

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**A (DES)CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS  
DESTINADOS À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA:  
DO JARDIM DE INFÂNCIA À PRÉ-ESCOLA  
(ARACAJU, 1930-1980)**

SÃO CRISTÓVÃO

2012

**PATRÍCIA TERESA DOS SANTOS SANTANA**

**A (DES)CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS  
DESTINADOS À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA:  
DO JARDIM DE INFÂNCIA À PRÉ-ESCOLA  
(ARACAJU, 1930-1980)**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Yolanda Dantas de Oliveira

SÃO CRISTÓVÃO

2012

**PATRÍCIA TERESA DOS SANTOS SANTANA**

**A (DES)CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS  
DESTINADOS À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA:  
DO JARDIM DE INFÂNCIA À PRÉ-ESCOLA  
(ARACAJU, 1930-1980)**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao  
Departamento de Educação da Universidade Federal  
de Sergipe como requisito parcial a obtenção do  
grau de licenciada em Pedagogia

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yolanda Dantas de Oliveira (UFS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iara Maria Campelo Lima (UFS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (UFS)

São Cristovão/Se

2012

Aos meus pais, Joaquim e Teresa, pelo apoio e incentivo em toda a minha vida.

As crianças das Instituições de Educação Infantil as quais realizei visitas para o presente trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder muita força e sabedoria para a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, José e Teresa, por me apoiarem e me incentivarem a lutar pelos meus objetivos durante toda a minha vida.

A minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Yolanda Dantas de Oliveira pela paciência, dedicação, enfim, pelo seu profissionalismo.

As minhas colegas que se tornaram amigas: Paula, Lydi, Cora, Mônica Modesto, Mônica, Rose, em especial a Sheila Matos pelo companheirismo, por partilhar durante os cinco anos acadêmicos momentos de alegria e aflições. Como também a Luciana e a Fabiana por ouvirem meus desabafos. Valeu amigas!

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.

VIÑAO, 2001, p. 61.

## Resumo

Este estudo teve como objetivo verificar como as mudanças ocorridas na Educação Infantil no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1980, se refletiram nos espaços físicos destinados a essa educação na cidade de Aracaju/Se, especialmente no que se refere ao Jardim de Infância e à pré-escola. Para tanto, ele foi norteado pelo pressuposto de que o espaço físico das instituições de educação infantil constitui um aspecto importante para a qualidade do trabalho pedagógico realizado nessas instituições; para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, para o seu bem-estar, segurança e, especialmente, para que ela tenha respeitado o seu direito de viver a infância, com base nas reflexões de autores como: Carvalho; Rubiano e Bonagamba; Didonet; Faria; Rossetti-Ferreira e Amorim; Frago, dentre outros. Este trabalho insere-se no campo da História da Educação, especialmente, observando os princípios da História Nova. A literatura específica sobre a educação infantil constituiu o foco da investigação realizada. Como resultados deste estudo, verificou-se que em Aracaju, assim como ocorreu no país, sob a justificativa de necessidade de uma maior oferta de vagas na educação pré-escolar, para atender a demanda cada vez mais crescente a partir do final da década de 1930, foram adotadas soluções emergenciais de baixo custo. Tais soluções, embora tenham contribuído para a expansão da pré-escola, e assim garantido o acesso a ela a um maior número de crianças, resultaram na improvisação dos espaços físicos utilizados, com sérios prejuízos para as crianças. Ao mesmo tempo, resultaram também na extinção dos jardins de infância cujos espaços físicos a eles destinados revelavam preocupações específicas e uma identificação, em relação a elas. Espera-se com este estudo contribuir para ampliar a reflexão e o debate acerca da importância a questão estudada que diz respeito aos espaços físicos destinados às instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança. Espaço físico. Jardim de Infância. Pré-escola.

## ABSTRACT

This study aimed to examine how changes in the Early Childhood Education in Brazil between the 1930s and 1980 were reflected in physical spaces intended for such education in the city of Aracaju / If, especially with regard to Kindergarten and to preschool. For this, he was guided by the assumption that the physical space of educational institutions is an important aspect for the quality of pedagogical work in these institutions, for learning and development of children, for your well-being, safety and especially so that it has complied with its right to live their childhood, based on the reflections of authors such as: Carvalho; Rubiano and Bonagamba; Didonet; Faria; Rossetti-Ferreira and Amorim; Frago, among others. This work falls within the field of History of Education, especially following the principles of the New History. The literature on early childhood education was the focus of the investigation. As results of this study, it was found that in Aracaju, as occurred in the country, under the justification of the need for a greater supply of places in pre-school education to meet the ever increasing demand from the late 1930, were adopted emergency low cost solutions. Such solutions, though they have contributed to the expansion of pre-school, and so she secured access to a greater number of children, resulting in physical spaces used improvisation, with serious damage to children. At the same time, also resulted in the extinction of kindergartens whose physical spaces they intended to reveal specific concerns and identification in relation to them. It is hoped that this study helps to broaden reflection and debate about the importance of the issue studied with regard to physical spaces for the institutions of early childhood education.

Keywords: Child. Physical space. Kindergarten. Preschool.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: IMPORTÂNCIA E EXPECTATIVAS QUE ELE EXPRESSA.....	14
CAPÍTULO 2 – OS JARDINS DE INFÂNCIA E A ADEQUAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO À CRIANÇA. O CASO DO “AUGUSTO MAYNARD” E DO “JOSÉ GARCEZVIEIRA”.....	27
2.1. Um espaço para “regar e cultivar a criança”.....	28
2.2. O jardim de Infância Augusto Maynard.....	33
2.3. Um Jardim para os filhos da classe operária: o José Garcez Vieira.....	37
CAPÍTULO 3 – A EXTINÇÃO DOS JARDINS DE INFÂNCIA E A DESCONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS DESTINADOS À PRÉ-ESCOLA.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

## **INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA**

Este trabalho teve como propósito verificar na literatura como as mudanças ocorridas na educação infantil no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1980, se refletiram nos espaços físicos das instituições destinadas a essa educação, particularmente, na cidade de Aracaju/SE, com destaque para o Jardim de Infância e a pré-escola.

Este estudo apresenta-se relevante, tanto para a compreensão da história da educação brasileira e de Sergipe, no que se refere à criança, antes da escolaridade formal, quanto da história da infância, em particular.

Assim, o estudo teve como foco as transformações físicas pelas quais passaram os espaços destinados às instituições de educação infantil na capital sergipana, como consequência das políticas públicas de educação adotadas para as crianças de até seis anos no país. As políticas referidas implicaram na lenta substituição do jardim de infância pela pré-escola entre as décadas de 1930 e 1980.

Este recorte cronológico foi feito devido ao fato de que embora os jardins de infância –, ao lado de outras iniciativas de atendimento/educação da criança antes dos sete anos, como a creche – tenham nascido no Brasil no final do século XIX, em Sergipe esse modelo de atendimento foi somente inaugurado na 1ª década referida. Verificou-se que, entre essa década e a de 1980, o jardim de infância, que se firmou como uma instituição de prestígio, foi sendo lentamente substituído por um modelo de instituição educacional mais simples e mais barato, denominado pré-escola.

Nessa última década, os programas de educação de massa que deram continuidade aos de caráter emergencial, inaugurados já na década de 1940, para a faixa etária em destaque, contribuíram para a explosão das matrículas na pré-escola, com consequências importantes para a qualidade dos serviços ofertados, no que se refere, especialmente às condições dos espaços físicos destinados a esse tipo de instituição.

As razões que motivaram a opção por esta questão de estudo, primeiro, foram as inquietações sentidas diante das diferenças observadas nos prédios das diferentes

instituições de educação infantil em Aracaju. Os prédios destinados ao Jardim de Infância construídos nas décadas de 1930 e 1940, se caracterizam por espaços amplos, com grandes varandas, muitas portas e janelas, arquitetura de certa forma, monumental; no passado esses prédios foram ajardinados e arborizados, como é o caso dos Jardins de Infância Augusto Maynard e José Garcez Vieira. Já os espaços reservados à educação da criança pequena a partir da década de 1950, constituem outra realidade, no que diz respeito ao espaço físico, como foi observado em pré-escolas da rede pública municipal da cidade de Aracaju e do município de São Cristóvão. Prédios construídos a partir da década de 1950, a exemplo daquele onde funciona a Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) Quintina Diniz, são pequenos, sem atrativos, pouco confortáveis e sem condições de atendimento adequado às crianças. Além disso, os que foram observados não revelam preocupação com a estética, com o bem-estar e nem de atendimento às necessidades da criança, de movimentar-se e expressar-se.

Além disso, a inquietação referida começou a se aprofundar durante o estágio supervisionado no curso de Pedagogia e quando realizei algumas visitas a instituições de educação infantil ao fazer a pesquisa exploratória que deu origem a este estudo.

Além dessas inquietações, levou-se em consideração na definição do objeto deste estudo o que a literatura específica reflete sobre a questão dos espaços físicos destinados a educação da criança pequena.

Conforme análise de autores como Oliveira (1999), França (1996), Faria (2007), Carvalho e Rubiano (1996), um espaço deve ser bem estruturado para incentivar à criança a sentir-se segura e independente.

Faria (2007) afirma a necessidade das instituições de educação infantil garantirem a todas as crianças o direito à infância e, conforme a autora, o modo como o ambiente dessas instituições é organizado diz respeito a essa questão. É importante que esse ambiente contemple aspectos do universo infantil tais como: a fantasia, a brincadeira, a imaginação.

Tendo em vista, tais considerações, definiu-se como objetivo deste trabalho verificar como as mudanças ocorridas na educação infantil no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1980, se refletiram nos espaços físicos destinados a essa educação, em

Aracaju, especialmente no jardim de infância e na pré-escola. Para isso, o estudo realizado procurou de modo específico:

- Verificar o que diz a literatura relativa à Educação Infantil a respeito do espaço físico escolar, da sua importância e expectativas que ele expressa;
- Verificar o que diz a literatura específica em Sergipe a respeito dos espaços físicos destinados aos Jardins de Infância Augusto Maynard e José Garcez Vieira, em relação ao que eles representaram para a educação da criança nesse Estado;
- Verificar na literatura as implicações das políticas de educação infantil para a questão do espaço físico das instituições específicas, entre as décadas de 1930 e 1980, em Sergipe, especialmente no que se refere à cidade de Aracaju.

Norteia este estudo, como já indicado, o pressuposto de que um ambiente amplo, ventilado, bem organizado, limpo, dispondo de materiais em boas condições de uso, é um importante indicativo de qualidade, revelador da importância que se atribui a criança na faixa etária indicada, e à sua educação. É revelador também do entendimento presente nas políticas de educação acerca da importância do aspecto em foco para a criança e para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Esta pesquisa se insere no âmbito da História da Educação, na perspectiva da História Nova como discutida por Le Goff (1988). Conforme esse autor, esta é uma História para além daquela que tinha como objeto os considerados “grandes fatos”, as “grandes personalidades”, isolados da totalidade sócio-cultural. A História Nova, desse modo, se opõe à “história positivista do século XIX” (LE GOFF, 1988, p. 28). De acordo com esse autor, ela “se afirma como história global, total, e reivindica a renovação de todo campo da história” (LE GOFF, 1988, p. 27). Adota como princípio o de que todos os homens são construtores da história e que os acontecimentos mais simples são reveladores também da história dos homens.

Esse modo de compreender a história teve implicações para a pesquisa em História e História da Educação, dentre as quais “a ampliação do campo de documento histórico” (LE GOFF, 1988, p. 28). Este vai além do documento escrito e passa a

abranger além de todos os tipos de escrito “documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc”.

Nesta perspectiva é que também se justifica a importância de um estudo histórico a respeito do espaço físico, no que se refere às instituições de Educação Infantil, como elemento revelador da história dessas instituições e do modo como a educação infantil e a criança vêm sendo compreendidas, particularmente na cidade de Aracaju/Se.

Observando essa perspectiva teórica e metodológica, para a realização deste estudo, optou-se pela análise documental, com foco na literatura que trata da Educação Infantil, tanto no plano nacional, quanto no local, ou seja, na literatura também produzida em Sergipe. Os dados foram complementados por observações de campo, ou seja, nos espaços físicos de sete Instituições de Educação Infantil na cidade de Aracaju e no município de São Cristóvão.

Para atender aos objetivos deste estudo, foram consultadas obras dos seguintes autores: Ariès (1981), Cambi (1999), Arce (1988), Carvalho, Rubiano e Bonagamba (1996), Didonet (1992), Faria e Palhares, (2007), Faria (1999), Rossetti-Ferreira e Amorim (2004), Frago (2001), Kishimoto (1988), Kuhlmann (2004; 2010), Kramer (1984), Lima (1994), Oliveira (1997), Paniagua e Palacios (2007), Rosemberg (1999), Souza (1998), Monarcha (2001; 2006), MEC (1998; 2009), Soares (1986).

No que se refere à literatura local, foram localizadas e consultadas três dissertações de Mestrado (Vilas-Bôas, 2000; Lobo, 2002; Leal, 2004), um trabalho publicado em anais de evento nacional (Lima e Freitas, 2006), três artigos publicados em revistas de educação local (França, 1996; Graça e Araújo, 1997), citadas na seqüência deste texto e uma obra que apresenta reflexões acerca de uma pesquisa, sobre a influência do processo de alfabetização na pré-escola, realizada na década de 1980, em Sergipe, sob a coordenação de professores da Universidade Federal de Sergipe (Silva, 2004). Além das obras referidas, foi também consultada a Revista Renovação (1932).

## **CAPÍTULO I – O espaço físico escolar: importância e expectativas que ele expressa**

O espaço físico das instituições de educação infantil vem sendo focalizado como um aspecto importante para a qualidade do trabalho pedagógico realizado nessas instituições e especialmente para a aprendizagem e desenvolvimento e para o bem-estar da criança. Tanto a literatura específica quanto as orientações oficiais recentes têm valorizado esse aspecto.

Lílian França (1996) analisa a questão do espaço escolar como um aspecto relacionado à formação e também à modelação do aluno ou da criança. Na análise dessa autora, a questão da arquitetura dos prédios escolares – tomada por ela de forma genérica e não especificamente relacionada às instituições de educação infantil – é focalizada na perspectiva de que os territórios estão, de certa forma, condicionados ideologicamente por uma determinada visão de mundo. Segundo ela, a forma como os edifícios escolares se apresentam materializam desejos e incertezas vivenciadas. Nessa mesma perspectiva, Frago (2001) analisa a questão. Conforme esse autor, o espaço produz as concepções ideológicas das relações interpessoais constituídas. De acordo com sua configuração o espaço comunica. Ainda segundo ele, “o território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social” (FRAGO, 2001, p. 64).

França (1996) destaca uma estreita relação entre o modelo econômico de um país e o modelo educacional por ele adotado. Assim, as expectativas sociais decorrentes desse modelo econômico se expressam no modo como são concebidos os espaços onde funcionam as instituições escolares.

O modo como os prédios escolares se apresentam, conforme a autora referida, pode revelar necessidades da sociedade, sejam elas de ordem prática, social ou ideológica. Para exemplificar essa relação, inicialmente, ela destaca a educação egípcia

que se realizava com o mestre sentado na esteira e os alunos sentados ao redor dele e cita alguns exemplos da educação na Grécia.

Platão já havia sistematizado um pouco desse processo de ensino, ao criar suas academias. Sócrates preferia aulas sem muita rigidez, sem abrir escolas. Aristóteles ensinava próximo ao templo de Apolo, em Lídice, deu origem ao termo Liceu, denominação de escolas ainda hoje. Suas ‘aulas-passeio’ ministradas em prédios repletos de ‘peripatos’ (corredores), fez com que seus alunos fossem chamados de peripatéticos, numa referência ao ambiente (FRANÇA, 1996, p. 12).

Ainda destacando a relação entre os locais onde funcionava a educação na Grécia Antiga e às necessidades sociais referidas, a autora diz que

em Esparta, a cidade-estado, onde imperava um estado permanente de guerra, o guerreiro em preparação devia ir à escola: o local de funcionamento variava, algumas funcionavam ao ar livre, em algum canto da rua ou do templo, outras em alguma loja alugada, ou mesmo à sombra de algum monumento público (GILES, 1987, p. 27, apud FRANÇA, 1996, p. 13).

A instituição escolar que tinha como lema os dogmas cristãos, a educação, denominada de catecumenato – que significa instruir de viva voz – deveria conduzir o homem até Deus.

A instituição do catecumenato incluía uma escola de catequese, curso de preparação para o batismo de adultos, embora muitas vezes houvesse crianças entre os ouvintes; a escola funcionava habitualmente num santuário, mas, de acordo com a necessidade poderia estar estabelecida numa catacumba, em tempo de perseguição, em residências particulares ou simplesmente na casa do professor (NUNES, 1978, p.58, apud FRANÇA, 1996, p.13).

Conforme França (1996), os locais onde se fazia educação foram se modificando a partir da Idade Média. Os alunos deixaram de se deslocar de um local para outro para assistir as aulas das respectivas disciplinas e passaram a permanecer em um determinado ambiente; ao invés de chão coberto de palhas, eles passam a sentar em bancos. E ainda, “a forma das salas de aula se confundiu com a hierarquia dos templos, com seu ritual de celebração, onde um mestre assumia a posição central, como detentor de uma verdade única, e os fiéis se sentavam para aceitar passivamente os conhecimentos apresentados” (FRANÇA, 1996, p.14).

Vários fatores contribuíram para que a educação deixasse de ser exclusividade da igreja. Dentre estes, a industrialização, com o início do capitalismo; “a educação se torna mais utilitarista, isto é, passa a se preocupar com o ensino profissionalizante e precisa estender seus domínios a uma população maior” (FRANÇA, 1996, p. 14). Com a ruptura dessa situação, professores e alunos tiveram que improvisar seus ambientes escolares, como quartos que ora funcionavam como escola, ora como bordel.

Observa-se por essas referências da autora que no período referido não havia preocupação com o espaço físico escolar. A escola não tinha um local fixo para funcionar, muitas vezes este se destinava além da educação a outras funções. Como se viu, poderia ora funcionar como escola, ora como pensionato ou como bordel.

No que diz respeito a um período mais recente, verifica-se em Ariès (1981) que as instituições de educação passaram por mudanças importantes na sua apresentação física tendo em vista a necessidade de se impor uma disciplina aos alunos. De um simples asilo no século XIII, que era o colégio para estudantes pobres surgiram escolas modernas como os grandes colégios dos jesuítas entre o século XV e o XVII.

Nesse período, conforme França (1996, p. 14), “a forma das salas de aula se confundiu com a hierarquia dos templos, com seu ritual de celebração, onde um mestre assumia a posição central, como detentor de uma verdade única, e os fiéis se sentavam para aceitar passivamente os conhecimentos apresentados”. Ainda segundo essa autora, “essa ligação com a religiosidade não era uma preocupação do catolicismo; a tradição hebraica, por exemplo, também transformou as sinagogas em instrumentos de culto e de educação” (FRANÇA, 1996, p. 14).

Paulatinamente a educação foi deixando de ser exclusividade da Igreja e a Revolução Industrial, de acordo com a análise de França (1996), impôs novas incumbências à escola. A autora, citando Alvin Tofler, diz que “mais do que isolar a criança, precisou incorporar valores provenientes do regime capitalista que se instalava. ‘Pontualidade, obediência, trabalho mecânico e repetitivo’ [...] ingredientes indispensáveis ao desenvolvimento da grande empresa, da produção em série” (FRANÇA, 1996, p. 15).

Nesse novo contexto, conforme a autora em destaque, levando em consideração a realidade brasileira, a questão do espaço escolar como um aspecto que pode contribuir para favorecer maior interação das crianças com o ambiente e aprendizagens mais significativas, também se apresenta minimizada. Ganha importância somente o aspecto da “funcionalidade do prédio ou a questão do mobiliário sem estabelecer relações com implicações de diferentes ordens, mas restringindo-as ao utilitarismo” (FRANÇA, 1996, p. 16).

Contudo, é importante ressaltar que no início do período republicano no Brasil, a questão do espaço escolar, relacionado a objetivos políticos no que se refere à educação, foi objeto de preocupação, conforme demonstra a arquitetura dos grupos escolares. Nessa época a expectativa era a de que ‘sem bons prédios’ seria ‘impossível fazer boas escolas’ (MOTA JÚNIOR, 1895, apud, SOUZA, 1998, p. 122) e as “boas” escolas eram necessárias para o projeto de regeneração do país.

Analisando o pensamento de Rui Barbosa sobre a questão, Souza (1998, p. 122) diz que na visão desse intelectual “a casa escola deveria refletir o papel social da instrução primária e os valores atribuídos à educação. Ela haveria de ser, antes de tudo, uma força moral e educativa”.

Os grupos escolares sintetizaram essa expectativa como mostra Souza (1998, p. 123): “todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver”! Conforme essa autora, o edifício-escola além de “estabelecer a correspondência entre a importância da escola e o espaço ocupado” (SOUZA, 1998, p. 123), deveria ser um espaço que tanto os funcionários, como alunos e pais tivessem orgulho de fazer parte dele, ou seja, um espaço agradável, confortável, etc.

Para essa autora, o espaço físico das instituições escolares não poderiam se restringir à sua metragem e sim compreender o espaço como local que se constitui da dimensão sociocultural, devendo-se valorizar as formas físicas e humanas nele presentes.

Os grupos escolares daquela época se diferenciavam dos demais prédios, pois eram notórias na sua arquitetura as características de um espaço que tinha finalidade de educação. Conforme Souza (1998), “na arquitetura escolar encontram-se inscritas, portanto, dimensões simbólicas e pedagógicas. O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus contornos”. Ainda segundo ela, “a política de construção promovida pelos governos republicanos no Estado de São Paulo elevou os edifícios escolares à altura da importância atribuída à educação naquele momento histórico” (SOUZA, 1998, p. 123). Eram prédios projetados para durar, ou seja, uma arquitetura monumental, bonita.

Ao analisar a importância da qualidade do espaço na educação das crianças, Mayumi Watanabe de Souza Lima (1994) concorda com aqueles que afirmam que as crianças têm capacidade de aprender e de se desenvolver em “qualquer lugar”, que em qualquer espaço elas tiram suas percepções e os significados contidos nele. Contudo, essa autora coloca em questão o significado desse “qualquer lugar” em relação àquele onde há 20, 30, 40 anos ou mais vivemos a nossa infância. Em espaços onde “brincamos e aprendemos a nos relacionar e a conhecer as pessoas e o mundo” pela riqueza de desafios que geralmente eles ofereciam, seja na rua, nos quintais, nas praças, etc. (LIMA, 1994, p. 9).

Para a autora referida, “o ‘lugar qualquer’ da nossa infância é hoje o terreno inadequado para comercialização, acidentado ou encharcado, cheio de entulho e lixo, onde convivem ratos, baratas e crianças” (LIMA, 1994, p.10). Ainda segundo ela,

A privação que atinge as crianças das cidades metropolitanas dos países do 3º Mundo se estende, pois, para muito além do estômago, alcançando o seu direito de ser criança, isto é, um ser curioso, lúdico, aberto e livre, mas frágil e inseguro, porque a elas negamos até um

simples e saudável espaço natural ou construído, livre de sujeiras e de doenças (LIMA, 1994, p.10).

Segundo Lima (1994, p. 9), “de uma certa forma, até o século XVII as crianças dos povos ocidentais também aprendiam com os adultos, partilhando do cotidiano coletivo do trabalho, das brigas das famílias e das festas sazonais”. Nessa época a rua era o principal lugar para o encontro da população independente de classe social.

Com o capitalismo surgem com mais rapidez a urbanização e a industrialização fatores que contribuiram para mudanças na forma de organização da sociedade. Agora esta, naqueles países que adotam esse modo de produção, se apresenta dividida de acordo com a classificação: pobre, rico, espaços públicos, privados. Além dessa separação, existem poucos espaços livres, como praças e ruas onde as crianças possam usufruí-los, livre de sujeira e possam viver a infância de forma prazerosa e segura.

Tendo em vista tal realidade, para Lima (1994, p.11), “o espaço escolar resta como o único, e talvez o último, capaz de se apresentar como candidato potencial a ocupar o lugar de atendimento das necessidades infantis por apresentar-se com dimensões, localização, limpeza e vigilância razoáveis”. Contudo, a autora em destaque faz também ponderações quanto ao modo como os espaços escolares, geralmente têm sido concebidos e como se apresentam organizados. Segundo ela, à medida que a luta pela democratização do ensino no país avançava, no que se refere ao crescimento do número de matrículas para as crianças das classes populares, a qualidade do processo educativo foi se deteriorando. Buscava-se o aumento da matrícula e não se investia em melhores condições para a ação pedagógica, dentre as quais ela ressalta o espaço físico.

A autora destaca, especialmente, o que ocorreu no Brasil na década de 1970. As escolas públicas construídas nesse período foram

transformadas em uma ou mais construções que abrigam salas, galpões e sanitários destinados às atividades previstas no programa formal, e cada bloco instalado no terreno com a preocupação exclusiva do menor preço. Orientações inadequadas, beirais insuficientes, tudo contribui para que as crianças tomem sol e chuva desnecessariamente (LIMA, 1994, p. 11).

Ainda conforme Lima (1994), as construções escolares nessa época, “podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso” (LIMA, 1994, p. 11).

A posição dessa autora, em relação à qualidade do espaço escolar, é a de que a estrutura física não é apenas “funcional e construtiva”, mas é preciso que se leve em conta “as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança, no quadro da realidade social e cultural do país” (LIMA, 1994, p. 12). Segundo ela,

o tratamento dispensado aos espaços escolares pode facilitar o trabalho pedagógico no sentido de despertar, nas crianças urbanas, padronizadas pelo lazer passivo, a sensibilidade de perceber a riqueza dos elementos da natureza, a existência de universos desconhecidos e a exploração do mundo ilimitado da imaginação e do conhecimento (LIMA, 1994, p. 12).

A autora ressalta a realidade brasileira na qual se verifica a existência de “um grande número de escolas com espaços medíocres, barracões todos iguais, de norte a sul do país” (LIMA, 1994, p. 12). Destaca a importância de que o projeto escolar valorize a diversidade cultural de cada região.

Outros autores aprofundam essa discussão e analisam as condições a partir das quais o modo como os espaços físicos das instituições de educação infantil é concebido e / ou como estes são organizados pode contribuir para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, sobretudo para que elas, no interior dessas instituições possam viver a infância. Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004); Carvalho e Rubiano (1996) e Faria (2007) definem tipos de organização espacial que favorecem os aspectos referidos.

O modo como os espaços onde funcionam creches e pré-escolas se apresentam organizados tem consequências importantes na forma como a criança interage com o ambiente e como ela interage com os adultos e demais crianças e também na aprendizagem e desenvolvimento dela (ROSSETTI-FERREIRA e CARVALHO, 2004; CARVALHO e RUBIANO, 1996; FARIA, 2007).

Conforme Rossetti–Ferreira e Carvalho (2004), o espaço constitui uma dimensão física do ambiente que engloba os aspectos físicos, sociais e psicológicos. Já o ambiente é tratado por essas autoras de forma mais ampla, “como um sistema de inter-relações ou de interdependências entre os vários componentes presentes naquele contexto” (ROSSETTI-FERREIRA e CARVALHO, 2004, p.160).

De acordo com Carvalho e Rubiano (1996) a organização do ambiente tem as seguintes funções:

- 1) Promover a identidade pessoal: organiza o ambiente de forma que a criança possa se identificar com o lugar. Para isso, “A personalização de espaços e objetos é elemento crucial do desenvolvimento da identidade pessoal”.
- 2) Promover o desenvolvimento de competências. Organizar o ambiente de forma que a criança possa realizar atividades diárias. Dessa maneira, “o ambiente infantil deve ser planejado para dar oportunidades às crianças desenvolverem domínio e controle sobre seu habitat, fornecendo instalações físicas convenientes para que as crianças satisfaçam suas necessidades” (CARVALHO e RUBIANO, 1996, p. 109).
- 3) Promover oportunidades para o crescimento, oferecendo condições para a criança realizar movimentos corporais e para a estimulação dos sentidos; um ambiente que oportunize a ela o movimentar-se. Deve existir também a presença de elementos que estimulem os órgãos dos sentidos.
- 4). Promover a sensação de segurança e confiança. O ambiente deve promover oportunidades para o crescimento, através da exploração do mesmo; “a exploração é crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional” (CARVALHO e RUBIANO, 1996, p. 112).
5. Promover oportunidades para contato social e privacidade. Um ambiente deve ser planejado fornecendo oportunidades para contato social e privado da criança.

As análises das autoras citadas têm sido consideradas, no presente, no discurso oficial, conforme transcrição abaixo (embora se deva considerar a distância entre este e o que a realidade observada revela, bem como as pesquisas nessa área):

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria, etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens (BRASIL,1998, p. 10)

Faria (2007) ao analisar também esse tema diz que “grande ou pequeno” o espaço físico

precisa torna-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas (FARIA, 2007, p.70).

Conforme essa autora, o espaço físico não se resume à metragem. Precisa tornar-se um ambiente para crianças e adultos, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos. Segundo ela, “o ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas(os) professoras(es) e por todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, organizando o espaço e o tempo” (FARIA, 2007, p. 71).

Diferentes maneiras de organizar o espaço oferecem suporte para diversas formas de organização social, especialmente em ambientes de educação coletiva, como as instituições de educação infantil. Estudos de autores como os de Carvalho (2004) e Faria (2007) destacam a importância da organização de diferentes arranjos espaciais dentro da sala de aula, considerando a organização do espaço como um elemento curricular de aprendizagem e visando a atender funções relativas ao desenvolvimento infantil.

As autoras referidas identificam diferentes tipos de arranjos espaciais no trabalho com crianças pequenas. Conforme Carvalho (2004), o arranjo semi-aberto é caracterizado pela presença de área delimitada por barreiras formadas por mobiliários, paredes, proporcionando às crianças uma visão do local. No arranjo aberto há ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio. As interações entre crianças são raras, as quais tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo. No arranjo fechado, há a presença de barreiras físicas, por exemplo, um móvel alto, que dividem o local em duas ou mais áreas impedindo uma visão total do local.

Para essas autoras, como foi dito anteriormente,

diferentes tipos de arranjo espacial dão suporte para diferentes formas de organização social, especialmente quanto às ocorrências de interações educadora-criança e criança-criança, ou seja, cada tipo de arranjo espacial possibilita e delimita de diversas maneiras esses dois campos de interação” (CARVALHO, 2004, p. 166).

O arranjo espacial com zonas circunscritas permite que as crianças promovam uma ressignificação do ambiente, possibilitando a ocorrência de novas ações que favorecem novos significados.

Essas últimas autoras citadas concluem dizendo que a maneira de organização do espaço propicia às crianças e aos adultos envolvidos novas significações do ambiente, favorecendo ou dificultando a apropriação daquele ambiente pelo grupo.

Na análise de Carvalho (2004) a organização e reorganização do espaço é um componente importante para proporcionar o bem-estar das crianças. Dessa maneira, um espaço nunca é neutro, pois a presença (ou ausência) de determinados elementos e sua organização sempre está comunicando alguma mensagem para os usuários, as autoras distinguem quatro dimensões relativas ao espaço: física, funcional, temporal e das relações, conforme caracterização a seguir:

- A dimensão física engloba todos os espaços disponíveis usados pela criança, refeitório, parque, banheiro, etc.

- A dimensão funcional refere-se aos materiais disponíveis e como os espaços são utilizados pela criança, ou seja, um mesmo espaço pode ser utilizado de várias maneiras.
- A dimensão temporal diz respeito ao tempo de duração das atividades nos espaços e gera impactos positivos ou negativos nas crianças.
- A dimensão das relações engloba as diversas relações possíveis utilizadas num determinado espaço, como: as normas, a participação do educador, etc.

No que diz respeito a essa questão do espaço físico das instituições de educação infantil, é importante ressaltar as considerações feitas por Silva (2004). Conforme essa autora,

o que se verifica é que a pré-escola muitas vezes, ao invés de enriquecer as experiências da criança, ampliando e aprofundando seus conhecimentos, limita seu desenvolvimento: - pelos poucos desafios que oferece, condicionados pelo tipo de equipamento, organização e utilização do espaço físico externo e interno; pelos poucos materiais que põe a disposição para a criança manipular, pela imobilidade à qual condiciona a criança. (SILVA, 2004, p. 174).

No que diz respeito ao cotidiano de algumas instituições de educação infantil e considerando que as crianças precisam estar inseridas em um espaço adequado para se desenvolverem, deve-se repensar os valores educacionais das instituições que ainda não contemplam o desenvolvimento da criança.

Os espaços de educação infantil devem ser espaços maleáveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando diferentes ambientes de vida em contexto educativo.

Nesse sentido, o ambiente deve ser planejado com o intuito de satisfazer as necessidades e possibilitar o desenvolvimento das crianças. A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve considerar todas as dimensões humanas

como: cognitiva, social, afetiva etc., possibilitando a promoção do desenvolvimento da criança, como também oportunizar a manifestação das diferentes linguagens e o convívio com as diferenças culturais.

Faria (2007) discute a necessidade das instituições de educação infantil garantirem a todas as crianças o direito à infância e, conforme a autora, o modo como o ambiente de educação infantil é organizado diz respeito a essa questão. É importante que este possua espaços que contemplem aspectos do universo infantil tais como fantasia, brincadeira, imaginação. Para ela, os ambientes precisam atender “as especificidades de cada criança a fim de possibilitar a identidade cultural e o sentimento de pertencimento” (FARIA, 2007, p. 69). Que o espaço tenha várias caras, ou seja, seja organizado sob várias dimensões culturais como a rural, urbana, litorânea etc. Dessa forma, se fará uma pedagogia interdisciplinar, pois abordará conhecimentos das diferentes áreas como: antropologia, sociologia, história, filosofia, artes, etc.

Para que a criança sinta-se segura em um determinado ambiente é necessário que ela se aproprie dele, pois ao se apropriar de um lugar a pessoa estabelece uma relação com ele, integrando-o nas próprias vivências, criando raízes, deixando as próprias marcas, organizando-o e agindo ativamente na sua transformação. A partir dessa transformação ocorrerá uma mudança no espaço ou objeto e na pessoa com relação a uma atitude e um sentimento em relação a um determinado espaço. Um contexto apropriado desempenha um papel fundamental nos processos cognitivos, interativos, afetivos e simbólicos. Como também não se pode esquecer que

a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2009, p.6).

Nesse sentido, as características do espaço podem ser fatores facilitadores ou dificultadores das interações e das aprendizagens para o coletivo dos usuários. A organização do espaço é importante para o bem-estar da criança. Um espaço deve ser

sempre reorganizado, planejado com a participação das crianças e sua organização deve ser flexível auxiliando no envolvimento de novas formas de interação, como ressaltado por Paniagua & Palácios (2007), e como também a contemplação do desenvolvimento da criança.

Os autores citados ressaltam que para crianças de até 3 anos é necessário haver nas salas de referência áreas mais tranquilas que são indispensáveis em ambientes de educação para essa faixa etária. Deve haver também áreas onde as crianças possam se movimentar, e, assim, prevenir que o movimento não se restrinja ao momento do recreio no pátio. Paniagua & Palácios (2007), também fazem considerações sobre como os espaços das instituições de educação infantil devem ser organizados.

Os espaços devem contar com uma diversidade de materiais para se adequarem a cada criança, de modo a oferecerem desafios que promovam o desenvolvimento infantil. É importante que o ambiente valorize a diversidade, que possibilite às crianças escolherem os materiais para as atividades propostas e que promova oportunidades de ação com autonomia; para isso, a sala deve ser organizada de forma que os objetos fiquem ao alcance delas. No que se refere à quantidade, a escassez de material empobrece a ação educativa; a criança precisa ter acesso ao livro, por exemplo, para desenvolver o gosto pela leitura. Ao mesmo tempo, o excesso de estímulos leva a não concentração em coisas específicas por um pouco mais de tempo.

Alguns dos autores consultados enfatizam que uma boa organização do ambiente e das atividades é importante para que a criança elabore a noção de tempo-espaço. No que diz respeito à organização dos pátios e espaços comuns deve haver a mesma preocupação que se deve ter com as salas de referência<sup>1</sup>. As educadoras precisam estar atentas para buscarem alternativas que contribuam para a integração das crianças nas áreas livres, sobretudo aquelas que são mais inibidas.

Conforme a literatura consultada, um ambiente deve ser planejado, tanto em termos de espaço como em termos de materiais para disponibilizar às crianças de modo a oferecer a oportunidades para o desenvolvimento delas e para que possam de fato viver a infância.

---

<sup>1</sup> A denominação sala de referência é usada neste trabalho em substituição à sala de aula. Esta última denominação não é utilizada na literatura que trata da educação infantil.

## **CAPÍTULO 2 – Os Jardins de Infância e a adequação do espaço físico à criança. O caso do “Augusto Maynard” e do “José Garcez Vieira”**

A idéia de infância foi sendo formada ao longo dos tempos, com as modificações na composição familiar e no modo de vida das famílias, no cotidiano da vida das crianças, com a institucionalização da educação, antes predominantemente familiar.

Como se verifica em Ariès (1981), cada época imprime uma concepção de infância diferente, gerada por características sociais, políticas, econômicas e culturais específicas. E essa concepção se expressa em diversos âmbitos, especialmente no modo como se pensa a educação da criança.

Quando as diferenças entre as crianças e os adultos ainda não eram reconhecidas, no que se refere à educação, não havia distinção entre escolas para adultos e escolas para crianças (ARIÈS, 1981).

O reconhecimento da particularidade infantil que veio se consolidando desde o século XVIII, no contexto de constituição da sociedade capitalista, do processo de urbanização e de inserção da mulher no mercado de trabalho, impôs novas necessidades relacionadas aos cuidados / educação da criança, que vão desde as ações educativas fora do ambiente familiar, aos espaços físicos onde essa educação deveria se realizar.

Instituições como creches, escolas maternais e jardins de infância, na sua origem, expressam uma concepção de criança que a vê distintamente do adulto. Melhor dizendo, expressam o entendimento de que à criança deveriam ser destinadas instituições específicas para a sua educação.

Esse reconhecimento da singularidade infantil se expressa também no modo distinto como, inicialmente foram pensados os espaços físicos das instituições de educação da primeira infância. Especialmente os prédios que se destinam aos jardins de infância traduzem o interesse de uma identificação com a criança, embora preocupações

de ordem higienista sejam fortemente destacadas, em relação à concepção de tais espaços, pelo menos no Brasil.

### **2.1. Um espaço para “regar e cultivar a criança”**

O jardim de infância, originalmente denominado de Kindergarten, nasceu na Alemanha por Friedrich Froebel em 1840. É uma instituição que foi criada para atender crianças menores de 6 anos com uma pedagogia que valorizava “a atividade livre e espontânea da criança” (KISHIMOTO, 1988, p. 126). Froebel defendia uma educação que não “impusesse à criança aquilo que não fosse resultado natural de seu desenvolvimento” (ARCE, 2002, p. 53).

De acordo com Arce (2002, p. 67), o propósito da pedagogia froebeliana “residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza”.

O jardim de infância nasceu em um contexto em que vinham ocorrendo mudanças importantes que indicavam a construção de uma nova concepção de criança, passando esta a constituir o centro das atenções e ser tratada de forma diferente em relação aos adultos.

Para Froebel a infância era “a fase mais importante da vida humana, a criança continha os germens de toda a bondade e pureza” (ARCE, 2002, p. 31). Conforme esse pedagogo, a criança era como uma semente que precisava ser regada, cultivada para poder germinar.

Para atender a essa concepção de criança e de infância e à essa pedagogia proposta por Froebel a estrutura física do jardim de infância deveria ter características distintas da escola convencional, como se deduz das considerações feitas por Arce (2002). Conforme essa autora, Froebel não queria que a instituição por ele criada fosse denominada de escola, pois considerava que tal denominação

traria o sentido de se estar colocando coisas na cabeça da criança, ou seja, ensinando algo, e este não era o propósito desta instituição. Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002, p. 66).

Para o criador do Kindergarten ou Jardim de Infância,

as crianças deveriam ser deixadas livres para expressarem toda a sua riqueza interior, fruto de sua essência humana. Essa exteriorização deveria ocorrer preferencialmente através das artes plásticas e do jogo, pois este seria uma atividade naturalmente infantil e fonte de expressão natural da criança (ARCE, 2002, p. 43).

Por essa razão, os jardins de infância, conforme Cambi (1999, p. 426), “são espaços 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”. Ainda conforme esse autor, “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 verdes, de modo a estimular as mais variadas atividades na criança, sob a orientação do educador” (CAMBI, 1999, p. 426).

No Brasil esse tipo de instituição educativa, não se pode deixar de referir, atende, desde os seus primórdios, preferencialmente aos filhos da elite. Os objetivos em relação ao jardim de infância eram os de oferecer propostas pedagógicas modernas “com a preocupação de educar, formar o ser social e aperfeiçoar os hábitos – da atividade humana, individual ou coletiva – exigidos numa dada realidade social” (LEAL, 2004, p. 16). Com esse tipo de instituição se procurou atender a “uma necessidade histórica de introduzir culturalmente a criança no meio em que vive” (LEAL, 2004, p. 16). Além disso, o jardim de infância deveria preparar as crianças menores de sete anos para a escola primária. Ainda com relação a essa questão deve-se ressaltar que para Kishimoto (1988, p. 128) essa foi uma “forma de antecipação da escola elementar”.

É importante destacar que na literatura consultada não foram identificados estudos específicos a respeito da arquitetura dos jardins de infância, a não ser pequenas referências às características físicas de algumas dessas instituições, como o Jardim de Infância Caetano de Campos em São Paulo e os Jardins de Infância Augusto Maynard e o José Garcez Vieira, ambos em Aracaju. Deve-se ressaltar que tais referências são incipientes.

Em um estudo realizado por Monarcha (2001), foram localizadas algumas considerações a respeito das características físicas dessa instituição destacadas pelo médico/educador Joaquim José Menezes Vieira (Rio de Janeiro), em 1895, que foi objeto de estudo desse primeiro autor. No que diz respeito às preocupações com a localização desse tipo de instituição o referido médico/educador diz que os jardins de infância “ ‘devem estar situados em ponto central, relativamente ao domicílio dos educandos, ser de acesso fácil e isento de perigos, em localidade salubre, o edifício no centro de um jardim, de um só pavimento e distante das fábricas, dos depósitos de lixo e charcos’ ” (MENEZES VIEIRA, 1895, t II, p. 225, apud, MONARCHA, 2001, p. 60). Conforme Monarcha (2001), era preocupação de Menezes Vieira a posição do prédio, tendo em vista a entrada de luz e de ar: “ ‘aquela, sempre abundante e suave (coada por vidros azuis), entrando nas salas de trabalho por um ou dois lados contíguos e no pátio por todos os lados, exercerá ação fortificante nos débeis organismos; este, evitando-se as correntezas, purificará o ambiente’ ” (MENEZES VIEIRA, 1895, t II, p. 225, apud, MONARCHA, 2001, p. 60).

Quanto à estrutura física, o jardim de infância, ainda no entendimento de Menezes Vieira, deveria compreender:

vestíbulo, secretaria, vestiário, salas de trabalho, pátio coberto para os exercícios físicos, refeitório, dormitório, latrinas para os educandos e professoras. Uma parte do terreno deve ser dividida em canteiros para os exercícios de ‘jardicultura’, executados pelos alunos mais velhos sob a direção das professoras (MONARCHA, 2001, p. 60).

Conforme Monarcha (2001), Menezes Vieira tece ainda considerações sobre a organização das salas de trabalho. Segundo ele, essas salas devem funcionar com até 30

crianças, e devem ser organizadas com “pequenas mesas de cantos arredondados e bancos permitirão que ‘a professora entretenha-se com os educandos como uma boa e carinhosa mãe entre os filhos’. As salas devem ser decoradas com os trabalhos dos alunos – traçados, desenhos, vistas, quadros, etc.” (MONARCHA, 2001, p. 60).

Frago (2001) também analisa a questão em pauta. De acordo com esse autor, para propiciar um maior contato da criança com a natureza e sua livre expressão a pedagogia froebeliana,

implicava a revalorização dos espaços não edificados e a necessidade de prever sua distribuição segundo funções e usos: educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, diversão ou recreio, zonas de transição, proteção e acesso – puxados ou pátios cobertos –, assim, como sua ordenação ou disposição em relação ao edifício principal, o exterior e outras zonas edificadas (FRAGO, 2001, p. 90).

Tais aspectos, portanto, caracterizam os prédios dos jardins de infância que geralmente, como diz o autor citado – aspectos esses antecipados por Menezes Vieira em 1895 – eram localizados próximo da casa das crianças, também próximo de praças, ruas largas e espaçosas, com acesso à natureza e longe de barulho.

Em 1896, foi criado o primeiro jardim de infância público, o Caetano de Campos em São Paulo. As suas instalações físicas (inauguradas em 1897), conforme Monarcha (2006), compreendiam uma ampla área coberta de vegetação e um edifício “formado por uma estrutura metálica imponente, que lhe confere magnífico efeito arquitetônico” (MONARCHA, 2006, p.119). Com 940 metros quadrados, o prédio apresentava ampla iluminação, do qual Monarcha faz a seguinte descrição:

quatro salas de aula e um grande salão central de 15 x 16m, com pé-direito duplo, coberto por uma cúpula octagonal: admirável estrutura metálica completa por vidro fosco encaixilhado em ferro artisticamente trabalhado. Na face externa da cúpula, encontram-se quatro terraços triangulares com vistas para diferentes pontos da cidade: a face interna da cúpula é circundada por uma galeria

destinada às pessoas que assistem às solenidades escolares realizadas no salão central (MONARCHA, 2006, p. 119).

Ainda segundo esse autor,

as dependências do edifício são circundadas por uma varanda que possibilita a comunicação com todas as salas e dependências, e são completadas por quatro compartimentos destinados a banheiros, salas de visitas, gabinetes de trabalho e pequenos pavilhões de recreio cobertos por estruturas de ferro octagonais assentadas sobre colunas e localizados nos jardins verdejantes, os quais contêm espaços macadamizados reservados para jogos infantis (MONARCHA, 2006, p. 120).

Conforme Monarcha (2006, p. 119), o edifício desse jardim de infância situava-se nos fundos da Escola Normal na Praça da República em São Paulo, em uma grande área arborizada “coberta de vegetação umbrosa”.

Sobre o Jardim da Infância Caetano de Campos, Kuhlmann Jr. (2004, p. 123) faz uma descrição mais minuciosa.

O novo prédio, aos fundos, e completamente isolado do resto da Escola Normal, era cercado por um vasto jardim. Davam acesso a ele duas escadas em fraca rampa com pequenos degraus, assim construídas para evitar que as crianças caíssem ao subi-las. Havia quatro salas de aula e um grande salão central de forma octogonal para reuniões em geral e solenidades infantis, de quinze por quinze metros, onde estavam, entre outros, os retratos de Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Mme. Carpentier. O salão era coberto por uma cúpula metálica, abaixo da qual havia uma galeria sustentada por colunas de ferro, destinada ao público por ocasião das festas. Havia mais duas salas anexas ao corpo do edifício, uma para depósito do material e outra para reunião das professoras, perfazendo uma área de 940 m<sup>2</sup>. Aos lados e no meio do jardim erguiam-se dois pavilhões para recreio das crianças.

Conforme o autor citado, um ex-aluno desse jardim de infância, Antônio Paim Vieira lembra que:

o edifício era de altas paredes de cristal, parecia uma descomunal lanterna em que o sol acendia rutilações multiespelhando-se em seus virais esmerilhados e multicores e junto e dentro dela agitava-se o bando inquieto de seus pequeninos alunos, como borboletas e mariposas tontas de luz (KUHLMANN Jr., 2004, p. 123).

Por essas descrições observa-se que os jardins de infância foram pensados, diferentemente da escola convencional, para funcionar em ambientes amplos, arejados, iluminados e ajardinados. Além de favorecer à saúde das crianças era preciso possibilitar o contato delas com a natureza, de modo a estimular os sentidos e também favorecer a atividade livre. A descrição arquitetônica apresentada acima revela a exuberância dos prédios destinados a essa instituição: estruturas metálicas adornadas por vidros foscos “encaixilhados em ferro artisticamente trabalhados”, “cúpula octagonal”, pavilhões de recreio, espaços para jogos infantis, entre outros.

Assim, verifica-se que os jardins de infância, caracterizados com os princípios froebelianos, geralmente funcionavam em prédios que apresentavam boas instalações com espaços organizados para aprendizagem, lazer e cultura. Um espaço organizado para o bem-estar da criança. Esse modelo de instituição só foi instalado em Sergipe a partir da década de 1930 tendo sido Aracaju contemplada com duas unidades, o Jardim de Infância Augusto Maynard, o José Garcez Vieira, embora tenham sido encontradas esparsas referências a um Jardim de Infância da LBA<sup>2</sup>. Quanto a este último deve ser ressaltado que não foram localizadas fontes pertinentes, razão pela qual neste estudo foram focalizados somente os dois primeiros.

## **2.2 – O Jardim de Infância Augusto Maynard**

---

<sup>2</sup> Sobre esse Jardim de Infância a única referência é o prédio onde ele funcionou, localizado na Av. Maranhão/Aracaju-Se, no presente com outra destinação.

Os jardins de infância de Sergipe datam das décadas de 1930 e 1940 e nasceram sob a influência da escola nova<sup>3</sup>. O Augusto Maynard foi criado em 1932, conforme Leal (2004, p. 14), “dentro do projeto da Casa da Criança de Sergipe” cujo objetivo era o de atender integralmente a criança de até 6 anos de idade”. A Casa da Criança era constituída por esse Jardim de Infância e pela Inspetoria de Higiene Infantil; esta última se aliava às atividades educativas da primeira instituição, em articulação com a Diretoria da Instrução Pública. É importante ressaltar que os jardins de infância em Sergipe foram criados em uma época que ainda era forte a interferência da medicina higienista na educação, daí, essa última convivência do Jardim em foco com a Inspetoria de Higiene Infantil, como é sublinhado por Leal (2004, p. 37). Conforme essa autora, “a Inspetoria, aliada ao estabelecimento de ensino, o Jardim de Infância, tinha a função de associar os cuidados médicos, de higiene aos processos educativos”.

Localizado à Rua D. José Tomaz no bairro São José, centro da cidade de Aracaju, o referido jardim de infância, conforme a autora citada, renovou o atendimento à criança em Sergipe, nos aspectos pedagógico, moral e de saúde. Ele foi construído para atender a população aracajuana sem distinção de classe social, mas as indicações das fontes consultadas são de que predominam as matrículas de crianças provenientes de famílias de maior poder aquisitivo, de maiores condições sociais. Conforme Leal (2004, p. 21), “o Estado contava com a presença de instituições como creches e casas maternais, que ofereciam um atendimento voltado à assistência social, cuidando da alimentação, saúde e higiene da criança, provendo ensinamentos religiosos e atenção às necessidades da família”.

A criação desse Jardim de Infância em Aracaju expressa um interesse por assistir à criança antes dos sete anos com um atendimento de caráter educacional. Além disso, esse fato constitui-se em um passo importante em Sergipe, para a entrada do poder público nesse tipo de atendimento à criança nessa faixa etária.

O Jardim de Infância, posteriormente Jardim de Infância Augusto Maynard, mudou a perspectiva do atendimento às crianças antes da escolaridade formal de apenas

---

<sup>3</sup> A escola nova promoveu à valorização da criança como centro do processo educacional, levando em consideração seus interesses e necessidades.

assistencialista para educacional<sup>4</sup>. Os princípios da escola nova que aí estavam inseridos pressupunham uma educação voltada para a criança. Esta deveria ser o centro do processo escolar.

Ao observar as instalações físicas do jardim de infância em destaque pode-se deduzir que, à época, quando a arquitetura do prédio foi concebida havia uma preocupação em se distinguir tais instalações daquelas onde funcionavam as escolas convencionais. O prédio desse Jardim de Infância se diferenciava dos demais – das escolas convencionais – pelo seu modelo que não seguia o padrão (salas com uma única porta e altas janelas, sem apelo à infância) e sim uma arquitetura diferenciada que indicava uma identificação com a criança.

Não se pode deixar de lembrar também o contexto político da época como um aspecto que interferia de modo importante na questão da concepção dos espaços físicos das instituições educacionais. A arquitetura do Jardim de Infância, tal como ocorreu com os grupos escolares<sup>5</sup>, expressavam os ideais Republicanos ainda presentes na década de 1930, de que a escola, de modo geral, deveria ser a responsável pela superação do atraso do país, pelo progresso que esse deveria alcançar.

Para isso, se considerava que a estrutura física das Instituições de ensino, deveria corresponder a tal expectativa. Por isso, a importância dada à beleza e grandiosidade dos prédios.

Para este estudo foram localizadas poucas referências em Sergipe à arquitetura e à estrutura física do Jardim de Infância em destaque, como o estudo de Leal (2004) e a Revista Renovação que teve circulação na década de 1930. Algumas características do prédio serão destacadas com base também em observações feitas no presente, embora ele tenha sofrido uma modificação na parte externa – o muro que o isolava da rua foi substituído por grades – e tenha recebido outra destinação: atender ao ensino fundamental.

De acordo com Vilas-Bôas (2000, p. 121) “o terreno do Jardim de Infância foi comprado do Dr. José Calazans e o edifício projetado pelo Dr. Leandro Maciel”.

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar que até a década de 1930 predominaram em Sergipe, no atendimento à criança antes dos sete anos, iniciativas de caráter assistencial, filantrópico ou ainda no âmbito da igreja.

<sup>5</sup> Os grupos escolares tinham uma arquitetura diferenciada ou identidade própria diferente do que predominou até o início do século XX: aulas de 1ª letras em casas comuns.

A Revista Renovação nº 10, de 1932, sobre a planta do prédio onde funcionou a referida instituição, diz que ela foi projetada pelo engenheiro Leandro Maynard Maciel que venceu um concurso para esse fim. De acordo com Leal (2004, p. 35) o resultado desse concurso “foi justificado através do parecer da comissão julgadora, conforme o edital de convocação”. A autora destaca desse parecer o que segue:

Do exame procedido nos projectos que nos foram apresentados chegamos á conclusão de que o mais completo, para o fim que se tem em vista, é o da autoria do engenheiro Leandro Maynard Maciel, pelo seguinte: a área 75 x 44 metros de que dispunha o autor do projecto foi rigorosamente distribuída, attendendo ás necessidades immediatas de uma instituição destinada a despertar no espirito travesso e irrequieto da creança o amor e a espontaneidade para a vida escolar, sem entibiar-lhes a encantadora garrulice da idade. É um projecto capaz de receber todos os “dons” de Froebel (A TRIBUNA, 6 de maio de 1931, apud LEAL, 2004, p. 35).

A autora citada observa também que “a planta vencedora representou o ideal presente no país acerca das instalações e dos projetos arquitetônicos das cidades” (Leal, 2004, p. 35), que se apresentavam como uma resposta aos ideais republicanos de progresso aos quais a educação se relacionava, conforme já referido.

Focalizando ainda a arquitetura do Jardim de Infância Augusto Maynard, Leal (2004, p. 35) observa a relação entre esta e “os ideais educativos para a primeira infância”. Conforme Vilas-Bôas (2000, p. 121), a construção do prédio desse jardim “não seguiu os modelos tradicionais”, segundo ela, “as salas foram dispostas em módulos onde eram oferecidos às crianças recreação, aulas de teatro, de dança, de desenho, de música. [...]. O Jardim ainda possuía um auditório, no formato de uma concha acústica, onde eram comemoradas todas as datas festivas” (VILAS-BÔAS, 2000, p.121).

Ainda hoje, a monumentalidade do prédio em foco, certamente, desperta a atenção dos que o observa. A estrutura física das salas, externamente, lembra uma casa de boneca, a maioria dos compartimentos apresenta esse formato, inclusive a secretaria e a diretoria do referido Jardim de Infância.

É notável que o prédio destinado ao Jardim de Infância Augusto Maynard certamente se adequava a “atividade livre e espontânea da criança”, como é observado

por Leal (2004). O modo como ele se apresentava/apresenta arquitetonicamente parece ser adequado aos princípios da pedagogia froebeliana. Essa pedagogia, como já informado neste capítulo, valorizava a expressão livre da criança, o jogo infantil e o contato com a natureza. Assim, o prédio do Jardim de Infância Augusto Maynard, além de ser bem localizado, cercado por árvores, é constituído de oito salas amplas, com quatro portas cada uma e muitas janelas em cada sala, favorecendo uma boa aeração e iluminação natural, todas elas interligadas por passarelas – de cada sala as crianças e professoras têm acesso à cozinha, às demais salas e também a área externa. Nesse prédio existe um amplo espaço para realização de festas, apresentações/teatro, dança, brincadeira e outras atividades mais.

Essa estrutura física do Jardim de Infância Augusto Maynard, conforme descrição acima, possivelmente proporcionava às crianças uma visão do exterior, boa movimentação nas salas e acesso fácil a todas as dependências do Jardim, contato com as demais crianças, como também com a natureza, além de conforto e bem-estar.

Recorrendo mais uma vez a Leal (2004, p.25) “o projeto da Casa da Criança contemplou os anseios de ampliação do atendimento da educação infantil em Sergipe. O princípio de educação e formação da criança era o condutor das iniciativas por um jardim de infância no Estado”.

### **2.3 – Um Jardim para os filhos da classe operária: o José Garcez Vieira**

Como já foi dito no tópico anterior, os Jardins de Infância em Sergipe nasceram sob a influência da escola nova, em um época (décadas de 1930 e 1940) em que ainda era forte a interferência da medicina higienista na educação. Além disso, eles tinham como objetivo atuar como espaço de preparação para a Escola Primária. Assim, como o Jardim de Infância Augusto Maynard o José Garcez Vieira se alinhava a tais preocupações.

O Jardim de Infância José Garcez Vieira data de 1944<sup>6</sup>, ele foi fundado em um período em que 72,6% da população sergipana era analfabeta. Até então, para as crianças menores de sete anos existiam somente duas instituições com identidade educacional: o Jardim de Infância Augusto Maynard e um outro que funcionava na LBA (GRAÇA, 1997, p.8). Com isso, muitas crianças antes dos sete anos ficavam sem atendimento educacional. Evidencia-se no estudo realizado por Graça (1997) uma relação entre essa situação e o elevado índice de analfabetismo no Estado.

Conforme a autora citada, o prefeito da cidade de Aracaju, José Garcez Vieira, à época, preocupado com a situação educacional anteriormente referida, se mostrou interessado pela causa da educação. Ampliou o número de matrículas, ao construir novas escolas primárias e ao apostar também em um investimento no atendimento educacional às crianças menores de sete anos. Para isso, criou o Jardim de Infância José Garcez Vieira, especialmente para os filhos da população operária de Aracaju. A esse respeito, Lima e Freitas (2006, p. 567) destacam que “em obediência ao Decreto nº 15 de 24 de março de 1945, o Jardim surgiu no bairro [Siqueira Campos], a fim de atender a uma parcela de crianças que não tinha acesso a outras instituições escolares”<sup>7</sup>.

As autoras citadas fazem referência à localização desse jardim no bairro Siqueira Campos, um bairro operário, inicialmente denominado como Jardim do Centro Municipal de Assistência à Criança, depois Jardim de Infância José Garcez Vieira, destinado às crianças de quatro a seis anos filhos da população operária de Aracaju.

Como se observa, tal como ocorreu com o Jardim de Infância Augusto Maynard, além do intuito de preparação escolar, objetivos higienistas estiveram presentes na origem dessa instituição, já que ela nasceu como um centro de Assistência à criança.

Com o objetivo referido no dia 10 de novembro de 1944, conforme Graça (1997) foi inaugurado o Jardim do Centro Municipal de Assistência à Criança, depois denominado Jardim de Infância José Garcez Vieira.

---

<sup>6</sup> Esse Jardim de Infância foi inaugurado em 10 de novembro de 1944 para atender a uma parcela dos filhos da classe operária de Aracaju.

<sup>7</sup> Embora, o decreto acima referido por Lima e Freitas (2006, p. 567) faça referência ao ano de 1945 como o ano da criação da instituição em foco, Graça (1997, p. 9) informa que isso ocorreu em 10 de novembro de 1944.

No Jardim de Infância em destaque, como verificado em Graça (1997, p. 8), além das atividades pedagógicas, se realizava atendimento médico-odontológico às crianças, o que justifica a presença de um dentista, ao lado de outros profissionais como uma pianista, uma secretária, oito inspetoras que atuavam como auxiliares em salas de aula, sete professoras, quatro serventes, um porteiro, e uma diretora – embora a autora não faça referência à presença de médico nesse quadro de profissionais, verifica-se em Lima e Freitas (2006) que a instituição em destaque recebia esse tipo de atendimento, como será demonstrado em uma citação que virá na seqüência deste texto.

O prédio que foi destinado ao Jardim de Infância citado é bem mais modesto que o do primeiro, o do Augusto Maynard. Mas, apesar de haver diferenças importantes na arquitetura de um e de outro, as instalações físicas desse Jardim de Infância também se apresentavam bem menos modestas do que os prédios das escolas convencionais, tomando como parâmetro o que existe ainda, no presente, em relação a tais escolas, na rede municipal de ensino. Mesmo diante das diferenças entre as duas edificações – tamanho do prédio, quantidade de salas, arquitetura, etc. – o Jardim de Infância José Garcez Vieira não deixava também de ser monumental, a considerar a época quando foi concebido. Em Lima e Freitas (2006) encontra-se a seguinte descrição:

O Jardim já dispunha de uma boa estrutura física, com salas amplas, canteiros, brinquedos infantis, professora de música, recreadora, atendimento médico – odontológico permanente. Esta instituição, situada no Bairro Siqueira Campos, ficou conhecida como o Jardim Operário, porque fora a primeira instituição de atendimento pré-escolar pública municipal situada num bairro popular, que atendia crianças das famílias das camadas trabalhadoras (LIMA e FREITAS, 2006, p. 567).

Graça (1997, p. 9) ao descrever mais minuciosamente a estrutura física do José Garcez Vieira diz que “o prédio contava com 4 salas de aula, sala para diretoria, secretaria e atendimento médico-odontológico, cozinha, sanitários para adultos e para crianças, auditório amplo e aberto com palco, canteiros na parte interna e externa e parque infantil”.

Quanto ao prédio do Jardim de Infância José Garcez Vieira não se pode afirmar quando foram feitas modificações na sua estrutura física, mas verificou-se que este passou a ter oito salas amplas, sete delas com duas portas largas e grandes janelas laterais e ou/ao fundo (embora altas, que não permitem às crianças observarem o exterior) que possibilitam boa iluminação natural e aeração. Tendo em vista a proposição de Froebel para os jardins de infância, a ambientação das salas não podia apresentar características semelhantes ao de uma sala de aula normal. As salas de um jardim devem ser um ambiente rico em espaço, ar, luz, riqueza de mobiliário, etc., uma característica que parece ser atendida na estrutura física do Jardim de Infância José Garcez Vieira.

Em observações realizadas no prédio da instituição referida, anteriormente ao início desta pesquisa, verificou-se que ele, ainda hoje, apresenta uma grande área livre, tanto no que se refere à parte coberta, quanto à descoberta. A área coberta refere-se a grandes/largos corredores/varandas que circundam as salas; há uma grande área que é utilizada, geralmente como refeitório, mas que originalmente, de certo, destinava-se a um auditório, visto que, essa área é integrada também a um palco onde são feitas apresentações das crianças com objetivos diversos.

Informações orais de profissionais que atuaram na instituição que é objeto deste item fazem referência à existência desde a década de 1980, pelo menos, das áreas referidas, como também a um jardim central (no presente não mais cultivado, existindo apenas um vazio no local), em torno do qual as salas são dispostas. Referem-se também à existência de grandes mangueiras que sombreavam a área descoberta, ao fundo do prédio (no presente também não mais existente), o que possibilitava às crianças tanto um ambiente amplo e agradável para as suas brincadeiras e outras atividades propostas pela escola, quanto o contato permanente com a natureza: árvores, flores, frutos, cultivo de hortaliças, observação de animais como insetos diversos e cuidados com peixes do aquário que lá existia.

Mesmo não tendo sido feito um estudo das práticas realizadas nessa instituição, visto que, tal estudo escapa ao objetivo deste trabalho, de modo a permitir analisar a forma como a sua estrutura física foi utilizada no período delimitado para este estudo, pela descrição feita das suas instalações físicas, pode-se afirmar que tais instalações expressam uma preocupação em destinar um espaço diferenciado, para a educação da

criança menor de sete anos. Um espaço que se identificasse com a criança, que proporcionasse a ela condições de brincar livremente e de realizar aprendizagens diversas com conforto, segurança e bem-estar.

### **CAPÍTULO 3 – A extinção dos jardins de infância e a desconfiguração dos espaços físicos destinados à pré-escola**

As instituições de educação infantil no Brasil foram surgindo de acordo com as modificações sociais, políticas e econômicas da sociedade. No início do período republicano surgem os primeiros jardins de infância, (assim como as primeiras creches), atendendo tanto a interesses higienistas, quanto a interesses pela modernização da educação no Brasil, em relação à educação da criança de 4 a 6 anos.

Além disso, como já foi dito no capítulo anterior, o jardim de infância nasceu em um contexto em que vinham ocorrendo mudanças importantes que indicavam a construção de uma nova concepção de criança, passando esta a constituir o centro das atenções e a ser tratada de forma diferente em relação aos adultos.

O jardim de infância, repito, é uma instituição que foi criada para atender crianças menores de 6 anos com uma pedagogia que valorizava “a atividade livre e espontânea da criança” (KISHIMOTO, 1988, p. 126). Froebel defendia uma educação que não impusesse a ela “aquilo que não fosse resultado natural de seu desenvolvimento” (ARCE, 2002, p. 53). Para tanto, se fazia necessária uma instituição com características distintas da escola convencional, como se verifica em Arce (2002), e, conseqüentemente o espaço físico destinado a esse modelo de instituição deveria ter uma estrutura física também distinta da escola referida, atendendo à expectativa do seu criador.

O jardim de infância é, originalmente, um modelo de educação para crianças que foi propagado no Brasil por intelectuais, médicos/educadores, a exemplo de Rui Barbosa, Joaquim José Menezes Vieira e Caetano de Campos, embora tenha havido controvérsias quanto à sua criação, como observa Monarcha (2001). Esse tipo de instituição se difundiu muito lentamente pelo país, apesar do prestígio que conquistou, especialmente se comparado à creche (cf. Campos, 1993); Oliveira, 2008 e Kuhlmann Jr., 1998; 2010).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010, p. 481), que tomou como referência dados divulgados pelo Departamento da Criança no Brasil (DCB) – responsável pela proteção

materno-infantil e o atendimento pré-escolar, até 1970 –, em 1921 existiam somente quinze jardins de infância; já em 1924, conforme esse autor, verifica-se um crescimento de quase 200% em relação aos números inicialmente encontrados; nesse último ano, eram quarenta e dois jardins de infância. Nas décadas seguintes houve um crescimento significativo na oferta desse modelo de educação em relação aos últimos dados citados, embora essa oferta se apresentasse insuficiente para atender a população de crianças contabilizada. Em 1965 eram 3.320 jardins de infância: 1.535 públicos e 1.785 privados. Ao mesmo tempo, de acordo com Moysés Kuhlmann Jr., dados do DNCr (Departamento Nacional da Criança) indicavam que, nesse ano “a população de 2 a 6 anos no Brasil era de 12.175.294, de 2 a 4 era de 7.612.414; de 5 a 6 era de 4.562.880. Destas últimas, estima-se que 199.200 frequentavam os 3.320 jardins de infância contados no país” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 488).

Apesar do crescimento da oferta desse tipo de instituição, o jardim de infância, em relação ao ano de 1921, considera-se que a sua expansão foi pequena tendo em vista o número de crianças entre quatro e seis anos à época existente.

Nas décadas subseqüentes se verifica a ampliação do atendimento à criança antes dos sete anos, predominantemente visando às crianças pobres, por meio de ações alternativas ao jardim de infância. Esse último modelo de educação, certamente, envolvia maiores recursos do que as propostas surgidas, que se distanciavam do modelo pedagógico froebeliano, como se verifica no decorrer deste texto.

Kuhlmann Jr. (2010) aponta como uma das alternativas surgidas, em relação à questão em pauta, o Parque Infantil. Uma alternativa não-escolar, como diz Faria (1999), criada em São Paulo na década de 1940, sob a orientação de Mário de Andrade. Esses parques se distinguiam, conforme o primeiro autor, por atender crianças de diversas idades, de 3 a 6 anos e de 7 a 12, em um mesmo local, como também em horário diferente do horário escolar. Ele ainda destaca que “as idéias de Mário de Andrade sobre a criança e o Parque Infantil, valorizavam uma nova referência para a nacionalidade, com elementos de folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 483).

Deve-se ressaltar, em relação aos parques infantis, que na análise de Ana Lúcia Goulart Faria eles constituíam uma alternativa complementar à “escola” – no caso, o

Jardim de Infância – para às crianças em idade pré-escolar: “o parque infantil oferecia para essas crianças e para as outras frequentadoras a oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem enfim, de continuarem crianças, como complementando o ‘aluno’ que a escola pretende modelar” (FARIA, 1999, p.157). Embora, conforme essa autora, essa proposta acabou sendo negligenciada. Segundo ela,

as ambiguidades características dos anos 30 são visíveis também nesta área da educação infantil. O jogo, enquanto atividade lúdica, ociosa, muitas vezes foi negligenciado por aqueles que, embora valorizando recreação na educação pré-primária e nos jardins de infância, destacavam sua finalidade de facilitar a tarefa da escola primária<sup>8</sup>. Dessa forma o fator lúdico perde sua importância (FARIA, 1999, p. 155).

Em relação a esse aspecto, Kuhlmann Jr. destaca – embora sem analisar a questão – a incorporação pelo Parque Infantil da Educação Física, o que destoa da proposta inicial dessa instituição. Ele lembra ainda que, “uma orientação esportiva, voltada para a cultura física” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 483) foi incorporada também pelo jardim de infância em São Paulo, distanciando-o da pedagogia froebeliana. Ainda conforme esse autor, o Parque Infantil expandiu-se para o interior do Estado de São Paulo e para outros Estados da Federação.

Mesmo levando-se em conta os fundamentos que estiveram presentes na origem do Parque Infantil, “que revelavam uma concepção de infância criadora e consumidora da cultura e não apenas como aluno, geralmente entendido como consumidor da cultura produzida por outros” (FARIA, 1999, p.154), essa instituição, como se observa em Kuhlmann Jr. (2010), constituiu uma iniciativa de baixo custo, para as crianças da população pobre, que procurava suprir a falta de vagas no que se refere ao Jardim de Infância.

Nessa mesma direção de expansão do atendimento educacional à criança, este último autor citado destaca a obra de Heloisa Marinho, *Vida e educação no jardim de*

---

<sup>8</sup> É importante lembrar que o Parque Infantil se destinava também a crianças que já se encontravam na escola primária.

*infância* (1952), que em uma das últimas edições, propõe, especificamente para o Estado da Guanabara, a expansão da educação pré-primária para dar prioridade às “crianças necessitadas, filhos de mães trabalhadoras”. Para a efetivação dessa proposta, a autora sugere a

organização de novos jardins de infância públicos na proximidade das zonas industriais e das favelas destituídas de jardins e praças. Propõe também a criação de jardins particulares por autarquias, clubes, estabelecimentos comerciais e industriais, assim como em centros residenciais, a exemplo da Dinamarca, e ainda a organização de centros de recreação pré-escolar, em praias e jardins públicos, como na Suécia. Além disso, haveria a organização flexível de jardins de infâncias anexos às escolas primárias (KUHLMANN Jr., 2010, p. 488).

Ao mesmo tempo, a autora citada, como diz Kuhlmann Jr. (2010), enfatiza que as instituições pré-escolares não poderiam substituir a educação familiar; ela argumenta, como mostra esse autor, que é “ ‘preferível educar a criança em casa, do que enviá-la a um jardim superlotado’ ” (MARINHO, apud KUHLMANN Jr., 2010, p. 485). Segundo ela, “ ‘o rádio, a televisão, os jornais, as revistas, as clínicas psicológicas, os cursos de divulgação poderiam auxiliar os pais na educação da criança no lar, até para aliviar a procura excessiva’ ” (MARINHO, apud KUHLMANN Jr., 2010, p. 485).

Para Kuhlmann Jr. (2010), tal posicionamento de Heloisa Marinho, “é um claro reconhecimento do crescimento da demanda por vagas na pré-escola” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 485). Como já dito anteriormente, o crescimento de tal demanda motivou o surgimento de outras propostas de atendimento educacional à criança pré-escolar com características que cada vez mais se distanciavam da pedagogia froebeliana e dos espaços físicos onde essa pedagogia se realizava; em síntese, se distanciavam dos padrões de qualidade, especialmente relativos aos espaços físicos, inaugurados pelo Jardim de Infância.

No conjunto das alternativas e/ou mudanças propostas para atender à demanda pela educação pré-escolar<sup>9</sup>, o Jardim de Infância passa a admitir crianças a partir de um ano e meio. Nesse caso, deve-se ressaltar, que a estrutura física dessa instituição não se adequava ao atendimento pleiteado tendo em vista tanto as necessidades específicas da criança nessa faixa etária: berçário, lactário, fraldário, entre outros aspectos, quanto os objetivos iniciais do Jardim de Infância.

Até o início da década de 1960 a educação pré-escolar, no presente denominada educação infantil, conforme Kulhmann Jr. (2010), fica represada fazendo crescer cada vez mais o déficit de vagas. Ele destaca a iniciativa do Departamento Nacional da Criança/DNCR com o Plano de Assistência Pré-Escolar, para crianças a partir dos dois anos, para ser desenvolvido a “ ‘longo prazo’ ”. Esse Plano, segundo ele, propõe a criação de escolas maternas, jardins de infância, “ ‘como instituições auxiliares da família na educação de pré-escolares, promovendo o seu desenvolvimento integral harmonioso, através da experiência de vida que lhes permita a formação de hábitos sadios, estimulando a sua capacidade de adaptação gradativa ao meio social’ ”(PLANO DE ASSISTÊNCIA PRÉ-ESCOLAR/DNCR, 1967, apud KUHLMANN Jr., 2010, p. 488).

A respeito, ainda, desse Plano, vale destacar as considerações apresentadas pelo autor citado. Segundo ele, tal Plano, na verdade,

propõe algo muito menos ambicioso, a que chama ‘programa de emergência’<sup>10</sup>, a título experimental, ‘de um tipo de unidade simples, intermediária, em forma de balcão, esteira e alguns brinquedos, onde as crianças de poucos recursos ficariam abrigadas durante os impedimentos de sua mãe para o trabalho ou de outras necessidades de ordem material ou moral, recebendo ali alimentação, imunizações, e que se denominaria ‘Centro de Recreação’ (KUHLMANN JR., 2010, p.489).

---

<sup>9</sup> Ao que parece, conforme as fontes consultadas, a denominação pré-escolar ganha força a partir da década de 1930.

<sup>10</sup> Os programas emergenciais foram propostos para atender a necessidade da população de quatro a seis anos que se encontrava fora das instituições de educação infantil pela ausência de vagas. Eles implicaram um atendimento apenas na forma quantitativa, ficando de fora os elementos qualitativos do atendimento, como diz Kuhlmann Jr. (2010).

Ainda sobre as proposições do Departamento referido, deve-se ressaltar que era pretensão deste, conforme Kramer (1984, p. 69), “criar Centros de recreação, principalmente em áreas anexas às igrejas do País, tanto católicas quanto batistas”. E ainda, a recreação era considerada a “ ‘arma principal na luta contra atitudes anti-sociais’ ” (KRAMER, 1984, p. 69).

O Plano apresentado pelo DNCr, ao que parece, fortalece interesses por atender às crianças pobres com alternativas de baixo custo, cujas consequências se refletem nas propostas pedagógicas e especialmente nos espaços onde estas deveriam ser realizadas.

É possível afirmar que esse tipo de programa de emergência, revela uma despreocupação com a criança, no que diz respeito às suas necessidades de movimento e expressão: correr, pular, rolar, representar, brincar de modo geral.

Pelo que se pode deduzir, nas fontes consultadas, esse tipo de Programa não revela preocupações com o bem-estar da criança e com aspectos importantes do desenvolvimento dela e nem compromisso com a infância. Essa foi uma tendência que se fortaleceu até o final da década de 1980. Verifica-se que lentamente o modelo do Jardim de Infância, que passou a ser considerado elitista, foi sendo substituído por outras alternativas, especialmente pela pré-escola.

No início da década de 1970, conforme se verifica em Rosemberg (1999, p.16), começam a ser gestadas novas propostas de educação de massa, por meio de pareceres do Conselho Federal de Educação/CFE. É proposto um modelo de educação compensatória<sup>11</sup>, observando as orientações do UNICEF e da UNESCO para os países da América Latina, com “adoção de modelos não convencionais”.

De acordo com Rosemberg (1999), nas décadas de 1970 e 1980

o qualificativo ‘emergência’ foi substituído por ‘alternativo’, ‘não convencional’, ‘informal’, em oposição à educação ‘tradicional’, ‘institucional’ ou ‘formal’. Aquilo que, inicialmente, era determinado pela falta de recursos passou a ser teorizado tornando-se, muitas vezes,

---

<sup>11</sup> Conforme Soares (1986, p. 31), os programas de educação compensatória têm como objetivo compensar supostas deficiências das crianças filhas das populações pobres, “geradas pela ‘privação cultural’ de seu meio familiar e social fornecendo-lhe aquilo que as outras crianças já trazem, naturalmente, para a escola, como resultado de suas condições materiais e culturais de vida”.

nos textos, um ideal a ser perseguido, um modelo a ser imitado (ROSEMBERG, 1999, p.16).

O Programa de Educação Pré-Escolar lançado pelo Ministério da Educação/MEC em 1975, conforme essa última autora,

absorveu, na sua totalidade, as recomendações da UNICEF e da UNESCO: educação, nutrição e saúde deveriam ser atendidas de forma integrada; utilização de espaços físicos disponíveis (ou ociosos) na comunidade; a família e a comunidade fariam parte integrante das atividades de educação pré-escolar, objetivando despertar a consciência sobre a importância da idade pré-escolar e o barateamento dos programas; os meios de comunicação de massa deveriam ser utilizados para atingir populações distanciadas do espaço escolar (ROSEMBERG, 1999, p.16).

Nessa perspectiva, a pré-escola compensaria carências culturais das crianças e as prepararia para o ingresso na 1ª série, à época, do 1º grau, contribuindo para diminuir os altos índices de evasão e repetência.

Essa proposta tornou-se um modelo nacional público, embora tenha sido quase na totalidade, conforme a autora anteriormente citada, assumido pela LBA. O projeto que foi adotado por essa instituição ultrapassou a meta inicial de “atender 70 mil crianças no ano de implantação”, com a marca do barateamento dos custos (ROSEMBERG, 1999, p.18). Esse modelo de pré-escola que se instalou, na prática não respeitava aspectos específicos do desenvolvimento infantil, conforme evidencia estudo de Ilná Andrade Lobo, o que certamente contribuiu para que os objetivos propostos não tenham sido alcançados.

No que diz respeito à Sergipe, conforme Lobo (2002), a realidade educacional relativa à oferta pública de vagas para as crianças em idade pré-escolar, não foi atingida

de forma significativa por essa política de expansão da década de 1970<sup>12</sup>. Segundo ela, nesse Estado, entre 1975 e 1978, “a oferta dessa modalidade de ensino pelo poder público limitava-se quase que exclusivamente aos Jardins de Infância Augusto Maynard e o José Garcez Vieira. Até a implantação do Programa Nacional em 1981 esse atendimento era oferecido predominantemente pela rede particular” (Lobo, 2002, p. 167).

Retornando ao cenário nacional, na análise de Vital Didonet, “a expansão das matrículas era um objetivo obrigatório. Ou a pré-escola atendia a um número grande de crianças ou ela não significaria nada no conjunto do sistema de ensino” (DIDONET, 1992, p.18).

Para atender a essa perspectiva, o MEC lançou em 1981 o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar/PNEPE que definia objetivos e diretrizes gerais para o atendimento pré-escolar e propunha a elaboração de programas municipais e estaduais.

Com esse programa o MEC pretendia aumentar o número de matrículas promovendo, especialmente, a interiorização da pré-escola. Era parte dos objetivos desse programa prevenir também a repetência e a evasão. Para isso, por meio dele se propôs que a expansão fosse feita a curto prazo e com o menor investimento de recursos; devendo, portanto, o Estado e os Municípios recorrerem a estratégias mais baratas como a adoção de locais não convencionais: espaços ociosos, a exemplo de galpões, casas adaptadas, salões de igrejas, e outros recursos que a imaginação pudesse apontar (como o caso da utilização dos vagões de trem como espaço para a pré-escola em Aracaju). Além disso, o referido Programa não previa a formação de professores para atingir as suas metas. A comunidade deveria ser convocada a participar voluntariamente desse empreendimento. As mães, predominantemente, seriam as monitoras.

Dados citados por Didonet (1992) revelam que em 1981 a matrícula chegou a 400 mil crianças e a 600 mil em 1982. Para alcançar as metas propostas o governo recorreu a participação do Mobral que desenvolveu o “Programa de Educação Pré-Escolar”, especialmente no interior. Assim, considerando a matrícula alcançada também

---

<sup>12</sup> Conforme dados apresentados por Araújo (1996, p. 30), em 1979 “a comunidade Sergipana apresentava uma demanda de 50.000 vagas enquanto a rede Municipal oferecia apenas 1.700 vagas”.

com este programa, verificou-se um total de 1.200.000 crianças matriculadas (DIDONET, 1992).

No Estado de Sergipe, embora o estudo de Lobo (2002) indique que o crescimento da matrícula não acompanhou a realidade nacional<sup>13</sup>, na década de 1980, a implantação do PNEPE, obedeceu as orientações nacionais propostas. Conforme essa autora, “aqui foram criados os CEAPE’S (Centros de Atendimento ao Pré-escolar), que funcionavam geralmente em galpões de escolas de 1º grau. Às vezes contava-se com uma sala que fora desativada de uma turma de 1ª série” (LOBO, 2002, p.168) – esses centros se caracterizavam como uma forma de atendimento não convencional, tal como proposto pelo MEC. Nos galpões referidos pela autora chegava-se a atender mais de cem crianças.

Como ocorreu em outras regiões do país, por ser um Programa de baixo custo, aqui também se recorreu ao trabalho das mães, predominando no atendimento às crianças o “uso de material de sucata e raramente de recursos da natureza”. Na análise dessa autora, tais estratégias foram utilizadas como forma de “eximir o governo da responsabilidade de munir a pré-escola de condições materiais necessárias ao seu funcionamento” (LOBO, 2002, p. 168).

Outras alternativas desse tipo de atendimento informal se verificou especificamente na capital sergipana, onde se buscou ampliar o atendimento pré-escolar na rede municipal, com um programa denominado “Opção Informal na Pré-escola”. Para tanto, foram utilizados “vagões de trem e ônibus inservíveis para o transporte de passageiros”, conforme Araújo (1997, p.30). Esses recursos, segundo ela, foram transformados em salas de aula, “por conta de imaginosa lembrança”, nas palavras dessa da citada autora. Ainda conforme o que diz ela, no que se refere à rede municipal de ensino, em Aracaju a pré-escola funcionou também em igrejas, centros espíritas, casas afro-brasileiras, praças e ruas. Segundo ela, tais alternativas se faziam necessárias para romper o elitismo presente no atendimento à criança, com expressão nos Jardins de Infância.

---

<sup>13</sup> Conforme Lobo (2002, p. 167), até 1985 em Sergipe, “o déficit de atendimento na educação pré-escolar no Estado ainda girava em torno de 58% (não atingindo a meta do MEC de 50%) e que a rede particular detinha uma grande porcentagem de matrículas”.

Deve-se ressaltar, que as alternativas citadas são justificadas por Araújo (1997) como resposta à necessidade e à urgência de se priorizar a pré-escola em Aracaju. Para ela, tais alternativas se apresentavam como importantes “não apenas, pelo acúmulo do déficit de todos os anos, mas também por romper o elitismo que marcou e que marca até os nossos dias a existência de estabelecimentos de assistência a menores de sete anos” (ARAÚJO, 1997, p.30).

Considerar-se, contudo, importante também observar com alguns dos autores consultados (DIDONET, 1992; ROSEMBERG, 1999; LOBO, 2002; KUHLMANN JR., 2010), a contribuição dos programas referidos para a democratização do atendimento educacional à criança em idade de zero a seis anos, promovendo, ao mesmo tempo, a sua interiorização.

Em Sergipe registrou-se uma maior oferta de vagas com a interiorização da pré-escola, embora o atendimento informal, conforme Lobo (2002, p. 168) “descaracterizou a pré-escola enquanto espaço pedagógico transformando-a principalmente num depósito de crianças, num espaço predominantemente de guarda”.

No que diz respeito ao foco deste estudo, o espaço físico nas instituições de educação infantil, deve-se considerar que as alternativas citadas não contemplavam essa questão, na importância que ela tem para a criança.

A literatura consultada acerca da organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, como apresentado no capítulo 1 deste estudo, enfatiza que o ambiente nestas instituições, deve ser planejado tanto em termos de espaço como em termos de mobiliário e de materiais pedagógicos, para que possa oportunizar o desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças, assegurar o bem-estar, promover a interação com a natureza, com os adultos e com os seus pares; possibilitar o movimento e a livre expressão.

Certamente, os espaços não convencionais utilizados nos Programas referidos não asseguravam as possibilidades apontadas. Pode-se afirmar que essa questão em tais Programas apresenta-se minimizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, podemos perceber que entre as décadas 1930 e 1980 ocorreram mudanças importantes na Educação Infantil no Estado de Sergipe, especialmente na capital, em decorrência de mudanças mais amplas no cenário nacional. Essas mudanças tiveram o intuito de ampliar o número de vagas na educação pré-escolar e com isso dar oportunidade de acesso a essa modalidade de educação, especialmente aos filhos da população pobre. Contudo, verificou-se que a forma como essas mudanças se realizaram deixou a desejar em aspectos diversos. Eles contribuíram para a desconfiguração dos espaços físicos destinados à educação das crianças antes dos setes anos, em relação àqueles destinados aos jardins de infância.

Observou-se que os prédios onde funcionavam os Jardins de Infância Augusto Maynard e José Garcez Vieira, construídos entre as décadas de 1930 e 1940, apresentam uma arquitetura diferenciada, com um belo padrão estético, especialmente o prédio desse primeiro. Eles eram/ainda são bonitos, com salas amplas, arejadas, iluminadas, com grande área externa, jardins, espaço para teatro, música e outras atividades mais. Espaços que podiam proporcionar à criança condições para movimentar-se, correr, pular e, ao mesmo tempo, bem-estar a ela.

Os Jardins de Infância tinham uma proposta de educação que procurava se adequar às especificidades da criança. Apresentavam uma estrutura física que expressava o intuito de identificação com ela. A monumentalidade da sua arquitetura sugeria o desejo da adoção de novas práticas no que se refere à educação das crianças às quais se dirigiam.

Com as mudanças anteriormente referidas, especialmente dos objetivos e metas estabelecidas – tirar as crianças da rua, compensar carências, preparação para a escola formal/alfabetização, prevenir repetência e evasão e, expandir o atendimento com baixo-custo – no que se refere ao espaço físico o atendimento passou a ser feito de forma improvisada: prédios de pequenas residências foram adaptados sem as mínimas condições necessárias; espaços ociosos em igrejas, nas próprias escolas de 1º grau, galpões e até vagões de trens e ônibus “inservíveis” foram utilizados – cabe observar o

que significava e o que sentiam 25, 30, quem sabe até 40 crianças dentro de um vagão de trem ou de um ônibus, sem espaço para correr, brincar, movimentar-se de maneira geral; sem instalações sanitárias adequadas e outras condições mais. Em geral, foram espaços medíocres, com pouca iluminação e apertados que não favoreciam a interação criança-criança e criança-adulto; não favoreciam também o desenvolvimento de aspectos relativos a autonomia das crianças, a segurança e a identidade delas com as instituições, já que estas também com elas não se identificavam, pois, além das implicações já citadas, não havia apelo à infância, de modo que a construção do sentimento de pertencimento ficava, certamente, comprometida.

As políticas públicas nessa época tinham o intuito de atender a demanda por vagas na educação pré-escolar. Para enfrentar o desafio de ampliar em um breve espaço de tempo o atendimento solicitado, as alternativas adotadas se implantaram sob precárias condições, de modo que muitas delas funcionaram apenas como depósito de crianças. Pressupõem-se, assim, a ausência de uma preocupação, tanto com o desenvolvimento integral da criança, quanto em oferecer a ela um local digno e adequado às suas necessidades de movimento e expressão.

Ao que parece às instituições criadas para atender a demanda crescente entre as décadas de 1930 e 1980, no que se refere, sobretudo, ao espaço físico tiveram função utilitária, desvinculada de qualquer preocupação com o respeito e bem-estar da criança, especialmente com a sua formação ampla.

Tendo em vista o que este breve estudo permitiu revelar, considera-se importante o repensar dos espaços físicos destinados às instituições de educação infantil, considerando o impacto que tal aspecto pode ter em relação à criança nas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora e às práticas pedagógicas que a ela se dirigem. Um ambiente que disponha de bons equipamentos, que seja arejado, ventilado, bem organizado poderá fazer com que a criança se sinta parte dele.

Com este trabalho se pode perceber a desconfiguração dos espaços físicos destinados à educação da criança em idade pré-escolar no decorrer das décadas em foco, tendo em vista o modelo inicial do Jardim de Infância, cuja extinção ocorreu no processo das mudanças destacadas.

## Referências

- ARCE, A. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ARAÚJO, M. J. de. Opção Informal na Pré-Escola (1981). Revista **Hora de Estudo**. Revista do sistema municipal de ensino de Aracaju. Aracaju: Secretaria Municipal de Educação, n. 1. p. 8 – 14, 1997.
- BRASIL, **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, **Parecer CNE/CEB Nº 20**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CARVALHO, M. I. C. RUBIANO e BONAGAMBA. “Organização do Espaço em Instituições pré-escolares”. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**. S. Paulo: 3ª ed. Cortez, 1996.
- DIDONET, V. Balanço Crítico da Educação Pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**. Brasília, ano 10, nº 50/51, abr/set. 1992.
- FARIA, Ana. Lúcia. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana. Lúcia. G. de, PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas – SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFScar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2007.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.
- FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa** (tradução Alfredo Veiga-Neto} 2ª ed. -Rio de janeiro: DP&A, 2001.

FRANÇA, L. C. M. Formando & Conformando. In: Revista Educar-se (Revista Trimestral da Secretaria de Estado e do Desporto e Lazer). Aracaju: Ano 1, nº 1, Setembro, p. 11 – 17, 1996.

GRAÇA, T. C. C. da Jardim de Infância “José Garcez Vieira” Marco da Educação Infantil da Prefeitura de Aracaju. Revista **Hora de Estudo**. Revista do sistema municipal de ensino de Aracaju. Aracaju: Secretaria Municipal de Educação, n. 1, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Escolarização e brincadeira**. São Paulo: Pioneira, 1988.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 2004.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: L. E. M. T. FARIA FILHO, L. M. de e VEIGA, C. G. (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 4ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

LEAL, R. de C. D. **O primeiro Jardim de Infância de Sergipe: contribuição ao estudo da educação infantil (1932- 1942)**. In: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/Se, 2004.

LE GOFF, J. **A História Nova**. Tradução Eduardo Brandão. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LIMA, M. W. de S. A importância da Qualidade do Espaço na Educação das Crianças. **Criança**: Revista do professor de Educação Infantil. Brasília: n. 27, 1994, p. 9 –12.

LIMA, A. P. dos S. e FREITAS, Anamaria G. Bueno de. **Nos caminhos da História da Educação Infantil em Sergipe: o primeiro Jardim de Infância Municipal de Aracaju-José Garcez Vieira**. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2006. Disponível em <<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/>>. Acesso em 20 de Dezembro de 2011 às 12h 25min.

LOBO, I. A. O programa Nacional de Educação Pré-Escolar em Sergipe. São Cristóvão, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE.

MONARCHA, C. (org). **Educação da Infância brasileira: 1875-1983**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2001.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. de. (org). **História Social da Infância no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PANIAGUA, G; PALACIOS, J. Tradução Fátima Murad. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Revista Educar-SE. Ano 1. n. 1, 1996.

Revista Renovação. Aracaju/SE n. 10, 1932

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e Processos de Excelência. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 107, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S. Organização de Ambientes Infantis Coletivos como Contexto de Desenvolvimento. In: **Rede de Significações e o estudo humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, W. A. DA. **Organização do Trabalho e Ação Pedagógica**. Influência da Pré-escola no Processo de Alfabetização. (org). São Cristóvão/ SE: UFS, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**. Uma perspectiva Social. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Prismas).

VILAS-BÔAS, E. F. **A educação protestante em Sergipe: 1884-1913**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE.

