

O presente trabalho tem por objetivo compreender o percurso da idéia de infância e de Educação Infantil no Brasil quinhentista. Vale salientar que, com o descobrimento do Brasil pelos portugueses em 1500, as crianças existentes aqui eram unicamente os filhos de índios. As tentativas de colonização e povoamento do território recém-descoberto seguem os mesmos caminhos que os de outras colônias na África, Ásia e Índia. Inicialmente esse novos colonos foram os degredados da Corte portuguesa que, enviados para o Brasil, adotam posturas consideradas impróprias e mundanas. As crianças que aqui chegavam eram embarcadas nas naus portuguesas em quatro categorias: os grumetes, os pajens, as órfãs do rei e as que acompanhavam seus pais como passageiros. No artigo “A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI”, escrito por Fábio Pestana Ramos (e que faz parte da coletânea organizada por Mary Del Priore sobre *A História das crianças no Brasil*) retrata essa realidade de forma crua, e, em toda a sua dimensão, realmente trágica da perda dessa infância, transcritas em diários de bordo, cartas e documentações da época.

Se eram poucas as crianças embarcadas, o número de pequenos que chegavam vivos ao Brasil, ou mesmo à Índia, era ainda menor, e com certeza nenhum conseguia chegar ileso ao seu destino. O menor mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer algum trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasia desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder sua inocência para nunca mais recuperá-la (RAMOS In PRIORE, 2000, p.49).

A fome, sede, exploração, abusos sexuais, naufrágios, dentre outras desgraças, transformaram essas viagens em verdadeiro martírio. O trabalho infantil foi amplamente explorado. Nas situações de risco, as crianças eram muitas vezes sacrificadas ou esquecidas. Isso era uma consequência natural da idéia que se tinha da criança como um adulto em miniatura, pronto para competir, quando na realidade ainda era carente de cuidados. *Combater o universo adulto*

desde o início seria tentar vencer uma batalha que já estava perdida (RAMOS In PRIORE, 2000. p:49).

Somente em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil podemos, de fato, falar em educação das crianças pequenas. Como havia na Europa uma mudança com relação ao sentimento da Infância, visto anteriormente neste mesmo capítulo e descrito por Àries, os Jesuítas viram na criança indígena a possibilidade de uma abertura na relação com os índios, que se mostravam arredios à evangelização.

O ensino das crianças, como se vê, fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início de sua missão na América portuguesa. (CHAMBOULEYRON In PRIORE, 2000, p.55).

O ensino da leitura e da escrita em português, e principalmente da doutrina da fé cristã, somado ao ensino do canto e à utilização de instrumentos, objetivavam a formação de bons costumes e o louvor a Deus. As dificuldades não demoraram a chegar pois as crianças indígenas tinham que seguir seus pais que se mudavam de um lugar para o outro constantemente, o que era próprio da cultura deles, e as crianças tinham que deixar as escolas de ler e escrever. A preocupação dos religiosos era a de que as crianças esquecessem os ensinamentos e voltassem aos seus antigos costumes. Outro problema era a idade da puberdade, quando os rapazes já não mais faziam parte das escolas e aderiam aos costumes locais de bebedeira e luxúria.

Nas vilas portuguesas, a educação dos filhos de brancos era juntamente com os mestiços e índios, no entanto, havia clara distinção entre os catequizados e os instruídos. Para as crianças brancas os estudos iam além de ler e escrever.

Era tradição das famílias portuguesas orientar os filhos para diferentes carreiras. O primogênito herda o patrimônio do pai e continua seu trabalho no engenho; o segundo, destinados para as letras, é enviado ao colégio, muitas vezes concluindo seus estudos na Europa; o terceiro deve ser padre. Como se vê os jesuítas agem sobre os dois últimos. Mesmo quando os filhos não são enviados aos colégios e recebem a educação na própria casa-grande, ficam aos cuidados dos capelães e tios-padres (ARANHÁ, 1996, p.101).

Por ocasião das mudanças socioeconômicas ocorridas na Europa, e da forte reação aos regimes absolutistas, Portugal passou por uma nova administração assumida pelo primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o

Marquês de Pombal. As divergências com a Companhia de Jesus foram inúmeras, e temendo o poderio desta no Brasil, pelo fato de ter na Companhia a formação dos dirigentes, o controle sobre os índios e negros e a formação moral da elite, além de uma reserva grande de recursos e terras, o governo de Portugal expulsou os Jesuítas após 210 anos de permanência no Brasil (1759).

O que vimos a partir de então foi uma desestruturação de uma cadeia educacional, que resistiu em se modernizar, formando uma elite intelectual mais voltada para um saber subjetivo e em descompasso com a evolução científica ocorrida na Europa, deixando o País em atraso. No entanto, funcionava nas questões básicas de ler e escrever. Era uma estrutura que primava pela formação de seus mestres e que nesse campo deixou um vazio trazendo mais atraso para um país tão carente e cheio de diversidades. Os índios ficaram entregues à própria sorte com o fim das *Missões* ao sul do Brasil, hoje território do Uruguai.

As aulas régias, das disciplinas isoladas, que substituíram o curso de humanidades, só foram implantadas mais de uma década depois. Até então, nada de consistente foi criado no lugar dos colégios e das escolas de ler e escrever. Essas aulas tinham o objetivo de ensinar a língua moderna, como o Francês, em contraposição ao Latim, tão valorizado pelos Jesuítas, além das Ciências Naturais, Geometria e Aritmética. No entanto, as dificuldades de mestres qualificados, o distanciamento entre as escolas, a baixa remuneração e a falta de fiscalização foram alguns dos fatores que contribuíram para mais uma derrota na educação brasileira. Somente com a chegada da família real Portuguesa é que houve novo alento para a educação.

É importante que façamos um paralelo com a vida doméstica das crianças nesse período, pois, a partir dessa visão percebemos o quão estão próximas as visões de infância nesta terra nova com as do “Velho Mundo”.

A preocupação com a mortalidade infantil foi várias vezes estudada por médicos, e algumas razões dessas mortes prematuras foram paulatinamente combatidas. Em primeiro lugar, a questão das roupas apertadas e cheias de unguentos que dificultavam a respiração e favoreciam a proliferação de infecções. Os manuais de Medicina ensinavam que as mães deveriam usar nos bebês roupas folgadas e leves, substituindo os óleos por água e sabão. Além disso, o contato com culturas tão heterogêneas mostrava o quanto o asseio corporal era importante, pois, tanto as índios banhavam-se com os seus filhos, como as negras, que imergiam as crianças na água como um rito de entrada no mundo dos

vivos. Outro fator que levava à mortalidade infantil era a alimentação bastante inadequada. Desde a amamentação, entregues às amas-de-leite, pois esta poderiam ter contraído doenças que passariam para as crianças, como a alimentação por demais pesada para os intestinos pequenos e em desenvolvimento, como farinhas, leite de coco e açúcares. A falta de atendimento médico no caso das moléstias, muitas vezes confundidas com “quebrantos e bruxarias”, era outra causa das mortes.

Chamava a atenção dos viajantes que por aqui passavam era o que eles denominavam de “excesso de amor e mimos pelas crianças”, além da convivência doméstica entre as crianças negras e as brancas. Priore relata esse fato em seu artigo “O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império”, e diz:

Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação (Priore, 2000, p. 96).

Os mimos eram repudiados pelos moralistas, assim como na Europa ocidental, pois só se acreditava numa boa educação com castigos físicos. Estes foram trazidos pelos Jesuítas, pois os índios desconheciam bater em crianças, e continuados nas aulas régias, com o uso da palmatória, o que permaneceu na cultura brasileira até o advento da Escola Nova, no século XX. Esta “prova de amor” como eram considerados os castigos físicos, com facilidade, transformava-se em violência, inclusive contra a mulher que defendia seus filhos.

A formação religiosa e a alfabetização tinham suas cartilhas que também faziam parte desse cotidiano, tanto doméstico quanto escolar. Tinha a função de sedimentar o *trabalho que já deveria ter sido feito pela mãe, na primeira fase da vida da criança (idem)*. Aqui percebe-se a função da mulher na educação dos filhos e na sua formação moral. Priore deixa mais uma vez claro que a preocupação com a formação da criança passa indubitavelmente pelos castigos físicos, inclusive através de conselhos médicos:

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burlando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se

adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades (ibidem, p.104).

A autora conclui, citando um trecho de um médico mineiro setecentista que orientava os pais a usar de castigos físicos com as crianças desde pequenas para educá-las e controlar seus temperamentos, pois, com a mudança de percepção da criança, descobriu-se que ela seria capaz de aprender desde cedo; assim, os castigos deveriam acompanhar essa descoberta:

Sábio conselho num país onde, há quinhentos anos, a formação social da criança passa mais pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos de sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civilidade e cidadania (ibidem p.105).

No Brasil imperial, a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa, os progressos culturais foram percebidos através da criação da Imprensa Régia, Biblioteca, Jardim Botânico do Rio, Museu Real e a Missão Cultural Francesa. Já na área educacional, ficou clara a tendência para o ensino superior com o intuito de atender as necessidades da corte recém-instalada. Assim foram criados: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, cursos médico-cirúrgicos, Economia, Química e Agricultura, no Rio e na Bahia, e, somente depois da Independência, os cursos jurídicos, em São Paulo e no Recife. O ensino secundário e elementar ficaram em segundo plano, passando por maiores dificuldades quando houve um processo contrário ao que estava havendo em toda a Europa: a descentralização do ensino, o qual ficou ao encargo das províncias, que, sem recursos, sem orientação e sem professores preparados, leva a educação a um caos total, quando não havia uma seqüência de cursos, nem um currículo mínimo. A criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, serviu de parâmetro para as demais escolas, mas o que ocorreu foi um distanciamento ainda maior, pois somente este estava autorizado a realizar exames parcelados aos que almejassem o grau de bacharel.

Como o curso primário não era obrigatório, as famílias mais abastadas educava seus filhos em casa com preceptores. Ao restante da população restavam apenas algumas poucas escolas que ensinavam basicamente a ler, escrever e contar.

A iniciativa privada ganhou bastante espaço nesse período com as congregações religiosas abrindo escolas. E, mais uma vez, na contramão da história, enquanto o mundo buscava uma educação laica, o Brasil estava novamente agradecendo a presença da Igreja para atender a demanda educacional que não possuía a atenção do governo.

Com relação às crianças, havia uma discussão entre educação e instrução. No artigo de Mauad, “*A vida da crianças de elite durante o império*”, a autora escreve que a escola oferecia o ensino enciclopédico a partir dos sete anos mas que só poderia cumprir seu papel se a educação doméstica cumprisse sua finalidade: o estabelecimento dos princípios morais (MAUAD In PRIORE, 2000, P: 150).

Essa formação doméstica, como assinalada antes, abrangia a doutrina cristã, e os pais recebiam orientações de que evitassem os mimos inúteis, o convívio com os escravos domésticos, as futilidades femininas, a soberba e o orgulho. Já havia também nesse período lojas que vendiam brinquedos, médicos especialistas em crianças e livros voltados para o público infantil.

Já as crianças pobres e abandonadas, quando não eram deixadas nas ruas onde morriam de frio, fome, ou devoradas por cachorros, eram colocadas nas chamadas “rodas dos expostos”. Essas rodas foram criadas na época do Brasil colonial e duraram até 60 anos depois da República, em 1950, quando foi desativada a última em São Paulo.

As rodas eram na realidade cilindros, divididos ao meio e instaladas num muro ou janela de uma instituição, onde as crianças enjeitadas eram colocadas. Depois de girar o cilindro, quando a criança já estava dentro da instituição, a pessoa que a havia deixado tocava o sino, que ficava por fora do muro, para que soubessem lá dentro que havia chegado mais uma criança abandonada, e a pessoa poderia afastar-se anonimamente. Marcílio fez um longo estudo sobre este fato em seu artigo “*A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950*”, que faz parte de uma coletânea organizada por Marcos César Freitas - “*História Social da criança no Brasil*”. O autor detalhava que a criança era recebida e imediatamente batizada, sendo feito um inventário em um livro de registro, onde constavam o dia de sua chegada, eventuais bilhetes, seus pertences e saída para a casa das amas-de-leite. Estas eram mulheres pobres, normalmente solteiras, que recebiam para cuidar e amamentar os expostos até os três anos. Depois eram estimuladas a ficar com as crianças até crescerem ou pelo menos até os doze anos., quando podiam explorar o trabalho remunerado dessa criança. Mas tornava-se complicado quando as amas, passado o período

de criação e quando não receberiam mais salários, não ficavam mais com as crianças e elas não tinham mais para onde ir, e acabavam nas ruas.

...a roda buscava casas de famílias que pudessem receber as crianças como aprendizes - no caso dos meninos - de algum ofício ou ocupação e, no caso das meninas como empregadas domésticas (MARCÍLIO In FREITAS, 2001, p.76).

Durante muito tempo ficou a discussão a quem caberia o ônus com os expostos, se as câmaras provinciais ou as santas casas de misericórdia. Durante um bom período, os donativos à Santa Casa eram suficientes, mas depois voltaram a diminuir e foram trazidas irmãs de caridade para auxiliar nesta empreitada. Só depois, analisadas as consequências dessa precária assistência à criança abandonada, é que se percebeu o problema do adolescente desajustado. E assim começou um movimento filantrópico, de iniciativas particulares, para evitar esses problema, no entanto, não foram suficientes.

As rodas dos expostos se mantiveram aqui no Brasil até 1950, apesar dos inúmeros movimentos contrários a ela, principalmente pelos higienistas que viam a precária situação, o que elevava o índice de mortalidade infantil.

Como eram poucas as rodas, a outra forma encontrada para atender as crianças abandonadas era a adoção por famílias nem sempre abastadas, mas que por caridade acabavam adotando os pequenos, e que em muitas situações foram criados como filhos legítimos.

Já no final do Império, foram criados os primeiros jardins-de-infância, em 1875, no Rio de Janeiro, e, em 1877, em São Paulo, ambos de iniciativa privada.

A discussão em torno da identidade do jardim-de-infância, ora vistos apenas com a função de guarda, outras vezes como uma precocidade prejudicial da escolaridade, foi aguçada pelo famoso parecer de Rui Barbosa, na Exposição Pedagógica, no Rio de Janeiro, em 1885, quando apresentou um plano global para a educação, que abraçava todos os níveis, além de detalhá-los nas questões dos programas, da didática, da formação dos professores, da avaliação, do sistema de notas, dentre outras coisas importantes para uma estrutura educacional. Com relação ao jardim-da-infância, J. Militão de Albuquerque, Inspetor Regional do Ensino no Ceará, escreveu para a *Revista Educação Nova*², em abril de 1933, o seguinte:

Para isso, criou a 'Reforma' ao lado das escolas, primárias de três graus, os jardins de crianças, bitolados pelo sistema de Froebel, e, mais, a exigência (já em tempo tão recuado!) de as mestras reunirem-se em conferências pedagógicas, com etapas regulares. Desses jardins de crianças, a educação teria de consistir em ginástica, canto, brincos, trabalhos, entrando só no último ano do curso (o terceiro), os elementos constitutivos da linguagem, marco de transição à escola do primeiro grau. A cada Jardim seria anexado o horto para trabalhos de jardinagem, com o material necessário á educação (ALBUQUERQUE, 1933, p.12- 13).

Os Novos Ventos da República para a Criança Brasileira

Pouco antes da Proclamação da República, a preocupação com a criança desamparada trouxe muitas discussões e propostas de soluções não muito eficientes, agravadas ainda, pelo fato de que, com a abolição dos escravos, o número de crianças abandonadas aumentou. Havia, no entanto, uma expectativa muito elevada em torno da República. Intelectuais que haviam estudado na Europa ou Estados Unidos traziam idéias e modelos para a construção de outra nação. Dentre essas idéias, estavam o movimento da Escola Nova, (que tinha em Dewey seu mais importante expoente) e a criação dos jardins-de-infância. O jardim da infância da Escola Caetano de Campos, amplamente descrito em suas minúcias arquitetônicas, e com base nos preceitos de Froebel, Pestalozzi e Rousseau, são objetos do artigo de Monarcha (IN FREITAS, 2001) e finaliza o texto com esse retrato da expectativa em torno da República:

Nesse momento histórico, representado pelo Ano 1 da nova era, o discurso republicano, pleno de messianismo político, promove uma súbita valorização da criança, representando-a como herdeira da República, alegorizada esta na mulher amorosa e abnegada. Para este ponto de vista, cabe ao Estado exercer o papel de preceptor dos novo, subtraindo-os do âmbito do privado familiar e afetivo e conduzindo-o para o âmbito do público, social e político. Em outras palavras, esse discurso convida os novos a herdarem o novo regime e a protagonizarem, no transcorrer de suas vidas, uma história fabular, cujo enredo deve ser a liberdade e o progresso (MONARCHA In FREITAS, 2001, p.123).

Com as mulheres não foi diferente. Werebe (1997: 39) relata essa expectativa:

Grupos de mulheres manifestaram apoio à República com a esperança de que o novo regime modificaria a posição do elemento feminino no país, por exemplo, em relação à instrução. É interessante notar que duas candidatas se apresentaram ao Congresso Constituinte na primeira eleição republicana em 1980. Mas as mulheres não tardaram a se decepcionar com o governo republicano, pois não obtiveram os benefícios esperados (WEREBE, 1997, p. 38).

As mudanças tão esperadas com o advento da República, de fato, não vieram. Continuamos como um país agrário-exportador e com uma industrialização muito tímida. O governo era acusado de oligárquico e sua ação ficou conhecida como “política do café com leite”, onde apenas paulistas, produtores de café, e mineiros, criadores de gado, era quem de fato mandavam nas políticas econômicas do país.

Imigrantes chegaram da Itália, Espanha e Japão. Vieram em busca de uma oportunidade de vida, mas, aqui chegando, foram levados para as fazenda onde eram submetidos a um regime semi-escravagista. Mas trouxeram inovações, tanto tecnológicas como em idéias políticas. Essa semente começou a germinar e, quando saíram do campo, vieram para os centros urbanos. Com a Primeira Grande Guerra, o Brasil se viu obrigado a se industrializar, e mais uma vez foi a mão-de-obra do imigrante, dos nordestinos fugidos da seca e a exploração do trabalho infantil que tornou possíveis essa mudança. Esses imigrantes também tinham consciência política, e, através dos sindicatos que foram criando, começaram a exigir o fim das explorações nas indústrias, das jornadas excessivamente longas de trabalho, dos ambientes insalubres e dos baixos salários.

Foi nesse momento que as mulheres saíram de casa para a entrada no mercado de trabalho. Nesse movimento de urbanização, os problemas de moradias, os cortiços e a família passaram por sérias e irreversíveis mudanças. O trabalho familiar foi substituído pelo do trabalhador individual. Então o trabalho da mulher passa a ser fundamental para a sobrevivência da família. Foram buscadas soluções para os filhos pequenos que ficavam sob os cuidados de vizinhos ou parentes, mas isso também foi ficando cada vez mais escasso. Oliveira fala das *criadeiras*, mulheres pagas para cuidar das filhas de operárias, mas que acabaram por ficar

conhecidas como as “fazedoras de anjos” pela alta mortalidade das crianças que estavam sob os seus cuidados.

Com as insatisfações e as explorações no trabalho, as reivindicações foram pressionando os sindicatos patronais e algumas fábricas abriram creches e escolas maternas com o intuito de segurar a mão-de-obra. Oliveira (2002) relata que “em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas aos ambientes de trabalho” (p: 97). As primeiras regulamentações sobre escolas de educação infantil surgiram no Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, no Rio de Janeiro. Nesse período, o Brasil estava em pleno conflito pedagógico, com três vertentes diferentes e associadas a três setores sociais igualmente divergentes: a Pedagogia tradicional estava ligada às oligarquias dirigentes e à Igreja; a Pedagogia nova à burguesia e às classes médias; a Pedagogia libertária ligada aos intelectuais vinculados aos projetos dos movimentos sociais populares (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 20). O movimento da Escola Nova, aqui representado por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos e outros, promoveu importantes reformas educacionais em vários estados do Brasil. Aqui no Ceará, veremos no próximo item, o trabalho de Lourenço Filho. Em 1932, esse mesmo grupo assinou um documento que faz parte da história da educação nacional - o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Nesse documento, eram descritos os ideais, as diretrizes, as reformas, as finalidades da educação, baseados nos preceitos da Escola Ativa, de John Dewey, e defendiam um ensino público, laico e gratuito. Citava a escola infantil ou pré-primária, como estrutura do plano educacional. Mas somente em 1961, com a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, foi que o ensino pré-primário entrou na estrutura de ensino, embora, de forma muito tímida e sem nenhuma regulamentação.

Rosemberg descreve o primeiro programa para atendimento de crianças pequenas em massa, desenvolvido pela LBA, Legião Brasileira de Assistência, em 1977, orientado por agências intergovernamentais, em especial o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência, denominado Projeto Casulo. Esse projeto tinha por característica:

Objetivos de assistência e de desenvolvimento integral da criança, que ampliaram a perspectiva exclusiva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que adotaram uma forte conotação preventiva; perspectiva de atendimento de massa, ampliando a cobertura de baixo custo, o que seria

conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semi-voluntário de pessoas leigas (a comunidade) (ROSEMBERG In FREITAS, 2001, p.151).

Outros modelos de atendimento à pré-escola em massa também tinham características semelhantes ao Projeto Casulo, com uma preocupação em barateamento dos custos e a comunidade como “parceira”, que Rosemberg denuncia como “atendimento pobre para o pobre” (idem, p.155). Podem ser citados o MOBREAL, “mães crecheiras”, “lares vicinais”, “creches domiciliares”.

Somente em 1988, com a atual Constituição Federal, com o reconhecimento da criança como cidadã e sujeito de direito e o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, surgiu um diferente período para a criança brasileira. O próprio MEC, através de sua Coordenadoria de Educação Infantil, deu início aos trabalhos de regulamentação do atendimento à criança de zero a seis anos. As publicações sobre este assunto têm sido direcionadas para a discussão sobre a dualidade das funções da Educação Infantil, que se contrapõem no tocante aos cuidados com alimentação, sono, segurança e higiene, e a educação, a partir de vivências significativas, favorecendo a construção de um conhecimento no qual a criança é o sujeito dessa construção. Bujes (2001) traz uma definição para esse “educar” e “cuidar”:

A educação da criança pequena simultaneamente envolve dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças dessa faixa etária, como sabemos, têm necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais ela dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nessa etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes (BUJES IN CRAIDY E KAERCHER, 2001, P.17).

Oliveira (2002: 46) complementa essa idéia do “educar”, quando aponta os momentos significativos em que acontece tal ação

A instituição de educação infantil pode atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimentos

elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender o um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de ler o mundo e as si mesma. Por exemplo: ela aprende a diferenciar um avião de um helicóptero, a ligar e desligar o rádio e a televisão, a interessar-se por música, livros de história, concertos de automóveis, porque esses elementos fazem sentido para aqueles que com ela convivem e que, pelo uso que fazem desses objetos culturais, lhe apontam esses sentidos, em uma relação que é chamada de ensino, ou seja, de apontar signos. Tais aprendizagens promovem ao mesmo tempo o desenvolvimento das funções psicológicas da criança.

Essa nova visão da Educação Infantil provocou alterações significativas na formação do docente que trabalha com essa criança e na construção de estruturas e organizações de espaços que permitam o desenvolvimentos das atividades. O momento não é mais de cuidados exclusivamente, mas de um trabalho educativo que traz mudanças significativas para a relação desta criança com o aprendizado.

Referências Bibliográficas

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da educação*. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1996.
- CHAMBOULERYON, Rafael IN PRIORE, Mary Del. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- EDUCAÇÃO NOVA. Fortaleza. Diretoria da Instrução Pública. 1932.
- FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Ed. Cortez. 2001.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez, 1994
- MARCÍLIO, Maria Luíza. “A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950”. IN FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Ed. Cortez. 2001.
- MAUAD, Ana Maria. “A vida das crianças de elite durante o império” IN PRIORE, Mary Del. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

MENEZES, Djacir. *A Educação no Ceará – Repasse histórico-social (das origens coloniais a 1930)*. In MARTINS FILHO, Antônio, GIRÃO, Raimundo. *O Ceará*. 3ª edição. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1966.

MONARCHA, Carlos. *Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança*. In FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Ed. Cortez. 2001

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

PRIORE, Mary Del. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

RAMOS, Fábio Pestana IN PRIORE, Mary Del. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. *A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional*. In FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Ed. Cortez. 2001

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois. Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 2ª edição. São Paulo, Ed Ática, 1997.

NOTAS

¹ Professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará com doutorado em Educação Brasileira pela mesma universidade.

² A Revista Educação Nova era uma publicação pedagógica da Diretoria da Inspeção Pública do Estado do Ceará, tendo como Diretor o Dr. J. Moreira de Souza e redator-chefe Filgueiras Lima, avô da pesquisadora, que foi da instrução pública.