

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano

The first kindergarten teachers in Western Bahia

Anatália Dejane Silva de Oliveira
Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB
Barreiras- Bahia-Brasil

Resumo

O artigo relata a história de implantação do jardim-de-infância no município de Barreiras no Oeste da Bahia. A investigação tem o problema: como se deu a criação dessa instituição no Oeste baiano no ano de 1959? O objetivo consiste em historicizar as trajetórias de formação e de trabalho das mulheres na criação do primeiro jardim-de-infância no interior da Bahia e a implementação da proposta pedagógica para crianças de até sete anos de idade. A história oral contextualizou a metodologia da pesquisa, mediante entrevistas, cujos dados foram tratados pela análise de conteúdo. As informações evidenciaram que a implantação do jardim-de-infância aconteceu pela determinação e (auto)formação das professoras recém egressas do curso normal. Essa ação iniciou o movimento de interiorização do jardim-de-infância como instituição de educação de crianças pequenas no Oeste da Bahia.

Palavras-chave: Jardins-de-infância; Educação de crianças pequenas; Mulheres na educação;

Abstract:

This article tells the story of kindergarten in Barreiras/Brazil, led by three female kindergarten teachers. Therefore, the investigation was committed to the following problem: What was the role of female teachers in this institution in Western Bahia in 1959? The aim of this article is to historicize their training and work trajectories in the first kindergarten in inland cities in the state of Bahia and their pedagogical proposal with children under the age of seven. The research method was carried out through the perspective of oral history. Data collection took place through interviews in the context of content analysis. The collected data revealed that the implementation of kindergarten took place through the determination and (self) training of teachers who had just graduated from high school. This action started the movement to interiorize the kindergarten as an educational institution for young children in Western Bahia.

Keywords: Kindergarten; Education of young children; Women in education.

Introdução

Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa vinculado ao grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente da Universidade Federal do Oeste da Bahia e trata sobre a atuação de três mulheres, professoras recém-formadas no curso normal que, em 1959, criaram a primeira instituição de jardim-de-infância no Oeste da Bahia, localizada no município de Barreiras-BA. Essa ação se tornou uma referência educacional importante para a região, pois, num período em que não existia no Brasil política pública específica para a educação formal de crianças com até sete anos de idade, elas conseguiram delinear uma proposta pedagógica para esse público. Isso significa dizer que, ao criarem o jardim-de-infância, as professoras inauguraram nessa região uma experiência educacional singular de interiorização da educação pré-escolar.

Ao considerar que os seres humanos produzem informações porque são guardiões e produtores de memória e história, a importância deste artigo se justifica pelo caráter de ineditismo em historicizar, ainda que brevemente, a participação de mulheres professoras do Oeste da Bahia, no ano de 1959, na criação do jardim-de-infância, instituição que assegurou, como ato político de impacto regional, o atendimento institucional de crianças entre quatro e sete anos de idade.

Apesar de ser inaugural no interior do estado baiano, a criação de jardins-de-infância no Brasil se expandiu nas três primeiras décadas do século XX (KULMANN JR., 1999). Entre outros lugares, eles foram institucionalizados no Rio de Janeiro em 1909, no Estado do Rio Grande do Norte em 1910, em Goiás em 1928 (MENDES e MENEZES, 2018; FONSECA, 2014).

No Oeste da Bahia, o registro das narrativas coletivas dos fatos constituídos na criação de um jardim-de-infância apontam o município de Barreiras como protagonista a partir do papel assumido por mulheres, professoras recém-formadas. Essa proposição deu visibilidade ao cenário educacional do interior do estado no âmbito da gestão pública estatal. O ato provocou rupturas significativas em um contexto social e econômico que vivia a transição da produção da agricultura familiar para a tecnicização, processo iniciado pela exploração agrícola do cerrado (SOUZA, SANTOS & BRANDÃO, 2015). A respeito da situação geopolítica do município,

Barreiras é um dentre os muitos casos de municípios localizados em regiões consideradas preferenciais para a intensificação das relações capitalistas por meio

da criação de sistemas agroindustriais altamente tecnicizados, onde formam-se arranjos territoriais de produção agrícola, (...) cujos agentes passam a impor uma lógica de organização que incide diretamente na aceleração do processo de urbanização (BRANDÃO, 2018, p. 120).

Os fatos históricos narrados pelas professoras acerca da criação da primeira instituição de jardim-de-infância no Oeste da Bahia oferecem pistas e evidências sobre o lugar do poder público estadual em relação à educação da criança pequena, pois, somente com o advento da Constituição Federal de 1988, a educação para a infância e a criança se tornaram política pública.

A criação dos jardins-de-infância, narrada por três mulheres, demonstra o estabelecimento de uma nova cultura de organização da educação escolar regional, inaugurando dinâmicas organizativas próprias do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Isso significa dizer que elas, ao acolherem as crianças em uma proposta de educação formal, institucionalizaram práticas pedagógicas em âmbito regional.

A denominação Educação Infantil no Brasil é conquista recente, notadamente, em 1988, quando passou a ser direito como política pública proclamada pela Constituição Federal do Brasil. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional normatizou seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças reconhecidas cidadãs de direitos à educação pública, gratuita e de qualidade (OLIVEIRA, 2012, 2007).

A historicização das trajetórias de formação e de atuação profissional das mulheres na criação da primeira instituição de jardim-de-infância no interior do estado da Bahia ampara-se nas contribuições da nova história que revela evidências pela análise das estruturas sociais, a partir das múltiplas realidades que estão relacionadas à narrativa como tradição não apreendida automaticamente (PRINS, 1992). Nesse caso, a forma de fazer história, pelo relato do próprio trabalho e esforço das professoras recém-formadas, ultrapassa uma lógica tradicional e linear, pois se situa no campo da nova história, especialmente, no contexto historiográfico da História Cultural em que “nada é simplesmente colhido do passado pelo historiador, como uma História dada. Tudo que se conhece como História é uma construção da experiência do passado (...)” (PESAVENTO, 2008, p. 53).

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano (1959)

A história oral como método investigativo possibilitou, então, de maneira mais livre e emancipada, a constituição do processo de historicização da educação regional no que se refere à criação e funcionamento do primeiro jardim-de-infância do Oeste da Bahia, oferecendo na perspectiva de ressignificação entre passado, presente e futuro.

A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história (...). Em um segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferências a uma “história vista de baixo” (...) atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais (...) (FERREIRA, AMADO, 2006, p. 04).

Sob esse aspecto, no campo das políticas educacionais, a história do início da carreira docente de professoras no interior do estado da Bahia na década de 1950 consiste numa história vista de baixo, uma vez que seus estilos e formas de ver, sentir e agir possibilitaram constituições subjetivas de trajetórias individuais e coletivas numa dinâmica de articulação entre a formação e a atuação profissional.

Esse processo de construção de informação ampara-se, portanto, na memória sob a perspectiva de retrospectividade, processo em que as pessoas criam sentidos e significados em intervalos de tempo ampliados, uma vez que “o que o informante acredita é, na verdade, um fato (isto é, o fato de que ele acredita nisso) tanto quanto o que realmente aconteceu” (THOMPSON, 2002, p. 183).

Nesses termos, trabalhamos com relatos de quatro professoras¹, a partir de entrevistas semiestruturadas, com base em um roteiro constituído por 08 (oito) perguntas, gravadas em áudio, seguidas de transcrição literal das informações. As transcrições foram compartilhadas com as professoras que, após seu conhecimento, deram anuência para a produção deste artigo. Esse procedimento metodológico possibilitou o estabelecimento de múltiplas relações, de um lado, comuns entre as condições de trabalho docente vividas pelas professoras e, de outro, constituídas, singularmente, pela contextualização histórica e social da realidade vivida, compartilhada, experienciada.

Esse processo recorreu à memória como propriedade de conservação de informações, reconhecido como “um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419). Assim, as narrativas se desenvolveram pela memória,

estimuladas pelos encontros com as professoras com amplos diálogos que se efetivaram na construção de uma memória coletiva (HALBWACHS, 2006), cuja perspectiva relacionou informações sobre sua atuação profissional a partir das memórias das experiências vividas. Desse modo, elas revelaram ressignificações e interpretações das dinâmicas educacionais compartilhadas durante a formação e nas situações específicas de trabalho docente que possibilitaram a criação do jardim-de-infância, num contexto regional do interior do estado da Bahia marcado, por sua vez, por profundas desigualdades sociais. A memória se torna, portanto, uma produção do presente!

Nessa conjuntura, buscamos responder a algumas questões: por que as professoras decidiram criar uma instituição de jardim-de-infância? Em que condições foi implantada essa instituição? Como se deu sua organização em termos de aquisição de equipamentos? Que proposta pedagógica movimentou os processos formativos com as crianças no contexto da educação pública, vivido na década de 1960? Quais foram as trajetórias formativas das professoras que implantaram o jardim-de-infância? Quais desafios profissionais foram enfrentados nesse processo de implantação? Que estratégias foram utilizadas para enfrentar os desafios? Que implicações educacionais a implantação de um jardim-de-infância causou na história da educação pública regional do Oeste da Bahia? Essas questões compuseram o roteiro das entrevistas realizadas com as professoras, mulheres da região oeste da Bahia, que optaram pelo magistério na década de 1950, ou seja, pela formação no curso normal.

A formação de mulheres da região Oeste da Bahia no curso normal na década de 1950

A história da criação do primeiro jardim-de-infância no Oeste da Bahia se deu no município de Barreiras-BA, localizado a aproximadamente 900 km de Salvador, capital do estado, na realidade educacional baiana do final da década de 1950. Nesse período, só existia nessa região um único curso de formação docente destinado às mulheres, ofertado num colégio de freiras, na cidade da Barra-BA, distante 360 km de Barreiras-BA.

Desde o final do século XIX, o município da Barra-BA já era considerado o “centro principal de uma rede regional embrionária formada por vilas, cujos vínculos interurbanos se davam preferencialmente por via fluvial, com o intuito precípua de promover o

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano (1959)

abastecimento dos mercados locais” (BRANDÃO, 2018, p. 124). Com esse papel na economia regional, Barra-BA foi cenário educacional estratégico do estado para a oferta do curso normal no Colégio Santa Eufrásia, criado em 1920 e sob a responsabilidade da Igreja Católica. A sua organização administrativa era, desse modo, privada. (RAMALHO, 2014).

Na década de 1950, as mulheres da região Oeste da Bahia que protagonizaram os primeiros movimentos de profissionalização no âmbito do magistério eram egressas do curso normal, realizado no município da Barra-BA, com duração de quatro anos, ofertado para quem tivesse aprovação no exame de admissão, conforme estabelecia o Decreto-Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942. Esse exame era uma prova destinada a candidatos/as que possuíam, “pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de junho; ter recebido satisfatória educação primária; ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários” (Art. 32 do Decreto-Lei nº. 4.244/1942). Segundo Reis (2011),

(...) sua estrutura ficou estabelecida da seguinte forma: curso de dois níveis, um de Primeiro Ciclo, funcionando como formação de regentes do ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais, e os cursos de Segundo Ciclo, que continuavam formando os(as) professores(as) de escolas primárias, porém, com duração de três anos (...). (REIS, 2011, p. 55)

Matriculadas no curso normal de formação de regentes do ensino primário, as estudantes que residiam em municípios distantes da cidade de Barra-BA contavam com o apoio financeiro das famílias para o pagamento semestral do curso, relata a professora Violeta. Segundo ela, foi essa a condição das professoras formadas em sua turma que não tiveram acesso ao subsídio financeiro estatal estabelecido pela Lei nº. 130, de 14 de dezembro de 1948. Além do pagamento do curso, a professora Violeta lembra que elas precisavam de acomodações e, geralmente, se hospedavam em casas de familiares e/ou amigos, em pensionatos ou no internato do próprio Colégio Santa Eufrásia, cujo valor era incluído no pagamento semestral do curso normal (Informação verbal).

De acordo com a professora Iasmin, a maioria das estudantes barreirenses do curso normal permanecia no município de Barra-BA durante todo o período do curso, sem retornar a Barreiras-BA nem para visitar suas famílias nos períodos de recesso, pois suas condições financeiras eram limitadas para arcar com o alto valor do curso que incluía as

mensalidades, as acomodações e o traslado fluvial pelo rio Grande, que durava em torno de quatro dias em embarcações a vapor (Informação verbal). Nesse contexto, cabe destacar a abordagem histórico-geográfica anunciada por Brandão (2018, p. 129), ao tratar da relação comercial entre os municípios de Barra-BA e Barreiras-BA:

(...) interação reticular-areal (...) que no limiar da sua formação até a segunda metade do século XX, os fluxos que animavam o território dos cerrados baianos estavam condicionados a uma rede urbana dendrítica, que tinha nos rios da bacia do São Francisco as vias de penetração por excelência. (BRANDÃO, 2018, p. 129).

A professora lasmin relatou ainda que, embora nos anos de 1950 a obtenção do diploma no curso normal fosse um projeto elitista no contexto da sociedade barreirense, muitas meninas sonhavam em ser professoras por diferentes motivos: ora para complementação da renda familiar, ora para exercer o magistério como profissional com formação (Informação verbal). Assim, durante muitos anos, o município de Barra-BA continuou sendo o local de oferta do curso normal destinado às jovens mulheres que buscavam o magistério primário como profissão. Ademais, é relevante destacar que, apesar de “a via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações” (SAVIANI, 2009, p. 144), na referida região, essa era a única possibilidade de algumas mulheres da classe trabalhadora conquistarem uma profissão regulamentada pela formação.

O funcionamento do curso normal no Colégio Santa Eufrásia estava regulamentado pelo Decreto-lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), organizado nos mesmos moldes dos demais cursos de nível secundário e, nesse caso, “correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais” (SAVIANI, 2009, p. 146). Na Bahia, o referido curso associava formação e ingresso no magistério público estadual. Em suas narrativas, as professoras relataram que esse curso normal tinha caráter preparatório, uma vez que o currículo se organizava de acordo com o bloco de conteúdos previstos para o concurso público realizado pelo governo estadual.

Nessa sistemática, a professora Margarida relatou que, mesmo depois de concluído o curso, as professoras recém-formadas recebiam, através do Colégio Santa Eufrásia, uma

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano (1959)

apostila de estudos complementares elaborada pelo Estado, contendo a síntese dos conteúdos previstos para o concurso que também era realizado no município de Barra-BA, geralmente no mês de fevereiro do ano seguinte, para quem concluíra o curso normal até aquela data (Informação verbal).

Essa estratégia do governo estadual em articular formação e ingresso na carreira do magistério visava criar condições para a promoção do desenvolvimento econômico regional, sobretudo, no contexto das diretrizes das políticas desenvolvimentistas no Estado Novo (1937-1945), em que a realização de concurso público a todas as professoras concluintes do curso normal era normativa estabelecida nas Leis Orgânicas de Ensino (REIS, 2011). Assim, lembrou a professora Violeta que, após a aprovação no concurso público, as professoras do Oeste baiano aguardavam os encaminhamentos de gestores da Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública, criada pelo Decreto nº. 9.471, de 22 de abril de 1935, com a indicação do município de que poderiam exercer o magistério primário na condição de docentes efetivas do quadro de servidores públicos do estado (Informação verbal). Portanto, a conclusão da formação no curso normal anunciava o início de um outro ciclo que correspondia ao ingresso na carreira do magistério público estadual baiano.

O ingresso das professoras na carreira do magistério público

As professoras da região Oeste do estado da Bahia, recém egressas do curso normal e docentes vinculadas ao magistério público, protagonizaram um movimento silencioso e relevante. Segundo Margarida, no contexto social em que estavam inseridas as professoras primárias, elas eram as guardiãs de valores morais e comportamentais, socialmente, determinados a sua condição feminina. Ainda assim, de acordo com Violeta, elas participaram efetivamente na transgressão da dinâmica educacional da região, ao criarem a primeira instituição de jardim-de-infância do oeste baiano.

De certo, é preciso reconhecer que a educação da infância era uma atividade laboral, socialmente determinada a mulheres, por serem dóceis e responsáveis pela maternidade (ARCE, 2004). Porém, é mais importante destacar que esse papel atribuído às mulheres ocorria numa época em que o governo estadual se comprometia apenas na oferta de ensino primário para poucos municípios do interior do estado. Nesse sentido, a iniciativa das professoras de se colocarem num coletivo para a criação de uma instituição de jardim-de-

infância, sem a participação do poder público com a disponibilização de recursos materiais ou financeiros, registra-se como uma ação inaugural no Oeste da Bahia.

Esse ato político foi de grande relevância, pois fez ampliar as ações que interiorizaram o acesso das crianças menores de sete anos a uma instituição pública no estado da Bahia que, nesse período, contava com um jardim-de-infância na cidade de Salvador, fundado no ano de 1935, vinculado à Escola Baronesa de Sauípe e voltado para a educação pré-escolar, com a proposta pedagógica do modelo alemão froebeliano (PASSOS, 2009).

A criação do primeiro jardim-de-infância no oeste da Bahia foi motivada por uma circunstância produzida pelo desencontro entre o número de professoras egressas do curso normal e a quantidade limitada de vagas para as normalistas exercerem a profissão docente nas escolas públicas no interior do estado. A professora Iasmin relatou que, embora já aprovadas em concurso público, na condição de recém egressas do curso normal, elas não assumiam o magistério primário no centro urbano de Barreiras. Segundo ela, esse impedimento era uma determinação do estado que indicava a experiência de trabalho docente por um período mínimo de um ano em escolas da zona rural, antes de assumir uma sala de aula na escola da sede da cidade (Informação verbal).

A obrigatoriedade de iniciar o magistério primário na zona rural foi relatada por Margarida como uma trajetória indicada a todas as professoras da região do Oeste baiano, recém-formadas do curso normal. Essa referência carrega uma forte memória coletiva (LE GOFF, 2003), pelas vivências construídas e partilhadas tanto na condição de estudantes, como na condição de profissionais do magistério. Segundo Margarida, as professoras recém-formadas iniciaram seus estudos no ensino primário na escola rural até aprenderem a ler e escrever, depois de alfabetizadas, elas eram transferidas para uma escola localizada no centro urbano de Barreiras-BA. Para Margarida, depois de formadas, elas reviveram o mesmo itinerário, ou seja, iniciaram o trabalho no magistério primário em escola da zona rural e, depois de um tempo, conseguiram transferência para escolas da sede da cidade (Informação verbal).

Esse tempo de exercício no magistério nas escolas do campo consistia no que a Constituição Federal de 1946 estabeleceu como estágio probatório, condição em que “o

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano (1959)

servidor, uma vez aprovado em concurso de provas e/ou títulos, submetia-se a um interstício de dois anos antes de adquirir estabilidade na função pública” (PEIXOTO, 2020, p. 25). No entanto, Violeta lembrou que, embora fosse uma indicação legal, muitas professoras não cumpriram esse formato de estágio probatório, pois, por influência político-partidária, alcançaram vagas em escolas na sede da cidade. Segundo ela, esse famoso ‘pistolão’ existia somente para algumas professoras, outras cumpriam a obrigatoriedade do tempo previsto na legislação para o estágio probatório em escolas rurais, antes de buscarem transferência para as escolas do centro urbano de Barreiras-BA, onde residiam suas famílias. Esse movimento evidencia que, na década de 1950, as professoras egressas do curso normal eram residentes na sede da cidade, ou seja, mulheres moradoras da zona rural não frequentaram o curso normal, o que mostra o caráter elitista na realidade social do Brasil (SAVIANI, 2009).

A professora Iasmin relatou que, na cidade de Barreiras-BA, havia um número excedente de professoras aprovadas em concurso público em relação ao número de vagas docentes nas escolas públicas. Isto é, na década de 1950, havia mais professoras concursadas na região Oeste que o número de turmas para elas exercerem o magistério primário. Dessa problemática, gerou-se a oportunidade de se criar o primeiro jardim-de-infância do oeste da Bahia.

Escolinha Pinóquio: primeiro jardim-de-infância do Oeste da Bahia

A professora Margarida afirmou que a situação de indefinição da escola como locus de trabalho das professoras recém-formadas no curso normal, aprovadas em concurso público e no estágio probatório, foi a razão que motivou a criação do primeiro jardim-de-infância do Oeste da Bahia. À época, Caliandra, professora há mais de cinco anos de trabalho no Colégio Costa Borges, compartilhou com as colegas de profissão que trabalhavam em escolas rurais, a ideia de se criar uma escolinha para crianças menores de sete anos de idade, como a oportunidade de viabilizar suas transferências para a sede da cidade (informação verbal).

Segundo a professora Caliandra, em comum acordo com as demais colegas Margarida, Iasmin e Violeta, ela informara aos encarregados do estado pelo funcionamento das escolas na região Oeste da Bahia que criariam uma escolinha com três turmas de

crianças entre quatro e sete anos de idade. A figura desse encarregado amparava-se na lógica de gestão educacional implantada por Anísio Teixeira como Secretário de Educação e Saúde (1947-1951), mediante um sistema de serviço administrativo figurado por “um delegado escolar, que seria retirado do magistério, (...) diretor de ensino de cada município, subordinado a um delegado regional (...) subordinado a um diretor do ensino elementar do interior (DICK, 2013, p. 7). Assim, em 1959, as próprias professoras tomaram as providências para a criação do jardim-de-infância. Inicialmente, elas procuraram adquirir o espaço físico e os equipamentos e, em seguida, a definição da proposta pedagógica e dos materiais didáticos.

Assim, o primeiro jardim-de-infância do Oeste da Bahia foi criado, com a denominação de Escolinha Pinóquio, funcionando numa dependência física do Colégio Estadual Antônio Geraldo, localizado no centro da cidade de Barreiras-BA, com três salas avulsas que ficavam no pátio externo. Sem recursos financeiros públicos, as professoras se organizaram para a obtenção dos equipamentos necessários para colocar a Escolinha Pinóquio em funcionamento. Sobre essas condições, a professora Margarida relatou:

Fui aprovada no concurso e logo fui escalada para trabalhar na Escolinha Pinóquio. Lá começou sem nada. Quando vi fiquei atônita. Não tinham mesas, nem cadeiras. Para minha sala de aula, foi meu esposo, Tunico, quem fez duas mesas grandes e os banquinhos para as crianças se sentarem ao redor. Ele fez com tábuas retiradas dos caixotes de madeira trazidos pelos barcos com mercadorias para o comércio local e regional. A escola não tinha o cargo de diretor escolar, nós éramos as responsáveis por todo o funcionamento (Informação verbal - Professora Margarida).

Com o apoio de familiares e reaproveitamento de madeiras e outros materiais, a Escolinha Pinóquio começou suas atividades no turno da manhã em três turmas, com crianças assim agrupadas: uma sala para o jardim I, de 4 anos de idade; uma turma de jardim II, de 5 anos de idade; e uma turma de jardim III, composta por crianças de 6 anos de idade. Desde o início, as turmas tinham de 25 a 30 crianças, aproximadamente. Segundo Violeta, esse quantitativo sinalizava a demanda local por educação pré-escolar para filhas e filhos de barreirenses.

A denominação dos agrupamentos das turmas na Escolinha Pinóquio de jardim vinculava-se ao cenário dos jardim-de-infância já existentes em grande número no Brasil, sob influência da pedagogia froebeliana, terminologia advinda da proposta pedagógica do

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano (1959)

alemão Friedrich Froebel (1782-1852), considerado o pedagogo da infância, porque criou os primeiros jardins-de-infância na Alemanha e de lá se expandiu para o mundo (ARCE, 2002). A pedagogia de Froebel se organizava em torno da relação infância e natureza, pois

Ele não queria empregar a palavra “escola” por considerar que ela traria o sentido de se estar colocando coisas na cabeça da criança, ensinando algo, e não era esse o propósito dessa instituição. Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da Natureza. A palavra alemã Kindergarten (jardim de crianças) conseguiu unir todas estas ideias e princípios (ARCE, 2004, p. 15).

Na perspectiva froebeliana, os jardins-de-infância foram assim denominados porque neles estavam as flores (as crianças) e as jardineiras (as professoras), cujas atividades voltavam-se para atender ao interesse das crianças que eram estimuladas por situações externas de cooperação e jogos livres, com momentos envolvendo músicas, construções com uso de diferentes materiais, histórias que trabalhassem a linguagem oral, isto é, as jardineiras criavam as condições para que as crianças pudessem expressar o que sabiam em situações práticas (KUHLMANN JR, 2010).

Nesse contexto geral, as professoras entendiam que o jardim-de-infância tinha características específicas, mas precisavam se ocupar de atividades que ensinassem as crianças a ler e escrever no universo do encantamento, do maravilhoso, característico da pedagogia froebeliana, conforme foi relatado pela professora Margarida:

Eu acho que a professora de jardim é uma professora maravilhosa. Ela tem que saber trabalhar com criança e saber a diferença entre o que fazemos em casa e o que fazemos na escola, são coisas diferentes. Tem que ser dócil, saber levar e saber lidar com a criança pequena para ensiná-la a ler e a escrever. (Informação verbal – Professora Margarida).

A esse respeito, Arce (2004) afirma que essa concepção froebeliana de professora consolidou no imaginário social uma figura simbólica em substituição à da mãe como a rainha do lar, cujo trabalho docente se tornou caracterizado pela postura de amorosidade, carinho e cuidados, voltado para o acolhimento das necessidades e interesses da criança que possuía uma tendência natural de desenvolvimento.

As orientações da pedagogia froebeliana apoiaram o trabalho das professoras na organização e realização das atividades na educação das crianças. A professora Iasmin afirmou que a Escolinha Pinóquio trabalhava com material didático-pedagógico específico

do jardim-de-infância, compartilhado por uma colega que trazia de suas viagens ao Rio de Janeiro. Ademais, a professora Margarida lembrou que elas colocaram um propósito educativo na escolinha que era o de ensinar as crianças de até sete anos de idade a ler e a escrever. Assim, quem trabalhava nessas turmas se comprometia com os processos de alfabetização das crianças em situações pedagógicas lúdicas.

A professora Violeta relatou que elas enfrentaram muitos desafios na Escolinha Pinóquio. Segundo ela, o primeiro foi entender as especificidades de se ensinar crianças pequenas, até perceberem que a aprendizagem delas dependia de recursos didáticos específicos, como, por exemplo: materiais como carimbos com desenhos e figuras, mimeógrafo, radiola, papel, lápis, alfabetos móveis, cadernos, livros de história. Ao tratar do assunto, a professora Margarida lembrou que esses materiais eram adquiridos pelas próprias professoras, ou com recursos financeiros próprios ou com arrecadação através de atividades festivas e artísticas com a realização de bingos e/ou venda de guloseimas nas quermesses da igreja, por exemplo.

O segundo grande desafio, segundo a professora Violeta, consistiu na falta de pagamento de seus salários pelo estado. Relatou que algumas professoras ficaram até três anos sem receber salários. A situação era de invisibilidade da existência do trabalho delas pelo governo estadual, de acordo com a professora Margarida que complementou afirmando que suas famílias insistiam para elas abandonarem o magistério, pois trabalhavam sem garantia de retorno financeiro. Mas, segundo ela, ser professora dava sentido a sua vida, era uma realização pessoal e profissional acompanhar as descobertas das crianças. A professora Violeta registrou que o pagamento mensal de seus salários foi regularizado depois de três anos de funcionamento da Escolinha Pinóquio, que já contava com um conjunto de ações pedagógicas específicas para as crianças pequenas.

A ação pedagógica das professoras do jardim-de-infância

No Brasil os jardins-de-infância funcionavam sob os princípios de organização do trabalho pedagógico da abordagem froebeliana (ARCE, 2002). Mesmo contando com esses pressupostos, o trabalho pedagógico na Escolinha Pinóquio se organizou sob o modelo da

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano (1959)

escolarização do ensino primário, notadamente, porque esperava-se que as professoras ensinassem as crianças a leitura e a escrita.

Para tanto, elas definiram uma rotina pedagógica comum ao trabalho docente em todas as turmas do jardim-de-infância. A professora Margarida relatou que as aulas começavam com uma oração e músicas realizadas pelas crianças e, em seguida, era entregue uma atividade escrita pela professora para elas responderem. Em suas palavras, “Trabalhávamos com português todos os dias e, em dias alternados, com as demais áreas de conhecimento sempre com historinhas infantis tratando do assunto a ser trabalhado naquele dia”. Ela ressaltou ainda que eram as próprias professoras que organizavam o programa de ensino e não a diretora como de costume acontecia nas demais escolas: “Nós adaptávamos do nosso jeito o trabalho que as colegas realizavam no primário, incluindo coisas de nossa cidade que as crianças conheciam” (informação verbal).

Esse relato apresenta evidências de que, ao organizar a rotina de trabalho pedagógico da Escolinha Pinóquio sob a lógica disciplinar por área do conhecimento, produzia-se uma concepção de infância e criança romantizada, cuja significação se daria a partir das aprendizagens advindas das experiências de escolarização.

Assim, os sujeitos responsáveis pela institucionalização da escola e pelo desenvolvimento de processos de escolarização nas sociedades acidentais, não apenas produziram discursos e instituições, mas, sobretudo, acabaram por produzir a própria infância como fenômeno social. Decorre desta constatação que uma das faces fundamentais do estudo da história da infância é o estudo da história dos discursos e das instituições que dela se ocupam, particularmente da escola. (FARIA FILHO; SALES, 2002, p. 245-246).

Ainda que flexibilizada por situações lúdicas, envolvendo literatura infantil com conto e reconto de histórias, a perspectiva curricular da Escolinha Pinóquio demonstra o caráter preparatório para o primário que o jardim-de-infância assumia, no contexto de institucionalização dos processos de escolarização, como reconhecimento social da escola e do modelo de organização escolar responsável pela transmissão de conhecimentos, nesse caso, do ensino elementar da leitura, escrita e dos valores religiosos (KUHLMANN JR., 1999).

Quanto ao modelo de escolarização vivido na Escolinha Pinóquio, a professora Iasmin destacou que as situações lúdicas eram constituídas, essencialmente, por momentos musicais que colocavam as crianças para cantar no início de todas as atividades da rotina

pedagógica, como, por exemplo: na hora da chegada, de fazer a tarefa, de lavar as mãos, da alimentação, do recreio, do retorno do recreio, de ir embora. Segundo ela, as músicas eram atividades diárias e incluíam as histórias cantadas como uma das principais estratégias metodológicas de envolvimento das crianças nas atividades de leitura e escrita.

Segundo a professora Violeta, nas atividades lúdicas, as crianças tinham contato com cartazes que relacionavam desenhos e palavras, registrando as histórias que contavam e cantavam, por exemplo, João e Maria, A Gata Borralheira, Chapeuzinho Vermelho. A esse respeito, a professora Margarida lembrou que, para se criar esta condição lúdica de trabalho, “as professoras compraram com recursos próprios uma radiola para tocar músicas e histórias infantis em sala de aula utilizando os discos de vinil de seus filhos, chamados de Long Play (LP)”. A professora Margarida destacou também que, naquela época, década de 1960, não havia TV na cidade de Barreiras-BA, existia somente acesso a programas de rádios com transmissão de outras cidades, mas sem programação para as crianças. Segundo ela, era limitado e muito difícil o acesso pelas crianças às histórias infantis, razão pela qual elas se comprometiam com a compra do material e a construção de fantasias. Acrescentou, ainda, que era comum na Escolinha Pinóquio as crianças dramatizarem histórias para as famílias em finais de bimestres ou ao término do ano letivo, usando as fantasias previamente confeccionadas pelas professoras, com apresentações públicas no Cine Roma, casa de apresentação cultural da cidade. De acordo com a professora Iasmin, nesses eventos, as famílias colaboravam com um pequeno valor pelo ingresso que era revertido em material didático.

A professora Violeta registrou que a experiência vivenciada no jardim-de-infância não é diferente do que se tem atualmente. Para ilustrar, relatou como ela fazia atividade de Matemática, afirmando que pedia às crianças para lembrarem de imagens do lugar onde moravam, que representassem quantidades e fizessem contas. Segundo ela, as crianças aprendiam localização de lugares da cidade, a importância das embarcações como meio de transporte a partir de desenhos. Ainda segundo relato da professora Violeta, um diferencial na Escolinha Pinóquio estava nas atividades elaboradas com o uso de carimbos que imprimiam desenhos para as crianças aprenderem a escrever, associando imagem e palavra.

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano (1959)

No conjunto dessa dinâmica de organização metodológica, a professora Iasmin relatou que esse trabalho pedagógico era pautado, sobretudo, nas datas comemorativas da cidade, uma vez que possibilitavam a realização de muitas atividades de leitura, escrita e desenhos com grande aceitação pelas famílias formadas, em sua maioria, por pais analfabetos, situação que marca as desigualdades sociais na história do país (KUHLMANN JR., 1999). A professora Margarida registrou que era muito evidente a ideia de que nos jardins-de-infância as crianças precisavam ser alfabetizadas. Essa perspectiva de compreensão dos jardins-de-infância associava-se à função social atribuída a eles, ou seja, de antecipação do ensino primário, portanto, com a função de preparação. (FARIA FILHO; SALES, 2002).

Nesse cenário de profundas desigualdades sociais, a professora Margarida lembrou o quão difícil era o trabalho de alfabetizar as crianças. Para lograr êxito, elas definiram, por exemplo, que, no jardim I, as crianças faziam pontilhados das vogais; no jardim II, formação de sílabas e, no jardim III, elas trabalhavam com palavras e frases, de modo a facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir da junção de letras e sílabas. Segundo ela, “nessa dinâmica de trabalho existiam crianças agitadas, outras mais calmas, o que dificultava fazê-las aprender dentro do planejamento”. Nesses termos, observamos que as práticas de leitura e escrita produziram uma influência metodológica decisiva para concentrar a alfabetização como componente curricular dos jardins-de-infância (KRAMER; LEITE, 2011).

A professora Margarida ressaltou que, no final do jardim III, elas faziam a formatura da alfabetização, evento solene em que, simbolicamente, entregavam diplomas de alfabetizadas às crianças que demonstravam domínio de leitura e escrita depois de avaliadas através de uma prova. Essa celebração consistia num rito de passagem importante entre a Escolinha Pinóquio e as escolas primárias do município.

As crianças faziam provinhas, era a coisa mais engraçadinha! No entanto, não reprovávamos. A prova era para incentivar as crianças. Colocávamos a nota e entregávamos em um envelope, com capas feitas com desenhos que entregávamos para as crianças pintarem. Os pais adoravam saber que seus filhos faziam a provinha. Do mesmo modo que adoravam participar das festinhas e da formatura. Era um evento solene. (PROFESSORA MARGARIDA).

Embora não existisse legislação específica no Brasil, instituindo diretrizes para a orientação do trabalho pedagógico com crianças de até sete anos de idade, a professora

lasmin ressaltou uma questão importante, a autonomia que elas tinham na organização do currículo a ser ensinado às crianças na Escolinha Pinóquio, diferentemente do que acontecia nas demais escolas de Barreiras-BA, onde a diretora era a responsável pela definição do programa de ensino. A professora lasmin registrou a colaboração que recebiam da professora Cleonice Lopes, à época, vice-diretora do Colégio Estadual Antônio Geraldo, que compartilhava ideias e sugestões de atividades que ela trazia de cursos que fazia em outras cidades.

Uma problemática apontada pelas professoras na Escolinha Pinóquio era a falta de espaço físico, inclusive para o recreio das crianças, que acontecia dentro da sala de aula para evitar que compartilhassem espaços com os estudantes adultos do Colégio Antônio Geraldo. Assim, as crianças não iam para o pátio. No horário do intervalo, em filas de meninos e de meninas para lavarem as mãos, elas se alimentavam com lanche trazido de casa. Nesse percurso de ida e volta, elas cantavam músicas diversas. Depois de brincarem, as crianças deitavam-se em esteiras de palha estendidas no chão da sala e, ao som de cantigas de ninar, elas dormiam. Após o tempo determinado para esse descanso, elas faziam atividades de escrita até chegar o horário de irem embora, às 11h, mais cedo que os estudantes do Colégio Antônio Geraldo, que saíam às 11h30min.

Outra problemática relatada consistia na aquisição do uniforme. As professoras, por si próprias, buscavam meios para oferecer a todas as crianças uniforme da Escolinha Pinóquio, bem como a toalhinha e o copo. Elas faziam campanha com as pessoas da comunidade para colaborarem na compra do uniforme de crianças de famílias que não podiam pagar. Esse fato mostra que a escolinha recebia crianças do centro da cidade e da zona rural, filhos e filhas de famílias com e sem condições financeiras. Muitas não podiam comprar nem caderno nem lápis. Registraram ainda que as crianças não levavam o material para casa, porque, se o levassem, não traziam de volta.

A ausência dos pais nas reuniões da Escolinha Pinóquio foi outro desafio relatado. Nessas reuniões, elas entregavam as atividades e provas das crianças, acumuladas durante o bimestre, geralmente, colocadas num envelope com a colagem de um desenho que as próprias crianças pintavam. À exceção a essa situação acontecia na reunião final da turma de alfabetização que, nesse caso, apresentava maior frequência da família.

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano (1959)

Com o passar dos anos, foram muitas as tentativas de fechamento da Escolinha Pinóquio, sob o argumento da demanda por professoras devido à ampliação do número de crianças no primário. Mas, a força e pressão das professoras egressas do curso normal e fundadoras da Escolinha Pinóquio foram decisivas para manter o seu funcionamento até 1983, ano que culminou com suas aposentadorias.

Considerações finais

As narrativas apresentadas não têm a intenção de encerrar os fatos sobre a criação de jardim-de-infância no Oeste da Bahia, pelo contrário, elas podem provocar outras produções para evidenciar a iniciativa das mulheres professoras atuantes no cenário educacional da região tanto na busca por formação no curso normal, como na ampliação da oferta de jardim-de-infância a partir dos anos de 1970.

Esse ato de criação da primeira instituição de jardim-de-infância no Oeste da Bahia tem relevância para mostrar o início de um movimento de interiorização entre os municípios que compõem o oeste baiano. Ademais, evidencia-se que, em função da falta de um planejamento do estado para monitorar a contratação de professoras por concurso público, produziu-se um cenário de desrespeito profissional às professoras do interior que se encontravam em início de carreira no magistério público, tanto pelo não pagamento de seus salários durante anos, como pela falta de investimento nos equipamentos e materiais, e, sobretudo, pela ausência no acompanhamento do trabalho realizado nas escolas.

Apesar de todo esse contexto desfavorável ao exercício do magistério, especialmente, envolvendo crianças pequenas, as professoras identificaram uma oportunidade/possibilidade que o jogo social abriu para elas e delinearão uma proposta pedagógica, produziram material didático, buscaram apoio da comunidade e de suas famílias para fazer funcionar para as crianças e a sociedade o primeiro jardim-de-infância do Oeste da Bahia. Essa conquista foi resultante da garra e do trabalho comprometido das professoras egressas do curso normal que protagonizaram passagens, comportamentos, desenvolveram ideias que responderam às condições particulares daquele momento e, assim, fizeram acontecer uma proposta de educação da criança pequena para a sociedade barreirense.

A referida proposta obteve um alcance político importante, porque, ao criar a oportunidade para crianças de até sete anos de idade acessarem a educação pública em instituição de jardim-de-infância, inaugurou o atendimento à pré-escola na região oeste da Bahia.

Referências

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. Cad. Cedes, Campinas, 2004. vol. 24 (62), p. 9-25.

_____. Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins-de-infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAHIA. Decreto nº 9.471, de 1935. Estabelece a denominação de Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública, de 22 de abril. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-9471-de-27-de-junho-de-2005>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

_____. Lei nº 130, de 1948. Dispõe sobre a criação de Ginásios Oficiais e subvenção de outros existentes no interior do Estado. Diário oficial do Estado da Bahia de 16 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-130-1948-bahia>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. Circulação e usos do território: a rede urbana dos cerrados baianos em uma perspectiva geográfico-histórica. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral/CE, 2018. v. 20 (1), p. 120-132.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1988

_____. Decreto-Lei nº. 4.244 de 1942. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

_____. Decreto-lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. 1946. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 16 jul. 2021

_____. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

DICK, Sara Martha. Políticas Públicas para a escola primária na Bahia expansão na gestão Anísio Teixeira (1947 a 1951). Anais VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01>. Acesso em 05 de julho de 2021.

FARIA FILHO, L. M.; SALES, Z. E. S. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). Os intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. 8.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

O primeiro jardim-de-infância no Oeste baiano (1959)

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. *Infância e educação: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 5.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. Mulheres baianas nas artes da escrita: tessituras de experiências, memórias e outras histórias (1926-1960). 2014. 300f. Tese. (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2014.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene Silva de. A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade. 2007. 256f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2007.

_____. Os cursos de pós-graduação lato sensu em Educação Infantil na Bahia: políticas e práticas da universidade pública. 2012. 315f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2012.

PASSOS, Elizete. Angelina de Assis (1915-1988). Salvador: EDUFBA: FAGED, 2009.

PEIXOTO, Wagner Rafael da Silva. Avaliação de estágio probatório no campus Belo Jardim do IFPE: um estudo de caso de percepção dos envolvidos. 2020. 90f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE, 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Ed. da Unesp, p.163-198, 1992.

RAMALHO, Simone Maria. O Educandário do Sagrado Coração de Jesus: ideais e valores na formação da elite feminina baiana (1890 – 1936). 2014. 213f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2014.

REIS, Greissy Leoncio. O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOUZA, Ueliton Basílio, SANTOS, Pablo Santana & BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro de. Agronegócio e mudanças espaciais: um estudo de caso do espaço barreirense. Caminhos de Geografia. Uberlândia, v. 16 (56), p. 95-109.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Nota

ⁱ As professoras do primeiro jardim-de-infância serão chamadas de Caliandra, Margarida, Iasmin e Violeta.

Sobre a autora

Anatália Dejane Silva de Oliveira

Doutora em Educação pela UFG. Mestra em Educação pela UnB. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFOB. Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente. Experiência profissional na gestão da Educação Básica e da Educação Superior (Pró-Reitora de Graduação e Ações Afirmativas de 2014 até 2019). Atuante no campo da formação de professoras(es). Membro do Conselho Editorial da Revista Pesquisa e Ensino da UFOB. E-mail - anatalia@ufob.edu.br ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-3307-8632>

Recebido em: 19/09/2021

Aceito para publicação em: 16/10/2021