às regras da escolaridade e da máxima utilidade.

A consolidação da vigilância do corpo infantil passa a ser uma das práticas apreendidas na escola da infância que se dá, por meio de dois dispositivos específicos: “O primeiro se refere a aliança da escola com a família e o segundo a regulamentação das regras de civilidade. Esses dois mecanismos, nessa perspectiva, garantiram o bom funcionamento da instituição escolar” (NARODOWSKY, 2001, p. 122).

Com isso, a rotina do Jardim da Infância foi criada como um mecanismo de programação das atividades diárias e acima de tudo, de minuciosa organização do tempo em prol do trabalho e do desenvolvimento cognitivo, moral e higiênico.

Para o desenvolvimento destas três categorias, a vacinação passou a compor a rotina da escola, nas quais se presencia vários ritos e rituais que se consolidaram na institucionalização escolar da infância:

João Pedro – Joãosinho como o chamavamos fazia honra ao nome. É voz do povo que todo Joãosinho e todo Pedrinho são verdadeiros diabinhos. Posso afirmar que esse aluninho não desmentiu o ditado e nem o podia fazer tendo os dois nomes associados. Convivi sempre com ele e hoje ao

admirar-lhe o caráter reto, o ótimo chefe de família que deu, ainda percebo na sua prosa algo irônica, inteligente e observadora, qualquer coisa daquela travessura que passou.

O médico do serviço sanitário havia chegado; vinha revistar a nossa criançada. Era um dia de rebolço, um Deus nos acuda!

Com grande custo conseguíamos levar uma meia duzia de corajosos, que depois de vacinados, vinham triunfantes com as manguinhas arregaçadas, os bracinhos de fora, ostentando o cortesinho ligeiramente roseo. A vitória era nossa, pois com a chegada dos “primeiros feridos”, em geral sorridentes, a segunda turma e a terceira seguiam sem maiores protestos.

Pois o nosso Joásinho apezar de tão bravateiro, não fez parte de nenhuma delas e só se deixou levar quando não houve mais apelo. Perto do médico afirmou categoricamente que já tinha sido vacinado.

- Onde está o sinal? – Pergunta-lhe o médico.

- Aqui! Mostra um braço e depois o outro, as pernas, mas qual! – não havia marca alguma. Muito vermelhinho e já não sabendo onde procurar o tal sinalzinho desejando arriscar um último alvitre, disse:

- Estava aqui, doutor, aqui, mas escapoliu.

O médico riu-se bastante e vacinando o travesso, disse-lhe:

- Vou fazer um sinal que nunca mais há de fugir daqui, você verá!

(Texto de D. Eponina de 1903, ACERVO HISTÓRICO DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS, Dossiê Caixa 4)

A respeito desse relato, nota-se que na escola sempre há alunos com comportamentos mais agitados, o que propicia a criação uma nova modalidade de rito: o rito do nome estigmatizado, associando o nome às características comportamentais dos alunos.

Outro rito que foi construído ao longo da escolarização da infância é o rito da vitória, que está presente não apenas na aquisição de novas aprendizagens, mas na conquista de realizar atos “heróicos”, como por exemplo, a coragem de tomar uma vacina. Em contrapartida, é possível perceber que a escola também cria o rito do medo, como no caso em que a professora vai criando mecanismos de superação ou, como na maioria das vezes, de subordinação a uma ordem.

Há também o rito de comparação, em que prevalece o aluno de melhor comportamento, e o rito de previsão, em que as professoras passam a definir como será o futuro dos alunos a partir de seu comportamento.

Além do rito de previsão e do rito do comportamento, evidencia-se que um novo rito passa a vigorar: o rito de diálogo, estabelecendo um elo de amizade entre professores e alunos. Por exemplo, este depoimento da professora Eponina:

Este é o Mariozinho, menino meigo, bom para todos, atencioso, inteligência diferente da de João Pedro, pois era moderado e calmo. Dono de uns olhinhos ternos e de uma simpatia profunda.

Certo dia, proseando comigo, disse-me ele:

- Sabe Punina, eu sou feliz! Tão feliz!

- E que bom! Por que? – perguntei-lhe passando o braço num gesto de carinho ao redor da linda cabecinha encaracolada.
 - Quando vai chegando o dia de meus anos, começam a passar lá pela rua de casa, uma porção de homens gritando: “olha o peru, olha o peru, olha o peru...” Seus olhinhos brilhavam antevedendo o festão do dia de seu aniversário, que estava próximo.
 Nunca mais soube do Mário! Permita Deus que tenha sido muito venturoso, que tenha tido até hoje a fácil felicidade de então.
 (Texto de D. Eponina de 1903, ACERVO HISTÓRICO DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS, Dossiê Caixa 4)

Uma das práticas pedagógicas inculcadas, a partir desta perspectiva foi à disciplina do silêncio e do trabalho pontual para o exercício do aluno na sala de aula, além da hierarquização da função docente na relação entre professores, alunos e diretor. Verifica-se esse dado em um dos relatos da professora do Jardim da Infância, em que se abordam estes três itens:

Passo esta ligeira nota para mostrar, de leve, quem era a nossa meiga diretora Joaninha – alma de jardineira ideal.
 Havia no Jardim uma meninazinha muito interessante, como o eram quase todas, todas mesmo. Por questão que certamente não era ela quem poderia solucionar, chegava quasi sempre bem atrasada.
 A professora, com toda a razão chamava-lhe a atenção.
 Um dia ela vem, não atrasada, mas atrasadíssima, e em vez de ir para a classe foi direitinha, na pontinha dos pés para o gabinete da Diretora.
 D. Joaninha aovê-la quis fazer um semblante severo, mas foi desarmada ao olhar de perto aquela carinha confiante e só a custo disse-lhe:
 - O que é isso! Você chegando a estas horas! Sua professora vai ficar zangada.
 A menina levantando seu dedinho a altura do nariz, replicou franzindo ligeiramente a testa:
 - Psiu!... Zaninha, fala baixinho, fica quietinha, a professora escuta.
 Não sei qual foi a solução que D. Joaninha deu a tão encantador incidente. Estou porém convencida de que não foi coisa fácil.
 (Texto de D. Eponina de 1903, ACERVO HISTÓRICO DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS, Dossiê Caixa 4)

Outro aspecto que passou a configurar-se na escola são as festas, que também serviam para divulgar as atividades do Jardim e seus novos métodos. Segundo Cândido (2012, p. 3):

As festas escolares expressaram aspectos da cultura escolar representativa do período em questão, pois ao mesmo tempo em que a festa era regida por normas, pelo ensinamento de condutas e conhecimentos, era também composta de práticas coordenadas com finalidades educativas. As festas foram compostas de normas e práticas, as normas estabelecidas externamente pelos governantes que determinaram legalmente os dias a serem comemorados e um padrão de festa a ser seguido através de regulamentos e circulares enviados às escolas e internamente pelas

instituições de ensino que reelaboraram essas normas e as transformaram em práticas significativas da escola.

Além da festa das árvores e da festa das aves, que aconteciam anualmente no mês de setembro, as comemorações da Escola Normal e de suas anexas sempre ocorriam no salão nobre do Jardim da Infância (REVISTA DE ENSINO, 1908). Havia também as festas de 7 de setembro, a festa da bandeira, as reuniões do dia das crianças (realizadas em outubro), os eventos de apresentações literárias e musicais. Numa dessas ocasiões, contou-se com a presença de personalidades de outros estados como Dr. Alfredo de Brito, diretor da Faculdade de Medicina da Bahia e presidente do Congresso Médico.

Outro dado relevante, que chama a atenção é que a organização das festividades no Jardim contava com o apoio do Grêmio Normalista “Dois de agosto”. A partir de 1907 esses eventos são divulgados na Revista de Ensino como na notícia que segue:

A festa 12 de outubro também realizadas pelo grupo normalista Dois de agosto a festa do descobrimento da América. As cerimônias sempre iniciavam-se as 14:00 horas da tarde contando com a abertura de convidados externos a escola, como Oscar Thompson para este evento. (O REVISTA DE ENSINO, 1907, p. 122)

Outra festa que passa a constituir os eventos do Jardim e de toda a escola Normal e de suas anexas é a festa de encerramento do ano, que além de configurar o fim do ano letivo, também atribuem méritos aos alunos destacados dos últimos anos de escolarização, além do ceremonial de formatura para as turmas concluintes de cada módulo gradual de ensino.

Surgiu, então, a feliz ideia das festas escolares no fim de cada ano letivo, pelas quais se pudesse tornar bem frisante o desenvolvimento admirável e real das crianças educadas nas primeiras escolas-modelo e grupos escolares criados. Era uma verdadeira propaganda, cheia de oportunidade, em prol do ensino público, em período de reorganização; propaganda em que se impunha em favor do advento da instrução entre nós, sobre a qual se refletia a pouca ou nenhuma confiança que as antigas escolas régias inspiravam. (REVISTA DE ENSINO, 1908, p. 35)

A partir de tantos eventos presentes no Jardim da infância e que nortearam as práticas pedagógicas neste estabelecimento de ensino, criou-se o slogan “o Jardim é festa o ano inteiro”, pois os eventos tornaram-se rituais que celebravam a

magnitude das novas propostas pedagógicas veiculadas na Escola Normal e em suas anexas.

3.3. A MEDIAÇÃO DOS MATERIAIS

O Jardim da Infância tinha como arcabouço para o desenvolvimento de suas atividades a Natureza. Estas, segundo o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1910, p.59) “deve ser essencialmente o grande livro, para cujo estudo o professor deverá dirigir a atenção do aluno”. Para essa tarefa, as atividades do Jardim contavam com a mediação dos materiais utilizados no desenvolvimento dos dosn e das ocupações.

De acordo com o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1913, p.48): “O gênio pedagógico de Froebel preconiza os trabalhos manuaes em papel, cartão, madeira, etc, e nunciando este principio: ‘O que a creança percebe intuitivamente deve também poder fazel-o manualmente’”.

Por meio, de um sistema pedagógico que valorizava o saber fazer, o ensino público paulista se organizou com práticas de observação e dispositivos de visibilidade das atividades escolares, como por exemplo, a inspeção escolar cujos relatórios constituíram os anuários de ensino, como registro das práticas escolares.

Essa comissão, constituída dos professores Snr. Cymbelino de Freitas, e DD. Flavia Grassi Bonilha, Felicia Puiggari Solá e Elisa de Macedo, apresentou o seguinte “A principiar do 1º periodo do Jardim da Infancia, todos os trabalhos se achavam dispostos pela ordem ascendente das classes. Os de escripta, cartographia e musica, executados sómente em folhas destacadadas de papel (pois o uso de caderno foi de todo abolido) e reunidas dentro de uma capa de papel grosso, adornada de variados desenhos decorativos – estavam collocados sobre mesas adequadas, correspondendo cada grupo de albuns a uma classe. Os de agulha, encontamos pendurados de biombos distribuidos circularmente no sentido dos raios do salão. Os de desenho (igualmente executados em folhas despegadas de blocos ou cadernos apropriados) e os de modelagem e marcenaria não se achavam no salão nobre, mas em galeria especial. Finalmente, os de fantasia, que tanto enfeitam uma exposição, como almofadas ou outros trabalhos, em setim, velludo ou casimira, pintados ou bordados a seda ou ouro, etc., eram nessa exposição em numero bem diminuto, o que faz presumir uma tendencia a desaparecerem por completo em ulteriores exposições”. (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907, p.55)

A partir deste relato à Comissão de Inspeção Escolar de 1907, verifica-se que ocorreram mudanças no decorrer dos anos no Jardim da infância anexo à Escola Normal da capital. A primeira delas, é a abolição do caderno, apesar de a proposta original prever que todas as atividades deveriam estar registradas em um álbum, semelhante a um caderno.

Os trabalhos com agulha por demandarem ampla habilidade dos alunos, destacavam-se em todos os eventos, como sendo um dos principais materiais a serem expostos nas atividades. De acordo, com a Revista de Ensino (1902, p. 478):

Posta em prática sua ideia, Miss Arnold teve a satisfação de ver as crianças executarem o trabalho com muito prazer e relativa perfeição.

Eis a origem da disciplina que ora analisamos e que figura nos horários de nossas escolas como um verdadeiro entretenimento.

As vantagens que dela resultam podem ser resumidas em poucas palavras: o trabalho de agulha é um descanso para o aluno enfadado pelo lápis ou pelo quadro-negro, e, por isso, predispõe o seu espírito a receber novos conhecimentos; e, ainda, desenvolve-lhe a atenção e a observação, educando-lhe a vista e as mãozinhas, que, assim, se tornam capazes de executar trabalhos delicados.

Os trabalhos com dobraduras, entrelaçamentos com fitas de papel, recortes e alinhavos e atividades com agulhas também foram assim descritos no relatório de 1907:

Entre os do Jardim da Infância vimos, no 1º período: - dobraduras de papel colorido, enfiados de contas e palhas. Do 2º alinhavos e entrelaçamentos com fitas de papel e do 3º: recortes e alinhavos. Esses trabalhos estavam colecionados em cadernos apropriados e aplicados em objetos feitos de papel cartão, apresentando formas mui interessantes e variadas, tais como cestas, casinhas, navios, etc. os modelos que apresentamos, oferecidos pela Exma Inspetora desse estabelecimento, D. Maria Ernestina Varella, que solicitamente nos prestou todas as informações pedidas, provam o enunciado acima (REVISTA DE ENISNO, 1907, p. 56)

Com a forte presença destes itens, é possível observar que a Revista de Ensino sempre trazia em seus artigos, prescrições de como deveriam ser mediados os materiais, principalmente os de alinhavo, expondo para as professoras os benefícios da execução de tais materiais no cotidiano escolar.

As crianças, cobrindo as linhas do modelo, animal ou planta, são obrigadas a observa-lhes todas as particularidades, gravando melhor as suas imagens – o que será um grande auxílio à aprendizagem da botânica, da zoologia e do desenho, firmando as explicações recebidas. Podemos aproveitar essas observações nos trabalhos de cartografia, pois fácil é a criança cobrir o contorno de uma planta como a do Estado de São Paulo, a do Brasil, e etc., trabalhos de que as crianças hão tirado tão grandes resultados. Damos para

exemplo vários modelos, sendo um já alinhavado; e continuaremos a dar outros, que poderão ser transportados pelos professores, por meio de papel químico, ou outro qualquer processo, e passado em cartolina, que deverá ser cortada em tamanho conveniente, e que se furará com uma agulha presa a um cabo e sobre uma almofadinha, - trabalho esse que poderá ser feito também pelo próprio aluno. O cartão furadinho em quadrículos servirá de base ou introdução aos outros trabalhos. Nele as crianças farão com linha ou a seda o que fazem a lápis no papel quadriculado para a aprendizagem do desenho. (BRITO, 1912, p. 477)

Desta forma, verifica-se que, no Jardim da infância, a mediação dos materiais sempre se dava de forma prescrita, tanto nas publicações do Estado como: A Revista do Jardim da Infância (1896 e 1897), o Guia para as jardineiras (1896) quanto a Revista de Ensino (a partir de 1902) e os próprios cadernos que as professoras redigiam acerca de suas atividades a partir de 1903.

3.4. A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Aos trabalhos manuais como valor formativo se associam ideias sobre formação integral, com base nas obras de Froebel. A formação integral diz respeito à forma de educação estimulando os recursos dos sentidos.

A educação dos sentidos sob esta vertente tem como fundamento básico o aprender pela observação e experiência:

O segredo do educador está no estimular e dirigir a observação sempre alerta da criança, tornando-a exacta, tanto quanto possível, e encaminhando espontaneamente o seu espirito, do concreto para o abstracto, do conhecido para o desconhecido, do geral para o particular (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907, p.386)

Rompendo com o empirismo tradicional e com velhas práxis, a educação dos sentidos tem uma finalidade plástica no Jardim da infância, ou seja, a teoria froebeliana foi adequada para viabilizar e implantar uma moderna corrente presente entre os educacionais paulistas que denominaram o “methodo anlytico intuitivo que assenta na espontaneidade constructiva do proprio alunno”. (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p.254). Para que essa educação se tornasse possível era preciso alterar a postura do professor, que deveria dar aula em pé como forma de mediar todas as atividades.

Nesta perspectiva, a educação dos sentidos desenvolvia-se na atividade e na relação entre professor e aluno, por meio: da observação, da ação no meio, da linguagem falada e das lições de coisas que tinham como finalidade aguçar a curiosidade infantil.

Para ilustrar a educação dos sentidos veiculada no Jardim, D. Zalina Rolim traduz em versos de 1903, o trabalho sobre este enfoque:-.

Os sentidos

Si meus olhinhos falassem
Bem poderião dizer
Em tudo quanto há no mundo
Elles, os dois, sabem ver

Meu nariz, ah! se falasse
Bem havia de contar
Quanto ar ele respira
E como sabe cheirar!

Se meus ouvidos falassem
Bem haviam repetir
Quanta voz, quanto barulho
Os dois já sabem ouvir

Minhas mãos, ah! Se falassem
Não haviam de calar:
A toda a gente diriam
Em ellas sabem appalpar

Minha boquinha, essa fala
E come e bebe também...
E como os outros não falam
Conta o vallor que eles tem

Para Margarete Holder (1907, p. 131) o novo método vem romper com os princípios de uma:

[...] “pobreza intelectual” até então vivenciada e que necessitaria, portanto educar os sentidos para poder ter acesso aos princípios escolares. Os cinco sentidos oferecem suas graduações e diferenças quanto a seus caracteres distintivos e a delicadeza e refinamento de suas percepções. Atendendo o seu grau de perfeição, podem ser colocados na seguinte ordem ascendente: gosto, olfato, tato, ouvido e vista.

Desta forma, esses educadores entendiam e divulgavam por meio, da Revista de Ensino que é somente pelos sentidos que se adquiria o conhecimento primordial das coisas. É evidente a necessidade de conservar em perfeito estado de saúde esses

órgãos, assim como educá-los para que desempenhem suas funções do melhor modo possível.

A partir destes princípios, os poemas e os cantos e outras atividades tinham por objetivo exercitar os sentidos, implicando nestes o desenvolvimento de como dirigir a atenção da criança ao que está presente: e assim, vem a ser, rigorosamente falando, exercício da mente pelo exercício das impressões sensitivas. Abaixo, apresenta-se a imagem de uma da tabela (Figura 22) publicada na Revista de Ensino (1907), na qual se define o que cada órgão deve suscitar para o aprendizado.

Figura 22. A educação dos sentidos.

OS SENTIDOS, ORGAMS, FUNÇÕES, MEIOS DE ACÇÃO, EXCITANTES, PRODUCTOS DIRECTOS E INDIRECTOS, E SUBSTITUIÇÕES POSSIVEIS								
ORGAMS	SENTIDOS	FUNÇÕES	EXCITANTES	MEIOS	PRODUCTOS		SUBSTITUTOS	ORGAMS
				Directos		Indirectos		
	Vista	Visão	Luz Eter	Ondas lumino-sas	Côr, Forma, Tamanho	Estructura, magnitude, solidez e distancia	Tacto Ouvido Gosto	Olhos
	Ouvido	Audição	Atmosphera	Ondas sonoras	Ruido Som	Direcção Distancia Origem	Vista Tacto	Orelhas
	Olfacto	Olfacção	Ar, Vapores	Substan-cias chimicas	Olor	Origem Direcção Distancia	Gosto Vista	Nariz
	Gosto	Gustação	Contacto	Substan-cias chimicas	Sabor	Origem	Olfacto Vista	Língua
	Tacto	Tacteação	Contacto	Pressão Temperatura	Estructu- ra, Tex- tura, So- lidez e peso	Magni- tude, Dis- tancia Dureza e Espaço	Vista Ouvido	Mãos Musculos

Fonte: Extraído da Revista do Ensino (1907, p. 132).

Ernestina Varella, uma das grandes entusiastas do novo método no início do século XX, traduzia em seus artigos para a Revista de Ensino, a educação dos sentidos, relata que:

O homem enquanto criança, assemelha-se a flor no galho: e, assim como esta se acha, assemelha-se a flor no galho: e assim como esta se acha em relação à planta que a produz, assim também a criança está em relação com a humanidade: um novo botão, uma fresca flor; e como tal se proclama o incessante reaparecimento de uma nova vida humana. (VARELLA, 1907, p.133)

A educação dos sentidos só pode ser adquirida por meio da repetição da ação do desenvolvimento, pois assim como o cultivar do jardineiro, é apenas com a repetição de suas ações para o cultivar a semente, este é o objeto do kindergarten ou do Jardim da Infância – o cultivar a mente, o coração e as mãos.

A partir do quadro ilustrado acima, constata-se que nenhum dos sentidos pode ser substituído, pois um está interligado ao outro. Por isso o ideal é que desde a infância eles sejam desenvolvidos, pois é nesta fase da vida que se torna a melhor preparação para o conhecimento e as artes. Uma vez que, os materiais usados no kindergarten representam toda a espécie de atividade científica e técnica, ativando-se os sentidos; adestrando as mãos e tornando o corpo mais flexível.

É por meio do trabalho que as faculdades das crianças se desenvolvem; é justamente ao pôr em prática aquilo que sabe que ela se aperfeiçoa. Deste modo adquire perseverança, paciência e poder de vontade. O fim visado no kindergarten é estimular a mente, dar originalidade ao pensamento e ao metodismo, as ideias.

Para Holder, (1907, p.131) “as criancinhas de hoje são a base da sociedade, da próxima geração, e devem aprender a subir os degraus das dificuldades morais, assim como aprendem a subir os degraus de uma escada propriamente dita”.

Para isso, faz-se necessário entender a educação dos sentidos como uma forma de crescimento e não uma criação, pois uma criança vai ao kindergarten, assim como um aprendiz vai à oficina, para aprender um ofício. O verdadeiro Jardim da Infância é um pequeno mundo, onde a criança aprende que a sua felicidade e harmonia é felicidade de cada membro desta pequena comunidade, assim como, qualquer desordem de paixões, ou manifestações de egoísmo, prontamente travarão as brilhantes rodas da felicidade e do gozo.

Para Holder (1907, p. 131) os benefícios do Jardim da infância são:

1. A sua instrução desenvolve a tríplice natureza da criança;
2. O seu objeto é a formação do caráter por meio de um harmonioso desenvolvimento do corpo, do espírito e da alma;
3. Propõe-se chegar a esse fim por meio de divertimentos, trabalhos infantis e constantes exercícios na prática do bem;
4. Reconhece e procura desenvolver a individualidade da criança;
5. Fornece-lhe sociedade e convivência com outras crianças de quem elas adquirão as primeiras noções dos seus direitos de cidadão;
6. Dá o melhor preparo para a vida escolar;
7. Esforça-se por preparar as crianças, não só para o presente, mas também para a eternidade.

Para que isso fosse possível, todas as atividades do Jardim eram compostas por atividades que desenvolvessem os sentidos, como os versos dos exercícios de dicção – pela repetição: as crianças deveriam utilizar não apenas em palavras, mas em gestos, tudo o que pronunciavam.

Os pequenos trechos para serem reproduzidos em lições de linguagem com a acentuação própria, primeiro como simples meio de dar às crianças o necessário no desembaraço no falar e em seguida para a formação de diálogos, tinham como pressuposto o que era preciso para se ter um bom comportamento, dando ênfase à educação dos sentidos. Assim, a Revista do Jardim da Infância prescreve que se repitam as seguintes frases:

1º período

- Eu não posso estar quieto
- Eu sou muito obediente
- Eu falo quando é preciso
- Eu sei o nome dos meus dedinhos
- Eu gosto do Jardim da Infância
- Mamãe quer que eu seja bonzinho
- Papai quer que eu aprenda muita coisa.

2º período

- Meus olhos servem para ver
- Meus ouvidos servem para ouvir.
- Meu nariz serve para cheirar.
- Minha lingüinha serve para sentir o gosto do que eu como.
- Minhas mãos servem para apalpar.
- Que vêm seus, Antonio?
- A professora e meus companheirinhos.
- Que ouvem seus ouvidos, José?
- A sua voz e a dos que estão aqui.
- Como você sabe que é com os ouvidos que se ouve, Waldemar?
- Porque tapando os ouvidos não ouço nada.*
- Que cheiro sente você quando está no Jardim Raul?
- O perfume das flores.
- Como você sabe que é pelo nariz que se sente o cheiro, Esther?
- Porque tapando o nariz, não sinto cheiro nenhum.
- Que gosto sente agora a tua boquinha Judith?
- Nenhum, não estou comendo.
- Que apalpam as suas mãos, Luisita?
- Meu vestidinho.

- Como é que vocês sabem tudo isto?
 - Vendo com os olhos.
 - E quando estamos no escuro, Joãozinho?
 - Apalpando com as mãos.
- Temos pois cinco sentidos:
- Ver, gostar, ouvir, cheirar...
 - Um, dois, três, quatro, eis o quinto:
 - É o que se chama apalpar.

3º período

Ensina os bons modos, como por exemplo não ser tolo e ter juízo. Vejamos os exercícios de linguagem para este fim:

- Para termos juízo, que devemos fazer?
- Ouvir os conselhos de mamãe e de papai.
- prestar atenção às palavras da professora.
- Ser muito delicado para com todos.
- Eu quero ter juízo.
- Eu também.
- Que são só que ficaram quietos agora?
- São tolos.

Os tolos ficam mudos
Quando é o falar preciso,
Falando agora todos
Mostrando ter juízo.

Versos para exercícios de dicção (REVISTA DE ENSINO, 1912, p.242-44)

Com a aplicação de tantas legislações no início da República, o Decreto nº 225 de 16 de abril de 1912 do Estado de São Paulo veio reafirmar o método de ensino que deveria ser aplicado apenas ao Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Capital, pois os demais que haviam sido inaugurados na década de 1900 seguiam outra linha de trabalho. Assim, o artigo 143 delimita que Jardim da Infância, em questão é destinado a preparar, pela educação dos sentidos, segundo os processos de Froebel.

A educação infantil na Escola continua assumindo um caráter da teoria froebeliana, pois Zalina Rolim descreve as mudanças percebidas nas crianças de um ano para outro; o desenvolvimento das mesmas em seu comportamento, como: a atenção na escuta para as narrações, o desembaraço e a maneira gentis que substituem, em boa hora, o acanhamento e modos bruscos dos primeiros tempos.

Uma de nossas pequenitas, uma interessante lourinha que ainda hoje responde com dificuldades ao que se lhe pergunta, durante todo o ano findo guardara o hábito deplorável, de (apesar de nossos esforços e solicitações amigas) levar o lenço ou a ponta do aventalzinho rendado à boca, sempre que uma de nós lhe dirigia a palavra. Pois bem, é uma dificuldade vencida! Hoje a pequenita já conserva as mãosinhos no regaço e o lenço nas mãos, se bem que mostre ainda excessivo acanhamento ((Texto de D. Zalina Rolim, 1897, ACERVO HISTÓRICO DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS, Dossiê Caixa 4)

A educação dos sentidos, desta forma, foi paulatinamente adaptada em todos os conteúdos programáticos do Jardim, tanto para o desenvolvimento quanto para a cultura do instinto social das crianças da escola primária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo poema Jardim da Infância de Haroldo Maranhão em homenagem ao 70º aniversário do Jardim da Infância da Praça da República, em epígrafe neste trabalho, foi possível perceber que o Jardim da Infância era considerado pelos seus alunos um espaço de alegria e de ternuras, além das primeiras aprendizagens que recebiam deste lugar.

Constatou-se que, o Jardim de Infância anexo à escola Normal Caetano de Campos foi à primeira escola pública desta modalidade e contou com a introdução dos métodos e dos materiais mais modernos perante o momento histórico. Mas, a partir, da análise das fontes e do próprio poema, viu-se que a educação no Jardim, baseada na proposta de Froebel, não tinha apenas como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano, mas sim, uma escola que está a preparar os seus alunos para a sua inserção no ensino primário.

Fato este, evidenciado nas palavras de Rui Barbosa, quando em 1895, relata para a revista a *Escola Pública* que “se implementássemos os jardins de infância, pouparíamos dois anos de trabalho nas escolas de ensino primário”.

A partir deste trabalho de análise dos documentos e instrumentos utilizados no Jardim da Infância, foi possível perceber que os objetivos propostos para o Jardim da Infância criado em São Paulo permitem identificar a presença da fundamentação pedagógica de Froebel em vários aspectos, tais como: a importância do desenvolvimento físico, moral e intelectual do educando; a educação dos sentidos; o valor dos jogos (dons); e o trabalho conjunto entre a escola e a família.

Kishimoto (1984, p. 33) também sinalizou em seus estudos que o currículo do Jardim da Infância era baseado em práticas para o desenvolvimento dos sentidos, mas não atribui importância a um complemento deste ensino, o que previa a antecipação do ensino da leitura, da matemática, dos cálculos e o preparo para a escola elementar.

Outro dado obtido é que na organização da rotina das crianças, nem todos os dons foram trabalhados como a proposta de Froebel determinava. Alguns foram adaptados como o 7º e o 8º dom, e outros materiais vieram substituí-los.

Destaca-se também o tipo de linguagem desenvolvida nas revistas pesquisadas. Quando os textos tinham por objetivo educar ou explicar determinada atividade apenas para a professora, a sua linguagem é escrita na norma padrão. Quando as atividades eram voltadas para o tratamento para com as crianças, as mesmas vinham descritas de forma predominante, praticamente em sua totalidade no diminutivo, exacerbando: a criancinha, o dedinho, o corpinho. Por inferência, não seria ousadia acrescentar “a professorinha” à lista de diminutos, pois mantidas as devidas proporções, as professoras “jardineiras” possivelmente estavam envoltas no invólucro da infantilização de seu saber, uma vez que, suas atividades, assim como, dos alunos estavam de antemão determinadas pelos cadernos, manuais e outros artefatos.

Assim, enquanto o discurso de Gabriel Prestes prescreve que a execução das atividades será de acordo com os princípios froebelianos, a professora Zalina Rolim traduz essas prescrições em músicas, poemas, cantos, exercícios de dicção e a forma apropriada de como se deve conversar com as crianças.

Pode-se, então notar que a linguagem da professora torna-se infantilizada no tratamento para com seus alunos, devido à demanda que a sua própria função desempenha: de cuidar, zelar com amor a “sementinha” em processo de germinação.

Esta pesquisa buscou analisar como os rituais se deram no início do período republicano (1896 -1912), pois se objetivava mapear quais os rituais foram criados no decorrer do processo e implantação desta escola, neste caso: o Jardim da Infância. Mas, cabe mencionar que, a partir de 1912, é perceptível a introdução de novos materiais na escola, diferentes dos propostos por Froebel, mas de origem montessoriana.

Foi possível identificar no material analisado, vários ritos e rituais que compuseram e deram vida ao Jardim da infância: o rito do tempo (que marcou um rígido período de trabalho para o desenvolvimento de todas as atividades), o rito da Fila (que mantém a ordem, o canto e a marcha para o deslocamento dos vários ambientes). Por sua vez, os rituais marcantes foram às festas. Estas eram sumptuosas e tinham como meta convidar não apenas a família escolar, mas toda a sociedade a participar dos eventos, apoiado pelo grêmio Normalista.

Com este trabalho, percebeu-se que a educação infantil nos dias atuais ainda – conserva; apresenta – tem muitas semelhanças com a rotina do Jardim da Infância na época de sua criação (ou seja, mesmo transcorrido mais de um século, alguns ritos e rituais permanecem na escola). As características evidenciadas com maior notoriedade foram: as relações estabelecidas entre professores e alunos, cuja forma de comunicação se estabelece no diminutivo; a preocupação com a maneira da alimentação; o jeito de falar; de atentarem-se as lições explicadas.

Outro dado refere-se ao fato que na educação geralmente, para não dizer sempre, toma-se um autor como norteador de determinadas práticas – principalmente as inovadoras – de forma idolátrica. Por exemplo, o próprio Froebel, para o Jardim da Infância, nos artigos da Revista de Ensino costumeiramente continham sua figura rememorada nos escritos:

Poema: No altar de Froebel

(Especial para a revista escrita por: Manoel dos Reys)

Esposa, filha e mãe, eis a coroa
Nimbando a tua fronte, ó glória d'Eva!
Diante de ti a humanidade eleva
Culto a trindade numa só pessoa.

Tríade imortal divinamente boa –
Radiante luz escorraçando a treva –
O que te louva desde a voz primeva
Qual Clio d'asas pelo mundo soa.

Eponina a brilhar no céu de Roma
Virgem no Esgastulo esgotando a poma,
Maria junto a cruz no ermo Agar.

E ante a infancia em fervorosas preces
Julgaram bem que mais laurel tivessem:
Na catedral de Froebel um altar (REVISTA DE ENSINO, 1908, p.42)

Este estudo trilhou apenas uma parte do caminho, mas abre trajetórias para outras pesquisas direcionadas à História da Educação Infantil, tais como: a verificação da introdução de novas propostas teóricas no Jardim da infância e sua apropriação no século XX; as diferenças do ensino e da forma de tratamento entre as modalidades de Ensino Infantil e o Ensino Primário; as relações de gênero, considerando que no Jardim da Infância as salas eram mistas e no ensino primário, discriminadas. Enfim, o indivíduo que desconhece sua própria história pouco tem a dizer sobre isso mesmo, retomar as origens da educação brasileira, suplanta os

limites da obrigação, pois independente do número de vezes que se olhe para a história, sempre haverá algo que ainda foi pouco ou nada visto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCE, Alessandra. 2002. **Friedrich Froebel**. O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes.
- APPLE. Michael W. 1982. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense.
- _____. 1997. **Os professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa-Pt: Educa.
- BACZKO, Bronislaw 1985. **Imaginação social**. Enciclopédia Einaudi: Antropos – Homem. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda.
- BORDES, Juan. 2007. **La infância de las vanguardias**. Sus professores desde Rousseau a la Bauhaus. Madrid. Cátedra.
- BUYSE, Omer. 1913. **Méthodes Américaines d' Education générale et technique**. Paris: H. Dunod & E. Pinat.
- CÂNDIDO, Renata Marcílio. 2012. **Culturas da escola**: as festas escolares em São Paulo (1890-1930). Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3441--Int.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2013.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 1989. **A Escola e a República**. São Paulo, Brasiliense.
- CARVALHO. José Murilo de. 1999. **A formação das almas**. Rio de Janeiro: DP&A.
- CHAMON, Carla Simone. 2005. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade**: a trajetória profissional de uma educadora (1869-1914). Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- FRÖEBEL, Friedrich. 1913. **La educación del hombre**. Tradución del alemán por Luis de Zuleta, s/l, Daniel Jorro Editor.
- GENNEP, Arnald Van. 1978. **Os ritos de passagem**. Petrópolis, Vozes.
- GEERTZ, Clifford. 1978. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar.
- GIMENO SACRISTÁN, José. 1998. **Curriculum**: uma reflexão sobre a prática. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 1998. **Compreender e transformar o ensino**. 4^a ed. Porto Alegre: Artmed.
- GUIMARÃES, Giovanni Horacio. 1999. **Canto e ocupação no Jardim de Infância Anexo à Escola Normal de São Paulo nas primeiras décadas da República** – São Paulo – Dissertação de mestrado da PUC – SP.
- HERSKOVITZ, Melville. 1948. **The man and his works**: the science of cultural anthropology. New York: Alfred A Knopf. Disponível em: www.askoxford.com Acesso em 10 de fevereiro de 2012
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. 1986. **A pré escola em São Paulo** (das origens a 1940). São Paulo: Tese (doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo.

- KISHIMOTO, Tizuko Morschida. 1988. **A pré escola em São Paulo.** São Paulo: Loyola.
- KISHIMOTO, Tizuko Morschida. 1988. **Os jardins de infância e s escolas maternais de São Paulo no início da República.** Caderno de Pesquisa (on line), nº64, pp. 57-60.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. 2011. **Infância e Educação infantil:** uma abordagem histórica. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação .
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. 1994. **O Jardim da Infância Caetano de Campos** in DELGADO, Maria Cândida (org.) 1994. **Caetano de Campos:** fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo: Associação dos ex- alunos do IECC. (OK)
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Curriculum escolar" (verbete). 2002. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=72>, visitado em 17/3/2012. (ok)
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. 1997. **Curriculum, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez. (ok)
- NARODOWSKY, Mariano. 2001. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco. (OK)
- PAVAN, Diva Otero. 1996. **Cerimonial de formatura:** representação simbólica do sucesso escolar. Tese de mestrado em Educação: Administração e supervisão escolar da Universidade Estadual de Campinas. (OK)
- REZZANO, Clotilde Guillen. 1929. **Los jardines de infantes.** Su origen, desarollo, difusión: organización y métodos a través de sus creadores y divulgadores. Buenos Aires: Editorial Kapeluz & Cia. (ok)
- SILVA, Benedicto. 1987. **Dicionário de Ciências Sociais/** Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação Benedicto Silva; Coordenação geral Antonio Garcia de Miranda Netto. et al. 2ª ed – Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- SOUZA, Rosa Fátima de. 1998. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, Fundação Unesp.
- TERRIN, Aldo Natale. 2004. **O rito:** antropologia e fenomenologia da ritualidade. São Paulo: Paulus.
- TURNER, Victor W. 1974. **O processo ritual.** Petrópolis: Vozes.
- VILHENA, Maria Ângela. 2005. **Ritos:** expressões e significados. São Paulo: Paulinas.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. 1994. Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España". **Revista Iberoamericana de Educación.** Número 4 Descentralización Educativa (y 2). Enero - Abril 1994, p. 29-64. Disponível em: <http://www.rieoi.org/oeivirt/rie04a02.PDF> Acesso em 14 de janeiro de 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Algustín. 2001. **Curriculum, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A.

FONTES

ANUARIO DO ENSINO DE ESTADO DE SÃO PAULO (1907-1911)

BARBOSA, Rui. 1882. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. v. X, t. III. Ed comemorativa do centenário. Salvador: Fundação Casa de Rui Barbosa. Fundação Cultura da Bahia. Conselho Estadual de Educação.

PRESTES, Gabriel. 1895. **Discurso pronunciado na Sessão Inaugural do edifício da Escola Normal de São Paulo**. São Paulo: Typ. Paulista.

PUJOL, Alfredo. 1896. **Relatório apresentado ao Excelentíssimo Senhor Doutor Presidente do Estado de São Paulo em 30 de março de 1896 pelo Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Instrucção Pública Alfredo Pujol**. São Paulo: Typographia do Diario Official.

RELATÓRIO DO DIRECTOR DA ESCOLA NORMAL. 1894 – São Paulo – Typografia a vapor de Vanordes & Company.

REVISTA A ESCOLA PUBLICA. 1895. Ano I, Número I – São Paulo – Typografia da Industrial de São Paulo

REVISTA DE ENSINO DA ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE DO PROFESSORADO PÚBLICO PAULISTA (1902-1913)

REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. 1896. São Paulo. Typ. A Vapor Espíndola, Siqueira & Comp. v.I

REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. 1897. São Paulo. Typ. A Vapor Espíndola, Siqueira & Comp. v.II.