



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Regina Silveira de Sá

**REPRESENTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA JARDINS DE
INFÂNCIA EM SANTA CATARINA (1920-1960): ESTADO, CONGREGAÇÕES
FEMININAS CATÓLICAS E ASSOCIAÇÕES FEMININAS LUTERANAS**

Florianópolis

2020

Patrícia Regina Silveira de Sá

**REPRESENTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA JARDINS DE
INFÂNCIA EM SANTA CATARINA (1920-1960): ESTADO, CONGREGAÇÕES
FEMININAS CATÓLICAS E ASSOCIAÇÕES FEMININAS LUTERANAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Eloísa Acires Candal
Rocha

Coorientador: Profa. Dra. Rosa Batista

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cá, Patrícia Regina Silveira de
Representações sobre formação de professoras para jardins
de infância em Santa Catarina (1920-1960) : estado,
congregações femininas católicas e associações femininas
luteranas. / Patrícia Regina Silveira de Cá ; orientador,
Eloísa Aires Candal Rocha, coorientador, Rosa Batista,
2020.

349 p. p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. História da Educação Infantil. 3. Jardim
de Infância. 4. Formação de Professoras. 5. História da
Docência. . I. Rocha, Eloísa Aires Candal . II. Batista,
Rosa. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

PATRÍCIA REGINA SILVEIRA DE SÁ

REPRESENTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA EM SANTA CATARINA (1920-1960): ESTADO, CONGREGAÇÕES FEMININAS CATÓLICAS E ASSOCIAÇÕES FEMININAS LUTERANAS

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Orientadora - Prof. (a) Eloísa Acires Candal Rocha Dr(a).
Universidade Federal de Santa Catarina

Coorientadora - Prof.^a Rosa Batista, Dr(a).
Universidade do Sul de Santa Catarina

Membro Titular – Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro Titular – Prof.(a) Prof.^a Gizele Souza, Dr(a).
Universidade Federal do Paraná

Membro Titular – Prof.(a) Gladys Mary Ghizoni Teive, Dr(a).
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro Titular – Prof. (a) Márcia Buss Simão, Dr(a).
Universidade Federal de Santa Catarina

Suplente - Prof. Adilson de Angelo Lopes Francisco, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Suplente - Prof.(a) Prof.^a Kátia Agostinho, Dr(a).
Universidade Federal de Santa Catarina

Suplente - Prof.(a) Prof.^a Roseli Nazário, Dr(a).
Instituto Federal Catarinense

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação.

Prof. Dra. Andréa Brandão Lapa
Coordenadora do Programa

Prof. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha
Orientador

Dedico este trabalho:

Às mulheres da minha família, que antes de mim vieram. Algumas sonharam talvez em estudar, em ir além, mas não puderam. À minha bisavó Almerinda, mulher de “causos” do passado. À minha bisavó Zoê, mulher que vinha de longe com uma malinha pequena nas mãos. À minha avó Alaíde, mulher de conselhos calados. À minha avó Izabel, mulher forte, professora. À minha mãe Rose, que, na beira dos seus 80 anos, tanto me ensina sobre a vida. Carrego dentro de mim um pouco de cada uma. Com amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

À professora dra. Eloísa Acires Candal Rocha, orientadora, meu respeito e admiração. Pelos saberes legados, por ter acreditado no meu potencial, ao mesmo tempo que me fez acreditar no valor desta pesquisa para os estudos históricos da educação infantil.

À professora dra. Rosa Batista, coorientadora, que esteve ao meu lado em todo o processo de desenvolvimento do doutorado. Pela inspiração na decisão da temática, partilha do entusiasmo pela história da educação infantil e da docência. Pelos saberes e o saber-fazer de uma pesquisa compartilhados com atenção. Pelo acolhimento sempre generoso e apoio incondicional.

Aos membros da banca, professoras dras. Gizele de Souza, Márcia Buss-Simão, Kátia Agostinho, Roseli Nazário e os professores drs. Ademir Valdir dos Santos e Adilson de Angelo Lopes Francisco, pelo convite aceito e pela valorosa contribuição. À professora dra. Gladys Mary Ghizoni Teive, que, orientadora no mestrado, prontamente aceitou o convite para compor a banca examinadora, trazendo importantes contribuições, grande incentivadora desta pesquisa.

Às professoras Ingeborg Lauterjung, Anita Moser e Natália Hamann Schroeder, que outrora educaram crianças em jardins de infância catarinenses e prontamente se dispuseram, com atenção especial, a contribuir com esta pesquisa a partir de suas memórias, o que é extensivo à professora Isabel da Silva Lins. À professora Brigitte Rosembrock Fouquet, que, além de suas memórias, igualmente com seu cuidado e incentivo contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Catarina, instituição pública, que tem primado pelo desenvolvimento da pesquisa. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à Linha Educação e Infância, ao Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância, professoras e professores, pela oportunidade de aprendizado. Aos companheiros de estudo da Turma 2016 do Doutorado em Educação, pela partilha de saberes e da amizade neste longo processo.

À Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis, por possibilitar aos profissionais da educação básica dedicação exclusiva em grande

parte do período da pesquisa. À Secretaria de Estado da Educação, pelo acesso ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina.

À Congregação das Irmãs da Divina Providência, em especial à Irmã Elizabeth Vandresen, por toda a atenção e por ter confiado no valor desta pesquisa tendo intermediado a concretização da busca por fontes junto ao Arquivo do Provincialado e ao Arquivo do antigo Colégio Coração de Jesus. À Ana Caroline Decker de Freitas, pelo atendimento dispensado. À Raphael Branco, gestor do Colégio Bom Jesus - Coração de Jesus. À Irmã Ana Besel, diretora do Colégio Sagrada Família, pela atenção e disponibilização de fontes.

Ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e seus funcionários. Ao Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, funcionários e, em especial, sua diretora Sueli Maria Vanzuita Petry, pelo interesse na busca por documentos e atenção dispensada.

Ao Núcleo de Educação Infantil Municipal Monsenhor Frederico Hobold, diretoras, professoras, professores e demais profissionais, famílias e crianças, pela convivência e aprendizado partilhado ao longo dos anos, que me constituíram como supervisora e me levaram à pesquisa.

A meus pais, José Itamar de Sá e Roselê Silveira de Sá, fontes de vida e inspiração, gratidão pelo exemplo e valores que me guiam na vida pessoal e profissional. Pais admiráveis, aos quais qualquer reconhecimento e/ou homenagem, que eu aqui pretenda prestar, são insuficientes.

Aos meus filhos André e Marina, pelo apoio incondicional, companheirismo e presença constante neste processo do doutorado, mesmo de longe.

Ao pai dos meus filhos, Jaime, aos meus irmãos Antônio e Alberto pelo reconhecimento. A minha irmã Isabel pelo incentivo e por tão bem ter suprido minhas ausências. A minha grande família pelo apoio dado.

Aos amigos que, de algum modo, se fizeram presentes neste grande desafio, em especial à Neide, que me apoiou em muitos momentos desta caminhada.

Meu muito obrigada!

O MAL DE CRESCER

Os adultos não podem ver criança correndo que não
lhe recomendem logo – “Olha, que cais! Por seu gosto
quereriam-na sentada, durante a infância inteira (...).
Mas, enquanto os adultos desejam ver a criança submetida
ao seu interesse, - sem absolutamente se preocuparem
em conhecer o dela, e muito menos o respeitarem – vejam como a
criança os vence em inteligência: é incapaz de exigir que os
adultos se ponham a correr, em sua companhia, incapaz de exigir
que façam algumas das coisas que elas se dedicam com o mais
absoluto entusiasmo e todo o seu decidido fervor (...).
Muitos pais e professores gostariam (ainda nos
tempos de hoje) que seus filhos e alunos andassem sempre
de livro em punho, ou de agulhas nas mãos, ou de lápis entre os
dedos... todas as coisas que para o adulto são úteis,
vantajosas, agradáveis, em suma.
Vejam, agora, se a alguma criança já ocorreu exigir
que os adultos andassem com as mãos sujas de lama, com os
bolsos cheios de cacos de vidro, com as gavetas recheadas
de pedacinhos de papel, de figurinhas, de trapos, de fios de cor... E
isso tudo são coisas que a criança acha belíssimas, de
uma utilidade indiscutível, de um valor inigualável...
Os adultos ficam aborrecidos quando as crianças
sobem às árvores. Mas, as crianças não se zangam
por eles não subirem (...).
E, no entanto, os adultos se julgam tão superiores!
Tão encarregados de mandar neste mundo,
e, na medida do possível, até fora dele” (...).
Dizem que Deus criou o homem à sua imagem...
Pretensões dos adultos.
Criada à imagem de Deus não pode
ser senão a criança ...

Cecília Meireles (1931)

RESUMO

Esta pesquisa, em nível de doutorado, está inserida nos estudos históricos da Educação Infantil, com ênfase na formação. Seu objetivo foi investigar representações sobre a formação de professoras para jardins de infância em Santa Catarina entre os anos 1920 e 1960, período da expansão do número de jardins de infância e da profusão de reformas educacionais. Tomando por base a investigação em três instâncias – estado, congregações femininas católicas e associações femininas luteranas –, parte da análise documental de variada tipologia de fontes (leis, anais, atas, relatórios, crônicas, fontes orais). A opção pela Nova História Cultural, como aporte teórico-metodológico, levou a operar, em especial, com o conceito de representação dado por Roger Chartier, em diálogo com os estudos sobre saberes docentes de Maurice Tardif e sobre a cultura empírica de Agustín Escolano Benito, os quais sustentam a análise da formação de professoras para os jardins de infância no período. Outra frente foi a História Oral, tendo os estudos de Alessandro Portelli e Verena Alberti contribuído no trato das fontes orais. A 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, em 1927, em especial a tese do inspetor escolar João dos Santos Areão, conclama pela criação de jardins de infância públicos e pela formação especializada de professoras no curso normal e na prática em jardim de infância. Nas décadas seguintes, leis deliberaram sobre a criação de jardins de infância anexos aos institutos de educação, sobre um curso de especialização para professoras pré-primárias e sobre um programa para jardins de infância. Os dados da pesquisa permitem afirmar que em Santa Catarina a frente da formação de professoras para o exercício da docência nessas instituições foi assumida pela iniciativa confessional feminina católica e luterana, igualmente responsáveis por sua criação. O estado catarinense, em paralelo, acompanhou, na letra da lei, as deliberações nacionais sobre a criação de jardins de infância e, posteriormente, sobre a formação de professoras; contudo, não as efetivou prontamente. Neste sentido, há uma evidente defasagem entre o anunciado e o concretizado, o que não impediu de apreender representações do estado catarinense sobre a formação de professoras imbricada na educação moral cristã das mulheres, nos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil e nos métodos específicos para atuar em jardins de infância, sendo imprescindível a formação na prática. A formação de professoras para atuar em jardins de infância católicos e luteranos aconteceu de modo singular, em especial no âmbito de congregações femininas católicas e associações femininas luteranas. Por diferentes espaços de sociabilidades, dentre os quais casa, igreja, escola, associação, a formação deu-se no domínio de saberes curriculares e saberes experienciais. No contexto da religião cristã, da cultura, do associativismo feminino, da comunidade étnica, e permeada por códigos e princípios que regiam a vida dessas mulheres no período, a representação da formação de professoras de jardim de infância deu-se sob a tríade mulher-mãe-professora, em que pese a importância dada à especialização diante das especificidades da faixa etária e métodos. Princípios de Froebel estiveram presentes nas três instâncias investigadas, assim como, seguindo o contexto do período analisado, princípios vinculados à Escola Nova e a seus educadores, como Decroly e Maria Montessori, evidenciados nos jardins de infância catarinenses.

Palavras-Chave: Infância. História da Educação Infantil. Jardim de Infância. Formação de Professoras. História da Docência.

ABSTRACT

This research, at the doctoral level, is inserted in the historical studies of Early Childhood Education, with emphasis on training. Its objective was to investigate representations about the formation of teachers for Kindergarten in Santa Catarina between the 1920s and 1960s, a period of expansion in the number of Kindergarten and the profusion of educational reforms. Based on the investigation in three instances - state, Catholic female congregations and Lutheran women's associations -, it starts from the documentary analysis of varied typology of sources (laws, annals, minutes, reports, chronicles, oral sources). The option for the New Cultural History, as a theoretical and methodological contribution, led to operate, especially, with the concept of representation given by Roger Chartier, in dialogue with the studies on Maurice Tardif's teaching knowledge and on the empirical culture of Agustín Escolano Benito, which support the analysis of the training of teachers for Kindergarten in the period. Another front was Oral History, with the studies of Alessandro Portelli and Verena Alberti contributing to the treatment of oral sources. The 1st State Conference of Primary Education, in 1927, in particular the thesis of the school inspector João dos Santos Areão, calls for the creation of public Kindergarten and the specialized training of teachers in the normal course and in Kindergarten practice. In the following decades, laws passed on the creation of two Kindergarten attached to educational institutes, on a specialization course for pre-primary teachers and on a Kindergarten program. The research data allow us to affirm that in Santa Catarina the front of the training of teachers for the exercise of teaching in these institutions was assumed by the feminine Catholic and Lutheran initiative, equally responsible for its creation. The state of Santa Catarina, in parallel, followed, in the letter of the law, the national deliberations on the creation of Kindergarten and, later, on the training of teachers; however, he did not implement them promptly. In this sense, there is an evident gap between what has been announced and what has been achieved, which has not prevented the apprehension of representations of the state of Santa Catarina about the formation of teachers involved in the Christian moral education of women, in scientific knowledge about child development and in specific methods to act in Kindergarten, for what training in practice is essential. The training of teachers to work in these institutions, whether Catholic or Lutheran, took place in a unique way, especially within the scope of Catholic female congregations and Lutheran women's associations. Through different spaces of sociability, including house, church, school, association, the training took place in the domain of curricular knowledge and experiential knowledge. In the context of the Christian religion, culture, female associations, the ethnic community, and permeated by codes and principles that governed the lives of these women in the period, the representation of the training of teachers of Kindergarten took place under the triad woman- mother-teacher, despite the importance given to specialization in face of the specificities of the age range and methods. Froebel's principles were present in the three investigated instances, as well as following the context of the analyzed period, principles linked to Escola Nova and its educators, such as Decroly and Maria Montessori, evidenced in the Kindergarten of Santa Catarina.

Keywords: Childhood. History of Early Childhood Education. Kindergarten. Teacher Training. History of Teaching.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Diploma “Curso para Educadoras da Infância” do Colégio Jacobina de 1956 (Rio de Janeiro) | 247 |
|--|-----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Mapeamento: pesquisas históricas sobre educação infantil (Brasil e SC) | 30 |
| Quadro 2 – Pesquisas jardins de infância/instituições afins (Brasil) | 31 |
| Quadro 3 – Pesquisas docência/formação de professores (Brasil) | 33 |
| Quadro 4 – Pesquisas jardins de infância/instituições afins (Santa Catarina) | 34 |
| Quadro 5 – Pesquisas docência/formação de professores (Santa Catarina) | 35 |
| Quadro 6 – Tipologia de fontes levantadas | 53 |
| Quadro 7 – Jardins de infância na legislação catarinense de 1935 | 173 |
| Quadro 8 – Jardins de infância na legislação catarinense de 1939 | 183 |
| Quadro 9 – Curso de especialização em educação pré-primária em 1946 (SC) | 192 |
| Quadro 10 – Princípios fundamentais do processo de educação de crianças em jardim de infância na legislação catarinense de 1946 | 196 |
| Quadro 11 – Programa de especialização de educação pré-primária para curso normal na legislação catarinense de 1946 | 197 |
| Quadro 12 – Programa para jardim de infância na legislação catarinense de 1946 | 198 |
| Quadro 13 – Campos de prática pedagógica na 3ª série do ensino normal em 1947 (SC) | 201 |
| Quadro 14 – Programa de psicologia educacional na 3ª série de escolas normais e Institutos de Educação em 1947 (SC) | 202 |
| Quadro 15 - Programa de higiene e puericultura na 3ª série de escolas normais e Institutos de Educação em 1947 (SC) | 204 |
| Quadro 16 – Provimento de formação para o pré-primário no ensino normal na legislação catarinense de 1963 | 207 |
| Quadro 17 – Mapeamento de jardins de infância públicos e não confessionais entre 1935 e 1965 (SC) | 208 |
| Quadro 18 – Mapeamento de jardins de infância católicos entre 1908 e 1969 (SC) | 215 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 19 – Mapeamento de jardins de infância luteranos entre 1912 e 1965 (SC) | 217 |
| Quadro 20 – Mapeamento das atividades da Congregação das Irmãs da Divina Providência em Münster entre 1843 e 1895 (Alemanha) | 228 |
| Quadro 21 – Mapeamento de jardins de infância da Congregação das Irmãs da Divina Providência de 1876 a 1924 (Holanda, Alemanha e Brasil) | 232 |
| Quadro 22 – Disciplinas do Curso para Educadoras da Infância do Colégio Jacobina em 1956 (Rio de Janeiro) | 245 |
| Quadro 23 – Termos de Visita de Inspeção Escolar no Jardim de Infância do Colégio Coração de Jesus entre 1948 e 1968 (Florianópolis-SC) | 262 |
| Quadro 24 – Mapeamento de associações femininas luteranas entre 1907 e 1933 (SC) | 274 |
| Quadro 25 – Seminários para jardins de infância em 1935 (Alemanha) | 289 |
| Quadro 26 – Legislação sobre jardins de infância em 1938 (SC) | 294 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AEC | Associação dos Educadores Católicos |
| AL | Aliança Liberal |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APESC | Arquivo Histórico do Estado de Santa Catarina |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| HISTEDBR | Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IECLB | Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| NUPEIN | Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância |
| OASE | Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas – |
| OMEP | Organização Mundial para Educação Pré-Escolar |
| PRC | Partido Republicano Catarinense |
| PSD | Partido Social Democrático |
| PTB | Partido Trabalhista Brasileiro |
| PUC-RIO | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RME | Rede Municipal de Ensino de Florianópolis |
| SESB | Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UDN | União Democrática Nacional |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESC | Universidade do Extremo Sul Catarinense |
| UNISUL | Universidade do Sul de Santa Catarina |
| UNOESC | Universidade do Oeste de Santa Catarina |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| DAS ESCOLHAS PELA PESQUISA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA DOCÊNCIA | 15 |
| JUSTIFICATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA | 25 |
| 1 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO | 41 |
| 2 IDEIAS PRECURSORAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE JARDINS DE INFÂNCIA PÚBLICOS E FORMAÇÃO DE SUAS PROFESSORAS NO BRASIL NA VIRADA DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX | 71 |
| 2.1 JORNAL <i>A MÃI DE FAMÍLIA</i> PELO DR. DOMINGOS J. B. DE ALMEIDA EM 1882 E MULHERES “ALTRUÍSTAS” PARA JARDINS DE INFÂNCIA DE FROEBEL: “REGENERAR AS FUTURAS GERAÇÕES BRASILEIRAS” | 81 |
| 2.2 PROPOSTA DE <i>REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO</i> POR RUI BARBOSA EM 1883 E A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DE PROFESSORAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA DE FROEBEL: “EDUCAR O CORPO, O ESPÍRITO, O CORAÇÃO DO MENINO” | 93 |
| 3 REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA CATARINENSES NA 1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO EM 1927 | 116 |
| 3.1 A “THESE Nº 34” DO INSPETOR ESCOLAR JOÃO DOS SANTOS AREÃO: A REPRESENTAÇÃO DA PROFESSORA COMO NORMALISTA ESPECIALIZADA NO MÉTODO DE FROEBEL E DO JARDIM DE INFÂNCIA COMO “SALA DE ESPERA” DO ENSINO PRIMÁRIO | 127 |
| 3.2 A “THESE Nº 2”, DE ANTONIO MÂNCIO DA COSTA: O JARDIM DE INFÂNCIA PARA RESOLVER O “FALHO APARELHO ESCOLAR” NOS MOLDES DA ESCOLA ATIVA E NÃO NO “VELHO MOLDE FROEBELIANO” | 143 |
| 3.3 A “THESE Nº 51” DO DR. CARLOS GOMES DE OLIVEIRA: O JARDIM DE INFÂNCIA NA “PREPARAÇÃO DOS ESPÍRITOS INFANTIS” PARA FINS DA NACIONALIZAÇÃO | 155 |
| 3.4 DELIBERAÇÕES SOBRE OS JARDINS DE INFÂNCIA NA 1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA EM 1927 | 158 |
| 4 REPRESENTAÇÕES SOBRE JARDINS DE INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE SUAS PROFESSORAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL CATARINENSE DAS DÉCADAS DE 1930, 1940 e 1960 | 166 |
| 4.1 REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1930: DELIBERAÇÕES SOBRE A CRIAÇÃO DE JARDINS DE INFÂNCIA PÚBLICOS E UMA LACUNA SOBRE A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS | 167 |
| 4.1.1 Reforma Trindade (1935): jardins de infância anexos aos Institutos de Educação para o “preparo completo do magistério primário” | 170 |
| 4.1.2 Reforma de 1939: jardins de infância nos Institutos de Educação como “campo de observação e de experiência educacional” de normalistas | 182 |
| 4.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL CATARINENSE NAS DÉCADAS DE 1940 E 1960: DELIBERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRÉ- PRIMÁRIAS | 187 |
| 4.2.1 Decreto nº 3.674/1946: cursos de especialização do ensino normal para educação pré-primária nos Institutos de Educação | 191 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.2 Decreto nº 3.786/1947: maternidade e centro de puericultura como campo de prática pedagógica no programa para as escolas normais e Institutos de Educação | 201 |
| 4.2.3 Decreto nº 105/1963: formação da professora pré-primária no ensino normal catarinense | 206 |
| 5. REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA CATARINENSES POR CONGREGAÇÕES FEMININAS CATÓLICAS E ASSOCIAÇÕES FEMININAS LUTERANAS | 212 |
| 5.1 CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA: DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ALEMANHA AOS JARDINS DE INFÂNCIA EM SANTA CATARINA | 224 |
| 5.1.1 A Congregação das Irmãs da Divina Providência e a formação de suas “Irmãs Professoras de Jardim de Infância” | 235 |
| 5.1.2 Representações sobre “Irmãs professoras de jardim de infância” a partir de Termos de Visita de Inspeção Escolar | 260 |
| 5.2 SOCIEDADE EVANGÉLICA DE SENHORAS DE BLUMENAU: DAS “RAÍZES” NA ALEMANHA À CRIAÇÃO DE JARDINS DE INFÂNCIA E SUA DIFUSÃO EM SANTA CATARINA | 271 |
| 5.2.1 A Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau e a formação de professoras de jardins de infância: da <i>Frauenschule</i> à contratação de uma <i>Kindergartenchwester</i> em meio à nacionalização | 279 |
| 5.2.2 Representações de formação para jardins de infância luteranos nas memórias de professoras | 298 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 321 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 329 |

INTRODUÇÃO

Considero iniciar este texto apresentando-me como educadora e pesquisadora da infância, expondo meu interesse pela história da educação infantil e pela docência; trato do que problematiza e justifica a pesquisa, assim como exponho o objeto de estudo e os objetivos que guiaram a investigação. Tratarei, primeiramente, das escolhas pela pesquisa histórica sobre a educação infantil e sua docência, e, em seguida, da justificativa, da problematização e dos objetivos da pesquisa.

DAS ESCOLHAS PELA PESQUISA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA DOCÊNCIA

Como introdução, começo por minha inserção na pesquisa sobre a história da educação infantil e de sua docência, das escolhas diante dos desafios a mim colocados como supervisora escolar da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), por minha atuação junto às professoras,¹ às crianças e suas famílias. Como supervisora, minhas funções dizem respeito, em especial, ao acompanhamento e à formação continuada² das professoras, tendo em vista as ações de educação e cuidado que desenvolvem junto às crianças. Estou na RME desde 2002; muitas questões sobre a docência me acompanham desde então, dentre as quais representações³ sobre ser professora nesta etapa educativa.

Nessa trajetória, estive com professoras admitidas nas décadas de 1980, outras de 1990 e também dos anos 2000, todas com formação em nível superior em Pedagogia, egressas de universidades públicas e particulares. A educação infantil na RME em Florianópolis teve início em 1976, época em que as primeiras professoras

¹ Utilizo, preferencialmente, o feminino – professora –, pois, a despeito de em tempos mais atuais professores homens também atuarem na educação infantil, no bojo de sua história no Brasil, e em Santa Catarina, preponderou o contingente de mulheres. Tal opção, nesta pesquisa, pretende justamente demarcar a constituição histórica dessa docência pelo feminino, respeitando também o cenário do arco temporal em análise.

² Nesta modalidade de formação, há, na RME, o que se designa por Formação Centralizada, que fica sob a responsabilidade da Diretoria de Educação Infantil, e a Formação Descentralizada, ao encargo das unidades; as que têm supervisores os nomeiam como responsáveis pela formação. Sobre a supervisão escolar na RME, consultar a pesquisa de Barcelos (2014). Atuo no Núcleo de Educação Infantil Municipal (Neim) Monsenhor Frederico Hobold.

³ Reporto-me, aqui, à noção de “representação” empregada por Roger Chartier no campo da Nova História Cultural (1990; 1991). Sobre sua operação, nesta pesquisa, tratarei na parte destinada ao aporte teórico-metodológico, no capítulo a seguir.

contratadas tinham formação específica na pré-escola, em nível de 2º grau, curso de magistério na modalidade Estudos Adicionais – Curso Materno Infantil. Um primeiro concurso para contratação específica de professores para a educação infantil ocorreu entre o final do ano de 1986 e o início de 1987, ou seja, dez anos mais tarde, exigindo-se como formação mínima o magistério ou a graduação em Pedagogia, com habilitação em pré-escolar, visto que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) já havia formado sua primeira turma. Apesar da diferença desses dois níveis, pode-se dizer que, desde o início da educação infantil da RME, tem preponderado a exigência de uma formação específica para a pré-escola na contratação de professoras (BRANT, 2013).

Tal especificidade foi constituidora na docência da educação infantil dessa rede. Professoras que, em sua maioria, cumpriram o exercício da docência, acompanhando as mudanças no cenário educacional brasileiro que, a exemplo do que propunham a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996 –, inseriu a educação infantil no sistema de educação e, com efeito, reconheceu o/a professor/a como o/a profissional destinado/a a essa primeira etapa da educação básica. Professoras que, igualmente, acompanharam na esfera municipal um processo de debates em torno da construção de orientações e propostas curriculares⁴ produzidas em substituição a anteriores, demarcando concepções de infância, educação infantil e docência. Neste sentido, por vezes, a substituição de propostas não logrou o êxito esperado, pois substituir documentos não significa abandonar práticas educativas radicadas ou representações historicamente instituídas, o que, por sua vez, demanda estudo e conhecimento tanto do presente como do passado, o que acredito passar necessariamente pela formação tanto inicial como continuada. Neste sentido, como supervisora, ser responsável pela formação continuada de professoras e acompanhar ações educativas junto às crianças se tem mostrado um desafio constante. Desafio também posto às professoras de educação infantil, profissão que se funde numa multiplicidade de funções e especificidades, aliás ainda em processo, como já sustentavam Mantovani e Perani em 1999. Trata-se, de fato, de uma

⁴ Sobre os documentos curriculares e outros orientadores da prática educativa de professores, consultar Fernandes (2000), Ostetto (2002), Brant (2013), Broering (2014).

profissão que ainda demanda conhecer a constituição histórica dessa docência, inclusive no tocante à sua especificidade.

Em minha experiência com a educação das crianças observo, a respeito do trabalho desenvolvido pelas professoras, assim como no contato direto com as famílias, que quanto menor a idade das crianças mais a representação de professora ainda se aproxima do feminino e da própria condição da maternidade, como uma espécie de aval para a docência junto às crianças menores, especialmente as de zero a três anos. Na direção oposta, quanto maior a idade das crianças, mais essa representação parece se afastar desses referenciais, aproximando-se da representação de professora da etapa de educação subsequente – o fundamental; ou seja, em que pesem o cuidado e a educação das crianças na educação infantil, ainda se encontra uma dicotomia em ações já legitimadas como complementares. Acresce coexistirem representações da ordem da vocação justapostas à do feminino e à da maternidade, o que se constitui num desafio constante na formação continuada de professoras, quando se tem prezado pela profissionalização na docência nesta etapa de educação das crianças, conquistada legalmente apenas a partir das duas últimas décadas do século XX.

Posso dizer que esse conjunto de inquietações resultou na prioridade por pesquisar sobre a história da educação infantil, da docência e formação de suas professoras, o que fez de mim enquanto supervisora uma pesquisadora nesta etapa da educação básica, que parece ainda desconhecer sua própria história e os referenciais acerca de representações constituidoras da docência. Neste sentido, tenho-me desafiado a pensar que a representação acerca de ser professora na educação infantil vem acompanhada de referentes que historicamente constituíram essa docência. Por um lado, faz-se uma associação à ideia do feminino e da maternidade, processo que remonta aos inícios da educação infantil. Desde a primeira metade do século XIX, Froebel elege a mulher e mãe, *a priori*, como a educadora da primeira infância, papel que também se estenderia da família às suas instituições, os jardins de infância, ou, mesmo antes, quando Comenius, ao se ocupar da educação das crianças menores de seis anos, se referia à *escola da infância* como *escola materna* ou como a *escola do regaço materno*⁵. Por outro lado, o fenômeno da

⁵ Ainda que se desse no âmbito do privado – família – e não do público em instituições formais (COMENIUS, 2011).

escolarização em massa acabou associando educação infantil aos níveis subsequentes, conferindo aos mesmos jardins de infância, ao longo da história, um papel antecipatório em relação à escolarização das crianças.

Com base nas considerações expostas, posso dizer que algumas palavras se constituíram chaves em minha trajetória como pesquisadora da história da educação da infância e da docência na educação infantil, entendendo que da compreensão das bases constitutivas dessa profissão – professora de educação infantil – decorre a necessidade de uma compreensão de suas origens históricas.

Assim, *educação infantil e formação de professores*, palavras que marcam minha trajetória profissional, constituíram as chaves que abriram as portas para minha inserção na pesquisa. Anteriormente, no mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pesquisei igualmente sobre a docência; foi, contudo, uma investigação de menor envergadura, não somente pelo nível acadêmico da pesquisa, como por seu alcance – de âmbito municipal – e seu período. Na pesquisa intitulada *Do perfil desejado – a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 -1980)*, investi na decifração de um perfil das primeiras professoras, que firmava-se desde a implantação da educação infantil municipal pública na capital catarinense⁶, uma especificidade demarcada pela formação inicial e continuada ainda incipientes, mas determinantes já desde o primeiro currículo instituído, apresentado pela pesquisa.

Agora, no doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao expandir a abrangência e ampliar o arco temporal de 1920 a 1960, essas palavras vêm necessariamente acompanhadas de outras relacionadas ao papel do Estado e da confessionalidade católica e luterana na criação de jardins de infância. Esta questão é igualmente atravessada pela especificidade da docência para a educação infantil, que leva a analisar tanto representações constituidoras dessa docência quanto as da formação das professoras para jardins de infância catarinenses nesse período.

⁶ A educação infantil municipal remonta ao ano de 1976, com a implantação do *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, na esteira do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, lançado um ano antes pelo MEC, mas com importantes diferenciais à época, pois, a despeito do contexto nacional, foi implantado na capital catarinense, em linhas gerais, um sistema único de educação infantil para crianças de zero a seis anos, em que creche e pré-escola foram concebidas sob um único projeto e programa curricular, com a contratação de professoras com formação específica, independente da faixa etária das crianças e, sobretudo, sob a tutela da área da educação (BRANT, 2013).

Educação da infância e história são outras duas palavras agregadas nesta incursão da pesquisa. Costumo dizer que me vi na contramão entre projeto e linha de pesquisa nas escolhas que fiz em ambas as universidades. Na Udesc, 2011, ingressei na linha da História e da Historiografia da Educação, levando em minha bagagem a *educação da infância*, especificamente a das crianças de zero a seis anos, ou seja, as da educação infantil, campo no qual atuo. Estava então num programa e linha de pesquisa em que esta etapa educativa não era pesquisada e sim o antigo ensino primário e o ensino secundário. Por outro lado, porém, se eu havia feito esta escolha, também fora escolhida, pensava eu, para amenizar meu sentimento de estrangeirismo.⁷ Assim, desenvolvi uma pesquisa histórica sobre a educação infantil pública da capital catarinense e sua docência, agregando aos meus conhecimentos de educação da infância os de história e historiografia da educação. Em 2016, ingressei no doutorado na UFSC, desta vez, na linha educação e infância,⁸ trazendo na bagagem a *história*, numa linha que há pouco vinha acolhendo pesquisas pelo viés histórico da educação infantil. Senti-me acolhida em minha proposta e confiante no desafio proposto, ainda que, mais uma vez, sentindo-me na contramão entre projeto e linha de pesquisa. A diferença, agora, estava em que eu havia abandonado aquele sentimento de estrangeirismo, pois essa linha de pesquisa contemplava meu campo de atuação.

Partindo do entendimento de que *educação da infância e docência* com crianças menores de seis anos deve passar também pelo conhecimento de sua *história*, a exemplo do que vem acontecendo com os estudos que se dedicam a conhecer a docência junto às crianças maiores de seis anos, pretendo ratificar com esta pesquisa, que a *educação infantil* não pode prescindir de sua historicidade, da mesma forma que a *história* não deve se eximir de um papel investigativo que abarque a educação de todas as idades.

Em minha trajetória profissional, na interface estabelecida entre ser supervisora e ser pesquisadora, deixo registrada sobre minha inserção no grupo de

⁷ A orientadora foi fundamental em meu propósito de pesquisar a histórica da educação infantil e suas primeiras professoras, tanto pela acolhida de meu projeto, quanto pelo desafio posto também para ela, pois o projeto não integrava seu grupo de pesquisa, como é usual. Tive a orientação da professora dra. Gladys Mary Ghizoni Teive.

⁸ Esta linha acolhe pesquisas sobre educação da infância em seu sentido mais amplo, compreendendo a educação das crianças na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, assim como processos educativos da infância fora do contexto escolar institucional.

pesquisa que constitui o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina,⁹ dada a importância que representa para as discussões na área da educação infantil em Santa Catarina e no Brasil. Fundamentalmente, a atuação aproximada do Nupein e de seus pesquisadores com a Secretaria de Educação da prefeitura municipal de Florianópolis, via processo formativo,¹⁰ propiciou-me um contato continuado com as pesquisas na área.

No âmbito do que viria a ser o mote do Nupein – a especificidade da docência na educação infantil e de suas instituições –, Ostetto (1997, p. 15) lembra que em Santa Catarina o movimento de identificação do profissional, para atuar na creche e na pré-escola, teve lugar em discussões já na década de 1980, ao invocar o caráter pedagógico da educação infantil, quando se buscou conferir ao referido profissional o “estatuto de professor, para que pudesse ser qualificado por uma identidade ‘emprestada’ do modelo mais conhecido de profissional da educação de crianças: o professor da escola primária”. Adverte a autora, porém, que isso não significou a transferência da prática desse professor para o campo da educação infantil; ao contrário, principalmente em razão das especificidades da faixa etária das crianças e das instituições, “[...] a equivalência não se sustentava e o desafio de se buscar um profissional com características particulares para a trabalho na educação infantil deveria continuar (e continua...)” (OSTETTO, 1997, p. 14). Neste sentido, a Pedagogia da Infância, difundida a partir da pesquisa de Rocha (1999) como domínio de um “campo particular”, funde-se com a própria constituição e trajetória do Nupein:

A identificação desta perspectiva baseia-se, sobretudo no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem (ROCHA, 2008, p. 56).

⁹ Antes, Núcleo de Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE0a6), constituído em 1991 sob a coordenação dos professores Ana Beatriz Cerisara, Eloísa Acires Candal Rocha e João Josué da Silva Filho.

¹⁰ Desde 1990 o NUPEIN consolida um espaço de reflexão e de produção de conhecimento na área por meio do envolvimento de educadores e pesquisadores que atuam junto às crianças de zero a seis anos em setores como Prefeituras Municipais, Secretarias de Estado da Educação, Associações, Fóruns, Universidades (CERISARA, ROCHA, SILVA FILHO, 2002). Nesse sentido, seus pesquisadores têm atuado na formação continuada da Educação Infantil da RME de Florianópolis, ao longo dos anos, seja como consultores ou como formadores.

Sob essa nova perspectiva, ao ressignificar a educação das crianças de zero a seis anos, a docência foi repensada por meio de um esforço de consolidação no campo teórico e no campo das práticas educativas. Contudo, há que se pensar “sobre a necessidade de uma maior interlocução disciplinar para a construção teórica em torno da Pedagogia da Infância ainda não consolidada”, o que envolve uma consolidação conceitual particular que diz respeito às especificidades das funções educativas da pequena infância e da sua docência, de modo a orientar “a formação e as práticas educativas” (ROCHA, LESSA, BUSS-SIMÃO, 2016, p. 39). Vale lembrar que esse movimento de afirmação teórica que se deu no âmbito do Nupein na década de 1990 decorreu, também, das reflexões e estudos promovidos no momento da implantação de programas de pós-graduação em período antecedente.¹¹ Esforço teórico concomitante foi compartilhado pelo GT07, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)¹² – *Educação da criança de 0 a 6 anos*¹³ –, via debates, reuniões de trabalho e publicações de pesquisadores da pós-graduação, divulgadas em encontros nacionais e regionais, consolidando uma prática acadêmico-científica e políticas na área,¹⁴ desempenhando as pesquisas do Nupein papel preponderante, com outros grupos de pesquisas, na composição do GT07.

¹¹ Na década de 1960, observam-se a expansão do quadro de universidades no Brasil assim como a criação de alguns grupos de pesquisa e a implantação da pós-graduação regulamentada, e sua rápida expansão, nas décadas de 1970 e 1980. Entre 1971 e 1972, foram criados dez cursos de pós-graduação em educação *strictu sensu*; até 1975, eram dezesseis. No período de 1978 a 1981, observa-se, mais do que uma expansão, uma consolidação dos programas de mestrado concomitante à criação de programas de doutorado em algumas universidades, decorrência também do desenvolvimento de seus cursos de mestrado, o que aumentou gradativamente o número de docentes doutores nos programas de pós-graduação, além dos mestres, que antes demandavam formação no exterior. Em 1981, havia 27 programas de pós-graduação em educação em 22 universidades (GATTI, 1983). Em 2008, no primeiro semestre, havia no Brasil 89 programas de pós-graduação em educação, entre os que tinham apenas cursos de mestrado (49) e os com mestrado e doutorado (39) (SANTOS E AZEVEDO, 2009).

¹² Criada em 1978, “a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica vinculada “a um caráter político que afirma e consolida o compromisso da associação e de seus membros com uma luta pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira” (ROCHA, 2008, p. 53).

¹³ A Anped foi organizada em Grupos de Trabalho em 1981, em sua 4ª Reunião Anual. O GT07, antes denominado *Educação Pré-Escolar*, ao lado dos demais grupos – *Educação do 1º Grau, Educação do 2º Grau, Educação Superior, Educação Popular, Educação Rural, Educação e Linguagem* –, passa, em 1988, a ser *Educação da criança de 0 a 6 anos*, dada sua adequação ao entendimento da Constituição de 1988 (ROCHA, 2008).

¹⁴ Sobre a produção referente à educação infantil nos 30 anos de Anped, consultar Rocha (2008), que, além de notificar trabalhos afins, assim como anteriores à própria Anped, também faz uma retrospectiva de temáticas e rupturas conceituais ocorridas no campo da educação.

Há que se considerar que, entre diferentes entendimentos sobre a função social das instituições de educação infantil, a compreensão de um perfil profissional e de sua formação se tem mostrado um desafio para pesquisadores da área desde a década de 1990, quando “a temática a respeito da profissionalização dos educadores que atuam com crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas – creches e pré-escola – já era [...] amplamente debatida” no Brasil, num contexto de “contornos muito distintos, revelando uma grande heterogeneidade de denominações para os profissionais” (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002, p. 210). O mesmo acontecia com as instituições de educação infantil, ainda sob uma dupla responsabilização, vinculadas à área da assistência ou da educação, o que foi corrigido legalmente com a Constituição de 1988. Nesse sentido, as redefinições de âmbito legal dadas pela LDB 9394/1996 em torno da incorporação da educação infantil ao sistema de ensino e da definição de formação para o profissional-professor/a destinado/a à educação infantil impulsionaram pesquisas do Nupein “com o intuito de avançar na compreensão tanto da especificidade dessas instituições de educação, quanto na definição conceitual do professor de educação infantil” (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002, p. 213).

É importante destacar algumas pesquisas do Nupein que representam a função desse grupo em relação aos estudos da docência na educação infantil, que vêm ratificando sua especificidade, sob três eixos.

1) No âmbito dos estudos sobre a *constituição da docência, suas origens históricas e identidade*, as pesquisas inaugurais de Cerisara (1996) e Sayão (2006), que, ao tratarem das dimensões de gênero, trazem contribuições e indicam ser imperativo o conhecimento sobre o perfil profissional para a docência na educação infantil, em contraposição ao da docência no ensino fundamental, o que se dá pela compreensão das especificidades da faixa etária de crianças, instituições e em decorrência da especificidade docente. Em estudos mais recentes, Rocha (2012) e Batista (2013) investem num recuo temporal, alcançando os inícios da educação infantil e de sua docência, no Brasil e em Santa Catarina, respectivamente, concentrando seus esforços sobre as origens e a emergência da docência, trazendo contribuições e questionamentos críticos sobre o processo histórico que constitui a docência na educação infantil, em base a referências como a moral cristã, a maternagem, a vocação, seja pela ação de

mulheres leigas e/ou religiosas, mas sob o olhar de homens atuantes na esfera pública e eclesiástica.

- 2) No âmbito da *formação*, o desafio colocado aos pesquisadores do Nupein se tem centrado em dois focos, o da formação inicial e o da formação continuada. No primeiro, destacam-se as pesquisas de Rivero (2001), Kiehn (2007) e Albuquerque (2013), que trazem à discussão a formação nos cursos de Pedagogia em dois períodos distintos, antes e depois da LDB de 1996, respectivamente, demarcando rupturas entre os dois contextos; no segundo, pesquisas como as de Fernandes (2000), Mezacasa (2003), Bodnar (2006) e Santos (2014) indicam sua relevância diante da necessidade de reflexão permanente e da consolidação de um espaço contínuo e sistemático de formação continuada com vistas à qualificação da docência na educação infantil;
- 3) No âmbito da *especificidade da docência*, a partir de 2000, os pesquisadores do Nupein cruzam dois focos de análise: ação docente e relações com e entre as crianças, como em Oliveira (2001), Coutinho (2002; 2010), Agostinho (2003), Lessa (2011), Buss-Simão (2012); mais especificamente em relação às crianças de zero a dois anos, as pesquisas de Tristão (2004), Schmitt (2008; 2014), Duarte (2011) e Demétrio (2016). Esses estudos anunciam a constituição da docência tomando por base a criança como partícipe das relações, e não mais por sua ausência e incapacidade, incluindo nessa nova perspectiva conceitual também os bebês.

Por via distinta em relação às temáticas e objetos pesquisados, tais estudos convergem, em suas análises, sobre os indicativos dos processos históricos da emergência, constituição e formação, identificando dimensões que dizem respeito às relações educativo-pedagógicas com crianças pequenas, por meio de suas especificidades, dando visibilidade a uma docência orientada pela Pedagogia da Infância. Vale também registrar que o Nupein se tem dedicado, nas últimas décadas, a desenvolver pesquisas a partir de diferentes campos disciplinares, ampliando aportes teóricos, o que levou “ao estabelecimento de uma interlocução disciplinar, sobretudo com a sociologia e a antropologia e seus estudos acerca da infância”, a exemplo do esforço investigativo com bases na etnografia (LESSA; RIVERO, 2016). Assim, do mesmo modo que pesquisas passaram a ouvir professoras, também as

crianças entre zero e seis anos foram priorizadas, com o objetivo de conhecer seus modos de vida no interior de instituições educativas (ROCHA, 2004).

Mesmo seguindo uma forte tendência em âmbito internacional, se, por um lado, se sabe que a colaboração entre disciplinas ainda não representa consenso, por outro, essa tendência tem contemplado mudanças conceituais na área que “permitem destacar que se tem consolidado um significativo avanço em relação aos diálogos - disciplinares e teóricos - na direção do que temos chamado de Pedagogia da Infância” (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p. 948). Mais recentemente, o Nupein tem estabelecido diálogo com outro campo disciplinar para o estudo da docência na educação infantil - o da História. A pesquisa de Batista (2013), *A emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina: 1908-1949*, inaugurou os estudos históricos sobre a docência entre pesquisadores do Nupein, o que também me motivou a prosseguir nessa direção, dadas as brechas ainda deixadas à história sobre a educação infantil catarinense, e sua docência, marcando-me como pesquisadora desse grupo pelo viés da história.

Há que se destacar que essa interface disciplinar, que no caso desta pesquisa se dá pelo diálogo com a história, é complexa, dado que coloca educadores em diálogo com áreas “cuja trajetória e cujas teorizações podem ser desconhecidas ou pouco familiares, exigindo que se coloquem em confronto teorizações no interior de cada campo” (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p. 948).¹⁵ Minha formação de origem é de graduação na Pedagogia e não na História; mesmo assim, tenho-me dedicado à pesquisa sobre a história da educação infantil, o que tem exigido maior rigor teórico, no diálogo com a história. Neste sentido, a presente pesquisa, que tem por base a educação da infância, é desenvolvida pelo viés histórico, e não o reverso, sendo sua sustentação teórica interdisciplinar, para uma melhor compreensão da educação dessa infância e da formação de professoras, que passa por seus nascedouros¹⁶ nos jardins de infância catarinenses.

¹⁵ As autoras referiam-se ao diálogo estabelecido com outras disciplinas, como a antropologia e a sociologia, que vêm demarcando as pesquisas do Nupein, mas entendo poder estender essa preocupação à história.

¹⁶ Quando utilizo o termo “nascedouros”, portanto no plural e não no singular, a exemplo do uso de “inícios” e não “início”, pretendo referir-me a iniciativas de criação de jardins de infância e/ou de sua docência, sem pretender demarcar algum possível “marco inicial” ou “gênese” de questões que envolvam a educação infantil.

É a partir do impulso dado aos estudos da história e da historiografia da educação brasileira nos programas de pós-graduação, registrados nos anos 1990 no Brasil, que se percebe uma mudança de atitude junto aos pesquisadores como defendem Catani & Faria Filho (2002, p. 45):

Uma mudança de atitude: já não nos envergonhamos mais de fazer história, apesar de, em geral, não termos formação em cursos de graduação e pós-graduação em História. Abraçamos com maior clareza as lutas da história da educação dentro da História (processo/disciplina). Sejamos historiadores ou pedagogos por formação, somos historiadores pelo projeto e pela prática de trabalho. Esse movimento quebra barreiras de interlocução que, psicologicamente, costumam ser colocadas entre pedagogos e historiadores; e nos aproxima do debate travado no campo da História e de uma historiografia da cultura brasileira.

Igualmente, Vidal e Faria Filho (2003, p. 37-38), a partir da criação dos programas de pós-graduação em educação no Brasil¹⁷ e dos grupos de pesquisas em História da Educação,¹⁸ afirmam que ao mesmo tempo que cresceu substancialmente a produção de pesquisas nessa área, também se foi criando “uma certa identidade, ainda que multifacetada, do historiador da educação”, muito embora já na segunda metade do século XIX, “tratados sobre história da educação brasileira foram elaborados por médicos, advogados, engenheiros, religiosos, educadores e historiadores e circularam no País e no exterior”.

JUSTIFICATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

No que diz respeito à pesquisa histórica acerca das instituições de educação infantil no Brasil, Rocha (1999, p. 17)¹⁹ considerara ser uma “demanda fundamental da área da Educação”, no sentido de que a “compreensão das dimensões sociais, políticas e educativas que as creches e pré-escolas assumem hoje exige que conheçamos as funções sociais, as motivações políticas e orientações pedagógicas que lhes deram origem”. Arce (2007) reafirma a constatação de Rocha (1999) sobre as poucas pesquisas com foco na história da educação infantil, mesmo diante do

¹⁷ Em 1965, o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e, em 1969, o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que foram os primeiros a serem instituídos (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

¹⁸ Citam, em 1984, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, em 1986, a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

¹⁹ As pesquisas dos programas de pós-graduação no Brasil, consultadas por Rocha (1999), situam-se de 1990 a 1996.

significativo aumento da produção, nos cursos de mestrado e doutorado e evidencia a escassa produção de estudos históricos anteriores aos anos 1970. Isto incide na perda de “uma perspectiva de longa duração, das (des)continuidades que permitiriam captar os conflitos e rupturas na história desse atendimento”, acresce a essa escassez, as poucas pesquisas históricas acerca da profissão docente para esta faixa etária e da infância como categoria histórica (ARCE, 2007, p. 13).²⁰

Strenzel (2006, p. 78) esclarece que, no Brasil, as pesquisas históricas sobre a educação infantil estão situadas no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Tais estudos “revelam as raízes sociais e culturais de muitas das noções que infiltram os programas para a faixa etária de 0 a 6 anos e desvendam sua gênese e evolução”, o que teria resultado no mapeamento de vários períodos, influenciando concepções científicas e políticas acerca de propostas de políticas públicas e privadas que se sucederam no Brasil. A partir da década de 1980, foi possível observar um significativo número de pesquisas sobre a educação infantil nos programas de pós-graduação em educação, dada a crescente expansão do atendimento às crianças. Estas pesquisas passaram então “a integrar em seu campo a dimensão pedagógica da questão, [...], orientada por uma consciência crítica que permite olhar a realidade considerando suas dimensões contextuais” (ROCHA, SILVA FILHO & STRENZEL, 2001, p. 10).²¹

Conhecer os indicativos da produção científica sobre a educação infantil e, especialmente, sobre a sua história e sua docência em interface com as lacunas ainda existentes, considero justificar esta pesquisa, tendo em vista ser recente a produção na área, situada, em especial, nas duas décadas finais do século XX. Ao desenvolver uma pesquisa sobre a formação de professoras para jardins de infância em Santa Catarina, pode-se contribuir com a valorização da história da institucionalização da educação infantil, assim como contribuir para reflexões sobre a formação inicial e

²⁰ Arce (2007) considerou as pesquisas realizadas em pós-graduação no período de 1987 a 2001.

²¹ Os autores esclarecem que as pesquisas acompanharam o contexto: na década de 1970, a produção científica voltou-se para a criança pré-escolar e seu desenvolvimento, tendo em vista as propostas de intervenção precoce justificadas pela questão da privação cultural das crianças; no início dos anos 1980, identificou-se uma transição com um rompimento com tais premissas e o foco das atenções passou para as instituições pré-escolares, mesmo que não desvinculadas da questão da privação cultural; já nos anos 1990, as pesquisas acompanharam a expansão da educação infantil, gestada na luta dos movimentos sociais que privilegiavam o diagnóstico institucional, as práticas pedagógicas e as avaliações dos programas, estabelecendo contrapontos e críticas às concepções antes adotadas (ROCHA, SILVA FILHO & STRENZEL, 2001).

continuada, pela ênfase à docência como construção social e histórica, por conta do “hiato em pesquisas na área”, como assevera Batista (2013, p. 32). Destacam Batista e Schmidt:

Santa Catarina pouco sabe sobre as origens da Creche e do Jardim de Infância e as condições sociais (políticas, econômicas, religiosas, jurídicas e pedagógicas) nas quais emergiram. Isso fica evidente quando comparado a estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e outros de grande porte, que dispõem de produções significativas no campo da historiografia da Educação Infantil (BATISTA; SCHMIDT, 2018, p. 294).

Kuhlmann Jr. (2010) considera haver uma desvalorização da educação infantil nas pesquisas educacionais e, mais ainda, pelos que se ocupam da educação das crianças desta faixa etária, pois, embora não sendo negada, a história é tomada de maneira abreviada. O autor acredita que a desvalorização da história possa estar associada ao fato de ela se ocupar do passado e não das urgências impostas pelo presente e que tal desconhecimento implica o risco da reinvenção, da inauguração do novo. O autor ainda se refere a outras formas de desvalorização da história, como quando se cristaliza a historiografia, por se acreditar que o já escrito sobre tal instituição ou sobre determinado período por si só bastaria, desconsiderando-se, por exemplo, a crítica às fontes e a outras interpretações possíveis. Considera que pesquisas que tenham desbravado “terrenos inexplorados no campo da história da educação”, mesmo suscetíveis a críticas, “abriram espaço para estudos posteriores”, sendo por isso consideradas inaugurais ou pioneiras (KUHLMANN JR. 2010, p. 8).

É preciso destacar que tais pesquisas, mesmo inaugurais, ao recomprem historicamente trajetórias da educação infantil brasileira, centraram esforços em analisar instituições e modalidades de atendimento, práticas educativas, legislação e políticas sociais, ou mesmo sua ausência, demarcando também o esforço empreendido pelos pesquisadores na constituição de um subcampo – o da educação infantil –, no campo educacional brasileiro.

Nesse sentido, os estudos de Kuhlmann Jr. (2010)²² e Arce (2007) permitiram localizar algumas das pesquisas²³ evidenciadas pelos autores, a saber: a) a pesquisa de Kramer (1981), *História e Política da Educação Pré-Escolar no Brasil: uma crítica*

²² Uma primeira edição foi publicada em 1999.

²³ As pesquisas trazidas nesta parte do texto foram suprimidas dos quadros de pesquisas levantadas nos bancos de dados da Capes e da BNTD, evitando-se assim repetição de informações.

à *educação compensatória* que trata da trajetória histórica desde a República Velha até a década de 1980, ao apresentar instituições destinadas à assistência e à educação das crianças, denuncia a falta de políticas específicas para a educação infantil, pela crítica que dirige à predominância da psicologia nas pesquisas de uma área que passa pela abordagem da educação compensatória; b) a pesquisa de Oliveira (1985), *Educação pré-escolar: uma análise crítica de dissertações e teses (1973-1983)*, que parte da análise de 17 dissertações e duas teses de programas de pós-graduação sediados em São Paulo e Rio de Janeiro, através de cujos temas identifica a influência da educação compensatória sob o viés da teoria da privação cultural, além da presença potencial da psicologia norteando tais pesquisas; c) já a pesquisa de Kishimoto (1986) - *A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)* - pode ser considerada pioneira pela investigação histórica regionalizada da educação infantil ao analisar a trajetória de quatro instituições paulistanas, e por destacar a legislação, as modalidades e a influência do pensamento de teóricos como Montessori, Decroly, Dewey e Froebel; d) Vilarinho (1987), com *A educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil: perspectivas históricas e crítico-pedagógicas*, reconstitui a história do atendimento pré-escolar no Ocidente, analisando no Brasil dois períodos distintos, de 1896-1973 e de 1973-1986, nos quais procura mostrar a influência internacional; e) a pesquisa de Vieira (1987), *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências, rumo à construção de um projeto educativo*, mapeia, por meio de documentos oficiais, a trajetória da creche no Brasil de 1940 ao final da década de 1970, retratando a creche não como espaço de compensação de carências, mas como espaço de educação e socialização da criança; f) Civiletti (1988), com *A creche e o nascimento da nova maternidade*, analisa discursos e práticas disseminadas no Brasil do século XIX, identificando a relação do discurso a respeito das creches e salas de asilo com a chamada das mães de classes populares ao abandono do trabalho para cuidarem dos filhos, o que contribuiria com o desempenho dos homens no trabalho. Arce (2007, p. 5) destaca a pesquisa de Kuhlmann Junior (1990) - *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922) - exposições e congressos patrocinando a "assistência científica"*, como um dos principais trabalhos, assim como considera seu autor um dos nomes de referência no campo das pesquisas em história da educação infantil em nosso país, por se dedicar predominantemente a estudos históricos.

A autora também evidencia pesquisas que se dedicaram ao “estado da arte”; dentre elas, a tese de Rocha (1999), *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*, que analisou a produção sobre a educação da criança de zero a seis anos no Brasil, a partir de trabalhos apresentados em congressos científicos entre 1990 e 1996. A pesquisa de Rocha, além do “estado da arte”, constitui-se marco pelo resultado desse mapeamento na contribuição de diferentes ciências definidoras da constituição de uma “Pedagogia da Educação Infantil” – uma “Pedagogia da Infância” –, definida por sua especificidade e por ter balizado os estudos do Grupo de Pesquisa Nupein, como antes expus, incluindo as recentes pesquisas que se têm dedicado à história da educação infantil catarinense e da sua docência, pensando em sua constituição histórica.

Arce (2007, p. 8) lembra que, mesmo os grupos de pesquisa não estando “diretamente vinculados à área de História da Educação, deles provém a maioria dos estudos sobre a História da Educação Infantil no Brasil”. A autora ratifica o que havia sido atestado no estudo de Catani e Faria Filho (2001), que levantou a produção do Grupo de Trabalho de História da Educação entre 1985-2000, apontando a defasagem de pesquisas sobre a educação infantil apresentados na Anped, o que, a seu ver, decorre “da tímida aproximação existente entre os pesquisadores da área de História da Educação e os pesquisadores da área de Educação Infantil (ARCE, 2007, p. 14). Ainda sob tal perspectiva, mais recentemente, Leite Filho (2013) chama a atenção para uma “precariedade da historiografia da Educação Infantil, no período de 1950/1960, no Brasil”, situando a produção científica entre autores que se dedicaram a aprofundar “estudos sobre a infância tutelada” e aos poucos autores cujos estudos tratam da história da educação das crianças menores de sete anos, com destaque para Kuhlmann Jr. (1990, p. 8), que dedicou seus estudos predominantemente à história da educação infantil brasileira.

Para adentrar o cenário da produção científica sobre a história da educação infantil catarinense, com o intuito de localizar estudos pertinentes a esta pesquisa, fiz buscas tanto por pesquisas em âmbito nacional, quanto pelas que se restringiram ao estado de Santa Catarina. Desenvolvi esse trabalho através dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD),²⁴ a partir das seguintes palavras-chave: *infância; criança; educação infantil; jardim de infância; educação pré-escolar; educação pré-primária; história da educação infantil; escola maternal; estudos adicionais; história da formação de professores; formação de professores história*. Do total levantado, selecionei inicialmente 171 pesquisas.

Chamo a atenção para o fato de que muitos dos títulos das pesquisas levantadas não identificam o recorte temporal, o que, num primeiro momento, dificultou a busca por estudos pertinentes ao período investigado nesta pesquisa. Também havia títulos sem a correta especificação do que era tratado na pesquisa, o que demandou mais tempo de busca, forçando-me a recorrer diretamente aos resumos, quando não ao texto, em todo o universo de pesquisas, para ter noção do que especificamente tratavam e, ainda, para verificar se eram pesquisas de cunho histórico ou se apenas apresentavam um recorte histórico da temática tratada. Nessa busca, detive-me à seleção de pesquisas especialmente relacionadas aos jardins de infância e à formação de professoras ou à docência.

Desse modo, a partir de uma segunda seleção, resultaram 51 pesquisas que divido em duas categorias: a) sobre *jardins de infância/instituições afins*: cabem nesta categoria 38 pesquisas, desenvolvidas entre os anos 1990 e 2016, das quais 6 tratam sobre Santa Catarina (1 de 1993 e 5 dentre 2003 e 2014); b) sobre *docência/formação de professoras*, 14 pesquisas entre 1997 e 2015, sendo 4 delas sobre Santa Catarina (1 de 2001, 1 de 2006 e 2 de 2013).

Quadro 1 – Mapeamento: pesquisas históricas sobre educação infantil (Brasil e SC)

| JARDINS DE INFÂNCIA/ INSTITUIÇÕES AFINS | DOCÊNCIA/ FORMAÇÃO DE PROFESSORES |
|---|--|
| 37 pesquisas (1990 – 2016) 10 de doutorado 27 de mestrado | 14 pesquisas (1997 – 2015) 4 de doutorado 10 de mestrado |
| 6 pesquisas de Santa Catarina | 4 pesquisas de Santa Catarina |

²⁴ Por considerar serem poucas as pesquisas localizadas sobre a educação infantil em Santa Catarina nesses dois bancos de dados, empreendi a busca em repositórios das duas universidades públicas catarinenses: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Procedi da mesma forma junto às demais instituições de ensino superior de Santa Catarina com cursos de pós-graduação no formato *stricto sensu*, tendo localizado pesquisas na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Quando me propus ir além dos bancos de dados da Capes e da BDTD, o fiz no sentido de suprir eventual ato falho no uso das palavras-chaves. Apenas uma pesquisa encontrada no repositório das universidades catarinenses não constava ainda dos bancos de dados da Capes e da BDTD.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

No quadro que se segue (Quadro 2), apresento as pesquisas sobre jardins de infância e instituições afins em âmbito nacional. Esclareço que esse mapeamento possibilitou identificar as que poderiam contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista as dimensões relacionais entre o âmbito regional e o nacional.²⁵

Quadro 2 – Pesquisas jardins de infância/instituições afins (Brasil)

| Ano | Nível | Título | Autor | Instituição |
|------|-------|--|-----------------------------|-------------------------|
| 1993 | D | Direito à infância: Mario de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)' | Faria, Ana Lucia Goulart de | USP |
| 1996 | M | O primeiro "Kindergarten" na província de São Paulo: visão de família e educação dos protestantes americanos e a metodologia froebeliana | Batista, Maria A.C. | USP |
| 1997 | M | Cem anos de pré-escola pública paulista - a história de sua expansão e descentralização (1896-1996) | Andrade, Marci do Valle. B. | U. E. P. Júlio M. Filho |
| 1997 | D | A pré-escola paulista à luz das idéias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais | Pinazza, Mônica A. | USP |
| 1999 | M | Canto e ocupação no jardim de infância anexo à Escola Normal de São Paulo nas primeiras décadas de República | Guimarães, Giovanni Horácio | PUC-SP |
| 2000 | D | Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX | Souza, Jane F. de | UFRGS |
| 2001 | D | História da educação infantil pública municipal em Campinas 1940-1990 | Ramos, Maria Martha S. | U. São Francisco |
| 2003 | M | Educação da infância na capital da Paraíba: o jardim de infância na década de 30 | Carvalho, Roberta C. | U. F. da Paraíba |
| 2004 | M | O primeiro jardim de infância de Sergipe: contribuição ao estudo da educação infantil (1932-1942)' | Leal, Rita de Cássia D. | Fundação U.F. Sergipe |
| 2004 | D | Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná (1900-1929) | Souza, Gizele de | PUC-SP |

²⁵ Sobre as pesquisas mapeadas em âmbito nacional, das que abarcam outros municípios/estados brasileiros selecionei, em especial, as que poderiam fornecer um referencial sobre a formação de professoras para jardins de infância. Algumas são de interesse mais específico desta pesquisa; outras foram úteis por trazer indicativos sobre história da educação infantil, contexto e circulação de ideias.

| | | | | |
|------|---|---|---------------------------------|----------------------|
| 2005 | M | Zilda Martins Rodrigues: a educadora que deu vida ao jardim de infância da Cidade da Criança (1937-1945) | Amaral, Karla P. N. R. F. do | U. F. do Ceará |
| 2006 | M | O primeiro jardim de infância no Brasil: Emília Ericksen | Bida, Gislene L. | U. E. Ponta Grossa |
| 2006 | M | Reconstruindo uma experiência em educação infantil: a história do Jardim de Infância Suzana de Paula Dias | Silva, Polyana A. | U. F. de Uberlândia |
| 2008 | M | Memórias de um parque infantil em Campinas: vestígios do pensamento de Mário de Andrade' | Leme, Fernanda L. | U. E. de Campinas |
| 2008 | D | O papel dos Estados Unidos e da Unesco na formulação e implantação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960: o caso da educação no jardim de infância | Chaves, Marta | UFPR |
| 2008 | D | Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960 | Leite Filho, Aristeo G. | PUC-RJ |
| 2009 | M | Entre médicos e mestres(as): o ensino infantil público na Bahia (1889-1935) | Cabral, Ilma da Silva. | U. F. da Bahia |
| 2010 | M | Primeiro jardim de infância de São João Del-Rei: "Bárbara Heliodora" | Vergara, Julieno L. | U. F. S. J. Del-Rei |
| 2010 | D | Aspectos históricos do trabalho pedagógico dos primeiros jardins de infância no estado do Paraná | Paschoal, Jaqueline D. | U. E. de Maringá |
| 2010 | M | Escola maternal: história, assistência e escolarização da infância em Curitiba (1928-1944) | Turina, Keli Fernanda R. | UFPR |
| 2010 | M | (Des) alinhando alguns fios da modernidade pedagógica: um estudo sobre educação infantil em Campina Grande-PB (1919-1945) | Silva, Paloma P. | U. F. da Paraíba |
| 2011 | M | Prescrições para os jardins de infância paranaenses: do programa de experiências de 1950 ao regimento e planejamento de atividades de 1963 | Botelho, Jordana Stela | UFPR |
| 2011 | M | Educação física no jardim-de-infância: concepções e práticas corporais infantis na revista de educação física do exército (1932-1942) | Bezerra, Fábio Marques | U. F. de Pernambuco |
| 2014 | M | O jardim de infância da Escola Americana, São Paulo | Silva, Maira Ignacio da | U. São Francisco |
| 2014 | D | Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o Curso Infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933) | Ribeiro, Miki Persida da Silva | U. São Francisco |
| 2014 | M | Jardim de infância em Goiás (1928-1937): educação e processo civilizador | Fonseca, Lara C.C. | U. F. de Goiás |
| 2015 | M | O modelo de educação do jardim de infância natalense (1916-1953) | Mendes, Sarah de L. | U. F. do R. G. Norte |
| 2015 | M | Jardim de infância Joana Ramos: educação infantil na cidade de Tobias Barreto (1969 -1985) | Nascimento, Michelline R. | U. Tiradentes |

| | | | | |
|------|---|--|----------------------------|--------|
| 2015 | M | Espinhos no jardim: conflitos e tensões na criação do Jardim de Infância Campos Salles (Rio de Janeiro, 1909-1911) | Monção, Vinicius de Moraes | UFRJ |
| 2015 | M | O jardim da infância público anexo à Escola Normal da Praça: um estudo sobre o gênero (1896-1926) | Rios, Maite Custódio | PUC-SP |
| 2016 | M | “Flores mimosas”: os debates acerca da implantação de jardins de infância público no Distrito Federal (1879-1909) | Gama, Cintya Ribeiro | UERJ |

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

Do mesmo modo, no quadro que se segue (Quadro 3), destaco o mapeamento de pesquisas sobre a docência e formação de professores em âmbito nacional, para, em seguida, expor as pesquisas de Santa Catarina.

Quadro 3 – Pesquisas docência/formação de professores (Brasil)

| Ano | Nível | Título | Autor | Instituição |
|------|-------|--|-----------------------------------|--------------------------|
| 1997 | M | Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos | Arce, Alessandra | F.U. F. de M. Grosso |
| 1997 | M | Educadora de educadores: trajetória e idéias de Heloísa Marinho | Leite Filho, Aristeo G. | PUC-RJ |
| 2003 | M | As ações da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar - Omep/Brasil/Mato Grosso do Sul e suas contribuições para a educação infantil em Mato Grosso do Sul | Motta, Maria Cecília A. da | U. Católica Dom Bosco |
| 2005 | M | Nas trilhas da profissionalização do magistério pré-escolar | Alexandre, Renata F. | U.E.P. Júlio de M. Filho |
| 2005 | M | Educadoras dos parques infantis em São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955 | Santos, Maria Walburga | USP |
| 2006 | D | Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da educação infantil do Centro educacional de Niterói - de 1980 a 2006 | Carpi, Ana Cristina M. dos Santos | UERJ |
| 2009 | M | Formação de professores da Educação Infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais (1961-1996) | Chrun, Salete G. L. | U. Estadual Paulista |
| 2014 | M | Formação docente para a infância: o legado pedagógico da professora Heloisa Marinho | Reis, Ana Claudia C. | UERJ |
| 2014 | D | Caminhos de vida, percursos na educação da infância: um estudo sobre a trajetória profissional da educadora Astrogildes Delgado de Carvalho (anos 1940/1980) | Carvalho, Luisa Maria D. de | UERJ |
| 2015 | D | A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de | Varotto, Michele | U. F. São Carlos |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971) | | |
|--|--|---|--|--|

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

Das pesquisas que dizem respeito à história da educação infantil catarinense, extraídas do levantamento nacional, decorre o mapeamento do quadro (Quadro 4) a seguir.

Quadro 4 – Pesquisas jardins de infância/instituições afins (Santa Catarina)

| Ano | Nível | Título | Autor | Instituição |
|------|-------|---|-------------------------------------|-------------|
| 1993 | M | O ensino pré-escolar no SESI/SC - um estudo de caso | Dozol, Marlene de Souza | UFSC |
| 2003 | M | Os primeiros jardins de infância e as congregações religiosas em Rio do Sul (1936-1961) | Isotton, Andréa Patrícia Probst | UDESC |
| 2007 | D | Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no Sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX | Rabelo, Giane | UFRGS |
| 2009 | M | Entre documentos e narrativas, marcas de identidade: a organização dos dois primeiros centros de desenvolvimento infantil e as religiosas da Fraternidade Esperança | Bianchezzi, Clarice | UFSC |
| 2014 | M | A educação infantil em Tubarão/SC: um estudo histórico da emergência das instituições coordenadas por congregações religiosas (1908-1969) | De Pieri, Marlise de Medeiros Nunes | UNISUL |
| 2014 | M | Arquitetura, espaço, tempos e materiais: a educação infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis (1976-2012) | Broering, Adriana de Souza | UDESC |

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

Do universo da produção científica da história da educação infantil catarinense, que constituem o interesse desta pesquisa, destaco as que se dedicaram aos *jardins de infância/instituições afins* até a década de 1970, em especial as de Rabelo (2007), Bianchezzi (2009) e Pieri (2014) por evidenciarem o protagonismo das iniciativas de congregações católicas na criação de jardins de infância e instituições afins na educação das crianças catarinenses. Igualmente, a pesquisa de Isotton (2004), que amplia o estudo da educação infantil pela via confessional, abrangendo tanto o jardim de infância católico, como o luterano.

No quadro que se segue, apresento a produção científica sobre a docência e a formação de professores no que diz respeito à educação infantil catarinense.

Quadro 5 – Pesquisas docência/formação de professores (Santa Catarina)

| Ano | Nível | Título | Autor | Instituição |
|------|-------|---|---|-------------|
| 2001 | M | Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia | Rivero, Andréa Simões | UFSC |
| 2006 | M | Memórias e vida escolar: relatos de formação de professoras da educação infantil - Brusque/SC | Gomes, Marcilene Pöpper | UDESC |
| 2013 | D | A emergência da docência na educação infantil em Santa Catarina (1908-1949) | Batista, Rosa | UFSC |
| 2013 | M | Do perfil desejado: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 - 1980) | Brant, Patrícia Regina Silveira de Sá Brant | UDESC |

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

Dentre as pesquisas com foco na *docência/formação de professoras*, pode-se afirmar que a de Batista (2013) é um estudo inaugural sobre a história da educação infantil que abarca o estado de Santa Catarina²⁶. A pesquisadora dedica-se a analisar as origens históricas e as determinações sociais e políticas da emergência da docência na educação infantil catarinense entre os anos 1908 e 1949. Essa emergência decorreu de variadas iniciativas - religiosa²⁷, filantrópica, jurídica, médico-sanitarista e empresarial - na criação de jardins de infância e creches, que resultaram num amplo quadro profissional e “formas bem diversificadas de organização e exercício desta função junto às crianças no âmbito de Santa Catarina” (BATISTA, 2013, p. 169). Ainda sobre as pesquisas com foco na *docência/formação de professoras*, a de Brant (2013), que trata da docência para a educação infantil pública na capital catarinense, traz indicativos sobre a formação de professoras pelo primeiro curso específico para a pré-escola, em Santa Catarina, o Materno Infantil, na década de 1970, criado pelo Colégio Coração de Jesus de Florianópolis, pertencente à Congregação das Irmãs da Divina Providência.²⁸

Das pesquisas que se dedicaram a um arco temporal mais alargado, desde o início dos anos 1900 até 1960, as de Batista (2013) e Pieri (2014), ao trazerem a

²⁶ As demais pesquisas mantêm o foco nas instituições de educação infantil, com predominância de estudos localizados, ou seja, no âmbito de experiências municipais.

²⁷ Por mulheres, em especial, religiosas de confissão católica e senhoras luteranas, destaca a autora em sua tese.

²⁸ Congregação feminina católica, em especial, estudada nesta pesquisa.

história da educação infantil catarinense desde seus inícios, também tratam do protagonismo confessional na criação e manutenção de jardins de infância. A de Batista (2013), em especial, atesta que, além das mulheres religiosas católicas evidenciadas nas demais pesquisas realizadas, também as mulheres luteranas desempenharam papel semelhante na educação da infância catarinense. Batista (2013, p. 171) mostra que na esteira do que aconteceu no Brasil, em Santa Catarina, os jardins de infância, em geral para crianças de quatro a sete anos, surgem antes de iniciativas para atendimento das crianças menores de quatro anos, como as creches, e evidencia que essas primeiras experiências de educação das crianças em jardins de infância recaem nos anos iniciais do século XX, “fomentadas numa perspectiva filantrópica, de cunho religioso (católico e luterano)”. A autora localiza iniciativas pioneiras de instituições sob variada nomenclatura, como “creche, jardim de infância, casa da criança, paraíso da criança e pré-primário” (BATISTA, 2013, p. 169). Do mesmo modo, identificou variada composição no quadro de docência dessas instituições: “irmãs juvenistas, senhoras evangélicas, profissionais leigas da comunidade, enfermeiras e professoras”. Considera a autora que a docência na educação das crianças catarinenses menores de sete anos emerge “relacionada aos princípios religiosos, de ordem e de moral [...], que coloca a centralidade na professora como guia das crianças” (BATISTA, 2013, p. 169).

Diante dos dados levantados nesse estudo, é possível confirmar a pouca produção de teses e dissertações nos programas de pós-graduação sobre a história da educação infantil catarinense. Constata-se, neste caso, também haver poucas pesquisas sobre a docência para a faixa etária das crianças até os seis anos, tanto no que diz respeito à história da formação de professores, como das temáticas decorrentes – práticas educativas, agências formadoras e princípios norteadores em instituições de educação infantil. Posso afirmar, dentre as pesquisas levantadas, que predominam os estudos localizados, principalmente no âmbito de experiências municipais, não alcançando Santa Catarina como um todo, com exceção da pesquisa de Batista (2013). Em menor número também estão as pesquisas que retrocedem à primeira metade do século XX. Contudo, posso afirmar que os estudos estão pulverizados, não se concentrando, por exemplo, na capital do estado.

Em Santa Catarina, tanto as pesquisas sobre a história da educação infantil desenvolvidas em âmbito municipal (ISOTTON, 2004; RABELO, 2007; BIANCHEZZI,

2009; PIERI, 2014), quanto a que abarca o estado (BATISTA, 2013), atestaram o protagonismo da educação confessional na criação de jardins de infância desde a primeira década do século XX. A lacuna na historiografia da educação catarinense, no que diz respeito ao papel do poder público na criação de jardins de infância, assim como sobre a formação de professoras, justifica e reforça esta pesquisa. Além da pesquisa de Batista (2013) sobre a emergência da docência na educação infantil catarinense, não se encontra investigação histórica centrada na formação docente. Ademais, não havendo pesquisas anteriores dedicadas a investigar sobre o papel do estado catarinense concomitante às frentes educacionais confessionais, esta pesquisa assume tal encargo de modo a contribuir na complementação desse quadro historiográfico.

Acredito, assim, poder contribuir com duas demandas na pesquisa educacional: a defasagem de pesquisas históricas sobre a educação infantil e sua docência em Santa Catarina, de modo a levantar outros questionamentos críticos sobre o processo histórico que constitui a docência nesta etapa da educação básica, além de poder analisar outros modos de atuação sobre e na formação de professoras. Espera-se, igualmente, a exemplo das pesquisas anteriores, contribuir para a composição do quadro historiográfico da educação catarinense em relação ao quadro nacional – refiro-me à pouca visibilidade de Santa Catarina na história da educação infantil brasileira.

Muitas foram as inquietações que se apresentaram no percurso inicial da pesquisa no bojo da problemática da formação de professoras para os jardins de infância catarinenses, suscitando indagações que pareciam perpassar lentamente a envergadura do período proposto a ser investigado, ou mesmo remontando aos nascedouros dos jardins de infância catarinenses, aqueles de que se têm notícias desde 1908, pelas pesquisas sobre eles realizadas. Tomando por base a pesquisa de Batista (2013) e o mapeamento por ela elaborado dos jardins de infância e creches em Santa Catarina”,²⁹ por meio desta pesquisa ampliou-se o quadro de jardins de infância no estado³⁰, em especial, até os anos 1960. Outros ainda poderão ser

²⁹ Organizados em quadro, a autora dispõe os dados por ano, local, instituição, entidade fundadora e profissional/função.

³⁰ A grafia de “estado” em minúscula se deve, nesta tese, ao fato de se referir especificamente ao estado de Santa Catarina, e não às acepções 5 e 6 que constam do Dicionário Houaiss.

localizados e, provavelmente, o serão, por pesquisas vindouras. A importância do mapeamento de tais iniciativas justifica-se, pois para chegar à formação das professoras para jardins de infância catarinenses, fez-se necessário revisitar as iniciativas de criação e manutenção dessas instituições para poder conhecer os processos formativos. Do mesmo modo, a partir da existência de jardins de infância confessionais dado por pesquisas anteriores, havia necessariamente que se inferir por ações e experiências formativas no âmbito das congregações femininas católicas e associações femininas luteranas,³¹ com as quais se habilitavam mulheres para a docência em suas instituições, hipótese inicial desta pesquisa.

Ao decidir investigar a formação de professoras para jardins de infância catarinenses, uma série de questionamentos surgiu, tomando por base o que já fora pesquisado sobre o protagonismo que envolvia a educação confessional - católica e/ou luterana -,³² assim como pela lacuna sobre o papel do estado catarinense nesse segmento educação das crianças, preterido em benefício das crianças de outras idades. Tal fato levou-me a incluir nesta pesquisa três instâncias: estado; congregações femininas católicas e associações femininas luteranas, lançando mão de alguns questionamentos iniciais que confluíram para os objetivos da pesquisa, já que tais questionamentos são atravessados por uma questão central nesta pesquisa: representações sobre a formação de professoras para jardins de infância catarinenses.

Esses questionamentos iniciais dizem respeito:

- Qual o papel do estado de Santa Catarina(ou poder público) na criação de jardins de infância e na formação de professoras?
- Teria a formação de professoras para jardins de infância, no que diz respeito à esfera governamental, surgido na esteira da formação de professoras normalistas?
- Quem eram as mulheres escolhidas para atuar na educação das crianças em jardins de infância católicos e luteranos?

³¹ A escolha da expressão *associações femininas luteranas* nesta pesquisa diz respeito a mulheres evangélicas, de confissão luterana, que se reuniam em associações ou sociedades organizadas por estatutos próprios.

³² Os que professam a fé luterana, vinculados aos princípios de Martin Lutero, integram uma das denominações cristãs atribuídas à Reforma Protestante. Há outras denominações ligadas ao protestantismo dentre as quais anglicanos, presbiterianos, metodistas, congressionais, batistas, pentecostais, neopentecostais (SILVA, 2015).

- Onde e com quem aprendiam a ser professoras de jardim de infância?
- O que caracterizava experiências formativas para a docência em jardins de infância catarinenses?
- O que demarcava a especificidade da docência nesse período?
- Que temáticas e saberes eram mobilizados na formação de professoras?
- Que autores e que correntes de pensamento povoaram o período estudado nas suas diferentes décadas?

Diante do exposto ao longo desta parte inicial do texto, foi definido como objetivo geral desta pesquisa:

- analisar representações da formação de professoras para jardins de infância em Santa Catarina, entre as décadas de 1920 e 1960, com base em três instâncias: estado, congregações femininas católicas e associações femininas luteranas.

A partir desse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- apreender representações sobre jardins de infância catarinenses e formação de professoras;

- examinar aportes oficiais sobre jardins de infância catarinenses e formação de professoras;

- apreender representações sobre ações formativas que constituíram a docência em jardins de infância catarinenses.

Visando representações sobre a formação de professoras para jardins de infância sob essas três instâncias, para atender a esses objetivos, o trabalho foi estruturado de modo a estudar em separado a função do estado catarinense, das congregações femininas católicas e associações femininas luteranas. Contudo, não se desconsidera a interface entre as três instâncias, pois as ações por elas empreendidas seguem concomitantes no contexto de espaço e tempo definidos entre as décadas de 1920 e 1960. Tampouco se desconsidera a trama relacional entre indivíduos, grupos sociais e a sociedade, o que permitiu apreender lutas de representações em torno da criação de jardins de infância e sobre a formação de professoras. Ou seja, mesmo estruturando o texto desse modo, para lhe conferir maior organicidade, é considerada a relação entre as três instâncias o que, por vezes, me levou a referenciar o que seria dito num capítulo subsequente ou a me reportar ao que já fora dito em capítulo anterior. Assim, tendo em vista os objetivos

propostos, o texto foi estruturado, a partir desta introdução, em mais cinco capítulos, fechando com as considerações finais.

No *capítulo um*, trabalho com o *corpus* documental e trato das fontes, assim como da fundamentação teórica, aspectos que embasam as análises e caminhos metodológicos escolhidos, face à variada tipologia das fontes levantadas.

No *capítulo dois*, analiso ideias precursoras e representações sobre jardins de infância e formação de professoras no final do século XIX no Brasil, o que embasa, em especial, o capítulo seguinte em relação a “vestígios de representações” identificados em Santa Catarina no século XX.

No *capítulo três*, analiso representações do estado catarinense sobre jardins de infância e formação de professoras a partir das ‘theses’³³ apresentadas na 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina, realizada em 1927.

No *capítulo quatro*, procuro situar na legislação educacional catarinense de 1930, 1940 e 1960 possíveis reverberações das ‘theses’ da conferência acima mencionada, ao tempo em que procuro identificar representações sobre a formação de professoras.

No *capítulo cinco*, trato das demais instâncias investigadas; adentro as iniciativas de ações formativas para professoras de jardins de infância catarinenses para analisar representações de congregações femininas católicas e associações femininas luteranas. Dedico espaço especial nas análises à Congregação das Irmãs da Divina Providência e à Sociedade das Senhoras Evangélicas de Blumenau.

³³ Grafia utilizada à época da referida conferência, realizada em 1927.

1 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa está inserida nos estudos históricos da educação, dizendo respeito à História da Educação Infantil, lembrando que essa etapa da educação das crianças, no Brasil, passou a integrar o sistema educacional apenas a partir das duas décadas finais do século XX. A exemplo do que consideram Stephanou e Bastos:

A História da Educação, como conjunto de fatos educativos do passado, se constitui como *campo* de reflexões, de estudos e pesquisas, desde a história das formas institucionalizadas de ensino e de aprendizagem a todos os processos de educação e socialização da infância e da juventude (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 426, grifo das autoras).

Acreditando eventualmente poder contribuir com futuros pesquisadores da História da Educação Infantil de Santa Catarina que pensam em “explorar” essa área ainda pouco conhecida, apresento o processo teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa. Neste sentido, especial atenção é dada ao trato metodológico das fontes que embasam as análises realizadas e aos aportes teóricos.

Como afirmam Nosella & Buffa (2009, p. 56), a escolha do objeto de estudo, além do ineditismo da pesquisa, “deve estar vinculada à acessibilidade às fontes”. Batista (2013, p. 170) faz alusão sobre uma verdadeira “garimpagem”, face às dificuldades de acesso às fontes que se impõem ao pesquisador da história da educação infantil catarinense, um “alerta para o problema da preservação da memória e dos acervos históricos” para a constituição histórica da educação infantil no estado. Sobre o processo para compor o acervo documental para a realização desta pesquisa, ressalto que a busca por fontes demandou um tempo considerável, seguida de sua coleta, leitura, seleção e organização, um processo bem diferente de quando as fontes já estão arquivadas e catalogadas em acervos públicos ou privados, a exemplo dos acervos de documentos da escola primária catarinense, atrelados à constituição valorativa desse nível de ensino. Isso fez com que a busca por fontes oficiais sobre os jardins de infância e a formação de suas professoras tivesse que escavar nas fontes de educação de outras idades, exigindo um exercício de pinçamento junto à legislação e a outros documentos oficiais do ensino primário e das escolas normais.

Uma primeira orientação extraí de Le Goff (2013, p. 490),³⁴ quando afirma: “Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema historiográfico corresponde um tipo único de documentos, especializados para esse uso [...]”. De fato, foi em fontes relacionadas ao ensino primário catarinense e ao curso normal que encontrei dados oficiais sobre os jardins de infância e sobre a formação de professoras. Nesse processo, que resultou na composição do *corpus* documental, enfrentei grandes incertezas, pois foi ao longo de sua execução que me fui dando conta de que não sabia se existiam documentos suficientes para sustentar uma tese sobre o objeto de estudo proposto, ou onde encontrá-los. O processo que envolve a empiria da pesquisa, além da busca e localização das fontes documentais, decorre daquilo com que o pesquisador puder constituir o *corpus* documental:

A história se faz com documentos escritos, sem dúvida, quando existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se, sem documentos escrito, quando não existem, com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais. [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencente ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (LE GOFF, 2013, p. 490).³⁵

Neste sentido, foi preciso revisitar alguns documentos que eu já sabia existirem, os quais, por sua vez, serviram de pista para chegar a outros até então desconhecidos. Alguns deles acabavam solicitando o acesso a outros, e isto me levou a me embrenhar nessa busca. Além disso, nem sempre os dados dos documentos se revelam prontamente, mas eu sabia que a relação do pesquisador com os documentos exige um tempo para os olhar novamente para só depois questionar, desvelar, desmontar. Le Goff (2013, p. 497), ao dizer “o documento é monumento, que resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”, chama a atenção para o fato de que o documento precisa ser desmontado e analisado, não perdendo de vista suas “condições de produção”. Segundo seus próprios termos:

³⁴ A partir da citação de Bloch (1941-1942), um dos fundadores da revista *Annales d' Histoire Économique et Sociale* (1929), reconhecida como Escola de Annales, dado que inovou a abordagem da chamada Nova História francesa. Decorre de Annales a renovação da historiografia ocidental provocada pela transformação de objetos. A empiria passou a constituir um modo de trabalho do historiador e de concepção de história.

³⁵ Le Goff (2013, p. 489) baseia-se nos fundadores da revista *Annales*, que, “pioneiros de uma história nova, insistiram sobre a necessidade de ampliar a noção de documento”.

Qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo sobretudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 2013, p. 497).

O pesquisador não pode deixar de considerar também que os documentos tanto dizem do fato histórico como quanto silenciam ou esquecem, “voluntária ou involuntariamente”, dadas as condições sob as quais foram produzidos. Diante de documentos, o pesquisador opera com (re)interpretações que são suas, o que torna importante considerar o contexto e as condições em que foram produzidos e como foram interpretados por outros pesquisadores. O pesquisador não pode perder de vista o contexto e o pretexto sob os quais foram produzidos os documentos enquanto “lugares de memória”e, neste sentido, na problemática que envolve a memória e a história, não havendo uma memória espontânea e verdadeira, a possibilidade é acessar uma memória reconstituída: "Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais" (NORA, 1993, p. 13). Ou seja, os documentos não são desprovidos de subjetividade, tampouco de intenções do pesquisador ao interpretá-los.

Em meio ao processo de composição do *corpus* documental, também fui delimitando o tempo e o espaço para a análise de objeto do presente estudo, a saber: o arco temporal da pesquisa – décadas de 1920 a 1960 –, e a abrangência espacial – Santa Catarina. Essas definições se deveram às fontes inventariadas, como também ao levantamento das pesquisas sobre a história da educação infantil em Santa Catarina. A frente da educação das crianças em jardins de infância no estado, na primeira metade do século XX, como já atestara Batista (2013), foi assumida potencialmente por congregações católicas e por associações luteranas. No mapeamento apresentado pela autora, um dado chamou a atenção: a dúvida sobre a efetiva criação pelo estado de dois jardins de infância na década de 1930, nos dois institutos de educação públicos, como preconizado em lei.

Essa dúvida me motivou a pesquisar a respeito da implicação do estado na criação dos jardins de infância e também a respeito da presença dessas instituições na legislação e de sua efetivação ou não. Assim, cheguei a um conjunto de leis que

deliberavam sobre reformas educacionais catarinenses, com foco no ensino primário e secundário, mas que de alguma forma também tratavam da criação de jardins de infância e da formação de professoras. Dividi as leis encontradas em três categorias: a) na primeira, as leis entre 1907 e 1939, que dizem respeito, em especial, à implementação de jardins de infância junto aos institutos de educação; b) na segunda, leis de 1938, que tratam especificamente dos jardins de infância no processo da nacionalização do ensino; c) na terceira, no período entre 1946 e 1969, leis que tratam da organização de jardins de infância públicos nos institutos de educação e da formação de professoras via curso normal.

Esse último conjunto de leis justificou alargar o arco temporal da pesquisa até a década de 1960, pois foi particularmente entre os anos 1946 e 1969 que encontrei na legislação do estado deliberações mais pontuais sobre a formação de professoras para os jardins de infância catarinenses. Igualmente, nesse mesmo período, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, em fontes das congregações femininas católicas e associações femininas luteranas encontrei dados sobre a formação de professoras para jardins de infância mantidos por ambas as frentes confessionais.

Na esteira da pesquisa de Batista (2013), como já disse, investi no esforço de mapear jardins de infância no estado, mesmo porque o arco temporal daquela pesquisa diferia do que eu me havia proposto para esta. Assim, por meio de fontes localizadas e do mapeamento realizado, levantei as seguintes informações: a) entre os anos de 1908 e 1969, as congregações femininas católicas fundaram 32 jardins de infância; desse total, entre os anos de 1908 e 1944, a Congregação das Irmãs da Divina Providência fundou 13; b) nesse mesmo período, entre os anos de 1912 e 1965, por associações femininas luteranas ou, ainda, por iniciativa de particulares dessa mesma confissão religiosa, foram fundados 27 jardins de infância; c) consta, como públicos ou não confessionais, entre 1935 e 1965, o registro de 6 jardins de infância.

Desse modo, quando pensei em demarcar o arco de tempo da década de 1920 até a década de 1960, o fiz por saber que neste período, em Santa Catarina, se registravam iniciativas de criação de jardins de infância por congregações femininas católicas e associações femininas luteranas, donde decorre a existência de ações formativas para professoras atuarem nessas instituições (ISOTTON, 2003; RABELO,

2007; BATISTA, 2013). Disso decorre igualmente a possibilidade de colher representações sobre a formação de professoras. Dentre as fontes arroladas, também no final dos anos 1920, consta uma discussão sobre jardins de infância públicos na 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina, realizada em 1927, em Florianópolis. Na década seguinte, está registrada a iniciativa de anúncio de criação de jardins de infância públicos por parte do estado, na lei que transforma escolas normais em institutos de educação, isso em Florianópolis e Lages, cidades que à época sediavam os dois únicos cursos normais públicos³⁶. A década de 1930 também é imprescindível na pesquisa sobre os jardins de infância catarinenses, pois, em meio à nacionalização do ensino em curso no estado, e sob forte inspeção legal, jardins de infância luteranos foram fechados, a exemplo do fechamento de escolas mantidas por associações congêneres, religiosas ou comunitárias. Acresce que, de 1929 a 1933, funcionou em Blumenau a *Frauenschule*³⁷, conhecida como Escola de Economia Doméstica que aprimorava a formação de jovens mulheres, complementando o ensino regular, com o intuito de as preparar para serem boas donas de casa e boas mães e, seguindo tendência da profissionalização de mulheres na Alemanha, também preparava para uma profissão admissível à época, ligada à própria condição feminina – como serem professoras de jardim de infância. Entre 1940 e 1960, dentre outras regulações, leis catarinenses tratam da criação de cursos de especialização no curso normal, um deles destinado à educação pré-primária. Essas mesmas leis também deliberam sobre a programação a ser desenvolvida com as crianças nos jardins de infância dos institutos de educação.

A pesquisa de Batista (2013) já revelara o protagonismo de iniciativas confessionais na emergência da docência em creches e jardins de infância, o que foi fundamental para que eu pudesse traçar o meu percurso em direção às fontes e ao objeto desta pesquisa, pois uma primeira hipótese levantada foi a de que o estado de Santa Catarina havia anunciado oficialmente, ao longo de décadas, a criação de jardins de infância, mas não as efetivou prontamente. Desse modo, optei por revisar a legislação educacional, assim como outras publicações oficiais para

³⁶ Contava-se também com Curso Normal em quatro escolas confessionais católicas equiparadas às públicas, nos municípios de Florianópolis, Porto União, Caçador e Canoinhas (DAROS, 2016, p. 8).

³⁷ Tradução: escola para mulheres, escola feminina. Segundo www.deepl.com/translator.

identificar o que pesquisas anteriores não haviam contemplado. Ao mesmo tempo, procurei junto às congregações femininas católicas e às associações femininas luteranas fontes que pudessem informar sobre a formação de professoras nessas duas instâncias.

Investi no arco temporal entre os anos 1920 e 1960, em busca de indícios que pudessem mostrar que muito antes de os marcos regulatórios legais tratarem da docência para a educação infantil e de sua formação, já havia professoras trabalhando na educação de crianças em jardins de infância. Parti da hipótese, considerando as fontes levantadas, de que a formação sob a tutela do estado se deu tardiamente em relação às ações formativas empreendidas por congregações femininas católicas e associações femininas luteranas, que mantinham nessa área. Ao longo desta primeira parte do texto, trabalho com algumas hipóteses que, por sua vez, guiaram a problematização do objeto de estudo. Essas hipóteses decorreram tanto da leitura da produção científica na área, quanto dos questionamentos feitos junto às fontes levantadas, e tanto hipóteses quanto questionamentos acompanham o desenvolvimento desta pesquisa. Este procedimento confirma a afirmação de que a elaboração de hipóteses de trabalho não é gestada no “vazio do conhecimento sobre um assunto”, tampouco se exime da contextualização em torno do problema; muito pelo contrário, exige “domínio de teorias, métodos e técnicas específicas de pesquisa histórica” e a busca por respostas se dá num processo contínuo, apoiando-se na historiografia, no levantamento bibliográfico e no *corpus* documental selecionado para a pesquisa (SAMARA & TUPY, 2010, p. 12).

Posso dizer que, metodologicamente, a análise documental esteve presente nesta pesquisa desde seu início. Dadas as três instâncias que me propus investigar em relação às congregações femininas católicas e associações femininas luteranas, outra possibilidade metodológica se mostrou possível, que foi a da história oral. Procurei por professoras que, tendo atuado em jardins de infância no período pesquisado, me pudessem fornecer dados sobre a formação. Assim, fontes orais constituíram outro importante aporte metodológico.

Em relação aos arquivos, fiz várias incursões, tanto nos públicos quanto nos particulares, a saber: Arquivo Histórico de Santa Catarina, sediado em Florianópolis; Arquivo Histórico de Blumenau; Arquivo do Provincialado da Congregação das

Irmãs da Divina Providência, em Florianópolis; Arquivo do Colégio Coração de Jesus, em posse do Colégio Bom Jesus-Coração de Jesus,³⁸ igualmente em Florianópolis. Ressalto que, seja pela ausência de alguns documentos que julguei poderiam estar nos arquivos públicos, seja pelo interesse em investigar os jardins de infância católicos e luteranos, dei ênfase à busca por documentos nos arquivos particulares, assim como documentos acabaram chegando às minhas mãos pelo acervo pessoal das entrevistadas.

Assim, por exemplo, no Arquivo Histórico de Blumenau, onde presumi poder localizar dados sobre os jardins de infância luteranos, não logrei êxito de imediato, pois poucos documentos localizei; alguns dados vieram do acesso às publicações da revista *Blumenau em Cadernos*,³⁹ que também me permitiu leituras sobre o contexto da colonização alemã e do processo de institucionalização de escolas luteranas. As idas sistemáticas a esse arquivo e o interesse de sua direção pela pesquisa facilitou o acesso a documentos que acabaram se revelando centrais; ademais, foi de lá que me foi fornecida a indicação para o contato com uma professora de jardim de infância, que, por sua vez, me levou a outras professoras, todas prontamente dispostas a colaborar por meio de entrevistas e a disponibilizar documentos.

No Arquivo do Provincialado⁴⁰ e no do Colégio Coração de Jesus, o processo de busca foi possível pelo contato com uma irmã da Congregação das Irmãs da Divina Providência, que, acreditando na importância desta pesquisa, diante da falta de sistematização de dados sobre os jardins de infância da Congregação e da história ainda não contada sobre essa frente na educação, abriu as portas de ambos os arquivos.⁴¹ Através desses dois arquivos particulares tive acesso às Crônicas das Irmãs, tanto as da casa matriz – Provincialado –, com sede em Florianópolis, como

³⁸ Ao longo da pesquisa, refiro a esse arquivo como pertencente ao Colégio Coração de Jesus, pois assim foi constituído antes de ser passado ao Colégio Bom Jesus, seu atual administrador.

³⁹ A revista, em circulação desde 1957, já está disponibilizada na versão on-line. Os exemplares das revistas editadas entre 1957 e 1999 podem ser acessados no site da *Hemeroteca Digital Catarinense*. À época desta pesquisa, as publicações da *Blumenau em Cadernos* estavam disponíveis apenas na versão impressa. A revista “surgiu no ano de 1957, a partir da iniciativa de José Ferreira da Silva, com a proposta de trazer em cadernos mensais a história de Blumenau e do Vale do Itajaí, com o fim de contribuir para a escrita da história do estado de Santa Catarina e do Brasil” (SILVA, 2008a, p. 17).

⁴⁰ Como é chamada a casa matriz da Congregação das Irmãs da Divina Providência – Província do Coração de Jesus, sediada na capital catarinense, Florianópolis.

⁴¹ Anteriormente, em minha pesquisa de mestrado, tivera acesso ao Arquivo do Colégio Coração de Jesus em busca de fontes sobre o Curso Materno-Infantil que, durante a década de 1970, foi o único em Santa Catarina a oferecer formação específica para professoras no nível do 2º grau, na modalidade Estudos Adicionais, prevista na LDB de 1971.

com as de suas filiais – colégios da Congregação das Irmãs da Divina Providência –, em especial os das cidades de Florianópolis, Tubarão, Laguna, Blumenau e Jaraguá do Sul, com acesso direto às cópias traduzidas do alemão das crônicas dessas instituições. Dos colégios das cidades de Brusque, São Bento, Joinville, Itajaí e Santo Amaro do Cubatão, tive acesso às crônicas a partir de uma compilação que reunia excertos das diversas filiais. Também tive acesso a outros documentos (relatórios, correspondências, atas) que me forneceram dados sobre os jardins de infância, os quais, juntamente com os dados das crônicas, me permitiram mapear a criação dessas instituições da congregação no estado de Santa Catarina. Das crônicas dos vários colégios também vieram dados de cursos promovidos no Colégio Coração de Jesus, nos quais as irmãs professoras de jardim de infância participavam, ora como cursistas, ora como ministrantes, deslocando-se até Florianópolis. No arquivo do Colégio Coração de Jesus encontrei também importantes fontes referentes à legislação educacional do estado de Santa Catarina,⁴² contemplando os jardins de infância e a educação pré-primária.

A Congregação das Irmãs da Divina Providência deixou escrito o registro de sua história em Santa Catarina em crônicas desde sua saída da Alemanha e sua chegada ao Brasil. Sendo a crônica considerada um gênero literário de escrita, procurei por uma definição mais precisa para definir esse material, que me serviu de fonte histórica, de acordo com o que apreendi de sua leitura. Segundo o dicionário Michaelis, consiste em “narração histórica pela ordem do tempo em que se deram os fatos”,⁴³ ou, como define o dicionário Priberam, crônica é “história que expõe os fatos em narração simples e segundo a ordem em que os fatos se vão dando”.⁴⁴ Ou seja, a escrita de crônicas envolve uma história narrada de fatos na cronologia unidimensional de tempo, à medida em que vão acontecendo. O material disponibilizado para esta pesquisa foram crônicas já traduzidas do alemão, língua na qual foram originalmente escritas. Diante do vasto material em mãos, na leitura das crônicas da casa matriz e de cada filial, recorri aos estudos de Bardin (1977) para organizar as leituras, classificando-as por assunto, para, posteriormente, as

⁴² O Colégio Coração de Jesus se empenhou em cumprir a legislação e os moldes oficiais; desde 1919, coma equiparação de seu Curso Normal à Escola Normal Catarinense (BOPPRÉ, 1989).

⁴³Fonte: Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=4NI9>. Acesso em: 28 nov. 2019.

⁴⁴ Fonte: Priberam Dicionário. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cronica>. Acesso em: 28 nov. 2019.

utilizar nas análises. Procedi à leitura das crônicas desde o início da congregação até a década de 1960.

Nas da casa matriz e de todas as filiais observei regularidade na escrita no que diz respeito aos assuntos relatados pelas irmãs. Por tal razão, identifiquei nas crônicas da Congregação das Irmãs da Divina Providência as seguintes categorias temáticas: a) *criação, ampliação/manutenção da casa matriz e filiais* (colégios, orfanatos, asilos, hospitais/ maternidades); b) *educação nos colégios* (jardim de infância, ensino primário, ginásial e normal); c) *eventos religiosos e cívicos* (missas, procissões, desfiles e cerimônias cívicas); d) *ocorrências religiosas* (catequese, primeira comunhão, conversão, apostolado, ações sociais com pobres e órfãos, missões); e) *ocorrências políticas* (implicações da 1ª e da 2ª Guerra, da Revolução de 1930, nacionalização do ensino); f) *ocorrências de visitas* (autoridades clericais e estatais de Santa Catarina, Brasil e Alemanha; de alunas, professoras e co-irmãs de outras localidades e outras ordens); g) *ocorrências com irmãs* (votos, docência, outras atividades, cursos, retiros, transferências, enfermidades, falecimentos); h) *ocorrências de saúde pública* (epidemias, doenças contagiosas); i) *ocorrências da natureza* (enchentes, vendavais).

Da categoria *educação nos colégios*, pode-se dizer, em linhas gerais, que as crônicas tratam sobre: abertura de escolas, ampliação/construção, aquisição de equipamentos, melhorias, festas para angariar fundos; dados estatísticos de matrículas em todos os níveis, do jardim de infância ao curso normal; início do ano, férias e final do ano; festas; excursões; exposições de trabalhos manuais; bailados; ginástica; apresentações; recitais; eventos cívicos; eventos religiosos; exames e provas finais; formaturas; internato; corpo discente (alunas externas e alunas internas); corpo docente (irmãs professoras, irmãs professoras de jardim de infância, professores/as leigos/as); abertura de cursos nos colégios; grêmios, clubes e associações escolares; revista Pétalas.

Atentei, na leitura das crônicas, assim como nos exemplares da revista Pétalas, para o que traziam sobre o jardim de infância. O que levantei será analisado no último título deste trabalho. Tive acesso à revista Pétalas no “Livro de Crônica (crônicas 1942-1947)”, onde constam exemplares dos anos de 1940, 1943, 1944 e 1959. O Pétalas – “Periódico semestral do Colégio ‘Coração de Jesus’, em Florianópolis/Santa Catarina” -, também referenciado como revista Pétalas, retrata

aspectos e eventos da vida escolar no decorrer do ano letivo de fevereiro a dezembro. Utilizando-se da escrita de um calendário escolar, situava o leitor através dos dias de cada mês pelos acontecimentos cotidianos do Colégio Coração de Jesus. Foi criada pela direção do mesmo colégio em 1933, sendo publicada até 1961; insere-se na prática de divulgação do impresso escolar “como forma de divulgar notícias (sempre laudatórias!) da instituição e, muito especialmente, a produção literária de suas alunas”, assim como, num “plano mais amplo, pode ser entendida como uma forma de ‘dar a ver’ o projeto educacional da escola” (CUNHA, 2003, p. 216). Em suas páginas, as alunas também expõem: fotografias; textos literários próprios; discursos de formatura (tanto os dos paraninfos como os das alunas); eventos educativos e religiosos internos e externos:⁴⁵ apresentações e participações em eventos culturais internos e externos; esporte e premiação em eventos esportivos; acontecimentos na cidade; noivados e casamentos de alunas e ex-colegas.

Quando se empreende uma pesquisa histórica, há necessidade de garimpar dados, como no caso desta sobre a formação de professoras para jardins de infâncias catarinenses. Observei, nesse trabalho, que tais dados nem sempre estão onde se presume poderem estar; por isso é comum falar-se em “garimpagem”; algumas vezes utilizo o termo pinçamento, significando extrair o que interessava do meio de tantos outros dados. Foi o caso, por exemplo, do periódico *Pétalas*, fonte sobre a prática pedagógica de normalistas no jardim de infância do Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis, e em tantas outras fontes do ensino primário ou do normal. As fontes elencadas foram as que forneceram dados para as análises empreendidas nesta pesquisa, por vezes, pistas ou tímidos indícios sobre a formação de professoras de jardim de infância, o que exigiu um olhar investigativo apurado ou, como enfatizam Nosella e Buffa (2009, p. 64), levando o pesquisador “a proceder na investigação como um caçador que sabe existir caça naquele lugar e a procura, mas não sabe onde, quando e o que vai encontrar”.

⁴⁵ Os números da revista *Pétalas* pesquisados fazem alusão à participação de alunas em clubes ou entidades de cunho religioso, tais como: Filhas de Maria, Pia União, Zeladoras da Propagação da Fé, Clube de Religião, Centro da Juventude Católica, Apostolado de Oração, Cruzada da Igreja “São Luiz”, Centro das Benjamins, Jecistas da Juventude Católica.

Nesse sentido, por exemplo, se, por um lado, foram localizados nas crônicas das duas congregações femininas católicas dados sobre a realização de cursos de formação em jardim de infância no Colégio Coração de Jesus, por outro, ao sair em busca de documentos que fornecessem dados mais completos de tais cursos, não tive êxito nas muitas idas ao arquivo desse colégio. Embora informada da realização dos cursos, deparei com o “silêncio” do arquivo, não conseguindo localizar fontes onde supunha que pudessem estar mas, como afirma Julia (2001, p. 17), “não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira”. Assim aconteceu ao trabalhar o arquivo do Colégio Coração de Jesus. Ali encontrei ‘termos de visita da inspeção escolar no jardim de infância’ dessa instituição, que forneceram pistas sobre a representação acerca da professora de jardim de infância por parte do estado.

Tomar fontes oficiais, dentre as quais leis educacionais, para tratar sobre os jardins de infância não foi decisão tranquila, tampouco foi o percurso de análise nessa interface estabelecida em relação ao ensino primário e ao curso normal. Primeiro, porque, ao recorrer a níveis de educação subsequentes para fazer um pinçamento do que interessava, correu-se o risco, ao direcionar o olhar para o ensino primário e o curso normal em busca de dados, de poder obscurecer a história do jardim de infância e de suas professoras. Uma segunda inquietação que acompanhou o desenvolvimento da pesquisa foi a de que não havia comprovação precisa do (des)cumprimento da legislação em relação à criação de jardins de infância públicos anunciados pelo estado de Santa Catarina na década de 1930, ou mesmo dos cursos de formação para professoras anunciados entre as décadas de 1940 e 1960, em leis que regulamentavam o ensino primário e o ensino normal.

Por conta desse encaminhamento, cheguei ao conjunto de leis já referidos anteriormente e, sob essa mesma perspectiva de busca é que, igualmente, cheguei aos Anais da 1ª Conferência do Ensino Primário em Santa Catarina, realizada em Florianópolis, no ano de 1927, onde encontrei as três ‘theses’ que tratavam de jardins de infância públicos a serem ainda criados pelo estado, conforme sugeriam os autores das ‘Theses nº 34, nº 2 e nº 5’, João dos Santos Areão, Antonio Mâncio da Costa e Carlos Gomes de Oliveira, respectivamente, expoentes homens públicos da educação catarinense.

Os anais desse evento constituem um documento composto por 594 páginas, dividido em: Introdução – onde consta uma apresentação do evento, além de uma parte anterior com as fotografias do governador, dr. Adolpho Konder (presidente de honra da conferência), do secretário do Interior e Justiça, dr. Cid Campos (presidente da conferência) e do diretor da Instrução Pública, professor Mâncio da Costa; I) Convocação da Conferência e Trabalhos preliminares – com circulares, decreto e programa que envolvem a realização e chamada para o evento, além da relação de ‘theses’ inscritas; II) Regimento Interno da Conferência; III) Adesões; IV) Atas – onde constam as atas da sessão preparatória, as das sessões ordinárias e a ata de encerramento da conferência;⁴⁶ V) ‘Theses’ e pareceres – parte onde constam as cópias das ‘theses’⁴⁷ e seus respectivos pareceres;⁴⁸ VI) Conclusões – onde constam as deliberações da conferência, sob a forma de súmula, a partir do que foi decidido pelos pareceristas e passou pelo crivo do plenário; VII - Notas Gerais - onde constam reclames da imprensa que anunciavam o evento e outros textos, como o da inauguração da placa comemorativa da Conferência de 1927, além do índice dos anais.

Na década de 1920, as discussões educacionais de âmbito nacional expandiam-se por meio de conferências/congressos, buscando “dar notoriedade às propostas educacionais que se pretendia empreender por parte de diversos Estados brasileiros” (HOELLER, 2013, p. 1)”. Há que se destacar que a 1ª Conferência do Ensino Primário em Santa Catarina não se constituiu apenas como um evento de exposição das ‘theses’,⁴⁹ nos moldes de um congresso como os que se conhecem atualmente, pois esse evento de 1927 tinha por objetivo deliberar sobre propostas para a educação catarinense a partir da defesa das ‘theses’, da discussão e aprovação ou não em plenária, por vezes em parte aprovadas. Não deliberadamente, a Conferência de 1927 teve à sua frente o governador do estado e membros do alto

⁴⁶ Esta parte ocupa das páginas 38 até a 174 dos Anais.

⁴⁷ Na Ata da 1ª sessão preparatória da Conferência Estadual de Ensino Primário, de 1927, aparece o registro de 44 teses recebidas pela Diretoria de Instrução Pública (SANTA CATARINA, 1927, p. 39-42). Contudo, nesta parte, aparecem mais teses, ao menos 52.

⁴⁸ Ocupa esta a maior parte dos Anais, da página 176 até a 570.

⁴⁹ Da leitura das ‘theses’ que trataram dos jardins de infância na Conferência de 1927, assim como de outras que li, posso dizer que se constituem em textos escritos nos quais o autor discorre sobre determinado assunto ligado à educação, geralmente expondo a temática, buscando aportes teóricos e empíricos para defender sua posição, tendo em vista que a ‘these’ deveria passar por apreciação para aprovação.

escalão do governo ligados à educação, homens públicos por quem, em última instância, passavam as decisões.

Fiori (1975, p. 19) destaca que fontes documentais oficiais espelham “o pensamento e as posições governamentais”, lembrando que, se, por um lado, no período imperial, fontes oficiais careciam de valor doutrinário, na República esse caráter doutrinador veio à tona. Souza (2012, p. 27), ao tratar sobre a legislação como fonte de pesquisa histórica na educação, também afirma que, se, por um lado, possa ser “limitada para a compreensão das práticas realizadas e do funcionamento efetivo do ensino nas instituições escolares”, por outro, “ela permite compreender as racionalidades instituídas e as tentativas do poder público de ordenamento e configuração do ensino”. Assim, pode-se dizer que o acesso à legislação educacional foi significativo para a análise do contexto em que se produziram representações do estado sobre a educação da infância catarinense em jardins de infância, no arco temporal desta pesquisa.

O conjunto de fontes que possibilitou a realização desta pesquisa ditou a escolha metodológica, por sua variedade e pela atenção dedicada ao contexto do qual emergem representações sobre a formação de professoras em jardins de infância públicos, católicos e luteranos. A seguir, um quadro geral (Quadro 6) com a tipologia de fontes que forneceram boa “madeira” para “fazermos boas flechas”, na análise das três instâncias investigadas.

Quadro 6 – Tipologia de fontes levantadas

| TIPO | ORIGEM/ACERVO | PERÍODO/LOCAL |
|--------------|--|---|
| Leis | Legislação educacional - Acervo Repositório da UFSC; acervo Arquivo Histórico de Santa Catarina; acervo Arquivo Colégio Coração de Jesus | 1900⁵⁰ a 1960 - Santa Catarina |
| Anais | 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina - Acervo Repositório da UFSC | 1920 - Santa Catarina |

⁵⁰ Justifica-se o uso de fontes em período anterior ao arco temporal da pesquisa para entendimento do contexto em que foram gestadas algumas representações sobre jardins de infância e a formação de professoras analisados em períodos posteriores. Em outros casos, para entender a chegada das religiosas católicas em Santa Catarina, para se dedicar a empreendimentos educacionais; igualmente, por quanto se refere à composição das associações femininas luteranas. O mesmo vale para a legislação educacional, da qual foram pesquisadas fontes anteriores para revisitar seus inícios.

| | | |
|--|---|--|
| Relatórios | Inspetoria Pública - Acervo Repositório UFSC - Acervo Arquivo Histórico de Santa Catarina - Acervo Arquivo Colégio Coração de Jesus | 1930 a 1960 - Florianópolis - Santa Catarina |
| Impressos: jornal e revistas pedagógicas | . <i>A Mãe de Família</i> . <i>Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (Rui Barbosa)</i> . Revistas - Acervo Repositório da UFSC - Acervo Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional | 1880 a 1883 Rio de Janeiro 1920 a 1960 - Santa Catarina - Brasil |
| Crônicas | Crônicas das Irmãs Divina Providência - Acervo Arquivo do Provincialado Crônicas do Jardim de Infância Cristo-Rei Das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus - Acervo disponibilizado | 1900 a 1960 - Irmãs da Divina Providência (Florianópolis, Blumenau, Tubarão, Laguna, Jaraguá do Sul) - Irmãs do Sagrado Coração de Jesus (Capivari) |
| Caderneta | Caderneta de Anotações do jardim de Infância - Acervo pessoal D. Brigitte Fouquet | 1959 - Blumenau |
| Atas e outros documentos de associações femininas luteranas | - Sociedade de Senhoras Evangélicas/Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas - Escola Alemã de Blumenau /Jardim de Infância anexo - Acervo das associações luteranas e acervo do Arquivo Histórico de Blumenau | 1900 a 1960 - Blumenau (bairros Garcia, Centro, Itoupava Seca, Itoupava Central e Velha) |
| Fontes orais | - Entrevistas gravadas e transcritas com professoras de jardim de infância católicos e luteranos - Acervo pessoal da autora | 1930 a 1960 ⁵¹ - Florianópolis - Blumenau |

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

Foi a partir das escolhas sobre quais jardins de infância focar o esforço de busca por fontes que centrei no estado a atenção aos jardins de infância públicos que teriam sido criados a partir de 1935 junto aos institutos de educação, especialmente o de Florianópolis, assim como nos Anais da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário e na legislação educacional catarinense, em busca de dados sobre a formação de professoras para tais instituições. Das duas instâncias confessionais investigadas, elegi em cada uma delas determinada instituição que,

⁵¹ Entrevistas com professoras que atuaram nesse período ou trouxeram dados sobre jardins de infância e/ou sobre a docência.

tendo implantado jardins de infância, tivesse “alguma densidade histórica”, isto é, que tivesse “demonstrado, no decorrer do tempo, a realização dos objetivos a que se propunha”, ao mesmo tempo em que a sociedade identificava “traços significativos de sua própria história” (NOSELLA & BUFFA, 2009, p. 56).

Assim: a) no que se refere aos jardins de infância católicos, tomei por base a Congregação das Irmãs da Divina Providência, vinda da Alemanha, tanto pela representatividade dessa instituição na formação de normalistas quanto, em especial para esta pesquisa, pela formação de professoras para jardins de infância, dada a criação de tais instituições desde as primeiras décadas do século XX e sua expansão pelas várias regiões de Santa Catarina; b) em relação aos jardins luteranos, o olhar foi dirigido, em especial, para a Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau (Sesb) e os jardins de infância dessa cidade, situada na Região do Vale do Itajaí, município central na colonização catarinense por imigrantes vindos da Alemanha. A ideia de sediar a busca em Blumenau se deveu ao critério de exemplaridade de fonte histórica, em especial na Sesb, pelas ações formativas para a docência em seus jardins de infância.

No trato metodológico das fontes, sendo muitos os documentos para leitura a fim de deles extrair o que dizia respeito ao objeto deste estudo – formação de professoras para jardins de infância –, foram utilizados os estudos sobre Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977), em praticamente todas as fontes. Assim, seguindo as diferentes fases do método proposto, desenvolvi a leitura e organizei os textos das fontes, incluindo os das entrevistas, considerados os três polos sugeridos pelo autor: 1) *pré-análise*; 2) *exploração do material*; 3) *tratamento dos resultados e a interpretação*. Segundo Bardin:

Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices (BARDIN, 1977 p. 96).

Na organização dos dados coletados relativos às *unidades de registro e de contexto* definidos pela técnica da Análise de Conteúdo, optei pela noção de *tema* para categorização, entendido como “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que

serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105). A escolha por essa metodologia no trato das fontes facilitou a seleção do que eu supunha poder contribuir com as análises, diante do volume de leitura, fazendo com que a escrita da tese também fosse facilitada, pois parti de todo o material de textos das fontes já categorizado (leis, crônicas, atas, relatórios, anais, entrevistas). Isto não se limitou às fontes, pois também utilizei a análise de conteúdo nas frentes de leitura empreendidas, a partir de sua categorização, o que, diante do volume de leituras bibliográficas, também facilitou revisitá-las. E a partir daí, extrair o que decidi aproveitar na escrita do texto da pesquisa.

Esta pesquisa foi desenvolvida tomando por base conceitos basilares da perspectiva teórico-metodológico da Nova História Cultural,⁵² tendo em vista que o objeto de estudo está inserido num tripé investigativo: estado – congregações femininas católicas – associações femininas luteranas. Isto significa que me propus um desafio analítico múltiplo, que resultou na recolha de variadas fontes. A Nova História Cultural, como vertente epistemológica de abordagem do cotidiano, permite ao historiador expandir o leque de fontes, considerando o documento escrito, incluído o oficial, como uma das fontes a apreciar juntamente com outras, pois o próprio conceito de fonte é amplo. No que diz respeito à história da educação:

As memórias, histórias de vida (escritas ou orais), livros, cadernos de alunos, discursos em solenidades, atas, jornais de época, almanaques, livros de ouro, correspondência epistolar, relatórios, fotografias, plantas baixas de prédios e muitas outras fontes encontráveis em arquivos públicos e particulares são importantíssimas (NOSELLA & BUFFA, 2009, p. 61).

Também elegi a Nova História Cultural para poder operar, em especial, com o conceito de *representação* dado por Roger Chartier (1990; 1991; 2002), em diálogo com outras frentes conceituais: os estudos de *cultura empírica*, de Agustin Escolano Benito (2017), que, juntamente com os estudos sobre *saberes docentes e formação profissional* de Maurice Tardif (2014), sustentam esta análise sobre a formação de professoras para os jardins de infância catarinenses. Outra frente teórico-metodológica que dá suporte é a história oral, tendo os estudos de

⁵² Monarcha (2007, p. 72) destaca, na década de 1990, uma nova clivagem historiográfica no que diz respeito à institucionalização da história da educação, de produção de “um outro tipo de conhecimento histórico em educação”, com a adoção de “outros modelos teóricos-explicativos e métodos críticos”, dados pela Nova História (LE GOFF, NORA, DE CERTEUAU) e da (Nova) História Cultural (CHARTIER).

Alessandro Portelli (1997) e Verena Alberti (2004) contribuído no trato das fontes orais.

Para Chartier (2011, p. 20), o conceito de representação se tem revelado um apoio fundamental para articular “diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social”, tendo modificado profundamente a própria compreensão e a definição dos grupos sociais. Como exemplo, o autor se refere à identificação das lutas de representação construídas socialmente por “processos de adesão ou rechaço que produzem”, processos esses que, incorporados na estrutura social pelos indivíduos, ocorrem sob a forma de “representações mentais e o exercício da dominação, qualquer que seja, graças à violência simbólica”⁵³ (CHARTIER, 2011 p. 22). O autor explica que, do mesmo modo que o êxito da violência simbólica depende do consentimento por parte daqueles que a sofrem, conforme Bourdieu, as representações são igualmente dadas pelo reconhecimento daqueles a quem são atribuídas, pois que em ambos os casos relações de poder estão em jogo, assim como as lutas de representação situadas “num campo de concorrências e de competições” pela imposição de representações (CHARTIER, 1990, p. 17).

Ao reafirmar o conceito de representação para a análise das múltiplas relações que os indivíduos ou grupos mantêm com o mundo social, Chartier enfatiza sua validação por três motivos:

Primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma identidade própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais ‘representantes’ encarnam de modo visível, ‘presentificam’ a coerência de uma dada comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder (CHARTIER, 2002, p. 169).

A defesa que Chartier (2002; 2011) faz do conceito de representação é sustentada pela percepção da realidade representada, pelo reconhecimento de uma

⁵³ Chartier (2011) entende que, para se compreender o mundo social, o conceito de representação está em relação com a noção de dominação ou violência simbólica de Bourdieu, segundo o qual a violência simbólica assim o é por se dar pela coerção instituída por meio da adesão “que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação) [...], quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura de dominação [...]” (BOURDIEU, 2001 apud CHARTIER, 2011, p. 22-2).

identidade social – por meio de símbolos e formas institucionalizadas – uma identidade dada por representantes. O autor considera que as práticas estão engendradas às representações e explica que os “modos de fazer” que dizem respeito às práticas se dão no âmbito do concreto, e os “modos de ver”, no âmbito da abstração, dizem respeito às representações. As práticas são percebidas, assim, num âmbito mais amplo, uma espécie de objeto das representações. Nesta pesquisa, a atenção está nos “modos de ver” do estado, das congregações femininas católicas e nas associações femininas luteranas, pois interessaram sobremaneira as representações em suas “formas institucionalizadas”, por trazerem em seu bojo a força de “representantes” (no caso, da esfera governamental e da confessional), que se autorizaram, como também foram autorizadas, a demarcar a “existência do grupo, da comunidade ou da classe”, como afirma Chartier (2002, p. 73), ou a construir por meio de estratégias simbólicas sobre determinado grupo – professoras de jardins de infância – representações constitutivas de uma identidade forjada.

Nesse sentido, há que se considerar as representações coletivas, na formação de identidades sociais, quando o autor fala que as lutas de representação objetivam “a ordenação da própria estrutura social”, dedicando “atenção às estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 73). Ou seja, avaliei que as três instâncias foram imprimindo identidades, as que foram socialmente difundidas e aceitas acerca da professora de jardim de infância, e que eu me propus a analisar, pensando nos modos particulares como foram concebendo a formação dessas professoras, com motivações e necessidades diversas. Como afirma Chartier (2011, p. 16): “Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação.

Os estudos de Escolano (2017) sobre *cultura empírica* ajudam a entender e a analisar outros modos de formação de professoras para jardins de infância catarinenses – aquele não curricular ou não profissional, ou mesmo aquele não oferecido pelo estado –, como quando professoras eram enviadas para se formar pela prática, ou seja, pela observação de outras professoras mais experientes no

exercício da docência em jardins de infância.⁵⁴ Escolano (2017, p. 31) explica que considerar a experiência como conhecimento não significa dizer de um valor absoluto da prática em detrimento de um conhecimento teórico. Que voltar o olhar para o mundo real da empiria, ou seja, “para os objetos e os sujeitos que intervêm nos processos de formação, assim como para as ações que entre eles se estabelecem na vida escolar”, é essencial “para os estudos acerca da escola e da educação em geral”. Refere-se, o autor, ao “retorno à experiência”,⁵⁵ entendida como uma “busca de sentido” de um “saber empírico” que, nas últimas décadas, vem sustentando as muitas aproximações com a escola pela via da história cultural, com atenção “aos objetos, às imagens, aos textos e às vozes, que são expoentes da realidade da vida cotidiana das instituições”. Assim, os “testemunhos das coisas e das pessoas compõem, precisamente, o patrimônio material e imaterial que o passado da escola nos legou” (ESCOLANO, 2017, p. 16).⁵⁶

Igualmente os estudos de Maurice Tardif (2014, p. 49), que dizem respeito à história social da profissão docente e à formação de professores, se referem a uma epistemologia de uma prática profissional⁵⁷ que propõe “uma volta à realidade” em termos de postura de pesquisa, pois alega que pesquisar sobre os saberes profissionais do professor implica considerar os saberes que são “laborados” na situação real de seu trabalho, incorporados ao processo de trabalho docente. O autor

⁵⁴ No caso, tomando por base as três instâncias investigadas, há que se considerar a observação pela prática pedagógica dos cursos oferecidos pelo estado para normalistas, por exemplo, diferentemente da formação quase pontual dada pela prática na formação de mulheres para atuarem em jardins de infância luteranos.

⁵⁵ Esta expressão diz respeito a uma cisão dos discursos pedagógicos: entre a difusão do conhecimento acadêmico – pelas universidades e outros centros de formação de professores – e as práticas, que passam a ser consideradas à margem do conhecimento – “não científico”, “rudimentar” –, culminando em um “processo de constante depreciação social e acadêmica desse tipo de saberes empíricos”, como quando, no século XIX, os Estados educadores expropriam os “professores práticos” das competências de seu ofício, antes valorizados, pela difusão de formação de professores nas escolas normais. Esse processo teria sido validado pelos intelectuais da pedagogia positivista (ESCOLANO, 2017, p. 50). A preocupação de uma história da educação positivista se dá por temas que têm por fontes documentos escritos que dispensam o trato ativo do historiador, pois as fontes falam por si e são tomadas na sua neutralidade harmoniosa, sem interferência de valores, visões de mundo, condicionamentos sociais, ideologias (NOSELLA & BUFFA, 2009).

⁵⁶ Escolano (2017) referencia os estudos de Pierre Bourdieu sobre os códigos que se operam na arte de ensinar e que forjariam um *habitus* profissional, assim como os de Michel De Certeau sobre as regras operacionais que nascem da experiência, nomeadamente “as artes do fazer”. Considera que suas proposições sustentam um giro epistemológico e historiográfico.

⁵⁷ Uma epistemologia da prática profissional que objetiva revelar saberes, considerando serem múltiplos, “visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente, quanto em relação à identidade profissional de professores” (TARDIF, 2014, p. 256).

sustenta a tese de que o saber docente é plural e social; entre os saberes docentes situa o que chama de “saberes experienciais” ou “saberes práticos”, entendidos não como saberes da prática, pois “eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente” (TARDIF, 2014, p. 49). Por sua vez, na pluralidade do saber docente, Tardif (2014, p. 33) considera os “vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Entender o saber docente como social, e sua composição, plural, contribui para pensar na formação dada por congregações femininas católicas e associações femininas luteranas, na medida em que as fontes foram revelando diversos saberes considerados importantes para a atuação de mulheres nos jardins de infância, dados em diferentes espaços de sociabilidades – casa, igreja, escola, associação. Acredito que os saberes adquiridos ou partilhados entre mulheres religiosas católicas e entre mulheres luteranas, no contexto religioso, produzidos por códigos e princípios singulares que regiam a vida dessas mulheres, possibilitaram que elas fossem destinadas à docência nos jardins de infância pelo fato de serem detentoras de saberes que as habilitavam para desempenhar tal função.

Os estudos sobre os *saberes docentes* de Tardif (2014) permitiram alargar o horizonte de análise que a *cultura empírica* de Escolano proporciona sobre a docência e as instituições escolares. Alargar particularizando, o que Tardif chama de “cultura docente em ação”, que ocorre pelos saberes experienciais. Seus estudos trazem elementos para uma teoria da docência como uma profissão de “interações humanas”, dotada de uma especificidade que é o trabalho com outro ser humano, o que ajudou a estender esta especificidade à docência com crianças menores de sete anos na história de sua educação, com saberes operados por meio de relações complexas nesta etapa educativa dada à idade das crianças.

Os estudos de Tardif sobre os saberes docentes, entendidos como sociais e plurais, auxiliam sobremaneira na análise sobre a formação de professoras para os jardins de infância catarinenses operada pelas congregações de religiosas católicas e associações de mulheres luteranas, antes de o estado catarinense ingressar nessa competência. As fontes indicaram que, em dado período, os saberes experienciais foram basilares na formação dessas professoras, assim como os saberes advindos

da formação religiosa em ambos os casos – de mulheres religiosas católicas e de mulheres luteranas que vieram a ser professoras nos jardins de infância.

Volto a repetir o que já disse: desenvolvi esta pesquisa também com fontes orais com o aporte teórico na história oral, recorrendo às memórias de professoras de jardim de infância. Por esse meio, importa compreender a distinção entre história e memória, questão central para o pesquisador. Como asseveram Stephanou & Bastos (2005, p. 417), “Memória e história, à exceção do passado como elemento comum, operam diferentemente, embora estejam imbricadas e mantenham íntima relação”. A história, como “um campo de produção de conhecimentos [...], se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios”, de modo a auxiliar na compreensão das “ações humanas no tempo e espaço”. O conhecimento histórico é “uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas leituras, inteligibilidades, do passado e não sua cópia” (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 417). O pesquisador, lembram as autoras, ao operar a construção de indícios do passado como dados de pesquisa, “produz um discurso, uma narrativa que constitui sua leitura do passado” (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 418).

Nora (1993, p. 9) afirma que “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais”, pois é “uma representação do passado”. Le Goff (2013) afirma que o *documento*, como *monumento*, fruto de sociedades históricas que o forjaram, deve ser questionado pelo pesquisador em sua verdade relativa, ou mesmo falsa. Shephanou & Bastos (2005, p. 418) reafirmam a distinção entre memória e história, lembrando que a “memória, não sendo a História, é um dos indícios, documento, de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos que a um só tempo lembram e esquecem. Pode-se dizer, então, que tanto a memória como a história, ambas se ocupando do passado, precisam ser relativizadas enquanto estatuto de verdade, sendo desnaturalizadas: a memória, enquanto fonte histórica, e a história, enquanto produção do conhecimento histórico. Stephanou & Bastos (2005, p. 422) lembram, ainda, sobre a necessidade de “rompimento com a hierarquização dos documentos, de modo que os cuidados necessários para com os documentos de memória, nos mais variados suportes, são extensivos a todos os demais documentos”.

Ao optar por entrevistas, que foram gravadas e transcritas, procedi de acordo com as normas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.⁵⁸ Importante dizer que quando entrei com o processo no comitê, insisti para que as entrevistadas, caso consentissem, tivessem sua identidade revelada, o que me custou algumas idas e vindas do processo para justificar melhor a proposta. Consegui a aprovação do comitê e acredito que, tanto para mim quanto para as professoras entrevistadas, ter o nome divulgado fazia parte, *a priori*, da própria pesquisa.

Neste sentido, pesquisadora e entrevistadas pensávamos o mesmo. Como não identificar as professoras nesta pesquisa? Explico e exemplifico: a) *Dona Ingeborg Lauterjung*, que durante as entrevistas – duas, realizadas em 2018 – contava com seus 94 anos e outrora fora mentora e fundadora de jardins de infância luteranos em Blumenau, revelando detalhes da vinda da Alemanha da jovem *Kindergartenwester*,⁵⁹ a irmã de jardim de infância, Martha Heimmühle, para ser professora do Jardim de Infância do bairro Garcia. Dona Inge, como é conhecida, por volta dos seus quatro ou cinco anos, frequentou o Jardim de Infância da Escola Alemã, o que me contou, entre risos, dizendo ser a menor da turma, assim como rememorou que não reconhecia as cores das fitas que sua “professora do jardim” mostrava, e mais tarde viria a ser artista plástica. b) Do mesmo modo, como não identificar *dona Brigitte Fouquet Rosenbrock* na história dos jardins de infância de Blumenau? Ela, que concedeu várias entrevistas em 2018, então com 84 anos, contou-me que quando criança frequentou primeiro o jardim de infância da Escola Alemã e depois “o católico”, referindo-se ao jardim de infância do Colégio Sagrada Família, da Congregação das Irmãs da Divina Providência. Ela que buscou na memória a afeição de sua professora, irmã Carmosina “do Sagrada Família”, que conversava em alemão com as crianças para lhes ensinar o português. Contou também sobre sua formação na Escola de Economia Doméstica, no Rio Grande do Sul, trazendo, em suas narrativas, sua mocidade e a vida de professora quando foi

⁵⁸ Importante ressaltar que, antes da entrevista, cada entrevistada era informada sobre como seria o procedimento a respeito do uso do gravador e da transcrição *a posteriori*, que resultaria num documento escrito, numa fonte documental para a pesquisa. As entrevistadas eram informadas também sobre o Comitê de Ética e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que assinariam no final do processo. Sobretudo, expunha aos entrevistados a respeito da pesquisa e dos objetivos que me propunha e da importância de sua participação.

⁵⁹ Irmã de jardim de infância. Tradução segundo www.deepl.com/translator.

contratada logo após para o Jardim de Infância da “Barão”,⁶⁰ ora recorrendo à memória, ora a alguns de seus escritos, ou mesmo a músicas, que me cantava nas entrevistas, lembrando seu tempo de professora na classe pré-primária. Dona Brigitte, sabedora da importância desta pesquisa, colocou-me em contato com as demais professoras entrevistadas. c) *Dona Nathalia Hamann Schroeder*, que, na época da entrevista, em 2018, tinha 74 anos e havia trabalhado no Jardim de Infância Nazaré, juntamente com outra professora, num grupo de crianças menores e maiores que dividiam um mesmo espaço, numa mesma sala. *Dona Nathália* forneceu indícios sobre a importância da participação de jovens luteranas nas atividades da igreja e da necessidade de serem “bem reconhecidas” pela comunidade, para serem professoras nos jardins de infância luteranos.⁶¹ d) *D. Anita Moser*, à época da entrevista, em 2019, contava com 82 anos e, sempre com um sorriso no rosto me recebeu em dois encontros. Contou-me sobre o Curso para Educadoras da Infância, do Colégio Jacobina, no Rio de Janeiro, onde se formou em 1956, para trabalhar como irmã professora de jardim de infância e nos cursos de formação nessa área no Colégio Coração de Jesus. e) Também entrevistei *dona Isabel da Silva Lins*, que, à época dos dois encontros, em 2017, contava com 92 anos. Formou-se normalista do Instituto de Educação, em 1945; atuou como professora primária e, mais tarde, professora de metodologia no Curso Normal do Instituto de Educação e do Colégio Coração de Jesus, vindo a ser convidada, em 1962, a criar a Escola Primária de Aplicação, laboratório do curso normal. Dona Isabel contribuiu, sobretudo, com indícios sobre o jardim de infância citado na legislação de 1935.

Cada entrevista, depois de transcrita,⁶² foi organizada segundo as categorias de questões levantadas. As entrevistas realizadas foram do tipo “semiestruturado”, o que permitiu adentrar as brechas das falas dos entrevistados, incluindo outras questões inicialmente não pensadas. A opção por esse tipo de entrevista se deveu às possibilidades do que delas poderia emergir no próprio exercício da narrativa, indo além do que inicialmente estava previsto, moldado ou percebido pelo pesquisador. Segui a máxima de Portelli (1997, p. 35) de que “entrevistas rigidamente

⁶⁰ Refere-se ao jardim de infância da Escola Barão do Rio Branco, foi criado na região central de Blumenau como Jardim de Infância 2 de Setembro, em 1950, anterior à criação da própria escola, fundada em 1953. Após, o jardim de infância passou a fazer parte da escola, deixando de chamar-se 2 de Setembro (BAUMGARTEN, 2003).

⁶¹ Todas estas entrevistas foram realizadas na cidade de Blumenau.

⁶² As transcrições foram realizadas por uma empresa especializada, sediada em São Paulo.

estruturadas podem excluir elementos cuja existência ou relevância sejam desconhecidas previamente para o entrevistador e não contempladas nas questões inventariadas”. Em meu entender, não identificar as professoras entrevistadas nesta pesquisa seria esvaziar a história narrada pelas próprias narradoras, excluindo-as dessa história. Ao expô-las, ao contrário, atribuindo-lhes o *status* de protagonistas não só de suas histórias de vida, mas da história dos jardins de infância catarinenses, foi, com certeza, uma contribuição mais rica do que poderia oferecer o método secamente estruturado.

As entrevistas foram cercadas de todo cuidado, pelo respeito à experiência trazida pela idade dessas mulheres e, sobretudo, pelo respeito por suas histórias de vida. O cuidado também se deu em relação à problemática que acompanha o uso de fontes orais. Bourdieu (2006, p. 190) alerta, por exemplo, sobre o que chama de “ilusão biográfica” por parte do investigado e da interpretação do investigador, ambos contaminados, por assim dizer, pelo objetivo da pesquisa. A preocupação em atribuir sentidos, em estabelecer uma lógica, que pretende ser retrospectiva e prospectiva por meio de uma sequência ordenada de fatos, pode ser um aspecto limitador, assim como desconsiderar, nos relatos de vida, “os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou”, ou, ainda, considerar isoladamente o agente investigado, à parte do conjunto de relações dos demais agentes envolvidos no mesmo campo.

Portelli (1997, p. 27) chama a atenção do pesquisador para a “oralidade das fontes orais”, dado que a interpretação está implicitamente envolvida no ato de transcrever, assim como acontece com a tradução de textos: “A mais literal tradução é dificilmente a melhor, e uma tradução verdadeiramente fiel sempre implica certa quantidade de invenção. O mesmo pode ser verdade para a transcrição de fontes orais”. Ou seja, ao transcrever, transformamos a oralidade em escrita, o que inevitavelmente implica interpretações ou mudanças, pois muito do que é percebido no que se ouve, alerta o autor, não é perceptível quando se lê. Essas percepções acerca da transcrição forneceram importantes elementos na realização das entrevistas e à análise empreendida, que compuseram, junto às demais fontes, a escrita da história da formação de professoras para jardins de infância catarinenses que me propus investigar, analisar e escrever.

Ao longo desses contatos, foi possível perceber a preocupação das entrevistadas em relação ao que poderia ser ou não relevante para a pesquisa. Em alguns momentos, foi preciso incentivá-las a continuar a narrativa de fatos que acreditavam não parecer importantes. Em outros momentos, perguntavam se o que falavam estava sendo gravado, pois não viam a importância de determinada parte da narrativa, perguntando se o que tinham dito era relevante, achando, por vezes, que fatos do entorno não diziam respeito diretamente ao que havia sido perguntado, e por isso não importavam. Em todos estes casos, era preciso esclarecer que tais narrativas eram reveladoras de uma história que haviam vivido e que contribuiriam para a pesquisa.

Ao aproveitar de fontes orais em meio a uma variada tipologia de fontes, o fiz pensando na singularidade da história oral e da oralidade enquanto documento. Tomei o cuidado de considerar essa singularidade, como assevera Alberti (2004, p. 16 grifos da autora), não em relação ao “ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo”, mas em sua decorrência, ou seja “de toda uma *postura* com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a *recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu*”.

Uma de minhas preocupações no desenvolvimento das análises das fontes, cada qual entendida como “documento-monumento”, foi em relação ao contexto no qual foram produzidas. Neste sentido, considerando que todo objeto historiográfico se entretetece do “cruzamento não de um, mas de alguns campos históricos que o ajudam a constituir-los” (BARROS, 2011, p. 46), aos estudos que tratam da educação das crianças em jardins de infância e da sua docência agreguei outras frentes de leitura. Tais frentes auxiliaram a entender os contextos da atuação do estado, dos católicos e luteranos na educação infantil catarinense. Isto significa dizer que, nas frentes de leitura, se podem fazer cruzamentos tanto entre elas, como com as três instâncias investigadas, em vista das categorias que permearam as análises.

Disso resulta: a) de uma primeira frente de leitura, os estudos sobre a *colonização alemã*,⁶³ juntamente com a *nacionalização do ensino* em Santa Catarina, atravessadas pelas categorias *etnia* e *religião*, fornecem elementos para as análises

⁶³ As congregações católicas femininas, trazidas para esta pesquisa, são de origem alemã; igualmente o são as associações femininas luteranas.

envolvendo o estado nos empreendimentos educacionais confessionais, a atuação de católicos e luteranos em implantar escolas e jardins de infância, assim como o processo que culminou no fechamento de jardins de infância luteranos, aspecto para o qual estudos como os de Seyferth (1974), Klug (1997), Santos (2014) e Wiederkehr (2014) foram fundamentais; b) uma segunda frente esteve centrada em estudos sobre o *curso normal* em Santa Catarina, envolvendo legislação pertinente à formação de professoras para chegar à formação para os jardins de infância, aspecto a que os estudos de Fiori (1975), Daros, Silva e Daniel (2005), em especial pela disponibilização de fontes, alicerçam esta pesquisa; c) outra frente de leitura que sustenta as análises refere-se à *educação feminina*, que dialoga com a frente anterior, pois, nos cursos normais, as jovens mulheres eram educadas para se tornarem *boas donas de casa, boas mães*, como também para *serem boas professoras*, tendo dentre os estudos em destaque os de Almeida (2004), Louro (2007), Perrot (2017); d) noutra frente de leitura, sobre os estudos da *educação da infância*, Ferreira (2000), Kuhlmann Jr. (2010) auxiliam na compreensão do processo histórico da educação das crianças em jardins de infância. Essas leituras ajudam a compreender a formação da professora para jardins de infância, que não se desvincula da educação da mulher, reverberando na sua representação.

Outra atenção dada às análises e à escrita do texto, também em relação ao contexto, envolve as dimensões relacionais entre o regional e o nacional, no sentido de se compreender o que diz respeito ao que é singular de Santa Catarina e ao que está em sintonia com o contexto nacional, e deste com o que circulava internacionalmente em termos de concepções e ideias. Recorri a Alves (2001, p, 164), que explica o universal em relação à totalidade de uma determinada sociedade, e o singular, que compreende o “*locus* em que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, a obra teórica e/ou prática de um educador, etc.”. A autora chama a atenção para o uso das expressões ‘nacional’ e ‘regional’, não em oposição a universal; ao contrário, o universal se realiza por meio dessas duas formas em suas singularidades, o que decorre de condicionantes econômicos e culturais de cada região ou nação. Assim, “ao pesquisador das temáticas regionais cabe desvelar como a forma singular, que se expressa no seu objeto, realiza o movimento pertinente ao universal e como, para cada objeto investigado, se dá a mediação do nacional” (ALVES, 2001, p, 164). Assim, pode-se

dizer que a escrita da tese é permeada por “dimensões relacionais” entre o que acontecia no estado de Santa Catarina e o que estava em curso no Brasil, permeado pelo universal.

Como já foi exposto, todo o processo de composição do *corpus* documental e de trato das fontes constituiu tarefa exaustiva, que demandou um tempo considerável da pesquisa, acontecendo concomitantemente à escolha e à apropriação do aporte teórico por meio de leituras e estudos. Em relação a esse processo, que envolve o pesquisador da história da educação, as fontes e as escolhas teórico-metodológicas decorrentes, Fávero (2000, p. 105) afirma: “No trabalho com as fontes aprendemos também que [...] há uma sensação de descoberta e de fascínio”. Assim é que, ao mesmo tempo que todo esse processo foi exaustivo, não foi tarefa menos instigante e prazerosa, por ter permitido colher na base a história da educação infantil catarinense, ou seja, a partir da formação das professoras dos jardins de infância.

Quero destacar que na leitura e classificação das fontes estive atenta às categorias de análise que acompanharam esta pesquisa desde seu início, quando optei pela investigação de representações sobre a formação de professoras de jardins de infância sob três instâncias – estado, congregações femininas católicas e associações femininas luteranas. As categorias atravessam as análises empreendidas nas três instâncias, não havendo uma ou outra categoria exclusiva de qualquer uma delas. Etnia e religião emergiram potencialmente pelas características das duas instâncias confessionais investigadas, ambas de origem alemã que, via educação, promoviam formação das crianças com base em preceitos religiosos desde tenra idade, sob os auspícios da moral cristã, embora por diferentes matizes, tais categorias refletiram na docência nos jardins de infância. Nas análises do estado, essas categorias também se mostram potenciais na medida em que o estado recorreu aos empreendimentos educacionais tanto católicos quanto luteranos para compor a rede escolar catarinense em determinado período. Ademais, a religião atravessa as análises do estado pela aliança mantida com os católicos e igualmente com a etnia, pelos embates com os luteranos durante a nacionalização do ensino em Santa Catarina.

Posso dizer que a categoria do feminino se mostrou expressiva por conta das congregações femininas católicas e as associações femininas luteranas, ambas

constituídas por mulheres (irmãs católicas e mulheres e/ou diaconisas luteranas), que atuaram nos jardins de infância catarinenses, igualmente identificadas com a representação da professora de jardim de infância, que, junto a maternidade, constituiu historicamente a docência desde sua criação por Froebel. Neste sentido, poder-se-ia considerar também uma interface com as categorias religião e etnia, em razão da própria gênese dos jardins de infância froebelianos. Nessa interface entre feminino e maternidade, há que se considerar que no arco temporal desta pesquisa se fundem a formação da mulher, a da mãe e a da professora, dada a representação da mulher como educadora nata, mas necessitada de uma preparação científica pela ideia da educação moderna, de bem cuidar do lar, bem educar de seus filhos e, posteriormente, dos “filhos da sociedade”, no caso de virem a ser professoras. Escreve Almeida (2004, p. 64) que “a ideia de mulheres atuando em salas de aula e seu poder na educação dos filhos desde a mais tenra idade possibilita uma reafirmação dos valores femininos no ambiente escolar”. Acresce a essa formação da mulher que “a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo” da sociedade republicana das primeiras décadas do século XX. Assim, a pesquisa confirma a fusão das categorias etnia, religião e feminino, atravessando as três instâncias investigadas.

Há que se destacar que na educação de crianças na primeira infância, fora do espaço privado da família, além do feminino incidiu, na representação da professora do jardim de infância, a maternidade, e isto desde o nascedouro da institucionalização dessa educação, como já vimos, dada pelo prolongamento “da função do cuidado da mãe [...] um exemplo evidente de como o ambiente escolar supre o lar”. Froebel considerava, para seu *Kindergarten*, no século XIX, “que a melhor professora para as crianças pequenas era uma ‘mãe conscienciosa’, devendo adquirir e utilizar as condições naturais das boas mães”. Estabeleceu-se desse modo “não só um modelo educacional, mas prolongando o papel familiar da mulher na figura das professoras” (SACRISTÁN, 2005 p. 129).

Nessa época, considerava-se “o primeiro ensino como se fosse continuidade da maternidade” e a crença era de que era benéfico para os alunos tratá-los com atitudes maternas. Todavia, a questão da maternidade não estava necessariamente vinculada à docência nos jardins de infância confessionais investigados. Aqueles das

congregações femininas católicas, em especial os da Congregação das Irmãs da Divina Providência, contaram, por um longo período, com as irmãs professoras de jardins de infância,⁶⁴ que eram mulheres que ingressavam na vida religiosa e não exerciam a maternidade. Nos jardins de infância luteranos, em especial os de Blumenau, ingressavam mulheres que professavam a fé luterana mas também não eram necessariamente mães, pois habitualmente eram bem jovens quando admitidas.

Outra categoria de análise que não se pode desconsiderar diz respeito à classe ou à condição social. Embora não constituísse foco da investigação, merece ser mencionado por ter emergido das fontes e permeado as análises, tanto em relação às professoras como às crianças que frequentavam jardins de infância católicos e luteranos. Nesses jardins de infância, em especial nos luteranos, as professoras provinham de famílias de classes mais favorecidas e com um determinado nível de cultura e escolaridade condizente com a sua condição social. O mesmo não se pode dizer no caso das irmãs católicas, pois, independente de classe e origem, a ascensão de nível de instrução geralmente era posterior ao ingresso na congregação (FUCK, 1995), pois eram educadas para a vida religiosa ao mesmo tempo em que recebiam a formação do ensino regular. Em relação às crianças que frequentavam os jardins de infância catarinenses, nas instituições católicas, dados empíricos que tivemos acesso de instituições da Congregação das Irmãs da Divina Providência denotam a predominância de crianças de famílias mais abastadas. Nos jardins de infância luteranos, as crianças igualmente eram provenientes de famílias de classes mais abastadas, em sua maioria, pelo que podemos deduzir pelas entrevistas. Contudo essas questões demandam estudos específicos não realizados nesta pesquisa.

Nas análises dessas três instâncias, mesmo que tratadas em separado na organização do texto, há que se demarcar a relação constante entre as esferas do público e do privado⁶⁵ na educação das crianças em jardins de infância catarinenses. Se, por um lado, o setor privado confessional assumiu a frente da criação de tais

⁶⁴ Até os anos 1960, ao menos, os dados colhidos junto à Congregação das Irmãs da Divina Providência mostram que eram prioritariamente religiosas que atuavam na docência em seus jardins de infância.

⁶⁵ No que envolve a categoria público e privado, entenda-se por privado o caráter de gestão das instituições das congregações femininas católicas e associações femininas luteranas, e, por público, as geridas pelo estado.

instituições, assim como a formação de professoras em Santa Catarina, por outro lado, o estado, ao mesmo tempo que se eximiu desse papel, ao dar aval às iniciativas de católicos e luteranos para a criação de jardins de infância não deixou de estar implicado neste processo. Assim, quando falamos dessa ausência do estado de Santa Catarina na educação de crianças em jardins de infância, acreditamos que se deva entender uma ausência relativa. Foi o que revelaram as fontes, pela constatação de subvenção pública para jardins de infância católicos e luteranos ou ainda da sua inspeção pelo estado, na figura dos inspetores escolares. Ademais, é preciso considerar, como já foi dito, a interface entre as três instâncias analisadas nesta pesquisa, posto que estavam atuando num mesmo contexto, num mesmo espaço e num mesmo tempo.

2 IDEIAS PRECURSORAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE JARDINS DE INFÂNCIA PÚBLICOS E FORMAÇÃO DE SUAS PROFESSORAS NO BRASIL NA VIRADA DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX

A expressão que dá nome ao título do livro publicado pela sueca Ellen Key em 1900 – *O Século da Criança* –, prenunciando o novo século que se iniciava, pode-se dizer ser emblemática. Cambi (1999, p 387) reitera o feito de Ellen Key, mas relativiza a alcunha profetizada para o século XX: “O ‘século da criança’, do seu conhecimento, do seu resgate, embora ainda restrito (a certas áreas do mundo, a certas classes sociais) e incompleto”, referindo-se ao fato de a “violência contra a criança” ser “ainda amplamente – e tragicamente – generalizada”. Ferreira (2000, p. 9), igualmente, reitera o uso da expressão a respeito do *século XX*, a ele se referindo como ao *século da criança* no que diz respeito mais precisamente ao “crescente lugar de destaque que a criança tem vindo a alcançar nas políticas do direito e bem-estar e práticas institucionais, sobretudo médicas e educativas”, diante do “cumprimento e reconhecimento dos seus direitos enquanto ser humano”. Contudo, igualmente relativiza essa conceituação ao considerar a distância entre as práticas ideológicas e as práticas sociais, além das desigualdades que envolvem o reconhecimento e o cumprimento desses direitos.

Outra questão que leva a autora a pensar se o *século XX* foi ou não o *século da criança* diz respeito a ser este “um tema ausente no triângulo disciplinar da História, Antropologia e, em especial, da Sociologia, sobretudo quando se faz referência à infância (de zero a seis anos) e às crianças em idade pré-escolar (de três a seis anos) (FERREIRA, 2000, p. 18-19). Lembra ainda que, no final do século XIX, “momento-chave em que a infância emerge como questão social”, foram construídas representações em relação às crianças em idade pré-escolar “enquanto idades educativas, como expressões particulares dos processos sociais mais gerais, refletindo a sua especificidade e explicitando, em simultâneo, o caráter dos processos educativos que as suportam” (FERREIRA, 2000, p. 38).

A autora atribui sentido ao uso da expressão *século da criança* em relação ao conjunto de conhecimentos científicos construídos pelos diversos cientistas sociais que elegeram a criança como objeto de estudo, acompanhada por diferentes concepções de infância, educação e caráter das instituições, legitimadas. Reitera ainda a autora:

A mutualidade histórica que a infância tem sofrido supõe uma relação entre o pensamento conceptual, a ação social e o processo de construção de categorias, dos quais emergem concepções de infância como extensões dependentes da sociedade que as produziu (FERREIRA, 2000, p. 10).

Igualmente no Brasil, pode-se dizer que as crianças no *seu século – o XX –*, foram eleitas como objeto de estudo e de intervenção educativa. Mas, esse século é ainda devedor de suas promessas. No que diz respeito à educação das crianças menores de seis anos, o direito reconhecido somente nas duas décadas finais desse século é ainda restrito no século XXI, assim o *século da criança* é pretérito, ainda não realizado em um de seus direitos fundamentais, no século atual.

Tendo sido o século XIX o cenário em que a infância passou a ser considerada “questão social”, mote para que o século XX fosse definido como *o século da criança*, senti-me levada a revisitar, no primeiro, as ideias precursoras e as representações sobre jardins de infância no Brasil para melhor compreender, no segundo, o lugar atribuído à educação da criança em idade pré-escolar – em jardins de infância –, em meio à atenção prioritária dada à educação das crianças maiores de sete anos, na escola primária. Parti, então, do cenário brasileiro, mais amplo, para melhor entender reverberações em Santa Catarina.

Como demarca Fiori (1975), desde o Império, distintas legislações foram sendo criadas, delineando a educação catarinense nos moldes do que vinha sendo observado em âmbito nacional, quando o Ato Adicional de 1834 delegou às províncias legislar sobre a instrução pública primária e secundária.⁶⁶ Faria Filho (2015) destaca que foi, em geral, nos moldes da educação da Corte que as deliberações legais acerca da educação pública nas províncias se constituíram. As províncias publicavam cada qual seus textos legais e, em decorrência, ofereciam instrução pública diversa, conforme as condições de cada localidade. O autor também chama a atenção para o fato de as redes de escolas serem da ordem do público, do privado e do doméstico.

No Brasil, os jardins de infância aparecem em propostas, reformas ou leis educacionais desde o final do Império e adentram a República compondo a estrutura de ensino⁶⁷ que antecede o ingresso das crianças na escola elementar ou primária.

⁶⁶ A Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834 alterou a Constituição de 1824, delegando tal incumbência às províncias, através da criação das assembleias legislativas provinciais (FIORI, 1975).

⁶⁷ O que viria a acontecer efetivamente somente com a LDB 9.394 de 1996, quando a Educação Infantil passou a integrar o sistema de ensino brasileiro, como primeira etapa da Educação Básica.

O Estado brasileiro esteve atento, já no Império, a ideias que circulavam no cenário internacional, posto ser premente igualar-se a países que despontavam como modelos de modernidade e civilidade. A educação das crianças era vista como condição para a consolidação do Estado moderno e, assim, instituições para a escolarização das crianças foram vistas como dispositivos eficazes também na constituição de uma infância civilizada.

Essa civilidade dizia respeito ao que Elias (1994) avaliou ser um “processo civilizador”, que se firmou na formação do Estado moderno pela correlação entre os mecanismos de controle e vigilância da sociedade sobre o indivíduo e o autocontrole que o indivíduo opera sobre si, interiorizando determinadas condutas e padrões sociais que dele se esperam - os da civilidade. Isso auxilia a entender que, neste sentido, para a escola foi que se dirigiram os olhares e “os cuidados dos governos, dos publicistas e dos pedagogos, indicando-a como lugar central para a elaboração dos comportamentos coletivos dominantes”, que se inspiravam na “ordem social”, como também no “laborismo” ou no “higienismo”, e não só na escola, mas também em outras instituições que a antecederam, como os jardins de infância (CAMBI, 1999, p. 487).

Antes mesmo da difusão das exposições internacionais, que nos anos 1860 propiciaram o intercâmbio entre países que expunham o que de mais moderno à época havia em termos educacionais, propostas de ensino no Brasil já dirigiam o olhar para outros países. Anterior ao Ato Adicional de 1834, por exemplo, a proposta de Januário da Cunha Barbosa⁶⁸ sugeria a criação do *Instituto do Brasil*, a ser composto por homens devidamente instruídos, com a incumbência de selecionar e nomear professores. O instituto poderia manter contato com os homens letrados de outros países, a partir de correspondências a serem trocadas, tendo em vista facilitar a troca das novidades científicas e de trabalhos literários em termos de educação em curso fora do Brasil. Tais novidades na instrução ou ensino, diziam respeito à “educação moderna” e, dado que fundada em novos métodos com bases científicas, era vista como mola propulsora do progresso e da ordem social, o que

⁶⁸ Sua proposta sugeria uma estruturação em quatro graus de ensino. Também tratava desse projeto de lei das responsabilidades do *Instituto Brasil* quanto à escolha e à aprovação dos livros elementares; à aprovação de compêndios nacionais ou estrangeiros; da escolha do aparelhamento das escolas por meio de bibliotecas, museus, laboratórios, observatórios; da visita e inspeção das escolas.

vinha impulsionando a criação de instituições escolares, e outras, ligadas à educação das crianças, como salas de custódia, asilos e abrigos em países ocidentais.

É no decorrer do “breve século XIX”, como o designa Saviani (2014), que se observa no Brasil um processo gradual na organização da educação escolar das crianças, com a passagem do ensino individual para o mútuo, chegando ao método simultâneo e, ao final, ao intuitivo. Saviani (2014, p. 28) considera que “esse movimento implicou, por sua vez, a exigência de um espaço apropriado para o desenvolvimento da instrução”, culminando na organização dos grupos escolares e na institucionalização da formação de seus professores. Souza (2004a, p. 114) avalia a importância dos grupos escolares,⁶⁹ considerados “como empreendimento republicano de modernização educacional” em relação ao “processo de transformação do ensino primário desencadeado no Brasil a partir de 1870, e que culminou com a institucionalização de um novo modelo de organização escolar no início da República”, implantado desde o final do século XIX em países europeus e nos Estados Unidos. No Brasil, tal como no cenário internacional, não apenas os grupos escolares despontaram como instituição modelar da modernidade pedagógica; os jardins de infância também aparecem na pauta da instrução pública.

A Reforma Leôncio de Carvalho, dada pelo Decreto nº 7. 247, de 19 de abril de 1879, que trata do ensino primário e secundário no “município da Côrte” e do ensino superior em todo o Império,⁷⁰ propõe os jardins de infância. Em seu Art. 5º, define: “Serão fundados em cada districto do municipio da Côrte, e confiados á direcção de Professoras, jardins da infancia para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade” (BRASIL, 1879). Interessante observar, nesta breve referência aos jardins de infância: a faixa etária definida é mais ampla, conforme se vê, à época. As crianças nos jardins de infância seriam confiadas a professoras, demarcando desde então tanto a questão do feminino na docência, aos moldes de Froebel, quanto a destinação de professoras - presume-se - com alguma formação, mesmo que não específica. Do mesmo modo, sendo os jardins de infância

⁶⁹ Não desconsidera, contudo, que a racionalidade pedagógica “que possibilitou a sedimentação de práticas e a constituição de uma organização escolar da qual ainda somos herdeiros e cujos desdobramentos redundaram em problemas crônicos como a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão” (SOUZA, 2004, p. 115-116).

⁷⁰ Mantém a mesma estrutura da reforma anterior e refere-se à obrigatoriedade para a faixa etária dos 7 aos 14 anos e, caso contrário, da aplicação de multa aos pais. Por essa reforma, é permitido o ingresso de escravos.

entendidos pelo método Froebel – com base em sua afirmação de se tratar da “primeira educação” das crianças – outras a essa se seguiam, para meninos e meninas, compondo a estrutura de ensino a ser ofertada pelo poder público.

Parte-se aqui da referência à Reforma Leôncio de Carvalho para iniciar a análise sobre representações que aparecem em discursos nas décadas finais do século XIX, contexto que foge do arco temporal desta pesquisa, mas que interessa analisar tendo em vista que tais representações se fizeram presentes no século XX, especialmente em suas primeiras décadas. Nesse sentido, importa demarcar como foram representados os jardins de infância e a formação de suas professoras em seus nascimentos, pelas permanências e rupturas de representações sobre o mundo social, provocadas pela educação das crianças na sociedade na virada do século XIX para o XX, o que se verá especialmente no jornal *A Mãe de Família*, de 1882, e na *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, de 1883.

Outro ponto a considerar na Reforma Leôncio de Carvalho está em seu Art. 9º, que define os estudos práticos das futuras professoras nas escolas normais, anexando escolas primárias, o que já estava difundido em países da Europa e nos Estados Unidos, também em termos de anexação de jardins de infância. No Brasil, a ideia de anexar escolas primárias para o tirocínio de normalistas irá perdurar na República, com o aprimoramento das reformas educacionais e, mais precisamente, na primeira metade do século XX, quando também os jardins de infância serão anexados, segundo o mesmo objetivo – formação pelo aprimoramento prático das normalistas, tendo em mente a moderna pedagogia.

As preocupações com o ensino no Brasil estão em sintonia com o que se difundia internacionalmente em termos de educação. A partir da Europa, no século XIX, a educação ocupa centralidade na formação dos Estados nacionais, culminando na difusão de instituições educativas em vários países, que não só os europeus, quando se assiste ao fenômeno da escolarização, como projeto de sociedade:

A sociedade é encarregada de um projeto educativo que se dissemina junto a diversas instituições e assume um aspecto cada vez mais articulado e complexo, para completar a formação do homem-cidadão, que é o fim primário da ação educativa nos diversos Estados nacionais e junto às diversas classes sociais (CAMBI, 1999, p. 487).

O autor lembra que a expansão social da escola no século XIX dizia respeito à sua extensão, alcançando as classes populares por meio de uma escolarização de

massas. Enfatiza, também, que, ao lado do ensino elementar, apresentado como inovação do século e difundido em vários países, ou do secundário técnico, igualmente estava sendo “o grau preparatório das escolas” em instituições destinadas às crianças menores, como as salas de custódia e os abrigos, chegando-se, posteriormente, aos jardins de infância. Contudo, referindo-se, em especial, às iniciativas que antecederiam os jardins de infância froebelianos, lembra que estas se deram por particulares ou pela Igreja, ambas exercendo o “papel de vicariato familiar e materno, organizando locais de acolhimento de crianças confiadas a pessoas de pouquíssima preparação, que as distraíam com jogos e orações” (CAMBI, 1999, p. 495).

Sacristán (2005, p. 109) assevera que do fenômeno da escolarização em massa –decorre a “invenção do aluno”, uma construção social –, que “fez da infância uma etapa peculiar da vida, dedicada a se preparar, a se educar em instituições especializadas”. Contudo, lembra que já havia experiências de ensino ou orientação de menores e jovens “em instituições de caridade para crianças pobres, em hospícios, universidades, escolas em que se ensinavam as primeiras letras para as minorias, etc., além da experiência de ensino em âmbitos como o familiar”. Portanto, antes de os sistemas educacionais modernos se terem universalizado, ao longo do século XIX até por volta da primeira metade do século XX. Uma vez que a escolarização enquanto fenômeno de massa atingia a todos, “as funções de todas essas práticas foram fundidas e sintetizadas nas escolas”. Segundo Sacristán:

Das narrativas que as sustentavam, seriam extraídos elementos para criar um discurso geral sobre a educação: escolarizar em nome do progresso da humanidade; disciplinar os menores por meios mais refinados; buscar a felicidade universal, o avanço e a mobilidade social, o desenvolvimento econômico, a criação da identidade e o futuro da nação (2005, p. 109-110).

No Brasil, essa efervescência em torno da educação da criança e os rumos de sua educação, enquanto pilar das nações civilizadas modernas, passa pela constituição do campo educacional⁷¹ e pela atuação dos intelectuais. A intelectualidade brasileira, entre as décadas finais do século XIX e as iniciais do século XX, atua como difusora e mediadora das ideias europeias e norte-americanas

⁷¹ Vieira (2015) destaca que o conceito de campo, de inspiração bourdesiana, deve ser utilizado com cuidado no contexto que abarca a primeira metade do século XX no Brasil. Na esfera educacional, em especial, defende a noção de campo em formação, um ajustamento para a realidade brasileira.

acerca da educação no país.⁷² Assim como dos padrões civilizatórios para a formação do Estado-Nação, influenciando decisivamente na implantação das instituições republicanas, dada sua efetiva atuação na esfera pública: “[...] a afirmação dos valores e das instituições republicanas, a *causa da educação do povo* e da formação das elites dirigentes são temas que amalgamaram correntes e tendências culturais”, colaborando para a produção da “atmosfera intelectual do período” (VIEIRA, 2004, p. 3, grifos do autor). Em prol dessa “*missão civilizatória*, reclamada pelos intelectuais, a questão educacional ocupou uma dimensão sem precedentes” na pauta da formação da nacionalidade, da industrialização e do projeto da modernidade (VIEIRA, 2004, p. 3).

Kulhmann Jr. (2010, p. 26) destaca que a “segunda metade do século XIX e o início do século XX foram marcados pela crença no progresso e na ciência, levando nações ocidentais a se adaptar aos novos instrumentos e processos produtivos”. O próprio conceito de civilização passaria a impor a necessidade de criação de novas instituições sociais – jurídicas, sanitárias e de educação popular –, em substituição às de tradição hospitalar e carcerária presentes no antigo regime, lembra o autor:

Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos, as Gotas de Leite (KULHMANN JR., 2010, p. 27).

O autor assevera que a “responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de civilização, e o fato natural tornou-se problema social”, de modo que foram criadas leis e se disseminaram iniciativas de criação de instituições sociais ligadas à saúde pública, ao direito da família, às relações de trabalho e à educação da infância, com base numa “concepção assistencial a que denominamos assistência científica – por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época” (KUHLMANN JR., 2010, p. 56). Daí a participação majoritária de médicos e juristas, em se tratando da educação da infância brasileira no período, pela urgência de se regulamentar e higienizar as instituições tanto no âmbito da vida pública quanto privada, alcançando a família pelas recomendações, com bases científicas, dirigidas, em especial, às mães pobres.

⁷² Essas ideias pedagógicas teriam sido utilizadas pela intelectualidade “para justificar reformas no sistema público de ensino, bem como sustentar práticas de formação de professores [...]” (VIEIRA, 2015, p. 79).

Além do mais, a intelectualidade brasileira que se ocupava da educação, fosse da família, fosse da criança, possuía formação diversa e a educação não se restringia ao terreno pedagógico.

Neste sentido, pode-se falar, no que diz respeito à época, de uma parcela da intelectualidade brasileira que dirigiu a atenção para a educação das crianças em jardins de infância – privados e públicos – por meio de defesas contundentes de tais instituições, segundo o sistema Froebel. Vieira (2011), ao tratar sobre o intelectual moderno entre os séculos XIX e XX, sem perder de vista “a percepção das singularidades”, também os concebe pela “percepção de uma identidade em comum”, por recorrências perceptíveis no comportamento social desses intelectuais, a saber:

1) *Sentimento de pertencimento* ao estrato social que, ao longo dos séculos XIX e XX, produziu a identidade social do intelectual; 2) *engajamento político* propiciado pelo sentimento de missão ou dever social; 3) *elaboração e veiculação do discurso* que estabelece a relação entre educação e modernidade; 4) *assunção da centralidade do Estado* como agente político capaz de realizar as reformas sociais (VIEIRA, 2011, p. 3, apud VIEIRA, 2015, p. 7, grifos nossos).

Ver-se-á, na sequência do texto, como uma parcela da intelectualidade brasileira se ocupou da educação das crianças em idade pré-escolar, de modo a se sentir autorizada a enunciar representações sobre jardins de infância e sobre a formação de professoras que perpassam seus escritos. Homens que, inseridos nesse estrato social – intelectuais – e imbuídos pelo sentimento de uma “missão” social veiculam discursos de uma educação moderna, vinculando-os à ação do Estado enquanto reformador social, via representações, o que Chartier (1990) apresenta como “representações do mundo social” construídas por “instâncias coletivas ou indivíduos singulares”, tendo em vista a estrutura social.

Procurou situar como se deu a defesa dos jardins de infância na virada do século XIX para o século XX no Brasil, em meio a uma disputa de interesses, da ordem do público e do privado, quando a infância e sua educação passaram a ser questão de ordem social e, a criança, objeto de intervenção educativa. A defesa por jardins de infância públicos no período tem por base duas fontes: a) a do jornal *A Mãe de Família*, com as matérias *A educação e os jardins de infância*, publicadas em 1882, do médico dr. Domingos J. Bernardino de Almeida; b) o parecer sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, de 1883*,

de Rui Barbosa, com a matéria *Jardins de Crianças*,⁷³ em que trata dos jardins de infância que deveriam complementar a instrução pública nacional. Nesses documentos foi possível apreender representações sobre tais instituições e, no segundo, em especial, também sobre a formação de professoras, que fornecem elementos para as análises sobre representações da formação para jardins de infância no estado de Santa Catarina. Souza (2004) auxilia, ao tratar de “vestígios de representação” nos estudos que empreendeu sobre a representação de infância em realidades distintas entre a Europa do século VIII e o Brasil do século XIX, em especial o estado do Paraná, inspirando essa ideia da argumentação que se mantém na representação na passagem do tempo em diferentes lugares.

Trabalho aqui com o aporte de Chartier (1990, p. 16-17), que entende que a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Desse modo, em diferentes contextos, tempos e espaços sociais, poder-se-ão perceber, em discursos produzidos por diferentes sujeitos, representações que então circulavam sobre a educação de crianças em jardins de infância e sobre a formação de professoras. Ao mesmo tempo, revelam os embates entre a tutela pública ou privada sobre tais instituições, se para crianças pobres ou ricas, em prol de determinados projetos de sociedade.

Para Chartier (1990, p. 17), a apreensão do mundo social se dá por meio de classificações e delimitações que o organizam “como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real”, variando as representações segundo as disposições de grupos, meios intelectuais ou classes sociais. São “estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido; o outro pode tornar-se inteligível e o espaço, ser decifrado”. Neste sentido, procura-se “vestígios de representações” no decorrer do tempo, situando-os no espaço no qual foram produzidos e no contexto em que determinados sujeitos se autorizaram e foram autorizados a emitir sua “apreensão do mundo social” – suas representações – “pensada, dada a ler”, perpassando do universal ao regional.

Nas análises que seguem nesta pesquisa, vale destacar, o ponto de partida é a máxima de Chartier, segundo o qual:

⁷³ O mesmo que jardim de infância ou “jardim da infancia”, como se verá em documentos da época.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p, 17).

Ademais, há que se investir aqui no recuo temporal, voltando ao período antecedente para se entender que, em meio a singularidades regionais, o estado de Santa Catarina não se desvinculou do que vinha sendo demarcado em outros estados brasileiros, tampouco se alienou em relação ao que vinha sendo propagado em outros países sobre a educação da infância, atento aos discursos que então circulavam.

Há que se registrar que esta pesquisa trata da formação de professoras para os jardins de infância no século XX e no curso do século XIX, tendo a criança se tornado “o sujeito educativo por excelência”, observou-se “uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o jardim de infância ao lado da escola”, marcando sua expansão no século XX (CAMBI, 1999 p. 387). O período que antecede o desta pesquisa nos reporta necessariamente aos jardins de infância froebelianos ou às ideias de Froebel, que terão destaque no decorrer desta parte da pesquisa, assim como no seu final. Contudo, não se deverá restringir à análise da obra de Froebel, mas transitar por suas ideias, na medida em que as análises desta pesquisa requerem.⁷⁴ O mesmo será seguido em relação a outros autores clássicos que aparecem nesta pesquisa, tendo sempre em vista o objeto deste estudo.

Friedrich Froebel (1782-1852), alemão, inaugurou seu primeiro jardim de infância em 1839 em seu país, tendo iniciado em 1805 sua experiência como educador junto a Pestalozzi,⁷⁵ quando percebeu “a fragilidade do método do pedagogo suíço para a primeira infância”. Os escritos de Froebel, antes mesmo da fundação de seu primeiro jardim de infância, visam à formação pedagógica de docentes e pais e, somente depois dirige a atenção a “mães e professoras do jardim de infância”, como em *Cantos maternos e carícias*, de 1844, um verdadeiro guia (CAMBI, 1999, p. 425). No ano seguinte ao da fundação do primeiro jardim de

⁷⁴ Procuo auxílio, em especial, em estudiosos brasileiros que se dedicaram a estudar as obras de Froebel. Neste sentido, os estudos de Arce (2002; 2002a), em especial, e os de Bastos (2001; 2011) foram basilares. O livro *A Educação do Homem*, de Froebel, igualmente foi fundamental.

⁷⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

infância, projeta “a criação do Instituto de Formação de Guias da Infância”, inaugurado em junho de 1839; em 1840, nomeia seu estabelecimento como *Kindergarten*, que “serve, ao mesmo tempo, como escola normal para a preparação de jardineiras” (BASTOS, 2011, p. 15-16). Podem-se destacar três aspectos no “pensamento educativo” de Froebel: a concepção de infância; a organização dos “jardins de infância” (*Kindergarten*), bem diferentes dos “abrigos de infância” [...]; a didática para a primeira infância, que constitui o “coração” de seu método e que tanta difusão teve na *práxis* escolar do século XIX” (CAMBI, 1999, p. 425). A formação especializada no método foi, desde o início, questão essencial para Froebel para atuar nos *Kindergarten*, questão essa basilar na representação da formação das professoras dos jardins de infância, pois atravessou séculos e fronteiras, a partir de sua criação na Alemanha e de sua difusão nos Estados Unidos.

2.1 JORNAL *A MÃI DE FAMÍLIA* PELO DR. DOMINGOS J. B. DE ALMEIDA EM 1882 E MULHERES “ALTRUÍSTAS” PARA JARDINS DE INFÂNCIA DE FROEBEL: “REGENERAR AS FUTURAS GERAÇÕES BRASILEIRAS”

Em janeiro de 1879, foi publicado o primeiro exemplar do jornal *A Mãe de Família*, que, no editorial assinado por seu redator, o médico Carlos Costa, enaltece o povo e o governo “intimamente convencidos que do desenvolvimento da instrução depende a grandeza d’esta terra’, ao mesmo tempo que indica que a iniciativa particular nos últimos tempos vinha querendo ‘patentear-se’ de tal incumbência, trazendo “alguns melhoramentos ao systema da rotina, seguido até então no ensino” (COSTA, 1879, p. 1). O médico enfatiza, também, que não bastaria a educação intelectual das crianças pelo ensino para garantir o “progresso” ou a “força” do “futuro cidadão”, atribuindo ao desenvolvimento físico das crianças valor semelhante, justificando delegar aos médicos o aconselhamento às mães e mulheres que futuramente exerceriam a maternidade.

Nesse primeiro editorial, o dr. Carlos Costa deixa claro dirigir-se às mães em geral, pois, quer fosse pela pobreza e ignorância, quer por vaidade, afirmava que no Brasil as mulheres não vinham cumprindo “tanto quanto deviam os sagrados deveres de mães”, cabendo aos homens da ciência orientá-las. Justifica que, mesmo possuidoras do “amôr materno”, faltava-lhes “conhecimentos especiaes que antes de tudo lhes deveriam ensinar” (COSTA, 1879, p. 2). Desse modo, assim foi resumida

a finalidade do jornal *A Mãe de Família*, diante do dever dos que se autorizavam a orientar mães e futuras mães:

Fundando um jornal onde se procurará ensinar tudo quanto se liga á *Educação physica da criança*, mostrar, baseados na experimentação e na prática de todos os homens de sciencia, o caminho errado que seguem em geral para o fim almejado, tudo fazer para convencer dos inconvenientes de prejuízos e erros aceitos pelas senhoras, etc. , será cumprir um dever” (COSTA, 1879, p. 2, grifos do autor).

Não se pode, contudo, desconsiderar que, mesmo anunciado como um jornal destinado às mães em geral, sendo esse um meio de divulgação impresso, não alcançaria prontamente as mães que não sabiam ler. A desigualdade de acesso às informações médicas via *A Mãe de família* deve ser considerada, pois não chegaria de modo igual às camadas ricas e às camadas pobres da população feminina. Além do que Chartier (2002a, p. 70) também chama a atenção para a recepção dos textos, de como “podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos”, o que se dá pelos modos diferenciados da relação do leitor com o texto, pois, independente do que o autor pretenda, a apropriação na recepção do texto é singular e diferenciada por condicionamentos sociais.

Contudo, há que se considerar a mortalidade infantil, à época, que não dizia respeito apenas às crianças das camadas populares, tampouco era uma questão social exclusiva do Brasil. Discursos fundamentados no saber médico com vistas a abrandar esse problema particular da infância circulavam por todo mundo, atravessando países. Ferreira (2000, p. 49)⁷⁶ afirma que, à época, “a necessidade de travar o declínio da mortalidade infantil” era uma preocupação global. Lembra que as diferentes condições de vida das crianças não atenuam o princípio “da igualdade por via da mortalidade infantil – que, ao atingir todas as classes, revela a contingência universal que a condição biológica apresenta na infância de qualquer humano” (FERREIRA, 2000, p. 52).

Kuhlmann Jr. (2015, p. 471) enfatiza a importância desse jornal para a história da educação pela matéria do médico Kossuth Vinelli, da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, pelos dados sobre uma “primeira referência da

⁷⁶ O estudo de Ferreira - *Salvar corpos, forjar a razão - contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal:1880-1940* - foi desenvolvido a partir de fontes primárias (revistas, jornais, livros e legislação), tendo em vista a emergência e consolidação de diferentes discursos acerca da infância de zero a seis anos.

creche de que se tem registro no país, apresentada logo após o seu primeiro editorial e publicada em partes até a sexta edição”.⁷⁷ O autor da matéria apresentava a creche na estrutura educacional de um país, referindo-se às salas de asilo para as crianças de três a seis anos e à creche para as crianças até dois anos, como complementares à escola primária, antecedendo-a. Kuhlmann Jr. (2015) lembra que ambas instituições surgiram na França, sendo as salas de asilo posteriormente chamadas de escolas maternais, enquanto, na Alemanha, surgiram como jardins de infância.

O jornal *A Mãe de Família*, pelas matérias apresentadas sobre os jardins de infância, é uma fonte de representações da época sobre tais instituições. Nele, defende-se a ideia de que deveriam ser destinados também às crianças de famílias pobres, lembrando que já estavam sendo criados no Brasil, por iniciativa de particulares, jardins de infância para uma clientela distinta: crianças de famílias abastadas. São cinco matérias, todas sob o mesmo título – *A educação e os jardins de infância*⁷⁸ – publicadas em 1882 entre os meses de fevereiro e junho⁷⁹. O médico dr. Domingos J. Bernardino de Almeida, em defesa dessas instituições, na primeira matéria explica àqueles a quem se destinavam: “Vou falar-vos do ensino pratico das creanças pobres, nos Jardins (Kindergarten) da sua influencia na sociedade e dos meios de os realizar” (ALMEIDA, 1882, p. 28). Como se verá, conclamará para tais instituições mulheres que, pela filantropia, deveriam dispor-se a assumir tal “missão”. Nessa primeira matéria, não deixa de destacar a iniciativa particular do “ilustrado Sr. Dr. Menezes Vieira”, que “annexou ao seu collegio, um Jardim de creanças, dirigido por sua Exma. esposa, segundo o methodo intuitivo de Froebel, de que tem tirado bons resultados práticos”, e enaltece a “dedicação, zelo e affectuosidade de sua Exma Esposa”, enfatizando que “muitas tem sido as criancinhas que ahi tem recebido o primeiro alimento do espírito” (ALMEIDA, 1882, p. 28).

Bastos (2011) situa na segunda metade do século XIX, no Brasil, em especial a partir da década de 1870, a divulgação das ideias de Froebel, a quem atribui: a) ao dr. Menezes Vieira, que criou o *Jardim de Crianças*, em 1875, “com ótimas instalações”

⁷⁷ O jornal *A Mãe de Família* foi publicado até o ano de 1888, tendo como redator o médico Carlos Costa, especialista em moléstias de crianças.

⁷⁸ “Conferência feita na Escola da Glória em 24 de Outubro de 1880, na Augusta presença de Sua Magestade o Imperador e numeroso e ilustrado auditório” (ALMEIDA, 1882, p. 28).

⁷⁹ Uma de fevereiro, duas do mês de maio e duas de junho. Ao final de cada matéria, indica a continuação até sua finalização.

para atender a crianças de famílias abastadas, no colégio que levou seu nome, e publicou o *Manual para os jardins de infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira - 1882*, obra que reúne ideias de Froebel e de Mme. Pape-Carpantier,⁸⁰ além de se ter dedicado à vasta obra sobre o tema; b) à professora Maria Guilhermina de Andrade, que criou o *Kindergarten Modelo*, em 1888, após passar quatro anos nos Estados Unidos estudando o método Froebel, assim como publicou o livro *O Kindergarten ou jardim de infância*, nesse mesmo ano; c) ao dr. Domingos J. B. Almeida, “um dos primeiros a criar os jardins para as crianças pobres” e autor do livro *O Jardim Infantil*, de 1883, tendo vários artigos publicados sobre a temática (BASTOS, 2011, p. 22). A autora afirma que, à época, “periódicos reiteravam as vantagens e a necessidade de implantação deste nível de ensino no Brasil” (BASTOS, 2011, p. 31). A professora Maria Guilhermina de Andrade, além de ter criado um jardim de infância, também manteve um curso de formação de jardineiras no Rio de Janeiro (KUHLMANN JR. , 2015).⁸¹

A ideia dos jardins de infância de Froebel estava em circulação, não consensualmente, mas em meio a lutas de representação, quando se discutia se deveriam ser destinados a crianças pobres ou ricas, se deveriam ser públicos ou privados. De qualquer modo, os periódicos atestam que os jardins de infância estavam sendo alvo de atenção da imprensa, de congressos e exposições pedagógicas. Kuhlmann Jr. (2010) destaca os jardins de infância nas exposições internacionais, nesse período, sob a iniciativa de particulares, atrelados às crianças ricas e pelo viés pedagógico que procurou desvincular sua destinação a crianças pobres, às quais caberiam instituições de guarda e prevenção, ligadas à assistência científica. Pode-se dizer que, à época, os jardins de infância já estavam na pauta das discussões da educação do Brasil. No livro *Treze anos de Magistério do Rio de Janeiro*, encontram-se inúmeros artigos da imprensa que exaltam as realizações do jardim

⁸⁰ Ambos, no século XIX, destacados por Bastos (2001, p. 53), pela “significativa importância para a educação da criança de dois a seis anos”. A autora, no estudo da obra do dr. Menezes Vieira, enfatiza seu pioneirismo que, juntamente com a esposa Carlota de Menezes Vieira, fundou o *Jardim de Crianças*. A influência de Marie Pape-Carpantier, no Brasil, pode ser situada “na adoção do método intuitivo para a educação dos sentidos [...], e na proposta pedagógica destinada à educação infantil – salas de asilo”. No jardim de infância do dr. Menezes Vieira foram amplamente utilizadas as atividades sugeridas por Mme. Pape-Carpantier (BASTOS, 2001, p. 53). Sobre a obra de Menezes Vieira e sobre Marie Pape-Carpantier, ver Bastos (2001; 2011); Kishimoto (1986).

⁸¹ Posteriormente, trabalhou no jardim de infância da Escola Americana em São Paulo. Chegou a participar de projetos para a implantação do jardim de infância Caetano de Campos, no período republicano (KUHLMANN Jr. 2015).

das crianças, assim como são “amplamente noticiadas as comemorações do primeiro centenário de F. Froebel, no dia 21 de abril de 1882” (BASTOS, 2011, p. 32).

No jornal *A Mãe de Família*, a opinião a respeito dos jardins de infância é que se deveriam destinar a crianças pobres, como se verá a seguir. Havia embates envolvendo a defesa de jardins de infância gestada na virada do século XIX para o século XX no Brasil, em meio a uma disputa de interesses, da ordem do público e do privado, em torno da sua destinação, se para crianças pobres ou ricas, à revelia dos grupos aos quais se destinavam, por conta de interesses de grupos que se autorizavam a representar coletivamente o mundo social.

Para Chartier, a partir da noção da representação coletiva, pode-se pensar numa história cultural do social quando se toma por objeto a compreensão das formas e dos motivos, ou:

[...] por outras palavras, das representações do mundo social – que à revelia dos atores sociais, traduzem as suas oposições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 1990, p. 19).

Ao apresentar a matéria sobre os jardins de infância, o dr. Carlos Costa anuncia, em texto introdutório, tratar-se de uma “patriótica idéia” do Estado o fato de o governo imperial ter nomeado comissões com incumbência de “agenciar donativos para a criação de diversos estabelecimentos de educação, conhecidos pelo nome de Jardins da Infância”, afirmando terem convicção “de que em breve se acumularão os recursos indispensáveis, e a pobreza encontrará para seus filhinhos o mais santo asylo (COSTA, 1882, p. 28).

A ideia da criação de jardins de infância vislumbrada pelo governo imperial para as crianças pobres, em 1880, esteve atrelada a donativos, 16 anos antes de o primeiro jardim de infância público no Brasil ser criado em São Paulo, no regime republicano. Se a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, deliberou sobre a criação de tais instituições nos distritos da corte, o governo imperial no mesmo período recorria a doações, sinalizando que os jardins de infância para crianças pobres, naqueles inícios, se atrelavam à benevolência e à assistência, o que igualmente viria a ser observado em relação à criação de creches a partir de 1899.⁸²

⁸² Em 1899, foi inaugurada a primeira creche para filhos de operários, no Rio de Janeiro, na Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado que, segundo Kuhlmann Jr. (1991, p. 19) “mesmo

Na matéria *A Educação e os Jardins de Infância*, veiculada no jornal *A Mãe de Família*, o dr. Domingos J. B. Almeida também justificava o jardim de infância para as crianças ricas, alegando que “os excessivos carinhos e cuidados, dão resultados negativos, isto é as crianças não se desenvolvem bem, definham-se, ficam anêmicas, rachíticas, idiotas e também se pervertem!” Além disso, escrevia, “as mães fazem-as vaidosas, soberbas e egoístas, e abusam de sua inteligência precoce, em detrimento do ensino pratico e elementar da natureza” (ALMEIDA, 1882a, p. 59). Mas era para outra parcela da população infantil que o dr. Almeida dirigia especial atenção aos jardins de infância: “Aqui não os há para os pobres! É uma lacuna lamentável para um paiz que ufana, com razão, de caminhar a par dos paizes civilizados, porque os Jardins da infância são os esteios mais fortes desses povos”. Lembrava que, “sendo elles instituição moderníssima, estão disseminados por toda a Europa, pelas republicas americanas do norte e do sul, desde as capitaes até aos mais ínfimos lugarejos” (ALMEIDA, 1882a, p. 59).

A defesa fervorosa desse médico por tais instituições destinadas à população infantil pobre dá-se pelo argumentando do “desleixo” imposto às crianças diante da condição de pobreza da família, o que estaria causando “grandes desgraças: umas vezes os inocentes filhos, que a mãe deixou em casa sozinhos são mordidos e mutilados pelos animaes domésticos, cães, porcos, etc.” Também escrevia: “São victimas d’um incêndio e ficam deformados por toda a vida”, além de considerar a exposição das crianças “a quedas, ferimentos, e a toda a serie de desastres devidos ao descuido” (ALMEIDA, 1882, p. 29). Enfatizava que, nos trinta anos de seu “sacerdocio da medicina”, o que presenciara no contexto de famílias pobres eram “creanças perdidas” em meio a vícios e desleixo de mães e pais “desnaturados” que, diante da “mingua de recursos”, se viam forçados “a mandar os filhos mendigar, roubar e ... prostituir-se! (ALMEIDA, 1882, p. 29).

Ferreira (2000, p. 54) assevera que, ao se eleger a infância “como ponto de intervenção social privilegiado [...], procura-se assegurar não só a sua integração na nova ordem social através da educação, como as da família”, papel que se autorizam os médicos para instruir mães, a exemplo do jornal *A Mãe de família*. Para justificar a criação de jardins de infância para crianças pobres, à pobreza o médico associou

considerando a incipiente industrialização do País, a produção capitalista se apresenta como marco no discurso que defende as novas instituições, inclusive em relação ao setor privado”.

um discurso que culpava mães e pais e, em decorrência, pelas mazelas sociais infantis, quando, por exemplo, se referia à mendicância, ao roubo e à prostituição. Observa-se, em seus escritos, o surgimento do discurso da defesa de jardins de infância para crianças pobres pelo viés do higienismo social e da reclusão social das crianças em “idade educativa”. Como assinala Ferreira (2000, p. 45) a infância no cenário social, político e cultural da época, era assumida publicamente como um problema social a partir da identificação dos problemas das crianças pobres e suas famílias como “abandono, infanticídio, mendicância, vadiagem, mortalidade infantil, falta de educação, acabando por enfatizar, redundantemente, a reflexão em torno das suas causas e consequências”. Contudo, destaca a autora, dentre os numerosos problemas que diziam respeito à infância, dois deles, “pela sua polêmica prolongada se tornarão objeto de eleição por parte dos adultos, e que serão decisivos para instalar e definir a infância como problema social: a questão da mortalidade infantil e o problema da falta de educação ou da sua precocidade” (FERREIRA, 2000, p. 45).

Retomando o jornal *A Mãe de Família*, o dr. Almeida, na primeira matéria, ocupou-se em justificar os jardins de infância, em especial para população infantil pobre, vinculando sua necessidade às mazelas sociais infantis impostas pela pobreza – “desleixo” e “mingua de recursos” – dos pais e mães. Na segunda matéria, agregou à sua justificativa o modelo a ser seguido a partir dos países civilizados e expôs brevemente um histórico sobre instituições como as salas de asilo e creches, até chegar aos jardins de infância. Também citou livros que possuía: “*O Manual das Salas do Asylo*, de Cochin; *A Puericultura*, de Caron; *O medico das salas do Asylo*, por Mme. Pape Carpentier; *A Escola Froebel*, por Mlle. Octavie Masson; *Tratado da educação do homem*, por F. Froebel; e a *Educação physica, moral e intelectual*, de H. Spencer, livros preciosos” (ALMEIDA 1882a, p. 59).

Na terceira matéria, após iniciar falando da “absoluta necessidade” de se criar jardins de infância no Brasil acrescentava: “A sociedade deve intervir directa e poderosamente na educação da infância, antes de cuidar da sua instrução. Todavia aqui tem-se cuidado desta e descuidado inteiramente daquela!” (ALMEIDA, 1882b, p. 66). Enfatizava que no Brasil se estaria dando mais atenção à instrução das crianças pelas escolas primárias do que à sua educação pelos jardins de infância. Deixava claro que aos jardins de infância caberia educar as crianças, enquanto à escola cabia instruir. Ratificava sua posição, distinguindo uma e outra ação:

A educação da infância é a base fundamental, de que depende a civilização e o progresso dos povos. Sem ella, nem sempre ou difficilmente, a instrução chega a produzir os fructos anhelados, porque a creança póde estar já eivada, physica e moralmente, de vícios e defeitos irremediáveis. (ALMEIDA, 1882b, p. 67).

Nesta matéria, destaco que o dr. Almeida discorria sobre a “educação” e a “instrução”, o que se constitui em problemática que atravessaria a discussão dos jardins de infância, não somente no século XIX, mas também no XX, como se verá, inclusive em Santa Catarina. O autor não tratava da instrução no jardim de infância; reforçava apenas seu papel educativo nos primeiros anos de vida da criança: “A instrução guia e desenvolve a inteligência, mas raras vezes consegue destruir as más tendências, a má índole e os maus hábitos arraigados no organismo no decurso dos primeiros sete anos de vida” (ALMEIDA, 1882b, p. 67). A ênfase sobre a educação era mais de base moral do que intelectual, pois se via uma distinção entre educar e instruir; entendia-se que o intellecto estava mais para a instrução, e a educação, mais para a moral. O dr. Almeida, ao reforçar a educação das crianças no jardim de infância e não a instrução, mais para moralizar e corrigir “a má índole” e os “maus hábitos”, minimizava a questão da instrução pela adequação às “cabeças fracas” das crianças nesta faixa etária, enfatizando as horas passadas pelas crianças nos jardins de infância a “brincar”:

Quase que a brincar constantemente, adquirem o desenvolvimento e a robustez do organismo; moralisa-se pelos bons exemplos, tornam-se obedientes, meigos, affaveis, expansivos e alegres; fazem-se sobrios pela alimentação frugal e a horas e aprendem rindo, sempre a brincar, segundo Froebel

“1º Conhecimentos mais ao alcance das intelligencias deles.

“2º Trabalhos fáceis, adequadas ás cabeças fracas.

“3º Elementos de desenho.

“4º Cantos em côro.

“5º Exercicios elementares de gymnastica.

“6º Não há castigos corporares, pois que sendo o ensino, por diversão basta priva-los dela collocando-os sentados em lugar separado” (ALMEIDA, 1882b, p. 67).

Dr. Almeida destacava em Froebel, em especial, a educação das crianças para a obediência, mas também a aprendizagem pela alegria do brincar, pelos conhecimentos e trabalhos não tão exigentes e pelo ensino “por diversão”, o que era diferente da etapa seguinte, na escola primária. A ginástica, como vimos, está presente na programação trazida pelo dr. Almeida, pois educar o corpo infantil também fazia parte das atribuições do jardim de infância, tanto no seu sentido

moral, quanto no sentido da saúde física, em voga na época, além do canto, trabalhos, desenhos próprios do método Froebel. Orienta as professoras a não recorrer a castigos físicos, mas à privação da brincadeira, separando as crianças.

Na quarta matéria, tratava sobre a biografia de Froebel, referindo-se, ao final, aos jardins de infância como “o noviciado da escola”, onde as crianças começavam, “sem constrangimento, nem repugnância, a aprender todos os thêmas dos conhecimentos práticos adequados á idade”, que lhes serviriam, “como que de inicio para o ensino primário, aonde há de desabrochar e desenvolver-se a sua inteligência infantil (ALMEIDA, 1882c, p. 83). Pode-se inferir que estaria reforçando a ideia da instrução no ensino primário, atribuindo aos jardins de infância conhecimentos práticos, ficando os conhecimentos teóricos mais ao encargo da escola, embora se refira “ao noviciado”. Representava essas instituições distinguindo-as do ensino primário ao mesmo tempo que não o perdia de vista.

Na quinta matéria da série – *A Educação e os Jardins de Infância*, o dr. Almeida faz uma representação do jardim de infância também singular dada pelo feminino:

Falla-se muito actualmente na emancipação da mulher, é pois azada a ocasião, emancipae-vos minhas senhoras (não para votantes de eleições) fundando jardins de crianças.

Com eles provareis o vosso valimento, o vosso poderio.

Nesses recintos infantis implantareis vós a verdadeira igualdade e fraternidade, pela convivencia em commum das crianças dos dois sexos, de maneira que se habituam a amar-se e a avaliar-se reciprocamente, como entes que na sociedade hão de ter direitos iguaes, as mesmas aspirações e identicos fins (ALMEIDA, 1882d, p 95).

O jardim de infância serviria, assim, para emancipar mulheres, dado que numa profissão aceita como possível para a mulher estar fora do ambiente privado – ser professora de crianças em idade a quem melhor caberia o cuidado materno. O próprio dr. Almeida, em sua terceira matéria no *A Mãe de Família*, escrevera: “A mãe devia ser, por natureza, a única encarregada de guiar os primeiros passos dos filhos, porém a prática mostra que na maioria dos casos não é assim, por isso se fundam jardins de infância” (ALMEIDA, 1882b, p. 67). Kuhlmann Jr. (2011, p. 109) lembra que, quando Froebel abriu seu primeiro *Kindergarten*, “pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada”. Dessa relação decorre a questão da emancipação da mulher que o dr. Almeida trouxera à época. Nesse sentido:

O fato de os jardins de infância estarem presentes no programa republicano de educação é, sem dúvida, a passagem da mulher e do seu trabalho do âmbito privado para o público. Faltam dados para afirmar se as jardineiras dos *Kindergarten* tinham ou não ideias feministas, mas sem dúvidas podemos afirmar que, embora carregado de ambiguidades, o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização, o magistério, e disto advieram muitos efeitos como: ocupação de poder, liberdade econômica, etc. (KULHMANN JR. 2010, p. 110).

Outra questão levantada pelo dr. Almeida diz respeito ao fato de as mulheres no jardim de infância poderem educar crianças de ambos os sexos, que, na convivência, comum se habituariam a viver em reciprocidade e, futuramente, na sociedade, haveriam “de ter direitos iguaes”. Vale lembrar que, nesse período, a coeducação é algo muito característico e restrito aos jardins de infância, dada a faixa etária das crianças,⁸³ diferente dos níveis de ensino subsequentes, durante os quais se conservou durante o século XIX, estendendo-se até o XX, uma educação diferenciada para meninas e meninos, moças e moços.⁸⁴ Ademais: “Das mulheres esperava-se a permanência no espaço doméstico, o recato, a submissão, o acatamento da maternidade como a mais elevada aspiração. Dos homens, a atuação no espaço público, no mundo do trabalho na política, [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 73).

Pode-se dizer que, para o jornal *A Mãe de Família*, a representação do jardim de infância para atender crianças pobres era de caráter filantrópico, sob a ótica de um discurso médico e higienista, a respeito de como essa instituição poderia vir a resolver dois grandes males sociais infantis de então: a mortalidade infantil e a educação das crianças antes do seu ingresso na escola. Os jardins de infância, enquanto instituições para atender a uma parcela da população infantil – crianças pobres – eram citados em meio a discursos que denotavam representações sobre tais instituições pelo viés da prevenção das mazelas sociais infantis. Tais mazelas, às quais as crianças pobres estavam expostas no cenário descrito pelo dr. Almeida, estariam ditando a justificava da preocupação do governo imperial com a criação de jardins de infância; contudo, transferiam sua responsabilidade, não

⁸³ À época, sob ditames da moral cristã, mas num contexto de uma concepção romantizada de infância, no que diz respeito a sexualidade humana, não se via problema na coeducação em jardins de infância.

⁸⁴ Neste sentido, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, documento político dirigido ao povo e ao governo, propondo a reconstrução da educação no Brasil, baseou-se, além da obrigatoriedade escolar, da gratuidade e da laicidade, também na coeducação. Sobre coeducação e feminização do magistério, ver Almeida (2004).

disponibilizando recursos dos cofres públicos para de custear tais instituições. Pode-se dizer que no Brasil, em seus inícios, não houve destinação de recursos públicos para os jardins de infância, quando tais instituições foram pensadas para a população infantil pobre em idade pré-escolar, limitando-se o governo a nomear comissões responsáveis por angariar fundos para sua criação, vinculando tais instituições à filantropia. Se a especificidade etária das crianças requeria instituições específicas, sua condição social foi determinante na representação acerca de tais instituições que, assim, não emergiriam sob a tutela do poder público, mas da filantropia e da assistência por meio da benevolência das classes mais abastadas, considerando haver à época uma assistência científica.

A assistência científica dizia respeito ao papel do Estado e ao de organizações da sociedade civil, valendo-se do discurso científico que acompanhava a criação e manutenção de instituições para crianças menores de seis anos no Brasil. As “polêmicas entre os defensores dos organismos estatais de assistência e os adeptos do liberalismo e da beneficência privada harmonizaram-se no estabelecimento de um ponto equidistante entre as duas posições” (KUHLMANN JR. , 2010, p. 61). O autor considera que os estudos que analisam os jardins de infância exclusivamente pela perspectiva educacional:

Deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o jardim de infância foi uma delas, assim como as creches e as escolas maternas (KUHLMANN JR. 2010, p. 151).

Conclui-se esta parte do texto ainda com a quinta matéria – *A Educação e os Jardins de Infância* –, escrita pelo dr. Almeida, para destacar o que ele apregoava sobre a condição do feminino e a natureza educadora da mulher, a quem conclamava a “substituir a mãe” por uma ação “altruísta”, pela via da filantropia.

Convicto de que a mulher é a única que deve substituir a mãe para dirigir os vacilantes passos da infância, tive a feliz e inesperada lembrança de requerer a senhoras para instituírem a mais filantrópica associação, porque é absolutamente altruísta, a mais útil, porque sera infalivelmente a base da instrução popular; e a mais importante, porque tem por alvo regenerar as futuras gerações brasileiras. Associação para fundar jardins de crianças, onde estas sejam educadas pelo methodo intuitivo de Froebel (ALMEIDA, 1882d, p. 95)

A fundação de jardins de infância iria salvaguardar o “futuro de milhares de criancinhas, que por elles serão arrancadas á ignorância, á miséria e ao vicio, a que estão expostas pelo abandono actual, como se fossem bastardos da sociedade” (ALMEIDA, 1882d, p. 95). Para isso o médico convocava as mulheres da sociedade carioca para compor essa “mais filantrópica associação”, de modo a “regenerar as futuras gerações brasileiras”. Regenerar, termo que, utilizado por médicos higienistas “para referir-se àquilo que consideravam como necessidade urgente de pôr fim à situação doentia que tomara conta da população pobre”, viria a ser difundido e afirmar-se no próprio discurso médico “como elemento de intervenção na sociedade” (CAMPOS, 2008, p. 24).

Pode-se dizer que a representação do jardim de infância público pelo dr. Almeida passou pela função de regenerar e conservar a infância de crianças pobres pelo higienismo social e pela reclusão institucional pública, pensando nas futuras gerações, fato que, nesse caso específico, constituiu-se em projeto de sociedade, envolvendo a filantropia, pelas mãos do Estado, de médicos que eram autorizados e se autorizavam a intervir no espaço privado da família, e de mulheres chamadas a atuar nesse projeto que envolvia a criação de jardins de infância.

Essas mulheres, a quem Dr. Almeida conclamava para organizar uma associação filantrópica para atuar nos jardins de infância, para igualmente assumirem o papel de professoras, são aquelas que, como já dissemos, tinham acesso à leitura, à cultura letrada e a algum tipo de estudo, pois pertenciam a uma parcela privilegiada da sociedade que poderia se dedicar à filantropia, educando crianças pobres em jardins de infância, a “substituir mães”, como enfatizava o médico em seu texto. Mães que, nesse caso, eram pobres, aquelas às quais o dr. Almeida, no início das matérias *A Educação e os Jardins de Infância* atribuía a causa das mazelas sociais infantis, como se viu, por conta do “desleixo” das mães, como também dos pais, pela condição da pobreza da família. Não se vê no discurso do médico qualquer alusão sobre a implicação do poder público em relação à minimização da pobreza e, sim, do jardim de infância como medida paliativa para remediar o quadro social que se impunha à infância pobre. O papel do poder público, há que se lembrar, ficou por formar uma comissão para angariar fundos para a criação de jardins de infância “públicos” pela via da filantropia.

Embora se introduzisse o método de Froebel, nas matérias localizadas do dr. Almeida não se faz alusão à formação dessas mulheres, e não se dispõe de dados para afirmar se teria escrito algo sobre a problemática ou não. De qualquer modo, se não o fez, a caracterização de tais instituições, sendo associações filantrópicas em que as senhoras se dedicariam a educar as crianças, se fosse o caso, possivelmente poderiam ter acesso ao método em livros e manuais, o que Rui Barbosa, por exemplo, no mesmo período, veementemente criticou a respeito dos jardins de infância públicos em sua proposta, vindo a requerer professoras especializadas, como se verá na sequência do texto. A representação de professoras de jardim de infância pelo dr. Almeida, ao que parece, se aproxima mais da mulher educadora nata, naturalmente preparada, dada a natureza feminina, pois, se não fosse ainda mãe, teria dotes natos para educar e, se o fosse, teria, além disso, a experiência da maternidade e a educação dos filhos como referência. Importava, no caso, ao que parece, mais o “altruísmo” dessas mulheres, pois o demais já o possuíam, naturalmente e *a priori*.

O dr. Almeida concluiu sua proposta renunciando que a ideia de jardins de infância alcançaria “milhares” de crianças pobres a serem “salvas” ao longo do tempo por essas mulheres: “O dia que essa Associação inaugurar o primeiro Jardim, será um dos dias mais felizes da minha vida. No futuro milhares d’individuos salvos pela educação nos Jardins hão de bem dizer a filantropia das instituidoras” (ALMEIDA, 1882d, p. 95).

2. 2 PROPOSTA DE REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO POR RUI BARBOSA EM 1883 E A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DE PROFESSORAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA DE FROEBEL: “EDUCAR O CORPO, O ESPÍRITO, O CORAÇÃO DO MENINO”

Kuhlmann Jr. (2010, p. 111), atribui a Rui Barbosa “uma das maiores defesas da implantação do jardim de infância no Brasil” e a inclusão dessas instituições na pauta do discurso na esfera pública situada, nesse mesmo período, por conta dos pareceres sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, apresentado na Câmara do Império, em 1883. Por tais

pareceres, os jardins de infância deveriam compor a estrutura de ensino do Estado.⁸⁵

Os pareceres de Rui Barbosa constituem um detalhado projeto de educação pública, por meio do qual o autor prenunciava a modernização do país através de um sistema nacional de ensino, recorrendo a dados e a depoimentos provenientes de países que estavam na rota da modernização alavancada pelo desenvolvimento industrial. O Ministério da Educação e da Saúde publicou, em 1947, as *Obras Completas de Rui Barbosa – Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, documento em quatro tomos.

Num excerto extraído do prefácio dessa obra, escrito pelo diretor da Casa de Rui Barbosa, Américo Jacobina Lacombe, merece destaque a clara distinção do parecer enquanto documento parlamentar:

Convém ainda mencionar um aspecto importante da elaboração destes pareceres e que não transparece de seu contexto, talvez por não se coadunar com os estilos da época. É a feição de inquérito que assumiu em torno da situação do ensino. Para a elaboração de seus projetos o relator não se fechou em um gabinete de trabalho isolando-se do meio ambiente. Pelo contrário, dispôs-se a um longo e apurado trabalho de pesquisas, entendendo-se com técnicos e ouvindo autoridades, pessoalmente ou por escrito. Frequentou colégios então reputados de primeira ordem (LACOMBE, 1947, p. XVIII).

Igualmente Lourenço Filho, chamado a participar no prefácio do primeiro tomo, chama a atenção para o parecer de Rui Barbosa:

Nos relatórios de Rui, tudo é diverso: a vastidão com que os assuntos são encarados; a documentação, referente à educação no país e fora dele, a argumentação, sempre perfeita; a exposição de números, opiniões, resultados de recentes congressos, não raro a história de cada instituição escolar. Pela indicação dos títulos dos capítulos não se permite supor a matéria que cada um deles condensa. [...] (LOURENÇO FILHO, 1947, p. XV).

É um documento extenso e com um nível de detalhamento balizado pelo rigor teórico, apurado com base em dados empíricos. Rui Barbosa apresenta dados no âmbito do estado do Rio de Janeiro e do Brasil, mais especialmente de países europeus e de várias localidades dos Estados Unidos, sendo esse documento, assim composto em termos de volume de páginas: Tomo I: 349 p. ; Tomo II: 400 p. ; Tomo III: 309 p. ; Tomo IV, 276 p. Este documento será aproveitado nesta pesquisa pelas

⁸⁵ Os pareceres de Rui Barbosa não foram utilizados prontamente, sendo arquivados. Contudo, suas ideias foram basilares no projeto republicano, permanecendo no pensamento educacional tanto no Brasil como em Portugal até ressurgirem nas propostas dos pioneiros da Escola Nova (GASPARELLO & VILLELA, s/d).

matérias que Rui Barbosa dedicou aos jardins de infância, dado que tais instituições, segundo o parlamentar, deveriam compor a estrutura de ensino público. Desse trabalho há a destacar, igualmente, o que seu autor dispendeu na defesa da formação especializada de professoras.

A matéria *Jardins de Crianças* aparece no Tomo III, em 61 páginas, divididas em uma parte introdutória acrescida dos seguintes títulos: *Caráter, fim e meios do Jardim Froebel; A Leitura, no Jardim de Crianças; Plano de Ensino; Formação do seu Professorado; Os Primeiros Professôres; Gratuidade*. Na introdução, apresenta dados sobre a criação e manutenção de *Kindergarten* em vários países, em meio a excertos de textos “das grandes autoridades”, devidamente referenciadas, assim como os documentos donde provinham. Igualmente, nas demais partes, é sempre sobre dados e discursos vindos de países com experiência alargada em jardins de infância froebelianos que Rui Barbosa sustenta sua defesa. Toma por base a difusão de tais instituições a partir dos próprios alemães, especialmente das “seguidoras” de Froebel, “com que a Alemanha tem apostolizado pelo mundo inteiro o evangelho froebeliano” (BARBOSA, 1883, p 93). Das experiências com instituições fora da Alemanha, os países europeus mais citados são a Bélgica, a Holanda, a Áustria, a Suíça, a Itália e a Inglaterra.⁸⁶ É sobretudo aos Estados Unidos que Rui Barbosa mais recorre. Ao final da parte introdutória, traz como exemplo derradeiro a ser seguido o país vizinho ao Brasil:

E, se o exemplo da Europa e o da América setentrional não bastam para nos demover de tão culposa inércia, não supomos que o nosso pundonor nos consinta permanecermos indiferentes ao espetáculo de que se passa no seio de vizinhos nossos, cuja superioridade nos deve chamar à reflexão. Há seis anos que os jardins Froebel estão nacionalizados na República Argentina.

Vede, pois, a larga antecipação que já nos leva a confederação do Prata no cultivo deste maravilhoso sistema de escolas, [...] (BARBOSA, 1883, p. 79-80).

Considera-se importante destacar, desta parte inicial do parecer de Rui Barbosa, representações apreendidas a partir das linhas argumentativas da defesa dos jardins de infância nos vários países europeus e nos Estados Unidos no final do século XIX, que acreditamos tenham atravessado as fronteiras do tempo e do espaço como já foi aqui assinalado. Os argumentos referenciados por Rui Barbosa para

⁸⁶ Da França apresenta dados sobre as escolas maternas.

fundar suas ideias foram os que ele acreditou poder usar em defesa da instauração no Brasil de uma reforma que abarcasse também os jardins de infância.

De um congresso da Associação de Educação Nacional, ocorrido em 1873, nos Estados Unidos, ele cita,⁸⁷ por exemplo, uma moção na qual reconhece nos *Kindergartens* a elevação da educação primária:

“A secção elementar da associação de professores nacionais, reconhecendo nos *Kindergarten* um meio poderoso de elevar a educação primária, e desenvolver as sãs noções de psicologia, recomenda o estabelecimento desses institutos, assim particulares, como públicos [. . .]” (BARBOSA, 1883, p. 65, grifo do original).

Do presidente da junta diretora do New York Normal College, percebe-se claramente a função preparatória dos jardins de infância, que Rui Barbosa quis evidenciar:

“Naturalmente se suscita a questão de saber [...] qual o efeito da educação do *Kindergarten* nas crianças, quando chegam aos graus superiores da escola. Essa influência tem-se verificado, confrontando-as com as que não fruíram a ação benéfica do *Kindergarten*; e o que invariavelmente se tem apurado é que meninos instruídos no *Kindergarten* são mais vivos, mais perspicazes, mais prontos, mais inteligentes; e com especialidade em todos os trabalhos escolares, como a escrita e o desenho, que demandam vigor muscular e flexibilidade no punho e dedos, é preeminentemente notável a superioridade que apresentam” (BARBOSA, 1883, p. 68).

O parecer do conselho escolar de S. Luís, “a cidade da América”, vai além, atribuindo benesses econômicas:

“[...] a anexação dos *Kindergarten* às escolas comuns tem atuado como verdadeira força econômica, não só promovendo hábitos de regularidade e diligência, como poupando dois anos de trabalho à escola primária, e proporcionando, portanto, dois anos adicionais à escola intermediária; fato importante, adjuntam essas autoridades, se considerarmos que nove décimos das crianças recebem apenas três anos, no máximo, de ensino escolar, e de ora avante, graças ao *Kindergarten*, poderão ter quatro ou cinco de instrução na escola [...]” (BARBOSA, 1883, p. 69, grifo do original).

À representação do jardim de infância como instituição que prepararia as crianças para o ensino primário, acrescenta-se a antecipação para outros níveis de ensino. Neste sentido, a instrução está presente na representação dos jardins de infância, pois serviriam para instruir crianças, preparando-as para a escola, antecipando, assim, a escolarização. Contudo, a antecipação não diz respeito somente à escola, mas também ao trabalho. Do presidente de uma secretaria de

⁸⁷ As citações trazidas por Rui Barbosa em seu texto, mas que não são de sua autoria, ao serem aqui utilizadas como citações, aparecerão entre aspas.

instrução, Rui Barbosa seleciona um texto que se alinha com o anterior, em termos de benesses econômicas:

É sob o aspecto industrial que a nossa experiência dos jardins de crianças promete os mais satisfatórios resultados. Numa idade tenra, quando o menino, como matéria plástica, se pode amolgar à vontade, começa uma educação apropriada a infundir-se a perícia da mão e a segurança do olhar. Várias espécies de mimosos trabalhos manuais formam-lhe a percepção, desenvolvem-lhe o gosto e exercitam-lhe a habilidade. *A influência do Kindergarten far-se-á sentir em toda a educação daí em diante.* Fortificada mais tarde por um bom curso de desenho industrial, *é capaz de operar uma revolução* nas fábricas do nosso país, e grangear aos seus produtos a preferência nos mercados estrangeiros, tanto quanto nos nossos (BARBOSA, 1883, p. 69, grifo do original).

Esse último excerto foi introduzido com o seguinte comentário: “Outros impressionam-se com a ação poderosa que o sistema Froebel exerce na educação das classes laboriosas, cuja instrução profissional prepara de modo admirável” (BARBOSA, 1883, p. 69). Esse discurso, que atribui ao *Kindergarden* uma “ação industrial” como “grande vantagem” a quem “patriotas e economistas” deveriam se dignar a dar atenção, foi por ele destacada em várias citações referenciadas a partir dos Estados Unidos. Esse país já vivia o “advento da sociedade industrial” no século XIX, assim como ocorria na Europa, o que viria a ditar “também um processo de redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia” (CAMBI, 1999, p. 465).

Arce (2002a, p. 214) afirma que a pedagogia de Pestalozzi, assim como a de Froebel,⁸⁸ “procurava adequar os indivíduos ao novo modo de produção que começava a se consolidar: o modo de produção capitalista”.⁸⁹ A autora reforça que Froebel, em especial, pela difusão de seus jardins de infância para crianças em idade pré-escolar e tendo sua pedagogia influenciado “toda a produção ocidental nesse terreno da educação”, já “nasce com a proposta de adaptar o indivíduo desde a mais tenra idade para viver na sociedade capitalista” (ARCE, 2002a, p. 219). E conclui: “Começa-se a responder a uma das questões que se centrava na hipótese de as ideias educacionais dos dois autores terem sido desvirtuadas em sua expansão, só então

⁸⁸ A autora no Livro *A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*, resultado de sua tese de doutorado, de 2001, trata desses dois educadores. Ora faz análises em conjunto ora de cada qual em separado. Trazemos colocações da autora feitas para ambos, contudo no âmbito de Froebel, a quem destinamos nossas análises.

⁸⁹ A autora, situa a obra de Froebel no período em que ele viveu, na “Era das Revoluções”, entre 1789 e 1848, termo emprestado de Hobsbawm quando trata das várias revoluções que culminaram na ascensão “da indústria capitalista, da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal” (ARCE, 2002a, p. 22).

se tornando reacionárias”, afirmando que, a partir da pesquisa realizada, se percebe que:

As ideias estavam erradas. Elas já nasceram fundamentadas em uma pedagogia reacionária, liberal-burguesa. Sua expansão e difusão tão grande não passam de apenas um reflexo deste processo; afinal, eles foram pioneiros em adequar a educação e seus princípios ao capitalismo e aos ideais liberais de homem e sociedade (ARCE, 2002a, p. 219).

Vale pensar que Rui Barbosa era conhecedor da realidade de vários países europeus e dos Estados Unidos, que já estavam no contexto da industrialização, produzido com o advento do capitalismo que, por sua vez, produziu “classes laboriosas”. No Brasil, essa situação era ainda incipiente, mas contava com outra importante transformação, a da passagem da força de trabalho escravo para o trabalho livre, que, por sua vez, trouxe a questão das crianças libertas, como já foi visto no jornal *A Mãe de Família*, em 1880, e na Exposição Pedagógica de 1883. Foi mais um elemento que pesou na defesa⁹⁰ por instituições de atendimento para da primeira infância.

Rui Barbosa, ao enfatizar que o sistema Froebel poderia exercer, vantajosamente, “ação poderosa”, antecipando uma “instrução profissional” junto às crianças, vincula uma representação do jardim de infância que diz respeito à “ação industrial” dessas instituições, termo por ele utilizado. Demonstra, assim, estar afinado com o discurso europeu e, especialmente, o norte-americano, donde provém a maioria das citações de sua proposta, o que não poderia ser diferente, pela própria filiação de suas ideias ao liberalismo. Venâncio Filho (2007, p. 267-268) lembra que o “liberalismo brasileiro do século XIX se filia ao liberalismo europeu, mas com a peculiaridade de ambientes e condições inteiramente diferentes do mundo europeu”; contudo, em sua filiação, Rui Barbosa “não adotou uma posição dogmática e sectária” e assim “se abeberou em outras fontes do pensamento”, sofrendo influência do positivismo, como “todos de sua geração”. Saldanha (2001, p. 259)⁹¹ destaca a respeito de Rui Barbosa:

Figura discutida, desde a questão de sua administração financeira, até à de sua autenticidade intelectual; discutido pelo estilo, para uns magnífico, para outros oco e pomposo; discutido pela relação com a realidade nacional - para uns foi um patriota completo, para outros um alheado da vida real do país, por falta de visão sociológica ou por falta de vinculação

⁹⁰ Kuhlmann Júnior (1991, p. 19) afirma que mesmo diante da incipiente industrialização do Brasil “a produção capitalista se apresenta como marco no discurso que defende as novas instituições” para as crianças menores de seis anos, não apenas no público como no setor privado.

⁹¹ A partir da citação deste autor por Venâncio Filho (2007), acessamos diretamente sua obra.

com os verdadeiros veios da vida popular. Talvez tenha sido algo de tudo isso, senão sempre mais alguma coisa.

Saldanha (2001, p. 259) considera que o liberalismo de Rui Barbosa “era típico da mentalidade vigente entre as elites de então,⁹² mas trabalhando interiormente por um enorme intelectualismo de jurista, e exteriormente enfiado por irresistíveis pensamentos oratórios”. O autor faz referência a seus “méritos e deméritos” por ter representado um liberalismo em suas “forças” e “fraquezas”, “vazios” e “conteúdos”, assim como também pelo seu conhecimento de causa por meio do qual desempenhou papel “inegociável” em momentos cruciais na defesa dos direitos humanos e do poder civil.

É oportuno lembrar que a proposta de Rui Barbosa é para jardins de infância públicos, inseridos na estrutura de ensino. E, atento ao fenômeno da industrialização no Brasil, ainda que pujantemente diferenciado dos Estados Unidos e da Europa, recorre ao mesmo argumento. Nesse sentido, advoga, em várias partes do texto *Jardins de Crianças*, que o gosto pelo trabalho “mecânico” deveria ser desenvolvido desde tenra idade em instituições froebelianas, beneficiando as crianças que comporiam a futura classe trabalhadora brasileira – as das camadas pobres:

[...] a prática dos *Kindergarten* insensivelmente cria, e fomenta o gosto pelos ofícios mecânicos. Nos dias atuais, quando a grande maioria dos moços se dirige para os trabalhos de contabilidade e as profissões douradas, evitando as ocupações manuais, é de grande alcance dilatar um sistema de educação que inculque amor e respeito ao trabalho e ao obreiro” (BARBOSA, 1883, p. 70, grifo do original).

Quando fala nos “moços” para “trabalhos de contabilidade e profissões douradas”, ao se referir a uma “maioria”, por certo estava falando dos jovens de camadas mais abastadas, restando aos das camadas pobres a opção por ocupações manuais, o que não foge da lógica liberal capitalista. Também deixara claro ser na primeira infância, por meio do *Kindergarten*, que as crianças poderiam ter uma preparação especial pelas artes, ofícios e trabalhos manuais, o que as habilitaria, pela “educação dos músculos”, “da mão” e “do olho”, a mais tarde assumirem trabalho que exigisse “agilidade manual” – expressões destacadas, que aparecem repetidamente nesta parte do texto de Rui Barbosa. Pode-se inferir uma dupla

⁹² O autor lembra que o liberalismo no império brasileiro, esteve presente tanto no Partido Liberal, como no Conservador (SALDANHA, 2001).

representação da função antecipatória nos jardins de infância: como período de preparação para a escola e como período de preparação para o trabalho.

Da “célebre educadora” Miss Elizabeth Peabody,⁹³ destacou o autor:

Não se poderia grangear à nossa pátria maior bem do que o extenso e vasto derramamento dos *Kindergarten* como esteio [. . .], por assim dizer, do nosso nobre sistema de escolas públicas, como meio de dar as convenientes bases morais à educação nacional, completando-a, e tornando-a praticamente eficaz” (BARBOSA, 1883, p. 66, grifo do original).

As “bases morais”, nas sociedades liberais, também dizem respeito à autorregulação, promotora da ordem e da disciplina na formação do bom trabalhador; assim, jardins de infância convergiriam na promoção de uma educação nacional mais “eficaz”. As “vantagens” dos jardins de infância para educar as crianças para a civilidade e o autogoverno aparecem no discurso norte-americano, trazido para o Brasil por Rui Barbosa em algumas partes do texto, como em: “[...] desenvolver-lhe hábitos de asseio, urbanidade, império sobre si mesma” (BARBOSA, 1883, p. 71). Em vários outros trechos aparecem as vantagens dos jardins de infância com base no tripé corpo-mente-moral, que Rui Barbosa ratifica:

A doutrina froebeliana reverencia na criança, tanto mais quanto mais tenra for, uma parcela da natureza, com ela unificada, inseparável dela. E é por esta afinidade íntima com a natureza que o *Kindergarten* se propõe a educar o corpo, o espírito, o coração do menino. Com este fim apela para as disposições infantis em toda a sua integridade (BARBOSA, 1883, p. 84).

Após se dedicar a expor toda uma parte de dados empíricos sobre jardins de infância de países europeus e dos Estados Unidos, referenciando educadores, Rui Barbosa discorre ele próprio sobre Froebel e seus jardins de infância e ratifica as vantagens aferidas por esses países. Da análise dos excertos por ele selecionados e de suas considerações sobre o que considerou importante trazer em seu parecer, podem-se depreender representações de jardins de infância elaboradas, à época, em torno de linhas argumentativas da defesa por tais instituições no Brasil. Representações que diziam respeito: a) à ação educativa sob a tríade corpo-mente-moral das crianças; b) à antecipação e preparação das crianças para o ensino

⁹³ Arce (2002) atribui aos trabalhos de Elizabeth Peabody e Susan Elizabeth Blow a divulgação de Froebel no Brasil a partir de suas experiências com jardins de infância nos Estados Unidos, com obras publicadas e traduções de Froebel para o inglês.

primário pela instrução; c) à educação das crianças para o trabalho pela inculcação de valores produtivos e desenvolvimento de atividades mecânicas.

Concluía Rui Barbosa esta parte introdutória sobre o *jardim de crianças*, numa passagem que sintetiza suas ideias, das três linhas de pensamento aqui referenciadas como representações com base em seu discurso. Além de trazer outros pontos centrais em termos de representação sobre os jardins de infância que seriam os gérmenes de uma educação nova, aquela efetuada sem “coação”, sem “trabalho formal”, sem “ensino”, sem “obrigação sistemática”, como se verá a seguir. Esta representação vinculada a uma nova educação que resguarda a criança em sua espontaneidade sem a necessidade de uma educação diretiva, que soa como uma contradição, é própria da pedagogia froebeliana, que surge adequando seus princípios ao capitalismo e ao projeto de uma sociedade liberal, no contexto da industrialização, segundo Arce (2002). É o que aparece no discurso de Rui Barbosa, como se fosse uma representação contrária às três anteriores, mas que se acomoda confortavelmente entre elas:

Eis a obra do *Kindergarten*: educar o instinto de observação, o instinto de criação, o instinto de execução. [...] A sua missão educadora efetua-se exclusivamente por meios alheios a toda coação, a todo carácter de trabalho formal, de lição, de tarefa, de ensino, de obrigação sistemática, de curso doutrinal. A ginástica, o canto, os colóquios familiares, o desenho, os exercícios de entretecer, a modelação rudimentar, os mimos de Froebel, a inspeção direta dos objetos naturais, a jardinagem: tais instrumentos dessa cultura benfadada. Por ela se despertam, e enraízam, os hábitos de regularidade, pontualidade, silêncio, docilidade, benevolência e polidez; se desenvolve a capacidade inventiva; se habitua à atenção laboriosa e à observação crítica; se adestra o espírito, como o corpo, em conceber, dizer, e fazer com firmeza de propósito, consciência do fim e escolha coerentes dos meios. Nestes resultados está a educação inteira do gênero humano. Inteligência, sentimento, ação, tudo abrange na sua órbita mágica a escola Froebel; [...] (BARBOSA, 1883, p. 87-88).

Na parte dedicada à *Formação do seu professorado*, Rui Barbosa (1883, p. 96) inicia indagando: “Constitue a aplicação da pedagogia froebeliana ao *Kindergarten* uma especialidade distinta no professorado primário? Ou a preparação geral, que habilita o professor a dirigir uma escola, adapta-o *ipso facto* para educador nos jardins infantis?” A exemplo de como procedeu em toda sua defesa por tais instituições, assim explica: “Deixaremos que responda por nós a opinião dos mestres e a experiência dos países modelos”.

De Miss Elizabeth Peabody, a quem Rui Barbosa atribui “proficiência excepcional nestes assuntos”, e da familiaridade de suas ideias no Brasil, traz uma citação da educadora:

“Voltando da Europa, encontrei o que sempre me parecia a condição indispensável da introdução eficaz da arte de Froebel na educação pública e particular de americanos; quero dizer: uma escola para formar o professorado dos jardins de crianças, com um *Kindergarten* anexo” (BARBOSA, 1883, p. 97).

E continua destacando o que essa educadora reafirmara sete anos após: “O imprescindível preliminar desta nova disciplina primária é a existência de professoras competentes, *que não se podem obter, senão mediante um ensino especial*” (BARBOSA, 1883, p. 97, grifos do original). Sobre esse ensino especial para formar professoras de jardins de infância, Rui Barbosa diz que essa questão fora tratada no Congresso Internacional de Bruxelas, do qual destaca:

“Os mestres dos jardins de crianças necessitam de um ensino normal especial? Respondemos, sem hesitar, afirmativamente”, dizia o presidente da Associação dos *Kindergarten* de Viena. “Se é indubitável, hoje em dia, que, principalmente na carreira de ensino, ao lado de certos dotes naturais, é indispensável uma educação peculiar, essas mesmas condições prevalecem, num grau idêntico, em relação às preceptoras dos jardins de crianças” (BARBOSA, 1883, p. 98).

Da Assembleia de 1880, de uma inspetora dos jardins de infância de Genebra, apresenta:

“Cumpra que as professoras dos jardins de crianças, tanto quanto as das escolas primárias, sejam, adstritas a cursar um ensino normal, e a passar por exames, que confirmem o diploma de capacidade. Outrossim, importa que todas as escolas normais subministrem às *kindergartnerinnen* uma instrução especial, no tocante à teoria e à prática do sistema Froebel, sem que nem por isso se descure o estudo da psicologia e pedagogia gerais. Conviria que o ensino normal, até certo ponto, fosse idêntico em relação aos professores e professoras de cada grau escolar. Depois continuaria a ser um só quanto aos princípios, um só enquanto ao método, mas especializando-se consoante o grau a que se destinasse o candidato. Uma dessas especialidades consistiria no estudo teórico e prático dos jardins de crianças (BARBOSA, 1883, p. 98-99).

Desses excertos selecionados por Rui Barbosa, depreende-se uma representação pontual sobre a formação de professoras para jardins de infância: a de que a escola normal deveria formar professoras especializadas na teoria e na prática do sistema froebeliano e, para tal, teria que dispor de *Kindergarten* anexo. Sendo formadas na escola normal, teriam uma formação mais ampla, além da

formação específica para o jardim de infância. Pretendo aproveitar esse último excerto para justamente destacar a parte que menciona que a formação especializada pela teoria e prática no sistema Froebel não prescinde do “estudo da psicologia e da pedagogia gerais”, o que, de certo modo, denota uma autonomia do sistema Froebel, de uma pedagogia froebeliana. Essa autonomia talvez explique a posição de Menezes Vieira, trazida na sequência do texto, ao defender uma formação mais interiorizada no próprio sistema Froebel, em detrimento das disciplinas que considerou desnecessárias para professoras de jardins de infância, admitindo que a teoria com base em manuais froebelianos e a prática no jardim de infância bastariam para a formação de *jardineiras*.

Na sequência de sua defesa, Rui Barbosa apresenta dados de reformas de alguns países, sobre ações tomadas por governos, que, como parlamentar, quis trazer por acreditar que igualmente auxiliariam no entendimento da representação sobre a formação de professoras de jardins de infância.

Da Áustria, “autorizado exemplo”, apresenta dados que enfatizam a formação de em escola normal e conhecimento prático:

O decreto de 22 de junho de 1882, baixado pelo Ministério Imperial da Instrução Pública,⁹⁴ regula a formação distinta do professorado que se destina aos institutos froebelianos. Para dirigir um jardim de crianças, exige ele, no candidato a carta de capacidade obtida numa escola normal do país, e os conhecimentos pedagógicos especialmente relativos à prática desse método de ensino (BARBOSA, 1883, p. 99).

Esse decreto trata ainda da idade de admissão, de 17 anos, e dos “ramos de instrução peculiares ao curso normal”: “a. A pedagogia e teoria dos jardins de crianças. – b. Exercícios práticos nestes estabelecimentos. – c. O ensino da língua e das noções de coisas usuais. – O desenho à mão livre. – e. O trabalho das formas – *f. Canto*. – *g. Ginástica*” (BARBOSA, 1883, p. 99).

Da Bélgica, apresenta dados de uma reforma escolar executada no ano de 1879, com ênfase na contratação de pessoas formadas na teoria e na prática froebeliana:

Os principais distritos são obrigados a empregar pessoas “educadas na teoria e prática do método do ilustre pedagogo alemão” [. . .]. Sob o pensamento de consumir uma profunda reforma nesta parte das instituições docentes, o governo adota providências reiteradas, com o fim de reunir um número suficiente de preceptores capazes e dedicados para

⁹⁴ Rui Barbosa, também defendeu, nesses pareceres de 1883, a criação de um Ministério da Instrução Pública para o Brasil.

os jardins de crianças. Dois atos reais, de 21 e 22 de março de 1880, estabeleceram um diploma especial para os aspirantes a estas funções, criando com esse intuito cursos normais temporários, além de um ensino especial, anexo, com o mesmo fim, às escolas normais regulares, para prepararem as mestras das *écoles gardiennes* municipais (BARBOSA, 1883, p. 101).

Esse curso especial na Bélgica, compreende: “a. Froebel e o seu sistema. – b. Arte de narrar; conversação acerca de objetos reais e imagens; poesias adequadas. – c. Canto. – d. – Ginástica elementar e diversões infantis. – e. Jardinagem” (BARBOSA, 1883, p. 102).

Apresenta, ainda, dados dos Estados Unidos, citando várias cidades em que as escolas normais com jardins de infância-modelo vinham disseminando a formação de professoras – “numerosas instituições desse gênero atestam o profundo sentimento, dominante da população, da necessidade a que elas veem satisfazer” (BARBOSA, 1883, p. 105). Para o autor, com base na “lição universal dos fatos e dos mestres”, conclui:

É curvando-se a ela, não menos que aos ditames da boa razão, ante a qual os mesmos motivos que exigem para o professorado primário uma educação profissional, impõe ao magistério dos jardins Froebel uma preparação rigorosamente técnica, - é cedendo assim à autoridade irresistível da evidência e da observação geral, que agregamos à Escola Normal de mulheres um curso normal distinto, com o seu *Kindergarten* modelo [...].
Sem esta medida, é impossível fundar seriamente em nossa pátria a instituição de Froebel (BARBOSA, 1883, p. 108).

Sua representação acerca da formação de professoras para jardins de infância passa necessariamente pelo curso normal, por uma parte específica sobre o sistema Froebel e pela prática no *Kindergarten* anexo à escola normal. Fala da profissionalização “do magistério dos jardins Froebel”. Para Rui Barbosa, para assumir tal função, a professora teria que ser formada no curso normal e especializada, na teoria e na prática, em jardim de infância em Froebel, condição essa *sine qua non*. Tanto é que, na sequência do texto *Formação do seu professorado*, dedica-se a falar sobre *Os primeiros professores*, outra parte integrante do texto *Jardins de Crianças*, como segue.

Rui Barbosa discorre sobre a realidade brasileira de não se dispor de pessoas capacitadas para atuar em tais instituições:

Decretar a inauguração dos jardins de crianças é nada, se não dispuserdes de meios eficazes, para que a sua primeira experiência se faça sinceramente. Diremos mais: antes não resolver coisa nenhuma, antes resignarmos-nos à privação, em que até hoje vivemos, deste incomparável

instrumento civilizador, do que entregar a sorte deste melindroso tentamen a executores incapazes. [...]

Não basta assoalhar um dístico, reunir uma classe de crianças de três a seis anos, dispor imagens, quadros, plantas, hortos; graduar uma série de movimentos ginásticos; reunir brinquedos de Froebel; praticar, mais ou menos monotonamente, com a esfera, o cubo, o cilindro, os paralelepípedos, as taboinhas, as talas, os anéis; acumular exercícios de modelação, tecelagem, entrelaçamento, ressorte, marca, desenho, para observardes as leis froebelianas (BARBOSA, 1883, p. 109).

A solução apontada por Rui Barbosa (1883, p. 111) para “confiar” a implantação de tais instituições “a um pessoal emérito, de habilidades superiores”, seria buscá-los na Europa. Cita, como exemplo, a experiência de Miss Elizabeth Peabody que, após ter fundado seu jardim de infância, tendo estudado com “afervorado zelo” a teoria froebeliana “nos manuais, nos relatórios, nas revistas, nas comunicações particulares”, se rendeu à necessidade de ir à Europa “ouvir, ver e exercitar-se nas escolas onde ainda se sentiam os vestígios do mestre imortal”. A partir daí, reestruturou seu *Kindergarten* “sob moldes absolutamente novos que lhe acabavam de proporcionar os seus escrupulosos estudos na Alemanha (BARBOSA, 1883, p. 113). Também cita os educadores especializados em Froebel que foram trabalhar em jardins de infância ou fundar escolas normais de *Kindergatners*: “Desconfiemos, portanto, da Escola dos livros, e procedamos à semelhança da América; se é que, como criaturas razoáveis e patriotas sinceros, não queremos simplesmente reformar exterioridades” (BARBOSA, 1883, p. 113). Ainda discorre sobre o Brasil enviar “eleitos dentre o professorado primário, que se fossem preparar, mediante assíduos estudos, nos cursos normais da Alemanha, e viessem depois aplicar entre nós o fruto da sua observação”. Também discorre sobre as desvantagens do contrário, em relação a trazer professoras já habilitadas da Europa para o Brasil.

No periódico *A Escola – Revista Brasileira de Educação e Ensino – Collaborada por vários Professores e Litteratos*,⁹⁵ do Rio de Janeiro, edição de 1877, sob a direção de Luiz Joaquim Duque Estrada Teixeira, que anunciava em capa o seguinte slogan “Para formar um povo nobre, morigerado, laborioso, só há um meio – é educa-lo”, há uma matéria sobre a intenção do governo imperial em introduzir no Brasil “o

⁹⁵ Essa revista é apresentada em seções que abordam matérias sobre o ensino, de cunho oficial; matérias sobre o ensino estrangeiro; literatura. Traz decretos oficiais referentes ao ensino. Não apresenta sumário; no repositório não estava na íntegra, apenas disponibilizava a capa e algumas folhas. A matéria localizada sobre *Kindergarden* não apresenta autoria, o que leva a atribuí-la ao diretor da revista.

systema dos *Kindergarden*”, tratando, em especial, da problemática da contratação de professoras:

KINDERGARDEN – Por aviso do ministério do Imperio de 23 de Novembro ultimo declarou-se ao bacharel Felipe da Motta de Azevedo Corrêa, em resposta aos officios de 28 de Junho e 24 de julho últimos:

1. ° que fica auctorisado a mandar imprimir na Europa os relatórios dos trabalhos de sua comissão.
2. ° que, com quanto o governo continue disposto a introduzir no Imperio o systema dos Kindergarden, é todavia preferivel que as professoras sejam contratadas na Belgica ou na Allemanha, onde as há mais habilitadas e podem-se obter seus serviços mediante mais modicos honorários [...] (TEIXEIRA, 1877, p. 9).

Nessa matéria, a exemplo da máxima de Rui Barbosa da necessidade de contratação de professoras já formadas no método Froebel na Europa, especialmente na Alemanha, para assim poder implementar jardins de infância públicos brasileiros, alguns anos antes aparece nessa revista a mesma tônica sobre a necessidade de professoras especializadas. A recomendação de que seria “preferível” serem contratadas na Bélgica ou na Alemanha, destacando, além da questão de serem “mais habilitadas”, a vantagem da contratação por honorários modestos.⁹⁶ Essa representação de professora habilitada ou formada pelo método Froebel, mais a ideia de sua contratação na Europa, berço do jardim de infância, para as instituições públicas a serem implantadas no Brasil imperial, circularam também nos meios editoriais, assim como a ideia do dr. Almeida de conclamar mulheres “altruístas” que, pela via da filantropia, seriam, na sua concepção, as ideais para assumirem a reponsabilidade dos jardins de infância públicos.

Vale ainda destacar, neste parecer de Rui Barbosa, a parte final sobre o *Jardim de crianças*, que, sob o título *Gratuidade*, discorre como as escolas normais deveriam dispor de um curso que habilitasse para jardins de infância em comparação com a gratuidade da escola normal primária. Nessa última, o Estado tinha uma compensação de serviço assumida pelo aspirante ao magistério, por determinado tempo. Para a nova modalidade de formação propõe Rui Barbosa:

No curso especial de habilitação para o magistério dos jardins infantis, porém, essa reserva não deve ser tão absoluta. Froebel entendia que, assim como uma parte essencial da vocação da *kindergartnerin* consiste na posse desse tato, desse sentimento peculiar, desses recursos afetuosos e irresistíveis da educação doméstica, que constituem o segredo

⁹⁶ Lembrando que à época alemães já vinham emigrando para o Brasil, devido à situação econômica e política na Alemanha, o que veremos mais adiante, no contexto da colonização alemã em Santa Catarina.

onipotente das mães, o *Mutterlichkeit* da língua germânica. – Assim não está completa a individualidade materna, se a mãe, até certo ponto, não for, ao mesmo tempo, uma *kindergartnerin* (BARBOSA, 1883, p. 117).

E completa: “O curso normal dos jardins de crianças não é só uma escola para professoras: é um seminário de mães. O ideal seria que esse tirocínio fizesse parte de todas as mulheres” (BARBOSA, 1883, p. 117). Essa representação do jardim de infância está essencialmente implicada na representação da professora pelo feminino, pois, muito especificamente, atribui-se a tais instituições o encargo de um tirocínio materno. Isto é próprio de Froebel, que viu nos seus jardins de infância uma dupla função educativa, numa espécie de via de mão dupla: a mulher como ideal para educar a criança e a criança para educar a mulher. Onze anos após a publicação de seu livro *A educação do homem*,⁹⁷ quando Froebel criou seu primeiro jardim de infância, transferiu para essa instituição o que defendia para a vida em família – a mulher como educadora exclusiva da primeira infância –, considerando também o contrário, pois vislumbrara seus jardins de infância como “instituição modelo, em que jovens mulheres pudessem se preparar para a sua mais importante tarefa dentro da família– educar os filhos” (BASTOS, 2001, p. 7).

Nesse mesmo período em que Rui Barbosa defende a criação de jardins de infância públicos na estrutura de ensino brasileira, no Congresso da Instrução Pública, no Rio de Janeiro (1883-1884), Menezes Vieira apresentou suas ideias em dois pareceres que diziam respeito à organização dos jardins de infância e do professorado.⁹⁸ Em seu depoimento, considerava que “o jardim da infância constitui a base da escola primária e supre a insuficiência material e espiritual das famílias”, defesa que passa pela escola enquanto “espaço moralizador, formador de *almas*”, por ser “uma escola onde se cultivam ‘racionalmente as forças físicas, intelectuais e morais da criança’” (BASTOS, 2011, p. 33-34).

Sobre a formação das professoras, justificava que fossem *jardineiras*, reforçando o feminino, por ser o método froebeliano. Acrescentava Bastos (2011, p. 33) que Menezes Vieira considerava excessiva a “bagagem científica” defendida por alguns estudiosos, “tais como psicologia, psicogenia, biologia, sociologia, embriogenia, anatomia, fisiologia, física, química, zoologia, botânica, mineralogia,

⁹⁷ Obra em que Froebel consubstancia a teorização das experiências pedagógicas desde a fundação de sua primeira escola em 1816 (BASTOS, 2011).

⁹⁸ Também a organização dos professores do ensino primário (BASTOS, 2011).

higiene, pedagogia teórica, prática e histórica”, o que avaliava ser demasiado e sem utilidade, apontando como “qualidades indispensáveis:

as *físicas* (boa constituição, aparelhos de voz, vista, ouvido bem desenvolvido e educado, fisionomia agradável); as *morais* (amar as crianças, ser generosa, boa, indulgente, dedicada, de vontade calma e enequibrantável, de caráter firme e digno, ter apuradíssimo e sentimento de equidade, de retidão, da honestidade e do zelo); as *intelectuais* (possuir o hábito do estudo, espírito observador e refletido). Salienta ainda que devem ter instrução primária, conforme as exigências da pedagogia moderna; e ter estudado a teoria e a prática do método froebeliano (BASTOS, 2011, p. 33-34, grifos nossos).

Pode-se dizer sobre uma representação de formação das professoras para os jardins de infância, em que o conhecimento do método de Froebel, pela teoria e pela prática, enfatizada por Menezes Vieira no âmbito da *qualidade intelectual* circunscrita à pedagogia froebeliana, como comentado antes, tanto que não de modo arbitrário, sua principal obra destinada às jardineiras é um manual – *Manual para os Jardins de Infância*, de 1882.

Como destaca Arce (2011, s/p),⁹⁹ é esse um “pequeno manual produzido no final do século XIX, dedicado a divulgar não só a obra de Friedrich Froebel e Mme Pape-Carpantier, como também a prescrever e descrever como deveria ser o trabalho nos jardins de infância”. Essa obra de Menezes Vieira é identificada “como o primeiro escrito para os jardins de infância brasileiros. [...] o Manual é uma compilação das ideias destes autores para a divulgação junto aos leitores brasileiros”. Os demais âmbitos, das *qualidades físicas* e das *qualidades morais*, estariam mais vinculados à própria condição do feminino, posto que as *qualidades morais* podem ser identificadas a partir da maternidade, tendo como máxima “amar as crianças”.

Na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, em 1883, foi apresentado variado material sobre a educação pré-escolar por países europeus, como Bélgica e França. Também os Estados Unidos, além de instituições brasileiras, que igualmente expuseram desde mobiliário até trabalhos feitos pelas crianças. Nesse evento, o dr. Menezes Vieira, “dono de escola que atendia a fina flor da sociedade imperial carioca”, que contava com jardim de infância desde 1875, escreveu sobre os jardins de infância para também atender crianças pobres, “em especial as crianças negras

⁹⁹ Prefácio da obra de Bastos (2011).

libertas”, a partir da Lei do Ventre Livre, assinada em 1871, do mesmo modo que já fizera o dr. Vinelli ao falar das creches no jornal *A Mãe de Família* (KUHLMANN JR. 2015, p. 475), quer dizer, para justificar os jardins de infância utiliza-se da mesma linha de argumentação sobre crianças libertas, que se tornaram alvo de intervenção social. Aos jardins de infância para crianças pobres, o dr. Menezes Vieira associou o papel moralizador da cultura infantil das crianças negras e suas brincadeiras, ao mesmo tempo que atribuiu a implementação de tais instituições à iniciativa privada, cabendo ao Estado um papel articulador (KUHLMANN JR. , 2015).

Kuhlmann Jr. (2010) destaca que a Exposição Pedagógica de 1883 focou a questão da educação pré-escolar caracterizada pelo interesse do setor privado e, embora houvesse alusões à implantação de jardins de infância para atendimento de crianças pobres, isso acabou não se concretizando. O interesse maior era do setor privado em criar suas próprias instituições, utilizando a expressão “pedagógico” como “uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres” (KUHLMANN JR. 2010, p. 81). Ao que tudo indica, a Exposição de 1883 reafirmou os jardins de infância como instituições destinadas a crianças de famílias mais abastadas, pelas mãos da esfera privada, enfraquecendo a ideia de que tais instituições poderiam ser destinadas igualmente a crianças pobres, sob a tutela da esfera pública.

O *Kindergarten* fora apresentado na exposição pedagógica como instituição modelar em vista das experiências em curso na França, Suíça, Áustria e Alemanha, demandada por famílias mais abastadas e distantes das classes populares. Na Alemanha, as sociedades froebelianas mantinham jardins de infância para pobres, os *free Kindergarten*, caracterizados pela gratuidade e pela diferenciação do nível de qualidade em relação aos *Kindergarten*, destinados aos ricos, enfatiza Kuhlmann Jr. (2001). Um trabalho apresentado nessa exposição versava “sobre a educação física nos jardins de infância, nas escolas primárias e nos colégios e sobre o sistema disciplinar e os meios de emulação para os jardins de infância, as escolas primárias e os estabelecimentos de instrução secundária” (KUHLMANN JR. 2015, p. 475). Assim, independente de lutas de representação em torno da destinação dos jardins de infância e dos interesses do poder público ou do setor privado, tais instituições

compunham a estrutura do ensino vislumbrada à época, dividindo com os níveis subsequentes questões que pareciam comuns a todas as idades.

Em relatório de 1885 sobre a situação dos jardins de infância no Brasil, o dr. Menezes Vieira se referia à luta dessas instituições para mostrar seu “valor pedagógico” na educação das crianças, uma luta desigual em relação à escola. Ao tempo que reconhecia que o governo, no decreto de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), havia lembrado dos jardins de infância, deixava claro que até então não se tenha ido além da letra da lei, defendendo sua posição da criação de tais instituições pela iniciativa privada. “Mostra-se, assim, defensor da liberdade de ensino, enfatizando que, em matéria de instrução pública, compete ao governo ‘encorajar, proteger, fiscalizar’, mas não tutelar ou dirigir (BASTOS, 2011, p. 34).

Pode-se dizer que, no Brasil, a representação da criança, como objeto de intervenção educativa no projeto civilizador do Estado moderno se atrelou à presença do método de Froebel, e de seus jardins de infância, não somente para as crianças de classes abastadas, que eram as que frequentavam tais instituições já criadas pela iniciativa privada. Os jardins de infância froebelianos também seriam ideais para a educação das crianças de famílias pobres, incluindo nessa categoria as crianças negras libertas. Os discursos, porém, mantinham distância em relação à tutela dos jardins de infância, mesmo que sob uma mesma demanda – crianças pobres: a) o dr. Almeida defendia a ideia de criação de jardins de infância tendo por base a filantropia, a benevolência e a assistência, sem destinação de recurso público; b) a defesa de Rui Barbosa centrava-se nos jardins de infância como parte da estrutura de ensino, portanto sob a tutela pública; c) já o dr. Menezes Vieira remetia a tutela dos jardins de infância à iniciativa privada. Não obstante, a convergência da defesa por jardins de infância recaía sobre a almejada civilidade requerida pelo Estado moderno, como constasse podia-se ler no jornal *A Mãe de Família*: “A educação da infância é a base fundamental de que dependem a civilização e o progresso dos povos” (ALMEIDA, 1882, p. 67).

Nesse período, no que diz respeito à representação da formação de professoras para jardins de infância, havia dois distintos discursos: a) o de Rui Barbosa, que defendia uma formação na escola normal, com habilitação específica no sistema Froebel, contando com um jardim de infância anexo, para que a professora tivesse uma formação completa, na teoria e na prática, além dos demais

conhecimentos proporcionados no curso normal, como os da psicologia e da pedagogia geral; b) o de Menezes Vieira, que percebia a formação da professora pela especialização na própria teoria froebeliana e na prática do seu sistema, dispensando uma formação mais ampla, atribuindo, assim, maior autonomia à pedagogia froebeliana.

Chartier chamava a atenção para as lutas de representação, conforme já se viu nesta mesma parte do texto, e se continuará na sequência, ao se adentrar no contexto do estado de Santa Catarina, onde a “investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”, pela tendência de grupos ou indivíduos de impor “sua concepção do mundo social” (CHARTIER, 1990, p. 17). Desse modo, lutas de representação envolveram a iniciativa de abertura de jardins de infância no Brasil e, tomamos por hipótese, que também em Santa Catarina, dadas pelo poder público e pelo setor privado, dentre as quais as iniciativas confessionais, envolvendo diferentes representações.

As representações vistas até aqui sobre o jardim de infância dizem respeito a: civilizar crianças desde tenra idade, criando hábitos de regularidade e ordem; educar o “espírito” infantil e formar o caráter moral; instruir preparando as crianças para o ensino primário; criar habilidades motoras, antecipando um futuro laborioso. Todas estas funções foram atribuídas aos jardins de infância – relativas às crianças –, vinculadas a representações que diziam respeito à “ação educativa” e à “ação instrutiva” propostas por instituições que permeadas pela moral cristã, formaria o homem. Em decorrência, para tal exigia-se que os jardins de infância dispusessem de mulheres, educadoras natas por excelência e, quando se defendeu uma formação para elas, devia ser específica na prática e na teoria froebeliana, mas certamente dotadas das mesmas qualidades necessárias à educação das crianças ditadas pela moral cristã.

Conclui-se esta parte do texto lembrando que no Brasil, antes de os jardins de infância públicos serem criados, foram os jardins de infância privados que surgiram ainda no Império, em regiões como: no Paraná, na cidade de Castro em 1862 (SOUZA, 2010); no Rio de Janeiro, em 1875, no Colégio Menezes Vieira; em 1877, em São Paulo, na Escola Americana (KUHLMANN JR. 2010). Bastos (2011, p. 23) aponta outros registros sobre jardins de infância no Rio de Janeiro: em “[...]”

1883, o professor Hemetério José dos Santos pedia autorização à Inspetoria de Instrução Pública para abrir colégio de instrução primária com jardim de infância anexo, [...]”; no Almanack Laemmert, de 1887, aparece a propaganda do Colégio Froebel, dirigido pelo professor Hemetério, “[...] – escola mista dividida em três seções: jardim de infância, instrução primária, instrução secundária” (BASTOS, 2011, p. 23).

Bastos (2011) destaca, quando da criação dos primeiros jardins de infância no Brasil, que não havia ainda um consenso em torno da educação de menores de sete anos longe da família, assim como em relação à defesa dos jardins de infância públicos, visto que o Estado se ocupava da universalização do ensino para as crianças maiores. Segundo a autora, somente após a Proclamação da República seria observada uma ampliação da divulgação e alcance de tais instituições, ainda que não consensualmente defendidos. Em meio a discursos polarizados, os jardins de infância acabaram destinados a um grupo restrito de crianças, pela via privada:

No século XIX, a ideia de educação infantil não estava ainda suficientemente incorporada ao debate pedagógico, como se sua existência, em alguma medida, ameaçasse o papel da família ou a própria função da escola primária. A iniciativa e defesa intransigente dos jardins de infância por Menezes Vieira e outros não foi suficiente para uma unanimidade quanto à sua criação no Brasil (BASTOS, 2011, p. 41).

Em 1896, São Paulo inaugurou um primeiro jardim de infância público, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, nome do médico e professor responsável por sua reforma em 1890. Caetano de Campos, considerado “um livre pensador, fortemente influenciado pelos ideais liberais de sua época, ardorosamente pregados por Rui Barbosa” (PALMA FILHO, 2005, p. 6), e a exemplo do próprio, incorporou os jardins de infância na proposta de reforma da educação paulista.

Na reforma empreendida por Caetano de Campos, responsável pela reestruturação da Escola Normal e das escolas-modelo anexas, os jardins de infância e a escola primária foram instituições destinadas à formação de futuras professoras, como campo da prática pedagógica de normalistas.¹⁰⁰ Na memória enviada ao governo do estado de São Paulo, Campos apresentou a seguinte estruturação para o ensino:

1. Jardim de Infância para crianças de 4 a 6 anos de idade.

¹⁰⁰ Em 1891, a Constituição havia acenado para uma reforma geral do ensino, concretizada em 1896, como a primeira da República, sendo a formação de professores questão central, colocada em pauta no projeto reformador (PALMA FILHO, 2005).

2. Escola de 1º grau (primário) para crianças de 7 a 10 anos de idade.
3. Escola de 2º grau para pré-adolescentes de 11 a 14 anos de idade.
4. Escola de 3º grau para adolescentes de 15 a 18 anos de idade.

(PALMA FILHO, 2005, p. 7).

Kishimoto (1986) lembra que Fernando de Azevedo, na análise que fez sobre o ensino brasileiro entre 1860 e 1890, identifica a corrente do grupo protestante considerada pelo autor como “progressista e libertador”, que então se contrapôs à corrente católica, “mais conservadora e autoritária” na área da educação. Fernando de Azevedo teria atribuído ao protestantismo a inspiração de reformas no período imperial como as de Leôncio de Carvalho e o Parecer de Rui Barbosa, assim como também acreditava que os “ministros, educadores e estabelecimentos de ensino, como o da Escola Americana [...] teriam sido os principais arquitetos das reformas educacionais do período republicano sob a responsabilidade de Caetano de Campos, Cesario Motta e Gabriel Prestes”. A autora, porém, acrescenta que não só isso, como também a “valorização da cultura americana” durante a Primeira República teria sido fundamental nesse sentido (KISHIMOTO, 1986, p. 75).

O Jardim de Infância Caetano de Campos, inaugurado em 1896 anexo à Escola Normal paulista, por muito tempo reservou “o privilégio de seu espaço e materiais à elite paulistana” (KUHLMANN JR. 2010, p. 116). Embora público, não significava dizer que aplicasse uma política pública para crianças de classes populares, pois, acompanhando o contexto da época, privilegiava a educação das crianças da elite. Não aleatoriamente, especialmente em relação aos jardins de infância, a rede privada assumiu a educação das crianças. No estado de São Paulo, em 1941, “de cerca de 277 instituições com jardins de infância, envolvendo a esfera estadual, municipal e particular”, os estabelecimentos particulares respondiam “com 240 classes pré-escolares” (KISHIMOTO, 1986, p. 185-186).

Dos estudos que abordaram a temática dos jardins de infância fora do eixo Rio de Janeiro – São Paulo, destacam-se os que se dedicaram aos estados do Paraná, de Minas Gerais e de Santa Catarina. São aqui referenciados pelo que possam contribuir para esta pesquisa sobre a História da Educação Infantil Catarinense, a partir da formação de professoras para os jardins de infância entre as décadas de 1920 e 1960, pelo estado, congregações femininas católicas e associações femininas luteranas.

Souza (2004),¹⁰¹ pelo estudo da cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares do estado do Paraná, entre 1900 e 1929, analisa a constituição de uma forma escolar infantil e primária em meio pelo projeto civilizador republicano na instrução paranaense. Constata que os jardins de infância, enquanto escola para a primeira infância, se articulavam com a organização do ensino primário, a dos grupos escolares, ainda que com especificidades distintas no que dizia respeito a objetivos, processos do ensino, materiais e edifícios. Souza (2010, p. 125), ao analisar o surgimento de jardins de infância públicos no estado do Paraná na primeira década do século XX, afirma terem sido criados “no encaixe da implementação dos grupos escolares, assim como anexos aos espaços das escolas normais”. O primeiro jardim de infância foi inaugurado em 1906, anexo ao Ginásio Paranaense de Curitiba. Outro jardim de infância público foi inaugurado em 1911, junto ao grupo escolar Xavier da Silva, inicialmente chamado de “Jardim da rua Silva Jardim”, tendo, posteriormente, levado o nome de Emília Ericksen, em homenagem à professora normalista que, em 1862, na cidade de Castro teria “criado o primeiro jardim de infância particular do Brasil” (SOUZA, 2010, p. 128). Em 1926, o Paraná contava com cinco jardins de infância públicos, três deles na capital e dois no interior. Igual era o número de jardins de infância particulares, um total de cinco instituições, sendo quatro na capital e um deles no interior (SOUZA, 2010).

Já Vieira (2010)¹⁰² mostra que, em Minas Gerais, de 1908 a 2000, jardins de infância, creches e escolas maternas estiveram não somente sob o domínio do setor educacional, como também de setores como o político, o médico-sanitário, o da assistência social, integrados a projetos de controle social e de conservação da infância. Assim, “ligadas à ‘benevolência’ patronal ou às associações femininas de tipo beneficente”, essas instituições para a infância “foram (e são) objeto de obras sociais organizadas por autoridades religiosas”, com elementos da fé cristã “presentes nas iniciativas que se referem a grupos católicos, espíritas ou protestantes”, como também ocorreram, ao mesmo tempo, ações no campo da

¹⁰¹ Sua pesquisa de doutorado, defendida em 2003, sob o título “Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929”, foi desenvolvida na PUC-São Paulo.

¹⁰² Tese de doutorado defendida em 2006 na Université René-Descartes, Paris V, “Éducation de la petite enfance dans la législation éducationnelle brésilienne du XXème siècle: une approche historique de l’état du Minas Gerais (1908-2000)”.

educação pública, a exemplo do que ocorreu na capital Belo Horizonte, que fundou o primeiro jardim de infância público em 1908 (VIEIRA, 2010, p. 141)

Batista (2013, p. 139), ao analisar a emergência da docência na educação infantil de Santa Catarina no período de 1908 a 1949, mostra “indícios significativos referentes aos modos como a docência foi sendo forjada a partir de iniciativas de cunho religioso, filantrópico, jurídico, médico-higienista e empresarial”, em acordo com os “diferentes contextos sociais, geográficos, culturais e políticos” do estado. Sua pesquisa abarcou jardins de infância e creches. Atesta que os jardins de infância foram as primeiras instituições a emergir em Santa Catarina, especialmente pela iniciativa de religiosas de confissão católica e por senhoras luteranas, refletindo uma “perspectiva filantrópica, advinda dos princípios religiosos católicos e luteranos”, de modo a possibilitar junto às crianças uma “formação espiritual e moral, como estratégia para instituir e manter a cultura religiosa que promovia” (BATISTA, 2013, p. 140). Considera que a “ausência/presença” do estado catarinense na responsabilidade pelas crianças explica o papel assumido pelas “igrejas católica e protestante, que realizam obras sociais e assistenciais, tornando-se partícipes na construção do projeto de nação”, fomentando iniciativas antes do poder público (BATISTA, 2013, p. 170).

3 REPRESENTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA CATARINENSES NA 1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO EM 1927

Os Anais da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina,¹⁰³ realizada em 1927, em Florianópolis, constituem importante fonte documental para esta pesquisa pelas teses que versaram sobre jardins de infância. A defesa da criação dessas instituições e da formação especializada de suas professoras, em especial na tese do professor João dos Santos Areão, em contraponto a outros textos da conferência, como na tese do professor Mâncio da Costa, possibilitam identificar aspectos de um ideário e “lutas de representação” do estado em relação aos jardins de infância, pelas dissensões em torno do seu papel, de sua função educacional e de outras questões que envolviam a criação dessas instituições pelo poder público.

O estado se autorizou a reconhecer, a atribuir uma identidade, através de seus representantes, à educação das crianças em jardins de infância e às professoras que poderiam ser destinadas a essas instituições, segundo sua interpretação do mundo social (CHARTIER, 2002). Neste sentido, pode-se dizer que os professores João dos Santos Areão e Antonio Mâncio da Costa, que ocupavam cargos de destaque na hierarquia da esfera da educação pública, em suas ‘theses’ representavam o estado, embora, ao final, elas passassem pelo crivo de pareceristas, indo a plenário, que deliberava sobre o que seria ratificado ou não pelo estado. Neste sentido, ao governo caberia validar determinadas representações sobre jardins de infância e sobre a formação de professoras, atribuindo-lhes sentidos de acordo com a realidade social de então (CHARTIER, 1990).

Neste capítulo, que tem por objeto e título representações do estado de Santa Catarina sobre os jardins de infância, procurou-se chegar a representações sobre a formação de professoras para essas instituições, o que me forneceu estofo para compor esta pesquisa, juntamente com as outras duas instâncias – congregações femininas católicas e associações femininas luteranas. Parece lógico afirmar que representações sobre a formação de professoras, consubstanciadas em fontes

¹⁰³ Dado que este evento educacional será trazido em muitas partes do texto, será referida também como Conferência de 1927, entendendo se tratar da mesma, realizada no estado de Santa Catarina nesse ano.

oficiais estão atreladas ao que o estado catarinense definiu sobre tais instituições. Ou seja, o estado, ao expressar um ideário sobre jardins de infância públicos, concomitante versou sobre as professoras que atuariam em tais instituições. Vale lembrar que partimos da hipótese de que a implementação dos jardins de infância junto aos Institutos de Educação, prevista em lei na década de 1930, pode ter permanecido no plano da idealização, assim como a formação das professoras que aparece em leis nas décadas seguintes e, nesse sentido, podemos estar nos referindo à representação no âmbito da idealização sobre a criação de jardins de infância públicos e da formação de suas professoras, no período desta pesquisa.

É assim que Fiori (1975, p. 19), em pesquisa sobre a evolução do ensino público em Santa Catarina,¹⁰⁴ ao tomar por base a legislação educacional, assevera que “a legislação, como fato social, é capaz de refletir o meio cultural de onde emergiu. O valor sociológico das leis de educação continua existindo mesmo quando ocorre uma certa defasagem entre a lei e a realidade”. Assim, em se tratando sobre os jardins de infância e a formação de suas professoras, no período a que esta pesquisa se dedica, pode-se inferir ter havido uma “defasagem” entre o que foi anunciado pelo estado de Santa Catarina e o que de fato foi concretizado, o que não impede de apreender representações do estado a respeito do que constitui o objeto deste estudo, aqui analisado partir das teses apresentadas na Conferência de 1927.

A 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina, ocorrida em 1927 na cidade Florianópolis, não foi um evento isolado do contexto nacional. Na década de 1920, a centralização das discussões educacionais por meio de conferências/congressos¹⁰⁵ buscava evidenciar propostas educacionais que poderiam servir para os estados brasileiros, sendo o ensino primário uma das preocupações na pauta governamental, tanto federal quanto estadual. Temáticas afins determinaram a tônica desses eventos, vindo a “influenciar as proposições e ações no âmbito educacional de diversas realidades do país” (HOELLER (2013, p. 1)”. As conferências nacionais, que reverberam em conferências estaduais, ganharam impulso a partir do inquérito relativo à instrução pública realizado em

¹⁰⁴ A pesquisa de Neide Fiori abrange, do período imperial, os anos de 1835 a 1889 e, no republicano, de 1889 a 1970.

¹⁰⁵ Hoeller (2013) cita: a Conferência Interestadual do Ensino Primário, ocorrida no Rio de Janeiro (1921); o Congresso de Ensino Primário e Normal, no Paraná (1926); o Primeiro Congresso de Instrução Primária, em Minas Gerais (1927); a Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina (1927); a Primeira Conferência Nacional de Educação, em Curitiba (1927).

1926 por Fernando de Azevedo, a partir de São Paulo, com repercussão nacional; o mesmo se diga da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da coleção Biblioteca de Educação, lançada em 1927 por Lourenço Filho, que participou da consulta do inquérito (VALDEMARIN, 2010).

Vale lembrar que a criança e sua infância enquanto objetos privilegiados de intervenção educativa, herança das décadas finais do século XIX, são reafirmadas no século XX – *o seu século* –, de modo que foram analiticamente pensadas e categorizadas pelas mais diversas áreas, como as do direito, da medicina, da filosofia, da psicologia, da antropologia, da sociologia. Tanto a criança como a (sua) infância foram trabalhadas pelo pensamento pedagógico e sua educação adquire *status* central na formação do Estado moderno brasileiro. Como asseveram Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p. 8), as crianças foram tomadas como “objeto de estudo” ou “objeto da ciência”, de modo que era necessário “compreendê-la e educá-la; diferenciá-la e explicá-la. A infância tem sobre si a sombra das escolas de pensamento que se formaram às custas do empenho em definir, quantificar, descrever, prescrever e orientar”. Desse modo, da emergência das exposições pedagógicas no século XIX às conferências e congressos que se expandiram nas primeiras décadas do século XX, a educação da infância torna-se insígnia do novo século e do novo regime – o republicano. Ademais, havia que se contribuir “para a formação do cidadão republicano almejado – que, além de instruído na/pela escola, fosse também educado por ela: laborioso, saudável, com princípios morais, cívicos, patrióticos”, de modo a construir “uma nação próspera com ideais de modernidade”, tônica essa presente nas conferências/congressos educacionais nos vários estados brasileiros (HOELLER, 2013, p. 3).

Concomitantemente, fervilhavam as ideias da Escola Nova no Brasil; mudanças na educação vinham sendo gestadas e ganharam força nas primeiras décadas século XX com a consolidação da escola primária moderna, graduada, seriada e com tempos e espaços específicos, tendo como princípio a formação exímia de seus professores (SOUZA, 1998). Há que se destacar, na década de 1920, a entrada, no contexto educacional do Brasil, das ideias da Escola Nova¹⁰⁶ “identificada também pela movimentação (alternada e/ou simultânea) de suas

¹⁰⁶ Trazemos a Escola Nova na sequência do texto, na análise das teses sobre os jardins de infância na Conferência de 1927.

lideranças nos cargos políticos, administrativos, editoriais e docentes” (VALDEMARIN, 2010, p. 112), fato que se explica pela consolidação do campo educacional brasileiro¹⁰⁷ como espaço social demarcado em relação aos demais. Isso culmina na participação direta de intelectuais¹⁰⁸ para a resolução de problemas da educação, como prática social, que acontece via “estruturação de associações profissionais, na construção de um sistema de ensino, na formação e profissionalização docente e na produção de conhecimentos teóricos e técnicos”, observados em vários estados brasileiros, dentre os quais Santa Catarina (DAROS, 2016, p. 3).

No caso da educação das crianças menores de sete anos, observa-se claramente uma “interpenetração” de campos, como lembra Kuhlmann Jr. (2002), em se tratando da circulação de ideias no início do século XX, quando a infância e a educação são inseridas na produção da nação moderna. A pedagogia, enquanto conhecimento especializado, é atravessada por diferentes ciências:

Nota-se que a delimitação do campo educacional se faz pela definição dos limites desse campo em relação aos demais que compõem o “modelo geral referencial da nação avançada”. A permeabilidade desses limites pode ser verificada na interpenetração dos campos, de modo que a educação se faz presente nas questões políticas, jurídicas, sanitárias, etc. , assim como essas questões são contempladas no interior das ideias educacionais (KUHLMANN JR. , 2002, p. 466).

Ademais, como afirma Ferreira (2000, p, 10), o “novo” século vincula a infância “à construção de múltiplos objetos, em função de áreas disciplinares que se vão tornando dominantes e que são, simultaneamente, estruturantes de campos de intervenção social” e, sob a interação de “novos saberes, novos atores e novas instituições, [...] a evolução e transformação destes conhecimentos se fizeram acompanhar da legitimação de diferentes concepções de infância e educação, bem como do caráter das instituições para as crianças.

No Brasil, o advento da República já fora decisivo para que um novo modelo de escolarização se estabelecesse, incluindo nele os jardins de infância:

¹⁰⁷ A noção de campo, como “espaço relativamente autônomo” entre esse microcosmo e o macrocosmo, diz respeito os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2004, p. 20), central em sua obra, que permite distinguir nos diferentes campos sociais, como o científico, o educacional, o político, entre outros, e sua própria lógica, interesses, jogos para identificação e manutenção de um campo em relação aos demais.

¹⁰⁸ Sobre intelectuais brasileiros, ver Miceli (1979), que analisa a intelectualidade de 1920 a 1945 e a cooptação de intelectuais pelo Estado, como foi o caso daqueles vinculados à Escola Nova e ao Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Esse modelo que estabilizou entre nós a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio de Estado, o jardim de infância, uma nova escola normal, etc., também estabilizou normas, procedimentos, usos de materiais específicos, orientações aos professores, regras de higiene, enfim, um conjunto de realizações que facilmente podem ser utilizados como exemplos da chegada de um novo tempo, um novo ciclo histórico, um novo ponto de partida para a história do país” (FREITAS, 2005, p. 165).

O jardim de infância, como parte desse novo arquétipo de educação moderna, teve seu lugar na estrutura do ensino público em grandes centros brasileiros, cujos modelos, associados à ideia de progresso, chegaram no Brasil provindo dos centros propagadores como o europeu e o norte-americano, observando-se as particularidades de cada país dadas por aspetos políticos, culturais, econômicos, sociais (KUHLMANN JR. 2010), como já visto. Santa Catarina, em relação à investida dos grandes centros brasileiros, dedicou, prioritariamente, suas atenções e recursos à educação primária e à formação de suas professoras, que foi o que fez ao implantar reformas educacionais desde as primeiras décadas do século XX. A construção dos grupos escolares e remodelações sucessivas do curso normal, expoentes da educação para uma sociedade moderna e civilizada em curso, foi a tônica dessas reformas em Santa Catarina (FIORI, 1975; DAROS, 2005; TEIVE, 2008). Os jardins de infância foram incluídos em reformas no estado, mas foram preteridos em relação ao ensino primário, como adiante se verá.

Pode-se dizer que a identificação da primeira lei que versa sobre a criação de jardins de infância públicos¹⁰⁹ em Santa Catarina, durante o governo de Gustavo Richard,¹¹⁰ é o Decreto N^o 348, de 7 de dezembro de 1907, que, ao tratar de uma reestruturação para o ensino primário e secundário normal, define estar se “adaptando aos moldes da pedagogia moderna, [...] já instituindo Grupos Escolares e Jardins de Infância” (SANTA CATHARINA, 1908, s/n p.). Contudo, na 1^a Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina em 1927, assim como nas décadas que se seguem, a reafirmação pela necessidade da criação de jardins de infância públicos nas sucessivas reformas educacionais nos leva a inferir que tais instituições não foram prontamente criadas, nem a partir dessa primeira lei de 1907, nem em outras que a sucedem. Contemporâneo ao Decreto n^o 348, que passa

¹⁰⁹ Não localizamos lei anterior nesse sentido.

¹¹⁰ Segundo Fiori (1975, p. 90) essa lei seria uma de “algumas reformas ou tentativas de reorganização do ensino público catarinense” ante a “gravidade da problemática escolar” catarinense no período.

a vigorar em 1908, sem efetivamente criar os jardins de infância,¹¹¹ sabe-se da criação, nesse mesmo ano, pela iniciativa privada, confessional, de um jardim de infância fundado pela Congregação das Irmãs da Divina Providência, na cidade de Tubarão.

Vinte anos após essa lei instituir jardins de infância públicos, as teses da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina atestam que o estado até então não havia ido além do que deliberara no Decreto nº 348, de 7 de dezembro de 1907. Este foi um primeiro questionamento prontamente respondido pelas teses que versam sobre os jardins de infância. Enquanto isso, nesse mesmo período, jardins de infância já estavam sendo criados por iniciativa confessional católica e luterana em diferentes regiões do estado de Santa Catarina (ISOTTON, 2004; BATISTA, 2013; PIERI 2014). Outros questionamentos se seguiram: como se deu a defesa de tais instituições em eventos sobre o ensino primário em Santa Catarina? Que representações balizaram as teses defendidas?

A 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina, em 1927, aconteceu em meio a duas significativas reformas educacionais catarinenses: uma, de 1911, e outra, de 1935.¹¹² A Reforma Orestes Guimarães, no Governo Vidal Ramos,¹¹³ reestruturou a Escola Normal Catarinense pelo Decreto-Lei n. 572, de 25 de janeiro de 1911. A escola, que deveria “passar a formar professores modernos e patrióticos” (TEIVE E DALLABRIDA, 2011, p. 15), abarcou também as escolas complementares, outra modalidade formativa para suprir a demanda de professores para as escolas isoladas, em zonas rurais. Também implantou escolas reunidas e os tão esperados grupos escolares, além de ter reestruturado a Inspeção Geral da Instrução Pública, de modo a instaurar uma intervenção estatal mais

¹¹¹ Também os grupos escolares, que só foram criados a partir da Reforma Orestes Guimarães em 1911.

¹¹² Considera-se que a Reforma de 1911 deve ter perdurado até 1935, pois, nesse ínterim, outras leis editadas não são consideradas reformas, como a Lei n. 1.619, de 1º de outubro de 1928, que, em especial, promove a revisão dos programas com redução de conteúdos escolares e a oficialização do método analítico de leitura nos grupos escolares (FIORI, 1975).

¹¹³ Vidal Ramos governou Santa Catarina entre 1910 e 1914. Da cidade de Lages, sua família era dona de fazendas de gado. A partir de seu governo, “iniciou-se uma importante estirpe de políticos - família Ramos”, atuante na vida política, especialmente na figura de seus dois filhos - Nereu Ramos e Celso Ramos. Antes de estar à frente do estado de Santa Catarina, foi membro da Constituinte Estadual, em 1895; governou interinamente por quase três anos e foi deputado federal. Reformar a instrução catarinense era meta da ação política de seu governo, instituindo grupos escolares e formando apuradamente seus professores, tendo por base a instrução pública de São Paulo, donde decorre ter confiado tal tarefa ao paulista Orestes Guimarães (FIORI, 1975, p. 91).

austera na gestão escolar. A Reforma Orestes Guimarães teve como mote a modernização e a nacionalização do ensino primário, segundo definiu o próprio reformador paulista (TEIVE E DALLABRIDA, 2011). A Reforma Trindade, de 1935, transformou as escolas normais em institutos de educação e definiu em sua estrutura: jardim de infância, grupo escolar, escola isolada, escola normal primária, escola normal secundária e escola normal superior vocacional (FIORI, 1975).

A Conferência de 1927 deu-se em meio a essas duas reformas, cuja atenção prioritária era a formação de professoras, centro das discussões educacionais no período, tendo em vista o ensino primário. Considerando um contexto social mais amplo, constata-se que o Brasil almejava entrar na rota de uma nação moderna, civilizada e alfabetizada, desde que entrara no século XX, quando o Estado passou a dividir a atenção da educação da população mais abastada com a educação das massas populares, até então preterida. Vale lembrar que a “década de vinte herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo”, dado que “pesava sobre a Nação uma cota de 80% de analfabetos”, o que não se coadunava com o desejo de um Brasil moderno (NAGLE, 1974, p. 112). Ademais, no contexto republicano do “novo século”, os anos 1920 alavancaram a bandeira da erradicação do analfabetismo no Brasil como uma “nova prioridade na hierarquia das providências de reforma educacional”, tendo em vista almejar ser “alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso” (CARVALHO, 2015, p. 227), o que justifica, por exemplo, a realização de congressos e conferências educacionais Brasil afora, centrando a atenção em novos métodos para o ensino primário, assim como na formação de suas professoras.

A 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina, realizada entre os dias de 31 de julho e 10 de agosto de 1927, durante o governo de Adolpho Konder, foi assim anunciada um dia antes: “Esse promissor certamente a que o presidente Adolpho Konder, o dr. Cid Campos, secretário do Interior e o diretor da Instrução Pública Mâncio da Costa têm dado o melhor de seus esforços, – vae marcar um sulco indelével em o nosso systema educacional” (FOLHA NOVA, 1927, apud SANTA CATHARINA, 1927, p. 585).

Os jardins de infância e a escola maternal aparecem em destaque nesse anúncio da Conferência de 1927, antecipando o que se observaria em uma das teses, o que nos leva a supor que a autoria deste texto se deva ao professor Antonio Mâncio

da Costa, então diretor de Instrução Pública, ou que dele tenham provindo tais informações:

O ingresso da criança em as nossas escolas faz-se abrupta e violentamente, porque ella encontra um ambiente desinteressante e pouco atraente, que de modo algum corresponde ao seu lar.

Com os seus sentidos inda mal educados e as faculdades de observação, de associação e expressão pouco ou nada cultivadas, a criança entre nos transpõe os humbraes das escolas, aos seis anos de idade.

Se o fim exclusivo da escola fosse o de somente instruir, vá que assim procedesse.

Mas actualmente o seu mister lavra mais fino e a sua finalidade è muito mais estimável e transcendente.

Instruir e, sobretudo, educar o cidadão de amanhã, é o escopo da escolamoderna.

Para isso é preciso, porem, preenchermos uma sensível lacuna em o nosso systema educacional: e esta é dotar a escala escolar com os graus de que até então está desfalcada: a escola maternal, o jardim da infância e o secundário de humanidades.

Não compreendemos a razão por que a existência de jardim da infância faz inda hoje claudicar o nosso aparelhamento escolar.

A reforma de 1910 não lhe deu atenção e a de 1919 o repudiu, apesar de em uma como em outra época já existirem experiências cruciaes que punham de manifesto a sua excellência.

De Froebel a Decroly há uma vasta literatura acerca do assumpto a reconhecer o acerto do que levamos dito (FOLHA NOVA, 1927, apud SANTA CATHARINA, 1927, p. 586).

Nesse anúncio da Conferência de 1927, já se tem a comprovação antecipada de que jardins de infância até então não haviam sido criados pelo estado de Santa Catarina, pela crítica a duas reformas anteriores que tinham deixado de fora tais instituições: a Reforma Orestes Guimarães, de 1911, e outra, de 1919,¹¹⁴ que regulamenta o programa das escolas complementares e da Escola Normal Catarinense. A existência de “experiências cruciaes”, referidas pelo autor da matéria deve-se, ao certo, sobretudo às iniciativas confessionais. Ao enfatizar os jardins de infância e as escolas maternais no aparelhamento do sistema de ensino, atribui a tais instituições, juntamente com as escolas primárias, papel primordial na moderna pedagogia em curso, que diz respeito a métodos com base em processos intuitivos e à educação dos sentidos, sob a autoridade da psicologia como ciência. A matéria fala sobre a “vasta literatura”, de Froebel a Decroly, sobre o assunto que atesta ser a educação das crianças em escolas maternais e jardins de infância acertada, como chega em outra parte a citar Herbart, sobre sua teoria que envolve a relação entre a

¹¹⁴ A Reforma Orestes Guimarães, “que modificou desde a organização da rede de ensino até o programa de admissão às Escolas Normais”, foi “modificada por meio de decretos, resoluções e outros dispositivos, sobretudo em 1919” (BOMBASSARO & SILVA, 2011, p. 408).

atividade e a passividade na predisposição em aprender dado pelo interesse e a transformação desse em desejo. Isto é, anuncia que a discussão sobre a educação das crianças menores de sete anos na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina se daria sob bases científicas, de acordo com o contexto à época.

Sob uma retórica discursiva de enaltecimento do estado e dos homens públicos para com o ensino, o texto introdutório dos anais da Conferência de 1927, ao mesmo tempo que evidencia a realização do evento em homenagem aos cem anos da escola primária brasileira, refere-se ao “esforço dispendido pelos poderes públicos do Estado” e ao “o amor” dos homens públicos catarinenses “á nobre e altruística causa do ensino, [...] que cooperaram para activar mais e mais a disseminação da insctrução”, de modo que estavam contribuindo para diminuir “o ainda ponderável coefficiente de analfabetismo, de que enferma a nossa nacionalidade” (SANTA CATHARINA, 1927, p. 3). Pode-se lembrar que tal retórica não difere muito do discurso de enaltecimento do Estado e dos homens públicos no jornal *A Mãe de Família*, em 1880, quando foi formada uma comissão para angariar fundos para a criação de jardins de infância públicos.

Em seu programa de governo, Adolpho Konder,¹¹⁵ que em 1926 pleiteara o governo do estado de Santa Catarina, direcionou a atenção à instrução pública e ao professorado, ao qual caberia “papel importantíssimo na estruturação mental da nacionalidade”, destacando lamentar o fato de que os esforços do estado catarinense ainda não houvessem logrado êxito na ampliação da instrução pública, como desejado (SANTA CATHARINA, 1926 apud HOELLER, 2013, p. 3).

A ampliação à qual o governador Adolpho Konder se referia aparece na introdução dos Anais da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina, no “Relatório do Director da Instrução Pública, apresentado ao sr. Dr. Secretario do Interior e Justiça, em 15 de fevereiro de 1927”, quando se refere às “energias dispensadas pelo exmo. sr. dr. Adolpho Konder, no atender á reforma e consequente ampliação de nosso systema educacional, preenchendo lacunas e supprimindo demasias” (SANTA CATHARINA, 1927, p. 4-5), lacunas, como se verá nas teses, que diz respeito aos jardins de infância, ainda não existentes. Contudo, o

¹¹⁵ Adolpho Konder, entre os anos de 1926 e 1930, foi um dos últimos a governar Santa Catarina pelo Partido Republicano Catarinense (PRC). Seguido por Fulvio Aducci, que governou entre setembro e outubro de 1930. O PRC esteve majoritariamente à frente do governo de 1889 à 1930, quando assume então a Aliança Liberal com as eleições de 1929 (PIAZZA & HÜBENER, 2003, p. 211).

termo “ampliação” que aparece no texto do programa de governo Adolpho Konder também se refere à oferta de número de escolas. Isso não sendo possível à época, pensou-se em modernizar então os métodos nas escolas já existentes, como quando, por exemplo, Adolpho Konder cita Ovide Decroly, Ferrière, Paul Robin, justificando ser possível “[...] tentar a aplicação de métodos modernos de cultura, vitoriosos na experiência de outros povos [...]” (SANTA CATHARINA, 1926, p. 39 apud HOELLER, 2013, p. 3). O estado de Santa Catarina, insisto em repetir, esteve atento às ideias educacionais que circulavam no cenário nacional e internacional, absorvendo referenciais da educação moderna e da renovação de métodos para pensar a educação das crianças catarinenses.

Hoeller (2013) destaca que a Conferência de 1927 abordou temáticas do ensino primário, tendo em vista avanços neste nível de ensino:

[...] método analítico de alfabetização, contraposto ao método sintético; programas de ensino e disciplinas que deveriam figurar nas escolas catarinenses; os princípios de higiene, moral e educação cívica; a defesa dos trabalhos manuais em equilíbrio com os trabalhos intelectuais; correlação entre ensino primário, ginásial, e ensino normal, incluindo a formação dos professores; o ensino profissionalizante em outras áreas; inspeção escolar; e nacionalização do ensino (HOELLER, 2013, p. 4).

Somando-se a essas temáticas levantadas pela autora, os jardins de infância também estavam presentes na 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina. Localizei a discussão sobre a defesa da implantação de jardins de infância públicos em três teses de um total de, ao menos, 52 apresentadas no evento: a) uma delas trata especificamente da temática dos jardins de infância; b) noutra, os jardins de infância aparecem na temática da ampliação da estrutura da instrução pública; c) numa terceira, os jardins de infância aparecem em meio à temática da nacionalização do ensino.

Consta nos anais do evento que, além de autoridades do alto escalão do governo do estado, tendo, por exemplo, o dr. Adolpho Konder como presidente de honra e o dr. Cid Campos, secretário do Interior e Justiça, como presidente da Conferência de 1927, afora os que ocupavam cargos de comando na instrução pública catarinense, que seriam convidados a participar e a inscrever teses aqueles que trabalhavam cotidianamente nas escolas, de modo que as discussões tivessem “grande alcance prático” e fossem de “interesse” do professorado.

Desse modo, foram convidados:

directores de grupos escolares e escolas complementares, directores de estabelecimentos federaes de ensino e os particulares e equiparados e congêneres do Estado, lentes, professores, chefes escolares e pessoas de reputado saber pedagógico (SANTA CATHARINA, 1927, p. 4).

A defesa por jardins de infância públicos apareceu, em especial, na “THESE Nº 34 - *JARDIM DA INFANCIA*”, do professor João dos Santos Areão, então inspetor escolar, a qual merece destaque pelo teor da discussão dedicada especificamente à temática do jardim de infância, da formação das professoras e do método de Froebel. Na “THESE Nº 2 - *E’ compatível o ensino Normal com uma adaptação dos mesmos aos cursos gymnasiaes?*”, apresentada pelo professor Antonio Mâncio da Costa, diretor de Instrução Pública, os jardins de infância aparecem compondo a estrutura do ensino catarinense. Seu autor critica o método froebeliano, que considera como “velho molde”, recorrendo a autores como Dewey, Decroly e Claparède, expoentes da escola ativa. Na “THESE Nº 51 - *Nacionalização e Ensino*”, do dr. Carlos Gomes de Oliveira, ex-chefe escolar de Joinville, há uma parte em que seu autor trata especificamente sobre os jardins de infância em meio à temática da nacionalização.

A presença de teses sobre jardins de infância na nessa conferência de 1927 é um indicador de um desejo de alinhamento com o cenário educacional brasileiro, quando a ideia de expansão dos jardins de infância, “estimulada, em grande parte, pelas formulações teóricas dos educadores que compõem a vanguarda” do movimento da Escola Nova fundamentava, por exemplo, a Reforma do Distrito Federal, nesse mesmo ano, 1927 (KISHIMOTO, 1986).

As teses apresentadas nessa primeira conferência estadual em 1927 proveram elementos para apreendermos representações sobre a formação de professoras para os jardins de infância. Analisadas as três teses, a partir da autoria dos textos, também procurei identificar aquilo sobre o que Souza (2004) chamou a atenção dos “vestígios de representações” no final dos anos 1920, em Santa Catarina, em relação ao início dos anos 1880, especialmente dos textos do dr. Domingos J. B. de Almeida e de Rui Barbosa, no Brasil, procurando identificar neste e naquele período permanências e/ou rupturas em torno de lutas de representações na defesa de jardins de infância.

Chartier (1990, p. 17) assevera que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas” para explicar “os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que

são os seus, e o seu domínio”. Por outro lado, o autor considera que a imposição de uma representação não necessariamente significa sua aceitação, dada a pluralidade de compreensão ou recepção, o que pode, de algum modo, explicar por que a defesa árdua de jardins de infância por alguns não seja considerada sob a mesma ênfase por outros.

3.1 A “THESE Nº 34” DO INSPETOR ESCOLAR JOÃO DOS SANTOS AREÃO: REPRESENTAÇÃO DA PROFESSORA COMO NORMALISTA ESPECIALIZADA NO MÉTODO DE FROEBEL E DO JARDIM DE INFÂNCIA COMO “SALA DE ESPERA” DO ENSINO PRIMÁRIO

A tese “*JARDIM DA INFANCIA*” é apresentada pelo professor João dos Santos Areão¹¹⁶ em cinco páginas dos anais do evento. Em seu texto, algumas questões são centrais, como: objetivos; concepção de educação nos jardins de infância; método; formação das professoras.¹¹⁷ Além de outras questões que me dispus a analisar, ressalto a atenção dada à problemática da formação das professoras, justificada pelo autor pela especificidade do método froebeliano e das exigências da programação, dos materiais e exercícios a serem empregados nos jardins de infância.

Froebel é referenciado pelo professor Areão como “fonte” de instituições modelares – os jardins de infância –, aos quais Santa Catarina não poderia mais se “furtar”:

Froebel, o grande pedagogo alemão que viveu até meado do século passado, foi o creador dessas escolas que muitos outros têm procurado remodelar. Si elle tem sido a fonte onde todos vão buscar os moldes para a organização de escolas desse typo, não nos devemos furtar a essa norma (AREÃO, 1927, p. 251).

¹¹⁶ O Professor Areão, paulista de Taubaté, concluiu seus estudos na Escola Normal de São Paulo em 1910, aos 18 anos. Em 2012 foi convidado pelo conterrâneo Orestes Guimarães a compor a equipe catarinense do chamado “Bandeirismo Paulista do Ensino” no governo Vidal Ramos, que como outros estados brasileiros via como promissora a reforma do sistema de ensino público do Estado de São Paulo, em curso desde 1891 (TEIVE, 2014). Vale destacar que Vidal Ramos governava sob a bandeira do Partido Republicano Catarinense, ou seja, alinhado ao estado de São Paulo, sob o Partido Republicano Paulista.

¹¹⁷ As análises procuram seguir a sequência disposta pelo Professor Areão na sua tese, sendo os assuntos dispostos em blocos. Contudo, em especial, no que se refere à formação das professoras, há deslocamentos da sequência original, visando a organicidade deste texto.

Quero ressaltar, que vinte anos antes, em Santa Catarina, o Decreto nº 348, de 7 de dezembro de 1907¹¹⁸ anuncia os jardins de infância de Froebel junto aos grupos escolares. Consta no título III - Da Instrução Primária, no capítulo I, art. 53:

Nas escolas femininas da capital em que estiverem servindo pelo menos duas adjunctas, haverá, ao cargo de uma delas, uma classe infantil na qual se admittirão crianças - meninos e meninas, de 4 até 6 anos. Essa classe será conduzida e dirigida segundo o regimen pedagogico dos - Jardins de Infancia -, para preparar as crianças pela educação dos sentidos, conforme os processos de Froebel (SANTA CATHARINA, 1908, p. 14).

Com esse decreto o estado demonstra querer adaptar-se à pedagogia moderna, verbo que bem define sua pretensão, e para tanto afirma o ensino primário como obrigatório, como também institui jardins de infância, deliberando sobre quem assumiria essa “classe infantil” - professoras adjunctas -, e sobre método, o de Froebel, que prepararia as crianças pela educação dos sentidos.¹¹⁹ O estado de Santa Catarina, no início do novo século, atento ao que circulava nacionalmente e internacionalmente sobre os jardins de infância, define-se pelo método Froebel e pela necessidade de “professoras” assumirem a docência, mesmo que não se manifestando sobre uma formação específica para tal. Por outro lado, estando claro na lei que o método deveria ser o froebeliano, a representação da professora neste momento poderia relacionar-se com as dimensões constituidoras dessa docência com base nas características da professora pensada por Froebel, o que não foi mencionado na referida lei.

Vinte anos após esse decreto, as ideias do professor João dos Santos Areão convergem na indicação da criação de jardins de infância públicos sob o método Froebel, mas indo além no que diz respeito à professora e à representação da formação para atuação em tais instituições.

O professor Areão fala da inexistência de jardins de infância públicos em Santa Catarina, para, em seguida, atribuir a tal instituição a representação de “sala de espera” da escola primária:

¹¹⁸ Passando a contar a partir de 1º de fevereiro de 1908 (SANTA CATHARINA, 1908).

¹¹⁹ A educação dos sentidos foi popularizada a partir do *método de ensino intuitivo*, no decorrer do século XIX, sob a compreensão de que o conhecimento humano se dá a partir dos sentidos “que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando ideias”. Em decorrência, “a atividade educativa deve centrar-se na proposição de exercícios para aprimorar as ideias claras e exatas”, já que, dada “a peculiaridade da infância, estas atividades devem ser associadas à recreação e ao prazer”, de modo a obter a atenção e aguçar a curiosidade infantil, necessárias para “formar o hábito de atenção firme, necessário à educação intelectual” (VALDEMARIN, 2004, p. 171).

O nosso aparelhamento escolar resente-se da falta de jardins da infância. Em vez de serem os primeiros anos dos grupos escolares e escolas rurais que iniciam a educação, ensaiando os primórdios da evolução infantil, é ao jardim da infância que está reservado esse importante mister. [...] que representa a sala de espera onde a criançada se orna dos mais sólidos preceitos para penetrar num recinto no qual o ensino é menos maternal (AREÃO, 1927, p. 251).

Vê-se nessa representação na qual no jardim de infância se ensaiam “os primórdios da evolução infantil”, semelhança ao modo de ver do dr. Almeida em 1882, no jornal *A Mãe de Família*, quando se referia ao jardim de infância como “noviciado da escola”, iniciando-se nele a desenvolver “a inteligência infantil”, representação que, deve-se admitir, perdura em certa medida até os dias atuais. A tônica sobre os jardins de infância do professor Areão, enquanto instituição pública, concerne à composição do “aparelhamento instructivo” do estado de Santa Catarina e à preparação das crianças para a escola: grupos escolares e escolas rurais. Também afirma em sua tese: “Não precisamos de methodos nem de legislação faustosos, mas methodo e legislação que satisfaçam o interesse da nossa raça e até das nossas diferentes zonas” (AREÃO, 1927, p. 252), o que não apenas sinaliza para a adaptação do método, como dá a entender que os jardins de infância poderiam ser criados nas mais “diferentes zonas” do estado, extrapolando a zona urbana. Quando utiliza a expressão “raça”, juntamente com “diferentes zonas”, ao certo está se referindo às regiões de colonização estrangeira em Santa Catarina, embora não se refira, na tese, à questão da nacionalização e da assimilação da população de ascendência alemã e de outros grupos imigratórios.

Sobre a adaptação do método de Froebel à infância catarinense, enfatiza:

Seria absurdo pensar em empregar os methodos Froebelianos em sua inteireza nessa escola, devido á desigualdade de condições exixtentes entre a criança européa e a nossa, principalmente na ocasião em que desejamos organizar uma escola que ainda não possuímos. Não vamos copiar o typo europeu nem o americano, porque as condições das crianças obedecem ao meio em que vivem (AREÃO, 1927, p. 251).

A questão da adaptação do método Froebel à realidade do contexto onde seriam criados jardins de infância já circulava nacionalmente desde os anos finais do século XIX. Menezes Vieira defendeu o que chamou de “nacionalizar” a experiência da “forma alemã”, de modo que no Brasil o jardim de infância não vivesse “nos nevoeiros germânicos, mas sob o esplendor de um céu incomparável, para essas crianças em cujas artérias pulsa o sangue de três raças mui distintas: a

indígena, a africana e a europeia” (VIEIRA, 1884 apud BASTOS, 2011, p. 84). Também na *Revista do Jardim de Infância*,¹²⁰ publicada entre 1896 e 1897, legado do jardim anexo à Escola Normal Caetano de Campos, organizada por Gabriel Prestes, há uma alusão à adaptação do método de Froebel à realidade brasileira. A revista atribui às professoras a adequação do método, afirmando que deveriam adaptar as indicações trazidas para o fim de lhes guiar a prática, não se limitando a segui-las “à risca”:

Ao contrário, queremos que ellas se aprimorem e transformem, vivificadas pelo cunho da individualidade que, Oxalá, lhes possam imprimir as nossas professoras. Só assim os Jardins de Infância poderão adaptar-se ao nosso meio. É preciso que se faça não uma transplantação apenas, mas uma verdadeira aclimatação, de modo que o systema se affeiçoe aos nossos costumes, á nossa índole e temperamento (PRESTES, 1896, p. 5-6, apud ARCE, 2002, p. 77).

Kuhlmann Jr. (2010, p. 105-106) lembra que, mesmo havendo “muitas traduções, os editores afirmavam não querer uma transplantação das ideias froebelianas, mas uma *aclimação* em que se levasse em consideração os costumes, a índole e o temperamento do povo brasileiro”. A adaptação do método de Froebel à realidade brasileira foi ideia incorporada pelo professor Areão na sua representação de jardins de infância públicos a serem implantados em Santa Catarina, segundo ele, em razão das diferenças do meio europeu e o meio catarinense, entre a criança europeia e as da “nossa raça”. O argumento da aclimatação pregado por Gabriel Prestes, ou de “nacionalizar” como mostra Menezes Vieira, quando da chegada dos jardins de infância no Brasil no século XIX, atravessou o tempo, alcançando as primeiras décadas no século XX pela iniciativa pública, como mostra Areão em Santa Catarina.

Areão (1927, p. 251) esclarece que no “jardim da infância não se procura desenvolver a inteligência da criança, dando-lhe conhecimentos vastos, mas educar e educar tão somente os sentidos, que são poderosos auxiliares na desenvoltura da mente”, voltando a repetir a definição de jardim de infância como “sala de espera” do ensino primário. A partir disso, é possível inferir sobre uma preparação dos sentidos da criança para a mente estar mais apta ao ensino que se daria na escola

¹²⁰ Gabriel Prestes e colaboradoras da revista traduziram e divulgaram partes “de vários trabalhos sobre os Jardins de Infância no mundo e de obras de Froebel, Blow e Peabody, além de adaptações de cantos e ocupações para a realidade brasileira” (ARCE, 2002, p. 77)

primária. Recorrendo ainda ao uso de metáforas sobre espaço físico, define a escola primária como “recintos” de ensino “menos maternal”. Contudo, mesmo que mais maternal, haveria no jardim de infância uma preparação das crianças com “sólidos preceitos” que, por sua vez, não estariam desvinculados dos conteúdos ensinados posteriormente na escola, desde que de forma articulada, como descreve:

Educando na arte, o jardim da infância predispõe a criança para a sciencia. Attendendo o facto de qualquer objeto apresentado exige primeiro o nome, depois a quantidade, depois a forma, teremos de exercitar a fala, o numero e o contorno, isto é, a língua, a arithmetica e a geometria, três factores que podem ser estudados separadamente, mas numa escola de inicio como é aludida, precisam ser entrelaçados para produzirem um só efeito (AREÃO, 1927, p. 251).

A Tese nº 34 apresenta uma programação a ser desenvolvida no “ensino” do jardim de infância pela professora:

1º *jogos gymnasticos acompanhados de cantos apropriados*. São brinquedos, que, além de desenvolverem a memoria com o decorar de quadrinhas fáceis, ainda favorecem a educação do porte, obrigam á ordem e exercitam o physico.

2. – *cultura de pequenos jardins*. A esthetica, o gosto e amor dos vegetaes, são ensinados nesta divisão de ensino cujo lemma deve ser: O trabalho de cada um contribue para o prazer de todos.

3. – *gymnastica de mão*. Consiste em variados brinquedos em classes com quadrinhas, adequadas, jogando as crianças com bolas de cores, cylindros, cubo, tendo esses sólidos diversas divisões, que ellas decompõem e compõem novamente.

4º – *trabalhos sobre planos* – Usam para isso taboinhas e folhas de papel onde executam a dobradura, o recorte e a tecelagem, tal como se faz hoje nos primeiros anos dos grupos escolares.

E’ esse exercício bastante atraente, porque reúne as condições de ser grande utilidade e ao mesmo tempo agradável a sua execução. Para sua processuação existe um variado numero de modelos.

5º – *linhas*, que consiste em trabalhos com pequenos bastões executando a criança obras simples com madeira, sarrafos. Exercicio de entrelaçamento de papeis de cores, jogos, com fios e anneis.

6º – *desenho decorativo*, cujos trabalhos consistem em ornamentação com vidrilhos, continhas, perolas, botões, perfurar o papel a mão, tendo desenhos riscados e fazer bordados simples de folhas e animaes em traços ligeiros, bem como a modelagem de areia. (AREÃO, 1927, p. 253-254, grifos do autor).

A questão do trabalho criador a ser desenvolvido pela criança na pedagogia froebeliana está relacionado à concepção religiosa do fundador da escola e à idealização de infância romantizada, “um ponto elevado de sua pedagogia”, pois em Froebel “a criança torna-se, [...], o reduto de toda a pureza e toda a esperança de um futuro mais humano. [...] portadora natural de tudo que existe de melhor no ser humano” (ARCE, 2002a, p. 126).

A concepção de infância dessa pedagogia “parte de um pressuposto religioso, que vê Deus imanentemente presente e coincidente com a natureza, mas também transcendente a ela como sua unidade e seu centro motor”, segundo o qual “a natureza é sempre boa e o é enquanto partícipe da obra divina” (CAMBI, 1999, p. 425). É sob essa concepção, essencialmente religiosa, que foi pensado o jardim de infância, de modo que à educação caberia deixar a criança apenas se desenvolver, reconhecendo-se na obra divina em profunda comunicação com a natureza e harmonia com o mundo. Decorre daí o entendimento da necessidade de reforçar na criança:

a sua capacidade criativa, a sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, de conhecê-lo, dominá-lo, participando da sua atividade criativa com o sentimento e pela arte (com cores, ritmos, sons, figuras etc.). Assim, a atividade específica da criança é o jogo, que é também “o mais alto grau do desenvolvimento do espírito humano” [. . .]. Os “jardins de infância” são locais não só de recolhimento de crianças (abrigos), mas também espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para as atividades de grupo (canto), organizados por uma professora especializada que orienta as atividades, sem que estas jamais assumam uma forma orgânica e programática, como ocorre nas escolas. No “jardim”, é a “intuição das coisas” que é colocada no centro da atividade, é o jogo que predomina. No jardim existem canteiros e áreas verde, de modo a estimular as mais variadas atividades na criança, sob a orientação do educador (CAMBI, 1999, p. 426).

Antes de expor a programação, o professor Areão fala da complexidade que envolve a temática dos jardins de infância em relação ao método, pois não abordara o assunto por completo: “Tudo não era possível ser explanado dentro dos limites desta *these* – horário, programma, methodos e processos aplicados, pois, além, de depender de um acurado estudo, não é matéria para ser resolvida diante de uma simples leitura” (AREÃO, 1927, p. 251-252). E esclarece:

Além disso não estou de todo habilitado para dentro do prazo que tive para traçar estas ligeiras considerações, explanar esse nível de assumpto, tanto mais que no preparo dessa escola pesa fortemente a formação da nossa gente (AREÃO, 1927, p. 252).

Interessante observar que o professor chama a atenção para o fato de não se julgar “habilitado” para tratar sobre jardins de infância e quando fala no prazo que teve para escrever sua tese, podia estar se referindo ao esforço empreendido na

tarefa que lhe fora confiada, já que sua especialidade era o ensino primário.¹²¹ Não obstante, traz elementos, em sua tese, que demonstram conhecimento do método Froebel e sustentam sua defesa, deixando clara uma articulação com as ideias precursoras dos jardins de infância vindas da Europa e dos Estados Unidos, que circularam no Brasil no final do século XIX, adentrando o XX. Conhecendo-se as experiências de jardins de infância no Rio de Janeiro e São Paulo, vale lembrar ainda que o professor era egresso da Escola Normal de São Paulo, tendo-se formado em 1910, instituição essa que, desde 1896, anexara o Jardim da Infância Caetano de Campos, o primeiro instituído pelo poder público no Brasil.

É dessa experiência que foi publicada a *Revista do Jardim de Infância*, como já informei. Essa publicação de dois volumes, com cerca de trezentas páginas cada, foi apresentada em diferentes tipos de artigos, dispostos sem uma organização de seções específicas, como destaca Kuhlmann Jr. (2010, p 106-107), que assim classificou os assuntos tratados:

- a) O discurso oficial republicano sobre a importância do jardim de infância na construção da vida republicana através de artigos de políticos eminentes;
- b) artigos teóricos sobre Froebel e os jardins de infância – biografia, princípios pedagógicos, materiais e atividades;
- c) relatórios sobre o funcionamento do jardim e relatos das experiências executadas pelas professoras;
- d) artigos que tratam de princípios pedagógicos e metodologia;
- e) exemplos modelares da programação e do planejamento de jardins de infância de outros países e também experiências do Caetano de Campos;
- f) propostas de atividades e materiais para serem utilizados na prática escolar, tais como: cantos, contos, versos, poesias e jogos (cada volume possuía um anexo com as partituras das músicas indicadas);
- g) sugestões de exercícios físicos para serem realizados com as crianças.

Evidencia-se que as ideias e o método de Froebel, sua teoria e prática, já estavam circulando de modo mais detalhado no meio educacional brasileiro. O mesmo pode ser dito de Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, com o *Manual para os Jardins de Infância*, de 1882, além do que vinha sendo divulgado por meio de revistas

¹²¹ Ao chegar em Santa Catarina em 2012, o professor Areão dirigiu o primeiro grupo escolar implantado na cidade de Laguna, no sul do estado. Ocupou cargos de direção em grupos escolares até 1926, quando assumiu a Inspeção Escolar do Sul do Estado. Em 1931, assumiu o cargo de inspetor escolar da capital do estado de Santa Catarina. Neste mesmo ano, com a morte de Orestes Guimarães, assume a Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas pela União, permanecendo até 1943, quando foi nomeado inspetor das Associações Escolares do estado de Santa Catarina. Em 1950, antes de aposentar-se, exerceu o cargo de inspetor-geral das Escolas Normais de Santa Catarina. Ao lado de Luiz Bezerra de Trindade, diretor do Departamento de Educação de Santa Catarina, e de Elpídio Barbosa, subdiretor, compôs o que ficou conhecida como a *Santíssima Trindade da Educação*, “que por quase três décadas ditou os destinos da educação pública catarinense” (TEIVE, 2014, p. 27).

pedagógicas, mesmo que as matérias sobre jardins de infância fossem em número reduzido, se comparado ao que era divulgado sobre a escola primária ou a escola normal no Brasil.

Na revista *A Escola Normal – Revista da Educação*, do Rio de Janeiro, cuja primeira publicação é de 1924, há uma série de matérias sobre jardins de infância até o ano de 1926,¹²² escritas por Joaquina Daltro, professora adjunta da Escola de Aplicação. São seis matérias, que continuam em todas as publicações com o mesmo título, *Da prática da Pedagogia na Escola de Aplicação pelos pequeninos: Jardim de Infância*.¹²³ Essa revista, que em sua edição inaugural prometia “promover o conagraçamento das Escolas Normaes brasileiras”, anunciava não se limitar aos leitores do Rio de Janeiro:

O estímulo de toda a parte recebido, e a colaboração effectiva dos efficientes elementos que contam as congregações das Escolas Normaes de todo o paiz, asseguram a esta Revista uma auspiciosa existência, sendo esta certeza, que nos faz responder aos corpos docente e discente dessas Escolas o nosso mais caloroso agradecimento. A recepção que fizeram ao nosso mensário valeu um verdadeiro baptismo de favor que lhe assegura a existência, pois não poderia ella viver se não contássemos com o apoio decidido e franco dos elementos pedagógicos de todo o Brasil (RIO DE JANEIRO, 1924, p. 2).

Na publicação de janeiro de 1925, na segunda matéria – *Da prática da Pedagogia na Escola de Aplicação pelos pequeninos: Jardim de Infância* –, a professora Joaquina Daltro dedica-se a discorrer sobre Froebel, numa detalhada biografia de sua trajetória e sobre os “Dons de Froebel” na programação dos jardins de infância:

Além de uma série de pequenos jogos [...] que satisfazem á necessidade do movimento pysico porque pões em acção todos os músculos das palçestras e canções que acompanham esses jogos, servindo para favorecer o desenvolvimento dos sentimentos affectivos e do gosto esthetico, ao mesmo tempo que exercita, o ouvido e fornecem á criança as primeiras noções de cousas e linguagem; da jardinagem e do trato de animaes, muito importantes especialmente sob o ponto de vista moral – Froebel apresenta ainda em, seu systema um conjunto de objectos que, prestando-se á realização dos multiplos caprichos da imaginação infantil facilitando, portanto, a educação sensorial, auxiliam a formação da inteligência.

¹²² Tivemos acesso a 12 publicações da revista *A Escola Normal – Revista de Educação*: de 1924 aos exemplares de números 1, 2, 4, 6, 7, 9; de 1925, os números 10, 11, 12, 16; de 1926, o exemplar número 21. Nas revistas publicadas em 1924 encontramos matéria sobre jardim de infância somente na revista *Ano 1 – Dezembro de 1924 - Nº 9*. Na sequência das publicações acessadas encontramos a continuação da matéria sobre jardim de infância publicada na revista de 1924, a saber, *Ano 1 – Janeiro de 1925 – Nº 10*; *Ano 1 – Fevereiro de 1925 – Nº 11*; *Ano 1 - Março de 1925 – Ano 12*; *Ano 1 – Julho/Agosto – Nº 16*; *Ano 3 – Abril/Junho – Nº 2*.

¹²³ Algo comum que encontramos nas publicações da época, com a observação de que ao final da matéria teria continuação.

São estes objetos os materiais próprios para *perfurar, coser, bordar, desenhar, colorir, pintar, entrelaçar, cortar, dobrar, colar, modelar* (*perfuradores, agulhas, lãs, linhas, lápis, aquarellas, pinceis, papeis, tesouras, gomma, pranchetas e massa plástica*) e os que se intitulam “Dons de Froebel”.

Os trabalhos com eles executados chamam-se “Jogos” de modo geral (DALTRO, 1925, p. 512, grifos da autora).

Mesmo que o professor Areão não se julgasse de todo habilitado para tratar sobre os jardins de infância, por não ser esta sua especialidade, as ideias de Froebel já circulavam no Brasil e foram apropriadas em Santa Catarina de modo contundente em sua tese na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, o que é determinante na sua representação sobre a formação de professoras para jardins de infância, pois expressa a lente teórica da qual estava partindo.

A problemática da formação de professoras é trazida pelo professor Areão como um “primeiro cuidado” na criação de jardins de infância em Santa Catarina, afirmando que o curso normal de então não as habilitava. Não havia, até aquele momento, por parte do estado catarinense, atenção com a formação dessas professoras, premissa para a criação de jardins de infância, conforme assevera o autor:

O primeiro cuidado de que necessitamos para com essa escola è saber quaes são as professoras que podem reunir as qualidades precisas para o desempenho desse elevado mister. As nossas normalistas que em geral são os melhores elementos que se preparam para o magistério, não estão aptas para isso, porque a parte pedagógica por ellas estudada não especifica o jardim da infância e, mesmo que o estudassem como um ponto capital, ellas não teriam a pratica indispensável para auxiliarem habilmente tão fina instituição (AREÃO, 1927, p. 252).

Areão também indica que se o curso normal não contemplava teoria específica para a formação de normalistas atuarem em jardins de infância, tampouco havia em Santa Catarina tais instituições para que fossem formadas na prática, assinalando a especificidade docente que envolvia a atuação nos jardins de infância. Ademais, deixa claro nesse posicionamento da formação prática a “tese defendida pela pedagogia moderna de que o professor deveria aprender a ensinar na prática, através da observação do trabalho desenvolvido por mais experientes e bons professores”, pois para os “chamados pedagogistas modernos” tratava-se de “uma questão eminentemente didática e, tal, como a aprendizagem de um ofício, o aprendiz de professor/a deveria aprender da imitação de bons modelos” (TEIVE, 2014, p. 37). Nesse sentido, pode-se dizer que o Areão usou dos mesmos argumentos da formação

da professora do ensino primário – sua especialidade –, para tratar da professora do jardim de infância, não abrindo mão da sua formação também pela prática, nos moldes da moderna pedagogia. Ou, ainda, de uma formação que reforçava a especificidade dessa docência, presente na representação da professora por ele idealizada.

Na sequência do texto, Areão reforça sua posição, fazendo uma analogia com a boa professora, que na escola primária precisava dominar conhecimentos específicos, ratificando, assim, posição sobre o preparo das professoras para o jardim de infância:

Para provar essa afirmação, basta dizer que poucas são as professoras que conhecem o methodo analytic para o ensino da leitura, porque poucas são as que praticaram com verdadeiro interesse nos primeiros anos dos grupos. Esse methodo precisa de conhecimentos especiaes e de uma força de vontade a toda prova. Sò pode ser boa professora desse methodo, aquella que tem o dom especial para ensinar crianças. Para mim, são as que deviam merecer mais acatamento, porque são as que desenvolvem melhor o seu papel de educadora. Si o que acima ficou dito é uma verdade, em condições mais especiaes estão as professoras do jardim da infancia, pois aqui se vê que a criança é trazida ás primeiras manifestações de inteligência, ao passo que lá ella reúne princípios que pensam fortemente na formação de sua educação (AREÃO, 1927, p. 252-253).

O método analítico passara a figurar, dentre as inovações pedagógicas da época, como moderno e vantajoso para a aprendizagem da leitura e escrita na escola primária, sob influência da Psicologia, em contraposição ao método sintético, que endossava os embates entre o “novo” e o “tradicional”, como parte do movimento escolanovista, em curso no Brasil. Oito teses da Conferência de 1927 versaram especificamente sobre as vantagens do ensino da leitura pelo método analítico, entre textos de professores e inspetores escolares. Areão enfatiza que a “boa professora” desse método deveria ter conhecimento específico e o “dom especial” para “ensinar” as crianças, elementos que usa como premissa para afirmar que as professoras do jardim de infância muito mais teriam que dispor de condições especiais para atuar com as crianças que principiavam a manifestar sua inteligência.

A representação da professora de jardim de infância trazida por Areão é de uma docência de “elevado mister”, posto que atuaria em “fina instituição”, representação conferida aos jardins de infância definida pelo professor também como um “novo typo de escola”, o que requeria normalistas com formação teórica e prática específicas. Areão se pergunta: “Como então preparar elementos para satisfazerem o ensino no jardim da infancia?” A isso prontamente respondia:

Primeiramente incluir no programma da pedagogia da escola normal, essa parte e, para que tenhamos as professoras que iniciarão as futuras educadoras e desenvolverão o ensino na escola que iremos organizar, é preciso mandar duas das nossas actuaes normalistas que desempenham satisfatoriamente os methodos applicados ao nosso ensino, ao Rio e S. Paulo afim de que lá, nos jardins da infancia que se acham funcionando com vantagens requeridas, façam as suas praticas, observando, ensinando, consultando e relatando suas pesquisas, para que dentro de algum tempo, possam reunir o cabedal preciso para dirigirem a nossa nova organização. Sem isso não é possível crear a nova escola (AREÃO, 1927, p. 253).

Interessante notar que o professor Areão usa do mesmo recurso discursivo utilizado por Rui Barbosa em 1883, em sua defesa por jardins de infância públicos: parte de uma pergunta: como preparar professoras para os jardins de infância? Rui Barbosa perguntara se uma formação geral para o ensino primário habilitaria da mesma forma para os jardins de infância, defendendo à época uma formação especializada, como visto.

Para Areão, a escola normal deveria incluir uma parte destinada à formação para o jardim de infância, além de ser necessário mandar normalistas para o Rio de Janeiro e São Paulo, onde havia experiências consolidadas, para desenvolverem a formação prática, porque acreditava que só assim estariam habilitadas para os jardins de infância. Vê-se, na representação da formação dada por Areão, a especialização no método Froebel através de conhecimentos teóricos e práticos, somados aos conhecimentos conferidos pelo ensino normal. Pode-se dizer que essa ideia de formação converge com o que foi idealizado por Rui Barbosa em 1883, para quem a formação no âmbito do curso normal deveria contar com parte específica e com jardim de infância anexo para formação na prática, e, no caso de não terem o curso normal, por falta de condições para tal no Brasil, que fossem enviadas professoras primárias para a Europa, procedimento semelhante ao sugerido por Areão de enviar normalistas para grandes centros brasileiros. Acredito que essas representações se aproximam, mesmo que em tempos e espaços distintos, pela força da organização social imposta nos dois períodos – criar jardins de infância – o que explica por que a solução dada por Rui Barbosa foi a mesma do professor Areão: enviar professoras para grandes centros para se especializarem no método Froebel.

A constatação de Areão, de que normalistas não vinham recebendo formação específica na Escola Normal, não era realidade exclusiva de Santa Catarina. Na revista *A Escola Normal – Revista da Educação*, do Rio de Janeiro, na publicação de 1925, *Da prática de Pedagogia na Escola de Aplicação – Pelos pequeninos – Jardim*

de *Infância*, Joaquina Daltró falava do mesmo desejo expresso por Areão, de ter na Escola Normal uma parte dedicada à formação das futuras professoras de jardins de infância:

Vem a proposito externar mais uma vez o meu desejo de ver no plano de ensino da Escola Normal uma aula mais, para o preparo de jardineiras, si não, o que seria ideal, a inauguração de uma “Escola Normal para o preparo de mestras para o Jardim de Infancia” (DALTRO, 1925, p. 578).

A professora Joaquina Daltró ia além, desejando uma Escola Normal especialmente pensada para a formação de “jardineiras”. Na representação de Areão sobre a professora de jardim de infância, quando define dever ser normalista com conhecimentos específicos para atuar junto às crianças e com formação prática em instituições já existentes, pode-se reafirmar a noção da especificidade dessa docência. Neste sentido, sugere adequação na programação na escola normal para a preparação de “futuras educadoras”, além da prática, da observação e da pesquisa nos jardins de infância do Rio de Janeiro e São Paulo como solução imediata para a aprendizagem no novo método.

Podem-se ainda apreender, na representação da professora de jardim de infância, em consonância com o que foi propagado na difusão do método froebeliano, as condições de feminino e de maternidade como premissas para a docência nessa fase da infância, tomada como “missão” a ser assumida pelas mulheres. É o que manifesta o professor ao referenciar outro educador:

J. Coelho, na sua pedagogia diz: “Os professores do jardim da infancia, pela fôrma de educação que desenvolvem poderiam ser chamados de paes. Em face disto, escusado é encarecer quão nobre é a missão dos agentes encarregados, nas escolas infantis, de dirigir tão sympathica e risonha população; *às mulheres pertence essa missão*, tanto mais nobre quanto é certo ser ella, a que, depois do officio de esposas e mães, melhor lhes quadra” (AREÃO, 1927, p. 253, grifos do autor).

A representação de Areão tem base nas ideias de Froebel, por isso, tão somente “às mulheres pertence essa missão” e, tanto melhor, se forem “esposas e mães”, premissas básicas na concepção das instituições froebelianas alemãs desde quando fundou o primeiro *Kindergarten* em 1837. Froebel, que viveu entre os séculos XVIII e XIX, contexto em que a organização familiar mudou potencialmente com a passagem do feudalismo para o capitalismo, insiste na figura da mãe em seus jardins de infância, momento em que seu papel “passa a determinar o lugar da mulher na sociedade”:

Juntamente com este papel, são agregados atributos à mulher como o de ser guiada por sentimentos, agir sempre com o coração, pertencer ao ambiente doméstico, tornando-se a rainha do mesmo, além de ser considerada a educadora nata da primeira infância. [...] a escola que deseja educar adequadamente a infância deve buscar na família sua inspiração e tornar-se um lar também para a criança. Neste segundo a figura feminina também deve se fazer presente e Froebel elege então a mulher para atuar em suas instituições (ARCE, 2002, p. 57).

Talvez seja esta a premissa mais duradoura das ideias de Froebel, em relação à docência para jardins de infância, que viria a balizar a representação da professora na figura feminina, independente dos demais fatores, como a própria formação que, em determinados períodos da história, perde sua força,¹²⁴ enquanto a condição do feminino permanece. Froebel atribui à mulher, como educadora, “um papel absolutamente central e praticamente exclusivo na formação das crianças pequenas” (ARCE, p. 102). Sua obra “procura conclamar as mulheres de sua época a assumir a maternidade e a educação da primeira infância, insistindo na bênção que é ser mãe e na importância da criança como semente da divindade”. Ao considerar a vida em família uma primeira experiência de vida na comunidade, à mãe atribui um papel primordial, pois, sob seu comando, “a família deve ser conduzida em um ambiente pleno de amor e religiosidade”, importando a educação das suas crianças, “centro da vida familiar”, que “trazem em si os germens do divino” (ARCE, 2002, p. 125).

Ao falar do programa dos jardins de infância, Areão também deixa claro que a professora deveria dominar “conhecimentos vastos da psicologia e da aplicação de certos e determinados detalhes que o leigo não descobre, mas pesam grandemente na formação dos futuros estudantes”, pois a “criança necessita de uma aprendizagem que lhe faculte: julgar, agir, dirigir, corrigir” (AREÃO, 1927, p. 253). Isso se aproxima do que Rui Barbosa dizia em 1883, quando defendeu uma formação especializada das professoras em Froebel, mas, a par dos estudos da psicologia e da pedagogia geral proporcionados na escola normal, enquanto, como vimos em Menezes Vieira, defendia uma formação específica circunscrita na pedagogia froebeliana. A questão da formação prática das professoras defendida por ambos no século XIX foi igualmente defendida por Areão, que considerou que os jardins de

¹²⁴ A exemplo do que acontecia no Brasil, na década de 1970, quando a educação pré-escolar, mesmo sob um Programa Nacional deflagrado pelo Ministério da Educação (MEC), recorria também ao voluntariado da família, especialmente às mães e não necessariamente a professoras para atuação direta com crianças (BRANT, 2013).

infância, contando com um variado número de exercícios, sua “dirigente”, ou a professora, adquiriria esse conhecimento “depois de uma longa pratica” (AREÃO, 1927, p. 254).

Veem-se, em suas ideias, a partir de elementos da teoria froebeliana, germens de questões que atravessaram os séculos no que diz respeito à educação das crianças na primeira infância: a especificidade de tais instituições enquanto espaço educativo destinado à primeira infância, que, por sua vez, requerem uma especificidade na docência, donde a necessidade da preparação das professoras, o que o professor João dos Santos Areão, em sua *these*, tão bem captou.

Em outra parte do texto, anterior a esta, o professor fala do papel da educação no jardim de infância, considerando que nesse nível não haveria “instrução”, mas tão somente “educação” das crianças:

Educar, de facto, não é instruir. O nosso lemma escolar deve ser; instruir, educando.

O Jardim da infancia resolve, em parte, esse caso, pois cuida exclusivamente da educação. Está assim provado que urge o desenvolvimento da nossa instrução, creando esse novo typo de escola (AREÃO, 1927, p. 252).

Mais adiante, destaca que, sendo o jardim de infância uma “escola de um cabedal variadíssimo de exercícios para fazer a criança sempre ter novidade nos trabalhos”, enfatiza que a programação e todos os exercícios visam a um duplo papel: “instruir e educar”; contudo, lembra que a instrução no jardim de infância “é relativa, pois não passam de brinquedos todos os exercícios da aula, mas todos esses brinquedos têm uma aplicação na vida” (AREÃO 1927, p. 254).

O mesmo fora enfatizado pelo dr. Almeida em 1882, quando se referia ao jardim de infância como uma instituição onde se viam crianças “aprender”, mas “sempre a brincar”, conforme recomendação de Froebel. Areão conclui afirmando que a “criança educada inteligentemente no jardim da infância é mais viva e acha-se mais adestrada para empreender os vários misteres (AREÃO, 1927 p. 254). Essa afirmação está em sintonia com as ideias de Herbart, segundo o qual a noção de instrução está subordinada à de educação, defendendo que, por meio da instrução, se exerceria uma influência na formação do caráter da criança, admitida como base de sustentação da noção de “instrução educativa”.

Para Herbart, bons resultados na instrução educativa dependem de “sua *metodologia* respeitar a individualidade do aluno” (HILGENHEGER, 2010, p. 19, grifo

do autor), renunciando um dos caros princípios escolanovistas, embora sua pedagogia não estivesse livre do modelo tradicional no que dizia respeito: à ideia de ser a criança considerada mera receptora, cabendo ao professor o controle absoluto sobre o ensino e sobre o comportamento infantil; de ser a educação moral da criança finalidade educativa; de que deveria contar com a presença dos princípios do governo, da instrução e da disciplina na educação da criança. Herbart resolveu esse problema do método pedagógico – ter em vista a individualidade do aluno – a partir da psicologia, considerando o “interesse” como atividade mental da criança relacionado ao desejo (fator interno) e à importância de se estimular interesses múltiplos na criança (fator externo) para tornar interessante o ensino.

Hilgenheger (2010, p. 14) afirma que a reforma pedagógica do filósofo e pedagogo alemão “revoluciona a relação entre educação e instrução, tendo por base a experiência e a reflexão filosófica. Nascia, assim, um novo paradigma de pensamento e de ação pedagógica”, pois, anteriormente, questões de educação e de instrução eram tratadas em separado. É de Herbart a ideia de instrução educativa, “pedra angular” de suas ideias pedagógicas:

Assim como os práticos e os teóricos que o precederam, Herbart distingue entre educação (*Erziehung*, em latim *educatio*) e instrução. A *educação* se preocupa em formar o caráter e aprimorar o ser humano. A *instrução* veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis (HILGENHEGER, 2010, p. 14).

Em Herbart, a instrução educativa “apoia-se na curiosidade natural da criança, no interesse que ela traz do mundo e dos seus semelhantes”, com base nas experiências de aprendizagem anteriores, vindo a instrução “unicamente aperfeiçoar esta bagagem preexistente” (HILGENHEGER, 2010, p. 23). Se o ensino tradicional “tinha por finalidade inculcar no aluno o máximo de conhecimentos e de competências (saber-fazer) úteis”, a instrução educativa “destinava um lugar central àquilo que tinha sido considerado, até então, no melhor dos casos, como uma das motivações para o estudo, o interesse” (HILGENHEGER, 2010, p. 24). A noção de “interesse” será desenvolvida por pedagogistas que defenderam a escola ativa como Decroly, Dewey e Claparède.

Areão não cita Herbart; enfatiza a diferença entre instruir e educar as crianças e considera como ações que se complementam, mas ora atribui ao jardim de infância tão somente a função de educar, enquanto à escola primária caberia

instruir (sem deixar de educar), e ora atribui aos jardins de infância ambas as funções. Quando Areão afirma que ao jardim de infância caberia “exclusivamente” “educar” as crianças, parece querer reforçar a ideia de que assim já chegariam na escola educadas, pré-formadas em seu caráter moral, para então serem instruídas, função que perduraria na escola primária. Porém, quando em Areão a representação dos jardins de infância aparece como “sala de espera” do ensino primário, as ações de instruir e educar necessariamente se complementam, a exemplo do que havia sido evidenciado por Rui Barbosa no final do século XIX, a partir da experiência norte-americana. Assim, como nível de educação antecedente à entrada das crianças na escola primária, tanto naquela como nesta época, caberia instruir e educar as crianças, em ambos os níveis de educação, dado um processo civilizatório moderno sempre almejado, via educação, em especial da população empobrecida. Teive (2008, p. 192) assinala que ao “moderno professor” primário caberia “a competência para instruir e educar as classes populares” e esclarece: “Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de lhe desenvolver o caráter, a disciplina e as qualidades morais, isto é, dirigir os seus sentimentos e regular sua conduta”.

Neste sentido, no programa apresentado pelo professor Areão para os jardins de infância, quando afirma haver variados “exercícios” para que as crianças tivessem constantemente “novidade nos trabalhos” – tônica dos jardins de infância pensados por Froebel, segundo o qual a criança deveria sempre estar ocupada –, não se pode esquecer de enfatizar, além do “cabedal” intelectual pelo variado número de exercícios proporcionados, como bem enfatizou o professor Areão, o lugar privilegiado que tais instituições exerceriam também na educação moral da criança, em especial junto às crianças pobres.

A questão da formação moral, que envolve também as normas de civilidade, esteve presente na representação de jardins de infância no final do século XIX no Brasil, envolta numa “cultura benfadada”, expressão empregada por Rui Barbosa, uma vez que, por meio da formação moral, “se despertam, e enraízam os hábitos de regularidade, a pontualidade, silêncio, docilidade, benevolência e polidez [...] se adentra o espírito, como o corpo” (BARBOSA, 1883, p. 87). E ademais, atravessada pela questão da formação de valores produtivos, vinculados à preparação de futuros trabalhadores, exemplos da experiência de países em plena industrialização.

Pode-se dizer que a temática da formação da professora atravessa o texto do professor Areão como questão central, pois, sendo o jardim de infância uma “escola de início”, representação de uma “escola” diferenciada em sua especificidade (definida pela faixa etária que atende e principalmente pelo método, o de Froebel), exigia uma professora especializada para dirigir os exercícios, “adextrar”, “instruir” e “educar” as crianças. Para tal, deveria ser normalista especializada com conhecimento teórico esmerado do método de Froebel, a ser consolidado pela prática em jardins de infância, o que significaria uma formação completa.

Vale lembrar que a instrução no jardim de infância, como destacou Areão, se distinguia daquela dada pela escola primária, a partir da própria especificidade da sua programação, tendo por base o “brinquedo”, o que não descarta a disciplina e a moral, como perspectiva educativa. Mas instruir e educar a criança pela brandura – papel que bem caberia à mulher, e tanto melhor que fosse mãe –, eram as condições adequadas propostas pelo professor Areão para assumirem essa “nobre” “missão”, como educadoras natas, mas com uma formação completa em Froebel.

Embora, em sua tese, ele deixe claro que professoras para os jardins de infância públicos catarinenses deveriam passar pela aprendizagem no Curso Normal e pela prática “indispensável”, considero que a defesa de sua tese passa mais pela criação de jardins de infância para as crianças pensando em sua inserção na escola primária do que no tirocínio das normalistas. Os jardins de infância não são enfatizados por ele pela ideia das escolas-modelo, como vinha sendo propagado no Brasil, quando jardins de infância já compunham a estrutura de escolas normais, como em São Paulo, com ênfase na formação das normalistas. Mas, pelo sentido inverso, que Santa Catarina dispusesse de jardins de infância públicos, o que demandava professoras com uma formação completa – no curso normal e na teoria e na prática froebelianas.

3.2 A *THESE* Nº 2, DE ANTONIO MÂNCIO DA COSTA: O JARDIM DE INFÂNCIA PARA RESOLVER O “FALHO APARELHO ESCOLAR” NOS MOLDES DA ESCOLA ATIVA E NÃO “OS DO VELHO MOLDE FROEBELIANO”

Apresentada pelo professor Antonio Mâncio da Costa – então diretor de Instrução Pública, a ‘*These*’ nº 2 ocupa da página 480 a 487 dos Anais da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário. O professor defende a continuidade e

unidade do ensino público, desde as escolas maternas, passando pelos jardins de infância, o primário e o curso secundário, atestando que o estado de Santa Catarina até aquela data não atendia a crianças em idade anterior às do ensino primário.

Assim se inicia sua tese: “O ensino público estadual resente-se de três lacunas que lhe não asseguram a continuidade nem a uniformidade que fora para desejar ao seu plano educacional” (COSTA, 1927, p. 480). Referindo-se à escola maternal, ao jardim de infância e ao curso secundário de humanidades, usa metáforas, comparando-os à “raís, caule e fronde da árvore de instrução, sob cuja sombra salutífera se vae formando a brasilidade. [...] Foi e é sempre o mesmo: desconexo e incompleto, por que amputado dos seus membros mais nobres”, enfatizando a estrutura falha do ensino em Santa Catarina (COSTA, 1927, p. 480).

Traz como exemplos a serem seguidos em relação a essa continuidade e uniformidade na estrutura de ensino países como Alemanha, Estados Unidos e Chile, que dispõem de *Kindergarten*. Mâncio da Costa, além dos jardins de infância, também sai na defesa das escolas maternas em centros industriais, junto às fábricas, propondo uma ação conjunta na criação e manutenção dessas instituições: as direções das fábricas se comprometeriam “a custear pelo prazo mínimo de três anos, a despesa com a alimentação dos filhos de seus operários e com a sede respectiva da escola”; já o estado “poderia concorrer com mobiliário, material escolar e os professores” (COSTA, 1927, p. 481). E reforça:

As nossas incipientes industrias já ocupam diariamente um número não pequeno de operários de ambos os sexos, cujos filhos na primeira infância carecem de alimentação sadia, de educação physica intelectual e moral que seus paes só parca e interruptamente lhes podem dispensar adiscritos como estão á lucta pela subsistência (COSTA, 1927, p. 481).

A matéria da Folha Nova, que um dia antes anunciara a 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina, enfatizando a criação de jardins de infância e de escolas maternas, que tudo leva a creditar ao professor Mâncio da Costa, indicava onde essas últimas deveriam ser criadas:

A par de sua inadiável criação, os conferencistas que se reunirão amanhã na Escola Normal deveriam dar especial atenção á instituição de escolas maternas, utilíssimas ao proletariado, máximo nos centros como Brusque, Blumenau, Joinville, Crescuma, Ararangua, Urussanga e Orleans, onde mais intenso è o desenvolvimento fabril e acentuada a exploração do nosso carvão. O lar do operario e do mineiro de hoje não prescindem dos poderes públicos, quanto a instrução e a educação de seus filhos (FOLHA NOVA, 1927 apud SANTA CATHARINA, 1927, p. 586-587).

As cidades citadas são aquelas que, entre os anos 1920 e 1940, respondiam, no cenário catarinense, pelo crescimento industrial e extrativista que vinha produzindo também o operariado catarinense. Em Santa Catarina, o desenvolvimento da indústria deu-se intensamente em algumas regiões de colonização alemã, que haviam iniciado esse processo desde o final do século XIX, caso do Vale do Itajaí e litoral de São Francisco (CAMPOS, 2018).¹²⁵ Nesta nova fase de incremento industrial, produtos primários, como o do carvão, impulsionaram o crescimento de cidades: “[...] deve-se acrescentar a utilização do carvão mineral, como responsável pelo crescimento da mão-de-obra na indústria extrativa”, nas cidades do sul do estado (PIAZZA & HÜBENER, 2003, p. 178). Assim, em decorrência da crescente industrialização, “a população catarinense adquire uma tendência de engrossar as populações urbanas, processo que vai se acentuar após 1920, com o aparecimento, logicamente, de uma ponderável fração de operários” (PIAZZA & HÜBENER, 2003, p. 179), o que justificaria a proposta de Mâncio da Costa.

Sua defesa por escolas maternais estava vinculada à sua destinação para os filhos de operários no contexto da crescente industrialização, como um “complemento do lar formador de sua psyché, mas também a antecâmara, onde beberiam os ensinamentos indispensáveis para a formação de seu espírito e de seu character” (COSTA, 1927, p. 481). A tais instituições, às quais ele atribui uma representação identificada exclusivamente com a educação moral das crianças, não chega a considerar a preparação para o ensino primário por meio da instrução, como irá se referir em relação aos jardins de infância.

Assim, defende que não bastariam escolas maternais, sendo os jardins de infância “também indispensáveis” ao “falho aparelhamento escolar” catarinense. Contudo, faz ressalvas, indicando:

Não os do velho molde froebeliano, mas estes que constroem na Alemanha, na Austria, na Suíça, na França, na Bélgica e em Montevideo a escola activa, ou colmeia buliçosa de Claparede, onde o ensino é adaptado á criança e não a criança ao ensino.

[...] só depois de dois ou mais anos de processo educativo decrolyano é que a criança está apta a ingressar, natural e suavemente, no curso primário propriamente dito [...] (COSTA, 1927, p. 481-482).

¹²⁵ A indústria têxtil, de laticínios, da metalurgia e da produção do aço destacam-se nessas regiões (PIAZZA & HÜBENER, 2003).

O professor Mâncio da Costa não foge à regra ao apontar as vantagens da educação dos sentidos, referindo-se ao jardim de infância como “estágio inicial”, valendo-se da mesma representação da “sala de espera” do ensino primário defendida pelo professor Areão, ou o “noviciado da escola” pelo dr. Almeida em 1882, discursos que completavam a relação de elementos necessários à preparação para o ensino primário:

O Ingresso da criança no currículo de quatro anos do curso primário dos nossos grupos escolares, sem o estágio recomendável num jardim-da-infância, não é regular nem consulta actualmente aos princípios basilares da pedagogia moderna.

É de extrema vantagem para professores esse estágio inicial da criança no jardim-da-infancia, donde ella comumente sae com os sentidos mais ou menos educados e desenvolvidas as faculdades de concepção, comparação, imaginação, raciocínio, etc. (COSTA, 1927, p. 482).

Costa, além de se referir ao jardim de infância como “estágio inicial” para as crianças antes do ingresso no primário, também atribui a essas instituições o papel de “laboratório preciso em que se realizam experiências cruciais sobre a mentalidade infantil” e, concomitantemente, “uma notável concessão à metodologia pedagógica”, por meio do qual “se apuram e se selecionam as verdadeiras vocações para o magistério” (COSTA, 1927, p. 482). Sua defesa por jardins de infância se deu também pela questão do tirocínio, que diz respeito à formação das professoras, embora não chegue a tratar especificamente da questão, além de se referir “a vantagem para professores” receberem crianças já preparadas nesse “estágio inicial”. No seu modo de ver, os jardins de infância seriam instituições de “estágio” tanto para crianças como para futuras professoras.

Quando se refere aos jardins de infância de Froebel como “velho molde”, atribui a Decroly¹²⁶ e a Claparède¹²⁷ um novo molde de educação – o da “escola ativa” –, a ser seguido nos jardins de infância públicos a serem pensados, pois ainda não haviam sido inaugurados em Santa Catarina. Podem-se situar os teóricos trazidos por Mâncio da Costa no contexto da renovação educativa e pedagógica em curso na Europa desde o final do século XIX¹²⁸ e, com maior expressividade, nas primeiras décadas do “novo século”, quando as ideias do movimento da Escola Nova

¹²⁶ Ovide Decroly (1871-1932), médico e educador da Bélgica.

¹²⁷ Edouard Claparède (1873-1940), médico, psicólogo e educador da Suíça.

¹²⁸ “O experimento das ‘escolas novas’ foi iniciado na Inglaterra por Cecil Reddie (1858-1932 que, em 1889, abriu [...] uma escola para rapazes de 11 a 18 anos, que dirigiu até 1927”, segundo o qual “o ensino deveria sofrer profundas mudanças, adequando-se “às exigências da sociedade moderna” (CAMBI, 1999, 515).

encontram eco no Brasil. Nesse sentido, a pré-escola ganhava repercussão em reformas, por exemplo, do educador e sociólogo Fernando de Azevedo que:

[...] influenciado por escolanovistas europeus e americanos, utiliza princípios de Dewey, Claparède, Kilpatrick, Decroly, Montessori e outros para fundamentar sua concepção de educação subjacente à reforma do Distrito Federal (1927), ao Manifesto da Educação Nova (1932) e ao Código da Educação (1933) (KISHIMOTO, 1986, p. 116).

Há que se considerar que: “Renovação educativa e renovação pedagógica agiram de modo constante e entrelaçado no curso do século XX, consignando ao pedagógico uma feição cada vez mais rica, mais incisiva, mais sofisticada também”; seu percurso de maturação, que se deu de modo “complexo, atingiu muitos setores e seguiu muitos caminhos”, dentre os quais “a aventura das ‘escolas novas’ e do ativismo, que inaugurou um novo modo de pensar a educação” (CAMBI, 1999, p. 512). Pode-se dizer que a “característica comum e dominante dessas ‘escolas novas’, [...] deve ser identificada no recurso à atividade da criança” (CAMBI, 1999, p. 514). A infância passa a figurar, segundo os educadores desse movimento:

como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico, da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias (CAMBI, 1999, 514).

Mâncio da Costa explicita em seu texto um modo de pensar a educação das crianças em jardins de infância pela geração de educadores que sucederam a Froebel e que figuraram entre os pedagogistas da Escola Nova. Dussel & Caruso (2003, p. 192-193) afirmam que o movimento da Escola Nova é uma das expressões da pedagogia – mais difíceis de analisar, pois se, por um lado, muitos dos “pedagogos criaram inúmeras propostas de reforma escolar e da sala de aula que diferiam profundamente entre si”, por outro, “apesar das diferenças didáticas, pedagógicas, históricas e até políticas que existiam entre elas, reuniram-se em organizações internacionais pela reforma educacional”, o que foi fundamental, “uma vez que marcava a dinâmica deste mundo moderno que crescia e se acelerava”.¹²⁹

¹²⁹ Tensionado pelas transformações do período entre as duas Grandes Guerras Mundiais, o movimento Escola Nova foi impulsionado pelo ideário de transformação da escola vigente – a tradicional – e pelos avanços dos estudos nas áreas da biologia, sociologia e, principalmente, da psicologia, centrado nos estudos da infância aplicados à educação escolar em busca de um homem novo para uma nova sociedade pós-guerra. Monarcha (2009, p. 47) lembra que, após a Primeira

Já no final do século XIX, muitas das mudanças anunciadas como “novidades” pelo “escolanovismo” nos anos 1920 “povoavam o imaginário da escola” com uma tônica discursiva que foi se alterando, pois a “escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil’, servindo “de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna” (VIDAL, 2015, p. 497-498). Kishimoto (1986, p. 116) destaca, por exemplo, que o Jardim de infância da Escola Americana, em São Paulo, em 1877, nasceu em período anterior “à fase áurea do movimento renovador”; contudo, ao longo dos anos, foi assumindo as propostas de educadores desde Froebel a Montessori, Decroly, assim como outros educadores expoentes da Escola Nova:

[...] implantando princípios como socialização, liberdade e atividade da criança de acordo com seu interesse, utilização de processos metodológicos como centros de interesse e projetos, e permitindo a expressão da criança por meio de danças, cantos, marchas, pintura e outras. Tais preocupações situam o Jardim de infância como estabelecimento que incorpora perfeitamente as preocupações do escolanovismo (KISHIMOTO, 1986, p. 116).

Vale ressaltar, ainda, em relação à crítica de Mâncio Costa ao “velho molde froebeliano”, que, nas obras de Froebel se encontram “os gérmenes dos ideais que mais tarde viriam a nortear o movimento escolanovista” (ARCE, 2002a, p. 215), a partir dos princípios educacionais expressos em suas obras:¹³⁰

- A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional, a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo através do simples guiar, pelo educador, das forças espirituais imanentes da criança.
- A atividade como ponto central de toda metodologia de trabalho, atividade esta que deve sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança, respeitando-se seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser portanto ativa. Não por acaso os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Juntamente com isto vê-se a apologia das atividades manuais e práticas imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral.
- A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior tão cara à moral protestante.
- Um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria. Neste ponto, os citados autores não

Guerra Mundial, o movimento da reforma da educação se dá em sintonia com “à paz social, reconstrução social e estabilidade política”, vislumbrando superar intercorrências do século XIX, período que o autor relaciona a “grandes-ismos”, diante de fatos históricos tais quais “o reformismo-social-democrata, o comunismo social e o crescente capitalismo norte-americano”.

¹³⁰ Assim como nas do suíço Pestalozzi, com quem Froebel teve sua primeira experiência como educador antes de fundar seus jardins de infância (ARCE, 2002a).

deixam de defender o lema aprender a aprender em sua forma embrionária [...] (ARCE, 2002a, p. 215-216).

A reverência de Mâncio da Costa a Decroly e Claparède e ao método ativo em contraposição ao “velho molde froebeliano”¹³¹ é compreensível no contexto da época, quando as ideias do movimento escolanovista já encontravam eco no Brasil e as obras desses autores circulavam nos meios intelectuais.¹³² Vale lembrar que, na década de 1920, “os educadores renovadores” acompanhavam as “discussões teóricas e as inovações práticas realizadas na educação europeia e norte-americana”, não apenas lendo, mas empreendendo “esforços para tornar a bibliografia internacional acessível ao magistério público brasileiro, por meio da tradução e publicação de várias obras no Brasil” (VIDAL, 2015, p. 512-513). Pode-se dizer que, em Santa Catarina, autores mais contemporâneos estavam em evidência, pois o estado, via intelectuais que comandavam as ações no campo educacional catarinense, já vinha se alinhando ao debate educacional nacional por conta das reformas a serem empreendidas:

Buscando sintonizar-se com os debates e reformas em marcha nos estados economicamente mais avançados, as medidas catarinenses tentavam consolidar o ensino ativo, a coeducação, a escola laica (talvez seu aspecto mais desafiador), a obrigatoriedade de ensino (cuja primeira lei estadual data de 1874) e a gratuidade do ensino, somadas a esforços modernizadores no campo político, econômico e cultural (BOMBASSARO E SILVA, 2011, p. 405-406).

Em Santa Catarina, os centros de interesse de Decroly “ocupavam lugar de destaque como recurso didático para o ensino das disciplinas que compunham o currículo regular das escolas primárias” (BOMBASSARO E SILVA, p. 417). Quando o professor Mâncio da Costa menciona Decroly para defender uma escola ativa em relação aos jardins de infância, está se baseando no que estava circulando no campo educacional catarinense, autor que ganha força em Santa Catarina, especialmente na década de 1930, com as semanas educacionais que difundiam questões

¹³¹ Bastos (2001, p. 6) levanta o que seriam indícios do “*esquecimento*” em relação a fundadores como Froebel e seus escritos, que embasam a história da infância, dentre os quais: “sua posição filosófica-religiosa”, assim como “o escolanovismo, que favoreceu mais a divulgação da obra de Maria Montessori e Decroly” e, ainda, “questões políticas que envolveram a proposta froebeliana, sendo-lhes atribuídas intenções democrático-socialistas, ameaçadoras ao Estado” ou “a questão de escrever em língua alemã, pouco dominada pela intelectualidade brasileira do século XIX”.

¹³² Há que se destacar que as obras traduzidas começam a circular via linhas editoriais, especialmente a partir de 1927, com a Biblioteca de educação dirigida por Lourenço Filho para a Cia. Melhoramentos de São Paulo; em 1929, A Coleção pedagógica, por Paulo Maranhão para F. Briguiet & Cia; em 1931, por Fernando de Azevedo, para a Cia Editora Nacional (VIDAL, 2015).

metodológicas filiadas à Escola Nova. Vidal (2015, p. 513) lembra que no Brasil os “educadores renovados” se utilizavam da literatura estrangeira “para respaldar sua ação educativa no território nacional”, daí a “recorrência a citações de Ferrière, Decroly e Dewey em seus trabalhos, dentre muitos outros”. O mesmo ocorria em Santa Catarina, onde, a exemplo do cenário brasileiro, como se viu com o professor Mâncio da Costa, que recorreu a esses autores de modo a dar a perceber como as ideias da Escola Nova foram apropriadas no cenário catarinense.

Os estudos do belga Decroly¹³³ embrenharam-se na psique infantil tendo em vista o processo de individualização na educação “totalmente estranho à escola tradicional”, por meio do qual “toda atividade de aprendizagem parte, na criança, de uma abordagem global em relação ao ambiente educativo [...]. Toda atividade educativa deve partir do concreto para o abstrato, do simples para o composto, do conhecido para o desconhecido”. Neste sentido, “todo processo de simbolização deve ser aprendido através de um contato prolongado com a realidade e com seus dados empíricos” e desse modo a atividade de estudo organiza-se em “centros de interesse” (CAMBI, 1999, p. 528).

Mâncio da Costa faz questão de vincular suas ideias aos princípios de Decroly, como também às do suíço Claparède, contemporâneos, associando-os à escola ativa. Estudos de Decroly sobre os centros de interesse foram difundidos nos jardins de infância, entendendo que a educação da criança estaria vinculada à realidade, tanto natural quanto social, onde são desenvolvidos “assuntos que se referem à relação da criança com os outros homens (família, cidade, Estado, pátria e humanidade) e com a natureza (animais, plantas, solo, sol e astros)” (CAMBI, 1999, 528). Mesmo que críticas ao seu programa o definam como um perfil demasiadamente “intelectualista e objetivista”, Decroly “deu ênfase, com clareza, às bases psicológicas de toda a aprendizagem e à necessidade de uma participação não passiva por parte das crianças, estimulada justamente por seu interesse” (CAMBI, 1999, 528).

Claparède, um dos principais defensores da Educação Nova, reconhecia a criança como responsável pela própria aprendizagem, colocada no centro do processo educativo. Contemporâneo também do educador norte-americano Dewey,

¹³³ A entrada do médico Decroly na educação partiu de seus estudos com “deficientes”, em 1901, com extensão em 1907 aos “rapazes normais”, quando fundou uma “escola nova”, em Bruxelas, a *École l'Ermitage*, “para a qual foi elaborando um rico e complexo material didático e que foi um dos centros mais famosos de experimentação educativa” (CAMBI 1999, p. 527).

compartilhava da mesma ideia de uma escola ativa, “em que a aprendizagem ocorre por meio da resolução de problemas. [...] os métodos educativos e os programas deveriam estar a serviço e em torno do educando e não o contrário” (PETRAGLIA & DIAS, 2010, p. 32). Claparède acreditava na importância de despertar na criança o interesse pelo conhecimento, pois admitia que os jogos e as brincadeiras se colocavam “como possibilidades reais e estratégicas para despertarem o interesse pueril”, cabendo ao professor¹³⁴ “o papel de estimulador de interesses ao aluno, com vistas à aquisição de conhecimentos”, valorizando “a atitude lúdica em detrimento da memorização”, respeitando as fases de desenvolvimento da criança numa “escola mais parecida com um laboratório do que com um auditório; uma escola ativa” (PETRAGLIA & DIAS, 2010, p. 33).

A escola ativa, pensada pelas necessidades das crianças, baseada na vida e na realidade, é a escola defendida por Claparède, para quem a educação requeria que programas e métodos de ensino da escola tradicional fossem revistos: “Por conseguinte, a escola deve organizar-se ‘sob medida’ para a criança, deve respeitar a natureza e satisfazer suas necessidades, organizando também processos de aprendizagem capazes de ser individualizados”, a partir da “oferta de uma série de opções de atividades entre as quais a criança pode escolher livremente” (CAMBI, 1999, p. 529).

Mâncio da Costa, para justificar sua defesa da “instrução” antes de a criança chegar à escola primária, além de Decroly, recorre a Dewey¹³⁵ e a Herbart:¹³⁶

Dewey de que Decroly não discorda, confirma:

Aprender? Certamente: mas vivendo primeiramente, e aprendendo para a vida e pela vida.

Não pensava de outra maneira Herbart quando afirmou: ‘É de maior importância saber em que medida e de que modo passa a criança às mãos do educador. Uma instrução começada desde cedo e que seja principalmente synthética, pode contar de certo modo com o poder que exerce pelos resultados obtidos’ (COSTA, 1927, p. 481).

¹³⁴ Claparède defendeu ideias inovadoras, embora controverso em outras, como no caso dos professores, pois se por um lado valorizava o trabalho docente, por outro desqualificava-o, acirrando “a dicotomia teoria-prática, atribuindo ao psicólogo um papel de teórico e o destacando em detrimento do pedagogo, a quem denominava, pejorativamente, prático”. Considerava que o professor deveria melhorar sua formação por meio da investigação científica – com base na psicologia (PETRAGLIA & DIAS, 2010, p. 33).

¹³⁵ John Dewey (1859-1952), filósofo e educador dos Estados Unidos.

¹³⁶ Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e educador da Alemanha.

Ao citar também o norte-americano Dewey, contemporâneo do belga Decroly e do suíço Claparède, mostra estar atento às ideias da Escola Nova que circulavam a partir da Europa, e principalmente dos Estados Unidos. Dewey pode ser considerado “o maior pedagogo século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação, o experimentalista mais crítico da educação nova” (CAMBI, 1999, p. 546). Em suas obras, publicadas a partir de 1897, mostra a elaboração de “uma filosofia centralizada na noção de experiência”¹³⁷ e, especialmente nos anos 1920 e 1930, “expõe o seu pensamento através de uma série de obras teóricas e políticas” (CAMBI, 1999, p. 547). A *Escola Laboratório*, que forneceu a base empírica para a teoria filosófica por ele desenvolvida, tornou-se “símbolo de renovação pedagógica em geral”, onde “foi realizada a primeira experiência americana do que passaria a ser denominado posteriormente como Educação Progressiva, e, no Brasil, como Escola Nova” (VALDEMARIN, 2010, p. 30). Essa experiência escolar permitiu reunir “no mesmo empreendimento o laboratório (com livres condições para a pesquisa) e a escola (espaço regular para a formação de crianças)”, tendo por base o princípio da escola como uma comunidade em miniatura onde “a criança aprende diretamente em situações similares às situações sociais” pela experiência individual e social (VALDEMARIN, 2010, p. 33-34).

Sobre os relatórios semanais de professores da *Escola Laboratório*, de 1899 e 1900, Valdemarin (2010, p. 48) afirma permitirem “detalhar o desenvolvimento desse trabalho de modo a evidenciar a continuidade prática estabelecida entre a sociedade, a escola e a criança”. Destaco o que a autora traz sobre os Grupos I e II, de crianças de 4 e 5 anos:

[...] atividades estavam centradas nas ocupações domésticas, na relação com a casa e a vizinhança, ou seja, na sociedade ao alcance da compreensão da criança. Para suavizar a primeira experiência fora do lar, a escola funcionava numa casa ampla e esses grupos ocupavam uma sala com grandes janelas e lareira, com mesas e cadeiras necessárias para o trabalho e para o almoço diário. Os poucos móveis davam liberdade para os jogos e livros (VALDEMARIN, 2010, p. 48).

Em contato com a natureza e animais, as crianças estendiam “o conceito original que era reproduzido em desenhos, modelagem de argila e pinturas”,

¹³⁷ No ano de 1896, Dewey inicia a implantação da *Escola Laboratório*, na Universidade de Chicago, e “acaba por dirigir uma experiência educacional curta, porém marcante, que serviu de base prática referencial para seus escritos posteriores, notadamente teóricos”, influenciando “as realizações e as pretensões educacionais de muitos outros países” (VALDEMARIN, 2010, p. 30).

fornecendo aos professores dados “sobre os talentos e os interesses individuais”. No centro da conversação estavam o trabalho do pai e as ocupações da mãe, principalmente aquelas relativas aos filhos. “Nas dramatizações, cada criança representava um membro diferente da família, enquanto aprendia os nomes próprios. Brincadeiras ao som do piano possibilitaram a expressão corporal dos movimentos sugeridos por ritmos, tais como andar, correr, saltar, etc. ”, e das experiências domésticas as conversas chegavam a outras famílias e suas ocupações, das quais a família da criança dependia, como o leiteiro, o carteiro, o carvoeiro (VALDEMARIN, 2010, p. 48-49). A ocupação do espaço por crianças de 4 e 5 anos exige uma adaptação estendendo-se o ambiente da casa para a instituição educativa, dada a especificidade etária.

Em Dewey, a valorização da vida social da criança no âmbito da escola – uma sociedade em miniatura – está vinculada aos seus interesses e à sua necessidade de atividade, tomando a criança como centro gravitacional da escola, de modo que nesse ambiente as crianças encontrem “um espaço adequado aos quatro interesses fundamentais: ‘para a conversação ou comunicação’, ‘para a pesquisa ou a descoberta das coisas’, ‘para a fabricação ou a construção das coisas’, ‘para a expressão artística’” (CAMBI, 1999, p. 550, grifos do autor). Valdemarin (2010, p. 40-41) lembra que Dewey vê o conhecimento infantil enquanto ponto de partida para o processo de aprendizagem e meio para a progressão da experiência presente na direção do saber sistematizado nas diferentes áreas de conhecimento. Desse modo, o desenvolvimento da criança é que guia sua “ascensão no conhecimento, ampliando a experiência, que se acumula”, cabendo aos professores a direção, pois o seu conhecimento se torna “um guia que abre o caminho para a criança e não um conjunto de informações rigidamente apresentado para a memorização” (VALDEMARIN, 2010, p. 51). Assim: “O currículo não era composto por linguagem, aritmética, história ou geografia, mas por culinária, tecelagem e outras atividades que davam ensejo à aquisição de conhecimentos formais” (VALDEMARIN, 2010, p. 51). O professor Mâncio da Costa cita Herbart¹³⁸ juntamente com Dewey, Decroly e Claparède, aos quais atribui uma nova educação em sua defesa por jardins de

¹³⁸ Tanto Herbart, quanto Froebel e também Pestalozzi são pedagogos que “exemplificam uma tendência que se fortaleceria no final do século XIX, impulsionando a reflexão sobre a perspectiva prática da pedagogia” (VALDEMARIN, 2010, p. 20).

infância, embora Herbart seja contemporâneo de Froebel,¹³⁹ a que designa como “velho molde”. A referência a Herbart é feita quando fala da necessidade da “instrução” da criança desde cedo, para justificar escolas maternais e jardins de infância na composição da estrutura de ensino catarinense. Apesar de críticas à pedagogia tradicional de Herbart, vale lembrar que tanto Decroly, como Claparède e Dewey desenvolveram teorias a partir dos estudos do “interesse” de Herbart, que despertaram a atenção dos pedagogistas modernos à época, associados aos estudos da psicologia experimental, de que esse foi precursor, uma vez que o “ensino a partir do estudo de objetos de interesse da criança já havia sido proposto por Herbart no século XIX” (VIDAL, 2015, p. 511). Em Decroly, como se viu, os centros de interesse foram basilares em sua difusão nos jardins de infância que associavam a educação da criança à realidade natural e social. Claparède acreditou no interesse como meio de a criança chegar ao conhecimento, atribuindo relevância aos jogos e brincadeiras nesse processo. Dewey associou a psicologia funcional com os estudos de Herbart, aprimorando o estudo do interesse em relação ao esforço para tratar da reformulação dos programas escolares, incluindo os dos jardins de infância.¹⁴⁰

Não se dispõe de elementos suficientes para avaliar se o professor Mâncio da Costa, ao citar Herbart, estaria se referindo mais especificamente à sua teoria da instrução educativa para os jardins de infância, como ações que se complementam, utilizando a instrução de modo a educar desde cedo a criança, a serviço da formação da moral, do caráter infantil ou de como comumente eram tratadas em separado instrução e educação. Na tese do professor João dos Santos Areão, ora o jardim de infância apenas educa, ora instrui, mesmo que de modo diferenciado por “brinquedos”, pois fundado em Froebel. Não obstante, acredito que, tanto na tese do professor Areão, quanto na do professor Mâncio da Costa, a defesa dos jardins de infância é atravessada pela instrução e educação das crianças para chegarem mais preparadas ao ensino primário, tanto intelectualmente instruídas como moralmente educadas, fosse o caso, o que correspondia ao anseio republicano. Ao tempo em que

¹³⁹ Herbart, à época, dedicou-se ao ensino secundário, investindo em pesquisas experimentais na área da psicologia, diferenciando-se, nesse sentido, de Pestalozzi e Froebel no que diz respeito aos fundamentos educacionais “das quais extrai implicações metodológicas e elabora passos formais para o processo de ensino que constituem uma série de exercícios ascendentes para a instrução” (VALDEMARIN, 2010, p. 20).

¹⁴⁰ DEWEY (1965).

se entende que as teses sobre os jardins de infância dos professores Areão e Mâncio da Costa colocam em evidência os jardins de infância em sua especificidade, também denotam a especificidade da formação das professoras pela exposição de métodos e princípios pedagógicos próprios à faixa etária à qual se destinariam tais instituições, tônica essa evidenciada na tese do professor João dos Santos Areão.

3.3 A THESE Nº 51 DO DR. CARLOS GOMES DE OLIVEIRA: O JARDIM DE INFÂNCIA NA “PREPARAÇÃO DOS ESPÍRITOS INFANTIS” PARA FINS DA NACIONALIZAÇÃO

Na ‘These’ nº 51, “*Nacionalização e Ensino*”, a defesa dos jardins de infância é incorporada à temática, distanciando-se das discussões trazidas nas teses nº 2 e nº 34. Nesta tese, que ocupa 10 páginas dos anais da Conferência de 1927, Carlos Gomes de Oliveira dedica-se à nacionalização e ao ensino, dividindo-a em oito partes, além de uma parte introdutória e outra conclusiva, a saber: *O abandono do imigrante e do caboclo; Germanismo; A língua; Nacionalização; A escola; Fiscalização das escolas; Jardim de infância; Meios indiretos de nacionalizar.*

Assim se refere ao jardim de infância:

Instituição de uso nos grandes centros, pelas vantagens que oferece na preparação dos espíritos infantis, para o cultivo gradual eficiente, o Jardim de infância seria de real proveito em logares, como Joinville e Blumenau, no desenvolver ahi, o espírito nacional (OLIVEIRA, 1927, p. 280).

A “*THESE nº 51*” gira em torno de questões caras à nacionalização do ensino em Santa Catarina: imigração, germanidade e língua. Quando inclui os jardins de infância em sua tese, sugerindo que “ao menos, em Blumenau e Joinville” sejam implantadas tais instituições pelo poder público, Oliveira assim o faz pelo conhecimento da realidade educacional catarinense. Tendo ocupado cargo como chefe escolar de Joinville,¹⁴¹ era sabedor que nessas duas cidades existiam jardins de infância mantidos por comunidades evangélicas luteranas ou ligados à Escola Alemã, de modo que se entende sua defesa de fundar jardins de infância públicos em cidades de colonização alemã, que já mantinham tais instituições:

[...] nos núcleos de populações estrangeiradas, completar com um Jardim de Infancia, o systema escolar delineado para o fim de nacionalização, pois o espírito da criança, muito mais plasmável, adapta-se mais facilmente á

¹⁴¹ Uma das cidades catarinenses criadas a partir da chegada de imigrantes alemães, em 1851.

mentalidade que deve nivelar os habitantes brasileiros do nosso território, seja de que origem forem (OLIVEIRA, 1927, p. 280).

Neste sentido, há que se considerar que entre os imigrantes alemães a conservação da germanidade (*Deutschtum*)¹⁴² se manifestava via fortes laços com a pátria de origem, seja pelo uso majoritário da língua materna, seja pelo sentimento de pertença, de manutenção de costumes e hábitos ou mesmo pelas subvenções financeiras¹⁴³ em suas escolas. Isso acabou por despertar a atenção de vertentes nacionalistas já no século XIX, acentuando-se a problemática com a República durante a intensificação da política de nacionalização pelo Governo Vargas, como esclarecem Seyferth (1974; 2003), Fiori (1975; 2003) e Klug (1997; 2003). A partir de 1911, fora instituído em Santa Catarina, pela Reforma Orestes Guimarães, o ensino bilíngue para que filhos de colonos alemães passassem a falar o português, deixando a língua utilizada por pais e familiares, pois somente seria considerado brasileiro quem se comunicasse falando o português.¹⁴⁴

A proibição do uso habitual da língua alemã entre os imigrantes e seus descendentes nas escolas e cultos religiosos passou a ser questão crucial na “desintegração” da germanidade e na assimilação nacional de “alemães” catarinenses. O Estado, na mesma medida em que comunidades teuto-brasileiras creditavam à manutenção da língua alemã sua identidade, investia na sua desintegração pela imposição da língua vernácula. Em Santa Catarina, que recebera importante contingente imigratório de europeus entre 1850 e 1914 (SEYFERTH, 2002),¹⁴⁵ foi perdendo força a defesa de que imigrantes brancos europeus seriam

¹⁴² Para “expressar a pertinência ética alemã”, ou também, em outro sentido, pode ser utilizado para “exaltar a contribuição econômica e cultural dos imigrantes alemães” (SEYFERTH, 2003, p. 44).

¹⁴³ Este período de recebimento de subvenções se intensifica somente após a queda de Otto Von Bismarck, que, na segunda metade do século XIX, promoveu, por meio de guerras, a unificação dos estados alemães com a formação de Segundo do Reino Alemão (*II Reich*), finalizado em 1871, alcançando grande poder na Europa no final desse mesmo século. Com Bismarck, ainda no poder, os alemães que emigraram eram por ele considerados como desertores da pátria mãe. Assim, é após a saída de Bismarck que o Ministério de Relações Exteriores da Alemanha mostra um interesse maior por descendentes dos imigrantes alemães no Brasil (SEYFERTH, 1974; KLUG, 1997).

¹⁴⁴ Em Blumenau, por exemplo, a Nova Escola Alemã – *Neue Deutsche Schule* –, pela falta de professores habilitados, “oferecia o curso *Selecta* para a formação dos docentes” (WIEDERKEHR, 2014, 107).

¹⁴⁵ Seyferth (1999, p. 63) destaca que dentre as motivações na colonização interessava ao governo brasileiro, principalmente, “o povoamento do território com pequenos produtores rurais, preferencialmente imigrantes europeus”. Contudo, assevera a autora, outra questão a ser considerada em defesa desde o século XIX, mas, em especial, na primeira metade do século XX, a do branqueamento da população que apregoava uma assimilação de âmbito cultural e racial, tônica da política imigratória, mas que fora rebatida em jornais teuto-brasileiros pelos que eram

fundamentais para a formação de uma nação brasileira, pondo fim à predominância mestiça ou negra, tese não consensual à época. Ao mesmo tempo ganhou força a defesa da assimilação dos imigrantes, que “foi considerada necessária e tomou o caminho do confronto a partir de 1917, até chegar à situação extrema criada pela campanha de nacionalização do Estado Novo” (SEYFERTH, 2003, p. 49).

Em sua defesa dos jardins de infância públicos, o dr. Carlos Gomes de Oliveira converge num ponto central do cenário educacional catarinense – a nacionalização: pela preparação “dos espíritos infantis” se forjaria o “espírito nacional”. Tais instituições, sendo públicas, serviriam a essa causa; tomando como premissa que as crianças do jardim de infância são portadoras de um espírito “muito mais plasmável”, mais facilmente seriam assimiladas. A intervenção precoce junto às crianças dos jardins de infância para servir à causa nacionalizadora é a tônica desta “these”; assim já chegariam no ensino primário imbuídas do espírito nacional, falando e entendendo a língua vernácula, questão essa colocada como um dos problemas centrais na nacionalização em regiões de colonização estrangeira alemã, especialmente, foco das atenções da tese do dr. Carlos e Oliveira, em consonância com o estado.

Em sua tese, Gomes de Oliveira chega a fazer uma breve alusão às professoras após referir-se ao espaço físico como um empecilho para fundar essas instituições:

O mais difícil talvez fosse encontrar um estabelecimento apropriado ao funcionamento de um Jardim de Infancia, porque o mais, como professoras que não passam de “governantes”, seriam de somenos, pelo numero reduzido delas que requerem taes instituições (OLIVEIRA, 1927, p. 280, grifo do autor).

Enquanto na *These n^o 34*, do professor João dos Santos Areão, como vimos, havia uma preocupação com a formação especializada de professoras normalistas para atuarem no jardim de infância – pelo método Froebel e com conhecimento complementado pela prática em jardins de infância –, na Tese n^o 51, à professora é atribuída a função de “governar” as crianças, mas sem qualquer referência à sua formação. Fossem essas professoras atuar em jardins de infância de cidades como Blumenau e Joinville, como sugere Carlos Gomes de Oliveira, para fins da

favoráveis à pluralidade. A legislação sobre o imigrante tratava, em especial, do europeu, em detrimento de outras nacionalidades (SEYFERTH, 2003).

nacionalização, teriam que conhecer o idioma alemão para poderem ensinar a língua vernácula às crianças. Isso, contudo, não foi mencionado na referida tese, que fala dos jardins de infância, mas brevemente, assim como da escola, ambas trazidas em meia página cada, enfatizadas somente para o fim da nacionalização, dedicando-se o autor, detalhadamente, às demais partes da tese.

3.4 DELIBERAÇÕES SOBRE OS JARDINS DE INFÂNCIA NA 1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA EM 1927

As *theses* apresentadas na Conferência de 1927 foram apreciadas por comissões que elaboraram seus pareceres, deliberando ações a serem tomadas pelo estado de Santa Catarina, o que não significa dizer que tais deliberações tenham sido efetivadas.

Sobre a “*These n. 34 – Jardim de Infância*”, apresentada pelo inspetor escolar João dos Santos Areão, a Ata da 4ª sessão ordinária da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina, presente nos anais do evento, consubstancia, no parecer nº 6, sua apreciação e sugere deliberações sobre os jardins de infância públicos. A comissão tem à frente Irmã Bernwarda Michele, o dr. Alfredo Porphirio de Araujo e o dr. Carlos Correa. Destaco que irmã Bernwarda Michele era então diretora do Colégio Coração de Jesus, pertencente à Congregação das Irmãs da Divina Providência, fundado em 1898 em Florianópolis, instituição escolar que possuía escola normal, bem como um jardim de infância criado em 1914. A irmã compôs a “Terceira Comissão” da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927, responsável pelos “Processos pedagógicos, Jardim da infância, Cursos nocturnos”.

Os pareceristas destacaram ter considerado nesse parecer sobre a “*These n. 34 – Jardim de Infância*”, tanto as ideias de seu autor, quanto as dos membros da comissão. O único acréscimo ao qual se referem os pareceristas diz respeito às “licções de cousas” sugeridas no parecer, que acata quase que na íntegra a referida ‘*these*’. O parecer não faz referência às escolas rurais trazidas junto com os grupos escolares pelo professor João dos Santos Areão, descaracterizando, assim, a abrangência dos jardins de infância defendida pelo autor. Também não faz menção, no que diz respeito à problemática da formação das professoras, no sentido de resolver a questão no âmbito do curso normal em Santa Catarina, no tocante a não

constar ainda parte específica que tratasse sobre o jardim de infância, embora acatasse a sugestão dada por Areão de enviar normalistas para os grandes centros.

Assim delibera o parecer:

I - Julgamos conveniente a criação do jardim da infancia junto aos grupos escolares como uma condição indispensavel ao desenvolvimento das facultades intellectuaes da creança, tornando-a apta para iniciar o estudo leccionado no primeiro anno dos grupos escolares; II - Concordamos na parte referente a adaptação de horarios e methodos pedagogicos que se coadunem com as diferentes zonas e as condições ethnicas, suprindo assim a educação do lar paterno; III - Julgamos mui acertado que se escolha entre as melhores professoras catarinenses e de maior vocação para este ramo educacional, a fim de adquirirem, em São Paulo ou Rio, a pratica de processos que as habilitem à direção desta instituição junto a nossa Escola Normal, onde se exercitarão as normalistas praticantes que possuam qualidades exigidas para uma carinhosa e dedicada educadora da nossa meninice de três a seis annos; IV - Aprovamos os assumptos indicados para serem ensinados no Jardim de Infância, acrescentando como indispensável diárias licções de cousas como assumpto optimo ao desenvolvimento da inspecção e dos sentidos. São essas as considerações que fazemos suscinta mas substancial these sobre as vantagens da criação do Jardim de Infancia (MICHELE et al., 1927, p. 67-68).

Sobre o método intuitivo, lembro que também fora prescrito para os jardins de infância brasileiros e escolas primárias nos moldes do que vinha sendo propagado na Europa desde o final do século XIX, com vistas à renovação da instrução pública. Valdemarim (2000), ao analisar os manuais dedicados ao Método de Ensino Intuitivo difundidos junto a professores e escolas brasileiras produzidos por Calkins,¹⁴⁶ Saffray, Delon, assim como Delon e Delon,¹⁴⁷ lembra o manual dirigido às instituições educativas para crianças menores de sete anos, tendo por base as ideias de Pestalozzi e Froebel:

Dedicado à educação infantil, o manual produzido por Delon privilegia os objetos tanto quanto Calkins. É por meio de aros, bolas, bastões etc. , que desenvolvem-se as brincadeiras e jogos que criam situações propícias à aquisição de noções de posição e movimento, cores, as ações produzidas sobre o objeto, suas propriedades mais aparentes, bem como a importância dos sentidos para o conhecimento dos diferentes objetos (VALDEMARIN, 2000), p. 82)

Foi divulgado de variadas formas nas décadas finais do século XIX: na legislação, para a instrução pública elementar, pela Reforma Leôncio de Carvalho,

¹⁴⁶ As “Lições de Coisas”, de Norman Alisson Calkins, foram prescritas para o ensino primário catarinense na Reforma Orestes Guimarães, em 1911 (TEIVE, 2008).

¹⁴⁷ *Lições de Cousas*, de autoria do Dr. Saffray, de 1908; *Plan d'études et leçons de choses*, de Jules Paroz, publicado em 1875; *Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, de autoria de Fanny Ch. Delon e M. Delon, edições de 1892 e 1913 e *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins, de 1886 (VALDEMARIM, 2000).

de 1879; como nova e moderna prática pedagógica para jardins de infância, quando implantado no Colégio Menezes Vieira; ou, ainda, na sua mais completa forma de divulgação e defesa na Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública, por Rui Barbosa, entre 1882 e 1883. Rui Barbosa também traduziu o manual *Primeira Lições de Coisas*, de Kalkins (VALDEMARIN, 2004).

Evidencia-se a circulação dessas ideias à época justificando a posição dos pareceristas sobre a *These* n. 34, aprovando-a quase que na íntegra, acrescentando aos jardins de infância as “licções de cousas”.

Sobre a “*These* n. 51 – *Nacionalização e Ensino*”, do dr. Carlos Gomes de Oliveira, a ata da 5ª sessão ordinária, em seu parecer número dez, teve como pareceristas Adriano Mosimann e Walter Wagenführ. Selecionei desse parecer apenas o que diz respeito aos jardins de infância. Os pareceristas lembram dessa tese sobre “a criação de Jardins de Infância, nos centros maiores como Joinville e Blumenau para completar o systema escolar delineado para o fim de nacionalização” (MOSIMANN e WAGENFÜHR, 1927, p. 74); contudo, foram contrários quanto às duas cidades, sugerindo sua criação na capital catarinense:

Considerando que os Jardins de Infância nos maiores centro do Estado constituíam um valioso elemento nacionalizador e a base das nossas escolas primárias; Considerando, porem que os cofres do Estado não suportam actualmente um grande aumento de despesas para fins escolares com os quaes já dispense cerca de 14% da receita total; sugerimos as seguintes medidas: [...] III Crie-se nesta Capital, a título de experiência, um Jardim de Infância, deixando contudo de o fazer nos outros centros, já em vista da despesa que acarretaria o seu aparelhamento, já pela falta de elementos idoneos para dirigi-lo e ainda pela quase certeza de que estes estabelecimentos ficariam sem matrícula nos centros de descendência estrangeira. A comissão justifica o seu modo de pensar sobre a terceira medida alvitrada, baseando-se no facto de já existirem na cidade de Joinville e Blumenau, Jardins de Infancia particulares. (MOSIMANN e WAGENFÜHR, 1927, p. 74-75).

Uma questão central chama a atenção nesse parecer, emitido em 5 de agosto de 1927, que aparece como justificava para a criação de apenas um jardim de infância na capital, preterindo os demais centros, pelo custo do “aparelhamento” que tais instituições demandariam, quer dizer, pela falta de verbas do estado para investir na educação escolar e, em decorrência, nos jardins de infância. Outra questão diz respeito à falta de “elementos idôneos” para dirigir os jardins de infância, que é a falta de professoras formadas, questão que não foi problematizada

na referida tese; ao contrário, foi minimizada. A justificativa da falta de recursos do estado de Santa Catarina para a educação escolar acabou por desconsiderar o que justificava a própria tese defendida pelo dr. Carlos Gomes de Oliveira, dos jardins de infância como um “valioso elemento nacionalizador”, pois, ao mesmo tempo em que não foi acatada a sugestão de sua criação em Joinville e Blumenau, duas importantes cidades catarinenses de colonização alemã, sugeriu-se a criação de um jardim de infância na capital do estado, denotando lutas de representações. Florianópolis contava, então, com um jardim de infância, confessional, católico, o do Colégio Coração de Jesus; havia também a Escola Alemã, fundada pela Comunidade Evangélica Luterana em 1867, embora tenha-se registro do jardim de infância em 1937.¹⁴⁸ Joinville contava com dois jardins de infância ligados a associações femininas luteranas: um, de 1916, e outro, de 1917; em Blumenau, em 1927, existia o jardim de infância da Escola Alemã. A justificativa da não criação nessas duas cidades passou também pela questão de as famílias colocarem ou não os filhos em jardins de infância públicos, o que não se pode desconsiderar, pois era comum as crianças em idade pré-escolar falarem exclusivamente a língua alemã, tanto em casa como nos jardins de infância, além do fato da predominância de luteranos dentre os descendentes de imigrantes,¹⁴⁹ que destinavam os filhos para os jardins de infância luteranos.¹⁵⁰ Nos jardins de infância públicos, a língua vernácula seria adotada, o que colocava em dúvida, por parte do estado catarinense, a própria aceitação da comunidade de origem estrangeira de tais instituições, alegava o referido parecer.

Por último, sobre “*These n. 2 - E’ compatível o ensino Normal com uma adaptação dos mesmos aos cursos gymnasiaes?*”, o parecer nº 26, de 7 de agosto de 1927, tem como pareceristas Raja Gabaglia, Marcilio Dias Santiago, P. F. X. Zartmann e Barreiros Filho. Em relação à ‘*these*’ do diretor da Instrução Pública Mâncio Costa, os pareceristas assim se manifestam:

A 1ª Comissão aplaude, pois, vivamente as conclusões da memoria, propondo a criação de escola maternas; a da reforma do programma da escola Normal, nos termos do parecer já apresentado e que foi aprovado pela Conferencia; não vê inconveniente na criação de um Gymnasio estadual para o sexo feminino desde que para tal fundação disponha o

¹⁴⁸ Vale ressaltar que esse dado não precisa o ano da inauguração do jardim de infância, mas demarca sua já existência na Escola Alemã de Florianópolis: “[...] a escola registrava 112 alunos, sendo 16 no jardim de infância e 96 distribuídos nas demais séries” (KLUG, 1997, p. 119).

¹⁴⁹ Klug (1997).

¹⁵⁰ Segundo dados colhidos nas entrevistas com professoras de jardim de infância luteranos de Blumenau.

Estado de meios necessários (GABAGLIA; SANTIAGO; ZARTMANN, 1927, p. 492).

No que se refere à educação das crianças menores de sete anos, o parecer considera o que a *'these'* apresentou sobre as escolas maternais, propondo sua criação, não fazendo referência aos jardins de infância, ao certo, porque aprovados a partir da *These n. 34*.

Na súmula das conclusões da 1ª Conferência do Ensino Primário de Santa Catarina, realizada em 1927, dividida em cinco sessões – Inspeção Escolar, Ginásio, Escola Normal, Ensino Complementar e Ensino Primário –, consta nessa última, sobre os jardins de infância: “Que convem a instalação de jardins da infancia, junto aos Grupos Escolares, que preencherão uma lacuna do ensino primário catarinense” (COSTA et al., 1927, p. 578-579). Assinam a súmula: Antonio Mâncio da Costa, Luis Sanches Bezerra de Trindade, João Tolentino de Sousa Junior e Laercio Caldeira de Andrada.

Procurei situar como a temática dos jardins de infância apareceu nas teses apresentadas na 1ª Conferência do Ensino Primário de Santa Catarina na segunda década do século XX, apreendendo representações sobre jardins de infância e a formação de suas professoras, identificando, ainda, “vestígios de representação” do final do século XIX. Identifiquei também aquilo para o que Chartier (1990) chama a atenção, ou as lutas de representação que se colocam no mundo social por meio de “concorrências” e “competições” por grupos ou indivíduos na defesa de suas concepções, como se pode ver em torno dos métodos propostos para os jardins de infância situados entre o “velho molde froebeliano” e a “escola ativa” de Decroly, Dewey e Claparède, ou, ainda, nos embates sobre os objetivos da criação dos jardins de infância.

Ora, no estado, os jardins foram idealizados como instituições públicas voltadas à educação de crianças tanto da área urbana como na rural – é o que consta na tese defendida pelo professor João dos Santos Areão –, compondo a estrutura do ensino catarinense, como igualmente defendeu o professor Mâncio da Costa, nessa última questão. Os jardins de infância foram idealizados, porém, somente para os maiores centros catarinenses de colonização alemã, para fins de assimilação das crianças com base na política da nacionalização do ensino, como na tese do dr. Carlos Gomes de Oliveira.

As *'theses'*, assim como o que foi deliberado a partir delas no que diz respeito aos jardins de infância públicos, evidenciam determinadas representações, dadas por homens públicos, representantes do estado catarinense. Pode-se dizer que em Santa Catarina foram representados principalmente com base na leitura de Froebel, tanto pela especificidade da organização, da programação e do método, como pela formação especializada de suas professoras, dada a necessidade de conhecerem o método e exercitarem a prática em tais instituições.

Em relação aos autores clássicos citados nas *'theses'* que versaram sobre os jardins de infância, uma hipótese sobre o professor Areão tratar exclusivamente de Froebel em sua *'these'*, não se referindo a autores mais contemporâneos, como fez o professor Mâncio da Costa, pode ter por explicação o fato de não existir ainda no estado nenhum jardim de infância público, o que o teria levado, assim, a querer demarcar que fossem observados os princípios froebelianos na criação de tais instituições, uso de materiais, etc. Herbart, contemporâneo de Froebel, também é trazido à tona na defesa por jardins de infância públicos para Santa Catarina, em especial como pano de fundo da discussão sobre a educação e a instrução das crianças. A invocação pelo professor Antonio Mâncio da Costa, na defesa dos jardins de infância catarinenses, por Decroly, Claparède e Dewey, a partir da referência à escola ativa, responde a uma demanda do contexto que estava em sintonia com uma nova geração de autores expoentes nas discussões das ideias Escola Nova, já em circulação em Santa Catarina.

Vale lembrar, no cenário nacional, no âmbito da Reforma do Distrito Federal de 1927, por exemplo, que Fernando de Azevedo, adepto dos centros de interesse de Decroly para os jardins de infância, assim como do método de projetos de Kilpatrick, seguia “a tendência universal de misturar propostas de diferentes autores desde que apresentassem uma certa unidade teórica” e, desse modo, prevaleceu, por exemplo, “a utilização de alguns materiais pedagógicos de Montessori e também de Froebel na composição do programa da Reforma do Distrito Federal” (KISHIMOTO, 1986, p. 119). Froebel continuava dominando a proposta das ideias renovadas da educação, fosse por ter lançado os germens desse ideal renovador, fosse pelo uso de material específico por ele projetado para os jardins de infância.

Pode-se dizer que, na Conferência de 1927, a ideia de uma pedagogia moderna aplicada aos jardins de infância estava sendo divulgada ao mesmo tempo em que se anunciava a necessidade – já defasada – da criação de tais instituições, assim como a impossibilidade de uma formação completa de suas professoras pelo conhecimento do método na teoria e na prática, sendo necessário então enviar normalistas catarinenses para o Rio de Janeiro ou São Paulo, como destacou o professor Areão. Na visão do professor Mâncio da Costa, os jardins de infância deveriam ser concebidos já sob um novo modo de se pensar a educação, não no “velho molde froebeliano”. Ou seja, considerando que inovações pedagógicas estavam em curso em Santa Catarina desde que a Reforma Orestes Guimarães, em 1911, já estabeleceria o método intuitivo – expoente do método ativo no movimento escolanovista – para os grupos escolares, a defasagem ao qual nos referimos diz respeito a efetiva criação dos jardins de infância, pois a aplicação de novos métodos já se impunha, dado que em andamento no ensino primário desde a década anterior. Ademais, segundo Kishimoto (1986, p. 116), na década de 1920, “a penetração dos princípios do escolanovismo provocava a adoção das classes de jardins de infância por parte dos grupos escolares e grandes colégios da rede de ensino privada”, o que pode explicar sua presença nas teses sobre os jardins de infância na 1ª Conferência Estadual, para completar a lacuna no “falho aparelho escolar” catarinense.

De tudo, a 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina, no ano de 1927, deliberou, em linhas gerais, sobre os jardins de infância públicos defendidos nas três teses: a) a criação de jardins de infância, segundo Froebel, junto aos grupos escolares, com adaptação de métodos e horários de acordo com as diferentes zonas e condições étnicas; b) envio, dentre as melhores professoras catarinenses, para o Rio de Janeiro ou São Paulo, para a aprendizagem do exercício prático; c) aprovação do programa proposto, indicando *lições de coisas* pela educação dos sentidos; d) a criação de um jardim de infância na capital Florianópolis, a título de experiência.

Tendo a 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina em 1927 pronunciado sobre a criação jardins de infância públicos, interessa aqui analisar se as teses defendidas e as deliberações decorrentes encontraram eco em leis educacionais nas décadas que se seguiram, o que é trazido na sequência do texto,

ao mesmo tempo em que se procura apreender representações do estado sobre a formação de professoras para os jardins de infância.

4 REPRESENTAÇÕES SOBRE JARDINS DE INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE SUAS PROFESSORAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL CATARINENSE DAS DÉCADAS DE 1930, 1940 e 1960

Os jardins de infância estiveram presentes na legislação educacional catarinense desde a primeira década do século XX, na esteira do que também aconteceu na legislação em outros centros brasileiros, conforme já vimos, quando propostas vislumbravam incorporar tais instituições à estrutura de ensino público republicano e, antes mesmo, no Brasil imperial.

Pelo que consegui levantar, passados quase trinta anos do Decreto nº 348, de 7 de dezembro de 1907, com que Santa Catarina anunciou instituir os jardins de infância, a legislação não fez alusão a tais instituições. Aliás, até aí prevaleceu o Decreto nº 846, de 11 de outubro de 1910, que culminou na Reforma Orestes Guimarães e “implementou uma reforma expressiva no ensino primário, que marcaria profundamente a história da educação catarinense [...] por meio da reorganização da Escola Normal e da introdução dos Grupos escolares” (TEIVE e DALLABRIDA, 2011, p. 57).¹⁵¹ Essa reforma, implementada em 1911, “manteve os aspectos básicos de sua estrutura até o ano de 1935” – com a Reforma Trindade –, quando “alterações na filosofia e política educacionais do estado [...] consubstanciaram uma nova reforma do ensino público de Santa Catarina” (FIORI, 1975, p. 145), reforma essa que voltou a tratar dos jardins de infância, deliberando sobre sua criação junto aos institutos de educação de Florianópolis e Lages, antes escolas normais.

Se anteriores à década de 1940, as leis educacionais catarinenses ora silenciaram, ora pouco definiram sobre a educação das crianças em jardins de infância públicos, tampouco trataram da formação de suas professoras. Observam-se, a partir de 1946, tratativas na legislação tanto sobre os jardins de infância como sobre a formação de suas professoras em um nível de detalhamento não adotado até então, o que não significa considerar que a defasagem entre legislação e realidade

¹⁵¹ O Decreto nº 14, de 12 de setembro de 1911, criou os primeiros grupos escolares. No segundo mandato de Vidal Ramos à frente do governo do estado, sete grupos escolares foram edificados nas cidades de Joinville, Florianópolis, Laguna, Lages, Itajaí e Blumenau, dirigidos por normalistas oriundos do estado de São Paulo, a convite de quem comandou e implementou a reforma educacional catarinense, o professor Orestes Guimarães, egresso de escola normal de São Paulo (TEIVE e DALLABRIDA, 2011). Vale lembrar que a criação dos grupos escolares também havia sido deliberada pelo Decreto nº 348, de 7 de dezembro de 1907.

foi, em certa medida, equacionada. Em 1946, o estado deliberou sobre a regulamentação e o funcionamento de jardins de infância, seus objetivos e a programação a ser desenvolvida com as crianças. Ademais, regulamentou, neste mesmo ano, curso de especialização para a “Educação Pré-Primária” a ser oferecido nos institutos de educação, definindo sua grade curricular. Em 1947, na programação das escolas normais e institutos de educação, tratou do “Período Pré-escolar” no “Programa de Higiene e Puericultura”, assim como da prática em maternidades e centros de puericultura. Observa-se, ainda, em 1963, que os cursos normais deveriam passar a atender também à demanda de formação de professoras para o pré-primário. Isto significa que quatro décadas após o professor João dos Santos Areão ter tratado, na conferência de 1927, dessa problemática da formação de professoras de jardins de infância na escola normal, as leis, a partir de 1946, e essa lei de 1963, viriam a confirmar em grande medida a representação da formação da professora pré-primária nos moldes do que pensava o professor Areão: que fosse normalista e especializada na área em que iria atuar, também pela prática.

4.1 REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1930: DELIBERAÇÕES SOBRE A CRIAÇÃO DE JARDINS DE INFÂNCIA PÚBLICOS E UMA LACUNA SOBRE A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Considero importante, antes de adentrar nas reformas educacionais catarinenses da década de 1930, lembrar que, no cenário político de Santa Catarina, o Partido Republicano Catarinense (PRC) foi substituído, nas eleições de 1929, pela Aliança Liberal (AL); embora Vidal Ramos¹⁵² afastado do governo, tendo o filho Nereu Ramos seguido a carreira política, apoiou a Aliança Liberal que defendia Getúlio Vargas. Anteriormente, na Primeira República, o PRC manteve sua força sob a liderança de Vidal Ramos, governador do estado entre os anos de 1910 e 1914, época que foi empreendida a primeira grande reforma do ensino – a Reforma Orestes Guimarães de 1911. Na década de 1903 a propaganda da Aliança Liberal de sensibilização nos meios políticos brasileiros passava pela “instituição do voto secreto, pelo repúdio aos regionalismos que impediam o desenvolvimento harmônico do país”, em decorrência da hegemonia política de São Paulo e Minas Gerais, “e pela extinção das oligarquias estaduais” (PIAZZA & HÜBENER, 2003, p.

¹⁵² Latifundiário e pecuarista da cidade de Lages.

211). Em Santa Catarina, acrescentavam-se os temas da “educação pública extensa e intensa e o da publicidade ampla dos altos gastos oficiais”. O PRC, mesmo tendo deixado os longos anos de poder no governo, pela Aliança Liberal, perpetuou os Ramos no controle do estado (PIAZZA & HÜBENER, 2003, p. 211). É relevante destacar este cenário político, pois foi majoritariamente sob a Aliança Liberal que o estado foi governado durante a Era Vargas, alinhando-se, nesse período, à política do governo federal e, muito especialmente, aos anseios da nacionalização do ensino.

Há que se considerar ainda, nesse contexto, o próprio campo educacional brasileiro, quando a “revolução de 1930 fora deflagrada por interesses puramente políticos e os que a empreenderam partilhavam das mais diversas correntes de pensamento filosófico” (FIORI, 1975, p. 144). É por essa razão que, em 1932, “o panorama educacional brasileiro foi atingido pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, endossado por importantes educadores, [...] adeptos da educação renovada no Brasil”, dado o clima “revolucionário” propício à entrada de novas ideias e lideranças, quando o “próprio Governo Federal, mediante Encontros e Congressos, teve a expectativa de que os educadores brasileiros fornecessem subsídios para a sua ação educacional” (FIORI, 1975, p. 144). O projeto educacional pensado pelos pioneiros era de interesse do governo, pois dizia respeito a um projeto mais amplo de sociedade, por sua modernização. Para os pioneiros:

As expressões educação nova e escola nova, tão enfatizadas no Manifesto de 1932, designavam mais que novas metodologias educacionais, já que corporificavam a crença de que a organização da cultura e da sociedade poderia ser alcançada por meio de políticas de redefinição da escola e do sistema educacional, pelo qual, em última instância, aspiraria-se à construção de uma sociedade rumo à modernidade (DAROS, 2013, p. 264, grifos da autora).

Neste sentido, questões comuns foram observadas no movimento escolanovista nos vários estados, a partir da cena educacional brasileira, dada por alguns fatores que lhes eram próprios, dentre os quais: ênfase na educação como solução dos problemas nacionais; projetos em disputa entre reformadores e católicos em relação ao controle do sistema educacional brasileiro, que envolvia a obrigatoriedade, a laicidade, a coeducação, a gratuidade e o fortalecimento do ensino público; a dissensão entre católicos e reformadores e as posições conciliatórias do Estado com ambos; a reafirmação de novos métodos de ensino e reformas educacionais, em especial no ensino primário e na escola normal; a defesa

de um ensino ativo e de uma escola única; a propagação de impressos pedagógicos;¹⁵³ a ampliação da ação educativa da escola pela implantação de instituições auxiliares.¹⁵⁴

Em 1929, Lourenço Filho¹⁵⁵ lançou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, marco editorial que intentou divulgar no Brasil as novas concepções sobre a nova educação, em circulação na Europa e nos Estados Unidos. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendeu a criação de um sistema nacional de organização escolar, com mudanças que deveriam abranger a educação em todas as suas etapas, incluindo a educação das crianças em idade pré-escolar: “a estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária), aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano” (AZEVEDO, 1932, p. 59). Tratava-se de aspirações que, em relação à “escola infantil ou pré-primária”, vinham sendo requeridas desde o período imperial brasileiro, em especial pela *Reforma* proposta por Rui Barbosa entre os anos de 1882 e 1883.

O destaque ao contexto em que se propagam as ideias da Escola Nova no Brasil é importante nesta pesquisa, pois tais ideias estão presentes no que o estado de Santa Catarina legislaria sobre educação, repercutindo, nos jardins de infância. Se é certo que o movimento da Escola Nova encontrou eco em Santa Catarina, é necessário fazer alusão a suas singularidades, principalmente por conta das regiões de forte colonização alemã. Assim, concomitantemente à difusão de propostas de novos métodos de ensino e reformas educacionais com base nas ideias da Escola Nova, que colocavam a criança no centro do processo educativo – dando à disciplina escolar novos contornos quanto à autoridade do professor e à sua relação com o

¹⁵³ Dentre eles, os manuais didáticos, periódicos educacionais e coleções pedagógicas (SOUZA, 2008).

¹⁵⁴ Como: biblioteca infantil, jornal infantil, cinema educativo, cooperativa, clube agrícola, orfeão, associação de pais e mestres, caixa escolar, etc. (SOUZA, 2008).

¹⁵⁵ Lourenço Filho, um dos educadores e intelectuais expoentes do Movimento da Escola Nova no Brasil, juntamente com Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, ficaram conhecidos como “os cardeais da educação nacional”. Esses três educadores foram “companheiros de luta no movimento de renovação educacional do País” e signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, que, embora tivessem divergências ideológicas, vislumbravam intervir na sociedade brasileira através de uma educação renovada, por meio do qual esse documento foi considerado como marco inaugural do projeto de renovação educacional no Brasil. Esse movimento enfrentou forte crítica da Igreja católica, que, naquele momento, se constituía como forte concorrente do Estado na educação, por deter parte expressiva das escolas privadas no país. Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000323.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

aluno e deste com a aprendizagem –, não há como ignorar, em meio ao contexto de um acirramento da política nacionalizadora, as “contradições” encontradas nesse cenário, o que, em Santa Catarina é:

representativo desta perspectiva de análise, considerando que enfrentou, desde o final do século XIX, o problema da assimilação de imigrantes pela escola pública, fazendo que ela passasse a assumir objetivos como disciplinar, assimilar, modelar e conter. Esses verbos expressam não somente funções sociais atribuídas à escola, mas as próprias contradições impostas pela concepção de um projeto que parecia anacrônico e ‘fora de lugar’ no estado, mas que renderia importantes modificações na rede de ensino (BOMBASSARO e SILVA, 2011, p. 405).

Contradições que acompanharam, por exemplo, o fechamento, no final da década de 1930, dos ainda poucos jardins de infância em funcionamento em Santa Catarina, no caso, os de luteranos, assim como suas escolas, por conta da política do alinhamento com a política do Governo de Getúlio Vargas. De modo contrário, jardins de infância e escolas primárias católicas foram, ao final, preservados, mesmo os de congregações e ordens de origem alemã, por conta da aliança do Estado com a Igreja, pois na República “laica” perpetuavam-se os empreendimentos educacionais confessionais católicos, que se consolidaram e se expandiam em Santa Catarina.

O estado contava “com a imensa rede escolar católica para disseminar suas propostas nacionalizadoras de homogeneização cultural”; terrenos e prédios escolares pertencentes à Igreja foram cedidos ou doados ao estado, que assumia os “institutos de ensino” e, “em troca, permitia-se o ensino religioso na rede de ensino público” (SOUSA, 2003, p. 171).¹⁵⁶

Dessa mesma década em que são fechados jardins de infância e escolas luteranas, é a lei que transforma as escolas normais em institutos de educação, anexando os jardins de infância em 1935. Em seguida, a lei de 1939, que reorganiza os institutos de educação, afirmando a prática pedagógica de normalistas nos jardins de infância e grupos escolares.

4.1.1 Reforma Trindade (1935): jardins de infância anexos aos Institutos de Educação para o “preparo completo do magistério primário”

Pode-se dizer que o Decreto-Lei nº 713, de 5 de janeiro de 1935, que transforma as escolas normais em Institutos de Educação – Reforma Trindade –,

¹⁵⁶ O que aconteceu com várias escolas paroquiais (SOUSA, 2003).

pois empreendida por Luiz Sanches Bezerra de Trindade,¹⁵⁷ retoma a discussão sobre os jardins de infância depois da 1ª Conferência do Ensino Primário em Santa Catarina, em 1927. Essa lei prevê que essas instituições deveriam compor a estrutura dos dois institutos de educação públicos existentes à época, nas cidades de Florianópolis e Lages, começando por preencher uma das lacunas no “falho aparelho escolar” catarinense, como enfatizara o professor Antonio Mancio da Costa em sua tese, na Conferência de 1927.

Um dos questionamentos que me fiz no início da pesquisa foi se o estado de Santa Catarina teria ou não, efetivamente, criado os dois jardins de infância anexos ao Instituto de Educação pela Reforma de 1935. Depois, outra dúvida que levantei foi se a Escola Normal de Lages teria sido efetivamente transformada em instituto de educação, ou se isto não tinha apenas constado em lei, pois, segundo Fiori (1975), à época da Lei Orgânica do Ensino Normal Catarinense, em 1946, havia somente o Instituto de Educação em Florianópolis e as Escolas Normais Públicas em Lages, Blumenau e Mafra, além das várias escolas normais particulares. Pinto (2001, p. 82) destaca que um ano após a sua instalação, “a Escola Normal de Lages encontrou seu estatuto legal no Decreto 713, de 5 de janeiro de 1935, relativo à nomenclatura Instituto de Educação de Lages”, já que as escolas normais assim teriam sido transformadas. Córdova (2017)¹⁵⁸ lembra que essa escola fora criada em 18 de março de 1934, durante o governo do interventor federal Aristiliano Ramos, natural dessa cidade, nas dependências do Grupo Escolar Vidal Ramos. Nesse mesmo ano, fora lançada a pedra fundamental para a construção de prédio próprio, finalizado em 1936. A autora destaca que, nesse ínterim, pela Reforma de 1935, “a edificação, iniciada sob a orientação de Escola Normal, foi concluída sob a nomenclatura de Instituto de Educação” (CÓRDOVA, 2017, p. 317).

O que me proponho também evidenciar, à medida que avanço neste título que diz respeito às leis que trataram sobre os jardins de infância, é que não se encontram indícios da implementação dos jardins de infância públicos, a despeito da motivação constante na legislação, mas que parece indicar estar ao longo dos

¹⁵⁷ Catarinense, intelectual da linha de ação pedagógica de Orestes Guimarães, Luiz Bezerra de Trindade iniciou carreira como professor no Grupo Escolar Jerônimo Coelho em Laguna. Foi inspetor escolar e exerceu cargos técnicos na Diretoria de Instrução Pública. Reconhecido pelo governo como educador e homem público exemplar, teve marcante influência “nos destinos da educação pública catarinense” (FIORI, 1975, p. 148).

¹⁵⁸ Sua pesquisa trata da Escola Normal de Lages pela arquitetura escolar.

anos anunciando sua criação.¹⁵⁹ Neste sentido, acabou importando mais saber sobre as razões de o estado criar, na letra da lei, tais instituições, do que comprovar se foram efetivamente implementadas. Entender o contexto no qual as leis foram gestadas importou sobremaneira e o conhecimento das pesquisas sobre o ensino primário e normal foi essencial nesse processo, o que me levou a problematizar essas questões, bem como a averiguar que algumas outras propostas não haviam sido criadas em cumprimento do que afirmava a legislação educacional catarinense. Exemplo que se deu com o Grupo Escolar Modelo e a Escola Modelo de Aplicação do Instituto de Educação de Florianópolis, que não foram criados de imediato após a Reforma de 1935.

Antes da Reforma Trindade, com a Reforma Orestes Guimarães, em 1911, o estado já mostrara ter entrado em sintonia com a moderna pedagogia, seguindo o contexto nacional no que dizia respeito ao método de ensino intuitivo, ícone do movimento escolanovista. Para “Orestes Guimarães:

a reforma da instrução pública deveria ter como base o investimento na formação de professores/as primários/as, sob a égide da pedagogia moderna, leia-se, “método intuitivo”, dada a moderna educação republicana que exigia novos métodos, conteúdos, práticas escolares e modernos professores, razão pela qual sua reforma iniciou pela escola normal (TEIVE, 2008, p. 34).

Essa reforma foi sendo alterada por decretos, resoluções e dispositivos legais, como, quando em 1919, o curso normal passou para quatro anos e o currículo das escolas complementares foi reformulado, observando-se “de forma recorrente a relação entre as alterações nas escolas de ensino primário e nas Escolas Normais” (BOMBASSARO e SILVA, 2011, p. 408). Em 1927, como se viu, o estado catarinense realizou a 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, em consonância com o cenário educacional brasileiro, que vinha se congregar, em conferências ou congressos, em discussões sobre a “modernização pedagógica”. Em 1931, Adriano Mosimann, então inspetor escolar, participou da IV Conferência Nacional de Educação, que debatia a renovação pedagógica através da formação dos professores, pensando na adequação “às demandas do país e aos novos métodos de ensino”. De volta a Santa Catarina, mesmo “sem condições imediatas de fazê-lo, o inspetor declarava que era preciso inserir modelos pedagógicos mais modernos no estado, a

¹⁵⁹ Embora esta pesquisa não detenha a tal questão.

fim de adequar as escolas catarinenses aos anseios nacionais”. No relatório feito ao interventor do estado, Aristiliano Ramos,¹⁶⁰ fazia “inúmeras ressalvas quanto à possibilidade de execução dos princípios da nova pedagogia em território catarinense” (BOMBASSARO e SILVA, 2011, p. 409). E em 1935 ocorre a nova reforma no ensino catarinense, anexando os jardins de infância nos Institutos de Educação, conforme ditavam os princípios da “nova pedagogia”.

Na sequência, apresento o quadro com o Decreto-Lei nº 713, de 5 de janeiro de 1935, juntamente com outro decreto que, dois dias após, deu nome ao jardim de infância do Instituto de Educação de Florianópolis.

Quadro 7 – Jardins de infância na legislação catarinense de 1935

| LEI | ASSUNTO | EXCERTOS SOBRE JARDINS DE INFÂNCIA |
|--|---|--|
| Decreto-Lei nº 713 , de 5 de janeiro de 1935 | Transforma as escolas normais em institutos de educação | Art. 15 – Os Institutos de Educação abrangerão: a) Jardim de Infância; b) Grupo Escolar; c) Escola Isolada (tipo rural); d) Escola Normal Primária; e) Escola Normal Secundária; f) Escola Normal Superior Vocacional. |
| Decreto nº 715 , de 7 de janeiro de 1935 | Dá nome ao Jardim de Infância do Instituto de Educação de Florianópolis | Art. 1º - O Jardim de Infancia anexo ao Instituto de Educação de Florianópolis terá a denominação de Jardim de Infancia Professora Cacilda Guimarães. |

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

Essa lei faz breves menções aos jardins de infância. No Art. 15, assim define: “Os Institutos de Educação abrangerão: a) Jardim de Infância; b) Grupo Escolar; c) Escola Isolada (tipo rural); d) Escola Normal Primária; e) Escola Normal Secundária; f) Escola Normal Superior Vocacional” (SANTA CATHARINA, 1935, p. 164).

¹⁶⁰ Aristiliano Ramos, fazendeiro, militar e jornalista, era natural da cidade de Lages. Sobrinho de Vidal Ramos, participou da Revolução de 1930 como “comandante de uma das mais numerosas colunas revolucionárias” que conduziu Getúlio Vargas à presidência do Brasil. Com o triunfo da Revolução, já coronel, foi eleito indiretamente interventor federal em Santa Catarina, tomando posse em abril de 1933, permanecendo no cargo até maio de 1935. Quando tomou posse do governo, era membro do Partido Progressista (PP), mas, nesse mesmo ano, assumiu a presidência do Partido Liberal Catarinense (PLC), dado que alinhado ao governo de Getúlio Vargas. Sucedeu-o no cargo o primo Nereu Ramos (PLC). Em 1945, com o início da queda do Estado Novo, Aristiliano Ramos junta-se a Adolfo Konder, opositor da “oligarquia Ramos”, na fundação do partido da União Democrática Nacional (UDN) em Santa Catarina (PIAZZA e HÜBENER, 2003 e http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/118-Aristiliano_Ramos. Acesso em: 12 set. 2019).

No Art. 32 menciona sobre: “As folhas de pagamento da Escola Normal Primária, Grupo Escolar e Jardim de Infância que funcionarem anexos ao Instituto de Educação serão pagos aos respectivos diretores na forma da legislação em vigor” (SANTA CATARINA, 1935, p. 169);

No Art. 81, determina: “A matrícula nas classes do Jardim de Infancia será de 30 alunos em cada uma, e nas classes do Grupo Escolar anexo ao Instituto de Educação será de 40 em cada ano do curso” (SANTA CATARINA, 1935, p. 174).

Constata-se que a recém-criada Escola Normal Vocacional teve vida efêmera, funcionando por apenas dois anos, de 1937 a 1938. O grupo escolar a ser anexado no Instituto de Educação não foi criado nesta reforma de 1935, mas na Reforma de 1939. Quanto aos jardins de infância, há indícios de que também não foram criados. Não obstante, dois dias após o Decreto-Lei nº 713, de 5 de janeiro, ter deliberado sobre a criação de jardins de infância anexos aos institutos de educação, o Decreto nº 715 definiu que o jardim de infância do Instituto de Educação de Florianópolis portaria o nome Professora Cacilda Guimarães. Cacilda Guimarães veio para Santa Catarina com Orestes Guimarães¹⁶¹ em 2010, juntamente com outros professores paulistas, contratados para a reestruturação da instrução pública catarinense. Cacilda Guimarães, além de assumir a regência de sessões femininas, desempenhou funções ligadas à divulgação do método intuitivo nas escolas isoladas e grupos escolares do estado.¹⁶² Após a morte de Orestes Guimarães, ocorrida em 1931, voltou para São Paulo (TEIVE e DALLABRIDA, 2011).

Pode-se pensar que, à época, a homenagem a ela dirigida indiretamente se destinava ao professor Orestes, uma homenagem póstuma a uma figura ilustre que gozava de muito maior prestígio, pois Cacilda Guimarães figurou na história da educação catarinense à sua sombra, como “a mulher do reformador”,¹⁶³ homenageada com seu nome num jardim de infância que também pode ter ficado à sombra, na letra da lei. Contudo, não se pode deixar de considerar que possa ter sido

¹⁶¹ Anteriormente, a professora Cacilda veio com Guimarães em 1907, ano em que se casaram, após o professor paulista ter sido contratado para reestruturar o colégio municipal da cidade de Joinville (TEIVE e DALLABRIDA, 2011).

¹⁶² Não assumiu nenhuma direção, provavelmente pela não comprovação de sua formação como normalista (TEIVE e DALLABRIDA, 2011).

¹⁶³ A professora Cacilda Guimarães foi homenageada após a morte de Orestes com o nome da escola no município catarinense de Vidal Ramos, no Vale do Itajaí, transformada em Grupo Escolar. “No site dessa escola, todavia, consta que foi tão somente ‘a mulher do reformador’” (TEIVE & DALLABRIDA, 2011, p. 61)

uma homenagem do estado catarinense devido ao fato de a professora ter integrado o grupo daqueles que acompanharam o trabalho de Orestes Guimarães¹⁶⁴ na reforma. O jardim de infância a ser anexado ao Instituto de Educação de Lages foi concebido com restrições na própria lei, pois, segundo o próprio Decreto nº 703, de 7 de janeiro de 1935, em seu Art. 43, constava: “O Instituto de Educação de Lages terá no ano corrente uma Escola Normal Primária e dois anos da Escola Normal Secundária. Os demais cursos a que se refere o artigo 15 serão instalados oportunamente, até a sua completa organização (SANTA CATARINA, 1935, p. 171).

Dois artigos da Reforma de 1935 tratam da “Escola Modelo de Aplicação”, um de sua reorganização e outro, dos professores:

Art. 78 – A Escola Modelo de Aplicação será reorganizada dentro do plano estabelecido neste decreto.

Art. 79 - Os professores da Escola Modelo de Aplicação passam a lecionar no Grupo Escolar anexo ao Instituto de Educação de Florianópolis, com os vencimentos que percebem actualmente, porém os novos docentes serão nomeados com vencimentos fixados em lei para os professores dos grupos escolares.

A 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina, no ano de 1927, já havia tratado do assunto, falando em criar um curso de aplicação, o que aparece na súmula das conclusões, quando divide a escola normal em três seções: “I – Curso de aplicação (a ser criado); II – Curso normal; Curso profissional-feminino (Seção de Chapéus, Seção de Flores, Seção de Corte e costura (a ser criado), Seção de trabalhos de agulha)”¹⁶⁵ (COSTA et al., 1927, p. 576). Sobre a curso de aplicação, acrescenta:

Sem uma Escola de Aplicação, que funcione no edifício da Escola Normal, e em que as alumnas do 4º ano façam o ensaio profissional, sob a orientação, crítica e correção dos professores, desmerece o nome de normal o curso que actualmente carrega com a impropriedade desse adjectivo... É imprescindível, pois, o seu funcionamento (COSTA et al, 1927, p. 576).

Em 1928, Cid Campos, então secretário do Interior e Justiça do estado de Santa Catarina, elaborara relatório procurando descrever ao governador Adolpho Konder “algumas medidas adotadas a partir da realização da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário” de 1927, que diziam respeito, em especial, “aos programas específicos para as modalidades de escolas existentes” (HOELLER, 2009,

¹⁶⁴ Sobre a atuação da professora Cacilda Guimarães na educação catarinense, consultar TEIVE e DALLABRIDA (2011).

¹⁶⁵ A Reforma de 1935, em seu art. 63, desmembra o Curso Profissional Feminino da Escola Normal.

p. 70). Ainda em 1928, o governador, em mensagem de governo, discorria sobre o assunto, argumentando ser inadiável a remodelação do plano estrutural de aparelhamento escolar para articular a unidade do ensino público, assim como para preencher lacunas que ainda existiam. Apoiava-se na articulação entre a formação e a prática dos docentes como elementar.¹⁶⁶ Nesse relatório, o jardim de infância era uma das lacunas a ser preenchida nessa articulação das unidades do ensino público, ao lado dos grupos escolares e escola de aplicação:

Criação de jardins de infância junto aos grupos escolares de 1ª classe e a de uma escola de aplicação, onde nossos futuros professores aperfeiçoassem os estudos para o exercício do magistério, viriam solver essa desarticulação, preparando, de modo cabal, discentes e docentes para os trabalhos da escola e levando o nosso ensino público ao nível do de outros Estados da União, no ponto de vista da uniformidade e unidade técnicas (SANTA CATHARINA, 1928, p. 45 apud HOELLER, 2009, p. 70).

O Grupo Escolar Modelo Dias Velho não foi criado de imediato pela Reforma de 1935, mas pelo Decreto nº 306, de 2 de março de 1939, assumindo o papel de escola modelo de aplicação,¹⁶⁷ sugerida na Conferência do Ensino Primário de 1927 e criada na Reforma de 1935, para a prática das normalistas. Contudo a escola modelo de aplicação foi efetivamente criada no Instituto de Educação de Florianópolis somente na década de 1960. Sob essa denominação, foi criada, pelo Decreto nº 1.250, de 9 de abril de 1962, a Escola Primária de Aplicação anexa ao Instituto de Educação Dias Velho, para a prática de normalistas (VIEIRA, 2014).

A professora Isabel da Silva Lins, em entrevista concedida a esta pesquisa esclarece questões importantes ligadas ao Instituto de Educação. Contou-me, por exemplo, sobre a criação da “Escola de Aplicação”, ao qual foi encarregada:

Eu era professora de didática e prática de ensino do Curso Normal, aí o professor Nilson Paulo me chamou e o Valmir Dias, os dois me chamaram para eu criar a Escola de Aplicação. Eu quase morri de susto quando eles me chamaram porque criar uma Escola de Aplicação para preparar normalistas, não é? Nós preparamos normalistas não só para aqui, foi para o estado todo.¹⁶⁸

¹⁶⁶ A preocupação com a formação de professores justifica-se, pois, no período de 1930 a 1932, somente 246 dos 889 professores eram normalistas, 98 complementaristas e 545, professores provisórios (SANTA CATHARINA, 1932 apud HOELLER, 2009, p. 72-73). A falta de professores habilitados somava-se, à época, o fato de que professores provisórios representavam um custo bem menor aos cofres do estado em comparação com professores normalistas e, mais ainda, com os dos complementaristas (MODESTI, 2011).

¹⁶⁷ No Brasil, as escolas modelo têm sua origem na reforma da Escola Normal de São Paulo empreendida por Caetano de Campos em 1890, que, além de uma “simples escola de prática de ensino”, deveria ser a instituição modelar, o paradigma da escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas” do estado de São Paulo, assevera Souza (1998, p. 40).

¹⁶⁸ Entrevista concedida por Isabel da Silva Lins em 6 de julho de 2017.

Com a criação dessa escola, o Grupo Escolar Modelo Dias Velho se igualou aos demais grupos escolares, passando a chamar-se Grupo Escolar Barreiros Filho.

Rememorando ainda a Conferência de 1927, na Ata da 4ª Sessão Ordinária, sobre o Parecer nº 1, que trata da criação de um curso primário de aplicação junto ao curso normal, para a prática de normalistas, lê-se:

Com a palavra o professor Orestes Guimarães, diz estar de pleno acordo com a sugestão da comissão que subscreveu o parecer nº 1, criando anexa ao Curso Normal um curso primário de Aplicação, não tendo feito na reforma em 1910, por estar, naquela época, a nossa escola desaparelhada para esse fim (TRINDADE, 1927, p. 62)

De acordo com a citação, Orestes Guimarães justificava que a reforma, sob seu comando, aprovada em 1910 e implementada em 1911, não teria tido como criar uma escola de aplicação na escola normal por não estar aparelhada para tal, o que só viria a se concretizar em 1962, como visto. Igualmente, pode-se inferir que tampouco a escola normal estaria aparelhada para receber um jardim de infância naquela década, ou mesmo nas seguintes, posto que tanto mais necessitaria de um aparelhamento específico que demandaria gastos para os cofres do estado, cuja prioridade se centrava no ensino primário e na formação de suas professoras.

A professora Isabel da Silva Lins relata que na década de 1940, então normalista, fez sua formação prática no Grupo Escolar Modelo Dias Velho, afirmando não ter conhecimento da existência de um jardim de infância no Instituto de Educação quando lá se formara, ou mesmo anteriormente, na antiga Escola Normal. Nessa época, lembrou a professora, já existia o jardim de infância do Colégio Coração de Jesus. Disse mais, que a educação pré-escolar no Instituto Estadual de Educação seria contemplada na Escola de Aplicação somente em 1975, quando ainda era diretora, a exemplo da própria Escola de Aplicação, anunciada, na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário de Santa Catarina desde 1927, mas criada somente em 1960. O Grupo Escolar Modelo Dias Velho foi criado em 1939, substituindo, até a década de 1960, o papel da escola primária de aplicação.

Nas primeiras décadas do século XX, quando Santa Catarina iniciou a empreender reformas educacionais, o estado não dispunha de recursos financeiros como outros estados brasileiros, como destacam Teive e Dallabrida (2011, p. 30), dado que, durante os anos 1910, “os grupos escolares catarinenses constituíram-se numa escola urbana para poucos”, pois, em 1918, ano em que Orestes Guimarães deixou a Inspeção Geral de Ensino, o estado contava com os mesmos sete grupos

escolares. No mesmo período, em 1914, o próspero estado de São Paulo¹⁶⁹ contava com 148 grupos escolares; Minas Gerais, em 1908, dois anos após a criação de seus primeiros grupos escolares, possuía 22 (TEIVE e DALLABRIDA, 2011). Na virada do século XIX para o século XX, São Paulo construía aproximadamente 90 grupos escolares (MONARCHA, 1999).

Em Santa Catarina havia uma parceria entre governo do estado e municípios na empreitada de grupos escolares para “a construção desses prédios escolares” assim como para a “aquisição de mobiliário e material escolar dos EUA, de São Paulo¹⁷⁰ e do próprio estado, o governo catarinense contraiu empréstimos junto a casas bancárias inglesas” (TEIVE e DALLABRIDA, 2011, p. 53). Isso indica que o estado não tinha condições financeiras para custear seus primeiros grupos escolares ou, ainda, para ampliar o número dessas instituições nas três primeiras décadas seguintes. Os grupos escolares se teriam expandido expressivamente somente a partir do “fechamento das escolas étnicas e da sua substituição por escolas públicas, [...], quando começaram a ser fixados também em municípios rurais”, durante a nacionalização do ensino (TEIVE e DALLABRIDA, 2011, p. 30).¹⁷¹

O governador Vidal Ramos, em mensagem ao Congresso Representativo do Estado, no ano de 1914, declarou que a Reforma de 1911, sob sua responsabilidade, não teria sido bem-sucedida em razão de “questões de ordem econômica”:

A escassez de nossos recursos orçamentários, oprimidos ainda pela crise que desequilibra as finanças nacionais, impediu que o combate ao analfabetismo tivesse a extensão necessária e capaz de alentar todas as energias que se perdem e se estragam no mais pesado embotamento, arrastados às vezes até a loucura do crime e a rebeldia aos poderes constituídos. Se bem me não prendesse a preocupação absurda de, em quatro anos, fazer obra que demanda lustros de esforços constantes, procurei, dentro dos limites de nossos recursos, sem prejuízo aos serviços ordinários do Estado, dar à Instrução Pública um desenvolvimento que nos tirasse do nível secundário em que a esse respeito estávamos colocados no seio da federação (RAMOS, 1914 p. 12 apud CÓRDOVA, 2017, P. 277-278).

¹⁶⁹ Os grupos escolares paulistas foram criados a partir de 1893, pela reestruturação da Escola Normal de São Paulo, liderada por Caetano de Campos (SOUZA, 1998).

¹⁷⁰ De São Paulo vieram também as plantas dos grupos escolares paulistas, (TEIVE e DALLABRIDA, 2011). Sobre os grupos escolares de São Paulo ver Souza (1998, 2004a).

¹⁷¹ Fiod (2008) apresenta dados para reafirmar que das 661 escolas estrangeiras em 1937, havia em 1938 apenas 113 e, em 1939, 69 escolas, por estarem em desacordo com a nova legislação educacional. E que cerca de 900 escolas públicas foram abertas no início da década de 1940 em substituição a aproximadamente 800 particulares.

Em parecer sobre a nacionalização do ensino primário catarinense, Orestes Guimarães, quase duas décadas depois da Reforma de 1911, ao criticar a lei que em 1919 não havia proibido o exercício de professores estrangeiros, o que fora um entrave à nacionalização, ao mesmo tempo afirmava que o impedimento de substituir as escolas particulares – estrangeiras – por escolas públicas se devia à falta de “condições financeiras” para expandir a rede de escolas:

Se o Estado não fizesse a concessão contida implicitamente no parágrafo 2º da Lei 1.283, a consequência seria substituir crescido número de escolas particulares por escolas públicas, o que não lhe tem permitido as suas condições financeiras, apesar do auxílio que lhe presta a União (GUIMARAES, 1929 apud FIOD, 2008, p. 69).

A questão dos poucos grupos escolares catarinenses criados entre os anos 1910 e 1930, pelo que se acaba de ver – falta de recursos do estado de Santa Catarina –, aplica-se igualmente aos jardins de infância públicos – também por falta de verbas.

Retomando a Reforma de 1935, parece que se imbuíu das contradições dos ditames da renovação pedagógica do Brasil getulista, apoiada pelo governo catarinense, e de suas impossibilidades em efetivar prontamente a reforma ambicionada. A mencionada reforma “sofreu forte influência do sistema de ensino do Distrito Federal, remodelado por Fernando de Azevedo, em 1928” (FIORI, 1975, p. 145), como também da que acontecia em São Paulo” (DAROS, SILVA & DANIEL, 2005, p. 27), sob o comando do professor Luiz Trindade, responsável pela antiga Diretoria da Instrução Pública. Estava à frente do governo o interventor federal Aristiliano Ramos, que, almejando alçar o estado catarinense ao patamar daqueles que primavam pela renovação pedagógica, decretou a reforma, “[...] considerando que há necessidade de adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado, para aplicação dos novos métodos de ensino” (SANTA CATARINA, 1935, p. 161). A Reforma Trindade extinguiu a Diretoria da Instrução Pública e criou o Departamento de Educação, constituído pelos institutos de educação e por várias subdiretorias. Os postos de mando no Departamento de Educação foram ocupados por intelectuais que circulavam “pela elite catarinense”, possuidores “de trajetórias sociais e profissionais de destaque”, como Luiz Sanches Bezerra de Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa, cuja projeção estava vinculada “ao espaço social que ocupavam, mas se somava ao destaque obtido em carreiras profissionais e, no caso de alguns, também escolares” (BOMBASSARO e SILVA, 2011, p. 409).

Os institutos de educação, além de jardim de infância, escola isolada e grupo escolar, deveriam comportar, para a formação de professores, três segmentos do curso normal: a escola normal primária, de três anos, no lugar da antiga escola complementar, para preparar professores para a zona rural; a escola normal secundária, de três anos, que preparava os que saíam da escola normal primária e queriam se dedicar ao magistério; escola normal superior vocacional, de dois anos, que habilitava para o magistério nos grupos escolares e escola normal primária (SANTA CATARINA, 1935).

No programa da escola normal superior vocacional, diferentemente da escola normal secundária, aparecem as disciplinas: Psicologia Geral e Infantil; Higiene e Puericultura; Psicologia aplicada à Educação; Pedagogia; Sociologia; Sociologia educacional; Didática; Metodologia geral e específica; Legislação Escolar; Prática Pedagógica (SANTA CATARINA, 1935). A se ressaltar que nos currículos da escola normal em Santa Catarina, desde sua implantação pelo Decreto nº 155, de 10 de junho de 1892 e nas sucessivas reformas empreendidas em 1907, 1911, 1919,¹⁷² não havia ainda a inclusão das disciplinas Higiene e Puericultura, o que aconteceu somente com a Reforma Trindade,¹⁷³ assim como Psicologia Geral e Infantil, além das demais acima elencadas. Segundo Daros e Volpato (1997 apud DAROS, SILVA & DANIEL, 2005, p. 27), em Santa Catarina, a criação da escola normal superior vocacional deu-se tal qual o curso de aperfeiçoamento pedagógico de São Paulo, que privilegiava matérias “consideradas pedagógicas como Higiene e Puericultura, Psicologia e Sociologia”. Esse rol de disciplinas estava mais alinhado a uma função educativa racional e científica, já que a escola se enquadrava no projeto civilizador como “um importante espaço de regulação, homogeneização, disciplinarização e higienização de hábitos e comportamentos”, cabendo ao professor conhecer as “especificidades do desenvolvimento dos escolares” para “melhor intervir” (BOMBASSARO e SILVA, 2011, p. 412-413). Ao mesmo tempo, pressupostos da Escola Nova, incorporados na Reforma Trindade, se traduziam não somente nas disciplinas, mas nos “modernos métodos de ensino” e nos “aspectos didáticos” que

¹⁷² Pelos seguintes decretos: Decreto nº 348, de 7 de dezembro de 1907; Decreto nº 604, de 11 de julho de 1911; Decreto nº 1.204, de 19 de fevereiro de 1919 (DAROS, SILVA e DANIEL, 2005).

¹⁷³ Antes desta reforma, a escola normal catarinense havia passado por uma reformulação pelo Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928 (DAROS, SILVA e DANIEL, 2005).

envolviam a “escola ativa”, propagada nas semanas educacionais a partir de 1936 até 1945 (BOMBASSARO, 2006).

A inclusão da Puericultura no currículo da escola normal não significa dizer que se estaria pensando na educação das crianças menores de sete anos, mas no conhecimento da criança como um todo desde a tenra idade, premissa básica para a professora conhecer seu desenvolvimento, o que denota a força que a aliança entre diferentes saberes passara a exercer na formação das professoras: “Uma das principais preocupações no período era subsidiar cientificamente a formação de professores a fim de que estes pudessem conhecer seus alunos na sua complexidade”, o que “caracterizou um processo também de profissionalização docente” (DAROS, SILVA & DANIEL, 2005, p. 28). Assim, “o curso normal, concebido e consagrado como *locus* de formação de professores para o ensino primário, sofria alterações para se alinhar ao projeto escolanovista em marcha”, o que explica a inclusão de disciplinas de outros “campos científicos” que já vinham ganhando espaço na formação de professores, mas com maior “projeção a partir das reformas educacionais pós-revolução” (BOMBASSARO e SILVA, 2011, p. 411).

Esse contexto permite inferir que os jardins de infância, contemplados na Reforma Trindade nos moldes de reformas de São Paulo e Rio de Janeiro, parecem integrar uma espécie de conjunto educacional, caracterizado pela anexação de grupo escolar e jardim de infância à escola normal, com o objetivo potencial de desenvolver a prática pedagógica de normalistas. O contexto pós-Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que requeria um sistema nacional de ensino estruturado desde o ensino pré-primário à universidade, também era propício à criação de jardins de infância públicos. Tudo faz crer que a motivação primeira para a sua presença na legislação catarinense não passava propriamente pela intenção política de os implementar de imediato, mas constavam das reformas pelo anseio de alinhamento aos modelos de outros estados que Santa Catarina se havia espelhado com vistas a uma nova educação.

Pode-se dizer que, na letra da lei, a Reforma de 1935 atendeu, em parte, ao que fora deliberado na 1ª Conferência do Ensino Primário em Santa Catarina, em 1927, pois, à época, se recomendou a criação de jardins de infância junto aos grupos escolares. Esta reforma refere-se apenas a duas dessas unidades, especificamente, a serem criados na estrutura das duas escolas normais públicas transformadas em

institutos de educação. Esse contexto explica a vinculação da criação dos jardins de infância a fins meramente pedagógicos voltados a normalistas, tendo a Reforma de 1935 adequado o currículo ao incluir no rol de disciplinas as de Higiene, Puericultura, Psicologia Infantil, dentre outras voltadas ao conhecimento da criança em sua integralidade, para melhor intervir no aluno.

Neste sentido, o propósito dos jardins de infância distanciou-se daquele defendido pelo professor João dos Santos Areão, que vislumbrou tais instituições junto aos grupos escolares e escolas rurais como instituições públicas para a educação da infância catarinense e não apenas para a prática de normalistas. A criação de jardins de infância em Santa Catarina na Reforma de 1935, mesmo que no plano da idealização, passava por uma representação vinculada ao ensino primário: a formação mais completa de normalistas destinadas ao magistério nas escolas primárias. E, ao menos na letra da lei, essa Reforma de 1935 daria a preencher uma das lacunas do ensino público catarinense, conforme requereram os professores João dos Santos Areão e Antônio Mâncio da Costa na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, em 1927.

4.1.2 Reforma de 1939: jardins de infância nos Institutos de Educação como “campo de observação e de experiência educacional” de normalistas

As reformas no âmbito das escolas normais foram a tônica do primeiro quartel do século XX no Brasil. A Escola Normal de São Paulo figurou como modelo a ser seguido por outros estados brasileiros desde sua primeira reforma, empreendida no final do século XIX, pois uma sociedade só poderia ser civilizada e harmônica, enquanto espaço social regulado e reformado por leis. Neste sentido, as escolas normais passaram por sucessivas reformas, acompanhando a onda cientificista que primava pela Psicologia, Sociologia e Biologia nos currículos e pela ideia de que a formação exímia de professores também teria que passar pela prática com crianças nas escolas de aplicação primária e nos jardins de infância. Os chamados “reformadores normalistas”, ou “normalistas dissidentes”, dentre os quais Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, geração posterior à dos “normalistas republicanos”, queriam “assumir-se como sujeitos históricos e compatibilizar as exigências da ciência com as necessidades sociais e práticas da vida cotidiana” (MONARCHA, 1999, p. 294).

Em Santa Catarina, quatro anos após a Reforma de 1935, o Decreto-Lei nº 306, de 2 de março de 1939, reorganiza os institutos de educação, reafirmando os jardins de infância públicos como campo de prática pedagógica. Como lembram Bombassaro e Silva (2011, p. 412), as “modificações de 1939 espelharam-se em larga medida nas reorganizações empreendidas em São Paulo e no Rio de Janeiro por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo”, assim como aconteceu com leis anteriores, especialmente na reforma paulista.

No quadro que segue (Quadro 8), um resumo Decreto-Lei nº 306, de 2 de março de 1939.

Quadro 8 – Jardins de infância na legislação catarinense de 1939

| LEI | ASSUNTO | EXCERTOS SOBRE JARDINS DE INFÂNCIA |
|--|--|---|
| Decreto-Lei nº 306, de 2 de março de 1939 | Reorganiza os Institutos de Educação | “Capítulo I - Da finalidade e da organização dos Institutos de Educação - Art. 1º- Os Institutos de Educação têm por fim: a) ministrar o ensino pré-primário, secundário e normal a alunos de ambos os sexos. b) permitir a observação, a experimentação e a prática dos métodos didáticos, por parte dos que pretendem exercer o magistério primário. Art. 2º - Haverá nos Institutos de Educação os seguintes cursos: a) pré-primário, de três anos; b) primário, de quatro anos; fundamental, de cinco anos; normal, de dois anos. |

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

Interessante notar que essa lei menciona a incorporação do ensino pré-primário ao Instituto de Educação juntamente com os demais níveis para fins de “observação”, “experimentação” e “prática dos métodos didáticos” (SANTA CATARINA, 1939, p. 98), quando, porém, se refere ao exercício da docência, dirige-se somente ao “magistério primário”. Isto poderia indicar, à primeira vista, um ponto de tensão ou mesmo uma contradição nessa discussão sobre os jardins de infância públicos em Santa Catarina. Mas, se se atentar para o contexto mais amplo, há de se constatar que, não se restringindo essa questão à lei catarinense, muito provavelmente se deve à finalidade primeira da regulamentação dessas leis, que era a formação de professores para a escola primária. O jardim de infância, como campo de prática pedagógica dessas professoras, tinha em vista uma formação mais completa e científica no que dizia respeito a conhecimentos sobre a criança como um todo.

Nesse decreto de 1939, no capítulo II, que trata do curso pré-primário e do primário, o Art. 3º define:

O curso Pré-Primário constituirá o Jardim de Infância e será formado por classes experimentais destinadas a ministrar à criança situações que lhe permitam praticar a auto-direção e o auto-domínio, desenvolver a iniciativa e a invenção e aprender a coordenar seus esforços com os seus companheiros (SANTA CATARINA, 1939, p. 98).

Neste sentido, a Reforma de 1939, em relação aos objetivos junto às crianças nos jardins de infância, parece expressar o que a Reforma de 1935 deixou de lado. No que diz respeito à educação da criança desde pequena, alinhada à moderna pedagogia, pode-se dizer que a “auto-direção” pela criança substituiu a direção do adulto sobre ela, presente na pedagogia tradicional, cabendo à criança a autorregulação e não mais ser regulada. Cambi fala de uma “antinomia constitutiva” que atravessa e escora o projeto moderno de educação, pela constância de um tensionamento entre liberdade e controle, que se reflete na pedagogia e em sua teorização:¹⁷⁴

A Modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o da *emancipação* e o da *conformação*, que permanecem no centro da história moderna e contemporânea como uma *antinomia constitutiva, talvez não superável*, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno (CAMBI, 1999, p. 203, grifos nossos).

A representação do jardim de infância como “instrumento civilizador”, como já o definira Rui Barbosa em 1883, prossegue como parte do projeto republicano brasileiro no século XX. Assume bem a proposta de Froebel, seguindo com os pedagogistas posteriores, como Decroly, Dewey, Claparède, que idealizaram uma nova educação de modo a *emancipar* a criança pela liberdade de uma escola ativa, embora para *conformar* a criança às exigências da civilidade. O que Elias (1994) considerou um “processo civilizador”, no que diz respeito à mudança operada entre os mecanismos de controle sobre o indivíduo e o autocontrole que esse passou a operar na interiorização de normas e condutas sociais, foi incorporado na educação das crianças de todas as idades, incluindo as dos jardins de infância.

¹⁷⁴ Cambi (1999, p. 217) situa Rousseau como um pedagogo atento a essa antinomia da educação moderna, ao delinear duas pedagogias: a “conformadora e conformista” na obra “O Contrato Social”, e a “individualista e libertária”, em “Emílio”.

A Reforma de 1939 evidencia isso quando apresenta o jardim de infância como instituição em que as crianças poderiam “praticar a auto-direção e o auto-domínio”, ao mesmo tempo em que desenvolveriam a “invenção”, que se poderia entender como uma analogia à liberdade criadora, própria das deusas renovadas na educação. A psicologia dominava o campo educacional no período, contribuindo para o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança em meio a essa *antinomia* – onde, de um lado, pesa a liberdade da criança, e, de outro, a sua regulação. Neste sentido, as ideias da Escola Nova viriam contribuir para equilibrar essa balança. Mesmo diante das críticas entre as várias correntes de pensamento que balizaram esse movimento, pesaram, no que diz respeito às crianças, a ideia do respeito às fases do desenvolvimento, a consideração da criança no centro do processo educativo, a criança como ser ativo no processo da aprendizagem que se dá pelo seu interesse, premissas essas observadas em Decroly, Dewey e Claparède, como já assinalado.

Na Reforma de 1939, o curso normal substituiu o curso normal superior vocacional, mantendo a estrutura curricular com a mesma fundamentação teórico-científica para a formação do professor, com vistas a uma atuação científica e racional (BOMBASSARO e SILVA, 2011); contudo e curiosamente, da Reforma de 1935 não foi mantida a Higiene e Puericultura, que só voltariam com a Reforma de 1946.

No excerto anteriormente citado da Reforma de 1939, a atenção da lei foi dirigida especificamente à criança, que deveria “praticar a auto-direção e o auto-domínio”, e não ao jardim de infância como instituição para campo de prática de professoras, tônica que regeu essencialmente a Reforma de 1935, que por sua vez não fez alusão às crianças. Não obstante, a Reforma de 1939, de acordo com os moldes do que vinha sendo ditado no Brasil à época, ratifica o jardim de infância para a prática de normalistas, como bem define, na sequência, o Art. 4º:

O Jardim de Infância e o Curso Primário serão pedagogicamente orientados pela secção de Metodologia e Prática de Ensino e considerados, para todos os efeitos, campos de observação e de experiência educacional, dos professores e dos alunos do Curso Normal” (SANTA CATARINA, 1939, p. 98).

Essa representação do jardim de infância como campo de prática e campo de observação para professores avaliarem as alunas, na atuação junto às crianças, não é evidenciada nas teses da Conferência de 1927, enquanto é bem explicitada nas

Reformas de 1935 e 1939, embora, em nenhum momento, se faça menção à destinação de professoras para os jardins de infância, mas para o magistério primário.

O Art. 6º define que “o período de primeiro a cinco de fevereiro é destinado à matrícula dos cursos primários e pré-primários [...] (SANTA CATARINA, 1939, p. 98)”; esses dois níveis aparecem juntos em várias partes do texto legal: no anúncio da composição da estrutura do ensino; no arranjo do número de crianças por turma, que difere entre jardins de infância e ensino primário; na obrigatoriedade do primário e não para os jardins de infância; no período de matrícula, que é comum para ambos e no papel de ambas as instituições, como campo de prática.

Nota-se, nas leis educacionais desde a de 1907 e nas Reformas de 1935 e 1939, que a alusão aos jardins de infância aparece repetidamente junto aos grupos escolares. Na década de 1930, ambas as instituições deveriam ser anexadas aos institutos de educação. Neste sentido, há que se destacar que a formação de professores em Santa Catarina, em reformas como as de 1935 e 1939, estava em consonância com o que acontecia no Brasil “quanto à necessidade de munir os professores de instrumentos mais científicos e racionais para exercer sua prática” (DAROS, 2005, p. 14). Essa tendência advinha dos ditames da pedagogia moderna, que julgava “que o professor deveria aprender a ensinar na prática, através da observação do trabalho desenvolvido por experientes e bons professores” (TEIVE, 2014, p. 37), atribuindo-se aos grupos escolares e jardins de infância anexos aos cursos normais o papel distinto de campo de prática pedagógica de normalistas.

Na apreensão de representações sobre os jardins de infância e sobre a formação de suas professoras, pode-se dizer que em Santa Catarina: a) o interesse do estado nessas instituições esteve atrelado a uma formação mais completa das normalistas pela prática adicional em jardim de infância, embora para professoras atuarem no ensino primário; b) os jardins de infância continuaram a constar na legislação educacional catarinense para que, ao menos na letra da lei, o estado acompanhasse os grandes centros brasileiros; c) aparecem na organização da instrução pública em meio a normas do ensino primário, dos grupos escolares e escola normal.

Pode-se observar, a respeito das reformas de 1935 e 1939, uma ausência no que diz respeito à formação de professoras, como também não tratam de

programação ou método a serem seguidos nos jardins de infância. Na apreensão das representações do estado sobre tais instituições até agora vistas, infere-se que os jardins de infância aparecem como coadjuvante na cena educacional catarinense, protagonizada pelo ensino primário, assim como pelo curso normal, dado que esse último, até então, para formar professoras exclusivamente para o primeiro.

4.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL CATARINENSE NAS DÉCADAS DE 1940 E 1960: DELIBERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRÉ-PRIMÁRIAS

É partir da década de 1940, em Santa Catarina, que se localizam leis que tratam sobre a formação específica de professoras para o pré-primário. No contexto mais amplo desse período, o fim do Estado Novo foi celebrado com a Carta Constitucional de 18 de setembro 1946. Embora essa carta não legisle sobre a educação de crianças em jardins de infância, instituições afins ou sobre a formação de suas professoras, em janeiro desse mesmo ano já haviam sido aprovadas leis orgânicas de educação, dentre as quais as do ensino primário, pelo Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro, fazendo alusão aos jardins de infância e à formação de suas professoras. Vale lembrar que foi durante o Estado Novo que a política centralizadora investiu na regulamentação de uma política nacional única para a educação, por meio de vários decretos-leis federais, publicados a partir de 1942, de modo a organizar o ensino brasileiro – as chamadas Leis Orgânicas do Ensino –, também conhecidas como Reforma Capanema.¹⁷⁵ As Leis Orgânicas do Ensino, iniciadas no Estado Novo, viriam a reverberar após o seu término, como afirma Ghiraldelli Jr. (2008, p. 80), pois, “de certo modo, moldaram muito mais o ensino posterior ao ‘Estado Novo’ do que propriamente o período de vigência da ditadura”.
Ademais:

Com o fim da Era Vargas, em 1945, iniciou-se um período de redemocratização no país. Todo o sistema educativo teve forte influência da conjuntura político-econômica de base urbano-industrial. O novo

¹⁷⁵ Gustavo Capanema foi nomeado para o Ministério da Educação e Saúde em 1934, onde permaneceu até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Substituiu Francisco Campos, dando sequência ao processo de reforma educacional iniciada por seu antecessor, no ensino superior, prosseguindo com a reforma nos demais níveis, compreendendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946) e, ainda, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (1946) (SAVIANI, 2004).

modelo exigiu a ampliação da escolarização visando formar o novo trabalhador, ao mesmo tempo em que buscou disseminar a escola primária por todo o país, fato consolidado após as Leis Orgânicas da década de 1940. Aliado a este movimento de expansão da escola primária, o ensino normal ganhou um grande impulso, modificando consideravelmente as oportunidades por eles oferecidas (SCHNEIDER E TRIDAPALLI, 2008, p. 6).

Coube aos estados incumbir-se da reestruturação dos cursos. Segundo Moreira (1954, p. 80 apud SCHNEIDER e TRIDAPALLI, 2008, p. 7), enquanto “a maioria dos Estados não tomou conhecimento, Santa Catarina foi um dos primeiros a cumpri-lo”, obedecendo, “à risca, a lei centralista”. A Lei Orgânica do Ensino Normal de Santa Catarina deu-se pelo Decreto-lei nº 257, de 21 de outubro de 1946, nove meses após a lei federal. Pela leitura de ambas, vê-se que Santa Catarina, ao menos na letra da lei, seguiu a União.

Neste sentido, Fiori (1975, p. 178) lembra ainda que, mesmo que o país estivesse no rumo da redemocratização política, os dirigentes da educação catarinense ainda continuavam se orientando pelos padrões de comportamento desenvolvidos durante o Estado Novo, julgando ser importante “seguir de perto as diretrizes traçadas pela União”, adaptando o sistema estadual às Leis Orgânicas Federais do Ensino Primário e Normal. Seu principal mentor foi Elpídio Barbosa que, contudo, lembrou que, mesmo fiéis à normativa federal, as linhas mestras da Reforma da Lei Orgânica empreendida em 1946, que levou seu nome, seguiram as das reformas implantadas desde 1911 por Orestes Guimarães (FIORI, 1975). Segundo Elpídio Barbosa, os professores Luiz Sanches Bezerra da Trindade, João dos Santos Areão, Antonieta de Barros e Irmã Bernwarda Michele contribuíram verdadeiramente para essa reforma – a última, como visto diretora e professora do Colégio Coração de Jesus, que participara da comissão que emitiu parecer sobre as “theses” dos jardins de infância na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina, em 1927.

Pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, o ensino normal brasileiro ficou composto por curso normal regional (responsável pelo primeiro ciclo do ensino normal), escola normal (segundo ciclo pelo ciclo ginásial) e instituto de educação (que, além dos cursos próprios da escola normal, deveria ministrar curso de especialização do magistério e habilitação para administradores do grau

primário (BRASIL, 1946). No Capítulo III – Dos Cursos de Especialização e de Administração Escolar, Art 10, consta:

Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto (BRASIL, 1946).

O Capítulo IV – Das Escolas Anexas aos Estabelecimentos de Ensino Normal - , §3º do Art. 47, define: “Cada Instituto de Educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância”, assim como cada escola normal deveria manter um grupo escolar e cada curso normal regional manter ao menos duas escolas primárias isoladas (BRASIL, 1946) para a formação prática de professores primários. Pode-se dizer que a partir das Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal, expedidas pelo governo federal, partem os decretos de Santa Catarina que, em 1946 e 1947, definiram o que regeria os jardins de infância nos institutos de educação e a formação de professoras no curso normal.

Em relação à década de 1960, o cenário educacional brasileiro é inaugurado pela tardia primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961. Tardia, pois aprovada após longa tramitação no Congresso Nacional posto que encaminhada desde 1948 a partir da Constituição Federal, que, em 18 de setembro de 1946, “definiu como privativa da União a competência para ‘fixar as diretrizes e bases da educação nacional’” (SAVIANI, 2004, p. 38). Como já se viu, as Leis Orgânicas do Ensino vinham cumprindo o papel de organizar a estrutura da educação brasileira, mas a recorrência se dava por meio de “reformas parciais, fazendo falta um plano de conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo, tal como preconizara o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o que foi atendido na Constituição de 1946 (SAVIANI, 2004, p. 38) e contemplado na legislação educacional na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,¹⁷⁶ como o próprio título sugere.

¹⁷⁶ Saviani (2004) destaca que a Lei n. 4.024/1961 manteve, em linhas gerais, a organização do ensino prevista na Reforma Capanema, mas flexibilizando-a, como no tocante ao aproveitamento de estudos quando os alunos se transferissem de um ramo do ensino para outro, o que não era permitido anteriormente, perdendo-se os estudos feitos em caso de troca. Manteve o curso primário em quatro anos, seguido do ensino médio de sete anos, dividido em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, que, por sua vez, se ramificou em secundário, normal e técnico, este último dividido em industrial, agrícola e comercial.

Os jardins de infância aparecem na LDB, Lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961, no Título VI - Da Educação de Grau Primário, que dedica o Capítulo I à Educação Pré-Primária, prescrevendo, no artigo 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância”. No artigo 24, define que as empresas com mães de “menores de sete anos” seriam “estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961). São as duas únicas citações dessa lei que tratam da educação das crianças brasileiras menores de sete anos. Gohn (1992, p. 66) lembra que a LDB de 1961 utilizou a terminologia do Código da Educação do Estado de São Paulo, de 1933: “Falava-se em escolas maternais e jardins de infância para as camadas médias, e para as elites, em asilos e creches para as classes populares”.¹⁷⁷

Quanto à formação dos professores para o ensino pré-primário, a Lei nº 4.024/1961 previa formação equivalente à dos professores para o ensino primário, situada no ensino médio ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangeria, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, tit. VII, cap. I, art. 34). Mas, no artigo 53, que trata nomeadamente da formação dos docentes, faz-se referência apenas à formação para o ensino primário, que se daria no âmbito da escola normal, de grau ginásial ou colegial. Pelo que determina essa lei, a formação de professores não chega a se estender aos que atuavam no pré-primário, não havendo “exigências formativas, no corpo da lei, para a atuação em creches, escolas maternais e jardins de infância, o que leva a inferir que a atuação desse profissional não requeria uma formação específica” (BONETTI, 2004, p. 30), pois, a mesma lei que previa a equivalência de formação para professores primários e pré-primários, ao tratar sobre a formação, se voltava somente aos professores primários.

¹⁷⁷ A Lei nº 4.024/1961 não faz referência às creches; somente às escolas maternais e jardins-de-infância, que, usualmente, responderiam pelo atendimento das crianças de dois a três e de quatro a seis anos, respectivamente, e das classes mais abastadas, deixando de fora as crianças menores de dois anos de idade, das classes populares, à época foco de atenções pela via da filantropia e assistência. Após 1940, o Estado, além de intervir sobre as creches via dispositivos legais de instalação nos locais de trabalho das mães, a cargo das empresas, instituiu um aparato técnico-burocrático, centralizando a assistência à mãe e à criança no Brasil. As creches foram integradas numa política de proteção à maternidade e à infância, junto às áreas de saúde e assistência social, como o Departamento Nacional da Criança (DNCr), criado em 1940, e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942 (VIEIRA, 1988).

Na sequência, passo à análise das leis das décadas de 1930, 1940 e 1960, embora o intuito aqui não seja inventariar leis educacionais, mas localizar referências a jardins de infância na legislação¹⁷⁸ para entender em que medida e sob quais representações tais instituições se fizeram presentes no período. E, ainda, se o que foi defendido em 1927 na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina, no que diz respeito aos jardins de infância e, em especial, à formação de professoras, em alguma medida reverberou na legislação educacional catarinense nas décadas seguintes. Interessa neste tópico apreender, via legislação, representações do estado acerca da formação das professoras para jardins de infância catarinenses.

4.2.1 Decreto nº 3.674/1946: cursos de especialização do ensino normal para educação pré-primária nos Institutos de Educação

Antes de proceder às análises sobre o Decreto nº 3.574/46, que trata do curso de especialização pré-primária, convém mencionar o Decreto N. 3735 de 17 de dezembro de 1946, por deliberar sobre o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no contexto da nacionalização em Santa Catarina.

Esse decreto, no Título I – Das bases de organização do ensino primário, Capítulo III – Da ligação do ensino primário com as outras modalidades do ensino, no Art. 6º, define: “Os cursos de jardim da infância se articularão com o curso primário elementar (SANTA CATARINA, 1946a, p. 4)”, o que está em acordo com a legislação nacional do período, seguindo, inclusive, as mesmas palavras. O que chama a atenção nesse decreto diz respeito à singularidade do estado catarinense, que tinha regiões de colonização estrangeira ainda sob os efeitos de medidas nacionalizadoras, explicitadas no Título II, Capítulo II, Art. 428, sobre a estrutura e os tipos de estabelecimentos de ensino primário e da vida escolar:

É obrigatório aos estabelecimentos particulares de ensino primário: 1) – dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário, primário e complementar, inclusive as de educação física, salvo quando se tratar do ensino de idioma estrangeiro; 4) – confiar os jardins da infância e escolas maternas a professores brasileiros natos (SANTA CATARINA, 1946a, p. 58).

¹⁷⁸ Não se descarta que possam existir outras leis. Importante demarcar que nas leis localizadas não se encontram alusões à creche, mas apenas a escolas maternas, jardins de infância e classes pré-primárias.

Passo ao Decreto nº 3.674, de 23 de novembro de 1946, que cria cursos de especialização de ensino normal, dentre os quais o da educação pré-primária, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina – Decreto-lei nº 257, de 21 de outubro de 1946 – em cumprimento à Lei Orgânica federal. No quadro que se segue (Quadro 9), constam algumas partes do texto da lei.

Quadro 9 – Curso de especialização em educação pré-primária em 1946 (SC)

| LEI | ASSUNTO | EXCERTOS SOBRE FORMAÇÃO |
|--|---|---|
| Decreto nº 3.674, de 23 de novembro de 1946 | Expede regulamento para os estabelecimentos de ensino normal | No Título II Da estrutura do ensino normal e da vida escolar – Capítulo III - Do instituto de educação – Secção I - Dos cursos de especialização e de administração escolar: “Art. 85 – O instituto de educação manterá, além dos cursos pré-primário, primário, ginásial (sob reconhecimento oficial) e normal, um curso de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau” (p. 18). |
| Decreto N. 3735 de 17 de dezembro de 1946. | Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina | a) “Art. 90 – Os cursos de especialização e de administração escolar visarão ampliar conhecimentos, e com o fim de preparar professores para os cursos pré-primário, complementar primário, supletivo, e para as cadeiras de desenho, música e canto, artes aplicadas, educação física, diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos, encarregados de provas e medidas escolares” (p. 18). “Art. 91 – Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial do desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto; didática especial de educação física” (p. 18). |

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

No Título II, o Art. 85 define sobre um curso de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário. O artigo 86, prescreve que deve funcionar “junto de cada instituto de educação um grupo escolar e um jardim da infância, orientados pela secção de metodologia, nos termos e forma deste regulamento” (SANTA CATARINA, 1946, p. 18). Na sequência do texto da lei, o Art. 87 define:

O jardim da infância será formado de classes experimentais, destinadas a ministrar à criança situações que lhe permitam os meios de praticar a auto-direção e o auto-domínio, de desenvolver a iniciativa e a invenção, e aprender a coordenar seus esforços com os dos seus companheiros (SANTA CATARINA, 1946, p. 18).

Pode-se observar que o conteúdo do Art. 87 corresponde basicamente ao que fora expresso no Art. 3º da Reforma de 1939 (Decreto nº 306, de 2 de março de 1939, uma cópia quase fiel do texto da década anterior). Atribui ao jardim de infância a necessidade de a criança aprender a “auto-direção” e o “auto-domínio”, além de “desenvolver a iniciativa e a invenção”; ainda, a aprender a conviver com “seus companheiros”, o que diz respeito ao contexto da difusão das ideias da Escola Nova em Santa Catarina, conforme análise da Reforma de 1939. Esse movimento, em curso na década de 1930, ganhou espaço na legislação catarinense na década de 1940, afetando a legislação para os jardins de infância.

Em Santa Catarina, durante os anos 1940, perdurava a polêmica entre as ideias da Escola Nova e a Escola Tradicional nos destinos do processo de aprendizagem, que era sobre: o aluno ou o professor como centro do processo educativo; o aluno ativo e criador ou passivo e receptor na aprendizagem; o professor como mediador ou orientador desse processo; sobre ser a disciplina impositiva ou não.

O movimento da escola nova levou ao aparecimento de duas correntes ideológicas nitidamente diferenciadas: a naturalista e a espiritualista. A primeira era endossada pelos defensores do pragmatismo de Dewey, do sociologismo de Durkheim ou do funcionalismo de Claparède. Já a concepção espiritualista procurava conciliar os novos métodos educativos e os ideais espiritualistas do catolicismo (FIORI, 1975, p. 152).

A autora destaca que Santa Catarina resolveu o problema via legislação, quando, pelo Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944, definiu que a Escola Nova deveria ser colocada em prática pelos professores de imediato. Isso possibilitou afirmar que em Santa Catarina a renovação pedagógica, “fruto do movimento da Escola Nova, teve como apoio básico um dispositivo de cunho centralista e autoritário, que não avaliou a real situação do ensino” (FIORI, 1975 p. 152). Em contrapartida, instituir a Escola Nova mediante decreto significava uma adesão oficial do estado com as ideias propagadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação, “fonte de divulgação de ideias renovadoras em educação” (FIORI, 1975, p. 153). Todavia, há que se considerar que, na década anterior, a partir de 1936, as semanas educacionais,¹⁷⁹ em Santa Catarina, vinham

¹⁷⁹ As semanas educacionais aconteceram entre os anos de 1936 e 1945 nas cidades catarinenses de Tubarão, Laguna, Blumenau, São Francisco, Itajaí, Brusque, Hamônia (atual Ibirama), Florianópolis e São Bento do Sul. Nas sete primeiras cidades, o evento concentrou-se no ano de

difundindo questões metodológicas filiadas à Escola Nova no Brasil, segundo os pioneiros da educação, alinhando o estado e a educação popular com a dimensão do debate em âmbito nacional. As semanas educacionais, elaboradas pelos intelectuais que estavam à frente do Departamento de Educação, visavam ao professorado mais distante de cursos de formação ou com pouco acesso às discussões nacionais (BOMBASSARO, 2006).

Na década de 1940, em especial, também as “associações auxiliares da escola”, ou “associações escolares”,¹⁸⁰ voltadas às crianças, tornaram-se legenda da efetivação da Escola Nova em Santa Catarina. Divulgadas e amparadas na legislação estadual, essas associações fundamentam a educação defendida nos propósitos da Escola Nova: do aluno ativo, das atividades práticas e de questões educativas envolvendo o social (MASSIROLI e RABELO, 2014). Também por essa via, como foi o caso da Liga Pró-Língua Nacional, ocorria a elevação e “valor da Pátria brasileira, sua língua, costumes e tradições”, servindo aos fins da nacionalização (MONTEIRO, 1979, p. 101), por meio do qual se visava alcançar também crianças dos jardins de infância catarinenses.

As semanas educacionais, em sintonia com as “exigências nacionais”, divulgavam “um aparato metodológico” que, sob a denominação de “Escola Ativa”, assumiu-se, na versão catarinense, como “escola de ação” ou de “atividade”, tomando o aluno como eixo central do processo educativo: “A escola activa [...] é a única capaz de educar o homem para a vida”, afirmara Luiz Sanches Bezerra de Trindade, na Semana Educacional de Blumenau (BOMBASSARO, 2006, p. 96). Também os “centros de interesse” de Decroly, associados à Escola Ativa, foram disseminados em Santa Catarina “como expressão de uma renovação do ensino, [...] uma aproximação real dos educandos das lições que deveriam aprender” (BOMBASSARO, 2006, p. 104). Assim, o aluno seria “submetido a experiências educativas que construíssem significados sadios e proveitosos para a sua atuação

1936; em Florianópolis, em 1937; a última foi realizada em 1945. Relatórios dos inspetores de ensino dão conta que entre 1937 e 1942 foram realizadas reuniões com professores em várias cidades, sob os mesmos objetivos das semanas educacionais (BOMBASSARO, 2006).

¹⁸⁰ Em Santa Catarina, uma das importantes leis que trata sobre tais associações, publicada no governo de Nereu Ramos, o Decreto Estadual nº 2.991, de 28 de abril 1944, aprova as instruções para o funcionamento das associações. São citadas, nessa lei, ao menos dez tipos de associações: Liga Pró-Língua Nacional, Biblioteca Escolar, Jornal Escolar, Clube Agrícola, Círculo de Pais e Professores, Museu Escolar, Centros de Interesse, Liga da Bondade, Clube de Leitura e Pelotão de Saúde (MASSIROLI E RABELO, 2014).

escolar e ao mesmo tempo contribuíssem para a sua formação individual” (BOMBASSARO e SILVA, 2011, p. 418).

No relatório de Olga Terêza Ramos Krieger, do Grupo Escolar Feliciano Pires, sobre a semana educacional realizada em Brusque, em outubro de 1936, publicado na Revista de Educação no final desse mesmo ano, a professora fala do que Luiz Sanches Bezerra de Trindade havia dissertado:

Na escola que desejamos renovar, queremos a iniciativa da criança, mas a iniciativa não deve haver, ou melhor, partir só da criança, deve partir também do professor.

O centro de atração na escola ativa, deve ser a criança.

O professor deve aguçar a curiosidade da criança, estimulando sua iniciativa. Para fazer surgir a iniciativa da classe, é necessário acordar, aguçar seu interesse, porque enquanto existe interesse, toda a atenção esta presa. É preciso que o professor leve para a sala de aula motivos de interesses que despertem a curiosidade das crianças. Um centro de interesse de muita importância e que terá ótimos resultados é a organização de excursões escolares. O professor deve observar os alunos, ser o guia, ampliando as observações (KRIEGER, 1936, p. 20).

Os mesmos princípios pensados para o ensino primário pelos intelectuais catarinenses, que entenderam que as ideias da Escola Nova representavam a inovação pedagógica para a educação em Santa Catarina, foram igualmente pensados para os jardins de infância, provavelmente pelos mesmos intelectuais, ou deles advieram tais ideias.

É no artigo que se segue que a lei detalha os princípios fundamentais que deveriam reger os jardins de infância tratando sobre fins, programação e método, dando pistas sobre os autores que sustentam a proposta¹⁸¹. O Art. 88 (SANTA CATARINA, 1946, p. 18) define: “O curso de jardim da infância é de três anos, denominados graus, devendo os processos de educação ser orientados segundo os princípios fundamentais resumidos no quadro que se segue (Quadro 10).

¹⁸¹ O Art. 89, que trata do regimento interno do jardim da infância, diz que será organizado pelo Instituto de Educação, devendo ser previstos o ano letivo, o regime de aulas, a admissão de alunos, o corpo docente e funcionários, sujeito à aprovação do governo do Estado.

Quadro 10 – Princípios fundamentais do processo de educação de crianças em jardim de infância na legislação catarinense de 1946

| JARDINS DE INFÂNCIA |
|---|
| Princípios fundamentais: |
| a) todo o curso de jardim da infância deve abranger as atividades fundamentais e características que permitam o desenvolvimento mais eficaz do aluno e o conduzam a contato inteligente com o mundo em que vive; |
| b) o interesse da criança deve ser o centro orientador do programa escolar; |
| c) a iniciativa da criança deve ser sempre estimulada e orientada pelo professor de forma a levá-la a amadurecimento que a faça desejar objetivos melhores; |
| d) todo o aprendizado deve ser feito com larga soma de contatos sensoriais, sempre com o caráter lúdico; a experiência da criança em primeiro lugar, tão real quanto possível, de modo que esteja ela física e mentalmente ativa; |
| e) o programa dos vários graus deve ser planejado em termos de projetos, unidades de trabalho, trabalho criador, artes industriais, música, dança rítmica, jogos coletivos, hora da história, conversas sem formalismos e outros empreendimentos que garantam obtenção do objetivo estabelecido em lei; |
| f) toda a ação do professor deverá estimular a auto-expressão das crianças pelos jogos, ritmo livre, modelagem, música, dramatização e marcenaria, não se devendo esperar que as crianças produzam trabalhos acabados, mas que, pela arte, possam devolver sua capacidade criadora; |
| g) o jardim da infância deverá criar situações reais quanto possíveis, que levem a criança a aprender pela cooperação e a viver com o grupo, por meio de ajustamento que lhe não sacrifique as qualidades pessoais; |
| h) o jardim da infância deverá estimular e desenvolver atividades em que a criança faça contribuições pessoais aos empreendimentos do grupo, tenha experiências que elevem seu nível de sociabilidade se sinta membro respeitado e aceito em uma pequena sociedade; |
| i) o jardim da infância não terá atividades extra-curriculares: qualquer atividade, uma vez que a solicite o interesse das crianças, deverá abranger todos os meios para uma vida mais completa; |
| j) todo o aprendizado deve ser feito em situação real, que propicie o desenvolvimento do senso de solidariedade e cooperação social; |

Fonte: Santa Catarina, 1946, p. 18. Quadro organizado pela autora (2019).

Pode-se observar, nos dez princípios relativos aos jardins de infância em 1946, o que em 1927, na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, já vinha sendo defendido, a partir de autores como Decroly, Dewey e Claparède: princípios da Escola Ativa pelas ideias do movimento da Escola Nova, difundido no Brasil. Já expus os princípios de Froebel que constituíram germens dos ideais escolanovistas e os conceitos defendidos por Decroly, Dewey e Claparède que alcançaram os jardins de infância. Tomando as palavras-chaves dos princípios listados para os jardins de infância pelo Decreto nº 3.674/1946, pode-se dizer que dizem respeito a esses autores e às ideias propagadas pelo movimento da Escola Nova: *contato com o mundo; interesse; iniciativa; desejo; ludicidade; atividade; experiência; realidade;*

projetos e unidades de trabalho; capacidade criadora; conversação; auto-expressão; sociabilidade; cooperação; regras; individualidades; pequena sociedade. E, como parte do programa: conversação, artes industriais, marcenaria, modelagem, música, dança, história, dramatização, jogos.

Os demais artigos do decreto citado, tratam dos outros cursos de especialização, voltando a tratar do curso de especialização do magistério no ramo pré-primário, no Art. 90:

Os cursos de especialização e de administração escolar visarão ampliar conhecimentos, e com o fim de preparar professores para os cursos pré-primário, complementar primário, supletivo, e para as cadeiras de desenho, música e canto, artes aplicadas, educação física, diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos, encarregados de provas e medidas escolares (SANTA CATARINA, 1946, p. 18).

O Art. 91 define os ramos dos cursos de especialização de ensino normal: a) educação pré-primária; b) didática especial do curso primário; c) didática especial do ensino supletivo; c) didática especial do desenho e artes aplicadas; d) didática especial de música e canto; e) didática especial de educação física. Os cursos de especialização e de administração escolar, qualificados como cursos intensivos, durariam de um ano a dois anos e visavam ao “mais largo conhecimento pela conservação e pela prática de toda a arte e a técnica de educação, fatores indispensáveis para uma obra educacional perfeita” (SANTA CATARINA, 1946, p. 19).

O Art. 95 define a duração do curso de especialização do magistério pré-primário em um ano com a seguinte programação (Quadro 11):

Quadro 11 – Programa de especialização de educação pré-primária para curso normal na legislação catarinense de 1946

| Programa preparação professores pré-primários: |
|---|
| a) biologia e higiene do pré-escolar; |
| b) psicologia do pré-escolar; |
| c) fundamentos da educação pré-primária; |
| d) observação e prática da educação pré-primária; |
| e) relações entre a instituição pré-primária, o lar e a comunidade; |
| f) desenho e trabalhos manuais na educação pré-primária. |

Fonte: Santa Catarina, 1946, p. 19. Quadro organizado pela autora (2019).

Nesse programa, os dois primeiros eixos estão relacionados ao conhecimento da criança em idade de pré-escola, seguidos do terceiro sobre os fundamentos da educação para esta faixa etária. O quarto eixo diz respeito à prática pedagógica, que, como se verá na sequência, não se daria no jardim de infância, muito provavelmente por não existir tal instituição no Instituto de Educação, recorrendo-se a uma opção alternativa para essa prática. O quinto eixo pode-se afirmar estar relacionado ao estudo da vida social, previsto no programa a ser trabalhado nos jardins de infância. O sexto eixo, “Desenho e trabalhos manuais na educação pré-primária”, também faz parte do programa que deveria ser desenvolvido com as crianças, embora seja mais amplo, como se verá no quadro seguinte (Quadro 12), que mostra que o programa de preparação de professores pré-primários não abrange toda a programação definida nesta mesma lei.

Segundo o Art. 103: “Atender-se-á na composição e na execução dos programas”, dentre outros pontos: “A adoção de processos pedagógicos ativos; [...] A prática de ensino feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso (SANTA CATARINA, 1946, p. 20). Neste sentido, princípios semelhantes são propostos para as escolas primárias e para os jardins de infância.

O Art. 104 apresenta o programa a ser planejado no jardim da infância como sugestão de trabalho (Quadro 12):

Quadro 12 – Programa para jardim de infância na legislação catarinense de 1946

| PROGRAMA JARDIM DE INFÂNCIA: |
|--|
| a) o interesse das crianças deve ser o centro orientador do programa escolar; |
| b) atividades recreativas, tais como: canto, jogos e narrações de contos e histórias, e estudo da natureza; |
| c) estudo da vida social, abrangendo a vida do lar e a comunidade, na cidade e no campo; |
| d) estudos e atividades para a educação sanitária, abrangendo assuntos específicos, como o valor da nutrição e dos alimentos e fatores como os que resultam das atividades recreativas e dos estudos da vida social; |
| e) hábitos cívicos e morais, como a prática de cortesia, a disciplina, o auxílio mútuo. |

Fonte: Santa Catarina, 1946, p. 21. Quadro organizado pela autora (2019).

Observa-se que o programa sugerido para os jardins de infância catarinenses está em consonância com as ideias escolanovistas trazidas nos princípios fundamentais estabelecidos no Art. 88 (Quadro 11): do interesse como eixo central

do processo educativo à vida social; do ambiente familiar ao ambiente mais amplo; das atividades recreativas à disciplina para a convivência social. Foram agregados ao programa “hábitos cívicos e morais” e “estudos e atividades para educação sanitária”, que envolvem questões como alimentação e nutrição, que dizem respeito, por exemplo, à saúde do corpo.

A formação de hábitos morais nas crianças em jardins de infância públicos já fora destacada pelas teses da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina, em 1927, pelo professor João dos Santos Areão, quando considerou uma de suas atribuições a tarefa de educar as crianças, no sentido de lhes aprimorar o caráter moral antes de chegarem na escola, para, então, serem instruídas, o que também parece atravessar a defesa do professor Mâncio da Costa pela referência a Herbart.

Os “hábitos cívicos” nos jardins de infância não apareceram explicitamente nos textos legais catarinenses antes de 1946, mas se pode dizer que quando o dr. Carlos de Oliveira Gomes, na Conferência de 1927, defendeu a criação de jardins de infância para a “preparação dos espíritos infantis” visando à nacionalização, estava entendida na proposta a formação de “hábitos cívicos” para as crianças desta faixa etária. Há que se considerar que, no período em questão, 1946, findava o Estado Novo, mas não o desejo de se consolidar uma unidade nacional. Neste sentido, a educação foi conclamada de imediato, atendendo ao apelo de concretizar Leis Orgânicas para o Ensino Primário e Ensino Normal brasileiro a serem seguidas pelos diversos estados.

O Decreto nº 3.674/1946, que expede o regulamento para os estabelecimentos de ensino normal catarinenses, reafirma os jardins de infância junto aos institutos de educação trazidos pela Reforma Trindade em 1935. Também os retoma da Reforma de 1939, quando utiliza sua representação como “instrumento civilizador”,¹⁸² utilizando, inclusive, os mesmos termos – ao afirmar que a criança deve aprender a “auto-direção” e assumir o “auto-domínio”, o que, ao mesmo tempo, lhe possibilitaria desenvolver a “iniciativa e a invenção”, admitida a necessidade da liberdade para a criação, a aprendizagem do convívio social, ideias relacionadas às da Escola Nova.

¹⁸² A exemplo do utilizado por Rui Barbosa ao tratar de jardins de infância, no final do século XIX. Toma-se por base o conceito de Norbert Elias (1994).

Neste sentido, pode-se afirmar ainda, com base nos princípios definidos para os jardins de infância nessa legislação de 1946, que a representação do estado de Santa Catarina, deu-se sob os ditames da Escola Nova. Para que suas professoras tivessem formação especializada no âmbito da escola normal e nos institutos de educação, deveriam contar com o jardim de infância para o desenvolvimento da prática pedagógica, tanto que deveria o jardim de infância ser regido pela seção de metodologia. Primou-se, no programa do curso de Especialização de Educação Pré-Primária para o Curso Normal, por uma formação das professoras que, na prática, se daria no jardim de infância, e na teoria, abrangendo disciplinas como Biologia e Higiene, Psicologia, Fundamentos da Educação, dentre outras voltadas à criança “pré-escolar” e, especificamente, à educação “pré-primária”.

Pelo exposto, a formação idealizada pelo estado de Santa Catarina para professoras de jardins de infância consistia numa representação de formação completa, que compreendia teoria e prática, conhecimentos específicos sobre a faixa etária das crianças que se conseguiria, junto àquelas para as quais exerceriam a docência. Há que se admitir que essa representação de formação se aproxima da que havia sido pensada pelo professor João dos Santos Areão, em 1927, ligada ao curso normal e a uma formação completa das professoras (teoria e prática em jardim de infância). Esta lei de 1946, contudo, por estar em fina sintonia com as ideias da Escola Nova, se distancia, nesse ponto, da representação do professor Areão, atrelada ao molde froebeliano.

Segundo a visão de Fiori (1975, p. 182), os cursos de especialização previstos a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 em Santa Catarina, alinhada à lei federal, “foram logo criados legalmente, mas jamais instalados”. Isso reforça aquilo sobre que venho insistindo em dizer sobre os jardins de infância no estado de Santa Catarina junto aos institutos de educação, que constar na lei não significa sua implementação. Em ambos os casos, vale o que Fiori (1975, p. 19) afirmou em pesquisa que tomou por base a legislação de ensino em Santa Catarina, de que, ao se tratar da “defasagem entre a lei e a realidade”, há que se considerar que “as determinações legais seriam mais um reflexo de aspirações que propriamente imagem da realidade social”.

4.2.2 Decreto nº 3.786/1947: maternidade e centro de puericultura como campo de prática pedagógica no programa para as escolas normais e Institutos de Educação

Da década de 1940, trago o Decreto nº 3.786, de 17 de dezembro de 1947, que expede o programa para as escolas normais e Institutos de Educação em Santa Catarina e dispõe sobre os programas de acordo com cada uma das três séries. Destaco, inicialmente, nessa lei, a maternidade e o centro de puericultura como campos de prática pedagógica de normalistas. Assim, o campo de prática não estava mais restrito aos jardins de infância, como previsto na Reforma de 1935 e na Reforma de 1939, ou ainda no Decreto nº 3.674/1946, que tratava do curso de especialização para educação pré-primária. Conforme apresenta o quadro a seguir (Quadro 13), consta no Programa da Escola Normal e Institutos de Educação também parte específica sobre o “Período Pré-Escolar”.

Quadro 13 – Campos de prática pedagógica na 3ª série do ensino normal em 1947 (SC)

| LEI | ASSUNTO | EXCERTOS SOBRE FORMAÇÃO |
|---|--|---|
| Decreto nº 3.786 de 17 de dezembro de 1947 de janeiro de 1935 | Dispõe sobre os programas das Escolas Normais e Institutos de Educação, de acordo com a primeira, a segunda e a terceira série | No Programa de Psicologia Educacional - Terceira Série, consta: “a) Psicologia infantil; b) Outros fenômenos da psicologia infantil; c) Trabalhos práticos (com visitas a maternidades e centros de puericultura)”. No Programa de Higiene e Puericultura -Terceira Série: “1. Fecundação Humana; 2. Eugenia; 3. Período pré-natal; 4. Primeiros cuidados com o recém-nascido; 5. Aleitamento natural e sua importância (as creches e os centros de puericultura); 6. Mortalidade infantil; 7. Período pré-escolar; 8. Dispensário pré-escolar e o seu programa”. |

Fonte: Santa Catarina, 1947, p. 9-13. Quadro organizado pela autora (2019).

Como se observa no quadro 13, o rol de disciplinas do programa para escolas normais e institutos de educação está voltado aos cuidados com a criança desde antes de seu nascimento, como no Programa de Higiene e Puericultura, da terceira série, abrangendo a “Fecundação humana” e o “Período pré-natal”. Também o conhecimento sobre os cuidados com a criança recém-nascida, incluindo o aleitamento materno, chegando à criança na fase do “Período pré-escolar” e no “dispensário” para essa faixa etária, pensando em sua saúde. Pode-se dizer que as disciplinas nesse período mantêm as bases do que vinha sendo propagado nas

décadas anteriores, quando Psicologia, Puericultura e Higiene escolar passaram a fazer parte dos currículos das várias escolas normais, pois conhecer a criança em todas as fases de seu desenvolvimento físico e mental era premente para melhor intervir em sua educação. Tais disciplinas perduraram

Destaco ainda, desse decreto de 1947, o Programa de Psicologia Educacional, relativo ao 1º trimestre da terceira série do curso normal, pela ênfase dada à psicologia infantil e à parte da formação prática das normalistas, que previa visitas à maternidade e aos centros de puericultura. Relativamente à mortalidade infantil, como problema social ainda a ser equacionado, faziam parte da sua prevenção os cuidados com a criança desde tenra idade, tanto que era disciplina específica do programa do curso normal. Como já visto a problemática dizia respeito à infância no século XIX, em âmbito global, quando a educação das crianças e a mortalidade infantil constituíam questões definidoras do entendimento da infância como “problema social” (FERREIRA, 2000). Tal preocupação foi contemplada na formação de professoras no curso normal pelo Decreto nº 3.786/1947, pelas disciplinas e pela prática pedagógica previstas também em maternidade e centros de puericultura, pois os “cuidados afetivos, a alimentação, a prevenção e o trato de doenças e a higiene dos pequenos passavam pelas novas descobertas e conceitos científicos” (LOURO, 2007, p. 457). Ressalto a questão da prática pedagógica em maternidades e a do centro de puericultura, pois o mesmo se observou como modalidade de formação desenvolvida nas ações formativas de professoras de jardins de infância por congregações femininas católicas e associações femininas luteranas, assunto do próximo capítulo.

No quadro que segue, são apresentadas as nuances da psicologia nesse programa para escolas normais e Institutos de Educação.

Quadro 14 – Programa de psicologia educacional na 3ª série de escolas normais e Institutos de Educação em 1947 (SC)

| PROGRAMA PSICOLOGIA EDUCACIONAL – Escolas Normais e Institutos de Educação |
|--|
| a) Psicologia infantil: natureza da criança como base da teoria educacional; fases típicas do desenvolvimento infantil, suas características dominantes; psiquismo e emotividade na infância; curiosidade, interesse e sua evolução, juízo, raciocínio e linguagem da criança. |
| b) Outros fenômenos da psicologia infantil: atenção, observação, imitação, jogos, fatores que retardam a socialização da criança; timidez, medo, reclusão; crianças mimadas, maltratadas, escorraçadas; complexos. |

c) Trabalhos práticos: visita à maternidade para verificação do comportamento inato em recém-nascido; frequência a centro de puericultura, para estudo do comportamento da criancinha; velhas e novas teorias do aprendizado; leis de aprendizado.

Fonte: Santa Catarina, 1947, p. 9. Quadro organizado pela autora (2019).

Dos dados informados no quadro 14, chama a atenção o fato de que a psicologia, além de se dedicar uma fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da criança, insere, na parte dos “fenômenos da psicologia infantil”, os “fatores que retardam a socialização da criança”, questão cara aos princípios da Escola Nova no ambiente escolar, pois entendia a socialização da criança como primordial para estar sob os princípios de uma aprendizagem ativa em cooperação com as demais crianças e com o próprio professor na pequena sociedade que é a escola. Outro dado que chama a atenção sobre a psicologia com ênfase comportamental está na parte dos “trabalhos práticos”, que ratifica a visitação e a frequência na maternidade e no centro de puericultura, quando a psicologia se dedica a fornecer aporte teórico para futuras professoras com base na prática para o estudo do comportamento do recém-nascido e da “criancinha”.

Na programação do 2º trimestre do curso da 3ª série, o Programa de Psicologia Educacional segue igualmente apresentando conteúdo da área e, na parte destinada aos “Trabalhos Práticos”, prevê na escola primária anexa “Observações e experimentações” em relação: às várias fases da aprendizagem; problemas especiais; pesquisas de soluções concomitantes com as aulas; teses e debates em classes e, por fim, a visita à Asylo de Órfãos” (SANTA CATARINA, 1947, p. 9). Nota-se estar previsto desenvolver a prática de escola primária nas próprias escolas normais ou institutos de educação, pois havia escolas primárias para tal anexadas a tais instituições, ou mesmo disponíveis no entorno. Constatada, porém, a ausência de jardins de infância anexos aos institutos de educação, caso de Florianópolis, e outras cidades ao que parece. Por isso infere-se justificar o “asylo de órfãos” como alternativa para a observação e a prática pedagógica das futuras professoras com crianças menores de sete anos.

Como se verá na sequência, no Programa de Higiene e Puericultura, apresentado na 3ª série do curso normal, constava parte específica sobre o “período pré-escolar” e o “dispensário pré-escolar”, o que também reforça a presunção de que a prática de observação na faixa etária com crianças do jardim de infância devesse

acontecer e, na falta desse, com as crianças do asilo de órfãos, uma vez que ambos os programas seriam desenvolvidos na terceira série do curso, conforme quadro (Quadro 15) a seguir.

Quadro 15 – Programa de higiene e puericultura na 3ª série de escolas normais e Institutos de Educação em 1947 (SC)

| PROGRAMA HIGIENE E PUERICULTURA – Escolas Normais e Institutos de Educação |
|--|
| a) Fecundação Humana. Evolução do novo ser. Hereditariedade normal e patológica. Males hereditários e congênitos. O perigo da sífilis. |
| b) Eugenia. Suas vantagens, detrações. O exame pré-nupcial. Seus benefícios. Prejuízos decorrentes e da sua obrigatoriedade legal. |
| c) Período pré-natal. Incômodos e doenças da gravidez. Valor do exame sistemático e periódico da gestante. Assistência eficiente ao parto. As maternidades. |
| d) Primeiros cuidados com o recém-nascido. Cuidados com o cordão umbilical. Cuidado com os olhos, na prevenção da oftalmia. Caracteres do recém-nascido. Icterícia. Febre de água. |
| e) Aleitamento natural e sua importância. O aleitamento mercenário e suas precauções. Alimentação artificial. Desenvolvimento corporal na primeira infância. As creches. Os centros de puericultura. |
| f) Mortalidade infantil. Suas principais causas. Os perigos congênitos alimentar e infeccioso. O papel da educação no combate à mortalidade infantil. Noções gerais de enfermagem e profilaxia aplicáveis à infância. |
| g) Período pré-escolar. Conceito. O crescimento físico na idade pré-escolar. Dentição e cárie dentária. Alimentação na idade pré-escolar. |
| h) O dispensário pré-escolar e o seu programa. Importância dos antecedentes familiares e pessoais. O exame sistemático do pré-escolar e sua vantagem. Principais causas da morbidade e mortalidade pré-escolar. |
| i) Período Escolar. Conceito. O crescimento físico na idade escolar. Alimentação e repouso na idade escolar. Atividade mental e disciplinada. |
| j) O dispensário escolar e o seu programa. Importância dos antecedentes familiares e pessoais. O exame sistemático dos escolares e suas vantagens. A investigação dos escolares contagiantes e sua segregação. Principais causas da morbidade e mortalidade escolar. |
| k) A educação física. Suas bases fisiológicas. Ação do exercício. Alavancas do corpo humano. Músculos. Ossos e articulares. Propriedades do músculo. Fenômenos da contração. O papel do sistema nervoso na atividade motora. |

Fonte: Santa Catarina, 1947, p. 12-13. Quadro organizado pela autora, em 2019.

O quadro 15 apresenta o que deveria ser desenvolvido no Programa de Higiene e Puericultura para a 3ª série. No detalhamento dos assuntos tratados, consta uma programação que reforça o que se viu até agora sobre a importância dessa disciplina, juntamente com a psicologia na formação de normalistas. Mostra, ainda, como a idade pré-escolar é contemplada nessa programação, o que permite inferir a finalidade do dispositivo em munir as futuras normalistas de

conhecimentos específicos sobre as crianças desta faixa-etária, caso, porventura, viessem a se destinar à educação pré-primária.

O Decreto N. 3786/1947 cita autores como Decroly e Maria Montessori,¹⁸³ além de também fazer referência à Escola Nova. Maria Montessori, que já fazia parte dos autores da época, ainda não havia aparecido nos textos legais ou nas *'theses'* sobre os jardins de infância da conferência de 1927. Decroly e Montessori, devo lembrar, aparecem juntamente com outros autores escolanovistas que fundamentaram a Reforma do Ensino do Distrito Federal de 1927, o Manifesto da Educação Nova, de 1932, e o Código da Educação, de 1933, que reestruturou a educação de São Paulo, tendo à frente dessas propostas Fernando de Azevedo, por meio do qual se completa “a concepção pedagógica da pré-escola de maior repercussão no ensino paulista”, sob os domínios da Escola Nova (KISHIMOTO, 1986, p. 116).

No período de publicação desses decretos - 1946 e 1947 -, presidia o Departamento de Educação o professor Elpídio Barbosa,¹⁸⁴ que assumiu o cargo de dezembro de 1940 até dezembro de 1950, tendo liderado, em 1946, a reestruturação da educação catarinense a partir das Leis Orgânicas Federais do Ensino Primário e Normal. Em 1950, foi eleito deputado estadual, desenvolvendo, também a partir do exercício da vida política, “vários estudos e projetos sobre o ensino, mas que esbarravam com os tradicionais obstáculos que cercavam a ação de um deputado em oposição” (FIORI, 1975, p. 178).¹⁸⁵

4.2.3 Decreto nº 105/1963: formação da professora pré-primária no ensino normal catarinense

¹⁸³ Maria Montessori aparece nesta pesquisa, desde a década de 1950, na formação de professoras para jardins de infância por congregações femininas católicas e associações femininas luteranas.

¹⁸⁴ De carreira com rápida ascensão no magistério público, foi professor de escola primária, diretor dos grupos escolares das cidades de Mafra, Joaçaba e Joinville e inspetor escolar na capital catarinense. Ocupou várias funções, dentre as quais a de superintendente geral do Ensino, subdiretor técnico do Departamento de Educação, depois diretor (FIORI, 1975).

¹⁸⁵ Elpídio Barbosa era do Partido Social Democrático (PSD) e quem estava à frente do governo do estado era Irineu Bornhausen, da União Democrática Nacional (UDN), ambos partidos formados na conjuntura do final do Estado Novo, quando se rompeu com a tradição de partidos regionais e instituíram-se partidos nacionais. O PSD ligado à Getúlio Vargas e a UDN à Júlio Prestes. Outro partido à época criado foi o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2017).

Em Santa Catarina, em 1961, a Secretaria de Educação e Cultura, antes Departamento de Educação, teve Elpídio Barbosa como assessor, com a função de reestruturar esse órgão. Em 1963, o professor foi convidado pelo então governador Celso Ramos para assumir a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina, sendo deste ano o decreto que promoveu uma reorganização do ensino normal, determinando dever ele prover também a formação de professoras pré-primárias, tema a que me dedicarei na sequência.

Antes, porém, de tratar do Decreto nº 105/1963, pretendo mencionar a Lei nº 3.191, de 6 de maio de 1963, que reorganiza o ensino estadual “em sistema contínuo e progressivo”, comportando, no grau elementar, as escolas maternais, os jardins de infância e as escolas primárias. Esta lei se alinha à de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961; contudo, há que lembrar que esse molde havia sido requerido pelo professor Antônio Mâncio da Costa em sua *‘these’* na 1ª conferência estadual de 1927, quando criticara o “falho aparelho escolar catarinense”, então desprovido dessas instituições.¹⁸⁶ À época, tratou como “lacunas” da instrução pública catarinense a falta de escolas maternais e de jardins de infância, o que não assegurava a continuidade do “plano educacional” catarinense que, somada à falta do curso secundário de humanidades, continuava sendo o mesmo: “desconexo e incompleto, por que amputado dos seus membros mais nobres” (COSTA, 1927, p. 480). Quatro décadas após, essa lacuna na estrutura da educação, quanto à escola maternal e ao jardim de infância, estava sendo suprida, na lei educacional catarinense.

Ainda sobre a Lei nº 3.191/1963, o Art. 44 define que as escolas maternais ou jardins de infâncias funcionariam anexos às escolas primárias ou como unidades independentes. Acrescenta que a instalação de tais estabelecimentos deveria atender a necessidades reais, como as decorrentes do trabalho feminino. Como já disse, essa lei segue a LDB de 1961 e, neste sentido, vincula a educação pré-primária ao trabalho feminino,¹⁸⁷ utilizando, inclusive, o mesmo texto da lei federal.

Já o Decreto nº 105, de 22 de fevereiro de 1963, só pontualmente faz referência à formação de professoras ao responsabilizar o ensino normal também

¹⁸⁶ E do curso secundário de humanidades.

¹⁸⁷ A Lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961, para inserir na lei educacional os filhos de mães trabalhadoras, usou a CLT, Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que atribuiu ao empregador o encargo de prover a educação pré-primária aos filhos das mães trabalhadoras.

pelo provimento para a docência no pré-primário, conforme demonstrado no quadro a seguir (Quadro 16).

Quadro 16 – Provimento de formação para o pré-primário no ensino normal na legislação catarinense de 1963

| LEI | ASSUNTO | PRÉ-PRIMÁRIO |
|---|---|--|
| Decreto nº 105, de 22 de fevereiro de 1963 | Dispõe sobre a organização do ensino normal no estado de Santa Catarina | Título I - Sobre as Bases da Organização e da Estrutura do Ensino Normal - Capítulo I - Das Finalidades do Ensino Normal Art. 1 – O ensino normal, ramo de ensino de grau médio, tem as seguintes finalidades: a) prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias e pré-primárias; b) capacitar o professor primário a integrar-se no meio geográfico, social e econômico, onde vier a exercer suas atividades, para que possa promover a melhor integração dos alunos nesse meio, e, assim, o desenvolvimento sócio-cultural da comunidade; c) habilitar administradores, orientadores e supervisores primários e pré-primários; d) desenvolver os conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. |

Fonte: Santa Catarina, 1963, p. 3. Quadro organizado pela autora (2019).

Esse decreto, no que diz respeito à educação pré-primária, determina que o ensino normal, além de prover a formação de “pessoal docente” para as “escolas primárias” – premissa que sustentou sua criação -, deveria também prover a formação de professoras “pré-primárias”. O decreto, de 1963, viria resolver a problemática de professoras para os jardins de infância públicos já apresentada pelo professor João dos Santos Areão em 1927. Uma representação de formação, como já vimos, atrelada à especificidade da atuação da professora junto às crianças do jardim de infância, baseada na teoria e na prática.

Essa mesma lei, deliberou sobre a habilitação de administradores, orientadores e supervisores primários e pré-primários, como mostra o quadro 16. O Decreto nº 105/1963 coincide com o ano de inauguração do novo prédio do Instituto Estadual de Educação, que abrigava o ensino normal, construção atribuída a Jorge Lacerda, que esteve à frente do governo do estado de Santa Catarina de 1956 a 1958. O novo prédio foi inaugurado em 5 de abril de 1963, com a presença do então

governador Celso Ramos¹⁸⁸ e do professor Elpídio Barbosa, secretário da Educação e Cultura e demais autoridades (VIEIRA, 2014).

Como já exposto, em 1963, ano desses dois decretos, o professor Elpídio Barbosa ocupava o cargo de secretário de Educação em Santa Catarina. Entre 1940 e 1950, quando dirigiu o Departamento de Educação, segundo Fiori (1975), apoiava movimentos filantrópicos ligados à educação, dentre os quais a Sociedade de Assistência aos Lázaros e Defesa contra a Lepra em Santa Catarina. Tal instituição era mantenedora do Educandário Santa Catarina e, junto dele, uma creche, um jardim de infância e um grupo escolar.¹⁸⁹

Trago essa informação para concluir este capítulo, fazendo referência a três jardins de infância de que se tem registro de implementação nas décadas de 1940, 1950, 1960 e que apresento no quadro 17, por não se enquadrarem na categoria de jardins de infância públicos, tampouco entre os confessionais. Neste quadro, referencio um jardim de infância público efetivamente criado na década de 1960 junto a um grupo escolar, além dos dois outros jardins de infância públicos que aparecem na Reforma Trindade, de 1935, apesar da falta de dados que confirmem se o estado foi além da letra da lei.

Quadro 17 – Mapeamento de jardins de infância públicos e não confessionais entre 1935 e 1965 (SC)

| ANO | LOCAL | IDENTIFICAÇÃO | INICIATIVA |
|------------|---------------|--|--|
| 1935 | Florianópolis | JARDIM DE INFÂNCIA CACILDA GUIMARÃES (Instituto de Educação) | ESTADO Observação: sem comprovada efetivação |
| 1935 | Lages | JARDIM DE INFÂNCIA (Instituto de Educação) | ESTADO Observação: sem comprovada efetivação |
| 1941 | Florianópolis | JARDIM DE INFÂNCIA (Educandário Santa Catarina) | SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS LÁZAROS E DEFESA CONTRA A LEpra |
| 1953 | Florianópolis | JARDIM DE INFÂNCIA MURILO BRAGA (SESC) | SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC) |
| 1964 | Campos Novos | JARDIM DE INFÂNCIA (Grupo Escolar Gustavo Richard) | ESTADO |
| 1965 | Lauro Müller | JARDIM DE INFÂNCIA (SESI) | SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI) |

¹⁸⁸ Governou o estado catarinense de 1961 a 1966.

¹⁸⁹ Além de Curso de Corte e Costura, Escola Doméstica, Trabalhos de Jardinagem, Horticultura e Avicultura, segundo o Relatório do Exercício de 1961 dessa sociedade.

Fonte: Brandão, 2010; Batista, 2013; Brant, 2013. Quadro organizado pela autora (2019).

O jardim de infância do Educandário Santa Catarina foi criado na estrutura dessa instituição em 1940. No Relatório do Exercício de 1961 da Sociedade de Assistência aos Lázaros e Defesa contra a Lepra em Santa Catarina, assinado pela presidente da sociedade, Maria Madalena Moura Ferro, consta no histórico a criação¹⁹⁰ dessa sociedade em 12 de dezembro de 1936.

Com “apoio integral do então interventor federal, o eminente catarinense dr. Nereu Ramos”, fundou-se uma filial em Florianópolis, “mantenedora de um Preventório para os filhos sadios de hansenianos” (FERRO, 1961, p. 7). Em 1939, foi lançada a pedra fundamental do Educandário Santa Catarina, em solenidade pública, com a presença de Nereu Ramos e de “altas autoridades” do governo. O educandário começou a funcionar em 1940, como “Preventório de Emergência”, em prédio não próprio, dado que ainda em construção, quando foram “recolhidas 24 crianças”, incluindo um bebê que acabara de nascer na Colônia Santa Teresa, onde os pais ficavam em reclusão (FERRO, 1961, p. 7). O Educandário Santa Catarina foi inaugurado em 26 de janeiro de 1941. O estado de Santa Catarina manteve convênio com a instituição, assim como fez parte da composição da diretoria e do conselho deliberativo. A Igreja católica também participava, incluindo o trabalho direto de irmãs no Educandário Santa Catarina e na Colônia Santa Teresa, essa última para reclusão dos doentes.

Os jardins de infância do Sesi e do Sesc surgiram no Brasil com a criação dessas duas instituições na década de 1940, pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. A mesma lei que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), também conferiu ao Serviço Social do Comércio (Sesc) e ao Serviço Social da Indústria (Sesi) a responsabilidade de manter ou subvencionar tanto escolas maternas como jardins de infância em áreas com maior densidade de mulheres trabalhadoras. Em Florianópolis, dez anos após a regulamentação desse decreto, no ano de 1953, foi inaugurado o Jardim de Infância Murilo Braga (BRANT, 2013).¹⁹¹

¹⁹⁰ A partir da “Campanha Nacional” da Federação das Sociedades de Assistência aos Lázaros e Defesa Contra a Lepra do Brasil.

¹⁹¹ O nome do jardim de infância foi dado em homenagem ao diretor do INEP, Murilo Braga, que, juntamente com Lourenço Filho, assumiu a direção da instituição de 1944 a 1951, seguido pela gestão de Anísio Teixeira (BRANT, 2013).

O Jardim de Infância do Grupo Escolar Gustavo Richard foi o único do qual encontrei registro de efetiva criação no arco temporal desta pesquisa; não descarto, contudo, que possam ter existido outras instituições públicas no estado. O Grupo Escolar Gustavo Richard foi inaugurado em 15 de julho de 1934, “no segundo momento da fase de expansão dos grupos escolares em Santa Catarina”, pelo interventor municipal, pelo diretor da Instrução Pública, professor Luis Sanches Bezerra de Trindade e pelo inspetor escolar professor Elpídio Barbosa (BRANDÃO, 2010, p. 28). O jardim de infância teve início no ano de 1964. “A professora Sara Fadel, que possuía aperfeiçoamento específico para este nível, foi a regente da classe e utilizou o modelo pedagógico de Fröebel” (BRANDÃO, 2010, p. 47). A referida pesquisa não se dedica a investigar o jardim de infância, trazendo poucos dados, contudo evidencia a formação específica da professora.

A respeito dos dois jardins de infância públicos da Reforma Trindade de 1935, não consta comprovação de sua implementação no arco temporal desta pesquisa, como já tratei ao longo deste capítulo, provavelmente em decorrência da falta de verbas do estado de Santa Catarina em investir nessas instituições. Por conta dessa falta de recursos, pode-se entender a urgência do estado dirigida exclusivamente ao ensino primário. Entretanto, há que se considerar que a não efetivação de jardins de infância pelo poder público, que anuncia sua criação na legislação educacional desde 1907 e a reafirma em sucessivas leis que se seguem até o final dos anos 1960, se deveu, além da falta de recursos, também à falta de uma política para com a educação de crianças catarinenses em jardins de infância, por isso não priorizados na pauta da educação do governo do estado junto aos grupos escolares, como preconizavam as leis.

Isto não significa dizer que uma pequena parcela da população infantil em idade pré-escolar não frequentasse jardins de infância, pois a educação confessional católica e luterana supria essa necessidade das famílias de classes abastadas, enquanto as crianças das famílias de classes populares não podiam contar com esse mesmo tipo de educação em jardins de infância, pela lacuna deixada pelo estado. Essa lacuna, volto a repetir, dizia respeito tão somente às crianças de classes populares, o que não ocorria com as de classes mais abastadas, que supriam a necessidade de suas crianças através da iniciativa privada, em especial por

congregações femininas católicas e associações femininas luteranas atuantes no estado.

As crianças de classes populares foram objeto de intervenção pública pelo viés da saúde e da assistência. Isso se constituía num projeto de sociedade. Contudo, o número de jardins de infância católicos e luteranos também era pequeno perto de escolas primárias públicas e étnicas. Estas últimas, quando fechadas, foram substituídas pelas públicas, já que ao estado competia o ensino primário, enquanto criar jardins de infância dependeria de uma política dirigida para tal, mas, como evidenciado nesta pesquisa, o processo no estado seguiu na direção inversa, fechando os poucos jardins de infância que existiam, no caso os luteranos, não os substituindo, esses que respondiam pela metade das instituições então existentes, ao lado dos jardins de infância católicos, preservados.

5 REPRESENTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA CATARINENSES POR CONGREGAÇÕES FEMININAS CATÓLICAS E ASSOCIAÇÕES FEMININAS LUTERANAS

Há que lembrar, em relação às duas instâncias confessionais investigadas nesta pesquisa, que, além de fontes documentais, recorri a fontes orais. As professoras entrevistadas rerepresentaram, no presente, por meio de suas memórias, vestígios de uma história vivida no passado. Reapresentação aqui entendida como “uma construção social da realidade”, que possibilitou apreender representações a partir do real, naquele momento recriado por essas professoras “segundo uma cadeia de significados partilhados” (PESAVENTO, 2003, p. 35); o que permitiu tratar sobre a história da formação de professoras para jardins de infância dos anos finais da década de 1920 aos anos 1960. Nesse período, em especial relativamente aos anos 1920, 1930 e 1940, as memórias das professoras correspondem ao período em que ainda eram crianças, quando passavam pelo jardim de infância e, neste sentido, tais memórias podem, por vezes, partir da lembrança do vivido ou do que eventualmente lhes tenha sido contado. Outras memórias, mais contemporâneas, dizem respeito ao que foi vivido por essas professoras entre os anos de 1950 e 1960, na juventude. De qualquer modo, e em relação a qualquer tipo de fonte, na escrita da História o pesquisador há que considerar que a “História é narrativa do que aconteceu, mas não é mímese; é tradução de uma alteridade no tempo, o que implica recriar formas de representar o mundo que não são mais as nossas, e que obedecem a outras razões e sentimentos” (PESAVENTO, 2003, p. 35).

A dimensão do tempo na relação memória/história deve, assim, ser especialmente considerada:

São tempos múltiplos que emergem nas narrativas e que demonstram que uma pista, um evocador, pode ser possuída diferentemente por muitos. Esquecimentos do que causava dor podem vir a ser lembranças pelo gesto de amizade, que presenteia e conforta. A memória voluntária ou involuntária emerge e transversaliza o tempo, atribui identidades à história de uma vida, a um passado coletivo; diante da dissipação do “quem sou eu”, a memória permite ancorar uma vida a seus pertencimentos, atualizando identidades. Mas também é refém do reconhecimento, entendido como processo de afirmação e aceitação pública e reminiscências (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p 420-421).

Stephanou e Bastos (2005, p. 420) ressaltam que a “memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas,

sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas”, elementos incessantemente movidos, a cada movimento de rememoração, resultando em infinitas combinações e ressignificações. Ressignificar, por sua vez, implica lembrar o passado e esquecê-lo a partir do que é evocado do presente. Neste sentido, o “caráter labiríntico, móvel e movediço da memória, a multiplicidade de seus tempos” foi causa de suspeitas dos que perseguiram “uma verdade intrínseca do passado” na escrita da História. As autoras defendem um rompimento da hierarquização dos documentos, já que os mesmos cuidados para com os documentos de memórias devem estender-se aos demais. O historiador/pesquisador que utiliza as memórias como documento para escrever a história, tal qual os demais documentos, lida com pistas, vestígios, “fragmentos que não possuem uma verdade inerente, pronta a ser desvelada pelo pesquisador” (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p. 417). É a partir de uma operação particular que se transforma vestígios em dados de pesquisa, produzindo um discurso, uma narrativa da leitura do passado, que é sua.

Pesavento (2003, p. 33) afirma que “o entendimento da História como uma narrativa sobre o passado se liga ao conceito da representação, que encarna a ideia de uma substituição, ou, ainda, da presentificação de uma ausência”. Neste sentido, para Chartier (2011), se tomam das memórias vestígios do passado que possam presentificar uma ausência do passado vivido pelas professoras entrevistadas, tendo em vista as representações, contudo considerando o caráter “movediço” da memória e do que consciente ou inconscientemente é rememorado ou esquecido.

Considerando que a partir também das memórias trazidas como fonte me foi possível chegar às representações sobre a formação de professoras para jardins de infância no período delimitado na pesquisa, as professoras entrevistadas trouxeram à tona representações de um passado por elas vivido. Chartier (2011) auxilia nesse entendimento da relação entre memória, história e representação, a partir dos diferentes usos e definições do termo “representação”, dado por vários sentidos: um deles, diz respeito à representação como algo que remete a uma ideia e memória do que está ausente: neste sentido, a representação permite presentificar algo por meio de uma imagem que a substitua. Daí a ideia do “representante”, em termos jurídicos, por exemplo, ser autorizado a decidir pelo “representado”; o que se estende, pelo consentimento, a outras esferas, mesmo que não juridicamente. Outros sentidos,

explica o autor, dizem respeito à possibilidade de o termo representação designar uma exteriorização de algo que existe ou que ainda está no plano das ideias, relacionado à autoridade e ao reconhecimento de uma pessoa, ou, ainda, no que se refere à apresentação de algo por meio de algum representante que, no caso, constitui a própria representação. Chartier (2011) parte do princípio de que toda representação diz sobre algo ou se apresenta representando algo, o que confere à representação a legitimidade de um poder, de uma identidade:

Então, tal como a entendo, a noção de representação não está longe do real nem do social. Ela ajuda os historiadores a desfazerem-se de sua “muito pobre ideia do real”, como asseverou Foucault, colocando o centro na força das representações, seja interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria que convence o mundo, a sociedade, que o passado é mesmo o que elas dizem que é (CHARTIER, 2011, p. 33).

O autor evidencia a relação entre memória e história não pela oposição, mas pela complementaridade:

A epistemologia da verdade que rege a operação historiográfica e o regime da crença que governa a fidelidade da memória são irreduzíveis. Cada um estabelece uma forma de presença do passado e o presente produzidos por procedimentos e operações que não podem ou devem confundir-se. No entanto, sempre a ilusão referencial ameaça a representação do passado (CHARTIER, 2011, p. 26).

Desse modo, neste capítulo, em grande medida, fontes orais embasam as análises sobre as representações da formação de professoras de jardim de infância em Santa Catarina. Para realizar a investigação sobre tais representações, precisei buscar em iniciativas de jardins de infância experiências de formação.

A criação de jardins de infância pela iniciativa privada confessional feminina, católica e luterana, evidencia o protagonismo dessas duas instâncias na educação da infância catarinense, o que aqui apresento nos dois quadros que se seguem, com o mapeamento de 60 jardins de infância.¹⁹² Considerar essa prerrogativa - da extensão das iniciativas de jardins de infância por diferentes cidades de Santa

¹⁹² O mapeamento de jardins de infância trazido por esta pesquisa se deveu, em especial, ao quadro organizado por Batista (2013), acrescido por dados encontrados nos estudos de Klug (1994), Isotton (2003), Rabelo (2007), Silva (2008), Brant (2013), Pieri (2014). A ampliação do mapeamento dos jardins de infância foi possível pelo acesso a documentos em instituições como: Arquivo Histórico do Colégio Coração de Jesus; Arquivo do Provincialado da Congregação das Irmãs da Divina Providência; Arquivo Público do Estado de Santa Catarina; Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, de Blumenau. Também foi realizado levantamento em rede social, junto ao Arquivo Histórico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), assim como junto a instituições educacionais confessionais, tanto católicas quanto luteranas.

Catarina -, permite-nos inferir sobre saberes forjados por ações formativas operadas em várias modalidades de formação, saberes esses constituidores da docência em jardins de infância catarinenses. Os estudos de Tardif (2014, p. 54) sobre saberes docentes, a partir do entendimento do saber como social e plural, auxiliam na análise sobre a formação de professoras operada nessas duas instâncias, na medida em que considera o saber “formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, sendo, portanto, “essencialmente heterogêneo”.

No primeiro quadro (Quadro 18), são registradas as iniciativas de jardim de infância por congregação feminina católica, entre os anos de 1908 e 1969, que fundaram ao menos 32 jardins de infância.

Quadro 18 - Mapeamento de jardins de infância católicos entre 1908 e 1969 (SC)

| ANO | LOCAL | IDENTIFICAÇÃO | INICIATIVA/PROVENIÊNCIA |
|---------------------|----------------|---|--|
| 1908 ¹⁹³ | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA (Colégio São José) | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1914 | Florianópolis | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio Coração de Jesus | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1916 | Joinville | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio dos Santos Anjos | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1927 | Lages | JARDIM DE INFÂNCIA Escola Particular S. Teresinha | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1928 | Blumenau | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio Sagrada Família | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1928 | Canoinhas | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio Sagrado Coração de Jesus | CONGREGAÇÃO MISSIONÁRIAS DE MARIA AUXILIADORA (Itália) |
| 1929 | Itajaí | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio São José | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) IRMÃZINHAS DA IMACULADA CONCEIÇÃO (Brasil - Fundada por Irmã Paulina vinda da Itália) |
| 1932 | Brusque | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio Santo Antonio - São Luiz | CONG. DOS PADRES DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1935 | Jaraguá do Sul | JARDIM DE INFÂNCIA | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |

¹⁹³ O jardim de infância da cidade de Tubarão, o primeiro a ser criado pela Congregação das Irmãs da Divina Providência no Colégio São José, teve vida efêmera, sendo logo fechado por falta de matrículas. Foi reaberto em 1944. Optei por manter as duas datas no quadro, embora, na contagem dos jardins de infância, tenha computado apenas um, por se tratar da mesma iniciativa.

| | | | |
|------|----------------------|--|--|
| 1935 | Porto União | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio Santos Anjos | IRMÃS MISSIONÁRIAS SERVAS DO ESPÍRITO SANTO (Alemanha) |
| 1935 | São Bento do Sul | JARDIM DE INFÂNCIA | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1935 | São Ludgero | JARDIM DE INFÂNCIA | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1936 | Caçador | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio N. S. de Aparecida | Sem dados precisos de identificação localizados. |
| 1937 | São Francisco do Sul | JARDIM DE INFÂNCIA | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1938 | Rio do Sul | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio Sagrado Coração de Jesus | CONGREGAÇÃO MISSIONÁRIAS DE MARIA AUXILIADORA (Itália) |
| 1939 | Laguna | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio Stella Maris | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1942 | Tijucas | JARDIM DE INFÂNCIA | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1944 | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio São José | CONG. IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Alemanha) |
| 1945 | Criciúma | JARDIM DE INFÂNCIA Casa da Criança Nossa Senhora de Fátima | CÍRCULO SÃO JOSÉ/ PADRE AGENOR NEVES MARQUES/ CONG. IRMÃS ESCOLARES DE NOSSA SENHORA (Alemanha)/ IRMÃS BENEDITINAS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Itália) |
| 1947 | Chapecó | JARDIM DE INFÂNCIA Grupo Escolar Particular Bom Pastor | CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS MISSIONÁRIAS DE MARIA AUXILIADORA (Itália) |
| 1948 | Urussanga | JARDIM DE INFÂNCIA Casa da Criança/Paraíso da Criança | IRMÃS BENEDITINAS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (Itália) |
| 1955 | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA DOM ANSELMO | CONGREGAÇÃO MISSIONÁRIAS DO SANTÍSSIMO SACRAMENTO E MARIA IMACULADA (Itália) IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS (Brasil-Itália) |
| 1958 | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA SANTO AFONSO | INSTITUTO CORAÇÃO DE JESUS (Alemanha) |
| 1959 | Itaiópolis | JARDIM DE INFÂNCIA DE ITAIÓPOLIS | Sem localização de dados precisos de identificação |
| 1959 | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA PIO XII | INSTITUTO CORAÇÃO DE JESUS (Alemanha) |
| 1960 | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA PASTORINHAS DE FÁTIMA | INSTITUTO CORAÇÃO DE JESUS (Alemanha) |
| 1960 | Capivari | JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI | COMPANHIA SIDERÚRGICA NACIONAL INSTITUTO CORAÇÃO DE JESUS (Alemanha) |
| 1961 | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA SANTA TERESA | INSTITUTO CORAÇÃO DE JESUS (Alemanha) |

| | | | |
|------|----------------|--|---|
| 1963 | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA SÃO JUDAS TADEU | INSTITUTO CORAÇÃO DE JESUS (Alemanha) |
| 1963 | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA Instituição Lar das Meninas | CONGREGAÇÃO IRMÃS SACRAMENTINAS DE BÉRGAMO (Itália) |
| 1965 | Braço do Norte | JARDIM DE INFÂNCIA MENINO JESUS | INSTITUTO CORAÇÃO DE JESUS (Alemanha) |
| 1967 | Siderópolis | JARDIM DE INFÂNCIA | INSTITUTO CORAÇÃO DE JESUS (Alemanha) |
| 1969 | Tubarão | JARDIM DE INFÂNCIA Colégio Santíssimo Sacramento | CONGREGAÇÃO MISSIONÁRIAS DO SANTÍSSIMO SACRAMENTO E MARIA IMACULADA (Espanha) |

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

Entre os anos de 1912 e 1965, basicamente no mesmo período em que as congregações femininas católicas estavam criando seus jardins de infância, foram fundadas ao menos 28 instituições do gênero por associações femininas luteranas, pela comunidade evangélica luterana ou pela iniciativa de particulares dessa mesma confissão religiosa.

Quadro 19 - Mapeamento de jardins de infância luteranos entre 1912 e 1965 (SC)

| ANO | LOCAL | IDENTIFICAÇÃO | INICIATIVA |
|--------------------|--------------|--|---|
| s/d ¹⁹⁴ | Brusque | JARDIM DE INFÂNCIA | ASSOCIAÇÃO DE SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1912 | Brusque | JARDIM DE INFÂNCIA Escola Evangélica Alemã | COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA |
| 1916 | Joinville | JARDIM DE INFÂNCIA | FUNDAÇÃO DA SOCIEDADE DE SOCORRO DAS SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1917 | Joinville | JARDIM DE INFÂNCIA TANTE DOLLY | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1927 | Blumenau | JARDIM DE INFÂNCIA Escola Alemã | COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA |
| 1934 | Indaial | JARDIM DE INFÂNCIA BOM PASTOR | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1935 | Blumenau | JARDIM DE INFÂNCIA DA GARCIA | SOCIEDADE EVANGÉLICA DE SENHORAS DE BLUMENAU (Empresa Garcia) |
| 1935 | Blumenau | JARDIM DE INFÂNCIA PRINCESA ISABEL | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS DE ITROUPAVA SECA |
| 1935 | Rio do Sul | JARDIM DE INFÂNCIA | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |

¹⁹⁴ Não se dispõe da data de abertura deste jardim de infância. Foi criado pela iniciativa da Associação de Senhoras de Brusque, sociedade fundada em 1907, a partir da iniciativa de fundação da Sociedade Evangélica das Senhoras de Blumenau (Sesb), fundada nesse mesmo ano (RENAUX, 1995).

| | | | |
|------|------------------|--|---|
| 1936 | São Bento do Sul | JARDIM DE INFÂNCIA PEQUENO PRÍNCIPE Escola Colombo | IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL |
| 1937 | Florianópolis | JARDIM DE INFÂNCIA Escola Alemã | COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA |
| 1938 | Blumenau | JARDIM DE INFÂNCIA DA VELHA | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1938 | Ibirama | JARDIM DE INFÂNCIA | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1944 | Brusque | JARDIM DE INFÂNCIA Escola Evangélica Alberto Torres | COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA |
| 1948 | Rio do Sul | JARDIM DE INFÂNCIA DELMINDA SILVEIRA DE SOUZA | COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA |
| 1949 | Ipira | JARDIM DE INFÂNCIA | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1949 | Piratuba | JARDIM DE INFÂNCIA | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1949 | Jaraguá do Sul | JARDIM DE INFÂNCIA | COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA |
| 1950 | Blumenau | JARDIM DE INFÂNCIA 2 DE SETEMBRO/BARÃO DO RIO BRANCO | MULHERES LUTERANAS/ COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA |
| 1950 | Jaraguá do Sul | JARDIM DE INFÂNCIA PESTALOZZI | IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL |
| 1953 | Joinville | JARDIM DE INFÂNCIA MARTIN LUTHER | COMUNIDADE EVANGÉLICA DE JOINVILLE |
| 1954 | Pomerode | JARDIM DE INFÂNCIA BELÉM (Dr. Blumenau) | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1955 | Blumenau | JARDIM DE INFÂNCIA NAZARÉ | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS/ (Empresa Frigor) |
| 1956 | Itajaí | JARDIM DE INFÂNCIA LAURO MUELLER | INICIATIVA PARTICULAR ISOLDE BLAESE DREWS (TANTE LOLLI) |
| 1957 | Ibirama | JARDIM DE INFÂNCIA MONTEIRO LOBATO | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |
| 1963 | Canoinhas | JARDIM DE INFÂNCIA | Sem localização de dados precisos de identificação |
| 1963 | Orleans | JARDIM DE INFÂNCIA MUNICIPAL ALICE VERANE | LIONS CLUBE DE ORLEANS |
| 1965 | Blumenau | JARDIM DE INFÂNCIA TEREZA CRISTINA | ORDEM AUXILIADORA DE SENHORAS EVANGÉLICAS |

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

A exemplo do que já afirmara Batista (2013) sobre o protagonismo da educação confessional católica e luterana na história da educação infantil catarinense entre os anos de 1908 e 1949, pode-se atestar que, até os anos 1960, o número de jardins de infância criados por essas duas confissões é expressivamente maior do que o das instituições públicas. Igualmente, também pela ausência de

formação específica por parte do estado de Santa Catarina, trataram de prover a formação de professoras para a docência em suas instituições.

Acredita-se que as congregações femininas católicas e as associações femininas luteranas tenham cuidado da educação das crianças, primeiramente, no que diz respeito a “princípios religiosos católicos e luteranos”, vislumbrando, “na educação dos pequenos, a possibilidade de formação espiritual e moral, como estratégia para instituir e manter a cultura religiosa que promoviam” (BATISTA, 2013, p. 140). Assim como se verá que, atentas ao que extrapolava o âmbito da religião, no processo formativo de suas professoras, buscavam sintonizar-se com as ideias que circulavam no âmbito da educação em termos de conhecimentos “curriculares”, enquanto produziam seus próprios conhecimentos e saberes no domínio da prática e da experiência (TARDIF, 2002; ESCOLANO, 2017).

Há elementos que permitem supor que as ações de formação que envolveram professoras de jardins de infância católicos e luteranos digam respeito a representações sociais atravessadas por questões vinculadas ao gênero feminino, categoria que permeia as análises empreendidas no desenvolvimento desta pesquisa. A representação dessa professora vem associada ao papel da mulher educadora nata e ao trabalho docente associado ao âmbito doméstico, privado, da família. Tal representação “traz na sua base as determinações de gênero”, associando-se à professora de jardim de infância a “figura mitificada [...] que não consegue se desvincular dos mitos que interligam a mãe e a criança” (ARCE, 2002a, p. 2).

Importa, em relação à educação das crianças em jardins de infância do período, compreender as representações da infância enquanto categoria, necessariamente associada ao desenvolvimento das análises e subjacente ao objeto de pesquisa. Desse modo, há que se considerar, desde o final do século XIX e, mais notadamente, na primeira metade do século XX, que se observa uma mudança na concepção de infância, decorrente das transformações sociais na entrada do novo século:

A noção de infância é alterada. Completa-se sua dissociação do sentimento amoroso, ao qual estava originalmente ligada, e se transforma em conceito – em conceito científico. A criança não deixa, é claro, de ser tomada como um indivíduo, agora, todavia, sua caracterização como tal é confeccionada científica e tecnicamente; isto é, seus gostos, interesses, formas de pensamento, emoções, etc. são dissecados e determinados nas suas

peculiaridades pela psicologia, pela sociologia, pela medicina em geral e pela puericultura em particular (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 23-24).

Nas primeiras décadas do século XX, as mulheres foram requeridas a desempenhar socialmente uma “nobre missão”, quando sua representação foi vinculada à figura da boa dona de casa e boa mãe, considerando-se como profissão possível, na passagem da mulher do espaço privado da família para o público, o de ser professora:

Ao considerar a herança cultural dos educadores clássicos, não é de espantar que, na imagética republicana e nas décadas que se seguiram ao longo do século XX, a inserção feminina no magistério fosse uma destinação natural em vista das qualidades das quais as mulheres eram/são possuidoras, capazes de promover uma educação integral às crianças desde a mais tenra idade (ALMEIDA, 2004, p. 64).

A República, “sob a influência da doutrina positivista e cientificista, concentrou suas atenções no binômio família/cidade, visto como o sustentáculo de projetos normatizadores”; a educação tornou-se central, “particularmente a feminina, pois, através dela, pretendia-se o aprimoramento físico e moral das mulheres e das crianças” (MATOS, 2016, p. 356). Desse modo, “as meninas deveriam ser preparadas desde a mais tenra idade, fosse nos colégios católicos, nas escolas protestantes, nos estabelecimentos não confessionais ou nas instituições públicas” (ALMEIDA, 2004, p. 68).

Mesmo que não detendo as análises sobre a categoria classe social, considero que questões que envolviam a condição social das professoras influíam na sua contratação, pois atravessavam a representação no sentido de identificação sobre quais mulheres teriam assumido a docência nos jardins de infância catarinenses. Da mesma forma, não pode ser desconsiderada a condição social das crianças que frequentavam jardins de infância católicos e luteranos em Santa Catarina, pois se destinavam, sobretudo, às crianças das famílias das classes mais abastadas. Neste sentido, no Brasil, via de regra, mulheres de classes menos abastadas não atingiam o nível de escolaridade que lhes permitiria serem professoras. Há que se considerar que tratar da educação de mulheres não significa tratar de uma questão que atingiu o universo da população feminina em sentido amplo, mas “restrito às mulheres de classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade” (ALMEIDA, 1998, p. 35).

Sacristán (2005, p. 110), em relação à docência, se permite afirmar que “foi uma atividade exercida por pessoas com um certo nível de instrução, antes de serem formadas como tais, antes de terem reconhecidas algumas competências e alguns assuntos específicos de sua profissão”. Chamo a atenção para esta questão, porque, no tocante a esta pesquisa, é possível inferir que, antes de as irmãs católicas e as mulheres luteranas assumirem a docência nos jardins de infância, já deviam ter esse “certo nível de instrução” a que o autor se refere; deduz-se, igualmente, que em alguns casos elas se especializaram depois de terem ingressado como professoras no jardim de infância; noutros, antes, como se verá. Pode-se dizer, ainda, que, além de “um certo nível de instrução” no que diz respeito à escolaridade, as professoras de jardins de infância católicos e luteranos detinham um nível de capital cultural¹⁹⁵ dado pelo ingresso na vida religiosa, no caso das mulheres irmãs católicas, ou pela família de origem, no caso das mulheres luteranas.

Pode-se inferir sobre as professoras de jardins de infância luteranos, do pertencimento, em geral, a uma classe social mais abastada, o que influenciou em seu nível de instrução que precede a docência, fatores esses considerados na admissão em tais instituições. Em relação às irmãs professoras de jardim de infância¹⁹⁶ o nível de escolaridade e de cultura era, em geral, posterior ao ingresso na vida religiosa, como esclarece o livro do centenário da Congregação das Irmãs da Divina Providência sobre a condição social familiar de origem das candidatas: “[...] eram, em geral, jovens simples, mesmo pobres, de pouco estudo e cultura” (FUCK, 1995, p. 51), que, nos próprios colégios da Congregação, recebiam a formação escolar junto às jovens da elite catarinense.¹⁹⁷ Assim as irmãs professoras ingressavam na

¹⁹⁵ No caso das irmãs católicas, diz respeito a uma das formas do capital cultural, aquele em seu “estado institucionalizado”, resultante do que foi adquirido na escolarização em relação à certificação escolar, a partir da congregação e não necessariamente das demais formas advindas da família. No caso das luteranas, o capital cultural apresenta-se sob as três formas, em seu “estado incorporado”, decorrente da acumulação de capital cultural, que “pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação”, à custa do tempo investido e que dependia “do capital cultural incorporado pelo conjunto da família”; em seu “estado objetivado”, que era o que se dava “sob a forma de bens culturais”, disponibilizados na e pela família e, em seu “estado institucionalizado”, via escolarização, coroado pelos demais estados (BOURDIEU 2015, p. 82-84).

¹⁹⁶ Assim eram denominadas as irmãs que atuavam como professoras nos jardins de infância, conforme as crônicas. Eram identificadas pelo cargo que ocupavam ou grupo a que pertenciam, segundo as funções que desempenhavam na casa matriz ou nas casas filiais.

¹⁹⁷ Cunha (2003, p. 204) salienta que o “público-alvo” do Colégio Coração de Jesus eram “as filhas da elite de Florianópolis, dos comerciantes, políticos, funcionários públicos mais graduados da cidade e de localidades próximas, bem como moças descendentes dos imigrantes alemães e italianos (estes em menor número) que prosperavam” nas diversas localidades do interior de Santa Catarina.

docência com um nível de escolaridade e formação cultural garantido pelo ingresso na vida religiosa.

A formação dessas jovens mulheres professoras de jardins de infância deve ser considerada no contexto da educação da mulher no período, que passa, primeiramente, pela formação da boa dona de casa e da boa mãe e, se fosse o caso, no de ser uma boa professora, o que igualmente se aplica às mulheres luteranas. Em ambos os casos, a educação feminina ocorria especialmente no âmbito do curso normal (confessional católico) e da escola de economia doméstica (confessional luterana). Almeida (2004, p. 62) lembra que durante as primeiras décadas do século XX, sob a representação da escola como aquela que “domestica, cuida, ampara e educa”, se desenvolveu a “tessitura mulher-mãe-professora” para uma “escola-mãe”.

Considero ainda que representações sobre a formação de professoras para jardins de infância católicos e luteranos foram atravessadas pela religião e a etnia, categorias presentes nas análises empreendidas. Neste sentido, para analisar tais representações no âmbito das congregações femininas católicas e associações femininas luteranas, é importante que se entenda tanto da vinda de imigrantes alemães para Santa Catarina, quanto da atuação de católicos e luteranos em empreendimentos educacionais, entre eles compreendidos os jardins de infância.

Seyferth (2013, p. 85) lembra que Santa Catarina recebeu um significativo contingente de imigrantes alemães, decorrente de “um importante movimento migratório de europeus para o sul do Brasil, particularmente expressivo entre 1850 e 1914”. Já na primeira metade do século XIX, acentuando-se nos cinquenta anos seguintes, num fluxo contínuo, até a primeira década do século XX,¹⁹⁸ observou-se a predominância de alemães luteranos em terras catarinenses (KLUG, 1997). Os imigrantes, ao chegarem a Santa Catarina, viram-se diante da precariedade de estrutura no que diz respeito à religião e à educação,¹⁹⁹ como também à saúde (SEYFERTH, 1974).

¹⁹⁸ Willens (1980, p. 28) situa o início do “povoamento sistemático do Brasil meridional com imigrantes germânicos” em 1824, fruto de uma política de colonização centrada em europeus.

¹⁹⁹ De acordo com Klug (1997, p. 8), dentre as expectativas dos imigrantes estava a “questão escolar, pois estes vinham de uma realidade em que a escola de alfabetização exercia importante papel nos diversos estados alemães”. Ademais com base em Lutero pode se justificar “a criação de um sistema de escolas nas comunidades de imigrantes alemães luteranos que se instalaram no Sul do Brasil” dando origem às escolas alemãs (SANTOS e CECCHETTI, 2018, p. 295).

A chegada sistemática de imigrantes europeus mobilizou, em Santa Catarina, a “vinda de ordens e congregações religiosas estrangeiras, masculinas e femininas” Catarina”, de modo a suprirem as carências relativas “à escolarização, à assistência e também ao atendimento religioso” (SERPA, 1997 apud BIANCHEZZI, 2008, p. 4), o que igualmente motivou o envio de pastores luteranos, pois, segundo afirma Klug (2003), em Santa Catarina, os luteranos eram praticamente a maioria em todo o estado. Não aleatoriamente, as congregações femininas católicas e as associações femininas luteranas se dirigiam para as frentes da educação, da saúde, como igualmente se dedicavam à propagação e à manutenção da fé e religiosidade cristã, de acordo com cada confissão.

Em relação à frente educacional, os imigrantes alemães foram fundando escolas face às poucas disponibilizadas pelo poder público estadual no meio urbano, anterior a criação dos municípios, disponibilidade ainda menor nas áreas coloniais, superando em muito o número de escolas públicas já no século XIX e adentrando o século XX (KLUG, 1997). Dentre as escolas fundadas ao longo desse período, havia as que contavam com apoio financeiro do governo alemão e recebiam material didático da Alemanha (WIEDERKEHR, 2014), assim como havia escolas subvencionadas pelo estado de Santa Catarina.²⁰⁰ Relatórios do estado, da segunda metade do século XIX, evidenciam, segundo Fiod (2008, p. 45), uma tendência do governo em incentivar a iniciativa educacional dos colonos dispersos na áreas coloniais” e com eles colaborar, de modo a economizar recursos do estado.

Ademais, como lembra Miceli (1988), na entrada do século XX, vários governos de estados brasileiros, assim como setores influentes de grupos dirigentes locais interessados em implantar escolas e dispor de professores formados, o que não era uma realidade até então, vislumbraram na educação confessional tal possibilidade. Não podendo arcar diretamente com os encargos financeiros e institucionais requeridos pela formação de quadros docentes e administrativos, e sem contar com os respaldo de políticas públicas adequadas na área educacional [...] preferiram dar mão forte aos empreendimentos confessionais (MICELI, 1988, p. 23-24).

²⁰⁰ Fiod (2008, p. 45) lembra que, em 1868, o estado de Santa Catarina subvencionou as cinco escolas particulares fundadas por imigrantes alemães; uma das duas escolas públicas era dirigida por um pastor protestante. Wiederkehr (2014) revela que, em 1878, das 29 escolas primárias existentes, 2 eram mantidas pelo governo e 16 contavam com subvenção estatal. Klug (2003, p. 146) apresenta dados de 1930 em Santa Catarina: as 346 escolas alemãs eram, em sua grande maioria, de caráter evangélico; havia 70 escolas públicas, à época “consideradas alemãs, especialmente no médio vale do Itajaí-Açu”.

Rambo (2003, p. 69) enfatiza que os “colonizadores alemães, desde muito cedo, elegeram a escola como um dos meios mais eficazes do combate ao que consideravam decadência cultural e religiosa”, preocupando-se, nos núcleos coloniais, com a escola e uma educação sólida, incluindo a educação na religião.²⁰¹ Os colonizadores alemães do Sul do Brasil formaram comunidades teuto-brasileiras que se conservaram em torno de propósitos comuns, que se orientavam “para a escola e a educação, para a Igreja e a preocupação constante com a religião e, enfim, para todos os meios necessários e capazes de impulsionar a vida social, econômica e cultural”, como as formas de associativismo, que também mantiveram (RAMBO, 2003, p. 68). Havia interesse também de parte das igrejas católica e da luterana, que apoiaram e fundaram escolas, interessadas na escolarização das crianças, o que significava manter a cultura religiosa do país de origem dos imigrantes.

Pode-se inferir que a urgência em criar um espaço de alfabetização para crianças fez com que as escolas surgissem antes dos jardins de infância, pela iniciativa de imigrantes alemães. À época do auge das escolas alemãs é que se deram as primeiras iniciativas de jardins de infância confessionais em Santa Catarina, a partir de 1908. O estado lançou mão do expediente confessional para a criação e manutenção de escolas na educação da infância catarinense concomitantemente às escolas públicas existentes. Sobre os jardins de infância, não tendo o estado assumido esta frente, ao menos na primeira metade do século XX, congregações femininas católicas e associações femininas luteranas, tomaram tal frente, as quais, para isso, igualmente assumiram a formação das professoras para tais instituições.

5.1 CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA: DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ALEMANHA AOS JARDINS DE INFÂNCIA EM SANTA CATARINA

A Congregação das Irmãs da Divina Providência tem sua origem na cidade alemã de Münster. Foi fundada pelo padre Eduardo Michelis, sendo-lhe confiada a criação da paróquia de São Maurício e do asilo para amparo de meninas órfãs: “No dia três de novembro de 1842, estando pronta a casa”, iniciaram “no pequeno

²⁰¹ Vale esclarecer que os imigrantes vieram de uma realidade educacional pública na Alemanha que, desde o início do século XIX, já contava “com investimento na formação de professores, visando à consolidação do ensino laico”; em Santa Catarina, porém, as escolas se configuravam mais pela confessionalidade (SEYFERTH, 2014, p. 18).

convento, as primeiras candidatas [...] duas professoras e duas jovens, encarregadas de assumir a formação de dez meninas” (BOPPRÉ, 1989, p. 24). Nessa época, “a Prússia tentava impor a toda a Renânia a sua religião oficial – o protestantismo.”²⁰² Em escrito original do padre Eduardo Michelis, de 26 de abril de 1845, lê-se, a respeito do começo da congregação, algo sobre o plano de formar um “novo orfanato para meninas”, juntamente com “a ideia de dar início a uma nova congregação feminina, que pudesse assumir a direção de instituições de caridade, com atividade educativa e também de ensino básico”.²⁰³

Passados 25 anos da congregação, em 1867, “as irmãs já cuidavam de mais de duzentas asiladas e lecionavam para mais de mil alunas nas escolas públicas”; em 1869, a congregação contava com setenta e sete irmãs professoras atuando em dezesseis casas (BOPPRÉ, 1989, p. 24).

Com a unificação da Alemanha, em 1871, a política nacionalista do chanceler Otto Von Bismarck imporia uma série de restrições à Igreja católica.²⁰⁴ Era a imposição do *Kulturkampf*, “luta cultural”, uma “versão regional prussiana da *Aufklärung*, caracterizando-se por um otimismo no poder da razão e na possibilidade de organizar a sociedade com base em princípios racionais”, por meio do qual se firmaram “um maior espírito científico e maior autonomia das ciências em relação à religião”, que, na Prússia, tomaram “uma feição anticlerical, com campanha de oposição à Igreja católica e seus padres” (JOCHEM, 2002, p. 73-74). Neste sentido, “objetivavam reduzir a ação” da Igreja católica, diminuindo “os privilégios econômicos e, principalmente, obstar a sua ascendência sobre a educação” (BOPPRÉ, 1989, p. 22). A Alemanha almejava “completar a unidade nacional em todo o estado soberano e na sua concepção luterana, via Igreja católica vinculada a Roma, como grande obstáculo”. Ademais, terminada a guerra de 1870/1871, com a vitória da Alemanha sobre países católicos, como a França e a Áustria, a desconfiança em relação aos líderes católicos em território alemão aumentara. Nesse contexto, várias medidas legais restritivas foram adotadas: suspensão da seção católica do Ministério da Educação; a “lei do púlpito”, que

²⁰² Münster, pertencente à região da Renânia, contava com número expressivo de católicos (BOPPRÉ, 1989).

²⁰³ Dados obtidos no site da Congregação das Irmãs da Divina Providência. Disponível em: <https://www.sdp.org.br/nosso-fundador/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

²⁰⁴ A Igreja católica vinha sendo vista como uma ameaça à formação e legitimação dos diversos estados nacionais republicanos desde a primeira metade do século XIX.

permitia a prisão de padres que falassem contra o governo; a “lei jesuítica”, que expulsou a Companhia de Jesus, seguida do banimento de todas as ordens e congregações religiosas, com exceção das que prestavam serviços de enfermagem; fechamento de seminários; demissão de bispos; proibição de colaboração de religiosos em escolas. “As leis e determinações, conhecidas como ‘Leis de Maio’, atingiram também a Congregação das Irmãs da Divina Providência que, em 1873, entregaram as escolas primárias”, pois um decreto desse ano proibiu a qualquer membro de congregação ou ordem religiosa atuar em escolas primárias públicas (BOPPRÉ, 1989, p. 27).

Nesse clima de insegurança, explica Boppré (1989, p. 28), a cúria episcopal ordenou à Congregação das Irmãs da Divina Providência “que nenhuma irmã se ligasse por votos religiosos”. Enquanto isso, o conselheiro provincial de Münster, protestante, em visita à casa matriz da congregação, assim como às filiais, “aconselhou as irmãs a voltarem à casa paterna”. A partir de 1873, para não abandonarem a vida religiosa, várias delas começaram a seguir para o exterior. Em 20 de março de 1878, as irmãs começaram a deixar a casa matriz de Münster, seguindo para exílio na Holanda, de onde retornariam à Alemanha no ano de 1887, asseguradas por lei.²⁰⁵

Na década seguinte, as primeiras religiosas da Congregação das Irmãs da Divina Providência chegavam em Santa Catarina. No ano de 1895, a pedido do padre Francisco Xavier Topp,²⁰⁶ vindo da Alemanha para Santa Catarina em 1889.²⁰⁷ Quando, em 1894, visitou a casa matriz da Congregação das Irmãs da Divina Providência, padre Topp falou à irmãs sobre a situação que enfrentava na “enorme paróquia” que dirigia no Brasil:

Expôs as consequências funestas da falta de padres, professores e enfermeiras, e fez uma descrição viva da juventude sem amparo. Explicou bem que não se tratava da conversão de pagãos, mas que era a missão particular de assistir os emigrantes (BOPPRÉ, 1989, p. 35).

²⁰⁵ Lei de 29 de abril de 1887 (BOPPRÉ, 1989).

²⁰⁶ Boppré (1989) explica que o padre Topp, anteriormente, chamara padres de Münster, que vieram, a partir de 1891, auxiliar nas populações coloniais de Braço do Norte, Capivari e Teresópolis, como também se dirigiram para Blumenau e Lages.

²⁰⁷ Padre Topp veio inicialmente para a Colônia Teresópolis substituir o também alemão padre Guilherme Roer, que chegara em 1862, para acompanhar os imigrantes alemães católicos, que estavam sem assistência religiosa. Os alemães luteranos de Teresópolis contavam com a assistência da Colônia Santa Isabel. Atualmente, a antiga Colônia Alemã Teresópolis integra os municípios catarinenses de Águas Mornas e São Bonifácio, localizados na região da Grande Florianópolis (JOCHEM, 2002).

Apesar de não se tratar, à época, de uma congregação com fim missionário, 90 irmãs dispuseram-se para essa missão no Brasil. Dentre elas, foram escolhidas as seis primeiras: irmã Albina, irmã Albertina, irmã Oswalda, irmã Anna, irmã Rufina e irmã Paula. Padre Topp também conseguiu trazer para Santa Catarina alguns professores para as escolas. Chegando em Florianópolis, três das “irmãs pioneiras” foram para a cidade de Tubarão; outras três se estabeleceram em Blumenau, mas, antes, chegaram na cidade de Brusque, onde não se sabia da vinda das irmãs. Nessa cidade, “deram aulas particulares de ensino elementar e de trabalhos manuais”; contudo, permaneceram menos de um mês, seguindo para Blumenau, onde a Ordem dos Franciscanos, em entendimento com o padre Topp e superiores da congregação, já havia manifestado interesse em receber as irmãs. As duas primeiras escolas da Congregação das Irmãs da Divina Providência foram fundadas nas cidades de Tubarão e Blumenau. Irmã Cléa Fuck, no livro do centenário da congregação, esclarece sob quais frentes de trabalho atuavam as irmãs desde a chegada em Santa Catarina:

Se o berço foram duas **escolas**, e a primeira atividade foi o ensino, sempre conjugado, obviamente, com a **catequese** e o ensino religioso, nem por isso o cuidado com a saúde deixou de ser também, desde o início, como o fora para o Pe. Topp, uma preocupação prioritária: já o terceiro grupo de Irmãs, que vêm juntar-se às pioneiras de Tubarão e Blumenau, destina-se ao **Hospital de Caridade**, em Florianópolis (FUCK, 1995, p. 38, grifos da autora).

O ensino nas escolas, a catequese e a saúde constituíram as frentes de trabalho que impulsionaram as primeiras ações das irmãs em Santa Catarina. Deve-se lembrar que, no cenário da fundação da congregação em Münster, que seu papel primeiro foi a educação de meninas órfãs e a atuação das irmãs professoras nas escolas públicas alemãs. Enquanto imperou o *Kulturkampf*, partiram para a Holanda, quando, entre os anos de 1876 e 1887, a congregação fundou instituições educacionais e de ação social ou de caridade em Roermond, a saber: a) escola elementar; b) jardim de infância; c) creche; d) escola de costura; e) escola de trabalhos manuais; f) escola de economia doméstica; g) escola elementar para rapazes; h) escola noturna para operárias; i) orfanato; j) pensão para homens e mulheres.²⁰⁸

²⁰⁸ Dados extraídos do Resumo Alfabético das Casas das Irmãs da Divina Providência. Casa Matriz - Friedrichsburg - Münster (1928, p. 26-35). Disponível no Arquivo do Provincialado da

A se destacar que, quando as irmãs saíram de Münster para Santa Catarina, em 1895, a congregação já atuava em várias frentes educacionais, dentre as quais aquelas com crianças em idade anterior à escola elementar, como o jardim de infância, mas especialmente com a creche,²⁰⁹ que dizia respeito a crianças filhas de operários. No quadro que segue (Quadro 20), constam as atividades desenvolvidas pelas irmãs entre os anos de 1843 e 1895.²¹⁰

Quadro 20 - Mapeamento das atividades da Congregação das Irmãs da Divina Providência em Münster entre 1843 e 1895 (Alemanha)

| PAÍS | LOCAL | FUNDAÇÃO | ATIVIDADE DAS IRMÃS |
|----------|---------|----------|---|
| Alemanha | Münster | 1843 | Orfanato |
| Alemanha | Münster | 1845 | Orfanato / creche / escola de costura / escola de culinária / escola dominical |
| Alemanha | Münster | 1854 | Instituição educacional / escola elementar |
| Alemanha | Münster | 1859 | Orfanato / creche / escola de costura |
| Alemanha | Münster | 1863 | Orfanato |
| Alemanha | Münster | 1867 | Administração da casa |
| Alemanha | Münster | 1875 | Administração da casa |
| Alemanha | Münster | 1878 | Creche / distribuição de empregos / 4 instituições para crianças / 10 fundações para moças / 1 escola de economia doméstica / 2 escolas de culinária / 4 escolas de costura |
| Alemanha | Münster | 1875 | Administração da casa |
| Alemanha | Münster | 1878 | Creche / distribuição de empregos / 4 instituições para crianças / 10 fundações para moças / 1 escola de economia doméstica / 2 escolas de culinária / 4 escolas de costura |

Congregação das Irmãs da Divina Providência: Crônica das Irmãs da Divina Providência (1842 a 1928).

²⁰⁹ Consta no quadro original o esclarecimento da tradução: 1) “Bewahrschule”: no dicionário “Bewahranstalt” = asilo; creche (para crianças pequenas), traduzido como creche; 2) “Fröbelschule” = jardim de infância “Fröbel” (Fröbel = pedagogo que introduziu novo método para o ensino das crianças pequenas). Em busca de mais dados do significado da tradução do termo *Bewahrschule* ou *Bewahranstalt*, em dicionário de língua alemã, até o século XIX os termos eram utilizados para descrever “instituições de supervisão e cuidado de crianças fora da família”, incluindo todas as classes sociais, as médias e as altas. No decorrer do século XIX, para tipificar “custódia”, “jardim de infância” e “escola infantil”, o termo utilizado era *Bewahranstalt*, principalmente para se referir a instituições para “filhos de proletários, a fim de protegê-los da negligência física e moral, para educá-los através da disciplina e da ordem e, na maioria das vezes, para designar apenas pequenos incentivos para aprender no sentido do Estado e das igrejas”.

Fonte: Nifbe Nierdersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Disponível em: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=242:bewahranstalt&catid=32>. Acesso em: 12 dez. 2019.

²¹⁰ O documento a partir do qual foi elaborado o quadro traz dados sobre as 172 frentes de instituições criadas entre os anos de 1843 (desde o primeiro orfanato em Münster) ao ano de 1927, incluindo as instituições fundadas em Santa Catarina e no Brasil. O número de instituições é bem superior a 172, pois, em cada frente, que diz respeito ao local onde estão sediadas, existe mais de uma instituição listada.

| | | | |
|----------|---------|------|---|
| Alemanha | Münster | 1883 | Creche / liceu / escola de costura / escola dominical |
| Alemanha | Münster | 1887 | Orfanato feminino / creche / pensionato para mulheres / escola dominical / cursos de culinária |
| Alemanha | Münster | 1888 | Pensionato para economia doméstica |
| Alemanha | Münster | 1889 | Orfanato / creche |
| Alemanha | Münster | 1889 | Orfanato / creche / escola secundária feminina / escola de costura |
| Alemanha | Münster | 1892 | Creche / jardim de infância / escola de costura / escola dominical |
| Alemanha | Münster | 1892 | Creche / lar para operárias / escola de costura / escola de culinária |
| Alemanha | Münster | 1893 | Creche / escola de costura |
| Alemanha | Münster | 1894 | Creche / pensionato para moças / instituição para pessoas idosas / escola de culinária / escola de costura / escola dominical |
| Alemanha | Münster | 1895 | Creche / escola secundária feminina / escola de costura / escola de culinária |

Fonte: Resumo Alfabético das Casas das Irmãs da Divina Providência. Casa Matriz - Friedrichsburg - Münster (1928, p. 26-35). Quadro elaborado pela autora (2019).

Do quadro 20, destacamos a predominância do número de creches em relação ao de jardins de infância, 12 para 1, respectivamente. No quadro original, que apresenta dados das atividades da Congregação das Irmãs da Divina Providência entre os anos de 1843 e 1927, aparece o “liceu superior para professoras” iniciado em 1897, em Münster; além dele, as “escolas secundárias femininas”, o “liceu feminino” e o “liceu”,²¹¹ o que indica a formação, além da educação “doméstica” feminina e da educação elementar, essas últimas predominantes. Fora essas instituições, a exemplo das que a congregação fundou durante o exílio, predominam na Alemanha, após o período na Holanda, atividades como as a seguir listadas: a) creche; b) jardim de infância; c) escola elementar; d) orfanato; e) lar para adolescentes; f) orfanato para rapazes; g) escola dominical; h) escola noturna para operárias; i) lar para operárias das fábricas; j) escola de costura; k) escola de culinária; l) escola de economia doméstica;²¹² m) agência de colocações; n) pensão para homens e mulheres; o) pensão para idosos.²¹³

Pode-se deduzir que a ênfase na educação “doméstica” feminina e nas demais instituições, que não as de ensino regular, possa ser explicada pela situação criada

²¹¹ Ensino secundário, majoritariamente para rapazes.

²¹² Algumas das escolas aparecem com a observação de serem reconhecidas pelo governo.

²¹³ Dados extraídos do relatório “Resumo Alfabético das Casas das Irmãs da Divina Providência. Casa Matriz - Friedrichsburg - Münster” (1928, p. 26-35).

pela industrialização na Alemanha e pelas mudanças no modelo agrário que impulsionou milhares de pessoas a se dirigirem aos centros urbanos em busca de trabalho, o que acabou gerando verdadeiros cinturões de pobreza e de miséria, pois a indústria não absorvia o excedente de população campesina (DREHER, 2003).²¹⁴ No período após os anos 1840, paralelamente ao fenômeno da industrialização, “ocorria no Sul e no Sudoeste alemão um rápido crescimento da população” e, como a incipiente industrialização não dava conta de absorver a mão-de-obra disponível, muitos alemães emigraram (DREHER, 2003, p. 32).

Nesse contexto, merece atenção a situação das famílias alemãs que não emigraram, permanecendo na Alemanha em situação de pobreza; neste sentido, podem-se justificar também as instituições de abrigo criadas pelas Irmãs da Congregação da Divina Providência, desde os orfanatos aos lares para adolescentes, para operárias de fábricas e pensão para mulheres, homens e idosos. Pode-se, igualmente, inferir que os cursos que as Irmãs da Divina Providência mantiveram para a educação das mulheres voltada às práticas “domésticas” poderiam contribuir tanto na gestão da renda em casa, quanto gerar renda fora do âmbito familiar, como os de costura, culinária e economia doméstica. Também há que se considerar, nesse contexto, os cursos noturnos para operárias e a “agência de colocações”, que, presume-se, dizia respeito a postos de trabalho.²¹⁵

Sobre esse período na Alemanha, Renaux (1995, p. 27) enfatiza que a jornada de trabalho nas fábricas era de 12 horas diárias, no mínimo, chegando mesmo a 16, e que “o emprego de mulheres e crianças pressionava os salários para baixo”, o que, por sua vez obrigava as famílias a cada vez mais enviarem mães e filhos para as fábricas. A autora comprova com o dado de que, “enquanto em 1770 a força de trabalho de um homem bastava para sustentar uma família, por volta de 1830 foi preciso contar com o equivalente à ajuda da mulher e de três filhos para garantir o mínimo de subsistência” (RENAUX, 1995, p. 27). A autora lembra ainda, que, nesse período, a mulher dos meios operários acumulava atividades tanto no espaço doméstico como fora dele:

²¹⁴ Além disso, o fracionamento de terras, que o filho mais velho herdava (ou o mais moço, em algumas regiões) ocasionava falta de oportunidade na terra para os demais filhos, que partiam à procura de oportunidades na indústria incipiente (DREHER, 2003).

²¹⁵ Nesse caso, não se sabe se para mulheres, homens ou para ambos, pois não só instituições de abrigo femininas foram criadas; também havia as masculinas.

Para a mulher em particular, o trabalho mais simples e mais leve que o desenvolvimento tecnológico trouxe garantiu sua participação no processo produtivo. Mas se antes ela vivia segura na atividade doméstica ou esporadicamente prestando serviços como lavagem de roupas e costura, nesses primeiros tempos de “Pauperismo” e de instalação da indústria na Alemanha enfrentou o trabalho longo e sistemático nas salas de fiação (RENAUX, 1995, p. 28).

Vê-se, por tais informações, a atenção para com a formação das mulheres pela via dos afazeres domésticos, como cozinhar e costurar, ou pelas noções de economia doméstica, o que não será exclusivo das congregações femininas católicas, pois igualmente será observado nas origens das associações femininas luteranas na Alemanha, como o mostra, na sequência, o texto, por esse mesmo viés. Não se pode desconsiderar também o fato de essa formação estar vinculada às ideias que acabaram por se consolidar no século XIX, tendo principiado no século XVIII. Segundo qual:

houve uma tomada de consciência da importância do trabalho doméstico na vida das famílias e da sociedade. A boa ‘dona de casa’ é objeto de conselhos, de tratados de economia doméstica ou de educação, mais tarde de escolas, principalmente nas grandes fábricas que se encarregam de formar as mulheres de seus operários; [...]. Os economistas e os moralistas veem na dona de casa dos meios operários o núcleo do equilíbrio econômico e familiar (PERROUT, 2017, p. 115).

A industrialização e a nova conformação social das famílias vindas do campo para as cidades, com mulheres e crianças na produção fabril, criou impactos na família enquanto instituição “provedora do cuidado, criação e formação necessários ao bem-estar das pessoas na sociedade” (OLIVEIRA, 2006, p. 79). No final do século XIX, as transformações impostas às famílias em países europeus com o processo da industrialização e a demanda do trabalho assalariado das mulheres operárias romperam com a sua permanência exclusiva em casa. Ao mesmo tempo em que se pensa na intervenção da infância “no sentido de apaziguamento social” (FERREIRA, 2000, p. 183), acreditava-se que a falência das famílias representava a falência da sociedade; por conta dessa preocupação, a educação feminina deveria ser provida de ensinamentos científicos sobre o cotidiano familiar para melhor administrá-lo. Foi o caso da inclusão da “economia doméstica” na educação das mulheres (OLIVEIRA, 2006).

Esse período foi marcado pela atenção e preocupação com a educação feminina relacionada à modernização da sociedade pela formação de padrões de higienização na família, normas de civilidade e edificação da cidadania entre os

jovens (LOURO, 2007). Em relação à infância, igualmente constitui-se “num momento emergente de revolução ideológica”, sustentada em discursos científicos, especialmente de caráter médico e psicopedagógico, devido a dois problemas centrais que marcam a infância como um problema social: a mortalidade infantil e a falta da educação fora do âmbito familiar (FERREIRA, 2000, p. 183). A eleição da infância como objeto de intervenção culmina em instituições educativas de reclusão, o que, os dados levam a crer, explica o número expressivo de creches e orfanatos dentre as atividades desenvolvidas pela Congregação das Irmãs da Divina Providência, na Alemanha, como se viu no quadro 20.

Do quadro original do “Resumo Alfabético das Casas das Irmãs da Divina Providência - Casa Matriz - Friedrichsburg - Münster”, entre os anos de 1876 e 1924, em relação à educação das crianças antes de chegarem à escola elementar, há registro de 88 creches e 8 jardins de infância. Reuni esses últimos no quadro que se segue (Quadro 21), incluindo os já existentes no Brasil.

Quadro 21 - Mapeamento de jardins de infância da Congregação das Irmãs da Divina Providência entre 1876 a 1924 (Holanda, Alemanha e Brasil)

| PAÍS | LOCALIDADE | ANO DE FUNDAÇÃO | ATIVIDADE DAS IRMÃS |
|----------|--------------------|-----------------|---------------------|
| Holanda | Roermond | 1876 | Jardim de infância |
| Alemanha | Münster | 1892 | Jardim de Infância |
| Brasil | Florianópolis (SC) | 1914 | Jardim de infância |
| Brasil | Joinville (SC) | 1916 | Jardim de Infância |
| Brasil | Curitiba (PR) | 1916 | Jardim de Infância |
| Brasil | Rio Negro (PR) | 1917 | Jardim de infância |
| Alemanha | Münster | 1921 | Jardim de infância |
| Alemanha | Utrecht | 1924 | Jardim de Infância |

Fonte: Resumo Alfabético das Casas das Irmãs da Divina Providência. Casa Matriz - Friedrichsburg - Münster (1928, p. 26-35). Quadro elaborado pela autora (2019).

Nesse sentido, pode-se dizer que, quando da chegada em Santa Catarina da Congregação das Irmãs da Divina Providência, em 1895, não por acaso as primeiras irmãs de imediato atuaram na educação, pois eram professoras que já traziam na bagagem conhecimento e experiência na organização de instituições educativas e na docência no jardim de infância, o que lhes permitiu assumir aquele tipo de empreendimento na frente educacional. Desse modo, lograram êxito desde as primeiras escolas implantadas, como está registrado nas crônicas das várias

instituições escolares criadas. Dentre elas, uma das primeiras, em abril de 1895, em Blumenau. A informação se extrai do pedido por mais irmãs aos superiores na Alemanha, face ao número de matrículas na escola:

Depois de cordial recepção no convento Franciscano foram elas levadas para sua residência na *Gespersterstrasse*. Iniciaram seu trabalho ensinando crianças e orientando jovens em tudo quanto é necessário e útil à vida. A atividade se intensificou, a matrícula subiu e breve se apresentaram as primeiras alunas internas. Era mister alugar a casa em frente à sua e pedir aos Superiores mais Irmãs (CRÔNICA DO COLÉGIO “SAGRADA FAMÍLIA” 1895, p. 1).

Esse tipo de relato é comum nas crônicas dos colégios que foram sendo criados pela congregação indicando haver um crescimento do número de alunas, necessidade de aquisição de mais casas para atendimento com aumento de turmas, incluindo internatos e, posteriormente, ampliação e/ou construção de novos prédios. Neste sentido, a Congregação das Irmãs da Divina Providência abriu colégios em várias regiões de Santa Catarina, estabelecendo sua casa matriz na capital catarinense. Padre Topp, nomeado pároco de Florianópolis, adquiriu, no início de 1897, propriedade para a fundação de um colégio feminino, o Colégio Coração de Jesus,²¹⁶ fundado em 15 de janeiro de 1898. A mesma propriedade abrigou também o convento “Coração de Jesus” e a casa matriz. Em 1901, “as Irmãs puderam também atender ao desejo do incansável pe. Topp e abrir uma escola gratuita, que se iniciou com 90 crianças pobres e existiu por diversos anos”, sendo ao seu final as alunas e alunos “em parte, integrados no próprio colégio e, em parte, absorvidos por outras instituições” (FUCK, 1995, p. 81), tendo tal escola funcionado até 1912 (CRÔNICAS DA PROVÍNCIA CORAÇÃO DE JESUS, 1948). Em 1906, passados 11 anos da “chegada das primeiras 6 missionárias” em Santa Catarina, a congregação constituiu-se em “Província-Mãe brasileira”, contando, à época, com “71 irmãs alemãs e 25 brasileiras, [...] em 8 colégios, 4 hospitais, 1 orfanato, 1 asilo de idosos e doentes mentais, localizados em 9 cidades e vilas catarinenses e na capital paranaense” (FUCK, 1995, p. 61).

A congregação recebeu, por um longo período, em especial nos primeiros 25 anos, “jovens candidatas alemãs” e, no decorrer do tempo, começaram a ingressar

²¹⁶ Em 1899, teve início o internato do Colégio Coração de Jesus, ano em que se abriu uma escola masculina que funcionaria até 1911, quando os alunos passaram para o colégio dos jesuítas e para os grupos escolares da cidade (BOPPRÉ, 1989).

jovens brasileiras. A irmã Cléa Fuck destaca que, na rigidez do aprendizado da vida religiosa, a língua alemã ocupava lugar central, desafio para as candidatas brasileiras que não tinham ascendência germânica:

A estrutura religiosa tradicional era rígida, todo o estilo de vida era alemão, a introdução à vida religiosa, o estudo das Regras da Congregação, tudo se fazia na língua alemã. As primeiras candidatas, descendentes em geral dos imigrantes alemães, ainda falavam – mais ou menos bem – o idioma dos pais e dos avós. Mas, ao lado destas, apresentavam-se também jovens de origem italiana, polonesa ou luso-brasileira. Para elas, o desafio era enorme. Além das dificuldades de adaptação ao estilo da vida religiosa, então mais “fechada” e monástica do que hoje, cumpria aprender uma língua desconhecida, difícil, e nesta língua, os segredos da vida espiritual e comunitária (FUCK, 1995, p. 51).

Em 1929, foi aberta, em Münster, a “Escola Missionária”, com o objetivo de preparar jovens candidatas alemãs que pudessem vir para o Brasil. Com a colaboração de irmãs que estavam em Florianópolis, o aprendizado das candidatas envolvia o conhecimento da língua, da história, da geografia, dos hinos patrióticos, assim como canções populares e cantos religiosos brasileiros.

Em 1933, chegou em Florianópolis a primeira turma de colaboradoras alemãs falando o português. “Nem todas as alunas vieram de fato ao Brasil, mas era importante que a nossa cultura fosse mais conhecida também por quem de longe acompanhava o trabalho das co-Irmãs que partiam em missão” (FUCK, 1995, p. 168). A congregação atuou em Santa Catarina não somente com a educação, mas também com expressiva atenção na área da saúde, mais do que no período anterior havia atuado na Alemanha, assim como fundou orfanatos, esses, em menor número, e também conventos.²¹⁷

Pode-se dizer que, enquanto na Alemanha seu leque de atividades, de acordo com o contexto em território alemão, abarcou instituições de formação da mulher na economia doméstica, costura e culinária, para uma clientela feminina operária, em Santa Catarina, as irmãs atuaram na educação de moças em colégios que atendiam a filhas de famílias da elite catarinense, não descuidando, contudo, da

²¹⁷ Entre os anos de 1897 e 1969, foram criados e/ou administrados pela Congregação 26 hospitais e 6 maternidades. Também atuaram com orfanatos; contudo, em número bem menor, dois deles: um na cidade de Florianópolis, sob a denominação de Asilo de Orfãs S. Vicente de Paulo, inaugurado em 1904 e o Asilo de Orfãs Abdon Batista, em Joinville, em 1916. Consta, ainda, que para o orfanato de Florianópolis foram transferidas as duas classes da escola de crianças carentes mantidas pela congregação junto ao Colégio Coração de Jesus (FUNDAÇÃO DAS CASAS FILIAIS, 1983). A congregação também criou em Santa Catarina 5 conventos (CRÔNICAS PROVÍNCIA CORAÇÃO DE JESUS, 1948).

educação da mulher como boa dona de casa, boa mãe e boa professora, investindo na formação de normalistas por esse viés, conforme requeria o contexto brasileiro à época. Se, na Alemanha, a creche para atender a crianças pobres liderou as atividades desenvolvidas com as crianças antes da entrada na escola elementar, em Santa Catarina, os jardins de infância foram as instituições escolhidas, educando crianças de famílias da elite catarinense. A exemplo das atividades na Alemanha, também em Santa Catarina a escola elementar teve papel preponderante, avançando para os níveis subsequentes alcançando a formação secundária feminina, no curso normal. Em grande parte, os colégios da congregação primaram pela educação completa no que diz respeito a atender à sua clientela feminina em todas as etapas educativas, desde a tenra idade, no jardim de infância, à mocidade, no curso normal.

5.1.1 A Congregação das Irmãs da Divina Providência e formação de suas “Irmãs Professoras de Jardim de Infância”

Na Congregação das Irmãs da Divina Providência, a docência no jardim de infância, desde seu início e por um logo período, foi exercida por religiosas, as irmãs professoras de jardim de infância, o que é possível afirmar a partir da leitura das crônicas dos vários colégios e de documentos dos quais extraí este dado. No Colégio Coração de Jesus, em especial, há dados mais precisos a partir das várias relações do corpo docente, relativos ao ensino primário e ao jardim de infância, o que permite dizer que a partir do final da década de 1960, juntamente com as irmãs professoras de jardim de infância, começaram a trabalhar as professoras “leigas”. Na relação de docentes do ano de 1969, por exemplo, as 9 professoras listadas no jardim de infância do Colégio Coração de Jesus eram leigas. Contudo, mesmo com a entrada das professoras leigas, “quem coordenava era uma Irmã, sempre”²¹⁸; em termos de coordenação dos jardins de infância, cursos e reuniões, o comando continuava com as irmãs.

Na leitura das crônicas escritas pelas religiosas dos diversos colégios da Congregação das Irmãs da Divina Providência, assim como na revista *Pétalas*, escrita pelas alunas do Colégio Coração de Jesus, dediquei particular atenção ao que traziam sobre o jardim de infância e sobre a formação de professoras. Mesmo que a revista

²¹⁸ Entrevista concedida por Anita Moser, em 28 de novembro de 2019.

Pétalas focasse nas atividades do curso normal e do ginásio, as alunas ofereciam um panorama geral da vida escolar no colégio desde o jardim de infância, até mesmo porque, como pude observar, participavam de atividades cotidianas e pedagógicas junto às crianças dessa faixa etária.

Nas crônicas e na revista Pétalas, o jardim de infância aparece integrado às atividades dos colégios da congregação em meio ao que acontece no cotidiano escolar, a saber: a) *nas estatísticas*, o que o evidencia como etapa educativa: “Começam as aulas: 356 ginásianas, 426 jóias do Curso Primário, 80 florzinhas do jardim da infância, 203 normalistas e 86 internas que iriam nos acompanhar até o fim do ano” (CRÔNICA COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1963, p. 41); b) *nas inspeções escolares*, um indicativo da presença do estado e legitimação da educação oferecida no jardim de infância: “Reunião de professoras, presidida pelo Inspetor Escolar, Sr. A. Mosimann que, com ligeira visita às aulas do C. Fundamental e jardim de infância, termina sua inspeção” (PÉTALAS, 1944, p. 34); c) *nos eventos festivos, religiosos e cívicos*, o que demarca a presença do jardim de infância no cotidiano escolar: “O dia 3 de maio de 1961 é inesquecível para o Stella Maris, pois o Colégio festejou seu Jubileu Áureo. [...] o Colégio todo, inclusive o jardim de infância, desfilou garbosamente pela cidade” (CRÔNICA COLÉGIO STELLA MARIS (1962, p. 38); d) *no cotidiano das aluna-mestras*, o que indica a proximidade do curso normal com o jardim de infância: “Abre-se a matrícula para o Curso Primário e Jardim de Infância. Comparecem as alunas-mestras afim de atendê-las” (PÉTALAS, 1942, p. 57); e) *nas reformas e ampliações*, o que sinaliza para o lugar do jardim de infância no que tange à organização do espaço educativo: “O jardim de infância também encontrou um novo ambiente, verdadeiro reino de fadas: 3 salas ensolaradas, área coberta, modernas instalações internas e um ótimo pátio de recreio” (CRÔNICA COLÉGIO SAGRADA FAMÍLIA, 1949, p. 22).

Mesmo integrado às demais etapas educativas, a especificidade do jardim de infância é preservada, seja pelo tratamento dirigido às crianças – “florzinhas” –, seja pela descrição do espaço que ocupa – “reinos de fadas” –, seja, ainda, pela formação específica de suas professoras, pois os jardins de infância emergem sob a figura de uma professora especializada no método do jardim de infância. Há que se considerar que, na primeira metade do século XX, mesmo diante de uma concepção de infância dissociada de uma representação romantizada, que notadamente dominou o século

XIX, ainda assim o jardim de infância e suas crianças continuam aparecendo resguardados sob a concepção que lhes deu origem – da natureza infantil –, em que “jardineiras” zelam por suas “florzinhas”.

Há que se considerar a força das ideias de Froebel que permanecem na representação dos jardins de infância nessa primeira metade do século XX e, em decorrência, na representação da professora. Quanto à concepção de infância, Froebel “parte de um pressuposto religioso, que vê Deus imanentemente presente e coincidente com a natureza, mas também transcendente a ela, como sua unidade e seu centro motor. [...] a natureza é sempre boa e o é enquanto partícipe da obra divina” (CAMBI, 1999, p. 425). Quando, por meio de Froebel, a instituição educativa para a faixa etária da infância até os seis anos se torna “um jardim de crianças e a professora vira uma jardineira de crianças”, a atividade dessa professora “aproxima-se da ideia de acompanhamento de processos naturais” (ARCE, 2002a, p. 218). Assim, essa representação, também romantizada, associa-se à imagem das mulheres “possuidoras da capacidade biológica da maternidade”, traduzida em ações educativas, alicerçadas no “amor na forma mais pura, sendo as únicas aptas naturalmente para educar com liberdade e amor, respeitando o desenvolvimento natural da criança, pois assim já o fazem há séculos em seus lares” (ARCE, 2002a, p. 189).

Na revista *Pétalas*, a criança do jardim de infância aparece em textos literários, nos quais se evidencia um olhar das alunas acerca dessa criança:

Para você

Você criança, passou por mim na calçada. Seu uniforme era curtinho, seus pés calçavam tamanquinhos modernos, de saltos, impostos, por certo, pelo gesto vaidoso de sua mãe. Pelos ombros caíam-lhe em cachos louros. Completavam-lhe o conjunto uma fita azul nos cabelos e a maleta vermelha, da merenda, à cintura.

Olhei-a: tão pequenina, que só podia estar no jardim da infância. Um sorriso brincou-lhe nos lábios, quando você reparou a sombra refletida. E lá se foi você, fugindo à minha observação, correndo atrás da sua sombra, pela calçada afora.

Criança, poeta algum poderia traduzir em rimas este instante tão vivo e tão real” (PÉTALAS, 1940, p. 14).

Esse olhar diz da concepção de infância que permeava o período, ainda não dissociada do romantismo, ao ponto que “poeta algum poderia traduzir” a cena observada e descrita no texto literário pela aluna, que diz das especificidades infantis que associam a criança ao jardim de infância: do seu tamanho, pois “tão

pequenina”, ou de sua atitude lúdica infantil, quando “corre atrás da sombra”. Igualmente, é um texto revelador no que diz respeito a uma infância privilegiada que frequenta o jardim de infância, pela descrição do vestuário impecável da criança, dado “pelo gesto vaidoso” da mãe e, ainda, sobre etnia, “cachos louros”. Diz sobre uma concepção de criança, de uma natureza boa e bela que precisa ser conservada, cultivada na sua inocência, no jardim de infância, o que exige um tipo de professora empenhada no cultivo dessa natureza.

Pode-se dizer que a presença da criança de jardim de infância em textos literários da revista *Pétalas* se explica pelo fato de as alunas normalistas conviverem com as crianças de jardim de infância desde o início do ano letivo: “Abre-se a matrícula do Curso Primário e do Jardim a Infância. Alunas-mestras comparecem para a devida prática” (PÉTALAS, 1943, p. 23). Assim como no seu decorrer: “Homenagem às Sras. Mães de nossas queridas alunas pelo jardim de infância e as alunas-mestras, com reunião íntima” (PÉTALAS, 1943, p. 35). Esse convívio das alunas com as crianças vai além, quando o curso normal do Colégio Coração de Jesus investe na formação prática de normalistas no seu jardim de infância: “As alunas-mestras do Instituto de Educação, acompanhadas pela professora de Metodologia, D. Maria de Moura Ferro, fazem prática pedagógica no jardim de infância” (PÉTALAS, 1945, p. 35). As “alunas-mestras” do curso normal, assim chamadas à época, pois estavam a aprender o ofício de professoras e, no caso do Colégio Coração de Jesus, não somente aprendiam na prática junto com o ensino primário, como também no jardim de infância, que se torna mais um espaço destinado aos exercícios práticos da formação das alunas que frequentavam o curso normal.

A Escola Normal do Colégio Coração de Jesus foi equiparada à Escola Normal Catarinense pela Lei nº 1.253, de 1º de setembro de 1919, devendo reger-se, desde então, pelo mesmo programa (BOPPRÉ, 1989). Vimos que somente na década de 1960, pelo Decreto n. 105, de 22 de fevereiro de 1963, deveria o Curso Normal prover a formação de professoras pré-primárias em Santa Catarina. Isto quer dizer que, mesmo que o programa do curso normal se destinasse à formação de professoras primárias, é possível inferir que o Colégio Coração de Jesus formasse normalistas também para atuar no jardim de infância pela prática pedagógica. Uma formação com base curricular, dado que inserida na disciplina de Metodologia, prática inscrita, à época, no campo da cientificidade, fato já comum em grandes

centros brasileiros, em que normalistas realizavam a prática pedagógica com crianças maiores e menores de seis anos. Isso justificou, na Reforma de 1935, que em Santa Catarina se devesse anexar os jardins de infância aos institutos de educação, ao menos na letra da lei.

Foi a partir dessa reforma que o currículo do curso normal dos institutos de educação passou a contar com um rol de disciplinas derivadas da Psicologia, da Pedagogia, da Biologia e da Sociologia, por força do apelo cientificista na formação de professoras. Observa-se, em Santa Catarina, a inclusão de disciplinas distribuídas nas reformas educacionais ocorridas entre 1935 e 1946, tais como: Noções de Pedagogia e Psicologia; Psicologia Geral e Infantil; Psicologia Aplicada à Educação; Psicologias Educacional, Pedagogia; Metodologia Geral e Especial; Metodologia e Prática de Ensino; Didática e Prática de Ensino; Didática; Sociologia; Sociologia Educacional; Biologia Educacional; Higiene e Educação Sanitária; Noções de Anatomia e Fisiologia Humana; Noções de Higiene; Higiene e Puericultura. Assim, mesmo que o curso normal não se destinasse à formação de professoras de jardins de infância, nesse rol de disciplinas estão as que no campo teórico embasaram a formação dessas professoras, pois abarcavam o estudo sobre as crianças desde tenra idade.

Conforme relação de professoras que atuavam no jardim de infância do Colégio Coração de Jesus no ano de 1972,²¹⁹ é possível constatar que, das 14 professoras, 11 eram normalistas, 1 ginásiana, 1 frequentava a Faculdade de Pedagogia e 1 constava na relação como licenciada.²²⁰ Infere-se que ter normalistas como futuras professoras em seus jardins de infância interessava ao Colégio Coração de Jesus e, por isso, também formá-las pela prática. Assim também seguiam a Reforma de 1935 e de 1939, em relação a tomarem o jardim de infância como campo de prática de normalistas. Na cidade de Jaraguá do Sul, conforme relação do corpo docente de 1947 do Colégio São Luiz, verifica-se que as duas professoras eram complementaristas, assim como boa parte das que atuavam no ensino primário. Haviam-se formado na antiga Escola Complementar, que, na Reforma de 1935, foi substituída pela Escola Normal Primária, que provia a formação de professoras para

²¹⁹ As relações dos anos anteriores localizadas não discriminavam a formação; somente nome das professoras e turma/turno de jardim de infância e idade das crianças.

²²⁰ Sem identificação de curso. Encontrei esta relação avulsa junto à Crônica do Colégio São Luiz, de Jaraguá do Sul.

as escolas primárias da zona rural. Em ambos os casos, acredito, havia interesse da Congregação das Irmãs da Divina Providência em absorver, dentre as normalistas que se formavam para atuar no ensino primário, aquelas que exerceriam a docência nos seus jardins de infância, atentando para o exercício da prática pedagógica em tais instituições.

O que exponho reforça a hipótese de que o curso normal acabou provendo a formação de professoras para os jardins de infância da Congregação das Irmãs da Divina Providência no período aqui pesquisado. Acresce-se o fato de que, se o curso normal dos colégios da congregação, nos moldes do curso oferecido pelo estado, não era direcionado à formação de professoras de jardins de infância, por outro lado, no campo da prática, efetivou-se uma formação específica, caso constatado no Colégio Coração Jesus.

Escolano (2017, p. 119), ao referir-se à cultura empírica das instituições educativas,²²¹ considera a relação entre os conteúdos do âmbito da ciência, que provêm da academia, e os da experiência, advindos da prática docente. Neste sentido, destaco, nessa análise da formação das professoras pela prática no jardim de infância:

A chamada cultura empírica da escola, que é em grande parte uma cultura baseada na experiência, mas que pode incluir também – e de fato inclui – conteúdos e modos transferidos, segundo processos históricos de recepção e acomodação, das culturas científica e normativa para o mundo da ação (ESCOLANO, 2017, p. 119-120).

Tardif (2014, p. 53), igualmente, auxilia nessa reflexão sobre a importância que a prática pedagógica no jardim de infância assume na formação de suas professoras, pois “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão”, filtrando e selecionando o que acreditam que servirá ao desenvolvimento de seu trabalho. Desse modo, entende-se que a “experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”. A relação de aprendizagem constitui-se, por esse viés, numa via de mão dupla, quando, por um lado, a formação em estágio permite ao professor mais

²²¹ Escolano (2017, p. 119) defende que a cultura empírica da escola se dá sob a cultura escolar, essa última “entendida como um conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente”.

experiente “objetivar os saberes da experiência”, não sendo apenas um prático, mas um formador e, por outro lado, o “estagiário” retroalimenta os saberes curriculares.

Além dessa formação na prática em jardim de infância pelas normalistas do Colégio Coração de Jesus, podem-se acrescentar, no âmbito de uma formação específica da Congregação das Irmãs da Divina Providência, cursos realizados nas dependências do Colégio Coração de Jesus para professoras de jardim de infância. Na década de 1950, há registros de cursos que agregam os jardins de infância dos vários colégios:²²² “Irmã Carmosina [...] tomou parte do Curso para jardim de infância na Casa Matriz em Florianópolis” (CRÔNICA COLÉGIO SAGRADA FAMÍLIA, 1951, p. 26); “I. Zélia passou o mês de janeiro na Casa Matriz em Florianópolis, onde ministrou um breve curso de jardim de infância a um grupo de noviças” (CRÔNICA COLÉGIO STELLA MARIS, 1955, p. 25). Ao certo, Irmã Zélia não trazia para esse curso somente saberes experienciais, como professora mais experiente diante das noviças, saberes esses objetivados pela prática da docência no jardim de infância do Colégio Stella Maris, mas, igualmente, saberes curriculares. Tardif (2014, p. 52), ao tratar dos saberes experienciais extraídos da “prática cotidiana” ou das “certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira docente” afirma que tais certezas podem ser “partilhadas ou partilháveis nas relações entre os pares”, e, a partir disso, os saberes experienciais “adquirem uma certa objetividade”. Por outro lado, as certezas subjetivas, “então sistematizadas”, se traduzem num “discurso da experiência” entre os pares.

É sobre a matriz dos conteúdos dos cursos realizados no Colégio Coração de Jesus que resgato a formação promovida pelo Colégio Jacobina, no qual participou d. Anita Moser,²²³ então juvenista da Congregação das Irmãs da Divina Providência, aos 17 anos, convidada pela mãe para fazer um curso que a formaria para a educação pré-primária:

Esse curso no Rio de Janeiro foi de 1954 a 1956. Eu tinha terminado no Colégio Coração de Jesus o ginásio, em 1953, quando veio essa oferta de ir para o Rio de Janeiro, de um curso preparatório para professoras de

²²² Destacam-se, no anúncio de cursos realizados pelas irmãs professoras, em especial as datas de realização, assim como os nomes de professoras participantes.

²²³ Atuou como professora de jardim de infância, orientadora de jardim de infância, assim como atuou nos cursos de formação nos colégios da Congregação das Irmãs da Divina Providência. De 1957 a 1958, no Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis; de 1959 a 1965, no Colégio Divina Providência, em Curitiba; de 1965 a 1967, retorna ao Colégio Coração de Jesus; de 1968 a 1971, no Colégio Santos Anjos, em Joinville.

educação pré-primária. Esse curso tinha sido organizado pelo Colégio Jacobina. Era diretora a dona Laura Jacobina Lacombe.²²⁴

Laura Jacobina Lacombe não fora somente dona e diretora do Colégio Jacobina:

A dona Laura Jacobina Lacombe ia todo ano à Europa para se atualizar, para trazer novidade, ela tinha muito interesse que essa educação pré-primária tomasse fôlego no Brasil e se transformasse numa prática. A OMEP foi criada pela Laura Jacobina Lacombe exatamente como uma forma de incentivar a educação pré-primária. Era a OMEP [...] a D. Laura e os cursos [...] e os outros jardins de infância, o Bennett também que pertencia. Era um movimento.²²⁵

Segundo d. Anita, havia curso de educadoras da infância tanto no Colégio Jacobina, um “curso católico”, como no Colégio Bennett, “que era protestante”, “ambos excelentes, tanto um quanto o outro, com ótimos professores”.²²⁶ O Colégio Bennett foi fundado em 1888, por iniciativa da Junta de Mulheres da Missão Estrangeira, da Igreja Metodista dos Estados Unidos.²²⁷ Sua trajetória educacional aponta para a formação de professoras primárias no curso normal; em 1939, com a implantação do Instituto Técnico, passa a formar professoras pré-primárias. Em 1949, foi implantado nesse instituto o curso de Especialização em Educação Pré-Primária, sendo inicialmente categorizado como pós-normal e, posteriormente, reconhecido como curso superior. Em “18 anos, o curso formou 549 educadores de escolas maternais e jardins-de- infância” (KUHLMANN JR., 2000).

O Colégio Jacobina teve início nos primeiros anos do século XX, no Rio de Janeiro, pela vontade de sua fundadora, Isabel Jacobina Lacombe,²²⁸ em educar suas filhas. Segundo Lourenço Filho (1962, s/p), o Colégio Jacobina, era instituição que “representava a projeção da vida de uma nobre estirpe; em esforços continuados de duas gerações”, não apenas se constituiu como um “centro de renovação técnico-pedagógica, como realmente era e continuou a ser”. De 1935 até seu fechamento, em 1980, quem esteve na direção foi Laura Jacobina Lacombe, que se formara no colégio idealizado por sua própria mãe. Laura Lacombe realizava viagens de estudos,

²²⁴ Entrevista concedida por Anita Moser, em 28 de novembro de 2019.

²²⁵ Id., *ibid.*

²²⁶ Id., *ibid.*

²²⁷ Disponível em: http://bennett.edu.br/arquivo_noticias/espaco-memoria-bennett>. Acesso em: 20 dez. 2019.

²²⁸ Isabel Lacombe se formara no Colégio Progresso, que educou meninas e moças da elite feminina carioca, fundado em 1878 no Rio de Janeiro por Miss Eleanor Leslie, professora americana e protestante (BERNER, 2011)

entrando em contato com concepções pedagógicas que circulavam na Europa e nos Estados Unidos, a exemplo dos conteúdos do movimento da Escola Nova, que, no Brasil, associou “ao projeto pedagógico da escola e às concepções católicas com as quais se identificava”, chegando a conhecer Decroly, cujo método foi incorporado no Colégio Jacobina (BERNER, 2011, p. 3). Escreveu livros sobre educação, religião e música. Participou ativamente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep)²²⁹ e foi uma das idealizadoras dessa instituição,²³⁰ juntamente com pe. Arthur Alonso, presidente da Associação dos Educadores Católicos (AEC) e educadores vinculados ao movimento da Escola Nova no Brasil, como Lourenço Filho, Everardo Backheuser, Nize Cardoso e, posteriormente, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira (FERREIRA E PERIM, 2003).²³¹

O Colégio Jacobina, o Colégio Bennett e a Omep foram instituições que promoveram a formação de professoras pré-primárias a partir do Rio de Janeiro, as quais, pode-se dizer, envolveram católicos e protestantes. Em Santa Catarina, observa-se esse mesmo movimento; contudo, envolvendo os católicos, pois a Omep-SC, criada em 1969, com sede em Florianópolis, teve como primeira presidente a irmã Doroty Antonieta de Souza, diretora do Colégio Coração de Jesus. Dentre as seis primeiras presidentes e vice-presidentes da Omep-Santa Catarina, cinco eram do Colégio Coração de Jesus, o que denota a relação entre as instituições, ao menos nesses primeiros anos. Uma de suas diretoras foi d. Anita Moser, à época, irmã Gilda Moser, que substituiu a irmã Doroty na presidência em 1970 (FERREIRA e PERIM, 2003, p. 181).

No Colégio Jacobina, d. Anita²³² formou-se no “Curso para Educadoras da Infância”, concluído em 2 de dezembro de 1956, com a duração de três anos; em seu

²²⁹ A Omep é uma organização internacional, não governamental, criada em 1948. A Omep-Brasil foi fundada em 1952, tendo, dentre seus idealizadores, membros da Igreja católica, como pe. Arthur Alonso, presidente da Associação dos Educadores Católicos (AEC), sua secretária, Laura Jacobina Lacombe, e educadores vinculados ao movimento da Escola Nova no Brasil, como Lourenço Filho, Everardo Backheuser, Nize Cardoso e, posteriormente, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. (FERREIRA E PERIM, 2003).

²³⁰ A primeira sede da Omep- Brasil foi no Colégio Bennett que mais tarde foi transferida para o Colégio Jacobina, quando Laura Jacobina Lacombe assume a presidência (FERREIRA E PERIM, 2003).

²³¹ Assiste-se na Omep, nesse período, a convivência entre educadores escolanovistas “católicos” e “pioneiros” que, nas décadas de 1930 e 1940, estavam em lados opostos no que diz respeito a projetos em disputa em torno da educação nacional. Sobre essa disputa, e bibliografia afim, ver Daros (2013).

²³² Tive dois encontros com d. Anita Moser. No primeiro, realizei a entrevista; foi quando, em sua narrativa, trouxe vários dados sobre o curso realizado no Colégio Jacobina, das disciplinas, do

currículo, pode-se identificar a matriz curricular que balizou os cursos de formação oferecidos pela Congregação das Irmãs da Divina Providência, pois, a partir de seu retorno, já começou a atuar como professora de jardim de infância e assumiu a organização dos cursos, perto de completar 20 anos:

Comecei a trabalhar no jardim de infância e já sempre organizando cursos, chamando as pessoas. Em 1957, eu comecei a trabalhar. Mas a partir de 1957 e depois 1965, 1966, fizemos muito curso. Chamamos muita gente. Muita gente tinha fome, fome de aprender, de ver. É, a gente organizava. Chamava pessoas que tinham uma capacidade especial. Por exemplo, eu não me lembro mais o nome, mas era alguém que trabalhava com criatividade. E a gente fez o curso só focalizando sobre isso. Então outra, que tinha conhecimento sobre como contar história, como fazer livros de história de pano. Como as crianças podiam organizar esses livros, sabe? Então pessoas especializadas num campo, mas que ajudavam a professora a se formar, a gente fez muito isso. [...] foi um momento de muito pensar, de conscientizar-se da importância da educação pré-primária. De buscar essa formação. Aí eles vinham de tudo que é canto, vinham para aprender. Tinham sede.²³³

Pode-se demarcar nesse período uma ruptura no que diz respeito a evidenciar-se cada vez mais um rompimento com o senso comum da mitificação da professora educadora nata – não ser mais possível ser professora de jardim de infância sem ter conhecimentos específicos. Nesse sentido, a “fome” e a “sede” de aprender se traduzem, nesse processo, em “diferenciação e autonomia pedagógica”, que, por sua vez, “se traduz em reconhecimento de uma especificidade infantil” da faixa etária das crianças dos quatro aos seis anos, demandando por uma formação docente especializada (FERREIRA, 2000, p. 189). Isso contribuiu, sobremaneira, para forjar uma identidade das professoras de jardim de infância enquanto “grupo”, “comunidade” ou “classe”, que difere da identidade das professoras primárias. Uma representação dada pela formação específica, por “formas institucionalizadas através das quais ‘representantes’ encarnam, de modo visível, ‘presentificam’, a coerência de uma dada comunidade, a força de uma identidade” (CHARTIER, 2002, p. 169) e não aleatoriamente, caso da Congregação das Irmãs da Divina Providência, que se denominam irmãs professoras de jardim de infância.

estágio, da sua atuação como professora e formadora de jardim de infância no retorno aos colégios da Congregação das Irmãs da Divina Providência. No segundo encontro, disponibilizou os certificados. Na escrita do texto, optei por apresentar o certificado desse curso no Colégio Jacobina em diálogo com a narrativa de d. Anita. Apresento certificados de outros cursos ao final.

²³³ Entrevista concedida por Anita Moser em 28 de novembro de 2019.

No quadro que se segue (Quadro 22), expõe-se a grade curricular apresentada no certificado do “Curso do Colégio Jacobina”.

Quadro 22 – Disciplinas do Curso para Educadoras da Infância do Colégio Jacobina em 1956 (Rio de Janeiro)²³⁴

| Disciplina | 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|
| Psicologia Geral | X | - | |
| Psicologia Educacional | X | X | X |
| Psicologia Evolutiva | - | X | |
| Problemas Psicológicos da Criança | - | - | X |
| Metodologia Geral | X | - | |
| Didática da Linguagem | X | | X |
| Didática Educação Pré-Primária | - | - | - |
| Bibliografia Pedagógica | - | X | |
| Princípios da Educação Pré-Primária | - | X | |
| Estágio/Prática de Ensino | - | X | X |
| Fisiologia Educacional | X | - | |
| Ciências Naturais | X | | |
| Biologia Educacional | | X | |
| Enfermagem Socorros de Urgência | | X | |
| Higiene e Puericultura | - | - | X |
| Noções de Nutrição | - | - | X |
| Anatomia e Fisiologia humana | - | - | |
| Musicalização | X | X | X |
| Desenho | - | - | |
| Trabalhos Manuais | X | X | X |
| Arte | X | X | X |
| Recreação | - | - | X |
| Linguagem | X | - | X |
| Estudo da Natureza | X | - | |
| Religião | - | X | X |
| Pedag. Catequét. no J. da Infância | - | - | X |
| Sociologia Educacional | - | X | |
| Hist. Filosofia da Educação | X | | |

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).²³⁵

²³⁴ Reproduz aqui o que consta no quadro de disciplinas listadas no certificado. O “X” diz respeito a notas divulgadas. Há disciplinas, como Desenho, e também Anatomia e Fisiologia humana, por exemplo, para as quais, no 1º e 2º ano, não consta nota, somente o traço “-”.

²³⁵ As disciplinas foram dispostas em blocos, por proximidade temática, para melhor visualização. No certificado, a ordem das disciplinas não é a mesma.

Essa matriz curricular evidencia novos elementos que repercutem na produção de atividades educativas para as crianças do jardim de infância e que se destacam por se diferenciarem das atividades típicas da escola primária. Ao tratar dessa matriz, que contempla uma didática pré-primária, é importante lembrar que:

o próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança de precursores europeus, que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos 'jardins de infância', diferenciadas das proposições dos modelos escolares" (ROCHA, 1999, p. 56).

Trata-se, em outras palavras, de disciplinas constituidoras de uma didática direcionada às particularidades da formação para a atuação no jardim de infância, compondo o saber docente. Tardif (2014, p. 33) considera que o saber docente se compõe dos "vários saberes provenientes de diferentes fontes", e que tais saberes são os "disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais". Nos saberes "disciplinares" ou "curriculares", estão inseridos todos os que proveem das disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso para Educadoras da Infância do Colégio Jacobina e que passariam, de algum modo, a compor a formação de professoras de jardim de infância nos cursos promovidos pela Congregação das Irmãs da Divina Providência. No Colégio Coração de Jesus, em particular, participavam professoras de jardins de infância dos vários colégios dessa e de outras congregações católicas, fornecendo aporte teórico no que diz respeito ao embasamento de práticas educativas com crianças do jardim de infância.

No certificado de diplomação (Fig. 1), do Curso para Educadoras da Infância, constam, no verso, registros da Secretaria de Educação e Cultura - Diretoria de Ensino do Estado de Santa Catarina, ano de 1957, e da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, ano de 1959. No certificado em que aparecem as disciplinas, consta a informação de "Curso Normal de Professôras Pré-Primárias", ao certo, por isso, o registro junto às Secretarias de Educação. Há que se considerar que, sendo uma modalidade do curso normal, na sua denominação - "Curso para Educadoras da Infância" - conste uma demarcação em relação às professoras do ensino primário. Assim em relação à representação da professora de jardim de infância ou da "educadora da infância", vê-se um distanciamento da figura materna, rompendo com o "senso comum feminino", como a ele se referiu Ferreira (2000, p.

190) ao tratar da emergência de uma formação especializada para “educadoras de infância”.²³⁶

Figura 1 – Diploma “Curso para Educadoras da Infância” do Colégio Jacobina (1956)



Fonte: Acervo pessoal de Anita Moser.

Se, anteriormente, o Colégio Coração de Jesus mobilizou normalistas que seriam destinadas ao ensino primário, formando-as pela prática em seu jardim de infância, de modo que, como vimos, viriam a compor o quadro docente junto às crianças de quatro a seis anos, passou, a partir de então, a enviar irmãs para se formarem como “educadoras da infância”. Neste sentido, do mesmo modo, à medida que a formação ia se especializando, mais se distanciava daquela promovida para o ensino primário junto às normalistas:

Assim, apesar da ideologia dominante considerar que toda a mulher na sua expressão biológica é dotada de um instinto maternal que se reveste de uma faceta educativa, o papel da educadora e a defesa social da educação das crianças de uma forma racional e regulada cientificamente, é uma novidade sócio-profissional que irá destinar-se a um grupo particular (FERREIRA, 2000, p. 184-185).

²³⁶ Em Portugal, a emergência de um corpo docente especializado para a educação de crianças dos 4 aos 7 anos em jardins de infância públicos, no início do século XX, dá-se pela constituição de um grupo denominado “educadoras de infância” a partir de formação específica que se distinguia da formação de professoras primárias (FERREIRA, 2002).

Ao tratar da pluralidade dos saberes docentes, Tardif (2014) refere-se àqueles apreendidos no contexto de uma *socialização profissional*, construídos no decorrer de uma carreira, de uma história profissional. Tais saberes são construções sociais que decorrem da história de uma sociedade, de suas culturas, poderes e contrapoderes. Neste sentido, pode-se pensar que o termo “educadora da infância” confere novos contornos à profissão e à própria representação da formação da professora de jardim de infância, ou professora pré-primária, enquanto grupo distinto dos demais. Dado pela complexidade de um currículo que abarca o que cientificamente é mister saber e saber-fazer para a docência com crianças de quatro a seis anos, do que é específico desta faixa etária.

Identifica-se a predominância dos saberes advindos da Psicologia nos três anos do curso, com a presença da disciplina Psicologia Educacional no 1º, 2º e 3º, da Psicologia Geral no 1º, e da Psicologia Evolutiva no 2º ano, além da disciplina Problemas Psicológicos da Criança no 3º ano do curso:

Dava-se muita importância à psicologia. Sempre tínhamos algo da psicologia. Eu me lembro da Ofélia Boisson Cardoso: ela apresentava problemas que podiam aparecer com as crianças e a gente tinha que dar solução a esses problemas. Eu lembro de uma prova sobre isso; são coisas que a gente lembra.²³⁷

A disciplina Higiene e Puericultura está presente no 3º ano do Curso para Educadoras da Infância, assim como Noções de Nutrição; no 2º ano aparece a disciplina Enfermagem Socorros de Urgência, juntamente com a Biologia Educacional e, no 1º ano, a Fisiologia Educacional e Ciências Naturais, um bloco de disciplinas que reúne conhecimentos advindos da Biologia. E que, por sua vez, juntamente com os conhecimentos da Psicologia, alinham-se com uma função educativa racional e científica decorrente do que vinha sendo anunciado desde os anos finais do século XIX e começo do século XX no Brasil, quando:

as disciplinas de psicologia, puericultura e higiene escolar passaram a integrar os currículos de várias escolas normais. Na verdade, esses campos vinham ganhando prestígio nas últimas décadas, buscando demonstrar tanto o desenvolvimento *normal* das crianças, como as formas mais adequadas e mais modernas de tratá-las (LOURO, 2007, p. 457, grifo da autora).

²³⁷ Entrevista concedida por Anita Moser em 28 de nov. 2019.

Se disciplinas como Psicologia ou Higiene de Puericultura²³⁸ já constavam dos currículos das escolas normais para atender à demanda do conhecimento da criança desde tenra idade para melhor intervir na criança em idade escolar,²³⁹ tais disciplinas permanecem no currículo do Curso para Educadoras da Infância. Contudo, com desdobramentos, somando-se a essas disciplinas outras, como as de Noções de Nutrição e Enfermagem, Socorros de Urgência, de modo a prover conhecimentos de “todos os aspectos” da vida da criança com menos de sete anos. Acresce-se a esses conhecimentos a prática de estágio vinculada às disciplinas de Noções de Nutrição e também a de Higiene e Puericultura; nesse último caso, com a participação em maternidades e hospitais:²⁴⁰

Eram cursos que privilegiavam todos os aspectos da vida de uma criança. Por exemplo, a saúde, nós fazíamos cursos da Cruz Vermelha Brasileira. Nós íamos para os hospitais; nós assistíamos parto; aprendemos a dar injeção. A alimentação, nós tínhamos o curso de dietética e, no fim do ano, você tinha que fazer o curso prático.²⁴¹

A prática pedagógica no jardim de infância também era caracterizada como uma parte específica do estágio, que abarcava, ainda, a maternidade e o hospital. À Psicologia e à Higiene e Puericultura somam-se outras disciplinas, que figuram dentre as específicas na formação das “Educadoras para a Infância”, como Musicalização, Arte, Recreação, Desenho, Linguagem, Estudo da Natureza e, ainda, as disciplinas Didática Educação Pré-Primária, Princípios da Educação Pré-Primária e Pedagogia Catequética no Jardim de Infância, que denotam uma especificidade

²³⁸ Há que se considerar que a Higiene e Puericultura, no contexto dos anos finais do século XIX e início do século XX, estava vinculada à problemática da mortalidade infantil, como se viu no Capítulo 3. No contexto dos anos 1950, essa disciplina aparece na perspectiva do desenvolvimento normal da criança: o professor precisa distinguir o desenvolvimento normal das crianças no jardim de infância, pensando, inclusive, em como chegarão na escola. Daí a Psicologia, nesse mesmo contexto, voltar-se para “a construção da psicologia experimental sobre a atividade pedagógica, garantindo que a diferença entre normal e anormal deixasse de ser intuitiva e qualitativa e passasse a ser quantitativa – cientificiza-se a anormalidade mental (FERREIRA, 2000, p. 102). No Brasil, os “Testes ABC”, de Lourenço Filho, de prontidão para o ensino primário, são utilizados nos jardins de infância. Foram utilizados no Colégio Coração de Jesus, segundo d. Anita Moser, assim como no Jardim de Infância Cristo-Rei, segundo as crônicas desta instituição. Sobre os testes ABC no Jardim de Infância Cristo-Rei, ver Rabelo (2010).

²³⁹ Em Santa Catarina passou a constar no programa do Curso Normal com a Reforma de 1935.

²⁴⁰ Dentre os cursos realizados por d. Anita, enquanto aluna do Colégio Jacobina, constam os da Omp: a) “Psicologia Evolutiva”, de 18 de abril a 20 de junho de 1956, no Rio de Janeiro; b) “Psicologia Evolutiva, Evolução da linguagem infantil”, em 26 de outubro de 1956, no Rio de Janeiro. E também os da Cruz Vermelha: a) “Curso Popular de Primeiros Socorros”, em 5 de dezembro de 1955, no Rio de Janeiro; b) “Curso Voluntário de Puericultura”, em 30 de novembro de 1956, Rio de Janeiro.

²⁴¹ Entrevista concedida por Anita Moser em 28 de nov. 2019.

pela distinção do campo de atuação das professoras. Reunindo todas essas disciplinas, pode-se dizer, a exemplo do que Ferreira (2000, p. 190) afirma, que irão “se constituir no núcleo duro de uma formação científica, racional e experimental”, destinada ao campo educativo, no qual estão inseridos o jardim de infância, suas crianças e educadoras, assistindo-se à “cientifização dos saberes e do saber-fazer, que conferem à profissão um caráter específico e autônomo relativamente a outras profissões e domínios do saber”. A autora atribui a essa formação especializada uma ruptura, não somente no âmbito institucional, como também epistemológica, pela ruptura “com um senso comum feminino”:

São os saberes decorrentes da Psicologia – Psicologia e Psicologia Infantil -, em articulação com o saber médico – Pedologia, Puericultura, Higiene geral e escolar – e sua aplicação científica e experimental ao campo educativo – Pedagogia do ensino infantil, Pedagogia didática, jogos infantis – [...] capaz de alicerçar uma nova consciência liberta das intuições e seduções do primeiro olhar. Nesta medida, ser apenas mulher deixa de bastar, já que a educadora, enquanto profissional, não se deve orientar afetivamente para qualquer criança, exceto de modo indireto, através da racionalização das suas ações, o que só é possível com o domínio de conhecimentos científicos e o treino técnico de uma atitude objetiva em relação às crianças (FERREIRA, 2000, p. 190).

Duas das três disciplinas que aparecem no 1º, 2º e 3º ano do Curso para Educadoras da Infância do Colégio Jacobina são Musicalização e Arte. Também Recreação, Desenho e Estudo da Natureza aparecem no 1º ou 3º ano, e Linguagem, no 1º e 3º ano. A disciplina Trabalhos Manuais consta no 1º, 2º e 3º ano, que se vincula, originalmente, aos exercícios e dons froebelianos, relacionados a alinhavos, dobraduras, cartonagem, modelagem, recorte, colagem, bordado, desenho, perfuração de papel, atividades executadas com e pelas mãos de forma artesanal pelas crianças,²⁴² o que, por sua vez, dá suporte às disciplinas anteriores, sendo essencial na formação das educadoras da infância.²⁴³

Considera-se que tais disciplinas se constituem em conhecimentos específicos privilegiados nesse curso, dando suporte ao que deveria prontamente ser desenvolvido com as crianças no jardim de infância, como enfatiza D. Anita:

²⁴² Com Froebel surge uma didática para a educação de crianças menores de sete anos, em jardins de infância, por meio de materiais educativos para que pudessem “expressar seu interior de maneira intuitiva”. Materiais esses que seriam centrais na metodologia froebeliana (ARCE, 2002a, p. 74).

²⁴³ Na educação feminina brasileira, disciplinas que associavam o trabalho da mulher ao âmbito doméstico estiveram presentes desde o Império, persistindo na República. É o caso da disciplina Trabalhos Manuais, que esteve vinculada aos “trabalhos de agulha”, pois dirigida à educação de meninas e moças para o lar (LOURO, 2007).

Era dada muita importância à criatividade da criança [...]. Então lá no curso de educadoras, nós tínhamos muito disso, sobre a importância da criatividade. Eram diversas técnicas, por exemplo, pintura a dedo, as crianças faziam pintura, mas eles não pintavam só em cima da mesa [...] eles pintavam nos cavaletes também. E pintavam aquilo que tinham por dentro, nunca dado para simplesmente copiar alguma coisa. Criatividade, valorizando essa criatividade da criança. Nós tínhamos cerâmica, então a gente dava para as crianças o barro para criarem. Então eu vim daquele curso com uma ideia muito forte da importância da criatividade na vida. [...] tínhamos muita coisa no campo da música também. As bandinhas eram umas coisas lindas que se faziam lá. A gente tinha diversos instrumentos, às vezes alguns se faziam. Mas, música e banda era assim, muito usado, muito incentivado. Então quando a gente veio para Florianópolis, já instituiu as bandinhas nos jardins de infância. Teatro, era também muito valorizado. Nós tínhamos teatro de sombras, por exemplo. Teatro de fantoches. Os fantoches a gente fazia no curso e depois a gente escrevia o texto e apresentava o teatro num palco já preparado para isso. As crianças adoravam. E, teatro de sombra, que é outro palquinho que a gente fazia, com as figurinhas, com as histórias. Isso era uma coisa muito importante. Outra coisa importante era contar a história. A gente não só contava a história, mas criava a história junto com as crianças. E nunca se sentava em banquinhos, era sempre roda, sempre em círculo.²⁴⁴

A atenção dada, nessa narrativa, à criatividade por meio do desenvolvimento de atividades com as crianças, como a pintura e suas “diversas técnicas”, de modo que a criança não copiasse, mas criasse, a cerâmica como meio da criança expressar sua criatividade, assim como a música, pelo uso da “bandinha”, além do teatro e das histórias, tudo isso diz sobre o que se esperava das crianças e, por conseguinte, do jardim de infância e da educadora, o que se traduzia em sua formação. A renovação pedagógica apregoada pelas ideias da Escola Nova implicou “saber o que é a própria criança”, considerada, então, “como um ser individual, uma idade específica e um tempo próprio, obrigando a uma redefinição das práticas pedagógicas”; em decorrência, escreve Ferreira (2000, p. 166-167), “reclama-se a inversão das relações educativas”, cabendo às professoras guiar, orientar e criar “o contexto onde a criança irá recriar”:

A criança é vista como um artista, sendo valorizadas as atividades espontâneas, a invenção, a criatividade como promotoras do desenvolvimento global, o que sugere, não só um novo arranjo do trabalho pedagógico como das relações institucionais entre adultos e crianças, condenando-se os aspectos repressivos e exaltando-se uma maior liberdade (FERREIRA, 2000, p. 177).

O sentar “sempre em roda, sempre em círculo” para ouvir história, que aparece na narrativa, evidencia uma particularidade do jardim de infância, que o

²⁴⁴ Entrevista concedida por Anita Moser em 28 de nov. 2019.

distingue dos níveis de ensino subsequentes, pela especificidade da idade das crianças, dizendo respeito também à matriz teórica que balizava a educação no período:

Uma outra coisa muito importante, foi tentar colocar no jardim de infância, por exemplo, as ideias de Decroly, que era sobre o Centro de Interesse. Então uma festa, tudo seria desenvolvido ao redor dessa ideia. Outra questão, por exemplo, é Montessori. Montessori era uma educadora muito importante e nós tínhamos no Rio de Janeiro o Colégio Sion que tinha o método Montessori como prática. Nós íamos fazer prática no Colégio Sion. E dentro do jardim de infância a gente usava algumas coisas. Por exemplo, escutar o silêncio, aprender essa sensibilidade de escutar o silêncio. Andar sobre a linha.²⁴⁵

O curso de formação para Educadoras da Infância consubstanciou ideias de Decroly e Maria Montessori como embasamento teórico no que seria desenvolvido junto às crianças no jardim de infância, levando em consideração princípios caros aos ideais escolanovistas relacionados à atividade da criança e à liberdade para a criação. O Jardim de Infância Cristo-Rei, de Capivari, do Instituto Coração de Jesus, que participava dos cursos de formação para jardim de infância no Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis, relata, no curso realizado em 1965, que, dentre as temáticas, estava o “exercício do círculo e do silêncio” a ser praticado com as crianças (CRÔNICA JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI, 1965, p. 47), com base em Montessori.

Como vimos, respaldados pela literatura estrangeira, as ideias de Decroly e dos “centros de interesse”, assim como os estudos de Montessori, ambos teóricos do ativismo propagado pelo movimento escolanovista no Brasil, ganharam força a partir da década de 1920. Vale lembrar que Decroly e Montessori figuram entre os autores escolanovistas que fundamentaram importantes reformas que consubstanciaram a concepção pedagógica da pré-escola sob os domínios da Escola Nova, como a Reforma do Ensino do Distrito Federal, de 1927, o Manifesto da Educação Nova, de 1932, e o Código da Educação, de 1933, que reestruturou a educação de São Paulo, tendo à frente Fernando de Azevedo, escolanovista convicto (KISHIMOTO, 1986), reformas essas que inspiraram as catarinenses como já visto.

Decroly e Montessori alcançaram os jardins de infância em sintonia com a concepção da criança como ativamente espontânea:

²⁴⁵ Entrevista concedida por Anita Moser em 28 de nov. 2019.

Deduz-se então que, se a criança tem uma natureza curiosa e espontânea que se manifesta através das suas ações porque o seu modo de apreender o mundo é puramente empírico e próximo do imediato, então, o acesso e a apropriação ao saber é indissociável da ação. Logo: é a ação – espontânea e concreta – que conduz ao pensamento – racional e abstrato (FERREIRA, 2000, p. 163).

Nesse período, “o discurso psico-pedagógico exalta as qualidades intrínsecas da natureza da criança, como ser livre e em movimento”, ao tempo em que se dissemina a ideia de sua educação fora do ambiente familiar, em jardins de infância, em espaço “naturalmente adaptado à natureza da criança”, o que implica igualmente “que ergonomicamente lhe seja proporcional, vislumbrando-se, por um lado, a preocupação de individualizar a criança do adulto e, por outro, de facilitar a sua integração neste novo contexto” (FERREIRA, 2000, p. 168).

Nesse sentido, as ideias de Montessori alcançam larga aceitação nos jardins de infância, tendo em vista o desenvolvimento de um método de aprendizagem com ênfase nas atividades senso-motoras da criança a serem desenvolvidas por meio de exercícios práticos da vida, como vestir-se, lavar-se, alimentar-se, e por meio “de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos, blocos geométricos, materiais para o exercício do tato, do senso cromático, do ouvido, etc.)” (CAMBI, 1999, p. 513). Igualmente, a adaptação de mobiliário que assume a configuração do ambiente doméstico da família, adequado ao tamanho da criança, teve grande aceitação nos jardins de infância, da mesma forma que a ideia de que a criança deveria “desenvolver livremente suas próprias atividades para amadurecer todas as suas capacidades e atingir um comportamento responsável”, o que, para Montessori, não poderia ser confundido com espontaneísmo (CAMBI, 1999, p. 532). Decroly, ao associar as bases psicológicas da aprendizagem à participação ativa da criança, motivada pelo interesse, igualmente tem ampla aceitação, sendo os “centros de interesse” assumidos como método de aprendizagem vinculado à ideia de liberdade e atividade, que bem coube à faixa etária das crianças dos jardins de infância.

Kishimoto (1986, p. 116) afirma que, a partir das primeiras décadas do século XX, “fase áurea do movimento renovador”, os jardins de infância foram assumindo propostas de educadores expoentes da Escola Nova por meio de princípios que levam em conta a socialização, a liberdade, a atividade pelo interesse da criança. Adaptando as propostas de Decroly ou os princípios montessorianos, os jardins de infância podem ser identificados como instituições que incorporaram ideias

escolanovistas: da adoção do método dos centros de interesse; da ambientação do espaço físico, material pedagógico e mobiliário específico, assim como do exercício sensório-motor, como sentar em roda e na linha ou caminhar sobre ela.

Pode-se dizer que, à especificidade da faixa etária das crianças, associou-se uma não adequação às “estruturas tradicionais de ensino”, passando-se a exigir, assim, uma “flexibilização curricular” em relação a outros níveis de ensino (ARCE, 2002a, p. 5).²⁴⁶ Nesse sentido, teóricos do ativismo, que difundiram as ideias da renovação pedagógica pelo movimento da Escola Nova, foram bem aceitos na educação das crianças em jardins de infância:

Estes fatores, junto com a não obrigatoriedade do ensino pré-escolar, explicam o fato de que a maior parte das propostas pedagógicas de natureza progressista e renovadora tenham tradicionalmente um impacto privilegiado neste nível de ensino. [...] a importância da atividade do aluno é um postulado que a quase totalidade dos educadores de jardim-de-infância aceita” (COLL 1994, p 45-46 apud ARCE, 2002a, p. 5).

Com o quadro 22, chama-se a atenção para a presença da disciplina “Pedag. Catequét. no J. da Infância”, que, ao certo, corresponde, numa escrita não abreviada, à Pedagogia Catequética no Jardim da Infância, presente no 3º ano do curso, além da disciplina Religião no 2º e 3º anos, considerando ser o curso do Colégio Jacobina um “curso católico” como lembrou d. Anita Moser. Isso reforça, num colégio feminino não administrado por religiosas, mas católico, a força da religião como campo do saber na formação de professoras que atuariam em jardins de infância. Como o próprio título da disciplina sugere, uma “pedagogia” específica – “catequética” – para o jardim de infância, ou seja, formar professoras também para catequizar crianças desta idade fazia parte dos objetivos desse curso de um colégio não confessional, mas assumidamente católico.

Kuhlmann Jr. (2010, p. 148) considera que, anteriormente, na Primeira República, no jardim de infância brasileiro, fazia-se “religião, mas não se pregava”, dado que, à época, recém estabelecido o Estado laico, republicano, “sua presença era constante via educação moral”, objetivando a disciplina, mas ao final, “a religião não ficava fora do jardim de infância”. Observa-se, na década de 1950, no Colégio Jacobina, considerado católico, que seu Curso para Educadoras da Infância

²⁴⁶ A autora traz a ideia de Coll, considerando a hipótese, mas problematizando-a. Se a educação pré-escolar vista “quase naturalmente como um campo no qual a prática pedagógica não poderia deixar de se centrar na criatividade da criança” não incidiria numa psicologização de tal prática e “consequente secundarização do ensino e do papel do professor” (ARCE, 2002a, p 5).

preparava professoras dentro dos preceitos cristãos católicos e, nesse sentido, a disciplina Pedagogia Catequética no Jardim da Infância desempenhava tal função. Esses preceitos seriam partilhados nos cursos de jardim de infância realizados pela Congregação das Irmãs da Divina Providência no Colégio Coração de Jesus, a exemplo do observado na Crônica do Jardim Cristo-Rei (INSTITUTO CORAÇÃO DE JESUS, 1965, p. 50), quando relatam dentre os conhecimentos do curso de jardim de infância realizado no Colégio Coração de Jesus, o de “religião adaptada.”

A Congregação das Irmãs da Divina Providência, ao enviar irmãs professoras²⁴⁷ para se especializarem em jardim de infância, tinha planos de que, ao voltarem, partilhassem os conhecimentos em cursos específicos, que, como vimos, já eram realizados. Após se formar no Curso para Educadoras da Infância, no Rio de Janeiro, d. Anita retorna para assumir a docência no jardim de infância do Colégio Coração de Jesus, responsabilizando-se também pela formação de outras professoras: “E depois também a responsabilidade que se sente quem vai fazer o curso, para dar o curso, transmitir o que sabe, o que aprendeu”.²⁴⁸

Assim é que se tem o registro de alguns cursos realizados no Colégio Coração de Jesus, a saber: “Irmã Aleydes e Irmã Guídia tomaram parte num curso de orientação para professôras do jardim da infância e respectivamente do 1º ano primário” (CRÔNICA COLÉGIO SAGRADA FAMÍLIA, 1969, p. 51); “Participaram de um curso de Jardineiras em Florianópolis, Irmã Claudete e Josepina. O curso realizou-se no Colégio Coração de Jesus, foi promovido pela C.R.B e teve duração de 10 dias. Eram 66 as cursistas, entre leigas e religiosas” (CRÔNICA JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI, 1965, p. 50); outro foi o “Curso Intensivo de Jardim de Infância”, realizado no período de 5 a 20 de julho de 1967,²⁴⁹ igualmente referenciado nas Crônicas do Jardim de Infância Cristo-Rei, como um “curso para Educadoras de Jardim de Infância no Colégio Coração de Jesus em Florianópolis” nas férias de julho, em que pese o uso do termo “educadora” e não “professora”, a exemplo do usado no Colégio Jacobina. Desse curso de 1967:

Julho-férias! Enquanto as crianças descansavam e passeavam, Mamedes e Irmã Claudete foram participar de um curso para Educadoras de Jardins

²⁴⁷ Não somente d. Anita Moser foi enviada para se formar no Colégio Jacobina.

²⁴⁸ Entrevista concedida por Anita Moser, em 28 de nov. 2019.

²⁴⁹ Certificado disponibilizado por D. Anita Moser. Curso realizado pela Congregação das Irmãs da Divina Providência, assinado, à época, pela irmã Gilda Moser, em conjunto com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Santa Catarina (Florianópolis) e a Associação de Educação Cristã (AEC de Santa Catarina).

de Infância, no Colégio Coração de Jesus em Florianópolis. Do Instituto Coração de Jesus foram seis irmãs. O maior número entre outros lugares, Tubarão foi contemplado. De todos os Jardins de Infância deste município, foram enviadas representantes de vinte e cinco ao todo; de modo que foi muito elogiado.

O curso deu-se início de 5 a 20 deste mês. Foi de fato muito bom e de uma participação bem elevada e ativa. Éramos 84 cursistas. Estava animadíssimo! Irmã Claudete teve a sorte e felicidade de tomar pela 2ª vez, pois, em 1965, havia participado de um. Tivemos também a alegria de fazer uma excursão em Blumenau para ver e apreciar as belezas de um jardim-modêlo. Para muitas excursionistas, não só o Jardim era novidade, mas a bela e tradicional 'Cidade das Indústrias'. Tudo era belo! Visitamos ainda, além do Colégio 'Sagrada Família' das Irmãs da Divina Providência, a grande Igreja - de um estilo moderno. Que obra magnífica! Ao regressarmos, fizemos uma breve visita ao Jardim de Infância de Itajaí onde trabalham as Irmãs Escolares (CRÔNICA JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI, 1967, p. 62-63).

Tais cursos, sendo específicos para a formação de professoras de jardim de infância, reforçam uma ruptura com o ensino primário. Pode-se afirmar, sobre tais cursos nas dependências do Colégio Coração de Jesus que: a) irmãs professoras de jardim de infância participavam como cursistas, assim como ministravam cursos, ou seja, a formação era dada entre pares, possivelmente por irmãs professoras mais experientes na docência; b) noviças participavam de cursos de formação para jardim de infância antes de serem irmãs ou professoras, ao que tudo indica, pelo interesse de que mulheres jovens assumissem essa docência; c) participavam dos cursos professoras religiosas e leigas de outras congregações, apontando para um intercâmbio de formação entre congregações católicas; d) os cursos tinham duração de até 10 dias, em período de férias, o que evidencia o interesse de possibilitar uma maior participação, tanto que chegava a mais de 80 cursistas.

Destaca-se, ainda, sobre esse movimento de formação entre as congregações católicas, o que relatam as professoras do Jardim de Infância Cristo-Rei a respeito da visitação, após o curso em Florianópolis, a dois jardins de infância, um em Blumenau, da Congregação das Irmãs da Divina Providência, e outro em Itajaí, das Irmãs Escolares. Isto significa que diferentes congregações femininas católicas mantinham intercâmbio, tanto no que diz respeito à formação dada em cursos, como diz de sua complementação pela visitação a jardins de infância. Ademais, as congregações femininas católicas no sul de Santa Catarina, nos encontros de formação de suas professoras de jardins de infância, evidenciam a partilha dos conhecimentos com aquelas que não haviam participado dos cursos realizados no Colégio Coração de Jesus. Relatam a respeito dos "conhecimentos atualizados à

educação infantil. Haja vista, os vários modelos de domínios infantis, religião adaptada, histórias, atividades, etc., que muito nos enriqueceram” (CRÔNICA JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI, 1965, p. 50). E acrescentam:

Fizemos o encontro dos Jardins e lá foi transmitido um pouco daquilo que foi apresentado e estudado no curso, principalmente sobre a psicologia infantil e os graves erros cometidos entre jardineiras e crianças. Pina voltou muito entusiasmada com os conhecimentos adquiridos, pois quem trabalha com crianças jamais poderá dizer: ‘eu não preciso mais estudo’, pois o saber nunca é demais. [...] Há muitas pessoas, que dizem que Jardim de Infância é só brincadeira. Os que assim falam, erram extremamente, pois o que se ensina a uma criança de 4 a 6 anos ela guarda para a vida (CRÔNICA JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI, 1965, p. 51).

Na formação de professoras de jardins de infância no período, evidencia-se a “psicologia infantil” como saber curricular – da ordem do teórico –, a balizar os saberes experienciais – da ordem da prática –, de modo a aprenderem também a partir “dos graves erros cometidos entre jardineiras,²⁵⁰ o que denota que a educação da criança no jardim de infância adquire foro profissional, afastando-se do doméstico, uma vez que a formação vai possibilitando um distanciamento da representação da professora em relação à figura da mãe na constituição dessa docência, redefinindo as relações adulto-criança e a própria função do jardim de infância. Verifica-se, também, que temáticas relacionadas à religião adaptada - histórias, atividades e modelos de domínios infantis - indicam corresponder à matriz curricular do Curso de Educadoras para a Infância do Colégio Jacobina.

Além dos cursos que a Congregação das Irmãs da Divina Providência organizavam para prover a formação das irmãs professoras de jardim de infância, eram realizadas reuniões de encontro, especialmente nos sábados, o que fazia parte do cotidiano do jardim de infância, envolvendo principalmente o planejamento e a troca de experiências, o que sinaliza para uma dimensão do trabalho pedagógico pautado na intencionalidade, numa ideia racional de planejamento conjunto, dada por uma organização própria do jardim de infância entre os pares, o que é constituidor dessa docência:

Sempre. Para planejar, para rever, para organizar. Sempre, sempre reuniões. É, o que a gente trabalhava muito era junto com as professoras. Fazia o plano, o plano para aquele mês, o plano daquela atividade. [...] era

²⁵⁰ No Jardim de Infância Cristo-Rei assim aparece na maioria das vezes a denominação atribuída às professoras de jardim de infância, aos moldes de Froebel, embora algumas vezes apareça o termo professora.

uma coisa completa. Eram crianças de 4 anos até os 6 anos não é mesmo?
251

No que diz respeito às ações pedagógicas para crianças dessa faixa etária, para que se fizesse de uma forma “completa”, havia que se “planejar”, “rever”, “organizar” junto às professoras, dando-se, assim, importância também aos saberes compartilhados entre os pares. É o que Tardif (2014) considera no saber docente como aquele partilhado entre os professores, inseridos numa estrutura coletiva de trabalho; daí considerar-se as reuniões de trabalho, no caso do jardim de infância, como uma modalidade de formação no âmbito da coletividade, no cotidiano.

Constata-se que a formação especializada das irmãs professoras de jardim de infância pela Congregação das Irmãs da Divina Providência se deu em diferentes modalidades, em dois âmbitos, antes e depois do exercício da docência. Antes, com: a) formação em cursos no âmbito da Congregação, quando as noviças faziam cursos para o jardim de infância; b) formação no curso normal, no âmbito da Congregação, quando as normalistas faziam prática pedagógica em jardins de infância; c) formação no Curso para Educadoras da Infância, equivalente ao curso normal, fora do âmbito da Congregação; d) formação em cursos fora do âmbito da Congregação, como os da Omep ou da Cruz Vermelha.²⁵²

E, durante o exercício da docência: a) formação em cursos no âmbito da Congregação quando as irmãs professoras de jardim de infância se dirigiam ao Colégio Coração de Jesus; b) formação em reuniões de trabalho de professoras, no cotidiano do jardim de infância, no âmbito da Congregação; c) formação em cursos fora do âmbito da Congregação, como os da Omep.²⁵³

A se lembrar que, com base no conceito de representação por Chartier (1990), que diz respeito à percepção da realidade representada, foi possível compreender que a formação especializada de professoras pela Congregação das Irmãs da Divina Providência conferiu o reconhecimento de uma identidade social – professoras de jardim de infância –, pois especializadas para a docência com crianças de quatro a seis anos em instituições definidas também por sua especificidade. Compreende-se que os “modos de ver” de congregações femininas católicas sobre a formação de professoras para seus jardins de infância corresponde

²⁵¹ Entrevista concedida por Anita Moser em 28 de nov. 2019.

²⁵² Conforme certificados disponibilizados por d. Anita Moser.

²⁵³ Certificado disponibilizado por Anita Moser: “Curso de Orientação do Trabalho com o Pré-Escolar”, realizado em 18 de janeiro de 1969, em Tubarão, pela Omep.

a representações em suas “formas institucionalizadas”, que trazem a força de “representantes” que se autorizaram, como também foram autorizados, a demarcar a “existência do grupo, da comunidade ou da classe”, como afirma Chartier (2002, p. 73). Pode-se dizer da construção de representações constitutivas da identidade de um grupo – professoras de jardins de infância –, forjada a partir de uma formação especializada.

A força dessas representações, sob “formas institucionalizadas”, que na Congregação das Irmãs da Divina Providência se deu também pela busca de uma formação específica para professoras de jardim de infância, legitimada pelo diploma e pelo registro oficial do estado, pode ser atribuída às suas raízes enquanto instituição proveniente da Alemanha, pois, desde lá, trouxera a experiência de uma educação legitimada pelo Estado. Assim foi, quando seu curso normal para formar professoras primárias na década de 1910, no Colégio Coração de Jesus, se equiparou ao curso normal oficial.

Pode-se dizer, tomando por base a Congregação das Irmãs da Divina Providência, de uma *representação* de formação especializada de professoras para seus jardins de infância, permeada por saberes curriculares e por saberes experienciais. Essa formação deu-se tanto no âmbito das próprias congregações católicas, como de outras, como quando professoras de jardim de infância, religiosas e leigas, se deslocavam de várias cidades catarinenses para se reunir em cursos de férias no Colégio Coração de Jesus. Igualmente, por cursos legitimados pelo estado, como no caso do Curso para Educadoras da Infância, do Colégio Jacobina, com o devido registro oficial. Curso esse de onde provém a matriz de saberes curriculares específicos para a formação de jardins de infância efetivada, em especial, a partir na década de 1950 pela Congregação das Irmãs da Divina Providência. Lá, as jovens noviças se especializaram para a docência: uma *representação* de formação especializada, completa, nos moldes do que pensou o professor João dos Santos Areão, em 1927, ao vislumbrar enviar normalistas para o Rio de Janeiro, ou São Paulo, na falta de um curso, Normal e/ou de jardim de infância, que as habilitasse, à época, em Santa Catarina, pela teoria e pela prática. No caso, o Colégio Coração de Jesus já vinha provendo a formação prática de normalistas no seu jardim de infância, mas o curso normal ainda não as especializava pelos saberes curriculares; por isso, a busca fora de Santa Catarina por essa formação completa.

5.1.2 Representações sobre “irmãs professoras de jardim de infância” da Congregação das Irmãs da Divina Providência a partir de Termos de Visita de Inspeção Escolar

Na apreensão de representação da formação de professoras para jardins de infância católicos, viu-se, nos Termos de Visita de Inspeção Escolar no jardim de infância do Colégio Coração de Jesus, uma possibilidade de análise, trazendo o olhar de representantes do estado sobre os jardins de infância católicos, e suas professoras. A atenção, nesta parte do texto, está nos “modos de ver” do estado catarinense, no que diz respeito ao que legitimam seus representantes nos Termos de Visita sobre as irmãs professoras de jardim de infância. O que demarca também a identidade da docência, a existência desse “grupo”, “comunidade” ou “classe” de professoras de jardim de infância dentre as professoras de crianças de outras idades (CHARTIER, 2002).

A atuação de inspetores escolares em Santa Catarina foi fortalecida nas primeiras décadas do século XX, após a Reforma da Instrução Pública primária ocorrida em 1911, a Reforma Orestes Guimarães, tendo a inspeção escolar papel decisivo na implementação dessa reforma, de modo que “a Inspetoria passou a normatizar cada detalhe do cotidiano das escolas, por meio de uma série de documentos, regulamentos, pareceres, regimentos e programas, os quais deveriam ser seguidos à risca” (TEIVE, 2008, p. 102). Cabia ao inspetor escolar, durante as visitas de inspeção, permanecer o dia na escola para verificar seu funcionamento, observar aulas e, ainda, caso julgasse necessário, ministrar aulas para instruir os professores, em visitas que poderiam durar até cinco dias, ressalta a autora. Nascimento (2010, p. 370) destaca que, dentre os “principais instrumentos de controle e exercício do poder”, figuram os termos de visita “lavrados ao final da inspeção escolar”, compondo os relatórios enviados ao diretor de instrução pública, por meio do qual “os inspetores relatavam suas impressões e recomendações, principalmente referentes ao trabalho dos professores”.

A historiografia da educação catarinense situa a atuação dos inspetores escolares no âmbito das escolas do ensino primário até o ensino normal; contudo, a inspeção escolar alcançou também os jardins de infância, não somente o do Colégio Coração de Jesus, na capital catarinense, como também nas demais cidades, como atestam as Crônicas do Jardim de Infância Cristo-Rei, em Capivari, quando relatam

haverem entregue a “cada mês o movimento mensal à Inspeção escolar” (CRÔNICA JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI, 1961, p. 27), ou, ainda, em jardins de infância luteranos, como no Jardim de Infância Nazaré,²⁵⁴ na cidade de Blumenau.

Os Termos de Visita dos inspetores escolares Américo Vespúcio Prates, Albino Martins e Elza da Silva Ferreira, utilizados nesta pesquisa, estão datados entre os anos de 1948 e 1968, mais especialmente nos anos 1950. Esses documentos foram analisados considerando o contexto no qual foram produzidos, de antinomias: as ideias da Escola Nova em Santa Catarina permeavam a legislação educacional, com base na sua propagação no cenário brasileiro das décadas anteriores, ou seja, vislumbrava-se uma educação renovada, moderna e com bases científicas, na qual a criança passou a figurar como centro da sua própria aprendizagem, sendo preciso conhecê-la cientificamente para melhor intervir na sua educação, respeitando sua individualidade e liberdade. Ao mesmo tempo, sobre a criança, na figura do aluno, depositava-se o futuro da nação que se almejava construir, ou seja, criança e sociedade estavam sob uma mesma representação, a de *vir a ser*, e, nesse sentido, o papel do professor, na sua educação, passava pela adaptação (SILVA, 2003),²⁵⁵ o que, por sua vez, se dava também pelo controle. Ademais, nesse período, preceitos da educação feminina estavam consolidados e legitimados no cenário educacional brasileiro sob a regulamentação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942.²⁵⁶ Essa lei fizera prescrições especiais no tocante à educação feminina quando “a orientação metodológica dos programas” teve “em mira a natureza da personalidade feminina e, bem assim, a missão da mulher dentro do lar (ROSEMBERG, 2018, p. 357), ao mesmo tempo em que a feminização do magistério se consolidara e a profissionalização da mulher fora do lar se impunha. Há que se destacar, ainda, que os termos de visita de inspeção escolar aqui trazidos dizem respeito a um colégio confessional católico feminino de

²⁵⁴ Conforme entrevista concedida por Natália Hamann Schroeder, em 30 nov. 2018.

²⁵⁵ A autora analisa a concepção de criança e de infância a partir da formação de professores para a escola primária catarinense nos anos 1930 e 1940, com base na socialização em Durkheim, cuja noção de adaptação corresponde à ação das gerações adultas sobre as gerações mais novas, com vistas ao amadurecimento social.

²⁵⁶ Essa lei instituiu a *educação militar* para os alunos do sexo masculino; estabelece a disciplina *economia doméstica* na terceira e na quarta série do curso ginasial e no total de séries dos cursos clássico e científico; reafirma o ideal da educação das alunas em estabelecimentos de ensino feminino e, na ocorrência de co-educação, entendendo que fossem educadas em classes só de mulheres, ou, sob ressalvas, somente com autorização do Ministério da Educação.

elite, que contava com o reconhecimento tanto da sociedade catarinense, como do próprio estado de Santa Catarina.²⁵⁷

Para ilustrar a força da educação feminina que perdurava no contexto da década de 1960, a Congregação das Irmãs da Divina Providência solicitara, em 1968, à Secretaria de Educação e Cultura do estado de Santa Catarina, a alteração na estrutura do Colégio Normal, dividindo-o em Curso Normal Pedagógico (para a formação de professoras primárias), e Curso Normal Acadêmico (para a formação pessoal), justificado pelo “interesse das famílias em legar à juventude feminina formação mais adequada aos misteres da educação processada no lar, sem a preocupação de um preparo específico para o exercício do magistério”, e, ainda, pelo interesse “da juventude feminina que pleiteia um novo curso na extensão cultural de nível médio [...] de 3 anos, que lhe assegure integral formação para o Lar (SANTA CATARINA, 1968, p. 1).²⁵⁸

No quadro que se segue (Quadro 23), inseridos nesse contexto da educação feminina, constam excertos de doze Termos de Visita de Inspeção Escolar, que, de algum modo, ajudam a apreender a representação da professora de jardim de infância pelos inspetores/as escolares enquanto representantes do estado.

Quadro 23 – Termos de Visita de Inspeção Escolar no Jardim de Infância do Colégio Coração de Jesus entre 1948 e 1968 (Florianópolis - SC)

| Data | Inspetor/a | Excertos sobre o jardim de infância²⁵⁹ |
|-------------|-------------------------|--|
| 19/06/1948 | Américo Vespúcio Prates | Visitei esse curso encontrando a criançada jovial e bem disposta, em meio ao conforto de suas bem aparelhadas salas de aula e de diversões, preocupada com os entretenimentos próprios ao seu desenvolvimento. Dirige habilmente o Curso a Revda Irmã Leonida que tem a coadjuvá-la em tão interessante tarefa três Irmãs: Libória, Nila e Erotides Cristiano. |

²⁵⁷ Nesse sentido, há que se considerar aquilo para o que nos chama atenção Coelho Jr. (2018) a propósito dos relatórios de inspetoria escolar no Colégio Coração de Jesus, do uso de relatos laudatórios dos inspetores escolares. Não no sentido de “discutir o merecimento do colégio”, mas de levar em consideração “se os aplausos não se estendiam também aos inspetores”, pois o “sucesso da instituição de ensino inspecionada, no que diz respeito ao cumprimento da lei, também se estende aos funcionários do Estado, que precisavam demonstrar o dever cumprido com maestria (COELHO JR., 2018, p. 54).

²⁵⁸ Emitiu o Conselho Estadual da Educação o seguinte parecer: “Pelo exposto, opinamos volte o processo à origem, para que a Congregação estude a possibilidade de criar um Curso Secundário Experimental que forma para o lar, dando a êle a denominação que o caracterize” (SANTA CATARINA, 1968, p. 2).

²⁵⁹ Aparecem nos termos de visita as seguintes denominações juntamente ao uso do termo jardim de infância: pré-primário, séries pré-primárias, pré-elementar e curso infantil.

| | | |
|------------|-------------------------|--|
| 28/06/1949 | Américo Vespúcio Prates | Nesse curso, Jardim de Infância, em duas séries, a criançada em idade pré-escolar é habilidosamente preparada para o ingresso no curso primário-elementar, sendo-lhes, na 1ª série, proporcionados, em ambiente adequado, variados e interessantes entretenimentos e, na 2ª série, de permeio com brincos adequados, as noções mais elementares e concretas de conhecimentos, tudo com a finalidade de despertar-lhes o interesse e o gosto pela escola. |
| 30/06/1950 | Américo Vespúcio Prates | A docência se compõe de 31 elementos, professores e professoras auxiliares, sendo 10 no curso normal, 3 no pré-ginásio, 15 no primário elementar e 3 no jardim da infância. Jardim da Infância: Irmã Leonida (regente), Irmã Joanita (auxiliar), Irmã Salette (auxiliar). No Jardim da Infância que também visitei, pude observar número bem animador de crianças que, em meio a alegria infantil e cuidadosamente orientadas pelas professoras, davam-se aos entretenimentos que lhes proporciona tão útil organização com o seu belo e completo aparelhamento. |
| 30/06/1951 | Américo Vespúcio Prates | O Curso Infantil ou seja o conhecido Jardim da Infância com uma matrícula, como já citei, de 124 alunos de ambos os sexos, sendo 43 do sexo masculino e 81 do sexo feminino, (todas as crianças de menos de sete anos) acha-se em pleno funcionamento, com a sua aparelhagem adequada e sempre presidido pela devotada e meiga Irmã Leonida. |
| 30/06/1952 | Américo Vespúcio Prates | Regências: (1ª série – Irmã Rosiris. 2ª série – Irmã Leonida). Observações: Em visitando as salas do chamado “Jardim da Infância” encontrei, na 1ª série, a criançada expansiva, risonha e bulhosa, em meio a brinquedos diversos que lhes são proporcionados pela paciente Irmã Rosiris. Nessa classe não são proporcionados outros entretenimentos aos infantes que, pedagogicamente, a idade (quatro a cinco anos) não lhes permite. Na 2ª série, de seis anos, já se agrupam as crianças em torno a mesas, sem lhes ser, porém, tolhida a liberdade Assim dispostas dando a idéia de aula, seguem a orientação da Irmã regente que ora lhes conta uma história, ora as faz entoar alegres canções infantis. Foi isso o que observei e que me causou excelente impressão. |
| 30/06/1953 | Américo Vespúcio Prates | Regente Irmã Leonida. Auxiliares – Irmãs Ivonete, Licilda e Janete. 1ª Série mista – 21 masc. e 12 fem. (Matrícula). 2ª Série mista – Matrícula – 30 masc. e 41 fem. Apreciação – Encontrei as supracitadas classes em pleno funcionamento, isto é, todos os alunos entregues aos seus entretenimentos, guiados pelas professoras, as quais se mostravam dóceis e pacientes. A frequência, segundo me asseverou a Irmã regente, é, relativamente muito boa, salvo nos dias chuvosos e mui frios. Impressão recebida: Excelente. |

| | | |
|------------|-------------------------|--|
| 11/08/1953 | Américo Vespúcio Prates | a) Matrícula: 103 alunos, nas duas classes existentes (40 numa e 63 na outra). b) Freqüência do dia dez: 23 numa e 499 na outra. c) Professôra responsável: Irmã Leonida (Dalci Inácia da Silva). d) Profêssora Auxiliar: Irmã Ivonete (Nair Silva). e) Com o objetivo de formar nas crianças os bons hábitos e as boas atitudes, no desenvolvimento da inteligência e dos órgãos dos sentidos, são os alunos preparados para um fácil e eficiente início no curso primário. f) Os trabalhos estão sendo bem orientados e prometem atingir bem o objetivo. Deixo às Revmas. Irmãs encarregadas dessa nobre missão os meus aplausos e os meus votos para que muito consigam em, benefício da formação completa de nossa criança. |
| 23/04/1954 | Américo Vespúcio Prates | No dia 23 de abril visitei, na Escola Normal Coração de Jesus, o Jardim de Infância que constitue parte integrante do mesmo estabelecimento. [...] os referidos grupos de alunos, de 3 a 6 anos, se achavam entregues a duas a duas educadoras: 1º grupo – Irmã Ivonete – de três a quatro anos. 2º grupo – Irmã Marieta – de cinco a seis anos. [...] o curso pré-primário em tela se achava otimamente instalado, isto é, em amplas e vistosas salas, com aparelhamento adequado, tudo disposto com muito gôsto e arte; que, em permanecendo por alguns minutos nas referidas salas, verifiquei, em toda a criança muita alegria e vivacidade, assim como bastante atividade e habilidade por parte das educadoras. Em vista do que constatei apresento às educadoras supra mencionadas, mormente à responsável principal pelo curso – Irmã Marieta, os meus cumprimentos, fazendo votos que prossigam, pelo ano em fora, na sua nobre e delicada tarefa de orientar, nos primeiros passos da vida, as encantadoras criaturinhas que lhes foram confiadas. |
| 11/09/1954 | Américo Vespúcio Prates | 1º grupo – sob a regência da Irmã Ivonete; 2º grupo – sob a regência da Irmã Marieta que é encarregada do curso. [...] Em visitando essas classes que funcionam em salas próprias, tive mais uma oportunidade de verificar que tudo se achava na máxima ordem, pois que a petizada, alegre e buliçosa, estava sob os cuidados das desveladas e solícitas orientadoras. Afora os carinhos, gozavam os infantes o máximo confôrto em salas bem aparelhadas, não lhes faltando objetos pra entretenimentos vários. Além das salas confortáveis, gozam as crianças liberdade em boas áreas, pátios gramados e arborizados por cujas alamedas espairecem alegremente. Impressão – Excelente. |

| | | |
|------------|------------------------|--|
| 12/05/1955 | Albino Martins | Aos doze dias de maio de 1955 visitei o Jardim de Infância “Coração de Jesus” (anexo à Escola Normal “Coração de Jesus”, de Florianópolis, e o encontrei funcionando sob a regência da Revda. Irmã Marieta, registrada no Departamento de Educação sob o nº50V4, como professora particular dos cursos primário e pré-primário. As várias aulas que tive ocasião de assistir demonstraram experiência e capacidade por parte da Revda. Irmã Professôra, que possui curso de especialização feito recentemente. [...] Deixo a todos os professores do estabelecimento os meus cumprimentos e à Revda. Irmã Marieta as minhas felicitações pelo seu trabalho no Jardim de Infância. Tudo pela grandeza do Brasil! |
| 17/11/1957 | Elza da Silva Ferreira | O ensino, em todas as classes, causou-me muito boa impressão. Os métodos de ensino obedecem rigorosamente aos ditames da moderna pedagogia. O Jardim de Infância funciona com a matrícula de 231 crianças. Pelo que observei é bem organizado e as Revdas Irmãs dispensam todo carinho e afeição aos pequeninos sob sua guarda. É, pois, um trabalho digno de menção honrosa. |
| 03/12/1968 | Elza da Silva Ferreira | O Jardim de Infância segue boa marcha e bem orientados, dado ao carinho que as Irmãs dispensam aos pequeninos. |

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

Os relatos dos inspetores escolares fornecem dados relativos a matrículas, número de crianças por sexo, instalações das salas, professoras. No tocante às instalações, por exemplo, relatam serem as salas amplas, confortáveis, bem aparelhadas, organizadas, onde as irmãs professoras desenvolviam o trabalho com as crianças, também há referências sobre a área externa, descrita como gramada e arborizada. As observações dos inspetores em relação à atuação das professoras é restrita à atuação em sala.

As crianças são representadas como alegres, risonhas, expansivas, joviais, bem-dispostas, com vivacidade, encantadoras, buliçosas, expressões que resumem a “petizada” ou a “criançada” do jardim de infância, pelos inspetores escolares, predicados esses que não aparecem nos termos de visita em relação às crianças do ensino primário, por exemplo. Nesse nível a atenção dos inspetores é dirigida mais ao desempenho das crianças nos exames escolares. Tais expressões, dirigidas sobre as crianças do jardim de infância em sala junto às professoras, no tocante à alegria, por exemplo, podem remeter, de outro modo, à boa impressão que o inspetor escolar quis deixar registrado no termo de visita sobre o trabalho desenvolvido na instituição.

Pode-se dizer que o jardim de infância é representado por seus objetivos em relação à preparação das crianças para o ensino primário pelo “desenvolvimento da

inteligência e dos órgãos dos sentidos”, sendo “os alunos preparados para um fácil e eficiente início no curso primário”,²⁶⁰ como, igualmente, pela formação de “bons hábitos e as boas atitudes”.²⁶¹ Neste sentido, as expressões utilizadas pelo inspetor escolar Américo Vespúcio Prates, não estão distantes dos do professor João dos Santos Areão em 1927 no que dizia respeito às discussões, de à época, sobre as funções atribuídas ao jardim de infância, de educar e instruir as crianças, educá-las na preparação intelectual e formá-las moralmente, vestígios de representações que acompanham o jardim de infância.

Aparece, nos termos de visita dos inspetores escolares, a referência elogiosa às irmãs professoras por serem organizadas e proporcionarem “entretenimentos” variados que mantinham as crianças ocupadas de acordo com a idade, enquanto as crianças maiores, as da “2ª série, de seis anos” entretinham-se “em torno de mesas”, e as menores, da “1ª série” de “quatro a cinco anos”, em “outros entretenimentos”. O inspetor escolar destaca que às crianças maiores, mesmo agrupadas em mesas, não lhes é “tolhida a liberdade”,²⁶² questão essa explicada pelo cenário dos anos 1950, quando se vivia sob os “ditames da pedagogia moderna”,²⁶³ expressão utilizada pela inspetora escolar Elza da Silva Ferreira, o que corresponde às ideias da Escola Nova, que, em Santa Catarina, ganharam força a partir das décadas de 1930 e 1940.

Essa questão da especificidade etária no jardim de infância, entre as crianças menores e as maiores, no caso dessas últimas diz respeito à proximidade do ingresso no ensino primário,²⁶⁴ o que aparece claramente expresso noutra termo de visita, que menciona que o jardim de infância é composto por duas séries, em que “a criança em idade pré-escolar é habilidosamente preparada para o ingresso no curso primário-elementar”, distinguindo-se, na “1ª série”, por “variados e interessantes entretenimentos”, enquanto na 2ª série, “[...] com brinquedos adequados às noções mais elementares e concretas de conhecimentos, tudo com a finalidade de lhes despertar o interesse e o gosto pela escola”.²⁶⁵ Não obstante, a demarcação da

²⁶⁰ Termo de Visita de Inspeção Escolar de 11/08/1953 – Américo Vespúcio Prates.

²⁶¹ Id., 11 ago. 1953 – Américo Vespúcio Prates.

²⁶² Termo de Visita de Inspeção Escolar de 30 jun. 1952 - Américo Vespúcio Prates.

²⁶³ Id. – 17 nov. 1957 - Elza da Silva Ferreira.

²⁶⁴ Volto a discutir sobre tal diferenciação, entre as crianças menores e maiores, quanto tratar dos jardins de infância luteranos, tomando Froebel por base.

²⁶⁵ Termo de Visita de Inspeção Escolar de 28 jun. 1949 - Américo Vespúcio Prates.

especificidade do jardim de infância e da idade das crianças em relação ao ensino primário é sempre lembrada, em especial pelo inspetor escolar Américo Vespúcio Prates, que faz questão de destacar, em praticamente todos os termos de visita, a adequação do espaço e dos entretenimentos à idade das crianças do jardim de infância.

Nos termos de visita desse mesmo inspetor, aparece a referência elogiosa às irmãs professoras de jardim de infância, sobre estarem sendo “bem orientados”²⁶⁶ os “trabalhos” face à “nobre e delicada tarefa de orientar nos primeiros passos da vida”,²⁶⁷ estando as crianças sob os “cuidados das desveladas e solícitas orientadoras”.²⁶⁸ Vê-se, pelas observações, uma representação de professora de jardim de infância como orientadora junto às crianças, assim como aparece a referência de “guia”.²⁶⁹ Ao que parece, são destacadas tanto a função de orientadora, de guia intelectual, no que se refere aos conhecimentos que permitiriam uma preparação para o ensino primário, quanto a de orientadora moral em relação a “formar nas crianças os bons hábitos e as boas atitudes”,²⁷⁰ segundo os preceitos da doutrina cristã. Desse modo, lê-se no excerto que se segue, extraído da conclusão de um termo de visita do inspetor Américo Vespúcio Prates ao Colégio Coração de Jesus:

Poucos estabelecimentos, mutatis mutandis, se lhe igualam, mas nenhum, afirmo, o supera. É que há amor e dedicação – pelo trabalho, baseados na formação moral-cristã de todos que compõem a direção e docência de tão nobre casa de ensino. [...] Quero, porém, desta feita, ressaltar um dos motivos da minha profunda satisfação em inspecionar o estabelecimento em tela. É o modo como se ministra a educação cívica. O fato é que ao par dos ensinamentos morais-religiosos, baseados nos sólidos conceitos da nobilíssima doutrina cristã, o Colégio Coração de Jesus, nome tradicional, ministra intensivamente ensinamentos plenos de civismo, incutindo-os nas almas infantis desde o Curso Pré-elementar.²⁷¹

A “educação cívica” e “os ensinamentos morais-religiosos”, como enfatizou o inspetor, eram incutidos “nas almas infantis” desde o jardim de infância. Ensinamentos cívicos, morais e religiosos perpassavam a educação no período e ao certo estavam presentes neste colégio confessional católico, alinhado com o estado,

²⁶⁶ Idem, 11 ago. 1953 - Américo Vespúcio Prates.

²⁶⁷ Idem, 23 abr. 1954 - Américo Vespúcio Prates.

²⁶⁸ Idem, 11 set. 1954 - Américo Vespúcio Prates.

²⁶⁹ Idem, 30 jun. 1953 - Américo Vespúcio Prates.

²⁷⁰ Idem, 11 ago. 1953 - Américo Vespúcio Prates.

²⁷¹ Idem, 10 jun. 1953 - Américo Vespúcio Prates.

balizando a formação das futuras professoras. Neste sentido, da leitura das revistas *Pétalas*,²⁷² por exemplo, foram identificados nos textos das alunas do Colégio Coração de Jesus os seguintes temas: a) Igreja, religião e formação cristã; b) pátria e civismo; c) escola, educação, ensino e instrução como missão; d) o moderno e a formação do cidadão civilizado; e) atuação e responsabilidades da mulher no lar, na educação dos filhos e na sociedade. Isso acabava perpassando a educação das crianças no jardim de infância, seja porque era considerado um nível de educação junto aos demais, seja porque as irmãs professoras haviam sido formadas também nesse cenário e nos colégios da Congregação das Irmãs da Divina Providência. Desse modo, a docência no jardim de infância era representada como uma “nobre missão” para a “formação completa de nossa criançada”, como nas palavras de Américo Vespúcio Prates,²⁷³ para quem as professoras deveriam incutir nas crianças, desde cedo, preceitos cívicos-morais-religiosos, uma tríade indissociável, no período, na educação de todas as idades.

À educação, sob essa tríade, alia-se uma *representação* da professora de jardim de infância como “orientadora” e “guia” na formação das crianças, de acordo com os ideais da Escola Nova, acrescentando-se atributos vinculados à condição feminina e à maternagem presentes noutra tríade, mulher-mãe-professora, revelados nas menções elogiosas dos inspetores às irmãs professoras: de serem devotadas, solícitas, hábeis, desveladas, meigas, pacientes, dóceis, carinhosas. Atributos esses subjacentes ao que fora reforçado pela educação feminina e pela própria feminização do magistério desde os anos finais do século XIX, potencializando-se nas primeiras décadas do século XX:

Na reconfiguração da sociedade, que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara e educa. Essa crença vai ter seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão, constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências (ALMEIDA, 2004, p. 62).

²⁷² Tive acesso aos exemplares de 1940, 1943, 1944 e 1959.

²⁷³ Termo de Visita de Inspeção Escolar de 11 ago. 1953 - Américo Vespúcio Prates.

A feminização do magistério e a destinação de mulheres à docência com crianças que despontou com a moderna educação republicana, impulsionada pelas escolas primárias, foi especialmente observada nos jardins de infância, onde se concretizou a reafirmação do feminino na docência nesta faixa etária. De qualquer modo, fosse para os jardins de infância ou para as escolas primárias, o “exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres”, mas, além disso, ser professora “era também a profissão ideal, em vista de elas possuírem moral ilibada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos (ALMEIDA, 2004, p. 82). Tais características, ligadas à maternagem e somadas a outras, foram acentuadas na representação das professoras de jardins de infância, independentemente de serem ou não mães. A se destacar, no caso das irmãs católicas, que eram professoras sem exercer a maternidade; a condição feminina, que por si só as habilitava, acrescida pela condição religiosa que, presume-se, poderia acrescentar valor à condição feminina, podendo as irmãs serem consideradas “mais” bondosas ou “mais” “pacientes” para com as crianças, pelo fato de somarem à “vocação” do magistério sua vocação religiosa. Na ideia da reafirmação dos valores femininos no ambiente escolar desde tenra idade, esses, segundo Almeida (2004, p. 64), devem ser entendidos como “aqueles representados por uma cultura e uma atuação voltadas a uma pedagogia baseada em respeito e princípios morais”, na mesma medida da existência de “uma cultura que confere ao sexo feminino atributos de amenidade e não-violência”, propagando sua representação na docência com crianças, de modo a fazer das “mulheres as melhores educadoras, o que demonstra a continuidade do pensamento pedagógico desde o século XIX quanto às educadoras da infância”.

Neste sentido, em relação à docência no jardim de infância, chamo a atenção para as ambiguidades do período, pois, por um lado, se observa uma ruptura com o senso comum da mitificação da educadora nata, como se viu, pela demanda da cientificação e racionalização dos saberes docentes, que culminam na especialização da formação da professora de jardim de infância ou da educadora da infância, que a Congregação das Irmãs da Divina Providência atendeu; por outro lado, o estado, por meio de seus representantes, reforça, nos termos de visita, em relação às irmãs

professoras de jardim de infância, atributos fortemente vinculados ao feminino e à maternagem. Não obstante, destaco em um dos termos de visita a menção feita pelo inspetor escolar Albino Martins sobre a “Irmã Professora” Marieta, regente do jardim de infância, com a qual se refere, além do registro como professora particular do curso primário e do pré-primário, à “experiência e capacidade” nas aulas e ao fato de possuir “curso de especialização”, que recentemente havia realizado.²⁷⁴ Enfatiza, assim, em seu relato, a importância da formação especializada da professora de jardim de infância.

Quando os inspetores escolares emitem pareceres sobre os “modos de fazer” das professoras, sobre suas práticas no jardim de infância, sendo percebidas como uma espécie de objeto das representações ou engendradas de acordo com as representações, estão emitindo discursos pelos seus “modos de ver”, que diz respeito à *representação* sobre professoras de jardim de infância (CHARTIER, 2002). Assim, quando os inspetores escolares avaliam que uma irmã professora “dirige habilmente o jardim de infância”,²⁷⁵ que as crianças são “cuidadosamente orientadas pelas professoras”²⁷⁶ que as classes estavam “em pleno funcionamento, isto é, todos os alunos entregues aos seus entretenimentos, guiados pelas professora”,²⁷⁷ que “os trabalhos estão sendo bem orientados e prometem atingir bem o objetivo”,²⁷⁸ que havia “bastante atividade e habilidade por parte das educadoras”²⁷⁹ e que os “métodos de ensino obedecem rigorosamente aos ditames da moderna pedagogia”,²⁸⁰ tais pareceres dizem sobre irmãs professoras ativas e habilidosas em desenvolver o trabalho com as crianças por meio de entretenimentos, cuidadosas em orientar para atender ao objetivo e preparadas cientificamente por métodos de ensino segundo a moderna pedagogia. O que diz, notadamente, sobre uma formação especializada desta professora, pois, como já vimos nos termos de visita, os inspetores escolares insistem em demarcar a especificidade do jardim de infância e a adaptação da educação segundo a faixa

²⁷⁴ Termo de Visita de Inspeção Escolar de 12 mai.1955 – Albino Martins.

²⁷⁵ Idem, 19 jun. 1948 - Américo Vespúcio Prates.

²⁷⁶ Idem, 30 jun. 1950 - Américo Vespúcio Prates.

²⁷⁷ Idem, 30 jun. 1953 - Américo Vespúcio Prates.

²⁷⁸ Idem, 11 ago. 1953 - Américo Vespúcio Prates.

²⁷⁹ Idem, 23 abr. 1954 - Américo Vespúcio Prates.

²⁸⁰ Idem, 17 nov. 1957 - Elza da Silva Ferreira.

etária que comporta, de modo a não emitir parecer contrário à capacidade das irmãs de exercerem a docência no jardim de infância.

Os termos de visita fornecem elementos sobre como os inspetores escolares viam o trabalho desenvolvido pelas irmãs professoras de jardim de infância, indícios que nos permitem apreender, pelos “modos de ver”, representações sobre essas professoras. A inspeção escolar atribui um lugar ao jardim de infância em meio aos níveis de ensino subsequentes, dado por sua especificidade, que diz respeito: a) às crianças e ao modo como são vistas e representadas como alegres e buliçosas; b) às suas professoras, cujos atributos femininos vinculados à maternagem lhes conferem uma docência diferenciada da exercida junto às outras idades, do mesmo modo que os saberes curriculares e experienciais específicos; c) ao espaço das salas amplas e ensolaradas, com brinquedos e entretenimentos em mesas onde as crianças se colocam ao redor. O estado de Santa Catarina, ao realizar a inspeção nos jardins de infância, legitima esta etapa da educação das crianças antes do ingresso no ensino primário, ao mesmo tempo que, indiretamente, se compromete com essa educação ao avaliar seu funcionamento nos colégios da Congregação das Irmãs da Divina Providência.

5.2 SOCIEDADE EVANGÉLICA DE SENHORAS DE BLUMENAU: DAS “RAÍZES” NA ALEMANHA À CRIAÇÃO DE JARDINS DE INFÂNCIA E SUA DIFUSÃO EM SANTA CATARINA

A Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau (Sesb), instituição em funcionamento na cidade de Blumenau, foi fundada em 1907, quando senhoras se reuniram na casa pastoral, convidadas pela “*Frau Pastor*”²⁸¹ – Mildred Mummelthey (PISKE, 2007).²⁸² As mulheres luteranas blumenauenses, que faziam parte dessa associação,²⁸³ eram pertencentes à Igreja luterana e, “de certa maneira, mantiveram o tripé que fundamentava a moral da mulher burguesa: fé, maternidade e caridade, atualizando-o. Fizeram-no institucionalizando a caridade fora do lar, visando ao

²⁸¹ Era usual nas regiões de colonização alemã referirem-se às senhoras casadas usando o termo “*Frau*” (mulher), uma abreviatura, antes do sobrenome do marido. No caso das mulheres casadas com pastores, usava-se, então, o cargo assumido na comunidade evangélica: “*Frau Pastor*”, que significa a mulher casada com o pastor. Tradução segundo www.deepl.com/translator.

²⁸² Anteriormente, fora enfermeira da Cruz Vermelha inglesa (RENAUX, 1995).

²⁸³ A autora refere-se igualmente às mulheres luteranas de Brusque. O *Frauenverein*, ou Associação de Senhoras como ficou conhecida, as duas primeiras foram fundadas em Blumenau e Brusque, em 1907 e 1908, respectivamente (RENAUX, 1995).

apoio à mulher, à criança e ao idoso”, inspiradas em associações criadas em território alemão (RENAUX, 1995, p. 195). No fato de a iniciativa da criação da Sesb ter partido do convite da *Frau* Pastor a mulheres luteranas blumenauenses, há que se considerar que, desde a chegada do protestantismo ao Brasil, no século XIX, foram as esposas de pastores que empreenderam a fundação de sociedades de senhoras. Lugar este reservado às mulheres luteranas, “que reforçavam as habilidades tipicamente femininas” (SILVA, 2015, p. 16). Rambo (1988, p. 73) lembra que um dos aspectos importantes sobre o associativismo entre os imigrantes teuto-brasileiros é a participação da mulher, que não fora simplesmente convidada ou, mesmo, tivera sua participação permitida, mas “expressamente convocada, mediante a criação de setores femininos em muitas sociedades”, de modo a participar “normalmente das decisões domésticas e comunitárias”; foi-lhe, portanto, conferido um lugar de destaque na comunidade e na Igreja a partir do associativismo.

Na primeira reunião da Sesb, em 1907, foram eleitos a diretoria e o conselho da sociedade, além de lido o estatuto elaborado pela esposa do pastor Walter Mummelthey, “o qual, após aprovado pelas associadas, ficou resolvido que assim deveria ser impresso” (SESB, s/d, p. 1).²⁸⁴ Compuseram a Sesb tanto as senhoras eleitas para o comando da sociedade, como as demais presentes naquela primeira reunião, que passaram a constar como sócias. Em ambos os casos, as senhoras tinham o compromisso de contribuir financeiramente como associadas,²⁸⁵ segundo o primeiro estatuto aprovado. Constan da referida ata os seguintes nomes:

Foi eleita a diretoria como segue: **Diretoria:** Sra. Pastor Mummelthey. Escrituraria: Elsbeth Koehler. Tesoureira: Nanny Kegel. **Conselho:** Wanda Blohm e Hedwig Künzer e como terceira conselheira foi escolhida a Sra. Ella Feddersen, para que também em Altona possa ser mostrado interesse pela Sociedade de Senhoras e indicada uma pessoa para este trabalho. Solicitaram para ser associadas as seguintes senhoras: Sra. Gertrud Gross, Sra Hedwig Hering, Sra. Ella Feddersen, Sra. Margarethe Müller, Sra. Helene Altenburg, Sra Bertha Odebrecht e Sra. Bertha Brandes (SESB, s/d, p. 1, grifos do original).

²⁸⁴ Material produzido a partir das atas da Sesb, dos originais manuscritos, traduzidos por Ellen Vollmer e disponibilizados pelo Arquivo Histórico de Blumenau.

²⁸⁵ Prática que permaneceu ao longo dos anos até os dias atuais.

Dos estatutos publicados pelo jornal blumenauense *Der Christenbote*, em 3 de março de 1908, consta, além do objetivo, a área de abrangência pretendida pela Sesb:

A Sociedade Evangélica de Senhoras tem por objetivo cuidar de pobres e doentes na cidade de Blumenau e nos distritos coloniais pertencentes à cidade de Blumenau: Garcia, Velha, Itoupava Seca, Itoupava Norte, Gaspar e Belchior (PISKE, 2007, p. 10).

As mulheres que faziam parte da Sesb provinham da camada mais abastada da sociedade blumenauense. Elsbeth Schrader Koehler, por exemplo, que ocupou a presidência da sociedade durante 40 anos, era casada com Arthur Koehler, que viera, com 17 anos, da malharia do pai da na Alemanha para a fábrica de malhas Hering, a pedido do tio de Hermann Hering. A família Hering, igualmente, estava representada na Sesb, assim como as famílias Altenburg e Odebrecht, sobrenomes que, dentre outros, já diziam da condição social dessas mulheres. Essa forma de associativismo feminino representava “uma nova identidade, de uma nova maneira de conferir sentido à vida”, pela assistência aos mais pobres (RENAUX, 1995, p. 196), princípio religioso que se materializa na filantropia, atividade essa conferida às mulheres. Ao mesmo tempo, permitia a saída do espaço privado para o espaço público, embora o próprio associativismo feminino tivesse um papel restrito no que diz respeito a não ferir a hierarquia do poder masculino, inerente ao próprio pertencimento à Igreja luterana, mantendo-se como lugares de atuação de atividades tradicionalmente vinculadas ao feminino (SILVA, 2016). Neste sentido, pode-se dizer de um discurso que, propagado no século XIX, apoiado nos saberes da medicina e da biologia, se faz presente no século XX: “um discurso naturalista, que insiste na existência de duas ‘espécies’ com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro [...], a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (PERROT, 1988, p. 177).

A Sesb é uma sociedade pioneira em Santa Catarina e deu origem a outras sociedades em municípios catarinenses, como as que se criaram em 1907 na cidade de Brusque e, em 1910, em Florianópolis. Em 1933, somando-se à Sesb, há registro de 21 sociedades do mesmo gênero em Santa Catarina,²⁸⁶ conforme quadro a seguir (Quadro 24).

²⁸⁶ Foram fundadas, igualmente, sociedades em vários estados brasileiros, sob variadas denominações; dentre elas: *Fraunverein* – Sociedade de Senhoras; *Frauenhilfe* – Auxílio das Mulheres (Auxiliadora de Senhoras); *Fraenhilfsverein* – Associação de Auxílio Feminino; *Verein*

Quadro 24 - Mapeamento de associações femininas luteranas entre 1907 e 1933 (SC)

| ANO DE FUNDAÇÃO | LOCALIDADE |
|-----------------|--|
| 1907 | BLUMENAU |
| 1907 | BRUSQUE |
| 1910 | FLORIANÓPOLIS |
| 1914 | HANSA HAMONIA (atual IBIRAMA) |
| 1921 | BLUMENAU - Garcia |
| 1922 | HANSA HUMBOLD (atual CORUPÁ) |
| 1922 | PORTO UNIÃO |
| 1926 | BLUMENAU - Itoupava Seca |
| 1926 | BELA ALIANÇA (atual RIO DO SUL) |
| 1927 | BADENFURT - Blumenau |
| 1927 | NOVA BRESLAU (atual PRESIDENTE GETÚLIO) |
| 1928 | TIMBÓ |
| 1929 | POMERODE |
| 1929 | TAIÓ |
| 1930 | BLUMENAU - Vorstadt, atual Rua São Bento |
| 1930 | SANTA ISABEL |
| 1931 | PALHOÇA |
| 1931 | JARAGUÁ DO SUL |
| 1933 | BLUMENAU - Velha |

Fonte: Piske, 2002, p. 30. Quadro elaborado pela autora (2019).

Em 1933, a Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau realizou na cidade um congresso, reunindo essas diversas sociedades de mulheres de Santa Catarina. Foram 90 participantes externas e 100 da Sesb, que ouviram “palestras proferidas pelo pastor Raspe, de Porto Alegre, sobre ‘O papel da mulher na família, na igreja e na sociedade’” (PISKE, 2007, p. 30). No associativismo feminino luterano evidencia-se uma hierarquia que coloca o pastor como aquele que define o papel a ser desempenhado pelas mulheres na família, estendendo-se à Igreja e à sociedade. Como espaço de ação social é demarcado pelo consentimento de atuação pelas habilidades femininas vinculadas à filantropia, com o aval da Igreja luterana à qual pertenciam. Ou seja, o lugar social das mulheres é definido pela figura do pastor, como representante da Igreja, que, no caso, profere palestras dirigidas às mulheres, pois “a Igreja luterana compreendia que tudo que estivesse relacionado ao público e com a palavra era naturalmente atribuído aos homens” (FARIAS, 2016, p. 17).

der Frauenhilfe – Associação Auxiliadora de Senhoras; *Frauenkreis* – Grupo ou Círculo de Mulheres; *Nähverein* – Sociedade de Costura; *Frauenbund* – Liga de Senhoras; *Evangelischer Frauenverein* – Sociedade Evangélica de Senhoras; *Christlicher Frauenverein* – Sociedade Cristã de Senhoras; *Evangelischer Mütterkreis* – Grupo ou Círculo Evangélico de Mães; *Verein für weibliche Diakonie* – Sociedade para Diaconia Feminina (PISKE, 2007).

Nesse encontro de 1933, ficou decidido pela continuidade em outros congressos e foi criado o *Verband der Evangelischen Frauenhilfen* – Liga dos Auxílios Femininos Evangélicos –, mais tarde acompanhado de ligas idênticas em outros estados, sob a sigla Oase (Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas). Criada no Rio Grande do Sul em 1941, passou a ser utilizada em todo o Brasil. As Oase's surgiram depois,²⁸⁷ para congregar essas várias sociedades de senhoras evangélicas que foram sendo fundadas nos vários estados brasileiros em torno da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), incluindo as muitas das sociedades de Santa Catarina; a Sesb, porém, manteve sua denominação original.

Essa sociedade, assim como outros grupos de mulheres fundadas em comunidades evangélicas no Brasil, tem suas raízes na Alemanha:

Na época das guerras de libertação, de 1813 a 1815, contra o expansionismo francês de Napoleão Bonaparte, mulheres se uniram em grupos para prestar ajuda nesta luta. Oito princesas da Província da Prússia tinham lançado o apelo às mulheres para que estas se organizassem em sociedades, com a finalidade de ofertar dinheiro, joias, linho, lã e outros objetos de valor, além de seu trabalho, participando assim da luta pela libertação (PISKE, 2007, p. 7).

Com o fim das guerras de libertação, grande parte dessas sociedades desapareceu “mas ficou na memória o espírito de união e de capacidade destas mulheres” (PISKE, 2007, p. 7), ressurgindo mais adiante, ainda na primeira metade do século XIX, num contexto em que a Alemanha lidava com a saída de alemães que emigravam para outros países em busca de melhores condições de trabalho e de vida. Pode-se dizer que grande parte da emigração de alemães é “consequência dos desníveis sociais e econômicos existentes”, que tiveram origens no Bloqueio Continental, ordenado por Napoleão Bonaparte em 1806. A se observar: “Após as guerras de libertação e a consequente abertura dos mercados alemães, seguiu-se um progressivo empobrecimento das populações rurais” (DREHER, 2003, p. 32). No período após os anos 1840, com o rápido crescimento populacional no sul e sudoeste, a incipiente industrialização não absorvia a mão-de-obra disponível, somando-se a isso, nessas regiões, “as más colheitas”, que, por sua vez, “provocaram fome e levaram os agricultores [...] a uma imigração em massa (DREHER, 2003, p.

²⁸⁷ No mapeamento dos jardins de infância luteranos, apresentados no Quadro 15, a Oase é identificada pela iniciativa de criação ou manutenção, em Santa Catarina, dessas instituições, muitas das quais foram iniciadas por diversas sociedades femininas pertencentes à Igreja Luterana nas várias paróquias que, posteriormente, passaram a responder por Oase.

32).²⁸⁸ Os que permaneceram enfrentavam dificuldades de ordem econômica; por isso, “em sua maioria, estes grupos de senhoras se dedicavam ao trabalho social, especialmente ao cuidado para com as pessoas pobres e doentes” (PISKE, 2007, p. 7). Mas não só a assistência aos pobres e doentes fundamentou esses grupos, que, sendo “exclusivamente femininos”, também “neles se buscava o auto-desenvolvimento” (RENAUX, 1995, p. 195).

Como assevera Renaux (1995, p. 195), o “*Frauenverein*²⁸⁹ como instituição precisa ser visto à luz da História”: um primeiro programa político, vinculado “aos movimentos democráticos de 1848, surgiu na Alemanha, precedido por movimentos equivalentes na França e Inglaterra”, quando se “defendia o ideal de educação para a mulher que a capacitasse ao trabalho econômico e espiritual auto-suficientes, fundamentado em ideais sociais e nacionais” (RENAUX, 1995, p. 195). A partir da segunda metade do século XIX, surgiram vários grupos de mulheres com diferentes metas, como foi o caso, em 1865, da *Allgemeiner Deutscher Frauenverein* - Liga Alemã de Associações de Mulheres -, fundada em Leipzig, com um programa que “começava com o estímulo ao trabalho feminino” (RENAUX, 1995, p. 195). Também a *Lette Verein* - Associação Lette, que, fundada em 1886 em Berlin, se dedicou “exclusivamente à profissionalização da mulher e ao ‘Frauenverein’ pátrio”, esse que, por ter sido ligado às lutas de unificação e fundação do Império Alemão, teve um caráter mais conservador, voltando-se para os doentes de guerra. Nesse caso, o que estava em questão “não era a luta pela emancipação e pelos direitos políticos da mulher, em cujo espírito, no entanto, todas as sociedades femininas daquele tempo haviam nascido”; ainda assim, na Alemanha, “nas décadas que precederam a Primeira Guerra, cresceu a educação das filhas da burguesia para o magistério e o movimento em favor da profissionalização feminina” (RENAUX, 1995, p. 195).

Em 1897, a imperatriz alemã Augusta Vitória pronunciou-se em relação à participação de mulheres no auxílio a pobres e doentes: “Aqui se abre um campo de trabalho vasto e bonito para as nossas mulheres e adolescentes, cujo coração e mãos

²⁸⁸ Outra parcela de emigrados se deve à situação política que se estabeleceu após as revoluções de 1848/1849. Era a dos intelectuais que “não queriam mais viver sob um regime que consideravam reacionário”. Ademais, após a Primeira Guerra, “parte da burguesia, arruinada pela inflação e desemprego, emigrava” (DREHER, 2003, p. 34).

²⁸⁹ Associação de mulheres. Tradução segundo www.deepl.com/translator.

são mais hábeis para este trabalho do que as atividades dos homens, tão ocupados com os compromissos profissionais” (VITÓRIA, 1897 apud PISKE, 2007, p. 8). Explique-se: em 1888, o imperador da Alemanha, Guilherme II, havia criado a Sociedade Auxiliadora Evangélico-Eclesiástica com esse mesmo fim; contudo, composta somente por homens. O apelo da imperatriz surtiu efeito imediato, de modo que muitos grupos de mulheres ingressaram na entidade chamada de *Frauenhilfe* (Auxílio de Mulheres), que se constituía numa possibilidade de participarem “mais ativamente na Igreja e na sociedade” (PISKE, 2007, p. 8). Com efeito, nas décadas finais do século XIX:

Além do lar, as mulheres agem na cidade, e o inventário de suas intervenções, formais ou informais, pontais ou habituais, seria longa. Solicita-se cada vez mais às burguesas – as mulheres do mundo que saiam de casa e pratiquem a caridade ou a filantropia (PERROUT, 1988, p. 181-182).

Segundo o pastor Piske, a entidade “Auxílio de Mulheres” influenciou a formação das sociedades de senhoras evangélicas no Brasil, sob os mesmos princípios observados na Alemanha - “cuidar de pobres e doentes” -, como está no estatuto da Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau.

Em 1908, foi fundada, na Alemanha, outra entidade, a *Frauenhilfe fürs Ausland* (Auxílio de Mulheres para o Exterior), tendo como principal finalidade “preparar diaconisas para serem enfermeiras, professoras e assistentes comunitárias nos países para os quais os alemães haviam emigrado”, posto que a Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau, criada em 1907, havia sido a que no Brasil contratara e recebera as primeiras diaconisas vindas da Alemanha: Martha Linke e Auguste Kuchler, no ano de 1909. Em 1912, já constatada a falta de uma parteira em Blumenau, a Sesb fez contato com a entidade “Auxílio de Mulheres para o Exterior”, efetuando a contratação de duas diaconisas, Lina Jeguschke e Gertrud Voit, que eram parteiras formadas (PISKE, 2007).

Os efeitos da Primeira Guerra, já em 1914, estendendo-se mesmo após seu término em 1918, foram sentidos de imediato pela Sesb, pois, com o Brasil e Alemanha em campos opostos, tornou-se insustentável manter a vinda de diaconisas alemãs para Blumenau. Muitas associadas da Sesb eram também associadas da Casa Matriz de Wittenberg, mantida pela associação “Auxílio de

Mulheres para o Exterior”, que enviava as diaconisas. Nesses anos de guerra, não houve contatos entre as associações femininas brasileiras e alemãs.

Em 1920, a partir da doação de um terreno por Johanna Hering, a Sesb concretizou a ideia da construção de uma maternidade em Blumenau, inaugurada em 30 setembro de 1923 – *Johannastift* –, nome em homenagem à doadora do terreno, assim como viabilizou a construção por meio de um empréstimo. Ou seja, a primeira grande frente da Sociedade de Senhoras Evangélicas de Blumenau foi, em especial, na área da saúde da mulher e da criança, face aos índices de mortalidade de mulheres nos partos. Nessa época já havia outros grupos formados a partir da Sesb nos bairros de Blumenau. No ano de 1925, a Sesb contava com cerca de duzentas mulheres associadas, que contribuía com mensalidades, e a maternidade já trabalhava com sobra de caixa. A maternidade, de início, foi criada para receber mulheres “pobres ou de poucas posses”; o parto das mulheres de situação financeira mais privilegiada era realizado nas casas, enviando-se a parteira (PISKE, 2007).²⁹⁰

Outra frente a ser assumida pela Sesb, idealizada em 1925, foi a escola para moças – *Frauenschule*²⁹¹ –, conhecida como Escola de Economia Doméstica, aprovada por unanimidade em assembleia no ano de 1928, juntamente com o Pensionato de Moças. Consta, na ata da Sesb, que a escola “deveria ter um curatório formado por sete senhoras, duas da diretoria da Escola Alemã e quatro da Sociedade Evangélica de Senhoras”. Foi iniciado em janeiro de 1929, com moças de Blumenau, além de outras cidades catarinenses e de outros estados (PISKE, 2007, p. 28). A fundação da Escola de Economia Doméstica demonstra a importância dada pelas mulheres da Sesb à formação das moças luteranas, constando, entre seus objetivos, “o ensino tanto teórico quanto prático em todos os ramos da administração familiar”, nos moldes da educação feminina no período que servia “como referência de distinção para a elite urbana” nas áreas de colonização alemã (BLUMENAU EM CADERNOS, 2001, p. 48), assim como a formação profissional para o jardim de infância, igualmente pela teoria e prática.

²⁹⁰ Dados de 1937 atestam que foram realizados 100 partos pelas diaconisas nas casas e 77 no *Johannastift*, realidade que aos poucos foi alterada “de a maternidade existir somente para as mulheres pobres” (PISKE, 2007, p. 19).

²⁹¹ Escola da mulher. Tradução segundo www.deepl.com/translator.

5.2.1 A Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau e a formação de professoras de jardins de infância: da *Frauenschule* à contratação de uma *Kindergartenchwester* em meio à nacionalização

Dois dados trazidos por Batista (2013) levaram esta pesquisa de imediato para a Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau (Sesb): a) a fundação da Escola de Economia Doméstica - *Frauenschule*, em 1929, em cuja matriz curricular constava a matéria “Método do Jardim de Infância”; b) a contratação, no ano de 1935, da “primeira *Kindergartenchwester* (irmã de jardim de infância), para dar início aos trabalhos com as crianças pequenas” no jardim de infância no bairro Garcia, uma diaconisa luterana vinda da Alemanha (BATISTA, 2013, p. 81).

Na Alemanha já havia associações femininas que se empenhavam “no estudo e profissionalização da mulher em níveis mais elevados” e, neste sentido, enfatiza Renaux (1995, p. 200-201), “Blumenau não ficou alheia a esse chamado às mulheres e, na antiga moradia da família Hering, no Bom Retiro, junto à fábrica de malhas, fundou-se uma ‘*Frauenschule*’, para informar e aprimorar a educação das moças do lugar”. Assim, a educação das moças luteranas passou a ser assumida também pela Sesb. Nos reclames da imprensa, divulgava-se a educação das moças, “preparando-as para a profissão de dona de casa, mãe, e assim estarem aptas para gerenciar as questões sociais da atualidade e o sentimento de responsabilidade perante a sociedade” (BLUMENAU EM CADERNOS, 2001, p. 49). Neste sentido, há que se destacar que, no Brasil, a educação feminina se consolidava, passando a educação da mulher a ser um projeto de sociedade:

Sustentou-se a necessidade de se educar as mulheres (comendidamente, porém) porque elas seriam “educadoras de homens”, necessários à nação. Defendeu-se a educação diferenciada, porque mulheres eram tidas como menos inteligentes e mais frágeis que os homens. Incluiu-se a Economia Doméstica em seu currículo, porque “a mulher é rainha do lar”. Criticou-se a escola mista, por ser promíscua. Estimulou-se a formação de professoras, porque elas, “verdadeiras mães”, têm vocação para o sacerdócio” que é o magistério (ROSEMBERG, 2018, p. 338).

A Escola de Economia Doméstica - *Fraunschule* - de Blumenau funcionou entre os anos de 1929 e 1933. Sua importância pode ser avaliada por esse contexto da educação feminina da época, que se prolonga nas décadas seguintes, tanto que, após seu fechamento, as famílias luteranas blumenauenses enviavam suas filhas

para a Fundação Evangélica - *Evangelisches Stift*, localizada em Hamburgo Velho,²⁹² no Rio Grande do Sul. Segundo Meyrer e Gevehr (2014, p. 14), essa instituição luterana formava moças que “não pertenciam apenas ao grupo étnico dos alemães na sociedade sul-rio-grandense, mas também a um grupo que se distinguia, sobretudo, pela sua posição social”, recebendo alunas de outros estados, como foi o caso de uma de minhas entrevistadas, D. Brigitte Fouquet Rosembrock. De família luterana de Blumenau, ao concluir o curso ginásial no Colégio Sagrada Família, da Congregação das Irmãs da Divina Providência, foi completar os estudos na Escola de Economia Doméstica da Fundação Evangélica, em 1951, lá permanecendo por um ano, juntamente com sua irmã.²⁹³

Na Escola de Economia Doméstica, em linhas gerais, além do conteúdo curricular, como os relacionados à arte, à literatura, à língua e à matemática, presentes no ensino regular, havia uma parte dedicada à prática de serviços domésticos e de administração da casa:

O ensino da Fundação Evangélica do Rio Grande era tão completo. Nós, de manhã, tínhamos aulas práticas. Era assim: limpar casa, lavar roupa boa, passar roupa dos professores, escovar terno, etc. Limpar pratos, limpar janelas. Horta, cozinha. Então todas essas coisas, assim, bem detalhadas, nós tínhamos que aprender. [...] Aí era passar roupa, limpar aquela roupa desses alemães que vieram também depois da guerra para serem professores aqui. Professor de inglês, professor de canto, professor de alemão, etc. Era um trabalho. Nós aprendemos a passar cera no chão, naqueles salões grandes, lavar janela. Isso no período da manhã. Após o almoço, tinha uma hora de descanso e às 13:30 ou às 14:00 começavam as aulas. Inglês, Português, Matemática, Contabilidade Doméstica, porque a ideia era que a mulher administrasse a casa. Eu fui, digo nós, na minha geração fomos preparadas para sermos dona de casa, esposa e mãe, não é mesmo? Após o jantar, era todo mundo na sala de estudo para fazer lições e estudar. E aí se não estudasse.²⁹⁴

Evidencia-se, na Escola de Economia Doméstica, que a educação da mulher passava pela sua preparação para o trabalho doméstico, assim como sobressai uma rotina rígida de horários preenchidos entre os estudos e o aprendizado de afazeres domésticos. Pode-se, neste sentido, dizer, sobre a “valorização do trabalho como elemento de identidade étnica”, que, no caso dos teuto-brasileiros, foi tomado como uma “pretensa ‘capacidade superior de trabalho’” (SILVA, 2008). Isso acabou por atribuir uma representação sobre esse grupo – alemães e descendentes –, consentida

²⁹² Atual cidade de Novo Hamburgo. A *Evangelisches Stift* foi fundada em 1895 e serviu de inspiração para a *Frauenschule* de Blumenau.

²⁹³ Os cursos na Fundação Evangélica duravam de um a dois anos (MEYRER & GEVEHR, 2014).

²⁹⁴ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 5 abr. 2018.

e assumida por eles como uma “identidade social” (CHARTIER, 2002) que, no caso, os diferenciava de outros grupos étnicos pela disposição para o trabalho, não só região de Blumenau, como no estado de Santa Catarina.²⁹⁵

A Alemanha, desde o século XVIII, investira na educação impondo “à população do campo e da cidade um sistema de ‘virtudes burguesas’”, fundamental, inclusive, durante o processo de crescimento industrial, pois, dada também pela educação via laboriosidade para o trabalho (SILVA, 2008, p. 90). Há que se considerar, por parte do imigrante luterano, enquanto trabalhador, o entendimento da valorização do trabalho como uma vocação, comparada a um dever religioso, de modo que, motivada pela religião, estava em acordo com a ética protestante, inclusive na educação dos filhos, pela lógica da preparação para o trabalho consoante a sua fé.

Weber (2004), em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*,²⁹⁶ procurou compreender o maior desenvolvimento do capitalismo observado na passagem do século XIX para o século XX nos países onde predominava a confissão protestante. Ao analisar esse fenômeno, não somente como um modo de produção em termos estritamente econômicos, mas igualmente pelo modo de vida de uma cultura religiosa de povos de tradição protestante, veio a constatar:

o caráter predominantemente *protestante* dos proprietários do capital e empresários, assim como das camadas superiores da mão de obra qualificada, notadamente do pessoal de mais alta qualificação técnica ou comercial das empresas modernas. Não só nos lugares onde a confissão religiosa coincide com uma diferença de nacionalidade e, portanto, com um grau distinto de desenvolvimento cultural. [...] Está claro que a participação dos protestantes na propriedade do capital, na direção e nos postos de trabalho mais elevados das grandes empresas modernas, industriais e comerciais, é relativamente mais forte, ou seja, superior à sua porcentagem na população total, e isso se deve em parte a razões históricas que remontam a um passado distante em que a pertença a uma confissão religiosa no aparece como *causa* de fenômenos econômicos, mas antes, até certo ponto, como *consequência* deles. A participação nessas funções econômicas pressupõe, em parte, posse de capital, em parte, uma educação dispendiosa e, em parte, na maioria das vezes, ambas as coisas, estando ainda hoje ligada à posse de riqueza hereditária ou pelo menos a uma certa abastança (WEBER, 2004, p. 29-30, grifos do autor)

²⁹⁵ Nos textos da 1ª Conferência do Ensino Primário em Santa Catarina, em 1927, era comum essa representação do “alemão” como incansável para o trabalho, em detrimento do “luso”, como menos disposto. Que o “alemão” servisse de exemplo para o “luso”, esse era o discurso em pauta.

²⁹⁶ Originalmente publicado em dois artigos, em 1904 e 1905.

Como lembra Silva (2008, p. 90): “Talvez pudéssemos afirmar [...] que a economia doméstica era a contrapartida feminina dessa laboriosidade para o trabalho”. Assim:

A educação e a sociabilidade das mulheres, para ter sua eficácia, se iniciava muito cedo, sendo pautada, desde a infância, pelos valores de laboriosidade e de aplicação, nesse caso, aplicado ao ideal de uma “boa dona de casa”, embora fosse diferenciada segundo a classe e a sua inserção no campo ou na cidade. Este tipo de formação habilitava as moças de classes mais abastadas a serem “boas” mães, esposas e donas-de-casa, caprichosas e econômicas, além de educadoras, como professoras ou mães. Diferentemente de outras classes sociais, onde a formação das moças significava trabalho, não só doméstico no sentido estrito, mas também agrícola e/ou artesanal, desde a infância (SILVA, 2008, p. 90).

Destaco a importância dada à educação das moças luteranas blumenauenses, notadamente às provenientes das famílias que compunham a “nova burguesia”²⁹⁷ nas regiões de colonização alemã, como as enviadas para completar os estudos na Alemanha, no *Lette-Verein*. Ou quando, por exemplo, do primeiro fechamento da Escola Alemã²⁹⁸ de Blumenau, em 1917,²⁹⁹ as jovens luteranas iam para “o colégio das freiras católicas” na cidade, o Colégio Sagrada Família da Congregação das Irmãs da Divina Providência, ou para instituições como o “Höhere Töchter Schule”, em São Paulo, que, “a exemplo de suas congêneres alemãs, devia dar formação de nível médio às moças da burguesia teuto-brasileiras” (RENAUX, 1995, p. 203).

A Escola de Economia Doméstica de Blumenau foi um diferencial na educação das moças luteranas de classe mais abastada, tanto que, de imediato, iniciou com jovens não somente de Blumenau, mas de outras cidades catarinenses e de outros estados, provenientes de famílias que tinham condições econômicas para custear os estudos das filhas fora de suas cidades. Renaux (1995, p. 200) lembra que, para o início da Escola de Economia Doméstica, vieram da Alemanha três professoras para “ensinar as moças da boa burguesia blumenauense”, lecionando também na Escola Alemã da cidade.

²⁹⁷ Termo utilizado por Renaux (1995) para identificar famílias das camadas média e alta da sociedade.

²⁹⁸ A Escola Alemã de Blumenau, fundada em 1889, consta em propaganda de 1934, aceitava alunos evangélicos e católicos. De língua materna alemã e com método reconhecido na Alemanha e outros países, se equiparava aos ginásios da Alemanha. Fundada como *Neue Deutsch Schule*, teve seu nome traduzido para Nova Escola Alemã. Foram fundadas Escolas Alemãs em várias cidades catarinenses (WIEDERKEHR, 2014).

²⁹⁹ Pelo rompimento das relações entre Brasil e Alemanha, por ocasião da Primeira Guerra. Foi reaberta em 1918 (RENAUX, 1995).

Destaco uma primeira ação da Sesb em relação à formação de jovens luteranas para os jardins de infância nessa iniciativa da Escola de Economia Doméstica – *Frauenschule* -, pois oferecia na sua programação curricular:

- a) Matérias específicas: História da Arte; Literatura; Psicologia; Pedagogia; Método do Jardim de Infância; História da Igreja; Estudo Social do Brasil; Conversação em português; Ensino de Saúde; Estudo de Arte doméstica; Ensino de Comportamento.
- b) Matérias Técnicas: Canto; ginástica e jogo; bordado, costura, cerzimento, agilidade manual, etc.
- c) Trabalho prático: Todos os trabalhos domésticos, cozinha, tratamento da roupa, arrumação em geral, etc. jardinagem e atividade de jardim de infância (BLUMENAU EM CADERNOS, 2001, p. 50).

Na Escola de Economia Doméstica, a educação da mulher luterana não fugia à regra da educação feminina da época, que passava por sua preparação para ser dona de casa, esposa e mãe, o que decorre de uma representação da mulher que se propagou entre os séculos XIX e XX, vinculada a ações voltadas “sobretudo em ordenar o poder privado, familiar e materno a que eram destinadas” (PERROUT, 1988, p. 180), formação que, nessa escola, se daria tanto na teoria, pelas “Matérias Específicas” e “Matérias Técnicas”, quanto pela prática, através do “Trabalho Prático”.

Contudo, observa-se igualmente uma formação específica para o jardim de infância, especialmente na parte das matérias específicas, pela disciplina “Método do Jardim de Infância”. O mesmo se diga quanto à educação da infância pela “Psicologia” e “Pedagogia”, disciplinas que constavam, por exemplo, no Programa da Escola Normal Catarinense desde a Reforma Orestes Guimarães, de 1911, assim como, nas sucessivas reformas do ensino normal, constavam disciplinas similares às elencadas no programa da Escola de Economia Doméstica de Blumenau, dispostas na parte das Matérias Técnicas, como: “Canto; ginástica e jogo; bordado, costura, cerzimento, agilidade manual”. E ainda, em se tratando especificamente do jardim de infância, na parte destinada como Trabalho Prático, a “atividade de jardim de infância” que consistia em as alunas irem realizar a prática do método no jardim de infância da Escola Alemã da cidade. Caracterizada como prática pedagógica das alunas no jardim de infância, a Escola de Economia Doméstica antecipava o que viria a acontecer no ensino normal somente a partir da Reforma de 1935 e, especialmente, na Reforma de 1939, ao menos na letra da lei. Igualmente, realizavam práticas na maternidade – *Johannastift* –; nesse caso, a Escola de

Economia Doméstica antecipava o Decreto n. 3786/1947, que estabelecia a maternidade e o centro de puericultura como campo de prática pedagógica no programa para as Escolas Normais e Institutos de Educação em Santa Catarina. Ambas as experiências práticas se faziam na Escola de Economia Doméstica, por se considerar que completariam a formação das alunas.

Num dos encontros para entrevista com d. Ingeborg,³⁰⁰ perguntada sobre a Escola de Economia Doméstica, disse que lembrava pouco dessa época: “Aí eu era muito nova, criança ainda”. Contudo, logo recordou: “Eu era criança. A mãe da Brigitte era minha, como se diz? Eu era a criança de estudo dela no jardim de infância. Era uma matéria delas, não é?” D. Brigitte, surpresa, lembra que a mãe estivera na Escola de Economia Doméstica em 1929 e, fazendo as contas, as duas chegaram à conclusão de que nesta época d. Ingeborg tinha cinco anos, quando frequentava o jardim de infância da Escola Alemã. Completou: “E uma das professoras me levava. Não sei qual era. Me levava de manhã e trazia no meio-dia”.³⁰¹ Tanto d. Ingeborg quanto d. Brigitte frequentaram o jardim de infância da Escola Alemã.

Ao mesmo tempo que essa formação pela Escola de Economia Doméstica em Blumenau especializava professoras “de tal forma” a habilitar “as alunas para a função de professora, ou seja, diretora de jardim-de-infância”, do mesmo modo anunciava-se, à época, que “a formação profissional não se encontra em primeiro plano nessas aulas; seu principal objetivo é ajudar a aluna no desenvolvimento primordial da sua feminilidade, da felicidade espiritual e do seu sentimento maternal” (BLUMENAU EM CADERNOS, 2001, p. 48). Sobre a ênfase na educação feminina, e não na educação profissional da mulher que possibilitaria que fossem professoras de jardim de infância, o calendário da cidade, o *Blumenauer Volkskalender* (1934, p. 2)³⁰² divulgava os benefícios para a mocidade feminina na Escola de Economia Doméstica, por ser uma “escola para meninas, onde as nossas

³⁰⁰ Com dona Ingeborg Lauterjung, foram dois encontros no Lar Elsbeth Koehler, criado pela Sesb, para atender idosos de famílias luteranas. Nos encontros com d. Ingeborg, estava presente d. Brigitte.

³⁰¹ Entrevista concedida por Ingeborg Lauterjung, em 6 nov. 2018.

³⁰² A referência à numeração de página diz respeito à tradução do documento e não do original, mas optei por manter a referência de título do documento original. O documento foi traduzido por Elke Tschersovsky, em 2005, disponibilizado pelo Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, de Blumenau.

senhoras da comunidade evangélica ensinam às alunas todos os conhecimentos necessários para a vida doméstica”.

De qualquer modo, a Escola de Economia Doméstica fora concebida nos moldes do que se observava na Alemanha: além da formação de moças luteranas “para a vida doméstica”, também se dedicava à formação de uma profissão aceita para a mulher fora da família – ser professora – e, no caso, especialmente ser professora de jardim de infância. Não se pode deixar de considerar que aprender sobre a educação de crianças desta faixa etária, assim como sobre crianças menores, pela prática na maternidade da cidade, representasse formar jovens mulheres para serem mães e para a educação de seus filhos desde tenra idade, tanto pela teoria como pela prática. Nesse sentido, o Curso de Economia Doméstica de Blumenau não fugia à regra da educação feminina do período, dada igualmente nas escolas normais públicas e, especialmente, nas confessionais católicas, contribuindo na “tessitura mulher-mãe-professora” (ALMEIDA, 2004, p. 62), contudo antecipando-se no que diz respeito à prática no jardim de infância e maternidade.

Nessa tessitura, presente na educação feminina no período, encontram-se as dimensões constituidoras da docência para os jardins de infância: a tríade mulher-mãe-professora. A formação das jovens luteranas na Escola de Economia Doméstica representa bem tais dimensões, ao ser concebida para promover a formação da mulher, da mãe, assim como da professora, pois, definida essa tríade, à mulher cabia “a educação, como mãe para a maternidade e como profissional da educação da infância” (FERREIRA, 2000, p. 182). Há que se considerar essa tríade, presente nas dimensões constituidoras da docência para os jardins de infância desde Froebel, que parte do princípio do “amor” feminino como uma das principais mensagens para as professoras para falar em oposição à força e ao medo na educação das crianças, basilar num dos caros princípios do seu método: a preservação da liberdade infantil, pensando a educação sob um caráter individualizante:

Sem a emoção, a personalidade se fecharia e o sopro vital e divino esmoreceria; por isso, sua mensagem dirigia-se sempre às mulheres enquanto educadoras. As mulheres que possuem a capacidade biológica da maternidade possuiriam o amor na forma mais pura, sendo as únicas aptas, naturalmente, para educar com liberdade e amor (ARCE, 2000, p. 56).

A Escola de Economia Doméstica de Blumenau, além da formação da mulher e da mãe, manteve uma formação especializada que habilitou mulheres luteranas

para serem professoras de jardim de infância, dada a “base teórica advinda da educação, psicologia e metodologia do jardim de infância, mais a preocupação com a ‘especificidade’ das práticas nesta modalidade educativa”, que foram “configurando uma função especializada, diferente da educação realizada na família” (BATISTA, 2014, p. 144).

No relatório “Deutsche Schule, Blumenau – Escola Nova, Blumenau”, de 1929,³⁰³ na relação de professores constam os nomes das duas professoras do jardim de infância, ambas com formação específica: a alemã Berta Girrulat, nascida em 31 de dezembro de 1894, que ingressou no jardim de infância da Escola Alemã em 1º de fevereiro de 1928 (com 32 anos), tendo-se formado na Alemanha no *Oberlnzeum Kattowitz Kindergärtnerinnen*, e Edith Stoeterau, brasileira, nascida em 26 de setembro de 1905, que ingressou em 1928 (com 23 anos), com formação na *Frauenschule Blumenau*. Ou seja, a Escola de Economia Doméstica proveu a formação de professoras especializadas em jardim de infância, a exemplo de Edith Stoeterau, que efetivamente exerceu a docência no jardim de infância da Escola Alemã.

Consta, nesse mesmo relatório de 1929, no tocante ao jardim de infância, que as alunas da Escola de Economia Doméstica não somente realizavam a parte prática do curso, como assumiam a docência no impedimento de professoras:

Em 1927, um jardim de infância, que goza de grande popularidade, foi anexado à escola. [...] Temos uma estreita amizade com a escola feminina e doméstica que foi aberta nestes anos, que se limita a um grupo de trabalho, o que só recentemente se revelou, quando as alunas assumiram a representação de uma professora de jardim de infância na nossa escola, que esteve doente durante várias semanas (DEUTSCHE SCHULE, BLUMENAU, 1929, s/p).

Igualmente, no documento que se segue, consta sobre uma visita na Escola Alemã, onde aparece o nome do jardim de infância:

Também o Jardim de Infância Fröbel, anexo à nossa instituição, está se desenvolvendo satisfatoriamente. O número de crianças tem aumentado gradativamente e possui em média 40 alunos entre rapazes e meninas na idade de 3 a 6 anos.
É muito importante que as crianças que mais tarde frequentarão a escola alemã nos anos que antecedem ao seu ingresso na escola, sejam devidamente preparadas para a continuidade do trabalho que ele realiza.

³⁰³ Este relatório foi disponibilizado pelo Arquivo Público de Blumenau, publicado originalmente em alemão. A tradução de partes desse documento, utilizadas nesta pesquisa, foi realizada por Marina de Sá Brant, em setembro de 2018.

Ficou demonstrada a necessidade de um novo prédio para o nosso jardim de infância, que ainda esse ano estará concluído (BLUMENAUER VOLKSKALENDER, 1934, p. 2-3).

Segundo esse documento, uma das funções do jardim de infância dizia respeito às crianças estarem preparadas para seguir na Escola Alemã, o que não foge à regra do que igualmente se viu nos jardins de infância católicos, ou mesmo nos jardins de infância públicos, idealizados, por exemplo, na “*These* n. 34 – Jardim de Infância”, do professor João dos Santos Areão, em 1927, sobre a criança que frequentava o jardim de infância chegar mais preparada ao ensino primário. Também fica claro, nesse excerto, sobre a procura das famílias pelo jardim de infância e a necessidade de novas instalações em 1934. Fora anexado à Escola Alemã em 1927. Pelos dados levantados, Blumenau contava, à época, com ao menos mais um jardim de infância, o do Colégio Sagrada Família, da Congregação das Irmãs da Divina Providência, fundado em 1928.³⁰⁴

Em outro documento da Escola Alemã,³⁰⁵ de 1935, Edith Stoeterau, diretora do Jardim de Infância Fröbel, relata que naquele ano já estavam instalados no novo prédio:

Por intermédio de contribuições da Diretoria da nossa escola e doações da Alemanha, pudemos construir uma obra significativa. O nosso novo jardim de infância possui uma decoração moderna em estilo simples, tem água encanada e uma área aberta e ensolarada, que faz jus à nossa pretensão.

Suas salas claras e arejadas dão lugar a 60 crianças. Com o aumento contínuo durante o ano, estamos no fim de 1935, no auge do possível. Mais de 10% das crianças tiveram o português como língua mãe. O nosso trabalho no jardim de infância atua no sistema de Friedrich Fröbel, diferente do sistema dos jardins locais (STOETERAU, 1935, p. 1).

Esse relato sobre o jardim de infância da Escola Alemã traz elementos que evidenciam um espaço próprio para as crianças entre a idade de três a seis anos, nos moldes do sistema froebeliano, no que diz respeito às instalações, de dispor de “salas claras e arejadas” ou de “área aberta e ensolarada”.

Froebel, ao falar da primeira infância como uma primeira fase de crescimento do homem, adverte: “Mesmo que outras coisas sejam escassas, não devem faltar à criança ar puro, luz clara e espaço suficiente, porque dificilmente esquecerá, depois de homem, as impressões de sua infância” (FROEBEL, 2001, p. 34). Do mesmo modo,

³⁰⁴ Embora, como já disse, não está descartada a existência de outras iniciativas de jardim de infância.

³⁰⁵ Traduzido por Ellen Vollmer, em maio de 2005, disponibilizado pelo Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, de Blumenau.

na “Revista do Jardim da Infancia”, Gabriel Prestes³⁰⁶ recomenda que o “prédio deve ser estabelecido em lugar aprazível e afastado do rumor das ruas, sendo inutil acrescentar que as salas devem satisfazer ás condições higienicas”, com “sala grande”, além do edifício, que “deve ser circundado de jardim ou, pelo menos, deve ter um jardim contiguo para os frequentes exercícios ao ar livre e para jardinagem” (PRESTES, 1896, p. 70). Nessa mesma revista, escreve Maria Ernestina Varella sobre esse edifício do jardim de infância da Escola Normal de São Paulo, observando as instalações das salas, descrevendo como ideal uma das salas por ser “espaçosa e mais confortável” devido ao fato de “haver luz directa e entrada para o jardim” (VARELLA, 1896, p. 13).³⁰⁷

Além de trazer dados sobre as instalações, o relatório do jardim de infância da Escola Alemã, demonstra, ou quis demonstrar,³⁰⁸ que vinha se adaptando às exigências da política de nacionalização quanto ao uso da língua vernácula. Destaca, ainda, ser a única instituição do gênero, em Blumenau, a atuar pelo sistema Froebel, sabendo-se que, em 1935, constam os registros de funcionamento do Jardim de Infância da Garcia e do Jardim de Infância Princesa Isabel, ambos luteranos, fundados a partir da Sesb com a empresa Garcia³⁰⁹ e o Oase, respectivamente, além do jardim de infância do Colégio Sagrada Família, católico. A identificação do jardim de infância da Escola Alemã com “o sistema de Friedrich Fröbel” não diz respeito somente ao método, mas, igualmente, aos princípios que se conformam com a cultura da fé luterana, cujo método, como vimos, é notadamente de cunho religioso.

Edith Stoeterau, nesse relatório sobre o Jardim de Infância Fröbel, da Escola Alemã de Blumenau, informa:

Antes do início do novo ano letivo, o jardim recebeu, por intermédio da Sra. Lili Droescher – Liga alemã Fröbel da Linha de Comércio de Berlim -, um donativo de brinquedos e material didático. Estes materiais são trabalhos confeccionados pelos professores nos seminários para jardim de infância da Alemanha (STOETERAU, 1935, p. 2).

³⁰⁶ Esteve à frente da Escola Normal de São Paulo, como diretor, entre os anos de 1892 e 1897, período em que foi criado o jardim de infância e publicada a “Revista do Jardim da Infancia”, que difundia o método de Froebel. Foram colaboradoras da revista junto à Prestes: Zalina Rolim, Maria Ernestina Varella, Rosina Nogueira Soares, Isabel Prado, Joanna Grassi e Anna de Barros (MONARCHA, 2001, p. 100).

³⁰⁷ Essa mesma tônica sobre as instalações do jardim de infância, salas e área externa, observa-se nos Termos de Visita de Inspeção Escolar no jardim de infância do Colégio Coração de Jesus.

³⁰⁸ Não disponho de dados sobre o relatório no que diz respeito a esse documento estar ou não disponível para fins de inspeção escolar, o que não pode ser descartado.

³⁰⁹ Blumenau, cidade reconhecida pela sua tradição na indústria têxtil, “possuía duas empresas, Industrial Garcia S.A e Cia Hering”, que empregavam especialmente mulheres e atingiram “plena ascensão na década de 1940” (BATISTA e SCHMIDT, 2018, p. 313).

Pode-se atestar que o Jardim de Infância Fröbel e a Escola Alemã convergiam para as mesmas prerrogativas no que diz respeito tanto ao corpo docente, formado e especializado, quanto a materiais didáticos e verbas vindas da Alemanha. No quadro que se segue (Quadro 25), está disponibilizada a lista apresentada nesse relatório de 1935, relativa a seminários de formação para jardim de infância na Alemanha.

Quadro 25 – Seminários para jardim de infância em 1935 (Alemanha)

| LOCAL | INSTITUIÇÃO |
|-------------------|--|
| Berlin | Pestalozzi – Fröbel – Haus /Staatliche Elisabethschule |
| Bonn | Lyzeum Klostermann |
| Bremen | Staatliche Fachschulen für Frauenberufe |
| Duisburg | Städt Hausfrauenschule |
| Frankfurt/O | Evangelisches Kindergärtnerinnen – Seminar |
| Freiburg/Br | Katholisches Kindergärtnerinnen – Seminar |
| Gieben | Seminar des Alicevereins |
| Halle/Saale | Helene Lange-Schule |
| Hildesheim | Staatl Goetheschule |
| Kassel | Evangelisches Fröbelseminar |
| Kreuznach | Städt. Seminar |
| Leipzig | Sozialpädagogisches Frauenseminar |
| Lübeck | Staatl. Seminar |
| Mainz | Städt. Frauenarbeitsschule |
| München | Städt. Kindergärtnerinnen-Seminar |
| Quedlinburg | Städt. Kindergärtnerinnen-Seminar |
| Stuttgart | Evangelisches Fröbelseminar |
| Thae/Harz | Maria Keller-Schule |
| Ulm/SöflIngeborgn | Evangelisches Fröbelseminar |

Fonte: Stoeterau, 1935, p. 2. Quadro organizado pela autora (2019).

A lista apresentada no quadro 25 indica a influência da Alemanha, berço dos jardins de infância, junto às experiências dos jardins de infância de Santa Catarina no tocante à formação especializada no método Froebel. Isso é evidenciado quando a Escola Alemã primou pelo método froebeliano, ao contratar professoras especializadas e pela relação que mantinha com os seminários de formação alemães.

De acordo com Edith Stoeterau (1935, p. 2):

Há uma estreita ligação entre o jardim de infância e as professoras do seminário com a Associação Evangélica de Senhoras. Durante o serviço prático no decorrer do ano letivo de especialização, as alunas (futuras professoras) recebem conhecimentos que mais tarde podem usar muito bem na colônia.

Wiederkehr (2014, p. 161) faz menção à formação de professoras para jardim de infância no relatório da Escola Alemã, escrito pelo diretor da escola, Ludwig Stroka, em 1935: “Também era oferecido o curso preparatório para meninas com interesse em lecionar no Jardim de Infância (*Kindergartenerinnen Seminar*)”,³¹⁰ o que está de acordo com o relato da diretora Edith Stoeterau sobre uma “especialização” para alunas que quisessem ser “futuras professoras” em jardins de infância. No *Kalender für die Deutschen in Brasilien*,³¹¹ de 1934, o diretor Stroka divulgara, a propósito de informações sobre o jardim de infância da Escola Alemã, a realização de “um seminário para dirigentes do Paraná e Santa Catarina” (STROKA, 1998, p. 9), o que significa, por parte dessa instituição, que vinham sendo mobilizadas ações formativas na linha do método Froebel.

A diretora do Jardim de Infância Fröbel assim finaliza seu relatório:

Agradecemos profundamente à Sra. Lili Droescher, cujo trabalho incansável ajudou a chegar a nós o grande donativo, à liga Fröbel alemã e seus diretores, ao Sr. Prof. Dr. Volkelt – Leipzig, que doou as caixas de jogos didáticos para montagem e jogos de entretenimento, e ao trabalho da Liga Fröbel de ThürIngeborgn. Esperamos que com a ajuda destes donativos nos seja possível atuar em memória de Fröbel, colocando uma semente na alma da nossa infância” (STOETERAU, 1935, p. 2).

Enfatizo, nessa experiência, sobretudo a importância dada à formação especializada, tanto que na contratação de professoras prevalece tal prerrogativa. O mesmo se aplica às ações formativas que empreendiam, como no caso do *Kindergartenerinnen Seminar*, um curso preparatório para as professoras atuarem em jardins de infância, ou, ainda, por meio dos contatos estabelecidos com os diversos seminários Froebel na Alemanha. Enfatizo também a relação estreita com a Escola de Economia Doméstica, por possibilitar que a prática pedagógica que as alunas aplicavam no jardim de infância se constituísse numa ação de formação.

Do mesmo modo, a Escola de Economia Doméstica formou professoras para o jardim de infância; contudo, essa educação não se deu somente no âmbito profissional, mas também no âmbito doméstico, abarcando uma educação mais ampla na tríade mulher-mãe-professora. Possibilitou-se às jovens mulheres luteranas uma formação especializada nos moldes do que fora idealizado para a

³¹⁰ Seminário para professores do jardim de infância. Tradução segundo www.deepl.com/translator.

³¹¹ Calendário para os Alemães no Brasil. Tradução segundo www.deepl.com/translator.

professora de jardim de infância em seu nascedouro: “Froebel auxiliou de maneira contundente a disseminação da imagem da mulher enquanto mãe”, ao dedicar “o Jardim de Infância aos cuidados desta personagem, possuidora dos atributos naturais e inatos para cuidar e educar a infância” (ARCE, 2002, p. 85-86). Pode-se dizer ser a tessitura mulher-mãe-professora uma dimensão constituidora da docência no jardim de infância, pois, ao “definir a ‘boa mãe’, que é educadora e a Educadora como profissional da educação da infância” descrevem-se “as funções da mulher à educação” (FERREIRA, 2000, p. 182). Desse modo, a mulher, ao ser educada para a feminilidade, para a ordem e a administração da casa, para saber cuidar o filho e dele educar, sendo boa mãe, era, ao mesmo tempo, preparada para ser boa professora, acrescida dos conhecimentos específicos do método froebeliano e da prática no jardim de infância.

Além das experiências de formação de professoras para a Escola Alemã e a da Escola de Economia Doméstica, outra experiência ligada à Sociedade de Senhoras Evangélica de Blumenau diz respeito à importância dada à formação especializada para a atuação de mulheres em jardins de infância. Trata-se da contratação de uma diaconisa,³¹² especializada em jardim de infância – *Kindergartenchwester* -, vinda da Alemanha no ano de 1935,³¹³ para que o jardim de infância do bairro Garcia iniciasse suas atividades. Observa-se, em Blumenau, que a propagação do jardim de infância cria a necessidade de professoras especializadas, como se viu, e, dentre essas, está a vinda da diaconisa.³¹⁴ Conforme destaca Klann (2011, p. 53), a “necessidade de ter irmãs diaconisas no Brasil crescia rapidamente, pois as comunidades evangélicas precisavam de irmãs nas suas instituições de bem-estar, jardins de infância, hospitais e maternidades”, especialmente mulheres, pois a atuação em tais instituições “inscreve-se no prolongamento das funções ‘naturais’, maternais e domésticas” (KLANN, 2011, p. 57).

Da entrevista se extrai que:

O Jardim de infância da Garcia pertencia à empresa Garcia. [...] e esse jardim de infância, quem pagou tudo e pediu para ser feito, foi a empresa

³¹² Na confissão luterana, as diaconisas equivalem às irmãs ou freiras católicas.

³¹³ À época, já estava em atuação o *Frauenverein* da Garcia, associação criada em 1921, com a presença da presidente da Sesb, Elsbeth Koehler. Atualmente, Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas – Oase “Grupo Esperança”. Fonte: <https://adalbertoday.blogspot.com/2011/06/oase-ordem-auxiliadora-de-senhoras.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

³¹⁴ Assim como para a maternidade, vieram as diaconisas parteiras.

Garcia. E, encheu logo de crianças”.³¹⁵ Segundo d. Ingeborg, muitas das crianças que frequentavam esse jardim de infância eram de famílias de operários da Empresa Garcia. Para esse jardim de infância foi contratada a *Kindergartenwester* Martha Heimmühle, através da SESB: Ah, isso tudo pela Elsbeth Koehler. Ela foi assim, o esteio do negócio todo. Ela teve contato com o pessoal da Alemanha, com a casa das irmãs. [...] a *schwester* Martha veio especialmente para isso. Ela era jovem. Primeiro elas tem toda aquela formação mais geral e depois no interesse delas. E ela foi para o jardim de infância”.³¹⁶

D. Ingeborg relata que a *schwester* Martha trabalhou somente no jardim de infância do Garcia e que ela, então com 11 anos, ia até o jardim de infância para vê-la.³¹⁷ Dessas idas e de como a *schwester* Martha trabalhava com as crianças, recorda:

Brincava junto. Cantava junto. Dançava junto com eles. Jardim de infância naquela época era para socializar as crianças brincando, cantando, eram coisas mais simples assim. Não era ainda a pré-escola. [...] Tinha o alemão, as canções, os hábitos.³¹⁸

D. Ingeborg, ao recorrer à sua memória de criança, atribui à atuação da professora de jardim de infância - que brincava, cantava e dançava com as crianças - o valor de ações “mais simples”, quando diz que, “naquela época, o jardim de infância era para socializar as crianças” pela brincadeira, pelo canto, justificando, ainda, que era um jardim de infância e não uma pré-escola. A diaconisa Martha tivera formação especializada em jardim de infância na Alemanha e, por certo, havia intencionalidade com base no método froebeliano, quando brincava, cantava e dançava com as crianças. Pode-se dizer que é a partir dos indícios sobre o que então se desenvolvia, no jardim de infância, que têm-se indícios da formação das professoras. Neste sentido, atividades como brincar, cantar, dançar com as crianças podem ser tomadas como conhecimentos privilegiados requeridos da professora; em jardins de infância luteranos, acresce não descuidar da conservação dos hábitos alemães. Assim, além da manutenção da germanidade na família e na comunidade, contava-se no jardim de infância com uma professora alemã.

Sabe-se que a brincadeira e o jogo desempenharam papel primordial nos jardins de infância desde seu início, pois Froebel via na brincadeira não apenas elemento de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, como também meio de a professora as conhecer.

³¹⁵ Entrevista concedida por Ingeborg Lauterjung em 6 nov. 2018.

³¹⁶ Id., ibid.

³¹⁷ A irmã Martha Heimmühle havia conhecido o pai de d. Ingeborg nas atividades da Igreja Luterana na Alemanha, mantendo uma relação de amizade com a família em Blumenau.

³¹⁸ Entrevista concedida por Ingeborg Lauterjung, em 6 nov. 2018.

Depreende-se claramente que o jogo dirige essa idade e desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar, livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que é a alma de todos os meninos.

Os jogos podem ser: corporais, já exercitando as forças, já como expressão da energia vital, do prazer da vida; dos sentidos, exercitando o ouvido, como o jogo de esconder-se; ou a visão como o tiro do prato; jogos do espírito, da imitação e do juízo, como o xadrez e a dama, etc.; [...] (FROEBEL, 2001, p. 206).

Também o canto tem papel privilegiado na educação das crianças, sempre lembrando que essa educação nos jardins de infância tem, para Froebel, fundamentação religiosa:

A relação de um homem com os outros não é tão externa como se pode crer; está cheia de alta significação e sentimento; porém, seus doces sentimentos devem ter sido cultivados quando menino, [...]. O menino pode mostrar seus sentimentos através de canções sem fins moralizadores, o que lhe dará liberdade interna, tão necessária para o seu desenvolvimento e fortalecimento, porém, é indispensável a correspondência entre a vida interna e externa do menino (FROEBEL, 2001, p. 175).

Parte da história da formação de professoras de jardins de infância luteranos em Blumenau pode ser contada pelo que foi até aqui exposto, seguida de uma outra fase após seu fechamento em 1938, por conta de leis nacionalizadoras no ensino catarinense. D. Ingeborg relata, sobre o fechamento do Jardim de Infância do Garcia, em 1938, que, por ocasião da Segunda Guerra, a situação se agravou pelo fato de as diaconisas serem alemãs. Foi quando a professora do jardim de infância, *Schwester Martha Heimmühle*, deixou Blumenau, indo para o Rio Grande do Sul: “Ensinou lá um tempo como professora de jardim; aí também lá começou a dar problema. [...] então eles chamaram aqui no hospital. [...] ela muitos anos dirigiu o isolamento.”³¹⁹ Mesmo tendo retornado a Blumenau, *Schwester Martha* não voltaria a atuar como professora, dado que o jardim de infância fora fechado; ao final da guerra, junto com as demais diaconisas, voltou para a Alemanha.

Em 1938, Santa Catarina, que estava na rota da nacionalização do ensino, especialmente desde a Reforma de 1911, havia acirrado a empreitada nacionalista durante o Estado Novo, não mais de modo “inofensivo”, como viria a destacar Ivo D’Aquino – Secretário da Educação do governo Nereu Ramos desde 1937 e autor das principais leis nacionalizadoras no período –, mas com uma série de leis que

³¹⁹ Entrevista concedida por Ingeborg Lauterjung, em 18 set. 2018.

decretaram o fechamento de escolas e jardins de infância luteranos. Ivo D’Aquino, na publicação de seu livro *Nacionalização do Ensino – Aspectos políticos*, em 1942, alegou que a nacionalização do ensino nos núcleos de população era dificultada por “elementos altamente desintegrantes”, dirigindo sua crítica às escolas e à igreja evangélica alemã, pois “falar em sociedade escolar teuto-brasileira é quase falar em igreja evangélica alemã, tão intimamente caminham ligadas a um único propósito e a uma só finalidade: germanizar os descendentes de alemães nascidos no Brasil”, que eram “fócos de metódica desnacionalização” da população infantil catarinense (D’AQUINO, 1942, p. 36). Assim, em 1938, não somente as escolas foram alvo das propostas nacionalizadoras, mas também os jardins de infância luteranos, conforme consta no 26.³²⁰

Quadro 26 – Legislação sobre jardins de infância em 1938 (SC)

| LEI | ASSUNTO | DELIBERAÇÕES |
|--|--|--|
| Decreto-Lei nº 301 , de 24 de fevereiro de 1938 | Estabelece normas para a obrigatoriedade do ensino primário, institue a quitação escolar e cria o registro do censo escolar. | “Art. 10 – Serão passíveis da multa graduada de 200\$000 a 500\$000 e o dobro nas reincidências os professores que, sem prévia licença e registro previstos no decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938, ministrarem o ensino primário ou pré-primário em classes, individualmente, a domicílio do aluno, ou por qualquer outra forma, seja permanente ou transitoriamente, em caráter fixo ou ambulante.” “§1º - Será passível de igual pena a pessoa natural ou jurídica que ceder a qualquer título residência, prédio ou recinto, seja ou não de sua propriedade, para o exercício de ensino primário ou pré-primário, em contravenção ao decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938, ou a este decreto-lei, e bem assim que, direta ou indiretamente, prestar auxílio de qualquer espécie, para aquele fim.” |
| Decreto-Lei nº 88 , de 31 de março de 1938 | Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares, no estado | “Art. 7º - É obrigatório aos estabelecimentos particulares de ensino primário: 1º- dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário, primário e complementar, inclusive as de educação física, salvo quando se tratar do ensino de idioma estrangeiro;” “4º- confiar os cursos de jardins de infância e escolas maternas a professores brasileiros natos;” “Art. 18 – Fechar-se-á o estabelecimento temporariamente, e enquanto persistir a irregularidade, quando: 2º- não houver cometido a brasileiro nato o ensino de língua nacional, história da civilização e do Brasil, geografia, educação moral e cívica e os cursos de jardim de infância e de escolas maternas.” |

³²⁰ Do quadro 23, nos detemos a analisar o Decreto-Lei 4.082, de 15 de julho de 1938, trazido na íntegra.

| | | |
|---|---|---|
| <p>Decreto-Lei Nº 4.082 de 15 de julho de 1938</p> | <p>(Obs.: não apresenta finalidade no início como os demais decretos. Trata do fechamento de jardins de infância luteranos em Blumenau)</p> | <p>“O Doutor Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições e de acordo com o art. 72, do decreto-lei n. 88, de 31.3.1938, e considerando que na cidade de Blumenau e nos arredores de nomes Garcia, Vella e Itoupava Seca, funcional quatro “Jardins de Infância”, sendo o primeiro deles anexo ao estabelecimento denominado “Escola Nova” e os demais mantidos pela “Evangelischer Frauenverein”; considerando que, sendo falada exclusivamente a língua alemã nesses “Jardins de Infância”, não podem eles funcionar, após a expiração do prazo assinado pelo decreto-lei n. 88, de 31.3.38, que lhes tornou obrigatório o registro e o uso da língua nacional; considerando que as sociedades responsáveis por aqueles estabelecimentos maternos pretendendo iludir preceitos relativos à nacionalização do ensino, empregaram o artifício de colocar taboetas em que se dá a denominação de “Creches” àqueles estabelecimentos;</p> <p>Considerando que, conforme é universalmente sabido, os estabelecimentos denominados “creches”, têm por fim receber durante o dia crianças de famílias pobres, em regra menores de 2 anos, proporcionando-lhes ar puro, alimentos são e suficientes à sua idade, temperatura convenientes, asseio e cuidados sem interrupção, e dar à mãe liberdade do seu tempo, para se aplicar ao trabalho manual, sem preocupações;</p> <p>Considerando que, segundo a representação feita pelo inspetor escolar, com sede em Blumenau, os estabelecimentos acima citados, mantém clandestinamente o programa dos “jardins de Infância”, usando exclusivamente a língua alemã na educação de crianças nascidas no Brasil;</p> <p>RESOLVE determinar o fechamento definitivo dos Jardins de Infância situados na cidade de Blumenau e nos seus arredores de nomes Garcia, Vella e Itoupava Seca, mantidos pela Escola Nova daquela cidade e pela “Evangelischer Frauenverein” e a apreensão do respectivo material escolar.”</p> |
| <p>Decreto-Lei nº 142, de 20 de julho de 1938</p> | <p>Dispõe sobre sociedades escolares</p> | <p>“Art. 1º - As sociedades escolares que mantenham cursos primários ou pré-primários devem ser pessoas jurídicas autônomas e com a exclusiva finalidade de ministrar a educação e o ensino consoante as leis em vigor e a orientação do Departamento de Educação.”</p> |

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

O Decreto-Lei nº 4.082, de 15 de julho de 1938, deliberou sobre o fechamento de quatro jardins de infância luteranos em Blumenau: o da Escola Alemã e três jardins de infância “mantidos pela *Evangelischer Frauenverein*³²¹”. Uma questão central apontada nesse decreto é o fato de nos jardins de infância se falar “exclusivamente a língua alemã”; por isso, não poderiam permanecer abertos com base em outra lei que o antecede, o Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938.

Como destaca Seyferth (1990, p. 125), a função étnica das escolas passava por “possibilitar que os filhos de imigrantes se socializassem com outros em língua

³²¹ Associação de Mulheres Evangélicas. Tradução segundo www.deepl.com/translator.

alemã, propiciando a valorização do pertencimento a um grupo étnico”, o que igualmente se aplicava aos jardins de infância. No caso dos alemães luteranos, a questão da manutenção da germanidade (*Deutschtum*)³²² passava pela preservação da língua, o que lhes custou dissolver associações, escolas e jardins de infância nesse período da nacionalização do ensino em Santa Catarina.³²³ Ademais, havia pressão de lideranças católicas para que escolas étnicas tivessem o português como língua de ensino, pois se entendia que o ensino em língua alemã poderia indiretamente incentivar o protestantismo. Por outro lado, para os luteranos, “a perda da língua alemã em um ambiente predominantemente católico era encarada como o primeiro passo para uma mudança de religião” (PAIVA, 1987 apud KLUG, 2003, p. 152).

Neste sentido, as escolas alemãs em Santa Catarina pedagogicamente caracterizadas, em sua origem, por um currículo europeu e pelo uso do idioma alemão foram transformadas:

Da condição de ‘escolas alemãs’ de cariz étnico fundado em relações sociais vinculadas à cultura teuto-europeia, as instituições escolares foram sendo orientadas a um ensino sob a racionalidade técnica e o ideário governamental de abasileiramento, que as cunhou mediante uma nova identidade: a teuto-brasileira (SANTOS, 2014, p. 242).

Várias ações do estado catarinense ganharam força na problemática da língua alemã em meio à nacionalização, tendo como foco as escolas e seus alunos, chegando a alcançar os jardins de infância. Uma dessas ações foi a criação da Liga Pró-Língua Nacional. O governo de Santa Catarina, enfatiza Luna (2001, p. 165), para “respaldar o Decreto 88”, baixou outro, um mês após: o Decreto-Lei nº 124, em 18 de junho de 1938, “criando a Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, a qual criou a Liga Pró-Língua Nacional”. Pretendia-se, com essa liga, a defesa e a propagação dos valores nacionais, primando a língua vernácula pelo desuso da língua alemã nas escolas catarinenses e, por extensão, nos jardins de infância. Os alunos que se filiavam à Liga Pró-Língua Nacional, os maiores, no tocante à língua vernácula, tinham responsabilidade junto aos demais alunos nas

³²² Para “expressar a pertinência étnica alemã”, ou também, em outro sentido, pode ser utilizado para “exaltar a contribuição econômica e cultural dos imigrantes alemães” (SEYFERTH, 2003, p. 44).

³²³ Na aliança do estado com os católicos, a questão de assimilação dos descendentes de alemães, ligada ao desuso da língua alemã, parece ter-se dado de modo menos incisivo, pois, por parte do estado, prevalecia o entendimento de que: “As igrejas católicas das colônias alemãs objetivavam servir o meio cultural brasileiro, embora os padres viessem da Alemanha, e o ensino em suas escolas e a catequese em suas igrejas fossem ministrados na língua alemã” (ALENCASTRO & RENAUX, 1997, p. 329).

áreas de colonização estrangeira, que era a de despertar não somente o hábito de falar a língua vernácula, mas, sobretudo, de falar corretamente, corrigindo-se os erros na pronúncia. E não somente na escola, como fora dela, nas ruas e na família, e não apenas as crianças do ensino primário, como as do jardim de infância:

Os alunos das classes mais adiantadas deveriam organizar grupos com os pequenos do Jardim da Infância e 1º ano preliminar e, durante os recreios, trabalhar com esses grupos, ensinando-lhes pequenas histórias, mostrando-lhes os álbuns organizados, a fim de melhor desenvolver a linguagem das crianças e habituá-las a usar a linguagem nacional, substituindo, assim, a língua estrangeira (PEREIRA, 2004, p. 163).

Há que se lembrar que mesmo não havendo dados sobre jardins de infância públicos à época, o estado intervia nos da rede confessional, de modo que a Liga Pró-Língua Nacional fazia parte das associações auxiliares da escola regidas por legislação pertinente, que dizia respeito à rede estadual, à municipal e à privada (MASSIROLI e RABELO, 2014).

O Decreto-Lei nº 4.082/1938, além de recorrer à questão do uso da língua alemã nos jardins de infância luteranos, argumentava que “as sociedades responsáveis” vinham denominando de creches o que na realidade eram jardins de infância, na tentativa de “iludir os preceitos” nacionalizadores. Não seriam creches, alega o referido decreto, pois essas, via de regra, atenderiam a crianças pobres e a menores de dois anos, o que não era o caso dos jardins de infância luteranos, que estariam, assim, mantendo “clandestinamente” seus jardins de infância com uso exclusivo da língua alemã. Ao determinar o fechamento dos quatro jardins, também deliberava sobre “a apreensão do respectivo material escolar” (SANTA CATARINA, 1938b).

Das atas da Escola Alemã, traduzidas para o português, consta que no ano de 1938 “a escola passou para o governo estadual, então chamada de Escola D. Pedro II. Também o jardim de infância, situado na Alameda Rio Branco, o governo tomou da Sociedade Evangélica de Blumenau” (ESCOLA ALEMÃ, 1938, p. 2).³²⁴ O Jardim de Infância Fröbel, em funcionamento desde 1927, com a extinção da escola não foi reaberto, ao contrário de jardins de infância vinculados às associações femininas luteranas.

³²⁴ A tradução foi realizada por Ellen J. Weege Vollmer, em 2011, constando como um resumo.

Pode-se dizer, a partir das iniciativas de jardins de infância luteranos em Blumenau e da Escola de Economia Doméstica, que formava professoras para tais instituições, que a representação da docência do jardim de infância passava pela tríade mulher-mãe-professora. Passava pela formação da mulher como boa dona de casa e boa mãe, educadora dos filhos, assim como pela formação da boa professora, pois especializada em jardim de infância, detentora de saberes curriculares e com aprendizado na prática antes da atuação em tais instituições. Isto ficou evidenciado no período, como, por exemplo: a) na fundação da Escola de Economia Doméstica, pela Sesb, pela formação exímia na tríade mulher-mãe-professora para jardim de infância; b) na anexação do Jardim de Infância Fröbel na Escola Alemã, que contratou professoras especializadas e manteve seu *Kindergartenwester*; c) na contratação pela Sesb de uma *Kindergartenwester* vinda da Alemanha para iniciar os trabalhos no Jardim de Infância do Garcia. Esta fase da formação de professoras especializadas pode ser caracterizada, ainda, pelos contados mantidos com a Alemanha, tanto no que diz respeito ao intercâmbio com seminários de formação froebelianos e recebimento de materiais didáticos e brinquedos advindos de lá, quanto à contratação de professoras especializadas.

5.2.2 Representações de formação para jardins de infância luteranos nas memórias de professoras

Após o fechamento dos jardins de infância luteranos de Blumenau, em 1938, têm-se registro da reabertura de alguns, assim como da criação de outros vinculados às associações femininas luteranas ou à comunidade evangélica, pertencentes à Igreja luterana. Um dos jardins de infância reabertos foi o que havia sido criado no bairro Itoupava Seca, em 1935,³²⁵ que retomou as atividades em 1949, sendo desativado em 1954, para a construção de novo prédio, e reaberto em 1960, como Jardim de Infância Princesa Isabel.³²⁶ Outro no bairro Garcia, que “voltou a abrir as suas portas em 1962, com o nome de Jardim de Infância ‘Dr. Blumenau’, nome

³²⁵ As atividades do jardim de infância iniciaram-se em 1935, no galpão de tiro da Sociedade Teotônio, sob a direção da sra. Gerta Hosang. Em 1949, a Comunidade Evangélica de Blumenau adquiriu um terreno com um casarão, onde reiniciaram o jardim de infância. Fonte: Disponível em: <http://eiprincesaisabel.com.br/index.php?q=historico>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

³²⁶ Quando mulheres, sob a coordenação das sras. Alice Hering e Emma Fey, reorganizaram atividades do Jardim de Infância Princesa Isabel, com direção da sra. Tusnelda Probst. Fonte: Disponível em: <http://eiprincesaisabel.com.br/index.php?q=historico>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

sugerido pelo pastor Rolf Dübbers e sua esposa”.³²⁷ Em 1950, foi criado o Jardim de Infância 2 de Setembro e, em 1955, o Jardim de Infância Nazaré. Em 1967, têm-se o registro de funcionamento do Jardim de Infância Dona Tereza Cristina.

Nesta parte do texto, trato, especialmente por meio de entrevistas, da experiência de formação de professoras a partir do Jardim de Infância 2 de Setembro, que, posteriormente, seria integrado à Escola Barão do Rio Branco³²⁸ e do Jardim de Infância Nazaré. Idealizadora do Jardim de Infância 2 de Setembro, d. Ingeborg, conta que a ideia partiu por conta de seu filho não ter com quem brincar e tendo ela mesma, quando criança, frequentado o jardim de infância – o da Escola Alemã -, isso era algo “natural”, segundo suas palavras. Queria o mesmo para o filho, pois “ele tinha a necessidade de outras crianças junto, eu pensava, para brincar com ele” e também para “estar com outras crianças de idade assim parecida, para não ficarem sozinhos [...]. Eu sabia que outras mães também tinham o mesmo problema. Não sei, para mim era tão natural fazer isso”. Ademais, acrescenta, “tinha família com filho único, outro com diferença de idade e as crianças tinham que aprender a viver com crianças. O convívio com crianças é muito importante”.³²⁹

Porque nós já estávamos quando pequenos no jardim. A minha mãe sempre dizia que as crianças que estavam morando na nossa rua, era tudo rapaz e já maiores e eu, pequenininha assim, ela não queria que eu brincasse com eles e como eu precisava de alguém para brincar, ela me botou no jardim.³³⁰

D. Brigitte, presente nesse encontro, reforçava: “Para socializar as crianças. Eu acho que esse era o objetivo maior dos pais, verem os seus filhos com outras crianças”.³³¹ Em encontro anterior, ela havia dito que as mães se preocupavam com a educação das crianças desde pequenas e por isso as mulheres nas associações estavam envolvidas nos jardins de infância e tinham apoio da Igreja luterana também, mas enfatizara o papel das mulheres:

Vinha das mulheres. Necessidade das mulheres de criarem espaços onde as crianças tivessem convivência com outras crianças [...] para as crianças começarem a aprender a viver em comunidade. Isso é muito importante. Eu acho que esse era o início, porque na época a mulher não precisava

³²⁷ Fonte: Disponível em: <https://adalbertoday.blogspot.com/2011/06/oase-ordem-auxiliadora-de-senhoras.html>>. Acesso em: 3 mai. 2018. Não há alusão à empresa Garcia.

³²⁸ Não foi conservado o nome original, passando a ser chamado de Jardim de Infância da Escola Barão do Rio Branco.

³²⁹ Entrevista concedida por Ingeborg Lauterjung, em 18 set. 2018.

³³⁰ Idem, em 18 set. 2018.

³³¹ Idem, por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 18 set. 2018.

trabalhar fora; hoje em dia é a necessidade da mulher ter que trabalhar. Naquela época não era isso.³³²

Wiederkehr (2014, p. 135) identifica em Blumenau, a partir da iniciativa de criação do jardim de infância na Escola Alemã da cidade, “estratégias para o inculcamento dos hábitos da burguesia europeia”, que “se caracterizaram pela inserção das crianças no Jardim de Infância, uma prática usual na Alemanha”. D. Brigitte se havia referido também ao porquê da importância dada ao jardim de infância em Blumenau:

Bom, isso nasceu na Alemanha; é uma tradição de lá. Nós, aqui, o nosso jeito de educação e de direção, isso é muito baseado nos moldes da Alemanha, por quê? Porque os colonizadores eram alemães. Então eles trouxeram a sua cultura de lá e começaram aqui com as mesmas coisas.³³³

As duas professoras deram ênfase às crianças estarem no jardim de infância para brincar com crianças da mesma idade e socializar, tendo a ideia dos jardins de infância influência advinda da cultura alemã. Os jardins de infância froebelianos viam na brincadeira e no jogo atividades privilegiadas no desenvolvimento da criança, com forte ligação à religiosidade. Froebel expressa a importância do brincar e do jogo em várias passagens de seu livro *A Educação do Homem*, um dos princípios que influenciaram sobremaneira a educação das crianças ao longo dos séculos, desde a criação dos jardins de infância:

O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase do crescimento humano –, constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo (FROEBEL, 2001, p. 47-48).

As entrevistas realizadas forneceram indícios para inferir que, para as mulheres luteranas, o jardim de infância representava um espaço de socialização e brincadeira essencial para as crianças que ainda não tinham idade de estar na escola; espaço para estar com outras crianças, mesmo as mães não precisando trabalhar como era o caso, pois, quem precisava do jardim de infância eram as crianças para “brincar”, “socializar” com outras da mesma idade. Como também,

³³² Idem, em 18 jun. 2018.

³³³ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 18/06/2018.

veremos, na sequência do texto, que a religião luterana igualmente ocupava um espaço importante no cotidiano das crianças no jardim de infância.

Outra questão reveladora é a preparação das crianças para a escola primária, especialmente as de seis anos. Trago esse dado a partir de duas iniciativas singulares: a do Jardim de Infância da Escola Barão do Rio Branco, destinado especialmente a crianças de uma classe mais abastada, e a do Jardim de Infância Nazaré, frequentado, em especial, por filhos de operários da Companhia Jensen³³⁴ e de colonos da região.³³⁵

O pré-primário foi implementado junto ao Jardim de Infância da Escola Barão do Rio Branco em 1956, havendo uma diferença em relação às crianças menores pela preparação para o ensino primário, como afirma d. Brigitte:

Havia duas professoras no jardim de infância que entretinham aquelas crianças com todas as atividades. E quando a criança completava 6 anos, ela ia para o pré-primário, antes de entrar no primeiro ano. E ali, no pré-primário, ela aprendia. Eram carteiras de escola já, o quadro negro, a professora, o giz, etc. e tal. As crianças tinham o seu caderno com as linhas duplas, aquela linha fininha, então começavam a aprender, tinha que encher uma página com ‘a’ e as vogais. Primeiro as vogais, as consoantes vinham depois. Depois formar já o ba-be-bi-bo-bu. Elas sabiam ler ave, uva, essas coisas e formar as sílabas. Também aprendiam os números. Também as aulinhas de matemática, as somas, elas tinham o contadorzinho, como é que chama aquele mesmo? O ábaco.³³⁶

Acreditava-se que “a criança que cursava o pré-primário fosse mais bem-sucedida já no primeiro ano” e as professoras “adoravam quando a criança já vinha desse estágio”, pois muitas outras não tinham frequentando jardim de infância ou pré-primário. D. Brigitte ressalta que o pré-primário era “para preparar as crianças”, enquanto no “jardim não; no jardim elas aprendiam a segurar o lápis, muitas nem sabiam quando entravam, e também a desenhar o ‘a’, o ‘o’, mas isso elas desenhavam em papel branco, não em cadernos”.³³⁷ A diferença entre o jardim de infância e o pré-primário é dada pelo próprio espaço da sala deste último, que dispõe de quadro negro, giz, carteiras, além de caderno, materialidades que já indicam sobre o propósito junto às crianças de seis anos ou, ainda, na ênfase dada ao fato de as

³³⁴ A Companhia Jensen segundo relatos de D. Ingeborg e D. Natália, ajudou a financiar o Jardim de Infância Nazaré. Tem sua origem no ano de 1972, tendo sido fundada como Companhia Jensen em 1932, fabricante da marca Frigor. Fonte: <https://angelinawittmann.blogspot.com/2016/03/cia-jensen-pedacos-de-historia-de.html>. Acesso em 20 dez. 2018.

³³⁵ Segundo D. Ingeborg Lauterjung e D. Natália Hamann Schroeder.

³³⁶ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 5 abr. 2018.

³³⁷ Id., *ibid.*

crianças do jardim de infância desenharem as vogais, ou seja, não escreverem, e em folhas, não em cadernos, como já faziam as crianças do pré-primário.

Na descrição das salas para as crianças menores e para as maiores, na faixa etária entre quatro e seis anos, tem-se ideia de como era preenchido o tempo das crianças, pois, para as menores, as de quatro e cinco anos, na sala do jardim de infância:

Tinha pedrinha de construção, tinha massa, lápis de cor à vontade. Pintavam, desenhavam e em geral a professora trazia o desenho pronto. Em geral, muitas vezes para a criança não passar do risco externo, para ela aprender a manter o desenho. Bem, o que é que tinha mais? Tinham bonecas, carrinhos. Ah, sim, a mobília do jardim de infância era de mesas pequenas, redondas e sentavam-se em cadeirinhas bem baixinhas e os pequeninhos em volta. E fora tinha uma caixa de areia, tinha o regador, balde e o carrinho de mão com pazinha. Todos esses brinquedos para brincar no caixão de areia, mas lá fora brincavam todos juntos.³³⁸

O que diferenciava da sala do pré-primário, para as crianças de seis anos:

Aí, depois no pré-primário, isto é outro detalhe. No pré-primário não havia brinquedos na sala. Aí era já para eles terem consciência: “Ano que vem nós vamos escrever”. [...] no pré-primário eram carteiras, eu tinha o quadro, quadro grande. Eu escrevia e as crianças copiavam então.³³⁹

Essa diferença entre as crianças menores e maiores é dada desde o início do jardim de infância no Brasil, aos moldes de Froebel, quando elas eram divididas de acordo com as idades, segundo consta na Revista do Jardim da Infância (PRESTES, 1896), por exemplo, em 1º, 2º e 3º períodos. Nos três períodos do Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos mantinham-se atividades comuns, como: *canto, conversação, marcha, dons, recreio, lunch, desenhos, trabalho manual, cores, brinquedo, pensamentos, mérito*. Algumas atividades, porém, eram exclusivas nos 2º e 3º períodos, como *música e ginástica*. Outras aparecem exclusivamente no 3º período, para as crianças maiores, como *Formação de palavras com letras impressas e Exercício de cálculo com os cubinhos*. O 3º período ainda diferia dos anteriores pelo fato de não constar do programa o tempo para descanso das crianças. Também o tipo de atividade desenvolvida com as crianças nos *Trabalhos manuais* diferenciava-se de acordo com cada um dos três períodos.

A questão sobre a diferenciação de atividades, de acordo com as idades das crianças, no jardim de infância aparece anos antes, no Brasil, quando Rui Barbosa, na proposta da *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da*

³³⁸ Id., *ibid.*

³³⁹ Id., *ibid.*

instrução pública, de 1883, na matéria *Jardins de Crianças*, na parte intitulada *A leitura, no jardim de crianças*, expunha inicialmente a ideia de que não se deveria ensinar a leitura e a escrita para as crianças:

Entretanto, sendo indubitável que o desenho, nos seus primeiros elementos (pelo processo estigmográfico), e o cálculo concreto (mediante os dons de Froebel) entram nos exercícios habituais do *Kindergarten*, deveríamos inferir que, parelhamente, a escrita e a leitura, amoldadas por alguma adaptação especial às exigências da primeira idade, tenham cabimento e cultivo no jardim de crianças?

Não hesitamos em responder negativamente (RUI BARBOSA, 1883, p. 88).

Rui Barbosa recorria a autoridades no assunto, como o superintendente escolar de Massachusetts, Mr. Philbrick, que, em relatório de 1874, ao lembrar ser a educação do *Kindergarten* destinada a crianças de três e sete anos, não admitia livros ou tampouco ensinar a ler ou a escrever, pelo motivo de as lições serem orais. Rui Barbosa, contudo, lembra que Mme. de Portugall se referiu ao ensino da leitura e da escrita na escola infantil, dirigindo-se às crianças entre os seis e sete anos, e, nesse caso, concordava com a educadora, admitindo iniciar a leitura e a escrita com as crianças desde que no último ano do *Kindergarten*, restrito ao último semestre. Recorre ao próprio Froebel para justificar seu posicionamento:

Froebel considerava como grau superior do *Kindergarten*, e constitue propriamente a transição entre o jardim de crianças e o curso primário. [...] Ora, essa classe transitória, que, segundo alguns, e entre esses Mme. de Portugall, vai dos 6 aos 7 anos [...].

Mas com estas idéias se harmoniza razoavelmente o nosso projeto. A preparação para a leitura principia na segunda secção da classe intermediárias (último semestre do terceiro ano do *Kindergarten*), que forma a passagem, o traço de comunicação com a escola elementar” (BARBOSA, 1883, p. 91).

Percebe-se como as representações em torno das funções do jardim de infância, do que devia ou não ser desenvolvido com as crianças de acordo com as idades, como sobre a leitura e a escrita, se mantiveram ao longo do tempo. A representação da professora também acaba se diferenciando entre aquela que atua com as crianças maiores e da que cuida das crianças menores do jardim de infância, entre a imagem de uma professora mais “profissional” ou mais “maternal”, como observa d. Brigitte:

Eram diferentes, muito diferentes porque você não pode botar uma professora muito rígida num jardim de infância. A professora do jardim de infância tem que ser uma pessoa dócil. E, no entanto, tem que ser firme, não é mesmo? Porque eu estou educando uma criança para o mundo. Então, chamar a atenção, tem que obedecer, tem que se encaixar nas normas. Mas no jardim de infância era mais à vontade, mais maternal.

Enquanto que o pré-primário, como eu sempre digo, era o primeiro degrau para o primeiro ano. Onde aquele maternal já é posto um pouco de lado e fica mais o profissional da professora para ensinar, para orientar.

340

Ser “mais maternal” está vinculado aos atributos femininos, como à docilidade, própria da figura da mulher eu é mãe educadora no trato com as crianças, no caso, as menores, enquanto ser mais “profissional” aproxima-se da figura da mulher professora, tal a do ensino primário que ensina às crianças. Vê-se que na tessitura mulher-mãe-professora (ALMEIDA, 2004), que tão bem se acomodou nos moldes do jardim de infância, chega a encontrar, em certa medida, uma cisão na representação dada pelas professoras em relação ao seu próprio papel: para as crianças menores, a representação da professora vinculada à imagem da mulher-mãe no que diz respeito à substituição materna e, para as maiores, a representação da mulher-professora, a partir da proximidade com o modelo escolar, quando da preparação das crianças para a escola.

A diferença entre as crianças menores e maiores era amenizada no recreio, quando “se misturavam as do jardim de infância e do pré-primário”³⁴¹ e, nesse momento, pouco se distinguiam:

A hora do recreio era conjunta. Então no recreio era difícil distinguir quem era do pré-primário quem era do jardim, porque eles brincavam de roda, brincavam de pular corda, brincavam no caixão de areia e aí tanto fazia quem é que brincava com o quê e com quem.³⁴²

As crianças do jardim e do pré-primário, além de brincarem juntas, faziam outras atividades em conjunto: “o meu grupo do pré-primário participava de muitas atividades com o jardim de infância; muitas vezes, em aula de desenho reuníamos as duas turmas ou contar histórias”.³⁴³ Entre o que era desenvolvido com as crianças menores do jardim de infância e com as maiores do pré-primário, havia o que poderia ser realizado em comum: como as crianças desenharem, ouvirem histórias juntas ou, quando brincavam, momentos em que pouco se diferenciavam as menores das maiores. Todavia, o que dizia respeito especificamente à preparação das crianças maiores, tendo em vista a idade aproximada do ingresso na escola, tanto no que diz respeito às práticas desenvolvidas pela professora, quanto ao

³⁴⁰ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 5 abr. 2018.

³⁴¹ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 5 abr. 2018.

³⁴² Id., *ibid.*

³⁴³ Id., *ibid.*

espaço das salas, diferenciava-se significativamente em relação ao que era oferecido às crianças menores. No Jardim de Infância da Escola Barão do Rio Branco, o desenvolvimento de atividades com as crianças compreendia o horário entre as 8h00 e às 11h00 quando em sala, com as crianças no pré-primário, “o tempo era preenchido sempre, todo”.³⁴⁴ Na Caderneta de Anotações de d. Brigitte consta, por exemplo, no dia 7 de março de 1957, o seguinte planejamento para o dia com as crianças: “8h. às 8:10h. – Ginástica; 8:10h às 9:15h. – Aula; 9:15h. às 10h. – Lanche; 10h. às 11h. – Brincar no jardim e trabalhos manuais” (BRIGITTE, 1957, p. 1).

Observa-se, nesse período, que a representação do jardim de infância como instituição vai se assemelhando à lógica temporal e espacial da escola, no sentido da preparação de comportamentos e habilidades necessários à condição futura da criança como aluno na escola, inclusive com um tempo definido como “aula”. Pode-se dizer, também, que essa representação foi se constituindo historicamente na ambiguidade do papel atribuído ao jardim de infância, pois, ao mesmo tempo que se observava uma concepção romântica de natureza infantil, havia uma preocupação na formação do sujeito aluno. Como lembra Monarcha:

Com a criação do jardim-da-infância – expressão que assemelha a infância às plantas que crescem mediante cuidadoso cultivo – professores normalistas empenharam-se na especificação das características da primeira infância, determinando “particularidades”, prescrevendo um regime especial e, sobretudo, estimulando comportamentos considerados adequados a essa fase da vida. Mais além, as crianças matriculadas nas instituições foram inseridas simultaneamente na esfera pública e em um tempo rigidamente demarcado pelo relógio. Em outras palavras, o tempo já não pertencia à infância, mas às jardineiras imbuídas de propósitos formativos. Como decorrência, instituíram-se horários destinados às inúmeras atividades formativas – lições, cantos, marchas, preparação para o *lunch* [...] (2001, p. 89).

Batista e Rocha (2018, p. 104) destacam a “influência froebeliana” em jardins de infância de confissão luterana “como agente da educação moral, direcionada pelo espírito feminino, que se estende aos contextos privados da família, como forma de evitar as supostas más influências advindas de outros contextos”. Nessa perspectiva, o jardim de infância “configurava-se como espaço de uma educação rígida, no sentido de *evitar a preguiça e a indolência*, e ensinar os verdadeiros valores do tempo e do trabalho como princípios de uma ética protestante”,³⁴⁵ o que justificava

³⁴⁴ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock em 5 abr.2018.

³⁴⁵ Segundo Weber (2004).

preencher o tempo das crianças pois, segundo Weber (2003, p. 143) "*A perda de tempo é, assim, o primeiro e em princípio o mais grave de todos os pecados*". Para Froebel, igualmente, tal premissa prevalece ao considerar a ocupação do tempo das crianças benéfica para a educação do homem, o que transfere para seus jardins de infância:

Há, pois, um duplo fundamento, um duplo motivo interior e exterior – e como o primeiro encerra o segundo, um motivo transcendental eterno – para que o homem, desde que nasce e começa a desenvolver-se, aprenda quanto antes a trabalhar, a produzir, a manifestar sua atividade em obras exteriores. Assim o exige, considerada em si mesma, a natureza humana. A atividade dos membros e dos sentidos da criança de berço é a primeira manifestação, o botão, a primeira tendência ao trabalho. Depois desse botão, vêm as frescas e delicadas flores do jogo, a modelagem e a construção. Esse é o momento melhor para educar a criança no sentido de sua atividade futura (FROEBEL, 2001, p. 40).

No Jardim de Infância Nazaré, igualmente, nesse mesmo período, em Blumenau, evidenciava-se a diferenciação em relação ao que era desenvolvido com crianças menores e maiores, na estreita faixa etária entre os quatro e seis anos. D. Natália, ao relatar sobre o dia das crianças no jardim de infância, enfatizava essa diferença:

Primeiro cantava e contava uma historinha. E também mostrava algumas fotos para ensinar algumas coisas sobre animais, coisas assim. Ou algumas brincadeiras. A gente fazia uma oração antes do lanche. Se não era dia de chuva, eu saía com a turminha lá fora e a outra turma ficava ali já no lápis, essas coisas, já se ensinando. Lá fora tinha um canto grande de areia onde se brincava. Ficava todo mundo lá também. A gente brincava de roda e fazia brincadeiras lá.³⁴⁶

Essa instituição não dispunha da mesma estrutura do Jardim de Infância da Escola Barão do Rio Branco: "Tinha pouca coisa. Brinquedo quase nada. Porque os pais, a maioria não podia ajudar. Caso precisasse, recorria-se à Companhia Jensen".³⁴⁷ As crianças menores e maiores ocupavam uma mesma sala, a única disponível: "Tinha um tampo de mesa bem comprido, com cavaletes e as cadeirinhas pequenas". As atividades desenvolvidas exclusivamente com as crianças maiores ficavam sob a responsabilidade da professora: "É que iam na aula no ano seguinte [...] já tinha uma preparação" e, d. Natalia, que era auxiliar, nesses momentos ficava com as crianças menores. Assim se dava, por exemplo, a diferenciação do que era desenvolvido entre os menores e os maiores, quando ela saía com a "turminha"

³⁴⁶ Entrevista concedida por Natália Hamann Schroeder, em 30 nov. 2018.

³⁴⁷ Idem, 30 nov. 2018.

menor para brincar no espaço externo, enquanto outra “turma” permanecia em sala “ali já no lápis”, com a professora “já ensinando alguma coisa” ou, mesmo, quando o inspetor escolar chegava no jardim de infância para olhar “os caderninhos daqueles que já escreviam.”³⁴⁸

Já que só havia uma turma, nos dias de chuva, principalmente, permaneciam todos juntos em sala ou, ainda, quando estavam todos na rua brincando. O lanche, igualmente, era com todas as crianças reunidas, assim como a oração que faziam. Como destaca d. Natalia:

Não era dada aula de religião; às vezes uma historinha era contada. Inclusive, a Frau Pastor às vezes vinha e contava uma história e mostrava figuras, coisas assim. A oração antes do lanche, essas coisas, isso era feito. Passavam-se os valores da religião.³⁴⁹

No Jardim de Infância Nazaré, os valores da religião eram passados às crianças por meio das histórias e da oração, incorporadas ao cotidiano, fosse pelas professoras, fosse pela *Frau* Pastor. O saber religioso constituía uma dimensão da docência nos jardins de infância, a exemplo do que relata d. Natália sobre a sua inserção como auxiliar da professora no Jardim de Infância Nazaré, aos 14 anos, convidada pela *frau* pastor. Indagada sobre o que acredita ter motivado o convite:

Eu fui uma boa aluna na doutrina. É, então, acho que isso fez a diferença. Foi uma certa confiança. Também tinha que ter o respeito da comunidade. Não poderia assim andar em tudo quanto é bairro, andar de noite na rua por aí. Vida regrada. Eu dava culto infantil também. E era duas vezes por mês e o pastor fazia às sextas uma reunião para preparar o que a gente ia dar.³⁵⁰

Evidencia-se a consideração da dimensão religiosa na contratação das mulheres para atuarem no jardim de infância, da autoridade do pastor e influência da *Frau* Pastor nessa decisão. Por sua vez, no Jardim de Infância da Escola Barão do Rio Branco, o lugar da religião era demarcado ao longo do período de permanência das crianças, da entrada à saída, por meio das orações, cantos e histórias da Bíblia, firmando a fé luterana no jardim de infância. Declara d. Brigitte:

Sim, tinha a religião. De manhã era com oração que iniciavam as aulas e terminavam com oração. Agradeciam na hora do lanche, fazia-se uma

³⁴⁸ O inspetor escolar Alfrío de Almeida “vinha no Jardim, eu sei que era feita a ata, que a gente tinha que assinar, tirar uma cópia e levar para a Prefeitura. Mesmo que era particular, mas isso tinha que fazer. Ele só ficava um tempinho, a gente também apresentava algumas coisas, algumas poesias”. Entrevista concedida por Natália Hamann Schroeder em 30 nov. 2018.

³⁵¹ Entrevista concedida por Natália Hamann Schroeder, em 30 nov. 2018.

³⁵⁰ Entrevista concedida por Natália Hamann Schroeder, em 30 nov. 2018.

pequena oração, em geral um canto agradecendo a comida. É tinha. Claro, as crianças aprendiam sobre a Bíblia, contava-se histórias, pequenas histórias da Bíblia. Então quer dizer, a criança foi direcionada para ter uma fé, uma crença. Porque quem colocava na escola luterana, já sabia que os fundamentos eram cristãos e luteranos.³⁵¹

Levando em consideração que o Jardim de Infância da Escola Barão do Rio Branco se insere como confessional, luterano, a questão da religião se faz legitimamente presente, assim como no Jardim de Infância Nazaré, o que converge com a própria constituição do jardim de infância em Froebel. A proposta educacional froebeliana é notadamente marcada pela dimensão religiosa; contudo, ao conceber a natureza como símbolo e exteriorização do divino, e ao atribuir a harmonização da criança com a natureza uma equivalência à harmonização com o espírito divino, chegou a ser considerada, na literatura, como panteísta, “pois sua religiosidade praticamente dispensava a institucionalização da religião, já que a relação homem-Deus alcançava sua forma mais perfeita na relação homem-natureza” (ARCE, 2002, p. 39-40).

Neste sentido, por exemplo, tomando por base o primeiro jardim de infância público brasileiro, o da Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo, fundado em 1896, mesmo que num período onde se firmava o Estado laico, sendo não confessional, Kuhlmann Jr. (2010, p. 148-149) afirma que a religião “não ficava fora do jardim de infância” e se apresentava “difusa na programação”, enquanto dimensão religiosa, através de “cânticos, histórias e roteiros para as aulas de linguagem”, que, por sua vez, apresentavam “um fundo moral e, em certos momentos, religioso”.³⁵² O autor, contudo, pondera que nos jardins de infância de particulares, sob a influência das propostas norte-americanas, há que se considerar que:

Para as igrejas protestantes norte-americanas e as suas escolas missionárias em vários países, como no Brasil, a religiosidade froebeliana adequava-se às suas concepções pedagógicas de caráter mais liberal do que doutrinário. [...] De certa forma, repete-se no jardim de infância brasileiro o que ocorria com as escolas protestantes, religiões não hegemônicas no Brasil. Fazia-se religião, mas não se pregava (KUHLMANN JR., 2010, p.148).

³⁵¹ Idem, Brigitte Fouquet Rosembrock, em 5 abr. 2018.

³⁵² Sua análise tem por base a Revista do Jardim da Infância (1896).

Duas questões centrais nos jardins de infância de Froebel – trabalho e religião – confluem para um único ponto na educação da criança, pela ênfase dada aos trabalhos manuais como externalização do divino, pois a criança, pelo trabalho, no jardim de infância, estaria criando tal qual o Criador do mundo, num ato de imitação de Deus. Neste sentido, a educação da criança deveria promover a harmonia entre o trabalho – que é exterior – e o seu interior, por meio da religião, devendo assim ser preparada desde tenra idade para ambos. Assim, “o trabalho na educação com o princípio da ‘unidade vital’ levaria a criança, segundo Froebel, a conhecer e reconhecer Deus em todas as suas obras, especialmente na natureza” (ARCE, 202, p. 48-49). Na palavras do Froebel:

A religiosidade – a vida interior em Deus e com Deus em todos os momentos da existência, em todos os estados da alma – muito dificilmente se manifesta com a plenitude de sua energia, se não tiver sido despertada desde a infância. Pelo contrário, um sentimento religioso cultivado desde os primeiros anos sairá triunfante de todas as tempestades e perigos do mundo (FROEBEL, 2001, p. 36).

Desse modo, também os cantos religiosos fazem parte do repertório de cantos no jardim de infância, cuja temática se funde com a natureza. Froebel evidencia a natureza pela religiosidade, pois os fenômenos naturais, enquanto mundo exterior, comunicam para o homem e o menino a compreensão da própria vida. Assim, as canções são indispensáveis na correspondência entre a vida interna e externa para o conhecimento da obra divina.

E o principal do cantor de Deus e da natureza não está contido nestas palavras: “Os céus narram a glória de Deus”, e “Bem-aventurado o que teme a Deus”? E, mesmo que não se explique desde logo com palavras sua existência juvenil, não se manifesta depois, saindo o primeiro cântico da contemplação da natureza e, o segundo, do sentimento da vida? [...] Porém, além de falar ao homem, à natureza e à vida, o menino quer expressar os sentimentos que desse modo têm sido nele despertados e, não encontrando palavras para ele; as palavras devem ser-lhe dadas segundo o desenvolvimento alcançado pelo seu espírito e seu sentimento interno. [...] o menino pode mostrar seus sentimentos através de canções [...] (FROEBEL, 2001, p. 174-175).

Da prática docente de d. Brigitte os cantos religiosos emergem, alguns relacionados também com a natureza:

Um da igreja que eu cantava muito com as crianças, que no culto infantil da Igreja a gente cantava, no ensino confirmatório cantava: “Deus sempre me ama, com amor me chama, e assim me inflama com terno amor. Por isso eu cantarei o amor divino, será meu hino o amor do rei”. Então as crianças adoravam cantar. Esse outro eu cantava muito: “Sabes quantas estrelinhas lá no firmamento estão? Sabes quantas nuvenzinhas pelo vasto mundo vão? Deus a todas tem criado, uma só não irá faltado, nem de

tantas uma só, nem de tantas uma só”, depois “sabes quantas moscas dançam pelo luminoso ar? Quantos peixes não se cansam divertindo-se no mar?” Então assim, já chamava a atenção para a natureza também, não é? Então praticamente eram esses dois que eu cantava com as crianças, lá da Igreja.³⁵³

Pode-se dizer que a Igreja, enquanto espaço de sociabilidade, atua como um lugar onde saberes como o do canto são incorporados na prática docente por professoras de jardim de infância. Segundo Tardif (2014), a prática docente não é apenas objeto de saberes curriculares provenientes das ciências da educação, mas uma atividade que mobiliza outros saberes, provenientes de várias fontes. Neste sentido, os cantos trazidos da Igreja por mulheres luteranas passam a fazer parte da prática com crianças; são saberes provenientes de sua cultura pessoal, que dizem respeito, por exemplo, a fontes sociais como a família, o ambiente de vida e espaços sociais frequentados. A igreja, o culto infantil do qual participavam essas mulheres, eram espaços de sociabilidade, que proviam saberes oriundos da experiência religiosa e eram incorporados à prática docente com as crianças, a exemplo dos cantos religiosos ou das histórias da Bíblia, ou seja, não eram uma prática docente espontânea, mas oriunda de um lugar definido e legitimado pela relação entre a Igreja e a educação das crianças luteranas. Essa relação igualmente legitima uma construção social de representação dessa professora, de modo a considerar que fossem *a priori* mulheres luteranas, para que a manutenção da religiosidade e da fé luterana estivessem garantidas no jardim de infância.

Outras canções faziam parte de sua prática docente: “as musiquinhas de roda, de São João, de Natal, depois, da Páscoa - ‘Coelhinho da Páscoa é um bom animal, ele esconde os ovinhos no jardim e no quintal’ -; então eram assim, em quadrinhas. Eu sempre cantei com as crianças”.³⁵⁴ Também os hinos cívicos são evidenciados por d. Brigitte:

Ah, as crianças aprendiam cantando. Hinos também, hinos patrióticos, a canção do soldado. Então isso as crianças aprendiam também. E como não sabiam ler ainda, então o canto, hino nacional, hino à bandeira, esses hinos todos, repetia até saber. E eu sei que as crianças saíam após o ano escolar sabendo cantar o hino nacional.³⁵⁵

D. Natália, igualmente, se referiu a hinos e a cantos no Jardim de Infância Nazaré, igualmente vinculados à natureza:

³⁵³ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock em 5 abr. 2018.

³⁵⁴ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock em 5 abr. 2018.

³⁵⁵ Id., 5 abr. 2018.

Toda manhã ensinava canto novo. Alguns eu trouxe então da Barão. Era de passarinho, bichinhos. Alguns traduzidos do alemão “cansou, cansou raposinha” [e passa a cantar em alemão]. E coisas assim. Hino Nacional então, já era ensinado. E parte do hino da Bandeira também.³⁵⁶

Duas questões em relação ao canto no jardim de infância chamam a atenção nessas duas últimas narrativas. A primeira diz respeito aos hinos patrióticos evidenciados como parte do repertório do que se cantava cotidianamente com as crianças, o que, provavelmente, se possa atribuir, em parte, ao contexto pós-nacionalização do ensino em Santa Catarina, em Blumenau, cidade alvo de ações contundentes, inclusive com o fechamento de escolas e jardins de infância luteranos. Neste sentido, há que se considerar que perdurava a prática institucionalizada pelo estado catarinense em relação ao culto a tudo que representava a Pátria brasileira. A segunda questão, em contrapartida, refere-se aos cantos que, traduzidos do alemão, eram incorporados ao repertório de canções no jardim de infância, ao lado dos hinos patrióticos. Isso diz respeito a uma continuidade da manutenção da germanidade pelos descendentes de imigrantes alemães:

A salvaguarda dos valores culturais não podia esquecer o canto. Os alemães, como também os seus descendentes imigrados para o Brasil, notabilizaram-se por uma afeição toda especial ao canto. O canto, como se sabe, representa uma das formas mais completas e mais eficientes de se manifestar uma cultura. [...]

O canto, imortalizando todo esse tesouro cultural, não podia ser relegado a um segundo plano também entre os colonizadores alemães do além-oceano. E cultivaram-no com ardor. A criança, desde muito cedo, ouvia os pais e os irmãos repetirem, enquanto se dedicavam às tarefas diárias, as melodias mais comuns e mais apreciadas. Ao entrar na escola, era submetida a um tirocínio intenso (RAMBO, 2003, p. 77).

Como vimos, as entrevistas foram fornecendo indícios sobre saberes que compunham a prática docente em jardins de infância luteranos, que dizem respeito a cantos, orações, dança, brincadeiras, histórias, trabalhos manuais, ginástica, letras, números e a tantos outros saberes subjacentes ou não citados. Tais indícios fornecem elementos sobre os saberes e o saber-fazer na docência para os jardins de infância, forjados nas experiências, no compartilhamento de saberes, em especial a partir da observação da prática docente junto a professoras mais experientes, como também em cursos sobre o jardim de infância.

³⁵⁶ Id., 30 nov. 2018.

Isso é evidenciado nas memórias de d. Natália sobre o estágio que fez durante duas semanas no Jardim de Infância da Escola Barão do Rio Branco, assim como num curso que foi convidada a participar na cidade de Joinville:

Então nessas duas semanas eu não estava no Jardim de Infância Nazaré, porque eu fui no jardim da Barão. É, eu copiava algumas coisas para ter novidades para todo ano, para não ser o mesmo sempre. Eu fiz parte de um estágio. E, depois, de um curso, quando veio uma professora da Alemanha. Isso foi em Joinville. Um encontro de professoras de jardim de infância. Foi um curso em alemão. Era alguma coisa dos jardins de infância da Alemanha. Era sobre assuntos gerais também. Eu sei que de Pomerode foi uma, de Timbó foi outra. O pastor de cada comunidade mandava.³⁵⁷

Observa-se, em Blumenau, a manutenção de uma relação com instituições alemãs para ações de formação de professoras na virada da década de 1950 para 1960,³⁵⁸ a exemplo do que acontecera até o fechamento dos jardins de infância luteranos em 1938. Essa relação era intermediada por pastores e associações femininas luteranas envolvidos com a educação das crianças nos jardins de infância.

Ainda sobre as estagiárias, D. Brigitte relata haver recebido jovens professoras de várias localidades para acompanhar seu trabalho, na classe do pré-primário que acabava de ser implantada:

Acontece que a primeira paróquia a adotar esse sistema de pré-primário foi a Paróquia Centro na Escola Barão do Rio Branco. Então, as outras paróquias, a Velha, Itoupava Seca, elas se entusiasmaram com isso. Pomerode também, que não pertence à Blumenau, mas é luterano também. E eu durante os anos eu tive sempre uma estagiária de um desses bairros que ficava dois meses, ou um mês só, um pouco menos, dependendo. Ela via como é que funcionava o pré-primário. Então levava isso para dentro do seu jardim de infância. Isso é uma coisa que tem que ser dita, não é? Porque tive várias estagiárias.³⁵⁹

Fica evidenciada a vinculação dos jardins de infância às paróquias da Igreja luterana, em cujos bairros estavam inseridos, do mesmo modo que os pastores exerciam uma influência no direcionamento das professoras para a formação. As esposas dos pastores tanto estavam implicadas na administração do jardim de infância, como se referiu d. Natalia à *Frau* Pastor, que pagava seu salário, como também na parte pedagógica, quando contava história, ou seja, afirmando a presença dessas mulheres no jardim de infância. Farias (2016, p. 83) lembra que as

³⁵⁷ Entrevista concedida por Natália Hamann Schroeder em 30 nov. 2018.

³⁵⁸ D. Natália não soube precisar a data do curso ao qual referiu ter participado em Joinville. Trabalhou no Jardim de Infância Nazaré de abril de 1959 até março de 1963, aproximadamente.

³⁵⁹ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 30 ago. 2018.

mulheres dos pastores desempenhavam “um papel de extrema relevância no ministério de seus maridos”, sendo geralmente reconhecidas pelas funções “pertencentes à natureza feminina”.

Ainda sobre as professoras que iam aprender na prática com a professora mais experiente, como relata D. Brigitte:

Eram meninas novas. E eu na época tinha 20 e poucos anos. Eu também era nova, não é? Então mandavam lá para ver como é que funcionava e para aplicarem depois. As moças vinham fazer estágio. Claro, hoje em dia o pré-primário é um curso bem mais – como é que eu vou dizer? – avançado do que o meu. Eu não era nem formada professora. Mas como tu vê, as comunidades, os jardins de infância mandavam as suas professoras para a Barão para aprenderem lá. Elas estavam do meu lado, vendo como eu dava as aulas, aprendiam vendo do meu lado. E faziam as coisas. Iam aprender na prática, aprender como eu fazia. Por isso eu te digo, foi uma coisa muito primitiva.³⁶⁰

Tardif (2014, p. 52), ao tratar dos saberes experienciais, como aqueles que se originam “na prática cotidiana” ou nas “certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira docente”, afirma que tais certezas podem ser “partilhadas ou partilháveis nas relações entre os pares”. Nesse sentido, os saberes experienciais “adquirem uma certa objetividade”, quando certezas subjetivas, “então sistematizadas”, se traduzem num “discurso da experiência” entre os pares.

Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-lo e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador (TARDIF, 2014, p. 52).

Sobre a ausência de uma formação específica para ser professora de jardim de infância, d. Brigitte comenta que as estagiárias iam aprender de acordo com a sua prática com as crianças, como também indica não haver, à época, formação que habilitasse as professoras:

Na realidade, não existia uma formação específica para professora de jardim de infância, não é? Existia a formação de normalista. Tudo bem, mas a normalista formava professoras para a escola e não para o jardim ou para pré-primário.³⁶¹

Refere-se, ainda, ao fato de não ter sido “grandemente orientada”: “o que eu ensinei, eu bolava”, e que, de manhã, ao chegar, apresentava o plano para a diretora do Jardim de Infância da Escola Barão do Rio Branco, e “ela aprovava”. Mas também

³⁶⁰ Id., *ibid.*

³⁶¹ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 19 set. 2018.

se refere a alguns livros, como o de Maria Montessori,³⁶² além das revistas da mãe, que aproveitava, dizendo que sua “vida começou a girar só em torno disso”:³⁶³

Eu recebia alguns livros, não é? Eu via, eu lia o que é que se podia fazer. O único que eu lembro é o da Maria Montessori, esse eu li também. Mas, também, de revistas. Então mamãe recebia revistas alemãs, aí eu olhava nas revistas o que é que tinha, alguma ideia. Aí: “mamãe, eu posso cortar?” e ela dizia: “pode”. “Então isso eu posso aplicar para minhas crianças, aquilo, eu posso aplicar”. Então eu fui fazendo a minha coleção. Talvez pedagogicamente hoje isso não seria o certo, mas na época foi.

Acredita que ensinava as estagiárias mais pelos exemplos, pela experiência que já detinha. Não considerava que “tecnicamente” ensinava, ou como antes se referira a ser algo “primitivo”, por não ter recebido formação para tal, e reforça sua posição ao afirmar que ela mesma havia aprendido a ser professora na prática:

Bem, eu dava minha aula normal; deixava elas olharem o meu livro de planos, meu caderno de planos diários. E eu dizer, eu, tecnicamente, não podia ensinar nada; eu só ensinava através dos meus exemplos. Que elas pegassem, então, o que eu estava fazendo. Porque eu, muitas vezes a dona Ilse dizia para mim, “semana que vem, vem estagiária”. Daí eu dizia: “ai meu Deus, dona Ilse, o que é que eu faço?”, “continua dando aula normal, dizia ela. [...] Eu aprendi a ser professora enquanto estava sendo professora.”³⁶⁴

Quando d. Brigitte afirma “Eu aprendi a ser professora enquanto estava sendo professora”, ou, ainda, que “tecnicamente não podia ensinar nada, eu só ensinava através dos meus exemplos”, ao certo se colocava na posição de quem não havia recebido, através de uma formação regular, um cabedal de conhecimentos curriculares para ser professora de jardim de infância.

Neste sentido, Escolano (2017, p.46) considera que o professor vai “forjando a arte e o ofício de ensinar”, pois por meio das “pautas operatórias de seu trabalho, as regras que conformaram sua prática pedagógica” acabando por “conferir identidade à profissão” desempenhada ao longo dos anos. O professor por “ensaio e erro, jogando na prática com as ferramentas e os objetos da escola, hora após hora, dia após dia, e ano após ano” vai constituindo o que o autor chama de “acervo experiencial”. Contudo:

Chama a atenção o fato de que a esse acervo experiencial, que é, em parte, a tradição sedimentada de todo um processo construído no trato com a realidade educativa, se tenha negado, quase sempre, não apenas o estatuto de ciência, mas inclusive o de saber (ESCOLANO, 2017, p. 46).

³⁶² Vale lembrar da influência de Maria Montessori nos jardins de infância, à época, como já evidenciado.

³⁶³ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 19 set. 2018.

³⁶⁴ Id., *ibid.*

Tardif (2014), igualmente, considera o saber adquirido ao longo da carreira:

Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado, em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014, p. 14).

A alusão feita por d. Brigitte de aprender a ser professora ao mesmo tempo em que estava sendo professora remete também ao que Tardif (2014, p. 67) chama a atenção sobre as dimensões temporais³⁶⁵ do saber profissional na história de vida do professor ao longo de sua carreira; sendo os aspectos que dizem respeito às “experiências formadoras vividas na família e na escola” entendidos como “vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor”, marcados por referenciais de ordem temporal. Para o autor, a temporalidade estrutura “a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional”, desde as memórias da “pré-escola” ao “segundo grau”, esclarece, pelas sucessivas etapas educativas vividas, anterior ao ingresso na carreira. Considera:

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer, e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2014, p. 69).

As experiências educativas vividas por d. Brigitte o confirmam. Enquanto criança, frequentou dois jardins de infância, o da Escola Alemã, assim como o Jardim de infância do Colégio Sagrada Família,³⁶⁶ onde seguiu os estudos até concluir o curso ginásial. Antes de se formar, havia frequentado as aulas de alemão dada por um professor vindo da Alemanha, com quem aprimorou a língua alemã, já falada em família; além disso, esse professor recorreu à literatura e à história alemã. D. Brigitte

³⁶⁵ O autor explica que essa noção de tempo não pode ser confundida com uma “cronologia de experiências” e, sim, no sentido de um tempo “tal como é vivido” (TARDIF, 2014, p. 67).

³⁶⁶ Passou a frequentar o jardim de infância católico da cidade depois que o jardim de infância luterano fechou, em cumprimento à legislação de 1938, o que denota a importância dada pela família à educação das crianças desde o jardim de infância.

conta que, “ao todo, foram oito anos de alemão e assim com uma cultura intensa”, além das aulas de piano.³⁶⁷ Em casa, a exemplo do termo “cultura de berço”, utilizado por ela para evidenciar a educação diferenciada que as moças luteranas recebiam já na família, confirma a participação do pai:

Como eu fui criada também numa casa onde meu pai era um homem muito inteligente, um homem muito culto. E se você se cria num ambiente assim, porque não é só através de livros que você aprende a cultura, são os ensinamentos, é o dia a dia. São as pessoas com quem você convive, não é mesmo?³⁶⁸

Após o curso ginasial, completou sua formação na Fundação Evangélica, no Rio Grande do Sul, no Curso de Economia Doméstica, onde, além de toda a parte destinada ao aprimoramento do aprendizado dos afazeres domésticos, também havia “aulas de canto, história da arte, história da música [...] inglês, alemão”, prática na maternidade e no jardim de infância. As idas a peças de teatro e a concertos em Porto Alegre também completavam a formação. Foi (e continua) atuante na Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau, tendo ocupado o cargo de presidente dessa associação feminina luterana. Quero chamar a atenção – a exemplo das experiências por ela vividas no âmbito da socialização primária e escolar -, a seu envolvimento no associativismo feminino e na Igreja luterana. Trata-se de espaços ou redes de sociabilidades - casa, igreja, escola, associação -, nas quais professoras de jardim de infância estavam inseridas e que, por certo, mobilizaram saberes para suas práticas no exercício da docência. Vale esclarecer que a reunião em grupos de sociabilidades decorrem das relações sociais e experiências vividas em locais específicos que se configuram através do tempo como lugares e redes de sociabilidade³⁶⁹ no seguinte sentido:

Relações estruturadas em rede que falam de lugares mais ou menos formais de aprendizagem e de troca, de laços que se atam, de contatos e articulações fundamentais... a noção de rede remete ao microcosmo particular de um grupo, no qual se estabelece vínculos afetivos e se produz uma sensibilidade que se constitui marca desse grupo (SIRINELLI, 2003, p. 38).

³⁶⁷ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock, em 30 ago. 2018.

³⁶⁸ Id., *ibid.*

³⁶⁹ Sirinelli (2003) utiliza o conceito de redes de sociabilidades ou grupos de sociabilidades nos estudos sobre os intelectuais enquanto produtores de bens simbólicos, mediadores culturais e atores do político uma vez que integrados na vida da cidade e em lugares de produção e divulgação de conhecimentos e debates.

Sobre as mulheres chamadas a assumir a educação das crianças nos jardins de infância luteranos, d. Brigitte ressalta:

Tinham cultura. Tinham já a cultura de berço. Porque filhos de famílias alemãs, na época, tinham aquela cultura alemã ainda. Acontece o seguinte, justamente as professoras de jardim de infância eram filhas de famílias, não é mesmo? Que a comunidade conhecia, famílias que tinham berço. Berço que eu digo é cultura. E essas moças então eram escolhidas, eu acho que por isso também eu fui escolhida. Eu não era professora. Mas D. Ilse³⁷⁰ me conhecia porque tinha sido minha professora de alemão. Conhecia a minha história, ela sabia de onde eu vinha.³⁷¹

De acordo com d. Ingeborg:

Eram filhas de família. Esposa de pastor também. Ah, agora, uma questão tinha, que as professoras fossem luteranas. Tinha que ser alguém que realmente era formado, que tivesse estudo. Valorizado? Elas terem paciência, muita paciência. Não ter nojo, porque muitas vezes tem que lavar o bumbum. O que mais? Uma pessoa alegre, saber cantar. O que mais? Acho que é isso assim o principal.³⁷²

Dada a especificidade etária, a professora de jardim de infância deveria saber desde cantar com as crianças a “lavar o bumbum”; desse modo, a tríade mulher-mãe-professora tão bem lhe coube. Em seus estudos sobre a construção da identidade das profissionais responsáveis pela educação das crianças até os seis anos, Cerisara (1996, p. 6) assevera que:

As profissionais destas instituições foram pensadas a partir da forma como estas profissões têm se constituído historicamente: são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem.

A autora, contudo, adverte sobre a tendência em atribuir à feminização do trabalho com crianças uma negatividade em si mesma e aponta na direção de uma reflexão sobre “como se dá a contaminação das práticas femininas domésticas com a prática profissional das mulheres que trabalham com as crianças até os seis anos de idade”, no sentido de se levar a refletir sobre a “positividade destas formas

³⁷⁰ Diretora da instituição.

³⁷¹ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock em 19 set. 2018.

³⁷² Id., Ingeborg Lauterjung, em 6 nov. 2018. D. Ingeborg relembra ainda que quando teve a ideia de fundar o Jardim de Infância 2 de Setembro, procurou a jovem Isolde Blaese, que tinha formação na Alemanha, mas a mesma havia partido para trabalhar como professora no jardim de infância da Igreja Evangélica em Petrópolis, no Rio de Janeiro. Isso denota a importância dada por d. Ingeborg à formação específica para jardim de infância à época.

femininas de relacionamento e organização do trabalho” no que tange, em especial, à faixa etária atendida (CERISARA, 1996, p. 6).

É importante ressaltar que a educação das jovens mulheres luteranas, as de famílias abastadas, se dava no ensino regular e na complementação desse; antes, na Escola Alemã e, depois de seu fechamento, no Colégio Sagrada Família, mesmo que católico, caso ficassem em Blumenau para estudar. Poderiam complementar os estudos na Fundação Evangélica no Rio Grande do Sul ou em escolas congêneres em outros estados, ou mesmo na Alemanha. Também o associativismo feminino, habitualmente restrito às mulheres luteranas, como nas atividades desenvolvidas na Sesb, configurava-se como um espaço de formação e de sociabilidade. Ou ainda, como lembra Silva (2001, p. 79-80), as mulheres luteranas, a partir da “importância dada aos passeios, aos bailes, aos corais e às peças de teatro”, atribuíam valor a esses espaços por meio dos quais aprimoravam a “cultura de berço”³⁷³ herdada da família. Em relação ao associativismo feminino, destaco o que Renaux (1995, p. 197) escreve dos encontros à tarde da Sesb, na sede do teatro da cidade, que possibilitava às mulheres, além de sair de casa e formar “círculos de amizade”, entre bordados e costuras para os bazares beneficentes, ouvir “trechos da literatura alemã” por Johanna Hering Poettig:

Elsbeth Koehler não perdia a oportunidade de fazer com que o prazer fortuito que o espírito da época então promovia se canalizasse para finalidades mais eficazes, dentro do modo com que ela própria fora criada, no seio de uma família burguesa luterana (RENAUX, 1995, p. 197).

Neste sentido, o capital cultural é elemento constituidor na representação da formação de professoras para o jardim de infância. Capital cultural,³⁷⁴ entendido como acesso a determinados conhecimentos ligados a uma cultura específica, considerada como mais legítima, ou superior, no âmbito da sociedade blumenauense como um todo, no caso, a cultura europeia advinda da Alemanha. Trazida pelos imigrantes, manteve-se tanto pela sua difusão entre gerações que sustentaram a germanidade ao longo dos anos, como pelo contato com a terra de

³⁷³ Expressão mencionada por D. Brigitte Fouquet Rosembrock.

³⁷⁴ A expressão capital cultural foi cunhada por Bourdieu (2015), para analisar situações de classe na sociedade onde a cultura, num sentido mais amplo, está vinculada a gostos, padrões estéticos, valores, estilos que decorrem das condições de vida existente entre as diferentes classes, vindo a ser determinante na sua distinção, precisamente, pelo acesso ao capital cultural.

origem.³⁷⁵ A cultura legítima inclui aquela já aceita e difundida como tal, como a cultura erudita dos autores clássicos, das obras literárias aos quadros expostos em museus, assim como se dá de modo mais sutil pelo modo de vestir, demarcando, do mesmo modo, uma distinção de classe (BOURDIEU, 2015).³⁷⁶

Sobre o que era valorizado na professora de jardim de infância, d. Brigitte considera:

Que tivesse uma formação, uma boa formação de casa. E precisavam ser pessoas boas, que gostassem de crianças. Precisava ser uma pessoa equilibrada, uma pessoa que não grita com as crianças, uma pessoa mais doce, uma pessoa que se põe no lugar da criança para quem ela está ensinando. Se eu fosse criança, como é que eu gostaria que a minha professora fosse? [...] porque você não pode botar uma professora muito rígida num jardim de infância. A pessoa do jardim de infância substitui aquela mãe que tu deixaste em casa, uma pessoa boa, uma pessoa doce, uma pessoa que te abraça, não é? Tem que ser enérgica: “Não, isso não pode”. Agora, isso não quer dizer ser ruim com a criança. Você está educando, não é?³⁷⁷

Na representação da professora de jardim de infância, a vinculação à figura materna é evidenciada na professora como substituta da mãe, na que gosta de crianças, paciente e equilibrada, alegre. Ser doce e não ser rígida, e ao mesmo tempo ser enérgica para educar e ser carinhosa, tal qual a mãe; significa valorizar na docência do jardim de infância os atributos femininos. Como vimos no processo da feminização do magistério, a ideia do poder das mulheres na educação dos filhos desde tenra idade reafirmou valores femininos na atuação das professoras em sala de aula, valores esses ligados a atributos “de amenidade e não-violência” (ALMEIDA, 2004, 64). Da mesma forma, deveria ser a professora: detentora de saberes referentes às práticas historicamente atribuídas ao jardim de infância, razão da importância de uma formação especializada e, na falta dessa, de uma formação pela observação da prática docente de uma professora mais experiente, com saberes experienciais objetivados, os que fazem da professora uma formadora (TARDIF (2014). Os saberes da formação para jardins de infância, assim como o que era

³⁷⁵ Renaux (1995) trata sobre a distinção da “nova burguesia” teuto-brasileira a partir das histórias de vida de mulheres, em especial de Blumenau e de Brusque, que mantiveram traços da cultura europeia.

³⁷⁶ Além do capital cultural, concorrem, nessa distinção entre classes, o capital econômico (que diz respeito ao acúmulo e disposição de bens materiais), o capital social (aquele ligado “à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento”, de vinculação a um grupo) e o capital simbólico (que diz respeito ao prestígio e reconhecimento), determinantes na formação das classes sociais (BOURDIEU, 2015, p. 75).

³⁷⁷ Entrevista concedida por Brigitte Fouquet Rosembrock em 30 ago. 2018.

valorizado na contratação de professoras, fornecem indícios que remetem a representação da professora à ideia de uma construção social, dada ao longo do tempo por meio de uma rede de sociabilidades, sob um conjunto de saberes, ações e experiências compartilhados, que nos permite dizer de uma representação de formação de professoras luteranas a partir da casa, da igreja, da escola e da associação, tecida na tríade mulher-mãe-professora, especializada em cada uma dessas dimensões, o que foi evidenciado nas memórias das professoras de jardins de infância luteranos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi o de analisar representações sobre a formação de professoras para os jardins de infância catarinenses entre os anos 1920 e 1960, a partir da investigação junto a três instâncias: estado, congregações femininas católicas e associações femininas luteranas. Do estado, tomaram-se por base três *'theses'*, que versaram sobre a defesa da criação de jardins de infância públicos na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em 1927 e, ainda, a legislação educacional das décadas de 1930, 1940 e 1960, que deliberaram sobre a criação de tais instituições e a formação de suas professoras. A análise revela ter havido uma defasagem entre o anunciado pelo estado de Santa Catarina e o que de fato foi realizado.

Das congregações femininas católicas, a Congregação das Irmãs da Divina Providência figurou como instância investigada. Fontes orais e documentais conduziram a uma matriz curricular que embasou uma formação especializada de irmãs professoras de jardim de infância em cursos promovidos no âmbito da congregação, com saberes científicos em voga em determinado período, além dos saberes experienciais partilhados. Jardins de infância luteranos, via associações femininas luteranas, em particular a Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau, igualmente sustentadas em fontes orais e documentais, fornecem um panorama sobre a contratação de professoras especializadas, em determinado período, assim como sobre ações de uma formação específica, em que saberes experienciais foram objetivados de modo a formar jovens professoras junto às professoras mais experientes, em período subsequente.

Princípios dos jardins de infância de Froebel serviram de inspiração nessas três instâncias, identificados como vestígios de representações de períodos anteriores ao investigado na pesquisa, no que diz respeito à formação especializada da professora, dada a especificidade do método, da instituição e da faixa etária das crianças. Identifica-se, igualmente, a vinculação da representação da professora de jardim de infância com a imagem feminina e materna, de inspiração froebeliana. Seguindo o contexto do período analisado, princípios vinculados à Escola Nova e a seus educadores, em especial Decroly e Maria Montessori, foram evidenciados em jardins de infância catarinenses, fosse nos *centros de interesse*, fosse nos exercícios de linha, material ou mobiliário característicos

montessorianos. Neste sentido, a representação da professora de jardim de infância aparece como orientadora ou guia junto às crianças, tanto no que se refere à vinculação aos princípios escolanovistas, como aos princípios da moral cristã, dada a força da religião no período e, especialmente, em se tratando de duas instâncias confessionais.

O estado de Santa Catarina anunciou a criação de jardins de infância públicos em 1907, o que foi reafirmado na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário em 1927, entre lutas de representações, a partir de três *'theses'*, as de João dos Santos Areão, Antonio Mâncio da Costa e Carlos Gomes de Oliveira. A representação da formação expressamente declarada na *'these'* do professor Areão dizia respeito à especialização da professora pelo método Froebel e pela prática em jardim de infância, e que, para tal, teria o ensino normal que dispor de parte específica. Sob a conjuntura emergente da Escola Nova, o professor Mâncio da Costa criticou o “velho molde froebeliano”, recorrendo à escola ativa de Decroly, Claparède e Dewey como modelo para os jardins de infância públicos a serem criados. Tais instituições foram representadas pelo professor João dos Santos Areão como “sala de espera” da escola primária, o que viria a completar uma das lacunas do “falho aparelho” de ensino catarinense, termo utilizado pelo professor Mâncio Costa. Face aos imperativos da nacionalização do ensino, o jardim de infância foi representado como instituição própria para moldar os “espíritos infantis” aos princípios nacionais, na *'these'* do dr. Carlos Gomes de Oliveira, desarticulando o processo de formação da identidade étnica desde tenra idade. Aos jardins de infância caberia tanto educar o caráter moral das crianças, com vistas a chegarem mais “adestradas” à etapa seguinte, quanto instruir, mesmo que pelo “brinquedo”, mas ainda assim, nos “sólidos preceitos” que lhes antecipavam o que estaria por vir na escola primária.

As reformas educacionais nas décadas que se seguem indicam consubstanciar o que fora deliberado na Conferência de 1927 em relação à sua criação pelo poder público, embora se possa dizer que o estado de Santa Catarina, nesse particular, estivesse acompanhando os moldes das reformas educacionais de São Paulo e Rio de Janeiro, demarcando reverberações entre o nacional e o regional. A Reforma do Ensino de 1935 deliberou sobre a criação de jardins de infância junto aos institutos de educação, compensando o que não havia sido feito pela Reforma de 1911. Nas reformas de 1935 e 1939, os jardins de infância foram reafirmados

visando à formação prática das futuras professoras primárias, seguindo os ideais da moderna educação. Na década de 1940, na esteira da Lei Orgânica do Ensino Normal, Santa Catarina se ajusta à normativa federal e cria leis que tratam da formação específica de professoras pré-primárias; em 1963, o ensino normal deveria passar a prover formação específica para o pré-primário. As reformas que trataram do ensino normal e do ensino primário, abarcando o jardim de infância, com base em Psicologia, Biologia e Pedagogia, intentaram prover cientificamente a formação de professoras de modo a dar a conhecer à criança desde tenra idade, premissa básica para a professora saber sobre seu desenvolvimento e comportamento, para melhor intervir. Neste sentido, a prática pedagógica igualmente demandou outros saberes para o *saber-fazer* de normalistas, ampliando a prática para além da escola primária, alcançando o jardim de infância, a maternidade e o centro de puericultura. Contudo, considera-se haver uma defasagem entre o que então se anunciava e o que de fato se concretizava, o que não impediu esta pesquisa da apreensão de representações do estado sobre a formação de professoras imbricada na educação moral cristã das mulheres, nos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil e nos métodos específicos para atuar em jardins de infância, sendo imprescindível a formação na prática.

Pode-se dizer que o estado de Santa Catarina assumiu o papel da criação de jardins de infância e da formação de professoras tardiamente em relação às ações empreendidas por congregações femininas católicas e associações femininas luteranas. Enquanto o estado, desde 1907, e após sucessivas reformas educacionais depois dos anos 1930, anunciou a criação de jardins de infância, foram a educação confessional católica e a luterana que, desde 1908, empreenderam seus jardins de infância segundo o modelo cultural e a experiência educativo-pedagógicos da Alemanha. Entende-se que ao dar aval aos empreendimentos confessionais, o estado catarinense se envolvia neste processo, seja por meio das inspeções escolares que legitimavam essa etapa de educação das crianças antes do ingresso no ensino primário, seja em determinado período, pelo fechamento de jardins de infância luteranos e, por outro, pela adesão aos jardins de infância católicos.

A formação de professoras para jardins de infância católicos e luteranos aconteceu de modo singular, em especial no âmbito das congregações femininas católicas e via associações femininas luteranas. Por diferentes espaços de

sociabilidades, dentre os quais casa, igreja, escola, associação, a formação de professoras para jardins de infância confessionais ocorreu no domínio de *saberes curriculares* e *saberes experienciais*. Há que se considerar na docência de jardins de infância católicos e luteranos, entre os anos 1920 e 1960, a *socialização primária* e a *socialização escolar* das mulheres escolhidas para essas instituições. No caso da Congregação das Irmãs da Divina Providência, eram primeiramente “irmãs professoras de jardim de infância”, ou seja, prioritariamente mulheres religiosas católicas. Por parte dos jardins de infância luteranos, em Blumenau, necessariamente mulheres que professassem a fé luterana, atuantes na comunidade à qual pertenciam. Em ambos os casos eram mulheres que, de modo geral, detinham capital cultural, com escolaridade dada por uma formação esmerada: a) das irmãs professoras de jardim de infância, católicas, pela formação religiosa no convento, como também pela formação escolar junto às moças da elite catarinense nos colégios da congregação, chegando a se especializar em grandes centros brasileiros; b) das mulheres luteranas, professoras de jardim de infância com formação em escolas luteranas e, posteriormente, nas católicas, por conta do fechamento das primeiras; após o ensino regular, poderiam ter formação complementar na Escola de Economia Doméstica e, posteriormente, na Fundação Evangélica, quando do fechamento da primeira, além da formação religiosa bem definida pela casa, pela Igreja e pelo associativismo feminino luterano. Em que pese a formação religiosa dessas mulheres, bem definida em ambos os casos, a religião teve um papel importante, constituindo-se em uma das dimensões da docência presente na formação para os jardins de infância catarinenses - católicos e luteranos. Princípios religiosos cristãos se traduziram no cotidiano dos jardins de infância, enquanto instituições privilegiadas para uma evangelização adaptada à idade das crianças por meio de cantos, orações e histórias bíblicas.

A feminização do magistério se consolidou na moderna educação republicana, quando mulheres foram requisitadas para a docência com crianças nas escolas primárias, premissa essa especialmente observada em relação aos jardins de infância, concretizada pela reafirmação do feminino e pelo prolongamento das funções maternas na docência com crianças dessa faixa etária, somadas a uma sólida formação moral e cristã. Neste caso, também por inspiração antecedente na figura feminina e materna com base no modelo de Froebel. Bondade, docilidade, paciência,

solicitude, benevolência foram atributos femininos vinculados à docência no jardim de infância, ligados à maternagem e somados a outros, como os da cultura moral cristã, que se fizeram presentes na representação das professoras.

A tessitura *mulher-mãe-professora* foi, sobretudo, uma dimensão constituidora da docência nos jardins de infância no período, pois a mulher, ao ser educada para a feminilidade, para a manutenção da ordem da casa, para saber cuidar do filho e dele educar sendo boa mãe, era, ao mesmo tempo, preparada para ser boa professora, acrescida dos conhecimentos específicos do método froebeliano e da prática no jardim de infância. Desse modo, a representação da formação de professoras de jardim de infância, em consonância com o período, se confirmou sob a tríade *mulher-mãe-professora*. Ao mesmo tempo, porém, observava-se uma ruptura no âmbito epistemológico, com o *sensu comum feminino*, pela importância dada à especialização com base em saberes científicos pautados na Psicologia, Biologia e Pedagogia diante das especificidades da faixa etária e dos métodos próprios para a docência no jardim de infância. Na tríade *mulher-mãe-professora*, observa-se, em determinado período, na representação da professora, uma clivagem segundo a idade das crianças, na estreita faixa etária dos quatro aos seis anos: às menores de quatro e cinco anos coube mais a representação da *mulher-mãe*, com atributos vinculados ao feminino e à maternagem; às maiores de seis anos, a representação da *mulher-professora*, vinculada à figura da professora da escola primária.

Confirma-se, nesta pesquisa, a representação de formação de professoras para jardins de infância vinculada à tríade *mulher-mãe-professora*, fundamentada em saberes científicos pautados na Psicologia, na Biologia e na Pedagogia, coroados pela prática pedagógica no jardim de infância como parte específica da formação, que, em determinado período, abarcou, ainda, a maternidade e o centro de puericultura. A cientificação dos *saberes docentes* na formação para o jardim de infância compreendia tanto o conhecimento do desenvolvimento e do comportamento infantil, quanto os conhecimentos que deveriam ser traduzidos para o *saber-fazer* junto às crianças no jardim de infância, em especial sobre: canto, música, dança, jogos, recreação/brinquedo, ginástica, desenho, histórias, conversação, religião, natureza, letras, números, permeados pela didática e pelos princípios da educação no jardim de infância ou educação pré-primária. Pode-se

falar, por tudo isso, de um *núcleo duro* de formação, que, pela cientificação de saberes traduzidos no saber-fazer, conferiam um caráter específico e autônomo que diferenciou a professora de jardim de infância da professora de crianças de outras idades.

O estado de Santa Catarina, apesar de anunciar desde as primeiras décadas do século XX a criação de jardins de infância, que precedia a já estruturada educação pública, não os efetivando significa dizer que apenas pequena parcela da população infantil em idade pré-escolar frequentou jardins de infância, especialmente, crianças de famílias de classes mais abastadas nas instituições confessionais católicas e luteranas. As crianças de famílias de classes populares que, dependiam de instituições públicas, sofreram essa lacuna deixada pelo estado catarinense, não passando de ínfima a parcela de crianças de famílias de classes populares atendidas por jardins de infância fundados pela parceria firmada entre a iniciativa privada ou paraestatal com a confessionalidade católica e luterana. Identifica-se em Santa Catarina uma tipologia variada de jardins de infância com respeito à sua criação e manutenção, além de diferenças em relação às instalações físicas, à contratação de professoras, formação e métodos, com a predominância de instituições vinculadas às congregações femininas católicas e associações femininas luteranas.

Isto diz de uma concepção de sociedade pautada na ideia de uma educação hegemônica, na prevalência de divisão de classes, pois oferecida a uma pequena parcela da população. Isto remete à existência de condições socioculturais desiguais de infância. Ressalte-se que, no Brasil, o processo de definição das responsabilidades sociais sobre a infância de zero aos seis anos desencadeou a edificação de modelos assistenciais e educacionais caracterizados por processos excludentes, quando não se assegurou às crianças acesso igualitário à educação. Só a partir de 1988 é que se tem uma definição constitucional de educação infantil como etapa educativa e de direito conferida às crianças antes do ingresso no ensino fundamental, o que não significa dizer que a defasagem entre lei e realidade nos anos finais do *século da criança* tivesse sido equacionada.

Nesse sentido, esta investigação abre um leque para outras pesquisas na perspectiva de aprofundar questões que atravessam a história da infância, da formação e da docência na educação das crianças pequenas em Santa Catarina envolvendo a classe, etnia e religião, com base nas práticas docentes, nos aspectos

da complexidade da sua organização, do espaço físico, dos modelos pedagógicos, das relações interativas dada pela docência com crianças historicamente construídas. Como também na perspectiva de criação das instituições, o estudo aprofundado da multiplicidade de formas históricas de organização dos jardins de infância, sua instalação e mudanças ao longo do tempo.

O desafio na busca dos inícios da institucionalização da educação em jardins de infância em um passado cujas fontes se encontravam dispersas e, por vezes, esquecidas ou perdidas em arquivos em meio a outras fontes, resultou em acervo documental que compõe bases concretas para muitas outras possibilidades de análise ou de pesquisas futuras no âmbito da História da Educação Infantil catarinense, e sua interface com a História da Educação Infantil no Brasil. Cumpre-se, igualmente, a importante tarefa da pesquisa em História da Educação no que tange às fontes, sua organização, preservação e disponibilização. Destaca-se, neste sentido, que a construção historiográfica da trajetória da educação infantil pode ser prejudicada tanto pelo desconhecimento dos acervos já existentes em arquivos, bibliotecas e mesmo museus, quanto pela ausência de recolha, organização e preservação de fontes documentais, dispersa em arquivos públicos do estado, de municípios, além dos documentos de acervos privados – confessionais, de associações e pessoais. Os registros acerca das iniciativas de jardins de infância protagonizadas por congregações femininas católicas e associações femininas luteranas se circunscrevem à produção de crônicas, estatutos, regimentos, fotografias e atas. Enquanto muitos registros foram perdidos, outros podem estar guardados em alguma caixa; outros tantos, preservados na memória de mulheres que outrora participaram da organização ou exerceram a docência no jardim de infância.

O diálogo entre a Pedagogia e a História se fez presente nesta pesquisa sob o entendimento de que a educação da infância e da docência com crianças menores de seis anos passa necessariamente pelo conhecimento da sua história, a exemplo dos estudos que se dedicaram a conhecer a docência junto às crianças maiores de seis anos, pois a educação infantil não pode prescindir de sua historicidade, do mesmo modo que a história não pode se eximir de um papel investigativo sobre a educação de todas as idades.

Esta pesquisa constitui uma narrativa da história da Educação Infantil catarinense; não é *mimese*. Neste mesmo sentido, trata-se de uma compreensão própria ou provisória dessa história, pois se espera que, de algum modo, possa suscitar outras pesquisas históricas que com ela venham a contribuir, a partir desse mesmo objeto de estudo, e de outros, para que se venham a problematizar representações socialmente construídas de infância, crianças, instituições de educação infantil, sua docência e formação de professoras, de modo a confirmar o que se tem defendido como uma *Pedagogia da Infância*.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é esse?** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em história oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALENCASTRO, L. F. & RENAUX, M. L. Caras e modos dos Migrantes e Imigrantes. In: ALENCASTRO, L. F. (Org.). **História da vida privada no Brasil, 2º. Império.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

ALBUQUERQUE, M. H. **Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia.** Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

ALMEIDA, D. J. B. A Educação e os Jardins de Infância. In: **A Mãe de Família: Jornal Científico, Litterario e Ilustrado – Educação da infancia, higiene da família.** 4. anno, n. 4. fev. 1882.

_____. A Educação e os Jardins de Infância (continuação). In: **A Mãe de Família: Jornal Científico, Litterario e Ilustrado – Educação da infancia, higiene da família.** 4. anno, n. 8. mai. 1882a.

_____. A Educação e os Jardins de Infância (continuação). In: **A Mãe de Família: Jornal Científico, Litterario e Ilustrado – Educação da infancia, higiene da família.** 4. anno, n. 9. mai. 1882b.

_____. A Educação e os Jardins de Infância (continuação). In: **A Mãe de Família: Jornal Científico, Litterario e Ilustrado – Educação da infancia, higiene da família.** 4. anno, n. 11. jun. 1882c.

_____. A Educação e os Jardins de Infância (continuação). In: **A Mãe de Família: Jornal Científico, Litterario e Ilustrado – Educação da infancia, higiene da família.** 4. anno, n. 12. jun. 1882d.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz. Nacional e regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses. In: **SBHE- Educação no Brasil.** São Paulo: Autores Associados: SBHE, 2001, p. 163-188.

ARCE, A. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. In: **27ª Reunião da Anped 2007.** Fonte: <http://27reuniao.anped.org.br/gt02/t021.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos Jardins de Infância.** Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

_____. **A pedagogia na “era das revoluções”:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002a.

_____. Prefácio. In: BASTOS, M. H. C. **Manual para os jardins de infância:** ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

AREÃO, J. S. Jardim da infancia. In: SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário.** Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizizes de Artífices, 1927.

APESC – Arquivo Histórico de Santa Catarina. Decreto-Lei Nº 306 de 02 de março de 1939. Reorganiza os Institutos de Educação. In: **Coleção de decretos-leis de 1939.** Florianópolis, Imprensa Oficial, 1939.

_____. Decreto-Lei nº 301, de 24 de fevereiro de 1938. Estabelece normas para a obrigatoriedade do ensino primário, institui a quitação escolar e cria o registro do censo escolar. In: **Coleção de decretos-leis de 1938.** Florianópolis, Imprensa Oficial, 1938.

_____. Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938. Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares, no Estado. In: **Coleção de decretos-leis de 1938.** Florianópolis, Imprensa Oficial, 1938a.

_____. Decreto-Lei nº 4.082, de 15 de julho de 1938. Florianópolis, 1938b. In: **Diário Oficial** nº1253 de 15 de julho de 1938b.

_____. Decreto-Lei nº 142, de 20 de julho de 1938. Dispõe sobre sociedades escolares. Florianópolis, 1938. In: **Coleção de decretos-leis de 1938.** Florianópolis, Imprensa Oficial, 1938c.

_____. Decreto-Lei Nº 713 de 5 de janeiro de 1935. Transforma as Escolas Normais em Institutos de Educação. In: **Coleção de leis, decretos, resoluções, portarias de 1935.** Florianópolis, Imprensa Oficial, 1935.

_____. Decreto nº 715 de 7 de janeiro de 1935. In: **Coleção de leis, decretos, resoluções, portarias de 1935.** Florianópolis, Imprensa Oficial, 1935a.

_____. Decreto Nº 348, de 7 de dezembro de 1907. Expede Regulamento para a Instrução Pública do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1908.

AZEVEDO, F. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo:** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BARBOSA, R. Jardim de crianças. In: **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições complementares da Instrução Pública. Obras completas de Rui Barbosa.** v. X. 1883, t. III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

- BARCELOS, A. R. F. **Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARROS, J. D'A. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. In: **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, 1º sem. 2011.
- BASTOS, M. H. C. Apresentação. In: FROEBEL, F. W. A. **A Educação do Homem**. Passo Fundo: UFP, 2001.
- BASTOS, M. H. C. **Manual para os jardins de infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira**. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.
- BATISTA R. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908-1949**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- _____. & SCHMIDT L. L. Constituição de um acervo documental sobre a história da Educação Infantil em Santa Catarina na primeira metade do século XX. In: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 292-324, set./dez. 2018. p.3.
- BATISTA R. e ROCHA, E. C. A. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 20, n. 37 p. 95-111, jan./jun. 2018.
- BAUMGARTEN, C. **Escola Barão do Rio Branco – 50 anos**. Blumenau: HB Editora, 2003.
- BIANCHEZZI, C. Imigrantes de origem alemã e a presença da Igreja Católica em Santa Catarina. In: **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 8-12 set. 2008. Cd-rom.
- _____. **Entre documentos e narrativas, marcas de identidade: A organização dos dois primeiros Centros de Desenvolvimento Infantil e as religiosas da Fraternidade Esperança**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- BERNER, T. P. “Às minhas meninas”: Um estudo sobre os discursos de Laura Lacombe dirigido às alunas, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteúdo/file/746.pdf. Acesso em 18 nov 2018.
- BLUMENAU EM CADERNOS. **Fragmentos de nossa história local – Pensionato Evangélico de Moças** – t. XLII – n. 5/6 – mai./jun. 2001. (Sem autoria).

BLUMENAUER VOLKSKALENDER. v. 2, p. 125-129. Blumenau, 1934 (Tradução de Elke Tschersovsky – 2005).

BODNAR, R. T. M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço**: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BOMBASSARO, T. **Semanas Educacionais**: a arquitetura de poder sob a celebração da didática. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____; SILVA, V. L. G. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO J. C. S. (Orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOPPRÉ, M. R. **O Colégio Coração de Jesus na Educação Catarinense**. Florianópolis: Lunardelli, 1989.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J. & FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo. UNESP, 2004.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. **Pierre Bourdieu Escritos da Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015

BRANDÃO, D. S. **A história do Grupo Escolar Gustavo Richard do município de Campos Novos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc -. 2010

BRANT, P. R. S. S. **Do perfil desejado - a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf. Acesso em 20 de março de 2018.

_____. **Decreto-Lei n. 8.530** de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940->

1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 mai. 2018.

_____. **Decreto Nº 7.247** de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no município da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BROERING, A. S. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2012)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1999.

CAMPOS, C. M. **Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CARVALHO, M. P.; VIANNA, C. Educadoras e mães de alunos: um des(encontro). In: BRUSCHINI, C.; SORJ, B. (Orgs.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero do Brasil**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Marco Zero, 1994.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO. L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CATANI, D. B. & FARIA FILHO, L. M. Um lugar da produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos 80 e 90 – a produção divulgada no GT História da Educação da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. Campinas: Autores Associados, 2002.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1996.

_____; ROCHA E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, T. M. K. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. In: **Fronteiras**. Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

_____. O Mundo como Representação. **Estudos avançados**, 11 (5), 1991

CIVILETTI, M. V. P. **A creche e o nascimento da nova maternidade**. Rio de Janeiro: ISEPP, Fundação Getúlio Vargas, 1988.

COELHO, JR., N. M. **Entre a caneta do legislador e a vigilância do inspetor**: as correspondências de Elpídio Brabosa no arquivo do Colégio Coração de Jesus. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. São Paulo: Ed. Unesp. 2011.

CRÔNICA DAS IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA (1842 A 1928). **Congregação das Irmãs da Divina Providência**. Florianópolis, 1928.

CRÔNICAS DA PROVÍNCIA CORAÇÃO DE JESUS (FLORIANÓPOLIS) DESDE SUA ORIGEM ATÉ 1948. **Congregação das Irmãs da Divina Providência**. Florianópolis, 1948.

CRÔNICA DO COLÉGIO “SAGRADA FAMÍLIA” (BLUMENAU) 1895-1968. **Congregação das Irmãs da Divina Providência**. Blumenau, 1969.

CRÔNICA DO COLÉGIO “STELLA MARIS”. **Congregação das Irmãs da Divina Providência**. Laguna, 1962.

CRÔNICA DO COLÉGIO “SÃO JOSÉ”. **Congregação das Irmãs da Divina Providência**. Tubarão, 1963.

CÓRDOVA, T. **A escola normal em Lages (SC)**: lentes no presente e deslocamentos ao passado (2015-1933) Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

COSTA, A. M. O ensino público ressent-se de três lacunas que lhe não asseguram a continuidade nem a uniformidade que fora para desejar ao seu plano educacional. In: SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1927.

COSTA, A. M. et al. Sumula das conclusões. In: SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1927.

COSTA, C. A Mãe de Família. In: **A Mãe de Família**: Jornal Científico, Litterario e Ilustrado – Educação da infancia, higiene da família. 1. anno, n. 1. jan. 1882.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Tese (Doutoramento) - Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

_____. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CUNHA, M. T. S. Rezas, ginástica e letras: normalistas do Colégio Coração de Jesus – Florianópolis/décadas de 1920 e 1930. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas:** modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

DALTRO, J. Da prática da Pedagogia na Escola de Aplicação pelos pequeninos: Jardim de Infância. In: RIO DE JANEIRO. **A Escola Normal – Revista de Educação.** ano 1, n. 10, jan. 1925, Rio de Janeiro: s/editora.

DAROS, M. D. A Sociologia na constituição do campo educacional brasileiro e a pesquisa em Sociologia da Educação. **Reunião Científica Regional da ANPED.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

_____. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, M. D; DANIEL, L. S.; SILVA, A. C. **Fontes históricas:** contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUOP/CED/UFSC, 2005.

_____. **Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos de 1930-1940.** Roteiro, v. 39, 2013. p. 255.

_____; DANIEL, L. S.; SILVA, A. C. **Fontes históricas:** contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUOP/CED/UFSC, 2005.

D'AQUINO, I. **Nacionalização do Ensino:** Aspectos Políticos. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1942.

DEMÉTRIO, R. V. V. **A dimensão corporal na relação educativa com D'AQUINO,** Ivo. Nacionalização do Ensino: Aspectos Políticos. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1942. **bebês:** na perspectiva das professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

DEWEY, J. Vida e educação. In: **Biblioteca de Educação.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

DEUTSCHE SCHULE BLUMENAU (ESCOLA NOVA BLUMENAU). **Relatório 1929.** Blumenau, 1929.

DREHER, M. N. **Igreja e Germanidade.** São Leopoldo: Sinodal, 2003.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

- DUSSEL, I. & CARUSO, M. **A invenção da Sala de Aula: Uma Genealogia das Formas de Ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ESCOLA ALEMÃ. **Atas**. Tradução de Ellen J. Weege Vollmer. Blumenau, 2011.
- ESCOLANO, A. B. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- FARIAS, M. N. **Liga de Senhoras Luternas do Brasil (LSLB): Relações de Gênero e Poder no Protestantismo Brasileiro**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
- FÁVERO, M. L. A. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Arquivos fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.
- FERNANDES, S. C. L. **Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva das professoras da educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- FERREIRA M. O. S & PERIM, M. L. F. (Orgs.). **A História da OMEP no Brasil (1953 - 2003): Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2003.
- FERREIRA, M. M. **Salvar corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal 1880-1940**. Porto: Instituto de Inovação Nacional, 2000.
- FERRO, M. M. M. **Relatório do Exercício de 1961 da Sociedade de Assistência aos Lázaros e Defesa contra a Lepra em Santa Catarina**. Florianópolis: 1961.
- FIOD, E. M. **Escola e trabalho: forças que resistem no tempo**. Florianópolis: Insular, 2008.
- FIORI, N. A. **Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano**. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1975.
- _____. Germanismo pedagógico: contribuição ao entendimento do ensino elementar no século XIX. FIORI, N. et al. **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.
- FREITAS, M. C. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 165-181.

_____; KUHLMANN JR. M. Apresentação. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR. M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Tradução e apresentação de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.

FUCK, C. **100 anos de história: 1895-1995**, Congregação das Irmãs da Divina Providência no Brasil. Florianópolis: EDEME, 1995.

FUNDAÇÃO DE CASAS FILIAIS – DESDE O ANO DE 1895. **Congregação das irmãs da Divina Providência**. Florianópolis, 1983.

GABAGLIA, R. et al. Parecer N° 28. In: SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizizes de Artífices, 1927.

GASPARELLO, A. M.; VILLELA, H. O. S. **O DISCURSO EDUCACIONAL NO SÉCULO XIX: A NOVA PEDAGOGIA EM QUESTÃO**. Disponível em: https://www.academia.edu/29442385/o_discurso_educacional_no_s%C3%89culo_xix_a_nova_pedagogia_em_quest%C3%83o. Acesso em: 11 agosto 2019.

GATTI, B. A. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (44): 3-17, fev. 1983.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: **Infância, educação e neoliberalismo**. GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M. G. M. Educação Infantil: Aspectos da Legislação – Do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 3, n. 2 (8), jul. 1992. p. 66-79.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart** / Hilgenheger N.; tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.: il. – (Coleção Educadores)

HOELLER, S. A. O. Discursos sobre modernidade para a escola primária: Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927) e Primeiro Congresso de Instrução Primária (Minas Gerais, 1927). **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013, Goiânia-GO.

_____. **Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

CRÔNICAS JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI (1960-1970). **Instituto Coração de Jesus**. Capivari, 1970.

ISOTTON, A. P. P. **A influência do luteranismo e do catolicismo nos primeiros jardins de infância em Rio do Sul**. Dissertação (Mestrado) - UNIDAVI, Rio do Sul, 2004.

JOCHEM, T. V. **A formação da Colônia Alemã Teresópolis e a atuação da Igreja Católica (1860 – 1910)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE, n. 1, jan./jun. 2001.

KLANN, C. J. **Nas páginas da História: As representações de Emma Deeke sobre o mundo da mulher protestante no Brasil (1921 – 1942)**. Trabalho de conclusão de curso (História). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KRAMER, S. **História e política da educação pré-escolar no Brasil: uma crítica à educação compensatória**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1981.

KIEHN, M. H. K. A. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação - PPGE/CED) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

KLUG, J. A escola alemã em Santa Catarina. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. **A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina – a ação da igreja luterana através das escolas (1871-1938)**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade São Paulo. São Paulo, 1997.

KRIEGER, T. C. R. Semana Pedagógica de Brusque. **Revista da Educação**. Ano II nov./dez. 1936 N.6. Fonte: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/revistas/reeducacao/REV1936NOV-DEZ006.pdf>>.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO. L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR. M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922):** Exposições e Congressos Patrocinando a 'Assistência Científica'. 1990. Dissertação (Mestrado) – Pont. Univ. Cat. São Paulo/SP.

_____. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 78, ago.1991. p. 17-26.

LACOMBE, A. J. Prefácio. In: BRASIL. **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições complementares da Instrução Pública. Obras completas de Rui Barbosa**. v. X. 1883, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

LEITE FILHO, A. G. Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960. In: MENDONÇA, A. W. P. C. & VASCONCELOS, M. C. C. **Histórias de Pesquisa na Educação/Pesquisas na História da Educação II**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

LESSA, J. S., RIVERO, A. Perspectivas das crianças nas pesquisas: caminhos para consolidação de uma pedagogia da infância. In: **5º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infância** – GRUPECI. dez./2016.

LESSA, J. S. **O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LOURENÇO FILHO, B. Prefácio. **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições complementares da Instrução Pública. Obras completas de Rui Barbosa**. v. X, 1883, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 11, p. 31-46, nov. 1994.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

LUNA, J. M. F. Dois capítulos da história recente desses 500 anos da Língua Portuguesa: ações e propostas de legisladores brasileiros para uma política linguística. **Contra Pontos** – a. 1, n. 1- Itajaí, jan./jun. 2001.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, v. 10, n. 1 [28]. Campinas: UNICAMP, p. 75-98. 1999.

MATOS, M. I. S. Propostas e lutas pela educação feminina entre mães e operárias. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 352-371, jan./abr. 2016.

MASSIROLI, V.; RABELO, G. As Associações Auxiliares da Escola: vestígios da Escola Nova? In: **X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, 2014, Curitiba. X COLUBHE. Curitiba: PUC/PR, 2014. v. 1. p. 1-12.

MEIRELLES, C. O Mal de crescer. In: MIGNOT, A. C. V. **Baú de Memórias, bastidores de histórias**: o legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MEYRER, M. R. & GEVEHR, D. L. **Gênero, identidade ética e poder**: mulheres na imigração alemã no Rio Grande do Sul. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

MEZACASA, A. K. H. **Formação continuada**: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2003.

MICELI, S. **Intelectuais e classes dirigentes no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979.

_____. **A elite eclesiástica brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1988.

MICHELE, B. et al. Parecer nº 6 da Ata da 4ª sessão ordinária. In: SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1927.

MODESTI, T. As escolas isoladas no oeste catarinense: uma questão de nacionalização (1935-1945). **Anais Congresso Brasileiro História da Educação**, Vitória, 2011. Disponível em:
http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/482.pdf.

MONARCHA, C. R. S. História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 51-77, jan/fev. 2007. Disponível em:
<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>.

MONARCHA, C. R. S. Revista do Jardim da Infância: uma publicação exemplar. In: _____. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1895 -1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MONTEIRO, J. **Nacionalização do Ensino em Santa Catarina 1930-1940**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1979.

MOSIMANN, A.; WAGENFÜHR, W. Acta da 5ª sessão ordinária da Conferência Estadual de Ensino Primário. SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário. Florianópolis**, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1927.

NASCIMENTO, D. **Escola, nação, patriotismo**: inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900 – 1930). Roteiro. Joaçaba, n. 2, v. 35, jul./dez. 2010, p. 362–380. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/252/307>>. Acesso em: 20 set. 2019.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

NORA, P. Entre Memória e história: a problemática dos lugares. In: **Proj. História**, São Paulo, (10), dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>>.

NOSELLA, P. & BUFFA, E. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, C. G. Nacionalização e Ensino. SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário. Florianópolis**, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1927.

OLIVEIRA, R. L. **Educação Pré-Escolar**: uma análise crítica de dissertações e teses (1973-1983). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 1985.

OLIVEIRA, A. M. R. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

OLIVEIRA, A. C. M. Economia Doméstica: origem, desenvolvimento e campo de atuação profissional. **VÉRTICES**, v. 8, n. 1/3, jan./dez. 2006.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, jul./dez. 1997. p. 11-20.

_____. **Educação Infantil em Florianópolis**: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PAIVA, C. Escolas de Língua Alemã no Rio Grande do Sul, o Nazismo e a Política de Nacionalização. **Educação e Sociedade**. a. IX, n. 26, abr. 1987.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – **Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

- PEREIRA, V. R. B. **Nacionalização – Autoritarismo e Educação Inspectores e professores nas escolas catarinenses – 1930-1940**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- PERROT, M. **Minha história das mulheres**. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.
- PERROUT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PESAVENTO, S. O mundo como texto – Leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, n. 14, set. 2003, p. 31-45. Pelotas: Asphe/UFPel.
- PETRAGLIA, I.; DIAS, E. T. D. Claparède: Funcionalista da Escola Nova. In: HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores).
- PIAZZA, W. F. & HÜBENER, L. M. **Santa Catarina: história da gente**. 6. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Ed. Lunardelli, 2003.
- PIERI, M. M. N. A educação infantil em Tubarão/SC: **um estudo histórico da emergência das instituições coordenadas por congregações religiosas (1908-1969)**. Dissertação (Mestrado) - Unisul. Tubarão, 2014.
- PINTO, F. M. M. **Escola pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.
- PISKE, M. As Raízes. In: PISKE, M. (Org.). **Centenário Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau: 1907-2007**. Blumenau: O. Kuhr, 2007.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Projeto história. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e de Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo: EDEC, v. 14, fev. de 1997. p. 25-40.
- PRESTES, G. Guia para Jardineiras. **Revista do Jardim da Infância**. v. I, p. 69-71, 1896. São Paulo, Typ. A vapor Espindola, Siqueira & Comp.
- RABELO, G. Entre o hábito e o carvão: **pedagogia missionária no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.
- RABELO, G. Testes ABC: a alfabetização em um jardim de infância. **Revista Contrapontos** – eletrônica, v. 10; n. 1. p.74-81, jan./abr. 2010.
- RAMBO A. B. O teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI, N. (Org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFDSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

_____. **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres.** Florianópolis: Editora UFSC, 2003.

_____. **O associativismo teuto-brasileiro e os primórdios de cooperativismo no Brasil.** [s.l.]: EDUNI-SUL, 1988.

RENAUX, M. L. **O outro lado da história: o papel da mulher no Vale do Itajaí.** Blumenau: Ed. da FURB, 1995.

RESUMO ALFABÉTICO DAS CASAS DAS IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA. CASA MATRIZ - FRIEDRICHSBURG – MÜNSTER. **Congregação das Irmãs da Divina Providência.** Münster, 1928.

RIO DE JANEIRO. A Escola Normal. **Revista de Educação.** anno 1, mai. 1924. n. 2. Rio de Janeiro: s/editora.

RIVERO, A. S. **Da educação Pré-Escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

ROCHA, E. A. C. 30 Anos da educação infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Revista Zero-a-Seis.** v. 10, n. 17, 2008. Centro de Ciências da educação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis.

_____. **A invenção da Professora de Educação infantil.** Relatório de pesquisa de estágio pós-doutoral. PPGE-PUC-RJ, 2012

_____. Aspectos metodológicos da investigação etnográfica com crianças no âmbito da educação infantil. In: **I Reunión Científica Internacional de Etnografía y Educación,** 2004, Talavera de La Reina. **Anais de la Reunión. Castilla de La Mancha,** Espanha: Universidad Castilla de la Mancha, 2004. v. 1. p. PRELO.

_____; BUSS-SIMÃO, M. B. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez. 2013.

_____. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2)

_____. (Coord.). SILVA FILHO, J. J.; STRENZEL, G. R. **Educação Infantil (1983-1996).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

_____; LESSA, J. S.; BUSS-SIMAO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional,** v. 6, p. 31-49, 2016.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: PINSKY, C. B. e PRADO, J. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

ROSEMBROCK, B. F. **Caderneta de Anotações**. Blumenau, 1957.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALDANHA, N. N. História das Ideias Políticas no Brasil. **Coleção Biblioteca Básica Brasileira**. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2001, 384 p. Fonte: <https://pt.slideshare.net/AurelioJunior1/histria-das-ideias-politicas-no-brasil-61396361>

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. T. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTA CATHARINA. **Decreto n. 348**, de 07 de dezembro de 1907. Regulamento Geral da Instrução Pública. Florianópolis, publicado em 1908.

_____. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1927.

_____. **Decreto nº 713**, de 5 de janeiro de 1935. Adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado. Florianópolis, 1935.

_____. **Decreto-lei n. 306**, de 2 de março de 1939 – reorganiza o Instituto de Educação. Coleção de Decretos-Leis de 1939, Florianópolis, 1939.

_____. **Decreto nº 3674**, de 23 de novembro de 1946. Expede regulamento para os estabelecimentos de ensino normal. Florianópolis, 1946.

_____. **Decreto nº 3735**, de 17 de dezembro de 1946. Expede regulamento para os estabelecimentos de ensino normal. Florianópolis, 1946a.

_____. **Decreto nº 3786**, de 17 de dezembro de 1947. Expede programa para as escolas normais e institutos de educação. Florianópolis, 1947.

_____. **Decreto nº 105**, de 22 de fevereiro de 1963. Dispõe sobre a Organização do Ensino Normal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1963.

_____. **Decreto nº 3191**, de 6 de maio de 1963. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, 1963a.

_____. **Parecer nº 145**, de 10 de dezembro de 1968. Sobre dar nova estrutura ao Curso Normal do Colégio Coração de Jesus. Florianópolis. 1968.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. 2009, v.14, n. 42, p.534-550.

SANTOS, A. V. As escolas alemãs em Santa Catarina e sua transformação para teuto-brasileiras: uma análise histórica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 233-242, Jul./-Dec. 2014.

SANTOS, A.V.; CECCHETTI, E. A presença de Lutero no Brasil: o poder da fé, a imigração alemã e a educação. **Comunicações Piracicaba**, v. 25, n. 2, p. 283-305 mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3466/2198>>. Acesso em: 12 set. 2018

SANTOS, E. A. S. **A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAYÃO, D. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2006.

SCHEIBE, L. & DAROS, M. D. **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

_____. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SCHNEIDER, J.; TRIDAPALLI, A. P. Normatização de Condutas: a escola normal em Santa Catarina de 1880 a 1969. ANPEDSUL. **VII Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sul**. Itajaí (SC): 2008.

SERPA, E. C. **Igreja e poder em Santa Catarina: notas para sua história**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.

SEYFERTH, G. **A colonização alemã no vale do Itajaí-Mirim**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1974.

_____. Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro. **Mana**, 5 (2): 61-88. 1999.

_____. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, N. (Org.). **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFDS; Tubarão: Editora Unisul 2003.

_____. Condição camponesa, migração e mobilidade social no contexto da colonização estrangeira em Santa Catarina. **Cadernos Ceru**. v. 23, n. 2, maio, 2013.

SILVA, A. C. **As concepções de criança e infâncias na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

SILVA, M. C. G. Imigração, alimentação e Luteranismo em Blumenau (SC). **Caderno Espaço Feminino**, v. 20, n. 2, ago./dez. 2008.

SILVA, C. F. **Grafias da luz: A Narrativa Visual sobre a cidade na Revista Blumenau em Cadernos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis: 2008a.

SILVA, E. As mulheres protestantes: educação e sociabilidades. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano VII, n. 21, jan./abr. 2015.

SIRINELLI, François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). **Por uma nova história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

SOCIEDADE EVANGÉLICA DE SENHORAS DE BLUMENAU. **Relatório sobre a fundação e o trabalho da Sociedade Evangélica de Senhoras de Blumenau**. Tradução: Ellen Vollmer. Blumenau (s/d).

SOUSA, R. L. As Escolas Paroquiais. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de Escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

SOUZA, G. Primeiras iniciativas de jardins-de-infância públicos no Paraná nos anos 10 e 20 do novecentos. **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2004. PUCPR. Disponível em:
<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/323.pdf>>

_____. As primeiras iniciativas dos jardins de infância públicos no Paraná: história e discursos. In: SOUZA G. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, R. F. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, J. C S.; SOUZA, R. F.; PINTO R. M. **Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2012

_____. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas. Autores Associados, 2004a.

_____. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. III – Século XX. Petrópolis. Vozes, 2005.

STOETERAU, E. **Relatório de 1935 da Escola Alemã, de Blumenau**. Tradução: Ellen Vollmer (Texto extraído do relatório). Blumenau, 2005.

STRENZEL, G. R. Entre teses e dissertações: a educação infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil nos anos 1990. In: RAUPP, M. D. (Org.). **Reflexões sobre a infância**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

STROKA, L. A Escola Alemã de Blumenau. In: **Blumenau em Cadernos**, t. XXXIX, n. 9, set. 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TEIVE, G. M. G. & DALLABRIDA, N. **Os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____. (Org.). **Professor Areão**: experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912-1950). Florianópolis: Insular, 2014.

_____. João dos Santos Areão em seis tempos (apresentação). In: TEIVE, G. M. G. (Org.). **Professor Areão**: experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912-1950). Florianópolis: Insular, 2014a.

_____. **“Uma vez normalista, sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico – (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, L. J. D-E. Kinderganden. **A Escola. Revista Brasileira de Educação e Ensino**. v. 2. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, 1877. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

TRINDADE, L. B. S. Ata da 4ª sessão ordinária. In: SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 31 de julho de 1927.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALDEMARIN, V. T. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedes**, a. XX, n. 52, nov. 2000.

_____. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010

VARELA, M. E. O Jardim da Infância: anexo á Escola Normal. **Revista do Jardim da Infância**. v. I, p. 8-13. 1896. São Paulo: Typ. A vapor Espindola, Siqueira & Comp.

VENÂNCIO FILHO, A. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. **Estudos Avançados**, n. 21 (61), 2007.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO. L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____; FARIA FILHO. L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70. 2003

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: ALVES, C.; LEITE, J.L. (Org.). **Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2011 p. 25-54.

_____. Erasmo Pilotto: reflexões acerca da formação de professores e da teoria da educação. In: VIEIRA, C. E.; OSINSKI, D. R. B; BENCOSTTA, M. L. A. (Orgs.). **Intelectuais, modernidade e Formação de professores no Paraná: 1910-1980**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

_____. O discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba - 1927). **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, Curitiba, 2004. Mimeo.

VIEIRA, K. S. **No compasso do moderno: o curso normal do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina (anos de 1960)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

VIEIRA, L. F. Mal necessário: creches do Departamento Nacional da Criança (1940-1970). In: **Cad. Pesq.**, São Paulo (67): 3-16, nov. 1988.

_____. Políticas de educação infantil no início do século XX. In: SOUZA G. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Creches no Brasil:** de mal necessário a lugar de compensar carências; rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1987.

VILARINHO, Lúcia R. G. **A educação pré-escolar no mundo e no Brasil:** perspectivas histórica e crítico-pedagógica. 1987. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1987.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **A gênese da escola alemã no sul do Brasil.** Florianópolis: Insular. 2014.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil:** estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional; [Brasília]: INL, 1980.