

LARA CARINY CELESTINO FONSECA

**JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS (1928-1937):  
educação e processo civilizador**

Universidade Federal de Goiás  
Campus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2014

LARA CARINY CELESTINO FONSECA

**JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS (1928-1937):  
educação e processo civilizador**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão.

Orientadora: Professora Dra. Selma Martines Peres

Linha: História e Culturas Educacionais

Universidade Federal de Goiás  
Campus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BSCAC/UFG**

Fonseca, Lara Cariny Celestino.  
F676j Jardim de infância em Goiás (1928-1937) [manuscrito]: educação e  
processo civilizador / Lara Cariny Celestino Fonseca. - 2014.  
xv, 109 f. : il., figs, quadro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Selma Martines Peres.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.  
Bibliografia.  
Inclui lista de figuras e  
quadro. Anexos.

1. Jardim de infância. 2. Educação em Goiás 3. Processo  
civilizador. I. Título.

CDU:373.24:37(817.3

LARA CARINY CELESTINO FONSECA

**JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS (1928-1937):  
educação e processo civilizador**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Selma Martines Peres – UFG/Câmpus Catalão – Orientadora.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Maria Gonçalves – UFG/Câmpus Catalão.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cynthia Greive Veiga – FaE/UFMG.

Universidade Federal de Goiás  
Campus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2014

Dedico este trabalho aos meus pequeninos alunos, hoje grandes, principalmente àqueles dos quais tive o privilégio de fazer parte do início da vida escolar, como que cultivando um lindo jardim florido. Eles marcaram minha trajetória profissional.

Dedico também a duas outras flores importantes no jardim de minha vida: meus afilhados “Cadu” e “Vanessinha”, que apesar de não terem muito da minha atenção nesses dois últimos anos, desde que nasceram sempre foram e sempre serão inspiração para o meu viver.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, “por tudo o que Tens feito, por tudo o que Vais fazer, por Tuas promessas e tudo o que És, eu quero Te agradecer, com todo o meu ser”.

À minha mãe, Lúcia Helena Fonseca, e às minhas irmãs, Hellen Bianca Celestino Fonseca e Milla Geordana Celestino Fonseca, pelo amor incondicional. Minha família é uma benção de Deus.

Ao meu esposo Márcio Carneiro Oliveira, pelo apoio e compreensão na realização desse sonho.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros, por não ter me deixado desistir do Mestrado antes mesmo de começar. O seu incentivo foi muito importante e abençoado.

À minha querida orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Selma Martines Peres, pelo cuidado que dedicou a mim, pela confiança, por tudo o que vivi e aprendi com você.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Maria Gonçalves e à Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cynthia Greive Veiga, pelas valiosas contribuições à pesquisa. Tenho grande admiração pelas pessoas e profissionais que são.

Aos professores, Mestres de minha formação acadêmica. Foi muito gratificante ser aluna de vocês na Graduação e no Mestrado. Obrigada pelas valiosas experiências!

Aos colegas, companheiros nessa caminhada. Sou grata por tê-los conhecido e poder compartilhar com vocês as alegrias e as angústias de ser mestrando.

À FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pelo suporte à pesquisa e à minha trajetória enquanto pesquisadora.

Aos amigos, de perto e de longe, pela torcida, pela preocupação e pelas orações. Feliz daquele que tem amigos!

Enfim, agradeço à minha professora do Jardim de Infância, “Tia Fatinha”, pelas boas e eternas lembranças de quando tudo começou...

“La independencia se va haciendo  
con las diferencias,  
la interdependencia se va perfeccionando  
con la convivencia.”

(Norbert Elias)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de investigação o primeiro Jardim de Infância público de Goiás. Aponta-se como questão central a seguinte indagação: como se constituiu o Jardim de Infância em Goiás (1928-1937) e qual sua relação com o processo civilizador em curso na sociedade goiana? Assim, a problemática levantada segue orientada por estes objetivos: conhecer o modo como se constituiu o primeiro Jardim de Infância de Goiás no período de 1928 a 1937; conhecer aspectos de sua constituição e demarcar o contexto goiano em que foi criado; analisar sua relação com o processo civilizador em curso no estado. O trabalho tem como fontes de pesquisa um conjunto de documentos referentes à história do Jardim de Infância goiano nas décadas de 1920 a 1930, dentre os quais se destaca: o Regulamento e Programa do Jardim da Infância, expedido em 1928, os Regulamentos do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930 e 1937, números do *Correio Oficial*, órgão de imprensa, onde circulava discussões sobre a educação desse período. Outro movimento realizado no tratamento do tema diz respeito aos estudos teóricos sobre processo civilizador, tomando como principais referenciais Norbert Elias (1993; 1994) e Veiga (2009; 2010). A pesquisa se apoia, ainda, em Kuhlmann Jr. (1998; 2000), Kishimoto (1988), Faria Filho (2004), Abbud (2011), dentre outros, para tratar de questões sobre a “infância” e sua educação. Para fundamentar a discussão sobre a educação em Goiás, foram utilizados os estudos de Bretas (1991), Silva (1975), Canezin e Loureiro (1994), Pinto (2011; 2012), Alves (2007) e Valdez (2002). A construção do contexto político e social se fez a partir da contribuição das obras de Palacín e Moraes (2008) e Chaul (1998). Dentre os resultados destaca-se a constituição do Jardim de Infância como parte do processo civilizador em Goiás, assinalando sua configuração direcionada para uma educação ativa e autorreguladora que refletia a formação da criança compreendida na inter-relação com o adulto. Nessa configuração, o Jardim de Infância em Goiás pode ser considerado como peça no esforço de fortalecimento do estado e da formação de novos *habitus* sociais, cujo propósito era imprimir uma nova dimensão à educação e à sociedade goiana rumo ao progresso e à modernidade.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância. Educação em Goiás. Processo Civilizador.

## ABSTRACT

The present work has as its object of investigation the first public Kindergarten in Goiás. Pointing up as a central issue the following question: how constituted the Kindergarten in Goiás (1928-1937) and what is its relation to the civilizing process in goiana society? Thus, the problematic raised following guided by these objectives: know how it constituted the first Kindergarten of Goiás in the period 1928-1937; know aspects of its constitution and demarcate the goiano context in which it was created; analyze its relationship with the civilizing process in State. The work has as search sources a set of documents relating to the Kindergarten goiano's history of Goiás in the decades from 1920 to 1930, among which stands out: the Kindergarten Regulation and Program, issued in 1928, the Primary Education Regulations of the State of Goiás, from 1930 and 1937, numbers of *Correio Oficial*, press organ, which circulated discussions about education that period. Another move made in the treatment of the topic relates to the theoretical studies of the civilizing process, taking main reference Norbert Elias (1993;1994) and Veiga (2009; 2010). The research was also supported in Kuhlmann Jr. (1998; 2000), Kishimoto (1988), Faria Filho (2004), Abbud (2011), among others, to address question about the "childhood" and its education. To support the discussion on education in Goiás, were used studies of Bretas (1991), Silva (1975), Canezin and Loureiro (1994), Pinto (2011; 2012), Alves (2007) and Valdez (2002). The construction of the political and social context was made from the contribution of the works of Palacín and Moraes (2008) and Chaul (1998). Among the results highlight the constitution of Kindergarten as part of the civilizing process in Goiás, indicating its configuration directed to an active and self-regulatory education that reflected the formation of the child understood the interrelationship with the adult. In this configuration, the Kindergarten in Goiás can be considered as part of the effort to strengthen the state and the formation of new social *habitus*, whose purpose was to give a new dimension to education and to goiana society towards progress and modernity.

**Keywords:** Kindergarten. Education in Goiás. Civilizing Process.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1 – Instrução Pública de Goiás (Capital): Matrícula em 1930.....</b>	<b>47</b>
<b>Figura 2 – Lei n. 851 A, de 10 de julho de 1928.....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 3 – Noticiário: “Jardim de Infância”.....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 4 – A inauguração do Jardim de Infância e do Grupo Escolar.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 5 – Comunicado da Diretora do Jardim de Infância (1).....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 6 – Comunicado da Diretora do Jardim de Infância (2).....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 7 – Comunicado da Diretora do Jardim de Infância (3).....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 8 – Despesa do Jardim de Infância prevista para o ano de 1930.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 9 – Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 10 – Comunicado de Transferência.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 11 – Solicitação da Diretora do Jardim de Infância.....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 1 – Regulamentos do Jardim de Infância em Goiás.....</b>	<b>88</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, INFÂNCIA CIVILIZADA, JARDIM DE INFÂNCIA</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Infância e <i>Kindergarten</i>.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Processo Civilizador das Crianças.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 O Jardim de Infância no Brasil.....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO II – POR UMA HISTÓRIA DO JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS..</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Goiás em Cena.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 Cenário Educacional em Goiás (1920-1930).....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 Jardim de Infância em Goiás.....</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO III – JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS: NAS TRAMAS DO</b>	
<b>PROCESSO CIVILIZADOR.....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 Jardim de Infância: símbolo do progresso e da modernidade.....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 A Professora como Artífice da Civilidade.....</b>	<b>79</b>
<b>3.3 A Criança Civilizada.....</b>	<b>84</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

*Kindergarten* é um termo proveniente do alemão *kind*, criança, e *garten*, jardim. O Jardim de Infância foi criado por Friedrich Froebel (1782-1852) para designar a instituição por ele inventada para educar crianças pequenas. Trata-se de um termo coerente com a concepção do educador, a qual compara a criança com uma planta que precisa de solo fértil, água, luz do sol e nutrientes para se desenvolver, tudo sob os cuidados de uma boa jardineira, a professora, sempre atenta às necessidades de cada planta, isto é, de cada criança. Assim concebido, o Jardim de Infância foi criado em 1840 na Alemanha e, ao longo dos anos, foi sendo disseminado para outras nações.

No Brasil, os primeiros Jardins de Infância surgiram no final do século XIX, mas eram instituições particulares, voltadas ao atendimento de crianças da elite, com idade entre cinco e sete anos.

Embora houvesse referências à implantação de jardins-de-infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas escolas. (KUHLMANN JR., 1998, p. 83)

Instituições pré-escolares, de caráter público, começaram a se disseminar em nosso país no início do século XX, fortemente marcadas por ideais de “assistência” e “amparo” aos necessitados. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), “creches, escolas maternais e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, [...], na passagem do século XIX e XX”.

Vale lembrar que creches e escolas maternais estiveram vinculadas até meados do século XX, não aos órgãos educacionais, mas a instituições filantrópicas e/ou órgãos de assistência e bem estar social. Segundo Kishimoto (1988a, p. 66),

As creches não tinham como preocupação a educação da criança. As escolas maternais, inicialmente eram instituições de assistência à infância e foi somente com a absorção das propostas pedagógicas que se transformaram em unidades pré-escolares, oferecendo educação e assistência social.

Quanto ao Jardim de Infância, este assumiu um caráter educativo desde a fundação da primeira instituição no Brasil, o que aconteceu em 1875, no Rio de Janeiro, pelo Colégio Menezes Vieira. De orientação froebeliana, o Jardim de Infância tinha como princípio a auto atividade livre, o jogo e a brincadeira como referência, de modo que tudo deveria ser vivido pela criança, levando-a a pensar e agir de acordo com as suas particularidades.

No estado de Goiás, o primeiro Jardim de Infância público foi criado em 1928, na Cidade de Goiás, antiga Capital, anexo à Escola Normal Oficial. O objetivo dessa instituição

era propiciar educação a crianças entre quatro e sete anos de idade, além do claro alinhamento com os ideais de modernidade e progresso que o país experimentava.

No presente trabalho realizo uma investigação acerca da história do primeiro Jardim de Infância goiano. A motivação da escolha desse objeto revela um traço particular da trajetória profissional da pesquisadora, que iniciou a carreira na educação infantil, mais especificamente na alfabetização, e se constituiu numa das mais importantes e significativas experiências vivenciadas profissionalmente. Assim, essa pesquisa é também uma realização pessoal.

Além disso, o interesse pelo tema decorre da constatação da inexistência de estudos sobre a história dessa instituição em Goiás. Em levantamento bibliográfico realizado pela pesquisadora e no trabalho publicado por Valdez e Barra (2012), o qual inclui livros, dissertações e teses sobre a História da Educação em Goiás, não há identificação de publicações sobre o tema. Nesse levantamento, que considera o período de 1970 a 2011, foram contabilizadas quarenta e duas produções, sendo sete publicações no formato de livros e trinta e cinco dissertações e teses. De acordo com as autoras,

No que se refere à modalidade de ensino, dezessete estudos priorizam o Ensino Superior, seja no que se refere a investigações abrangentes sobre universidades e faculdades, seja sobre cursos, disciplinas específicas e outros. Em seguida, em um total de onze trabalhos, estudos gerais incluíram diferentes modalidades de ensino. Já os estudos a respeito da prática de professores leigos e Escola Normal estão contidos em oito trabalhos. Em relação às produções referentes a Educação Básica: oito se referem ao Ensino Secundário e quatro ao Ensino Primário. A modalidade que inclui pesquisas sobre Educação e Movimentos Sociais se restringiu a apenas uma, e outras, de diferentes temáticas, somam três. (VALDEZ; BARRA, 2012, p. 120-121)

Das bibliografias levantadas, alguns livros subsidiam esta pesquisa sobre a história do Jardim de Infância em Goiás, ainda que não tratem especificamente do tema. As obras *História da Instrução Pública em Goiás*, de Genesco Bretas (1991); *Tradição e Renovação em Goiás*, de Nancy Ribeiro de Araújo e Silva (1975); *Escola Normal em Goiás*, de Maria Tereza Canezin e Walderês Nunes Loureiro (1994); e *Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930)*, coletânea organizada por Valdeniza Maria Lopes da Barra (2011), auxiliam na fundamentação do cenário educacional do estado de Goiás nos anos 1920 a 1930, período que caracteriza o recorte temporal da pesquisa.

O período delimitado (1928-1937) encontra justificativa na construção do objeto de pesquisa. 1928 é tomado como marco em referência às primeiras iniciativas do poder público goiano quanto a proposição de um projeto de organização de uma instituição para educação de crianças pequenas em Goiás. 1937 marca a desanexação do Jardim de Infância

da Escola Normal Oficial da cidade de Goiás, transferida para a nova Capital, Goiânia, onde se instalou o Jardim de Infância Modelo.

A problemática dessa pesquisa se coloca em torno da história do primeiro Jardim de Infância público de Goiás, sua constituição, finalidades prescritas, articulação com o ideal de educação e sociedade em voga no país. Assim, aponta-se como questão central a seguinte indagação: como se constituiu o Jardim de Infância em Goiás (1928-1937) e qual sua relação com o processo civilizador em curso na sociedade goiana? A partir dessa questão de investigação levanta-se a hipótese de que a história desse Jardim de Infância se articula com o contexto de modernização do estado, vinculada ao ideal de formação de atitudes e condutas em prol de uma nova civilidade.

A problemática levantada nesta investigação segue orientada pelo objetivo de conhecer o modo como se constituiu o Jardim de Infância em Goiás, no período de 1928 a 1937. De forma específica busca-se conhecer aspectos da constituição do Jardim de Infância em Goiás e analisar sua relação com o processo civilizador em curso no estado, bem como demarcar o contexto goiano em que foi criado o Jardim de Infância.

Este trabalho teve como fontes de pesquisa um conjunto de documentos, no sentido alargado que as fontes assumem nos recentes estudos em História da Educação. Analisa-se, portanto, a legislação, vários números de jornais da época e outros documentos que auxiliam na compreensão histórica do Jardim de Infância goiano no período investigado. Nesse sentido, foi realizado um levantamento em fontes como: publicações de jornais, leis, ofícios, comunicados, mensagens presidenciais, no Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHE), em Goiânia, e no Arquivo Frei Simão Dorvi, na Cidade de Goiás-GO.

No caso particular dessa pesquisa, as referências principais são os seguintes documentos: Regulamento e Programa do Jardim da Infância, expedido em 1928 e os Regulamentos do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930 e 1937. O primeiro documento deu ao Jardim de Infância de Goiás um caráter oficial, visto que o instituiu no aparato escolar e o segundo o consagrou no bojo da Reforma Educacional que introduziu o ideário pedagógico escolanovista no estado a partir do apoio técnico e intelectual paulista. O Regulamento de 1930 abarca os diferentes graus do ensino primário, incluindo o Jardim de Infância, seu funcionamento e o programa a ser adotado. O terceiro documento manteve o Jardim de Infância como um “grau do Ensino Primário”, entendido enquanto período preparatório. Vale destacar que esse documento, o Regulamento de 1937, foi expedido em meio às expectativas e as tensões referentes à transferência da Capital para Goiânia, o que impulsionou diversos setores, inclusive a educação. Assim como a nova Capital, a educação

deveria ser um símbolo de progresso, modernidade e, porque não, de civilização.

Além dos Regulamentos do Ensino, outra referência deste trabalho é o *Correio Oficial*, órgão de imprensa escrita, de caráter oficial, que, segundo Diniz (2013, p. 50), “permeou, em suas páginas, inúmeros vislumbres das transformações, permanências e ambiguidades do contexto goiano do século XIX ao XX”.

O *Correio Oficial* foi fundado em 3 de junho de 1837, tendo como principal assunto a divulgação dos atos oficiais do Governo de Goiás, compêndios de doutrina cristã, noções de civilidade, bem como assuntos que fossem de interesse das autoridades do estado. Desde sua fundação, as publicações tinham uma frequência de uma a duas vezes por semana, chegando a circular quinzenalmente, tendo em alguns períodos a circulação interrompida por motivos que envolveram aspectos políticos. Entre os anos 1920 a 1930 o *Correio Oficial* era subordinado à Secretaria do Interior e Justiça, período em que foram implantadas mudanças, como: aparelhamento das oficinas, ampliação do material tipográfico e do quadro de funcionários da redação, que tornaram possível a circulação diária desse jornal, inclusive com a inclusão dos suplementos pedagógico e judiciário em suas publicações.

Outro movimento realizado na pesquisa diz respeito aos estudos teóricos sobre processo civilizador, visto que se considera a educação da infância como parte de um processo civilizador em curso no país e em Goiás. Nessa perspectiva, é que se lê a preocupação do poder público e da sociedade civil com a educação das crianças e sua formação integral, visando o cidadão republicano. Desse modo, os estudos de Norbert Elias (1993; 1994), Veiga (2009; 2010), Xavier e Sarat (2012) são tomados como referências. Para tratar de questões sobre a “infância” e sua educação, a pesquisa apoia-se em Kuhlmann Jr. (1998; 2000), Kishimoto (1988), Faria Filho (2004), Abbud (2011), dentre outros, e para fundamentar a discussão sobre a educação em Goiás como um todo e a educação das crianças, de modo particular, utiliza-se além dos estudos citados anteriormente, os de Pinto (2011), Alves (2007), Valdez (2002), sendo que a construção do contexto político e social se fez também com a contribuição das obras de Palacín e Moraes (2008) e Chaul (1998).

Com esse aporte teórico, a pesquisa está organizada em três capítulos. O Capítulo I aborda a discussão sobre a educação, a infância, o processo civilizador/escolarizador da criança, bem como a configuração do Jardim de Infância no Brasil. O Capítulo II apresenta o cenário sócio-político e educacional que envolve o Jardim de Infância em Goiás, sua criação e regulamentação, o ponto de vista, as intenções e pressupostos político-sociais e pedagógicos do Governo do estado e da sociedade civil. Por fim, o Capítulo III traz a análise do Jardim de Infância como elemento do processo civilizador em curso no estado de Goiás, enquanto

símbolo do progresso e da modernidade, procurando tecer aproximações entre os Regulamentos goianos e a configuração política e educacional da qual fazem parte.

# CAPÍTULO I

## INFÂNCIA, INFÂNCIA CIVILIZADA E JARDIM DE INFÂNCIA

Para confeccionar a tessitura da investigação, nesse capítulo apresento os termos infância, *Kindergarten*, processo civilizador da criança e Jardim de Infância no Brasil, seguindo a abordagem de autores como: Ariès (1981), Veiga (2009; 2010), Boto (2002), Abbud (2011), Kuhlmann Jr. (1998; 2000), Norbert Elias (1993; 1994). O objetivo é discutir o processo de constituição de instituições de atendimento à infância em nosso país. Ressalto, no entanto, que não tenho a pretensão de esgotar o debate acerca dos conceitos elencados, apenas trazer algumas aproximações que viabilizam a compreensão da urdidura dessa trama.

### **1.1 Infância e *Kindergarten***

O verbete infância apareceu pela primeira vez no dicionário da Língua Portuguesa em 1832, significando “ausência de fala” (VALDEZ, 2002). Etimologicamente o termo infância provém do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar, na forma de seu particípio presente *fan*, falante, e de sua negação *in*. Nesse sentido, o *infans* é aquele que ainda não adquiriu, segundo Gagnebin (1997, p. 16), “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) alerta que, “essa incapacidade de falar, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão”.

Como em qualquer outra fase da vida, a infância tem um significado genérico em função das transformações sociais, associado ao *status* e papel, conforme os sistemas de classes e de idades que toda sociedade possui. Historicamente, até por volta do século XII, a infância se constituía num período de transição, logo ultrapassado, tendo sua lembrança perdida. O alto índice de mortalidade infantil contribuía para esse desinteresse em relação à infância uma vez que, segundo Kramer (2011, p. 17), “a morte das crianças era considerada natural” e, “quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos”.

De acordo com Boto (2002), as pesquisas sobre a história da infância tiveram um forte impulso com os estudos de Philippe Ariès, datado da década de 1960, o qual destaca como a modernidade ocidental percebia a criança. Para Boto (2002, p. 11-12):

[...] desde então, inúmeros<sup>1</sup> são os autores que, com base no trabalho pioneiro de Ariès, discutirão as intrincadas relações entre o tema da infância e o modo como a percepção sobre as crianças se apresenta como uma categoria social e temporalmente construída.

No livro *História social da criança e da família*, Ariès (1981) mostra uma nova percepção em relação à infância desde o século XIII. No entanto, sinais de desenvolvimento de uma nova sensibilidade quanto à criança, no cenário da sociedade ocidental, só serão identificados de forma numerosa e significativa a partir do final do século XVI e início do XVII. Nesse sentido, Ariès (1981, p. 61. Grifos meus) diz,

[...] embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, *uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer*: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.

Ariès ressalta que até o final do século XVII ainda não é possível falar em sentimento de infância. Este terá início no conjunto das mudanças sociais desse século:

[...] A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças [...] que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de *escolarização*. (ARIÈS, 1981, p. 11. Grifo no original)

A separação promovida pelo surgimento do colégio pode ser vista como parte de um grande movimento de moralização, liderado por reformadores católicos e protestantes, por juristas e pelo estado, com a cumplicidade sentimental das famílias. Desse modo,

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar o seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 1981, p. 11)

Além do surgimento da escola e da família nuclear, a transformação do sentimento de infância, relatado por Ariès, a partir da iconografia, escritos antigos e trajes, se realizou a luz

---

<sup>1</sup> A autora refere-se aos estudos de Antônio Gomes Ferreira (2000) que recorda a existência, na história da infância, de um fosso em relação a uma minoria mais abastada e de uma maioria, que vivia em condições precárias e de Neil Postman (1999), que afirma que o sentimento de infância que acompanha a modernidade estaria desaparecendo. Cf: BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C; KUHLMANN JR, M. (Orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

das mudanças que ocorriam nas formas de organização da sociedade. Vale lembrar, no entanto, que

[...] O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (ARIÈS, 1981, p. 156)

Assim, a partir da consciência da infância, o desenvolvimento e educação da criança passaram a ser dignos de preocupação e a criança passou a ocupar um lugar específico na família e na escola. Porém, essa ideia de um “descobrimento da infância”, estabelecida no século XVII por Ariès (1981), numa perspectiva de longa duração, foi vista como linear suscitando críticas à sua teoria.

Segundo Gélis (1991, p. 319),

Essa mudança de atitude com relação à criança, que é fundamentalmente uma mutação cultural, ocorre ao longo de um período extenso. Impossível estabelecer aqui uma cronologia precisa. Na falta de certezas, algumas referências, pois, a evolução não se realizou em toda parte no mesmo ritmo, mas, sob o efeito das forças políticas e sociais, sofreu bruscas paradas num lugar, repentinas acelerações em outro. Sem dúvida, quem deu o tom, foi a cidade, local por excelência da inovação. Não é na cidade que a partir do século XV progressivamente emerge a “família moderna”, reduzida ao casal e aos filhos? [...].

Nessa perspectiva, há que se reconhecer que não factível a simples transposição de uma realidade específica, como a instituída por Ariès, que caracteriza e limita-se ao estudo da infância das camadas abastadas, a outras realidades, uma vez que “naquele contexto [...] não havia ainda uma tradição substantiva de estudos que resgatassem [...] a vivência dos grupos populares”, conforme Gouvêa (2006, p. 21), visto que tolheria particularidades ou generalizaria tensões locais. Nessa esteira crítica, Faria Filho (2004, p. 15) acentua o problema apontado por Kuhlmann Jr. e Fernandes, que: “compreendem a infância como a concepção ou a representação que os adultos faziam sobre o período inicial da vida da criança ou como o próprio período vivido pela criança”, o qual vem se modificando a partir das mudanças nas relações geracionais, bem como no contexto sócio-histórico que envolve a família e a sociedade.

Assim, há que se considerar que a ideia de infância nem sempre existiu do mesmo modo, sendo o conceito de infância, de acordo com Kramer (2011, p. 19), “determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade”. Nessa perspectiva, a constituição da educação das crianças, bem como o processo contínuo e inacabado que caracteriza uma civilização vem sendo historicamente construídos. Nessa direção, Kuhlmann Jr. (1998, p. 27) salienta que,

A segunda metade do século XIX e o início do século XX foram marcados pela crença no progresso e na ciência, mobilizando as nações ocidentais a se adaptarem aos novos instrumentos e processos produtivos. Os países fizeram inventários de suas potencialidades e realizações, e as histórias sobre vários aspectos da vida social, escritas nesse período, anunciavam o trilhar da civilização para o progresso. O conceito de civilização passou a impor o critério da necessidade de novas instituições sociais. As instituições de educação popular para os membros das classes subalternas, compondo um quadro muito mais amplo do que o do sistema escolar, portavam signos de estigmatização social.

Nesse contexto, associou-se ao sentimento de infância uma cultura da escola, que tomou, de acordo com Lopes et al (2007, p. 245),

[...] em vários países da Europa, Estados Unidos e também no Brasil, os contornos de uma escola graduada, supostamente adaptada às características psicológicas das crianças e afinada às preocupações do Estado de racionalização dos processos educativos, necessária à expansão da escolarização [...].

Desse sentimento quanto à infância, dos cuidados que foram sendo dispensados à criança, até a criação de instituições de educação da infância, há um longo processo, marcado por transformações nos modos de concebê-la e trata-la, suscitando diferentes preocupações em relação ora ao seu atendimento ora à sua educação. Um processo que atravessa os séculos XVII e XVIII.

Pensando na educação das crianças, especialmente na chamada primeira infância (até os sete anos de idade), o pedagogo alemão Friedrich Froebel criou na Alemanha, em 1840, uma instituição denominada Jardim de Infância/*Kindergarten*. Tratava-se de um estabelecimento tipicamente educativo, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança de 3 a 7 anos, através de atividades que, segundo Kishimoto (1988b, p. 58),

[...] envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de lendas, cantos e realização de viagens e passeios. Através dessas atividades, Froebel pretendia estimular o desenvolvimento integral da criança e, nesse sentido, ajustava-se perfeitamente aos objetivos de um estabelecimento com caráter educativo.

Para Froebel, na escola tudo a ser vivido pelas crianças deveria levá-las a pensar. Assim, tomando como pressuposto a auto atividade, por meio de jogos, o professor trabalharia a partir dos conhecimentos prévios das crianças. A educação era vista por Froebel como ponto crucial para o desenvolvimento do homem, uma vez que “desenvolver a educação é o caminho que conduz à vida, o único que guia com segurança à realização das aspirações internas da natureza humana e à realização também de suas aspirações externas [...]” (FROEBEL, 2001, p. 23).

Nesses termos, mais do que pensar a educação da criança, Froebel pensou a educação do homem, visto que considerava que desde a infância a criança deveria ser tratada como membro necessário e essencial da humanidade. Para o educador alemão,

Desde seu nascimento, desde sua aparição sobre a terra, o menino deve ser tratado de acordo com a sua verdadeira essência e de modo que possa empregar sua energia com liberdade. A educação não tem de favorecer o desenvolvimento de uns membros à custa de outros, nem o cultivo de umas atitudes tem de prejudicar as demais. Não impeçamos o espontâneo crescimento de seu corpo, oprimindo-o e empacotando-o em estreitos invólucros, nem mais tarde o façamos caminhar com andadores. É preciso que o menino, o homem futuro, consiga o quanto antes encontrar por si mesmo seu centro de gravidade, o ponto de equilíbrio de todos os seus membros e energias; movimentar-se ativa e livremente; valer-se de suas próprias mãos; firmar-se e andar sobre seus próprios pés; ver com seus próprios olhos; utilizar de uma maneira adequada e harmônica todos os seus membros. Logo, o menino deve aprender e exercitar a arte mais nobre e mais difícil: saber conservar seu centro de gravidade, o justo meio no caminho da vida, apesar de todos os desvios, transtornos e obstáculos. (FROEBEL, 2001, p. 33)

Notadamente, esse pensamento, que caracteriza toda a pedagogia do Jardim de Infância de Froebel, passou a ser referência em diversos países. Nos Estados Unidos, por exemplo, a introdução do *Kindergarten* se deu em virtude da imigração alemã, na segunda metade do século XIX. Segundo Abbud (2011, p. 40), que utilizou, dentre outras fontes, o trabalho de Nina Vanderwalker, *The Kindergarten in American Education* (1908), bem como uma publicação do *Kindergarten Centennial Committee*,

Pelo fato de, na Alemanha, o *kindergarten* ter sido banido por sua associação com o liberalismo, os livre-pensadores alemães viram nos EUA um meio propício para a sua aceitação e difusão. Além disso, o *kindergarten* seria um bom modo de preservar a cultura alemã entre os muitos imigrantes que lá habitavam. De fato, enquanto se manteve limitado à colônia alemã, ele não encontrou barreiras significativas, porém, quando foi apresentado aos americanos, mesmo tendo despertado o interesse de alguns, sofreu resistências. A principal resistência sofrida nos EUA não se deu pela associação ao liberalismo, como havia sido na Alemanha, mas por sua associação ao país de origem e a colônia de imigrantes, exatamente no momento em que os americanos, após a Guerra Civil que dividira o país, lutavam para firmar a identidade nacional. Além de ser alemão, o *kindergarten* era uma novidade em educação, tanto por seus métodos [...], como pela faixa etária que abrangia, até então, de exclusiva responsabilidade da família. (ABBUD, 2011, p. 40)

A resistência americana aos *Kindgartens* vinculou-se, pois, à sua origem, constituindo-se num dos desafios para sua implantação nos Estados Unidos, por conseguinte à fidelidade aos princípios e métodos de Froebel, os quais eram o diferencial desta instituição. De acordo com Abbud (2011, p. 21), entre os anos de 1855 e 1856, “na historiografia norte-americana consta que o primeiro *Kindergarten* foi criado em Watertown, Wisconsin, por

Marguerite Meyer Schurz”, alemã exilada, que se iniciou com o próprio Froebel nos métodos de *Kindergarten*. As primeiras iniciativas foram de particulares, sendo os *Kindergartens* voltados às comunidades alemãs com seus princípios e valores originais. Abbud (2011, p. 9. Grifo no original) destaca que,

[...] À medida, porém, que se alargavam e eram entendidos por educadores e filantropos norte-americanos como instituições potencialmente úteis a suas expectativas de incorporação de imigrantes e de imersão das crianças pequenas nos conhecimentos e valores legítimos daquela sociedade, a partir de 1870 os *Kindergartens* foram passando por um intenso processo de adaptação à cultura norte-americana [...], até que tomassem a feição de um tipo de instituição reconhecível pela natureza de sua clientela e por suas finalidades e práticas pedagógicas, que se expandiu para o resto do mundo à medida que os Estados Unidos estendiam sobre ele a sua dominação.

Vale ressaltar que esse processo de transformação não foi livre de conflitos, incorporações e negociações, que envolveu políticos, religiosos, educadores, cientistas e filantropos, cuja intenção era dar à criança uma educação coerente com os projetos e sonhos americanos.

Do mesmo modo, no contexto brasileiro, o Jardim de Infância se constituiu em meio a embates nos quais, de um lado, estavam instituições como creches e escolas maternas assistencialistas e, de outro, a preocupação com o caráter educativo das instituições de atendimento à infância. Essa polaridade, a resistência em aceitar elementos comuns entre essas instituições de educação da infância embotaram a percepção quanto ao fato de que ambas educavam, embora para fins distintos. Nessa direção, Kuhlmann Jr. (1998, p. 73. Grifos no original) afirma:

[...] Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se *educar* fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas. Isso pode ser observado em relação à educação infantil. O jardim-de-infância de Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto as creches e escolas maternas – [...] – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

De modo geral, as diferentes instituições de educação infantil foram amplamente difundidas na segunda metade do século XIX, como modelos de civilidade, modernas e científicas. As Exposições Internacionais, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 75), contribuíram com essa difusão.

As exposições internacionais, chamadas também de universais, foram um palco para a representação de espetáculos de crença acrítica no progresso, na técnica e na ciência. Na sua arquitetura e organização, na sua idealização modelar e utópica da vida social, expressaram-se as tendências e conflitos existentes na sociedade de seu tempo.

Grosso modo, nessas exposições, as instituições de educação infantil eram diferenciadas de acordo com o público e a faixa etária que atendiam, sendo concebidas como educacionais, independentemente de seus propósitos educativos. “É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos” (KUHLMANN JR., 1998, p. 78). O autor alerta, no entanto, que:

A identificação dos diferentes setores que atuaram nas exposições e congressos internacionais, e a análise das concepções educacionais formuladas por eles, mostram como é superficial a explicação que se satisfaz com a filiação das instituições a suas origens, como se a difusão derivasse de um movimento de idéias em geração espontânea. Em decorrência desta explicação, anuncia-se nos dias de hoje o advento do *educacional* nas instituições que não teriam sido assim. Com isso, também se permanece numa visão simplificada da realidade atual, sem a explicitação de *qual* educação se pretende proporcionar nas instituições destinadas às crianças pobres, e acaba-se por sugerir aos que nelas atuam – mesmo que não se queira isso – a adoção de um modelo *escolarizante*, totalmente inadequado à faixa etária atendida. (KUHLMANN JR., 1998, p. 79-80. Grifos no original)

De qualquer forma, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), “creches, escolas maternais e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais”, e contam a história da educação da infância de um modo muito particular, atrelada à história de uma civilização progressista e moderna.

Lopes *et al* (2007, p. 267) reforça o papel dos eventos e periódicos na difusão de concepções de educação da infância no Brasil. Nesse sentido, afirma que:

[...] a realização de inúmeros congressos internacionais, de viagens de estudo, da produção de revistas e boletins de caráter científico e de propaganda, tiveram, desde finais do século XIX, papel fundamental na circulação de concepções e modelos científicos e técnicos, acarretando explicativas que procuraram esquadriñar os sujeitos e as suas diferenças, promovendo critérios mediante os quais a infância passou a ser pensada, preconizada e classificada.

Quanto ao pensamento político-pedagógico de então, Rizzini (2002, p. 36) destaca que a infância, sua educação e proteção, foram tomadas como mola impulsora do progresso, cabendo ao Estado,

[...] a missão de salvar as crianças, tomando-as para si e transformando-as em elementos úteis para a nação – os “filhos da pátria”, como seriam chamadas. A própria idéia de salvação da criança confunde-se com a proposta de salvação do país – um país a ser moldado como se molda uma criança. Na lógica do pensamento de então, um projeto político que efetivamente transformasse o Brasil numa nação civilizada implicava na ação direta sobre a infância.

Em Goiás, assim como em outros estados brasileiros, por volta do século XIX, a infância compreendia um período curto de tempo, em que a criança era vista como ingênua e

idealizada ao extremo, fase que terminava com a chegada à idade da razão, com aproximadamente sete anos. De acordo com Valdez (2002, p. 12),

[...] As crianças que habitavam a “Província de Goiás” igualmente eram vistas como pequenos adultos. Delas era exigido o comportamento de gente grande, eram vestidas como adultos, casavam-se cedo, trabalhavam precocemente etc. Porém quando se tratava de brincar, elas soltavam suas meninices, sonhos, fantasias e agiam como qualquer criança em diferentes lugares e tempos históricos.

Ainda, conforme Valdez (2002, p. 61),

Os estudos sobre a infância no Brasil sempre ressaltam a pouca importância dispensada às crianças até o encerrar do século XIX, uma vez que a proteção e as práticas assistenciais, voltadas para a infância, são mais frequentes no início do século XX. Percebe-se que Goiás não era exceção regional e suas particularidades não fizeram da Província um lugar diferente no trato da infância. A infância goiana não era igualmente merecedora de muitas atenções no que se refere à criação, educação, saúde, trabalho, etc.

Na passagem do Império para a República, o trato com a infância, especialmente no que diz respeito à educação escolar, representou desafios para os representantes do poder público, mas essa questão percorreu caminhos difíceis e conflituosos. Na perspectiva de Nagle (2001, p. 134), a Primeira República foi um momento marcado por transformações sociais a partir do

[...] inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro [...]. A partir de determinado momento, as formulações se integram: a proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convicências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.

No imaginário republicano, a educação institucionalizada significou a instauração de uma nova ordem e arma de que dependia o progresso. E para isso era fundamental,

[...] regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. (CARVALHO, 1989, p. 10)

A institucionalização da educação era, portanto, um instrumento de civilização, dentro de um processo de interdependência, de relações de poder entre gerações, processo esse que

envolve muita expectativa quanto ao comportamento autocoersitivo, de pressão social e de controle, visto que a criança escolarizada representava o caminho para a redenção do país, num contexto de progresso e modernidade.

## **1.2 Processo Civilizador das Crianças**

Embora infância e educação não apareçam como foco principal na obra de Norbert Elias é possível, ao tratar da infância e sua educação, buscá-lo, sobremaneira por sua análise histórica do processo civilizador e das mudanças localizadas no desenvolvimento da personalidade e das normas sociais, para pensar essa relação. De acordo com Elias (1994b, p. 24), processo civilizador é “algo que está em movimento constante”, que envolve figurações específicas e relações de interdependência. Nesse sentido, entendendo o processo civilizador como um movimento contínuo e inacabado, a infância pode ser percebida enquanto um ponto crucial para a constituição de padrões de comportamento do indivíduo em inter-relação na sociedade.

Na abordagem elisiana, que se denomina sociologia configuracional ou figuracional, pode-se afirmar que figuração “refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras”, de modo que as ações de um grupo de “pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises econômicas” (ELIAS & DUNNING, 1992, p. 25-26).

Para Elias, o indivíduo depende dos fatores de figuração e de interdependência no seu desenvolvimento. Assim, pode-se afirmar que cada indivíduo se desenvolve em um contexto social específico, conforme suas intenções pessoais e, com o tempo, ambos sofrem mudanças e alterações, visto que o apoio de outras pessoas é necessário para alcançar um determinado objetivo. Nessa direção, Elias (1993, p.193-194) assinala que:

[...] o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada.

Para Elias (1993, p. 204 e 205),

[...] é a teia de relações sociais em que vive o indivíduo durante a fase mais impressionável, a infância e juventude, tendo sua contrapartida na relação entre suas instâncias controladoras [...]. O equilíbrio resultante entre essas instâncias controladoras e as pulsões, em grande variedade de níveis, determina como a pessoa se orienta em suas relações com outras, em suma, determina aquilo que chamamos, segundo o gosto, de hábitos, complexos ou estrutura da personalidade.

Desse modo, compreende-se que a infância, a educação das crianças, tem um papel fundamental na construção de uma sociedade civilizada, uma vez que, segundo Elias (1994b, p. 145), “a vida delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e à modelagem específica que dão a nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos”.

O processo civilizador de que nos fala Elias constitui, pois, “uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (ELIAS, 1993, p. 193). Isso implica alteração do comportamento dos indivíduos, bem como das relações de interdependência e as figurações sociais num processo de longa duração histórica. A moderação das emoções espontâneas e o controle dos sentimentos fazem parte da nova gama de hábitos e atitudes que se apresentam como modelo civilizado de convivência social.

Além disso, Elias (1993, p. 202) afirma que,

[...] não são apenas as funções adultas que produzem imediatamente esse abrandamento de paixões e sentimentos. Em parte automaticamente, e até certo ponto através da conduta e dos hábitos, os adultos induzem modelos de comportamentos correspondentes nas crianças. Desde o começo da mocidade, o indivíduo é treinado no autocontrole e no espírito da previsão dos resultados de seus atos, de que precisará para desempenhar funções adultas. Este autocontrole é instilado tão profundamente desde essa tenra idade que, como se fosse uma estação de transmissão de padrões sociais, desenvolve-se nele uma autosupervisão automática de paixões, [...], e uma parte dos impulsos emocionais e inclinações afetivas sai por completo do alcance direto do nível de consciência.

Desse modo, pode-se considerar que o processo civilizador das crianças se faz no movimento da civilização dos adultos, cujas relações de interdependência têm-se orientado, conforme Elias, em direção ao reconhecimento da relativa autonomia da criança. Tal percepção é, sem dúvida, um diferencial em relação aos outros tempos históricos, onde a relação entre adultos e crianças caracterizava-se predominantemente como relação de dominação e subserviência. No entendimento de Elias destaca-se a pouca habilidade dos adultos em relação à socialização das crianças em sociedades complexas, bem como o conhecimento insuficiente acerca do trato com a infância diante das mudanças recentes nas relações entre adultos e crianças, o que significa uma percepção de algo muito específico e inovador. Para o autor,

Talvez pudéssemos denominar como a necessidade que tem as crianças de viver sua própria vida, uma maneira de viver que em muitos sentidos é distinta do modo de vida dos adultos, não obstante sua interdependência com eles. Descobrir as crianças significa em última instância dar-se conta de sua relativa autonomia. Em outras palavras, deve-se descobrir que as crianças não são simplesmente adultos pequenos. Se vão fazendo adultos individualmente ao largo de um processo civilizador social que varia de acordo com o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização. A reflexão mais profunda acerca das necessidades características das crianças é, no fundo, o reconhecimento a seu direito de ser compreendido e apreciado em seu caráter próprio. Este também é um direito humano. (ELIAS, 1998, p. 410)

Assim, avalia-se que com os estudos de Elias é possível destacar a relação entre o processo civilizador e a constituição da moderna concepção de infância. Afinal, no mundo moderno acentua-se a preocupação dos adultos com as crianças. Contudo, há que se considerar o que observa Boto (2002, p. 15): “às crianças, nem tudo deveria ser permitido. Cabia a elas o reconhecimento de regras; de prescrições; de imposições; de limites; de interdições; e, sobretudo, a identificação do valor da obediência”.

No mundo moderno a criança era percebida pelo que lhe faltava, pelas carências que seriam suprimidas pela maturação da idade e pela educação. Via-se, portanto, a criança enquanto um ser que, devido a sua fragilidade física, social e moral, deveria ser regulada, adestrada, normatizada para o convívio em sociedade. “Daí a necessidade de se dar a ela, de um lado, a liberdade; e, de outro, o freio – de modo que o adulto pudesse surgir pelo equilíbrio” (BOTO, 2002, p. 17). Nessa perspectiva, os primeiros tratados modernos delineados pelos intelectuais da Renascença, vislumbravam edificar uma normalização dos comportamentos prescritos através de “roteiros de civilidade para dirigir as ações dos familiares e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interagirem nesse mundo” (BOTO, 2002, p. 17).

Erasmus (1978), por exemplo, realizou um trabalho pioneiro, com a obra *A Civilidade Pueril*, a qual, segundo Elias, explicita “uma universalização dos códigos ocidentais de conduta refinada”. Sobre a arte de educar crianças, Erasmus (1978, p. 70) assim se manifesta:

A arte de educar as crianças divide-se em diversas partes, das quais a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; a segunda, que ele se entregue às belas-letas e nelas mergulhe profundamente; a terceira, que ele se inicie nos deveres da vida; a quarta, que ele se habitue, desde muito cedo, às regras de civilidade. Foi esta última parte que eu hoje escolhi para tema; outros se ocuparam das três primeiras e eu próprio a elas me referi muitas vezes. Se bem que a educação (*savoir vivre*) seja inata em qualquer espírito bem formado, por falta de preceitos formais, homens honrados e cultos cometem todavia faltas, o que é lamentável. Não nego que a civilidade seja a parte mais modesta da Filosofia, contudo, e esse é o juízo dos mortais, elas bastam, hoje, para estabelecer a concórdia e fazer valer qualidades mais sérias. Convém portanto que um homem preste atenção

à sua aparência, aos seus gestos e à sua maneira de vestir, tanto quanto à sua inteligência. A modéstia – eis o que convém às crianças, e em particular às crianças nobres: ora há que considerar nobres todos aqueles que cultivam o espírito graças à práticas das belas-lettras.

Com a finalidade de constituir um roteiro de ensino da polidez às crianças, o tratado de Erasmo, de fato, tornou a polidez um objeto privilegiado da educação dirigido à puerilidade. Segundo Boto (2002, p.20), essa fase é vista como “idade ideal para a transição do menino para o homem; da infância para a idade adulta; da família para a vida social”. Conclui a autora:

De algum modo, o aprendizado da civilidade, que era, em si, uma iniciação à cortesia, exigia também uma iniciação a saberes e a valores; valores que – de extração nobre – do ponto de vista da época não poderiam deixar de ser generosos. (BOTO, 2002, p. 20)

Tratava-se, pois, de um aprendizado acoplado ao desenvolvimento dos demais estudos, visando a criança bem educada, “preservada das rudezas e da imoralidade”, conforme diz Ariès (1981, p. 185). De acordo com Veiga (2010), pode-se afirmar que durante algum tempo, a história da educação não problematizou a criança, um de seus principais sujeitos. Ademais, alerta para a importância da educação escolar na conformação da infância, diferenciando-a das outras gerações.

Na medida em que se tem, por um lado, maior conhecimento do desenvolvimento biológico e psicológico das crianças e, de outro, maior sofisticação nos aparatos legais de organização da sociedade, ocorreu uma ampliação da dependência funcional das crianças em relação aos adultos e dependência social das crianças em relação ao Estado e a diferentes instituições, com destaque aqui para a escola. (VEIGA, 2010, p. 25-26)

A escola se apresentou, portanto, como um novo lugar de socialização da infância, uma prévia da organização das coletividades do futuro. No início do século XIX, as experiências escolares no Brasil caracterizavam-se pela mistura de crianças e jovens, sendo que somente através da intervenção científica na escola, especialmente através da psicologia, foi possível estabelecer maneiras de socializar as crianças distintamente. Discutiu-se a respeito de métodos e materiais didáticos<sup>2</sup> adequados às necessidades das crianças, o que aos poucos foi dando corpo ao discurso pedagógico da época. Fundaram-se novos prédios escolares, os quais sob a fundamentação médica e higienista<sup>3</sup> tinham a intenção de proporcionar espaços saudáveis de aprendizagem às crianças. Era o surgimento dos “grupos

---

<sup>2</sup> Sobre métodos e materiais didáticos ver: VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

<sup>3</sup> Ver mais detalhes sobre a fundamentação médica e higienista em: GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

escolares”<sup>4</sup>, acompanhados da criação de creches, escolas-maternais e Jardins de Infância, os quais além de caracterizarem a difusão da escolarização, compunham o imaginário de uma nação que se via moderna ao final do século XIX. Nesse sentido, Veiga (2010, p. 34) declara que “o esforço da escola era acentuado pela sua característica homogeneizadora de costumes e comportamentos, como estratégia de universalização da infância como geração distinta”.

Para a autora, vários fatores contribuíram para que a criança deixasse de ser representada enquanto um adulto em miniatura.

O desenvolvimento da consciência das diferenças geracionais foi acompanhado da produção cada vez mais ampliada da criança e da infância como objeto do conhecimento. A consolidação do tempo da criança como um símbolo socializador foi possibilitado pela definição de suas especificidades em diferenciação as dos adultos. Dessa maneira, é que se afirma que o que se produziu como problema a partir do século XIX não mais dizia respeito às formas de regulação dos comportamentos na cadeia das gerações, mas a necessidade de se produzirem mecanismos reguladores da sociabilidade das diferentes crianças. (VEIGA, 2010, p. 34)

Assim, a infância civilizada constituiu-se “em meio às alterações das funções sociais dos adultos, à racionalização das atitudes e à produção de expectativas sobre o lugar do futuro adulto” (VEIGA, 2010, p. 26). Ao perceber a criança, conferindo a ela uma identidade que lhe é própria, abre-se um leque de questões que envolvem a noção de infância construída desde então, principalmente quanto à educação institucionalizada.

### 1.3 O Jardim de Infância no Brasil

A preocupação com a educação das crianças em idade pré-escolar teve início ainda no Brasil Império. Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 22),

No século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870.

Antes mesmo da República, ao visualizar as necessidades de uma sociedade que se urbanizava, na qual se ampliava gradativamente o contingente de pessoas que necessitavam buscar trabalho para garantir sua subsistência, que para tanto teria que deixar seus filhos em casa sozinhos, Rui Barbosa tratou no parecer sobre a *Reforma do ensino primário e várias*

---

<sup>4</sup> Sobre os grupos escolares ver: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: EdUPF, 2000; e VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

*instituições complementares da instrução pública*, de 1883, do Jardim de Infância, que ele chamava de Jardim de Crianças. Segundo Rui Barbosa esta seria uma etapa preliminar à escola primária, onde os filhos dos trabalhadores poderiam estar durante o trabalho dos pais. Contudo, Rui Barbosa previa que essa etapa não se restringiria a ser um espaço para deixar as crianças apenas enquanto os pais trabalhavam. Para ele,

Educar a vista, o ouvido, o olfato: habituar os sentidos a se exercerem naturalmente sem esforço e com eficácia; ensiná-los a aprenderem os fenômenos que se passam ao redor de nós, a fixarem na mente a imagem das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país. A natureza está continuamente nos ensinando esse caminho, revelado por todos os instintos da infância; mas a rotina é incapaz de curvar-se à necessidade inteligente que nos aponta os instintos normais da infância a base de toda educação salutar. [...] A verdade, porém, é que, adormecidas essas disposições naturais pelo desuso, em que nos cria uma educação insensata, assistimos cegos e surdos a uma infinidade de fatos, e deixamos passar despercebidas um número inumerável de coisas que constituiriam por si sós o fundamento de toda a nossa instrução durante a existência inteira. (BRASIL, 1946, p. 52-53)

Pelo exposto, Rui Barbosa considerava que através dos sentidos a criança teria a primeira ideia dos fenômenos que ocorriam no campo de ação externo, dando início à educação pela razão, a qual considerava o “cultivo dos sentidos”, a partir da observação, para que houvesse entendimento. Assim, para esse eminente político, a proposta educativa para a educação da infância a ser considerada era a de Froebel.

Conforme Rui Barbosa, a proposta educativa de Froebel

[...] tem por intuito formar homens e mulheres, que não se sintam felizes em saber, senão para executar; que menos se prezem a si mesmos pela soma dos conhecimentos que lhes penetraram no espírito do que pela força de ação que com eles adquiriram. Esta noção do destino humano e da sua educação, o grande pedagogo saxônico estendeu-a aos primeiros anos da vida, à idade em que dantes se considerava a criança como um ente improdutivo, capaz apenas de esforços irregulares, desconexos, absolutamente estéreis. (BRASIL, 1947, p. 80-81)

Assim sendo, Rui Barbosa afirma que “no jardim de crianças está indisputavelmente a maior força educadora do mundo e a base necessária de todo o organismo da educação racional” (BRASIL, 1947, p. 88). Nota-se, desse modo, que o ideal de educação da infância fora preconizado antes da República e que o debate envolvia desde a organização das instituições à metodologia de ensino. Nessa perspectiva, antes mesmo da fundação do primeiro Jardim de Infância no Brasil, discutia-se a importância dessa modalidade de educação para o público infantil.

De acordo com Bastos (2001, p. 32), em 1875, instalou-se

[...] um Jardim de Crianças no Colégio Menezes Vieira, situado na rua dos Inválidos, n. 26, em um dos melhores bairros do Rio de Janeiro, com ótimas instalações – um pavilhão hexagonal, especialmente construído no centro de um jardim com ar e luz por quatro janelas.

Tal iniciativa, considerada por autores como Kulhmann Jr. e Bastos como pioneira no Brasil, foi inspirada no trabalho de Froebel, mas com algumas restrições, uma vez que no Colégio Menezes Vieira, segundo Bastos (2001, p. 32-33),

O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite atendendo as crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciavam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião [...].

Com a empreitada do Colégio Menezes Vieira, projetos semelhantes começaram a se desenvolver a partir da década de 1880. Desse modo, coube à iniciativa particular, de pessoas engajadas em projetos educacionais, a instalação dos primeiros Jardins de Infância no Brasil.

Com a implantação da República emergiu o ideal de um novo padrão de desenvolvimento, o qual se alcançaria por meio de reformas educativas. Entretanto, somente a partir dos anos de 1920, com as mudanças sociais e políticas ocorridas no país e a difusão de uma nova concepção educacional, denominada Escola Nova, o setor público começou a dispensar maior importância ao atendimento das crianças.

Merece nota o fato de que as propostas iniciais para o atendimento à infância eram mais voltadas para o campo da assistência. Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 81), tais propostas resultaram da “articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa”.

Assim, nas primeiras décadas da República, as instituições de atendimento à infância,

[...] representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. Cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins-de-infância, e seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas [...]. Essas influências se articularam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc.[...]. (KUHLMANN, 1998, p. 88)

A tendência médico-higienista e sua influência nas questões educacionais teve como marca a consolidação e avanço dos conhecimentos referentes às relações entre microrganismos e doenças, desde as décadas finais do século XIX. Tal perspectiva dotou a medicina e a higiene de uma incontestável autoridade social. O avanço no combate à mortalidade infantil, bem como a pasteurização do leite de vaca, dentre outros, inseriram os

médicos nas discussões sobre as crianças, com um papel preponderante. Conforme Kuhlmann Jr. (1998, p. 91),

Na educação, essa influência foi fundamental, presente em inúmeros aspectos. São vários os médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais e políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular, etc. Os higienistas discutem os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil.

Para a tendência médico-higienista a mortalidade infantil era o grande tema, associado à assistência à infância, e a essas propostas integrava-se um projeto de saneamento mais geral, o qual visava atingir a civilidade e a modernidade, uma vez que “como postulado inicial afirmava que *o índice da civilização de um povo se afere pelo grau de sua higiene*” (KUHLMANN JR., 2002, p. 474. Grifos no original).

Entretanto, não havia apenas a influência médico-higienista na educação infantil. “A difusão das instituições associava-se umbilicalmente à ideia de sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso” (KUHLMANN JR., 1998, p. 88). Nesse contexto, ganhava terreno a tendência jurídico-policial, que envolvia a questão do que viria a ser chamada infância moralmente abandonada, bem como os parâmetros da política trabalhista.

A definição de parâmetros para a legislação trabalhista, que se desenvolvia naquele momento, implementa uma divisão entre medidas para trabalhadores, entendidos como beneficiários; e medidas que passam a constituir o campo da assistência, voltadas para os mais pobres, entendidos como assistidos. Determinados aspectos da vida dos operários – tais como a habitação, a educação das crianças, etc. – não são vistos como direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrem subservientes. Segmenta-se preconceituosamente a pobreza – considerada uma ameaça à tranquilidade das elites – procurando dificultar o seu acesso aos bens culturais. (KUHLMANN JR., 1998, p. 93)

Finalmente, dentre as três tendências definidas por Kuhlmann Jr. (1998), estão as de caráter religioso. Essa tendência exerceu forte influência no campo da assistência à infância e teve como protagonista a Igreja Católica. Nesse sentido, merece atenção o alerta de Carvalho (2002, p. 390),

A militância educacional católica, ao contrário do que se tem feito acreditar, não teve apenas papel reativo, combatendo o avanço das novas propostas pedagógicas. Ela também se mobilizou difundindo, a seu modo, a sua versão da nova pedagogia.

Além disso, vale lembrar que médicos e juristas não ficaram imunes à influência religiosa e, mesmo que tenha existido posicionamentos mais laicos no que se refere ao caráter cientificamente organizado da assistência, isso não significou rompimento com a

Igreja Católica.

Kuhlmann Jr. (1998) afirma que sob essas influências o atendimento às crianças de idade pré-escolar teve impulso nas décadas de 1920 e 1930, fazendo circular ideias sobre a educação das crianças em congressos, exposições nacionais e internacionais, como o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI) e o 3º Congresso Americano da Criança (CAC), realizados simultaneamente no Rio de Janeiro, no período de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, durante a Exposição Internacional Comemorativa do Centenário da Independência. Nesse evento a educação teve espaço privilegiado, apresentando-se como núcleo dinamizador das propostas, ainda que o enfoque central tenha sido questões do campo da higiene e da saúde.

[...] Do ponto de vista da abrangência e do conteúdo das suas propostas, a educação – pelo que é e pelo que deixa ser, pelo que significa e pelo que produz – aparece como um fator estruturante da sociedade “moderna”. [...] O final do século XIX e o início do século XX demarcam um período em que a infância e a educação integram os discursos sobre a edificação dessa sociedade moderna. [...] Os cuidados com a infância tornam-se um aspecto a ser considerado nesse modelo de nação moderna, com suas políticas sociais e instituições. (KUHLMANN JR., 2002, p. 464-465)

O autor reforça, em conformidade com o Art. 1º do Regulamento do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que o objetivo do evento era:

[...] tratar de todos os assuntos que, direta ou indiretamente, se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como, particularmente, em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado. (KUHLMANN JR , 2002, p. 291)

O Congresso se revestia também de um certo simbolismo por se realizar durante a Exposição do Centenário da Independência que, segundo Kuhlmann Jr. (2002, p. 465), “pretendia celebrar a nação brasileira como parte do mundo ‘civilizado’”.

No que tange a criação e melhoria de instituições educativas para o atendimento à infância, o novo ideário em voga, o escolanovismo, colocava a criança e suas necessidades de aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico e social como prioridade. Quanto ao escolanovismo e sua difusão em nosso país, Valdemarin (2010, p. 208) alerta:

Ao ser introduzida no Brasil, a concepção da Escola Nova já era composta por diferentes possibilidades e sentidos construídos no contexto europeu e norte-americano, provenientes do domínio conquistado entre as ideias pedagógicas. Sua pertinência ao processo de mudança social, detectado mais por generalizações do que por análises sociológicas, oferecia encaminhamento ao crescimento da população escolarizável e para as demandas do processo produtivo ainda incerto, mas tido como necessário. A Escola Nova enfeixava um conjunto de ideias que sustentavam a importância da instituição escolar para a construção de um projeto político-social num período marcado pela recomposição de forças dos grupos participantes no poder.

A concepção escolanovista, também chamada, conforme Valdemarin (2010), de Educação Progressiva ou Escola Ativa, tinha como ponto de partida a aproximação da escola com a vida, considerando os interesses e a experiência da criança. As ideias da Escola Nova dominaram o movimento de renovação educacional no Brasil, atribuindo “à educação a tarefa de reformar e regenerar a nação num período marcado por forças políticas e econômicas concorrentes” (VALDEMARIN, 2010, p. 111).

Nesse contexto, um documento é considerado marco definidor dessa concepção no Brasil, o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* de 1932. Nele se descreve um sistema educacional em que o Jardim de Infância, juntamente com a escola maternal e a escola primária

[...] constituem-se no meio mais eficaz de efetivar a pretendida democratização da sociedade, garantindo igualdade de oportunidades para o desenvolvimento físico, moral e intelectual a que todos os seres humanos têm direito. [...]. (VALDEMARIN, 2010, p. 117)

Segundo Azevedo (1958, p. 70), o *Manifesto* “transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação”, refletindo no pensamento pedagógico a nova concepção educativa. Nessa perspectiva, a renovação dos métodos de ensino, a preocupação com a estrutura e a organização das instituições educativas, como também a formação de professores representavam os principais motivos para as novas iniciativas diante da educação nacional.

As propostas para o jardim-de-infância reconheciam, inequivocamente, a especificidade do atendimento educacional a uma criança em idade anterior à escolar. O reconhecimento que a criança não começava a aprender apenas a partir dos 7 anos, da *idade da razão*, era acompanhado da intenção de não subordinar essa capacidade ao engessamento no molde da escola primária. Pelo contrário, no lugar de derivar o currículo daquele modelo, procurava-se contribuir com a sua renovação. (KUHLMANN JR., 1998, p. 164. Grifo no original)

O *Manifesto* sinaliza que para atingir as expectativas nas inovações da educação brasileira era preciso a adequação e a melhoria das práticas e das políticas educacionais do país. Nesse sentido, defende os ideais escolanovistas na organização dos sistemas educacionais e das instituições criadas ou reformadas para o atendimento da infância. Novos procedimentos pedagógicos deveriam ser incorporados às escolas e pré-escolas dos estados brasileiros.

Por fim, vale ressaltar que apontar aspectos relativos à infância, ao Jardim de Infância no Brasil, passando pelas discussões que compreendem o processo civilizador e a noção de configuração, constitui-se numa tentativa de identificar alguns fios e seus potenciais entrelaçamentos na constituição do Jardim de Infância em Goiás.

## **CAPÍTULO II**

### **POR UMA HISTÓRIA DO JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS**

No presente capítulo apresento um panorama do cenário educacional goiano nos anos 1920-1930, período da criação, implantação e funcionamento do primeiro Jardim de Infância público de Goiás. O objetivo é explicitar as finalidades, dificuldades e projeto dessa instituição em solo goiano.

#### **2.1 Goiás em Cena**

Nas três primeiras décadas do século XX, Goiás era um estado isolado, rural, pouco povoado e com uma economia de subsistência. Essa configuração resulta da intensa e efêmera mineração do fim do século XVIII, cujo enfraquecimento teve consequências que atravessaram o século XIX. Conforme Palacín e Moraes (2008, p.73) essa situação

[...] trouxe para Goiás uma defasagem sócio-cultural. Registrou-se queda na importação e exportação, afetando muito o comércio; os aglomerados urbanos estacionaram e alguns desapareceram; parte da população abandonou o solo goiano e parte dispersou para a zona rural, dedicando-se à criação de gado ou agricultura; costumes e hábitos da civilização branca foram esquecidos em decorrência do isolamento no qual os goianos passaram a viver; ocorreu a ruralização da sociedade e a desumanização do homem.

Esse contexto, segundo os autores, se estendeu até 1930, período em que Goiás ainda se encontrava distante da corrente de progresso que vinha transformando estados como São Paulo e Minas Gerais. Alguns aspectos contribuíram para que essa situação perdurasse, fazendo com que Goiás ficasse estacionado até o começo do século XIX. Para Gomes (1974, p. 135), um desses fatores deveu-se ao fato de que “Goiás vivia o drama das comunicações, já que se encontrava perdido em seu isolamento geográfico”.

Um significativo avanço em relação à transmissão de notícias no estado, segundo Palacín e Moraes (2008, p. 136), se deu com a instalação do telégrafo em 1891. A navegação a vapor nos rios Araguaia e Tocantins a partir de 1868, conforme Gomes (1974, p. 20), também constituiu um avanço no que se refere tanto ao desenvolvimento das vias de comunicação quanto à expansão econômica em Goiás.

Em se tratando das comunicações terrestres, somente em 1913 a estrada de ferro, indispensável ao progresso econômico e social à época, chegou a Goiás. A primeira estrada de rodagem foi inaugurada em 1921, correspondendo ao trecho que ia da Capital à estação terminal da estrada de ferro. Tratava-se de um progresso lento que se refletiu na economia e

na política. De acordo com Nepomuceno (1998, p. 136),

Assim como a economia agrária, outros aspectos da vida social, política e cultural de Goiás também foram ganhando novo alento com a chegada dos caminhos de ferro. Algumas cidades reurbanizaram-se [...] e outras foram aparecendo, passando paulatinamente, a contar com energia elétrica, telégrafo, telefone, cinema, enfim, com as invenções que o mundo capitalista ia proporcionando.

Vale destacar, que impressões pessimistas e imprecisas sobre Goiás, descritas nos relatórios de viajantes e naturalistas, em relatórios de militares e de autoridades civis, que não encontravam comparativos aos centros urbanos tomados como referência, contribuíram com a propagação de uma imagem depreciativa do Brasil Central, em especial de Goiás (NEPOMUCENO, 1998, p. 121).

A população do estado começou a aumentar, principalmente, no início do século XX, mas a densidade populacional ainda era muito baixa, havendo enormes extensões de terras despovoadas e ausência de centros urbanos, com forte concentração das pessoas na zona rural. Segundo Chaul (1998, p. 31), “em 1920, havia cerca de 512.000 habitantes em Goiás, inseridos num imenso vazio demográfico que se traduzia por 0,7 hab/Km<sup>2</sup>. Praticamente não havia cidade com 10.000 habitantes”. Nessas circunstâncias, a maior parte da população trabalhava na agricultura e um número bem menos expressivo trabalhava na pecuária, sendo a indústria e os serviços, atividades pouco significativas economicamente, ficando Goiás à margem do desenvolvimento nacional.

Economicamente o Estado de Goiás tinha suas bases fincadas na lavoura e na pecuária, com um comércio pouco expressivo, uma indústria inexistente e cidades pouco habitadas. Na Primeira República dominou a pecuária até a primeira metade, sendo superada pela agricultura posteriormente. A criação de gado e a lavoura exigiam grandes extensões de terras e pouca mão-de-obra. O principal produto de comercialização era o boi, que, por se autolocomover, fazia com que os meios de comunicação não fossem requisitados constantemente. Havia, por assim dizer, um total descaso com a comunicação na economia goiana nos primórdios da República. A lavoura era de subsistência. Goiás detinha 8,8% do rebanho nacional e, mesmo assim, a economia goiana não tinha destaque em âmbito nacional, pois além de não ter indústrias, não dispunha de um produto de significação como o café ou o charque. (CHAUL, 1998, p. 17)

Nessa perspectiva, Palacín e Moraes (2008, p. 141) assinalam que “Goiás, no período da República Velha, permaneceu estagnado” em relação aos grandes centros do país, uma vez que,

A economia em seu conjunto continuava, pois, sendo uma economia de subsistência. A escassez de moeda e de meios de pagamento, a inexistência de vida urbana e a dificuldade de comunicação impediam a criação de um mercado interno; também impedia a produção para o exterior, mediante a exportação.

Assim, a grande propriedade rural, ou seja, o latifúndio continuava dominando todo o estado. Para os autores,

A falta de mercados e de uma economia monetária contribuíram para fortalecer o sistema de latifúndio; só as grandes fazendas podiam vender algum excedente (principalmente gado, levado pelos tropeiros à Bahia ou Minas), a dinheiro, com o que se comprava sal, armas, pólvora, chumbo e outras poucas coisas imprescindíveis à vida e não produzidas na fazenda. (PALACÍN; MORAES, 2008, p. 142)

Palacín e Moraes (2008) afirmam que o domínio das propriedades pertencia a famílias que tinham parentesco entre si, inexistindo uma classe de pequenos proprietários dedicados à lavoura e à pecuária. Essa situação propiciou a seguinte configuração:

Todo grande proprietário, por conseguinte, embora não pudesse ser considerado economicamente poderoso por carecer de capital líquido, era sempre politicamente poderoso. Era o “coronel”, contava com tantos votos e tantas armas como homens e, com isto, num tempo em que o poder central aparecia como algo longínquo e inoperante, podia reivindicar a jurisdição política. (PALACÍN; MORAES, 2008, p. 143-144)

Assim, o domínio dos “coronéis” era absoluto e a concentração da população na zona rural favorecia o mandonismo. O Governo de Goiás tinha, portanto, uma autonomia política reduzida em função da força dos “coronéis” no interior, exercendo sua jurisdição plenamente apenas na Capital. Palacín e Moraes (2008, p. 145) afirmam que “as distâncias, a pobreza de meios econômicos, a carência de um corpo de funcionários adequados são as causas principais deste enfraquecimento do poder central do Estado”.

Com a República, a organização do que se pode chamar de sociedade rural não foi alterada em Goiás, “[...] de tal forma que o poder eleitoral continuou nas mesmas mãos, e a influência política dos ‘coronéis’ exercida no sentido de fazer preservados os seus interesses” (CASSIMIRO, 1974, p. 239-240). Além dessa característica, a limitação dos objetivos do Governo talvez seja a peculiaridade mais importante do poder público em Goiás, uma vez que, conforme Palacín e Moraes (2008, p. 145),

[...] os governos de Goiás até a revolução de 1930 estão muito mais próximos do tipo de governo colonial que dos governos atuais. A aspiração máxima, e quase única, reconhecida para o governo (pela opinião pública e pelos próprios governantes) era a de manter a ordem pública e administrar a justiça (por mais longe que esta justiça se encontrasse da equidade).

Apesar dos objetivos do Governo estarem limitados aos deveres fundamentais da ordem e da legalidade, em Goiás se desenvolvia a passos lentos a consciência da obrigatoriedade do poder público em relação ao ensino. De acordo com Canezin e Loureiro (1994, p. 64-65),

[...] Principalmente na década de 20, percebe-se a preocupação em criar um sistema educacional do jardim da infância ao ensino superior. Com o novo estágio de desenvolvimento econômico do Estado, a educação escolar deixou de ter somente a função de formação de doutores para exercer atividades políticas ou aumentar o prestígio familiar. A educação passou a atender às novas exigências resultantes desse movimento. Isto fez com que os governos ampliassem os investimentos na educação.

Em outros termos, esse contexto impôs ao estado uma demanda por ampliação de investimentos em educação. Entretanto, as receitas reduzidas impediam que o estado assumisse novos encargos, visto que as verbas quase não eram suficientes para pagar o funcionalismo. Quanto à situação do estado e os investimentos em educação, Palacín e Moraes (2008, p. 146) ponderam:

[...] No triênio 1928-1930, Goiás dedicou ao ensino 14,7% da renda estadual, o que o colocava em sétimo lugar entre todos os estados; mas o que significava este esforço para as necessidades de ensino? Não chegava a 15% da população em idade escolar o número dos que recebiam qualquer tipo de instrução nestes anos. Mesmo que o Estado dedicasse sua receita integralmente à educação, não atingiria senão a metade dos educandos. Mas nem o governo nem o povo viam esse fato como uma obrigação imprescindível.

Essa questão foi objeto de debate no *Correio Oficial*, de 17 de setembro de 1929, que traz uma publicação relativa à Lei n. 399, de 19 de agosto de 1929, que “Orça a receita e fixa a despesa do Estado de Goyaz para o exercício de 1930”. O Art. 1º refere-se à quantia orçada em 6.069:073\$700 para a receita geral do estado naquele ano, informando que dessa receita, 3.747:553\$689 seriam despendidos com os serviços da Secretaria do Interior e da Justiça que, dentre outras pastas, incluía a Instrução Pública Primária, ou seja, o Grupo Escolar da Capital, os Grupos Escolares do interior, o Jardim de Infância, a Instrução Secundária e Instrução Superior, totalizando 1.039:579\$689 de recursos destinados para a educação. Uma receita reduzida, prevista quase que tão somente em função do pagamento de pessoal, o que acontecia com praticamente em todos os setores do Governo.

Para Palacín e Moraes (2008, p. 146-147),

A transformação do conceito e do âmbito de ação do poder público, que é uma das revoluções mais profundas operadas durante a história contemporânea, só começaria a manifestar-se em Goiás, em decorrência da Revolução de 1930 que, vitoriosa no âmbito nacional, lançou seus frutos positivos em Goiás.

É preciso registrar no cenário político goiano a predominância no poder, no período de 1902 a 1930, do grupo oligárquico Caiadista, sob a direção de Antonio Ramos Caiado, mais conhecido como Totó Caiado, comandante do Partido Democrata. Chaul (1998, p. 230) lembra que:

Nesse período estavam em cena os quatro irmãos – Antonio Ramos Caiado, Arnulfo Ramos Caiado, Leão di Ramos Caiado e Brasil di Ramos Caiado – filhos de Torquato Ramos Caiado e netos do tenente-coronel e senador da República Antonio José Caiado. A esse tronco familiar estavam unidos, pelo casamento, quatro irmãos da família Alves de Castro – João Alves de Castro, Abílio Alves de Castro, Joviano Alves de Castro e Agenor Alves de Castro – que ocuparam cargos ao longo de todo o período, além de Eugênio Jardim, também casado na família Caiado e já protagonista da cena política.

Dessa forma, nota-se que os componentes de várias legislaturas, na esfera estadual ou federal, faziam parte desse grupo por laços de parentesco familiar ou compunham alianças formando assim um grupo hegemônico, dentro do Partido Democrata. Disputas e desavenças políticas fizeram parte dessa configuração. Segundo Chaul (1998), dois dos Caiado tiveram enfrentamento<sup>5</sup> nesse período, sendo que de um lado estava Mário Alencastro Caiado e de outro Totó Caiado.

O processo da Revolução de 1930 acabou por retirar a hegemonia dos Caiado em Goiás. “Com a vitória da Aliança Liberal, a Junta Governativa Pedro Ludovico – Emílio Póvoa – Mário Caiado derrotou Totó Caiado, que se retirou da capital” (CHAUL, 1998, p. 232). Joaquim Rosa (*apud* CHAUL, 1998, p. 233) descreve a retirada da família Caiado da Capital vilaboense da seguinte forma:

Alta noite do dia 24 de outubro de 1930, o tropel dos cavalos riscando em trote largo com suas ferraduras novas apressadamente colocadas, tirando lajedos de Vila Boa, não chamou a atenção de quase ninguém. Reinava a confusão na vetusta cidade, diante das notícias da queda do governo no Rio de Janeiro. Os cavaleiros, o estado-maior do caiadismo, tomavam rumo da Fazenda Tesouras, de propriedade do suserano deposto.

Há que se observar que, apesar de destituídos do poder, os Caiado mantiveram suas raízes em Goiás e experimentaram o outro lado do cenário político, ocupando a função de oposição. Observa-se assim que as tensões acabaram por promover um deslocamento das funções exercidas pelos indivíduos, constituindo uma reorganização da configuração política goiana.

Ao assumir o poder em 3 de novembro de 1930, Vargas suspendeu a Constituição em vigor, dissolveu o Congresso Nacional e nomeou interventores para o governo dos estados.

---

<sup>5</sup> Para Chaul (1998, p. 231), o tronco familiar Antônio José Caiado – Torquato Ramos Caiado e Antônio Ramos Caiado se sobrepôs ao tronco de Joaquina Emília Caiado (Maria de Alcântara de Alencastro – Mário de Alencastro Caiado). Apesar de Maria de Alcântara ter se casado com seu primo primeiro, Luís Antônio Caiado, [...] esse tronco vinculou-se aos Alencastro, que não eram considerados plenamente Caiado. Dentre as disputas vividas, destaca-se “questão do Judiciário” (1926) e a abertura do testamento da Sra. Ana Joaquina Gomes Filho, que contribuiu para o rompimento de Mário Caiado com Totó Caiado. Em 1927, Mário Caiado fundou o jornal *Voz da Oposição* fortalecendo o combate de oposição ao grupo caiadista. A oposição passou a contar com Americano do Brasil e Colemar Natal e Silva, membros da família Caiado por laços de casamento e com o primo Claro Godoy, do mesmo tronco familiar de Mário Caiado (CHAUL, 1998, p. 232).

Como nos outros estados, a revolução colocou em Goiás um governo provisório composto de três membros; entre eles estava o Dr. Pedro Ludovico que, três semanas depois, foi nomeado interventor. Começava, assim, o longo período de 15 anos em que, de forma constitucional ou extraconstitucional, Pedro Ludovico governaria pessoalmente Goiás. (PALACÍN; MORAES, 2008, p. 152-153)

Sobre esse momento em Goiás, o *Correio Oficial* de 1º de novembro de 1930 trouxe o texto abaixo. Tratou também dos novos auxiliares, Secretários de Estado, bem como da Casa Civil e Militar do novo Governo e do comando da polícia.

#### A Restauração do Regimen

Goyaz teve a honra de hospedar por três dias, o illustre brasileiro Dr. Carlos Pinheiro Chagas, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Geraes, e deputado federal de grande destaque na bancada mineira.

O Dr. Pinheiro Chagas, á frente de contra-revolucionarios commandados pelo Cel. Quintino Vargas e do 6º B.C., sob o commando do illustre goyano Cel. Pyreneus de Souza, veiu até nós, não só para nos trazer auxilio material de que necessitávamos para podermos levar a effeito a contra-revolução iniciada por Minas, Rio Grande do Sul e Parahyba, com ainda para assumir provisoriamente o Governo do Estado e tomar as primeiras medidas de maior urgencia. Foi completo o êxito da missão do grande mineiro aqui em nosso Estado.

Assumindo o governo S. Exa. tratou logo de nomear os Secretarios de Estado, commandante da Força Publica, dissolveu a Intendencia e Conselho Municipal da Capital e ainda o de outros municipios, nomeando Intendencias e Conselhos Provisorios. Tomadas essas providencias, passou o Dr. Pinheiro Chagas o Governo do Estado á Junta Governativa que fora aclamada pelo povo da Capital e se compõe do Desembargador Emilio Francisco Povia e Drs. Mario d'Alemcastro Caiado e Pedro Ludovico Teixeira.

Feita a transmissão do Governo, seguiu o Dr. Pinheiro Chagas para Bello Horizonte, tendo recebido em nossa Capital e nas localidades do interior por onde passou as mais significativas provas de apreço e da alegria com que foi recebido em nosso Estado.

Em companhia do Dr. Pinheiro Chagas seguiu até a cidade mineira de Araguay, o bravo Cel. Pyreneus de Souza que hoje é esperado nesta Capital. (CORREIO OFFICIAL, 1930)

Em 24 de novembro de 1930, o *Correio Oficial* noticiou a posse do Interventor que representava, conforme trecho a seguir, um sentimento e expectativas progressistas, bem como de entusiasmo em relação ao nomeado.

#### A POSSE DO INTERVENTOR

Nomeado por decreto do exmo. sr. dr. Getulio Vargas, de 21 do corrente, tomou posse, a 22, do cargo de Interventor Federal neste Estado o exmo. sr. dr. Pedro Ludovico Teixeira.

Mais acertada não poderia ser essa escolha. A Ella presidiu o criterio de merecimento. Sob todos os pontos de vista, a nomeação do Interventor corresponde aos desejos dos goyanos, á necessidade do momento e aos aneios de regeneração dos costumes, consequente á Revolução victoriosa.

Membro da Junta Governativa, e da Commissão Executiva do Partido Republicano de Goyaz, batalhador incançavel, politico de larga visão e longo prestigio, o actual administrador foi daquelles que grande contingente forneceram para o exito completo do Movimento Reivindicador.

O acto da transmissão do Governo se realizou ás 15 horas, no Salão nobre do Palacio, com a presença não só de todo o mundo official, como de muitas familias da nossa melhor sociedade.

No seu discurso cheio de patriotismo, disse o Interventor, ao receber o Governo, que sua acção será pautada dentro das normas de absoluta imparcialidade, como guarda avançada dos cofres publicos, de cujos propositos não recuará um passo. (CORREIO OFFICIAL, 1930)

Diante do exposto, pode-se dizer que, para Palacín e Moraes (2008), a revolução pode ter iniciado uma renovação política para Goiás, sem provocar uma mudança social efetiva. Em outros termos, “[...] o fato de a revolução não ter modificado as bases sociais e os longos anos de ditadura que se seguiram tornaram bastante duvidosos os progressos reais da democracia” (PALACÍN; MORAES, 2008, p. 153-154).

Nessa direção Canezin e Loureiro (1994, p. 72-73) afirmam:

Apesar de o movimento de 30 não se traduzir em mudanças substanciais na sociedade goiana e representar, do ponto de vista político, simplesmente a alternância de oligarquias no poder, ele ampliou certas condições para adequar o Estado às novas formas de expansão capitalista. [...] A ascensão de Pedro Ludovico e seu discurso ‘progressista’ e ‘moralizador’ traduziam os anseios dos grupos econômicos da região sul e sudeste que aspiravam, de há muito, destruir a hegemonia da oligarquia caiadista. Após 1930, o argumento legitimador passou a ser a mudança da capital, a criação da cidade de Goiânia, que deveria trazer o progresso e o desenvolvimento para o Estado de Goiás.

Assim, o cenário goiano, nos anos 1920 a 1930, especialmente no aspecto político, se caracterizou pela disputa de poder, cujas relações de interdependência revelam mudanças na configuração e, ao mesmo tempo, permanências. Para essa leitura toma-se o referencial elisiano, quando o autor diz que:

A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas conformam o nexos do que é chamado de configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente pela ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidade, apenas como configurações. (ELIAS, 1994b, p. 249)

Há que se registrar, no entanto, que no plano discursivo, profundas e decisivas transformações na forma de governar Goiás foram apresentadas. De acordo com Palacín e Moraes (2008, p. 154), “o governo passou a propor, como objetivo primeiro de sua gestão, a solução dos problemas de estado em todas as ordens, dando especial ênfase ao problema do desenvolvimento”. E, dentre esses problemas considerados essenciais, tais como o transporte, as comunicações e a economia, estava a educação.

## 2.2 Cenário Educacional em Goiás (1920-1930)

Os marcos significativos da história da educação goiana não se expressam na periodização tradicionalmente observada nos estudos da História da Educação Brasileira: período colonial, imperial e republicano. Até meados do século XVIII, conforme Palacín (1972), não havia escolas de nenhum nível, pois apenas em 1788 vieram os primeiros professores para Goiás.

Em se tratando da instrução elementar, por exemplo, esta foi regulamentada com uma legislação específica em 1835, pela Lei n. 13, a qual segundo Canezin e Loureiro (1994, p. 12),

[...] estabelecia que a instrução primária constaria de dois graus: no primeiro ensinar-se-ia a ler, escrever, a prática das quatro operações e a doutrina cristã; e, no segundo, a ler, escrever, aritmética até proporções, a gramática da língua nacional e as noções gerais dos deveres morais e religiosos.

Nesse período, o ensino secundário e superior eram inexistentes, mas os princípios de universalidade e obrigatoriedade da instrução elementar/primária já começavam a ser considerados uma demanda importante. Isto porque até o início do século XIX, em Goiás, a educação não era percebida enquanto necessidade social e econômica, visto que a população ainda era predominantemente rural e o nível de urbanização reduzido (CANEZIN E LOUREIRO, 1994).

Com as mudanças nesse contexto, foram criados o Liceu de Goiás (primeira escola pública secundária) em 1946 e a Escola Normal (escola pública secundária de habilitação para o Magistério) em 1958, marcando um projeto de implantação da instrução pública, intensificado nas primeiras décadas do século XX com a criação dos grupos escolares em consonância à construção de uma estrutura educacional alicerçada nos moldes de uma escola que se queria moderna. “A ideia ou o desejo de renovação constitui passo importante para uma mudança pretendida” (SILVA, 1975, p. 235).

A Lei n. 631, de 02 de agosto de 1918 promoveu uma reforma educacional e visava organizar a instrução primária em Goiás, a partir da qual a introdução do Grupo Escolar foi um marco importante. Até 1918, segundo Alves (2007, p. 30), “a instrução primária em Goiás não sofrera grandes alterações”.

Os sinais de mudança, ainda que tímidos, podem ser observados a partir de 1918, quando o governo estadual efetivamente assumiu a criação e manutenção das escolas primárias, investiu na criação dos grupos escolares, ampliou a rede escolar e incentivou as mudanças pedagógicas estabelecendo novos parâmetros para a escolarização goiana. (ALVES, 2007, p. 33)

O Art. 24, Capítulo III – Dos Grupos Escolares – da Lei n. 631/1918 trata da criação do Grupo Escolar da Capital e o Art. 28 dispõe sobre a sua função.

Art. 24 – Fica creado desde já o Grupo Escolar da Capital, o qual substituirá o actual Curso Anexo à Escola Normal.

[...]

Art. 28 – O Grupo Escolar, á parte sua função de centro de educação primária, será um appendice da Escola Normal, onde os alumnos desta emprenderão a prática pedagógica. (GOIÁS, 1918)

O Grupo Escolar da Capital foi o primeiro a ser instalado no estado de Goiás, o que ocorreu em ato solene em 28 de janeiro de 1919. Logo, em 1921, foi sancionada a Lei n. 694, autorizando a criação de mais cinco grupos escolares no estado e, com ela, de acordo com Bretas (1991, p. 511), “estava aberta a porta para o desenvolvimento do ensino primário no Estado”. A implantação dos Grupos Escolares inaugurou, portanto, uma nova fase na educação pública em Goiás.

Antes da criação e instalação dos Grupos Escolares, o estado já contava com o Liceu e a Escola Normal Oficial, instituições de ensino secundário em funcionamento na Capital desde a segunda metade do século XIX. O Liceu era, conforme Bretas (1991, p. 509), o “único prédio público existente na cidade destinado ao ensino” e a Escola Normal era como um apêndice do Liceu, tornando-se autônoma em 1929, quando da sua desanexação do mesmo.

No final dos anos 1920, a Secretaria de Governo, responsável pelo ensino no estado, fez um levantamento da situação da instrução no estado, expôs claramente os problemas do ensino primário e normal, e propôs medidas em favor de mudanças. Nesse sentido, além do desligamento da Escola Normal Oficial do Liceu, segundo Bretas (1991, p. 516), dispôs:

Como medida complementar, [...] também a anexação à Escola Normal do Grupo Escolar da Capital, e de um Jardim de Infância, cuja criação já se fazia necessária para iniciar no Estado as experiências com essa instituição de educação pré-escolar.

A Escola Normal Oficial foi instalada em um edifício inacabado, destinado a uma usina de beneficiamento de algodão, que passou a se chamar “Palácio da Instrução”. Assim, em 1929, a Escola Normal Oficial foi separada do Liceu e o Jardim de Infância e o Grupo Escolar da Capital foram anexados a ela, fortalecendo a formação das normalistas e a expansão do ensino primário. Quanto a essa questão, Canezin e Loureiro (1994, p. 63) registram que devido às dificuldades de funcionamento em conjunto, separava-se “assim o Liceu da Escola Normal, tendo esta, a partir de então, autonomia para estabelecer seus programas de ensino e seu horário de funcionamento [...]”.

O *Correio Oficial*, de 3 de setembro de 1929, também noticiou esse acontecimento, tratando-o festivamente, conforme texto a seguir:

Escola Normal  
FESTA DA INAUGURAÇÃO

Uma das medidas mais importantes e urgentes que se empunham no terreno da instrução, era o desmembramento da Escola Normal do tradicional Lyceu de Goyaz.

Com finalidade differente, vinham, porem, os alumnos dos dois cursos recebendo, em conjuncto os necessarios conhecimentos ministrados pelos professores daquelle estabelecimento de ensino.

O dr. Secretario do Interior, possuidor de uma capacidade de trabalho, aliado á robusta intelligencia e amor á instrução, quis desde logo, dar á Escola Normal, uma trajetoria consentânea ao seu fim.

Domingo, 1º do corrente, ás 13 horas, em sessão solemne, sob presidencia de honra do Exmo. Sr. Dr. Presidente do Estado, foi declarada installada a Escola Normal.

Achava-se nessa ocasião, s. excia. ladeado pelos drs. Secretario do Interior, Obras Publicas e Particular e grande numero de pessoas gradadas.

Em primeiro lugar, falou o Exmo. Sr. Dr. Director interino da Escola que em ligeiras palavras, repassadas de sinceridade, disse da importancia da medida que vinha de ser convertida em realidade.

Em seguida, o Dr. Dario Cardoso, em nome da Congregação, arrebatou a assistência produzindo magnifico discurso calorosamente applaudido.

Pelo corpo discente, falou a Srta. Benedicta Alves de Castro, intelligente alumna da 4ª serie.

Ainda, com bastante applausos, disse algumas palavras de congratulação, o Dr Alcebiades Bittencourt.

Ao final, o Dr. Secretario do Interior produziu um lindo discurso.

Foi um verdadeiro hymno de amor ao progresso de nossa terra e de concitamento aos professores para a realização do grande objectivo que o Estado espera de cada um – os mestres de hoje e os de amanhã.

Disse ainda algumas palavras sobre as gerações que passaram por essa casa e terminou numa promessa de um futuro cada vez mais risonho para a instrução em nossa terra.

Prolongada salva de palmas abafou as ultimas palavras do querido Director deste jornal.

Os disciplinados alumnos do Tiro 78, sob commando do correcto instructor Sargento Lindolpho de Passos, prestaram continencia ao Exmo. Sr. Dr. Presidente do Estado e sua Casa Civil e Militar.

Abrilhou ainda a solemnidade a excellente Banda de Musica do Batalhão de Policia. (CORREIO OFFICIAL, 1929)

Instalada a Escola Normal Oficial no “Palácio da Instrução”, como estabelecimento autônomo e sob o comando de um diretor interino, o Governo estabeleceu o funcionamento do Grupo Escolar no período da manhã e o curso normal no período da tarde, funcionando o Jardim de Infância em um modesto pavilhão à parte. Desagregar a Escola Normal do Liceu foi um dos primeiros atos do Governo que imprimiu impulso às medidas e providências que vieram culminar, em 1930, na reforma da instrução primária em Goiás.

Vale ressaltar que desde 1928 trabalhava-se nesta reforma educacional, haja vista a promulgação da Lei n. 858, de 20 de julho de 1928, que autorizava o poder Executivo a

reformatar o ensino normal e primário do estado, bem como a vinda de uma comissão de professores enviados pelo Governo de São Paulo, atendendo à solicitação de Goiás, para organizarem o ensino normal e primário.

De São Paulo saíra, no entanto, a **Missão Pedagógica Paulista**. Enviada pelo Presidente Júlio Prestes de Albuquerque, tinha, em sua agenda de trabalho, a incumbência de colaborar na implantação da reforma que, [...], se impunha como imperativo. (SILVA, 1975, p. 245-246. Grifos no original)

Tal reforma teve, portanto, forte influência paulista e seguia os postulados da Escola Nova, colocando a criança como centro do processo educativo, com maior ênfase na aprendizagem, respeitando cada fase do desenvolvimento infantil. De acordo com Canezin e Loureiro (1994, p. 52-53),

Em Goiás, o pensamento escolanovista teve início na segunda década do século XX, sob a influência do Estado de São Paulo. Concebendo a educação como um instrumento de equalização da sociedade, os escolanovistas organizaram uma teoria pedagógica com a pretensão de dar novo tratamento à questão das diferenças individuais e ao desajustamento do indivíduo na sociedade.

Nessa perspectiva, a Escola Nova concebia mudanças na organização da escola, na atuação do professor e no tratamento do aluno. De acordo com a nova concepção,

A escola deveria ser reinventada pela renovação dos métodos e técnicas de ensino e das formas de organização administrativa. Ao professor caberia a função de estimulador e orientador e, aos alunos, as iniciativas de direção das atividades. Na relação professor-aluno, dever-se-ia minimizar a autoridade, enfatizar a qualidade de agrupar os alunos de acordo com os interesses motivadores determinados pelas diferenças individuais. Os métodos e as técnicas de ensino, tornariam os alunos mais ativos, participantes e democráticos. A integração do indivíduo na sala de aula e na sociedade era mais importante do que o somatório do conhecimento imposto pelo professor. A experimentação e a observação contrapunham-se à memorização do conhecimento. Enfim, a escola deveria ser redimensionada de tal forma que se constituísse em espaço de lazer/prazer, em que a disciplina e a imposição cedessem lugar à criatividade e à participação democrática de alunos e de professores. (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 53)

O *Correio Oficial*, de 24 de outubro de 1929, traz um relato do trabalho que a Missão Pedagógica Paulista faria em Goiás.

#### Instrução Pública

Interessado em uniformisar os methodos de ensino adoptados no Estado, moldando á pratica moderna da pedagogia, observada nos centros mais adeantados do paiz, obteve o nosso Governo da gentileza dos dirigentes de S. Paulo um technico bastante experimentado nas lides escolares.

Ambientando se preliminarmente em demoradas visitas aos principaes estabelecimentos de ensino da capital, o educador paulista já fez optimas suggestões a proposito da orientação que pretende dar ao nosso ensino publico.

Destaca-se, entre outras medidas sugeridas, o inicio de um curso pratico de aperfeiçoamento para os professores em exercicio.

Funcionará esse curso em dias uteis, a partir do dia 31 do corrente, no edificio do Jardim da Infancia, ás 2 horas da tarde.

O sr. dr. Gumerindo Otéro, a quem se deve a execução das inadiaveis medidas de remodelação do nosso ensino, empenhando-se pelo maximo aproveitamento do professorado publico, facilitará os meios necessarios para que ao citado curso compareçam tambem os directores de grupos escolares do interior. (CORREIO OFFICIAL, 1929)

A expectativa de renovar o ensino no estado, com o auxílio de São Paulo, é registrada no *Correio Oficial* de 15 de outubro de 1929, que noticia a indicação do novo diretor da Escola Normal, um dos professores enviados pelo Governo paulista.

#### O ensino official

##### Novo director da Escola Normal

As nossas leis de ensino primario, supposto que traduzam no texto um estádio de progresso não irrelevante, transcendem um pouco a expressão da realidade, que todavia vem tentando a aproximar-se cada vez mais da orbita ideal dos resultados previstos.

Para que estes atinjam o grau desejado, fallecem-nos ainda, em numero sufficiente, professores idôneos, que a escola normal tem por objectivo formar, em condições de corresponder ás necessidades da instrucção, como peças mestras de sua diffusão e aperfeiçoamento.

Obedecendo a este conceito, o governo atual não espaçou as providencias tendentes a melhorar o ensino na escola normal e, por esta, em todo o Estado, como natural consequência.

Ha poucos dias, dava vida propria a esse estabelecimento, que tinha sempre vivido, subalternado a outro, de finalidade diversa.

Cumpria ainda renovar os methodos e processos didacticos e estabelecer os que são postos em pratica nos meios mais cultos e adeantados.

Para esse effeito, entendeu-se o nosso governo com o governo de S. Paulo, com o intuito de obter deste um educador competente, entre os muitos de que dispõe o Estado, *primus inter pares*, nesse particular, e que longos annos consagra á instrucção popular incessantes cuidados.

Hoje assume a direcção da escola normal o sr. Humberto de Sousa Leal, formado pela escola normal secundaria de S. Paulo em 1914 e, indicado pelo governo paulista como capaz de desempenhar com pleno exito a missão que aqui veio a cumprir. O acerto da escolha confirma-o a imprensa paulista, encarecendo os meritos do escolhido, cuja investidura é de suppor signifique o começo de nova era para o nosso ensino normal e primário. (CORREIO OFFICIAL, 1929)

Assim, com a colaboração da “Missão Pedagógica Paulista”, o Governo do estado de Goiás, dentre outras ações, organizou o Regulamento do Ensino Primário, aprovado pelo Decreto n. 10.640, de 13 de fevereiro de 1930, bem como o Regulamento do Ensino Normal e Complementar, aprovado pela Lei n. 908, de 29 de julho de 1930. O Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás era extenso e minucioso, com 400 artigos e uma clara contribuição dos regulamentos paulistas. De acordo com Silva (1975), a inspiração legislativa para as reformas goianas vinha de Minas Gerais e São Paulo.

O padrão das escolas paulistas e mineiras prevaleceu desde os primeiros tempos, fato que encontra explicação na própria incipiência educacional de Goiás (impotente ainda para tentar o seu modelo) e no renome que, entre nós, usufruía o ensino daqueles estados. (SILVA, 1975, p. 238)

De acordo com o Regulamento, o ensino primário seria oferecido nos grupos escolares, nas escolas isoladas, no jardim de infância e na escola complementar. Assim sendo, considerando a Mensagem Presidencial, publicada pelo *Correio Oficial*, de 31 de maio de 1930, sob o título “Instrução/Ensino primario e normal”, naquele momento o ensino primário compreenderia:

[...] o ensino preparatorio, ministrado ás crianças de 4 a 6 annos, nos jardins da infancia, anexos ás escolas normaes com tres annos de curso; o ensino primario, propriamente dito, ás crianças de 7 a 12 annos, nas escolas ruraes, com dous annos de curso; nas escolas singulares urbanas, com três annos de curso; nos grupos escolares, com três annos de curso; e o ensino primario complementar, nas escolas complementares, com três annos de curso, ás crianças maiores de 10 annos, que tenham diplomas de escolas estaduaes primarias ou titulo de habilitação em exame de sufficiencia. (CORREIO OFFICIAL, 1930)

Tomando a Capital do estado como referência na divulgação do número de matrículas na Instrução Pública no estado de Goiás, conforme Figura 1, é possível visualizar a preocupação do Governo em apresentar indicadores do ensino, bem como sinalizar uma possível diminuição do analfabetismo, numa clara preocupação em registrar o progresso pretendido.

Figura 1 – Instrução Pública de Goiás (Capital): Matrícula em 1930

<b>Instrução Pública de Goyaz (Capital)</b>	
<b>Matricula em 1930</b>	
<b>JARDIM DA INFANCIA</b>	
alumnos . . . . .	21
alumnas . . . . .	20
total . . . . .	41
<b>GRUPO ESCOLAR</b>	
alumnos . . . . .	101
alumnas . . . . .	111
total . . . . .	212
<b>ESCOLA COMPLEMENTAR</b>	
alumnos . . . . .	13
alumnas . . . . .	28
total . . . . .	41
<b>ESCOLA NORMAL</b>	
alumnos . . . . .	5
alumnas . . . . .	66
total . . . . .	71
<b>EM TODOS ESSES ESTABELECIMENTOS</b>	
alumnos . . . . .	140
alumnas . . . . .	225
total . . . . .	365

Fonte: Correio Oficial – Abril de 1930 – Secção Pedagógica – 10 – 3.feira – 6

O quadro esboçado na Figura 1 demonstra, segundo o Governo, os primeiros resultados dos esforços para o aperfeiçoamento e difusão da educação do povo no estado, assim como alardear o “novo”, que se instaurou com o movimento de 1930.

[...] As principaes medidas que, apenas com dez mezes de governo, foram postas em pratica para o melhoramento e desenvolvimento do ensino, são em synthese as seguintes, pelas quaes se podem conjecturar outras providencias secundarias, todas denotativas da attenção que lhe têm prestado os poderes publicos estaduaes: proveu ao funcçinamento do jardim da infancia já antes dotado de corpo docente e pessoal administrativo e de sumptuoso predio, construido no quadriennio passado para o grupo escolar e jardim da infancia da capital, e adoptado posteriormente, com algumas modificações, para séde de outros institutos de ensino; criou grupos escolares e escolas singulares, onde quer que as necessidades da instrucção tivessem evidenciado a conveniencia dessa medida; regulamentou e reorganizou a escola normal da capital, dando-lhe direcção e funcçionamento autonomos; organizou, aparelhou e installou a escola complementar, que está funcçionando com toda regularidade; obteve do governo do Estado de S. Paulo que fossem postos á disposição do deste Estado trez professores, cuja missão de reavivar o ensino primario, consoantes e orientação dos modernos processos pedagogicos, está sendo executada de modo efficiente e animador. (CORREIO OFFICIAL, 1930)

A “Missão Pedagógica Paulista”, de acordo com Bretas (1991), contribuiu significativamente para esse quadro da instrução pública em Goiás, colaborando com a construção de um ensino ativo e difusor do pensamento educacional inovador.

Ao fim de sua estada, em julho de 1930, a missão apresentou os resultados de seus trabalhos, em uma festa na Escola Normal, com exposição e demonstração de trabalhos e vários procedimentos, em que os diretores e professores-alunos provaram grande aproveitamento. [...] Por muito tempo essa missão foi badalada em Goiás, como promotora de uma nova era para o ensino primário e normal do Estado. Em um balanço final, o saldo foi positivo, prevalecendo a opinião de que valeu a pena, apesar dos gastos. (p. 521)

Bretas sugere que o sistema goiano de ensino findou a Primeira República em bases sólidas. Contudo, é parcimonioso quanto ao crescimento registrado no período imediato à instalação do Governo de Pedro Ludovico. Nesse sentido, afirma:

De 1930 a 1935, no governo revolucionário, o crescimento da rede escolar, no nível primário e secundário, foi, pode-se dizer, vegetativo, isto é, não houve crescimento extraordinário para se dizer que a mudança de regime fosse benéfica para o ensino. (BRETAS, 1991, p. 576)

Pinto (2012, p. 326) reconhece que alguns problemas da instrução primária goiana persistiram por praticamente todo o século XX. Entretanto, destaca que:

De qualquer maneira, as bases de um sistema educacional moderno já estavam lançadas bem como novas ideias e concepções acerca da educação e de seu papel social e político. O papel redentor da educação, recorrente na discursividade das elites nacionais, havia sido apropriado pelos dirigentes goianos: educar significava moralizar o povo, incutir-lhe hábitos saudáveis como o amor ao trabalho, à higiene, a Deus e à pátria, retirá-lo da ignorância que levava ao crime e à doenças, instruí-lo, enfim, para que pudesse participar da forja da nação moderna e progressista que habitava a imaginação sociológica brasileira.

Bretas afiança que a expansão significativa do ensino em Goiás teve impulso a partir de 1936, quando ocorreu uma notável transformação no estado, envolvendo todos os setores da vida goiana, cujo ensejo se deu pela construção de Goiânia e a mudança oficial da Capital.

Com a instalação da Capital em Goiânia, colocada no centro mais desenvolvido do Estado, todo esse movimento progressista se intensifica, transmitindo às massas uma euforia contagiante nunca antes sentida pelos goianos. Enfim, todos os setores da vida goiana se agitam, à procura da prosperidade. (BRETAS, 1991, p. 577)

A mudança da Capital, a criação da cidade de Goiânia, passou a ser o argumento legitimador que traria para Goiás o progresso e o desenvolvimento. Em publicação no *Correio Oficial* (1935), Oswaldo Pieruccelt escreve sobre a “Nova Capital”:

Ali se congregam todas as energias de Goyaz, num esforço supremo de progresso, de desenvolvimento do Estado em todos os sectores, de reacção definitiva contra a letargia de annos e annos de rotina.

Ali se opera a mais profunda e extensa transformação de Goyaz, graças á clarividencia, á honestidade e ao patriotismo de um governo, aliados á competencia profissional dos que têm a seu cargo a parte technica das obras.

[...] Hoje a nova capital é uma esplendida realidade, de que já não é licito duvidar.

[...] Ainda é cedo para se prevêr, exactamente, o imenso beneficio que nas planícies verdejantes [...] se está fazendo a Goyaz.

Mas o futuro, bem proximo, o domonstrará minuciosamente.

Contudo, pode-se refletir que a mudança da Capital para uma nova cidade, implica num movimento que impacta o campo político, econômico, social e cultural tanto para a antiga quanto para a nova Capital. Desta forma, a transferência da Capital para Goiânia pode ter sido palco de tensões e até mesmo de resistência por parte dos moradores vilaboenses. Além do título de Capital e dos órgãos públicos, a transferência levou instituições importantes e uma considerável parcela da população. Nota-se ainda que tal situação não é retratada nas bibliografias consultadas durante a pesquisa, denotando assim, a necessidade de se investigar as tensões presentes nesse contexto.

Vale registrar, portanto, que com a transferência da sede do Governo goiano para Goiânia em 4 de dezembro de 1935 (CORREIO OFFICIAL, 1935), em 1937, o Liceu e a Escola Normal Oficial também foram transferidos para a nova Capital. O mesmo não aconteceu com o Grupo Escolar e o Jardim de Infância da antiga Capital, os quais permaneceram na Cidade de Goiás, sendo criados e instalados na nova Capital um Grupo Escolar Modelo e um Jardim de Infância Modelo.

### **2.3 Jardim de Infância em Goiás**

Com a criação e expansão dos Grupos Escolares a partir da década de 1920, bem como a criação do Jardim de Infância em 1928 com a Lei n. 851 A, tem-se significativas iniciativas por parte do Governo de Goiás em relação à educação das crianças. Não se trata apenas de medidas para promover o desenvolvimento da educação, mas da sociedade goiana como um todo, conforme se verifica no documento a seguir:

Figura 2 – Lei n. 851 A, de 10 de julho de 1928<sup>6</sup>

LEI n. 851 A, de 10 de Julho de 1928.

*Autorizando o Poder Executivo a crear e regulamentar um estabelecimento, destinado á educação das creanças.*

Brasil Ramos Caiado, Presidente do Estado de Goyaz.

Faço saber que o Congresso Legislativo do Estado decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1.º—Fica o Poder Executivo deste Estado autorizado a crear e a regulamentar um estabelecimento, destinado á educação das creanças, cuja idade fôr inferior a exigida para a escola publica.

Art. 2.º—Este estabelecimento que será annexo á Escola Normal desta Capital, tomará o nome de Jardim da infancia.

Art. 3.º—Abre-se, para este fim, o necessario credito.

Art. 4.º—Revogam se as disposições em contrario.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e a execução desta lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir tão inteiramente como nella se contem.

O Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Justiça a faça imprimir, publicar e correr.

Palacio da Presidencia do Estado de Goyaz, 10 de Julho de 1928, 40.º da Republica.

BRASIL RAMOS CAIADO  
Cesar da Cunha Bastos

Fonte: Arquivo Frei Simão Dorvi / Cidade de Goiás

Com a criação do Jardim de Infância instituía-se um meio para promover o desenvolvimento da educação/instrução em Goiás alicerçado no ideário do movimento de reconstrução educacional em âmbito nacional. Para Silva (1975, p. 243), em Goiás,

Mais importante do que a simples presença física do Jardim da Infância foi o espírito que o animou. Os objetivos propostos visavam a formar a criança de “dentro para fora” e não amoldada em um “modelo tradicional”. No plano teórico, a filosofia que o embasava era a da escola nova, caracterizando-se pela atenção devotada à criança, “banidas as imitações e reproduções servis”. O aprender descobrindo e o estímulo às iniciativas espontâneas do

<sup>6</sup> LEI n. 851 A, de 10 de Julho de 1928. – *Autorizando o Poder Executivo a crear e regulamentar um estabelecimento, destinado á educação das creanças.* – Brasil Ramos Caiado, Presidente do Estado de Goyaz. – Faço saber que o Congresso Legislativo do Estado decretou e eu sanciono a seguinte lei: – Art. 1.º - Fica o Poder Executivo deste Estado autorizado a crear e regulamentar um estabelecimento, destinado á educação das creanças, cuja idade fôr inferior a exigida para a escola publica. – Art. 2.º - Este estabelecimento que será annexo á Escola Normal desta Capital, tomará o nome de Jardim da infancia. – Art. 3.º - Abre-se, para este fim o necessario credito. – Art. 4.º - Revogam se as disposições em contrario. – Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e a execução desta lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir tão inteiramente como nella se contem. – O Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Justiça a faça imprimir, publicar e correr. – Palácio da Presidência do Estado de Goyaz, 10 de Julho de 1928, 40.º da Republica. – BRASIL RAMOS CAIADO – Cesar da Cunha Bastos

educando deveriam encontrar oportunidade de afirmação nas atividades curriculares, que, fiéis à filosofia da escola, se apoiavam em material didático especializado. A iniciação na leitura, escrita, desenho, e cálculo, procedida através de brinquedos e jogos especiais, constituía a base de conhecimentos a serem ministrados.

Assim, desde o seu surgimento na esfera pública goiana, o Jardim de Infância ganhou regulamento próprio, mesmo sendo estabelecimento adjunto à escola primária, instituindo desse modo a condição de preparo para a escola primária. Pela Lei n. 851 A, o Governo foi autorizado a promover a criação do Jardim de Infância, sendo o seu regulamento específico expedido pelo Decreto n. 9.951 A, de 17 de setembro de 1928. Em seu Art. 1º, o Regulamento e Programa do Jardim da Infância dispõe, principalmente, sobre as finalidades desta instituição:

Art. 1º. – O Jardim da Infancia comprehende tres periodos e tem por fim:

- 1º.) – Dar á creança antes de 7 annos, a idéa e a noção das cousas pela via dos sentidos;
- 2º.) – Imprimir ao ensino, desde o inicio, um caracter puramente sensorial, e cuidar do desenvolvimento da attenção e da aptidão motora;
- 3º.) – Estimular as actividades espontaneas e livres da creança, induzindo-a a tentativas e experiencias, banidas as imitações e reproduções servis;
- 4º.) – Desenvolver, gradativamente, as faculdades, por meio de exercicios adequados sobre objectos e seres familiares ao espirito infantil;
- 5º.) – Imprimir o gosto pelo bem e pela verdade, por meio de historietas proprias e accesiveis á comprehensão da creança;
- 6º.) – Dispertar o espirito de observação da creança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses proprios da sua idade;
- 7º.) – Aproveitar os objectos da natureza para desenvolver as actividades occultas da creança;
- 8º.) – Apresentar á creança um programma de idéas associadas pelo principio do centro da curiosidade;
- 9º.) – Cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressão, por meio de jogos vocaes que appellem para os interesses instinctivos da creança;
- 10º.) – Cuidar da educação do ouvido, para a percepção e comprehensão das gradações dos sons, que despertem a attenção infantil;
- 11º.) – Preparar a creança para receber com proveito a instrucção primaria, iniciando-a na leitura, escripta, desenho, calculo, por meio de brinquedos apropriados;
- 12º.) – Combater os automatismos e tregeitos inuteis, servindo-se, para estes fins, de exercicios variados e occupações uteis em todos os momentos livres;
- 13º.) – Não intervir na actividade infantil, senão para disciplinal-a, corrigil-a, e oriental-a para o fim da formação dos primeiros habitos moraes, hygienicos e sociaes;
- 14º.) – Fazer, finalmente, do Jardim da Infancia um laboratorio de actividades, experiencias e exercicios educativos. (GOIÁS, 1928)

Algumas destas finalidades revelam princípios froebelianos, como: o estímulo a atividades espontâneas e livres da criança, sem imitações e reproduções; o seu desenvolvimento gradativo a partir do agir e de objetos da natureza; o despertar do espírito de observação, com incentivo à imaginação infantil; bem como a intervenção do adulto na

atividade da criança apenas para auxiliá-la e orientá-la.

Suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente –, ajudá-lo a manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência – nisso consiste a educação do homem. Ela nos dá para esses fins, o caminho e os meios. (FROEBEL, 2001, p. 23)

Assim, a pedagogia de Froebel pautada no aprender fazendo, desde a educação das crianças pequenas, segundo uma metodologia natural, em voga no contexto educacional nacional, foi incorporada na legislação goiana. Afinal, era preciso balizar as transformações pretendidas nos ideais de uma sociedade escolarizada e civilizada em caráter de urgência. Desse modo, o Jardim de Infância era uma realização inédita em Goiás que, juntamente com as reformas educacionais, a instalação dos grupos escolares, a expansão da rede e do atendimento escolar, representava o símbolo da modernidade e do progresso goiano.

O Art. 2º do Regulamento prescreve as atividades a serem desenvolvidas no Jardim de Infância, a saber:

Art. 2º. – O programma do Jardim da Infancia comprehende:  
 1º.) – Exercicios de linguagem; recitativos e monologos;  
 2º.) – Dons Fróebelianos;  
 3º.) – Contagem de bolas e conhecimentos dos numeros no mappa;  
 4º.) – Cores primarias e secundarias;  
 5º.) – Confecções de modelos simples de mosaicos e architectura;  
 6º.) – Desenhos de páozinhos, lentilhas, piões, taboinhas com applicações diversas, desenho de imaginação;  
 7º.) – Exercicios representativos de figuras geometricas com o gonigrapho, exercicio de graça;  
 8º.) – Contos breves e pequenos hymnos, movimentados e accesiveis á comprehensão infantil;  
 9º.) – Exercicios phisicos com os dedos, mãos, braços, pernas e cabeça;  
 10º.) – Marchas, saltos, rondas, corridas e jogos imitativos do cultivador e do operario, acompanhados sempre de cantos;  
 11º.) – Regras de etiquetas e conservações sobre o respeito devido aos Paes, aos mais velhos, aos iguaes e aos creados; noções rudimentares sobre a familia, a sociedade e as autoridades constiuidas. Estes ensinamentos devem ser ministrados por meio de brinquedos que despertem o interesse infantil;  
 12º.) – Jardinagem;  
 13º.) – Jogos sensoriaes visuaes; visuaes motores; motores; aduitivos motores; e finalmente, os chamados jogos sociaes;  
 14º.) – Trabalhos manuaes com palhinhas, continhas, dobraduras, cortes e recortes de papel, tecelagem, alinhavos, aneis, varetas, perfurações e trabalhos de serrinha. (GOIÁS, 1928)

Embora reconheça que tal programa está no plano da prescrição de atividades/habilidades a serem desenvolvidas pela criança, que poderia indicar o estabelecimento de uma nova racionalidade, submetendo a criança a uma nova realidade, cuja configuração implicaria transformações no modo de ver, sentir e ser, é legítimo pensar que mudanças ocorreram nas práticas das escolas, a despeito de não se ter dados que revelem

como foram apropriadas. Assim como as finalidades, o conteúdo programático proposto para o Jardim de Infância denota uma preocupação com a educação integral da criança, entendida mais como um ser sensível e aprendente, diferente do adulto, o que aproxima tal instituição da escola ativa, difundida no Brasil a partir do final do Império.

[...] desde os anos finais do século XIX reformadores da educação, em várias unidades da federação, apresentavam críticas à “organização” escolar, aos métodos e processos de ensino. Todavia, somente em meados da década de 1920, um ciclo de reformas da educação, impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram o país e, de outro lado, pelo conjunto de ideais que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino vindos da Europa e dos Estados Unidos da América, promoveu a chamada renovação escolar no Brasil.

Baseado em ideias e diretrizes advindas da psicologia infantil, que reivindicava respeito às características da personalidade da criança em cada fase do seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como motor da aprendizagem, o denominado movimento da *Escola Nova* ou *Escola Ativa* ganhou adesão dos educadores progressistas brasileiros. (GONÇALVES *et al*, 2011, p. 3. Grifos no original)

Nesse contexto, considerar a quantidade de alunos por sala é relevante para o trabalho que se propunha desenvolver. Tal aspecto pode ser observado no “Art. 3º– O ensino deve ser, tanto quanto possível, individualizado, reduzindo-se o numero de alumnos em cada classe” (GOIÁS, 1928). Quanto à efetuação da matrícula, o Regulamento e Programa do Jardim da Infância apresenta condicionalidades, como:

Art. 4º. – Serão somente admitidas á matricula no Jardim da Infancia creanças de 4 a 7 annos, mediante prova de vaccinação anti-variolica e de que não soffrem de nenhuma molestia contagiosa ou repulsiva.

§ Unico – As creanças cegas, as surdas-mudas e idiotas não poderão ser matriculadas. (GOIÁS, 1928)

O disposto no Art. 4º reflete o aspecto higienista que envolvia a educação naquele momento, haja vista a subsunção da criança “enquanto um sujeito que precisava ser identificado e aprovado nas condições higiênicas, sanitárias e de saúde física para fazer jus à inserção e convivência no meio escolar” (GONÇALVES *et al*, 2011, p. 6). Essa preocupação também se refletia na exigência de uniformização, indicada no “Art. 5º. – Todas as creanças deverão ter, obrigatoriamente, tres aventaes brancos, conforme o modelo adoptado no Jardim da Infancia” (GOIÁS, 1928).

Já os Art. 6º, 7º e 8º tratam do pessoal docente e administrativo que deveria compor o quadro de profissionais do Jardim de Infância:

Art. 6º. – O Jardim da Infancia terá: uma professora-directora, uma professora, uma adjunta, uma conductora de creanças e uma guardiã. § Unico – Para nomeação de professora-directora e de professora do Jardim da Infancia exige-se não só o diploma de normalista, como tambem o certificado de pratica pedagogica, nesta categoria especial de ensino.

Art. 7º. – O pessoal docente e administrativo do Jardim da Infancia é, para todos os efeitos, equiparado ao do Grupo Escolar da Capital.

Art. 8º. – Os vencimentos do pessoal do Jardim da Infancia serão:

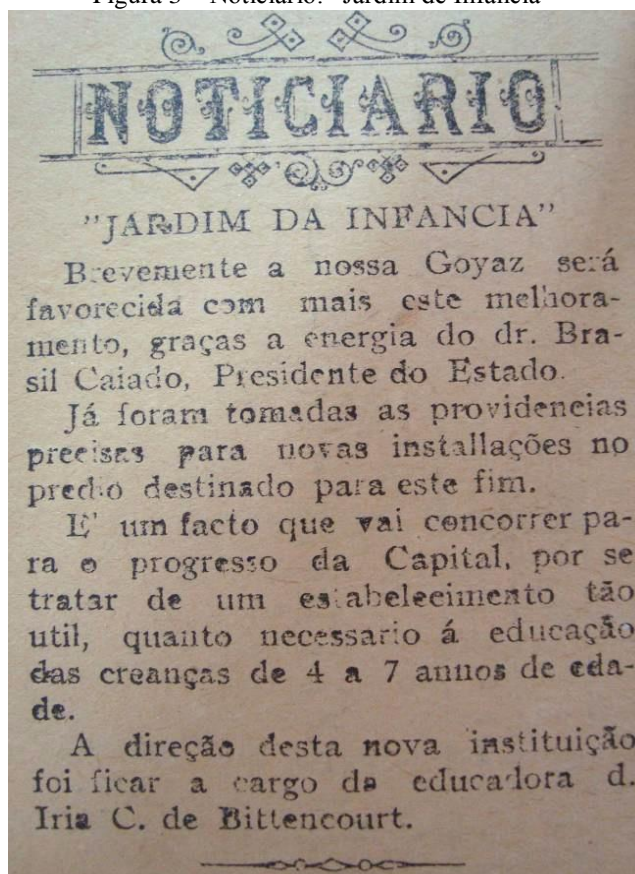
Professora-directora . . . . .	3:600\$000
Professora . . . . .	3:000\$000
Adjunta . . . . .	2:160\$000
Conductora de creanças . . . . .	1:400\$000
Guardiã . . . . .	1:400\$000.

(GOIÁS, 1928)

Constata-se, portanto, no texto legal, a exigência do diploma de normalista para as professoras do Jardim de Infância, fato que contribui para o fortalecimento da Escola Normal, da profissionalização da carreira dos professores e melhoria da qualidade da instrução goiana.

Criado e regulamentado, as expectativas quanto à instalação do Jardim de Infância na Capital eram expressas pelo *Correio Oficial*.

Figura 3 – Noticiário: “Jardim de Infância”<sup>7</sup>



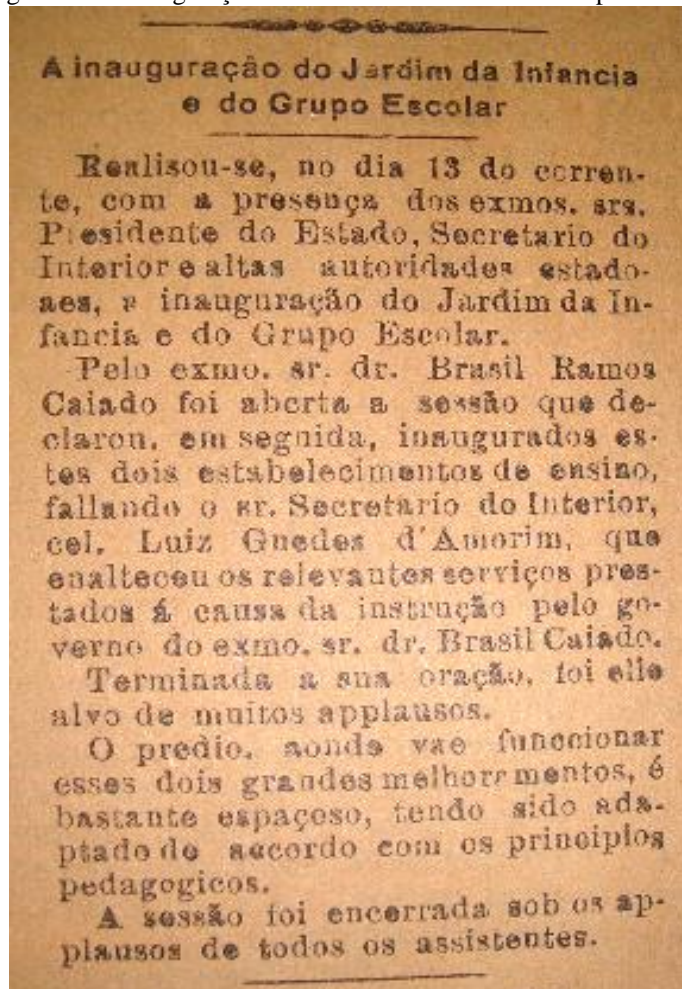
Fonte: Correio Oficial – Outubro de 1928 – 4 – Sabbado – 13

Alguns meses após este noticiário, em 13 de julho de 1929, o primeiro Jardim de Infância público do estado de Goiás foi inaugurado na Capital, Cidade de Goiás,

<sup>7</sup> NOTICIARIO – “Jardim da Infancia” – Brevemente a nossa Goyaz será favorecida com mais este melhoramento, graças a energia do dr. Brasil Caiado, presidente do Estado. – Já foram tomadas as providencias precisas para novas installações no predio destinado para este fim. – É um facto que vai concorrer para o progresso da Capital, por se tratar de um estabelecimento tão util, quanto necessario á educação das creanças de 4 a 7 annos de idade. – A direção desta nova instituição foi ficar a cargo da educadora d. Iria C. de Bittencourt.

juntamente com o Grupo Escolar, conforme pode ser observado em reportagem publicada no *Correio Oficial*:

Figura 4 – A inauguração do Jardim de Infância e do Grupo Escolar<sup>8</sup>



Fonte: Correio Official – Julho de 1929 – 7 – 3ª.feira – 16

À época de sua inauguração, o pessoal docente e administrativo do Jardim de Infância ficou assim constituído: diretora - Iria Cunico de Bittencourt; professoras - Ondina da Cunha Bastos e Amélia Rosa de Amorim; adjunta - Jandyra Brandão Guedes d'Amorim; guardiã - Delfina Albernaz; condutora de crianças - Vitalina Luiza do Couto Brandão. A constituição deste quadro se encontra disposta em documentos enviados pela diretoria do Jardim de Infância à Secretaria do Interior e Justiça, em julho de 1929, na forma de comunicado para viabilizar as providências necessárias. O primeiro documento, apresentado a seguir, indica

<sup>8</sup> A inauguração do Jardim da Infancia e do Grupo Escolar – Realisou-se, no dia 13 do corrente, com a presença dos exmos. srs. Presidente do Estado, Secretario do Interior e altas autoridades estadoaes, a inauguração do Jardim da Infancia e do Grupo Escolar. – Pelo exmo. sr. dr. Brasil Ramos Caiado foi aberta a sessão que declarou, em seguida, inaugurados estes dois estabelecimentos de ensino, fallando o sr. Secretario do Interior, cel. Luiz Guedes d'Amorim, que enalteceu os relevantes serviços prestados á causa da instrução pelo governo de exmo. sr. dr. Brasil Caiado. – Terminada a sua oração, foi elle alvo de muitos applausos. – O predio, aonde vae funcionar esses dois grandes melhoramentos, é bastante espaçoso, tendo sido adaptado de accordo com os principios pedagogicos. – A sessão foi encerrada sob os applausos de todos os assistentes.

que uma das professoras, a adjunta, a guardiã e a condutora de crianças iniciaram o exercício de seus respectivos cargos em 13 de julho de 1929.

Figura 5 – Comunicado da Diretora do Jardim de Infância (1)<sup>9</sup>

Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrução Pública

Comunicação a V. Exa.  
16.7.29  
Iria Cunico de Bittencourt

Tenho a honra de comunicar á V. Exa., para os devidos fins, que prestaram o compromisso legal perante mim, entrando no exercício de seus cargos no dia 13 do fluente as Sras. D.D. Ondina de Bastos Albernaz, Jandyra Brandão Guedes d'Amorim, Delfina Albernaz e Vitalina Luiza do Couto Brandão respectivamente professora, adjunta, guardiã e condutora de crianças, do jardim da Infancia desta Capital.

Aproveito a oportunidade para apresentar á V. Exa. o meu protesto de consideração distinta.

Saude e Fraternidade

Goyaz, 16 de julho de 1929  
Iria Cunico de Bittencourt  
Diretora do Jardim da Infancia

Fonte: Arquivo Histórico Estadual / Goiânia-Goiás

Documentos como esse, denotam um esforço de planejamento para o funcionamento do Jardim de Infância. No segundo documento, a diretora do Jardim de Infância comunica o início de seu exercício no cargo, que também aconteceu em 13 de julho de 1929.

<sup>9</sup> Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrução Pública – Tenho a honra de comunicar á V. Exa., para os devidos fins, que prestaram o compromisso legal perante mim, entrando no exercício de seus cargos no dia 13 do fluente as Sras. D.D. Ondina de Bastos Albernaz, Jandyra Brandão Guedes D'Amorim, Delfina Albernaz e Vitalina Luiza do Couto Brandão respectivamente professora, adjunta, guardiã e condutora de crianças, do Jardim da Infancia desta Capital. – Aproveito a oportunidade para apresentar á V. Exa. o meu protesto de consideração distinta. – Saude e Fraternidade. – Goyaz, 16 de Julho de 1929 – Iria Cunico de Bittencourt – Diretora do Jardim da Infancia.

Figura 6 – Comunicado da Diretora do Jardim de Infância (2)<sup>10</sup>

Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrucção Publica

Comuniquo-se a V. Exa.  
16-7-1929  
Iria Cunico de Bittencourt

Tenho a honra de communicar á V. Exa.,  
para os devidos fins, que no dia 13 do fluente, en-  
trei no exercicio do cargo de Directora do Jardim  
da Infancia desta Capital.

Aproveito o ensejo para apresentar á V.  
Exa. os meus cumprimentos e protesto de conside-  
ração distincta.

Saude e Fraternidade

Goyaz, 16 de julho de 1929  
Iria Cunico de Bittencourt  
Directora do Jardim da Infancia

Fonte: Arquivo Histórico Estadual / Goiânia-Goiás

Finalmente, o documento que informa o início do exercício de mais uma professora no cargo, tendo acontecido em 22 de julho de 1929.

<sup>10</sup> Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrucção Publica – Tenho a honra de comunicar á V. Exa., para os devidos fins, que no dia 13 do fluente, entrei no exercicio do cargo de Directora do Jardim da Infancia desta Capital. – Aproveito o ensejo para apresentar á V. Exa. os meus cumprimentos e protesto de consideração distincta. Saude e Fraternidade. – Goyaz, 16 de Julho de 1929 – Iria Cunico de Bittencourt – Directora do Jardim da Infancia.

Figura 7 – Comunicado da Diretora do Jardim de Infância (3)<sup>11</sup>

Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e  
Instrução Publica

Comunique-se o Ficaus  
27-7-29  
Iria Cunico

Tenho a honra de comunicar á V. Exa.  
para os devidos fins, que em data de 22 do flue-  
nte, prestou, perante mim, o compromisso legal  
entrando no exercicio de seu cargo, a professora do  
Jardim da Infancia - Sra<sup>ta</sup> Amelia Rosa de Amorim.

Aproveito o ensejo para apresentar á V. Exa.  
os meus protestos de consideração distincta.

Saude e Fraternidade

Goyaz, 24 de Julho de 1929  
Iria Cunico de Bittencourt  
Directora do Jardim da Infancia

Comunicação nº 21  
de 27 de Julho de 1929

Fonte: Arquivo Histórico Estadual / Goiânia-Goiás

Confirmada a posse nos cargos é possível afirmar que o quadro docente e administrativo apresentado estava de acordo com o Regulamento e Programa do Jardim da Infância e que os respectivos vencimentos desses profissionais já faziam parte do orçamento do estado para o exercício de 1930. Mais um aspecto que demonstra planejamento por parte do estado para o funcionamento do Jardim de Infância.

Orçada pela Lei n. 399, de 19 de agosto de 1929, a despesa para o Jardim de Infância previa para o ano de 1930 apenas os gastos referentes aos vencimentos do pessoal docente e administrativo, conforme publicação no *Correio Oficial*, de 17 de setembro de 1929:

<sup>11</sup> Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica – Tenho a honra de comunicar á V. Exa., para os devidos fins, que em data de 22 do fluente, prestou, perante mim, o compromisso legal entrando no exercicio de seu cargo, a professora do Jardim da Infancia - Sra<sup>ta</sup> Amelia Rosa de Amorim. – Aproveito o ensejo para apresentar á V. Exa. os meus protestos de consideração distincta. – Saude e Fraternidade – Goyaz, 24 de Julho de 1929 – Iria Cunico Bittencourt – Directora do Jardim da Infancia.

Figura 8 – Despesa do Jardim de Infância prevista para o ano de 1930<sup>12</sup>

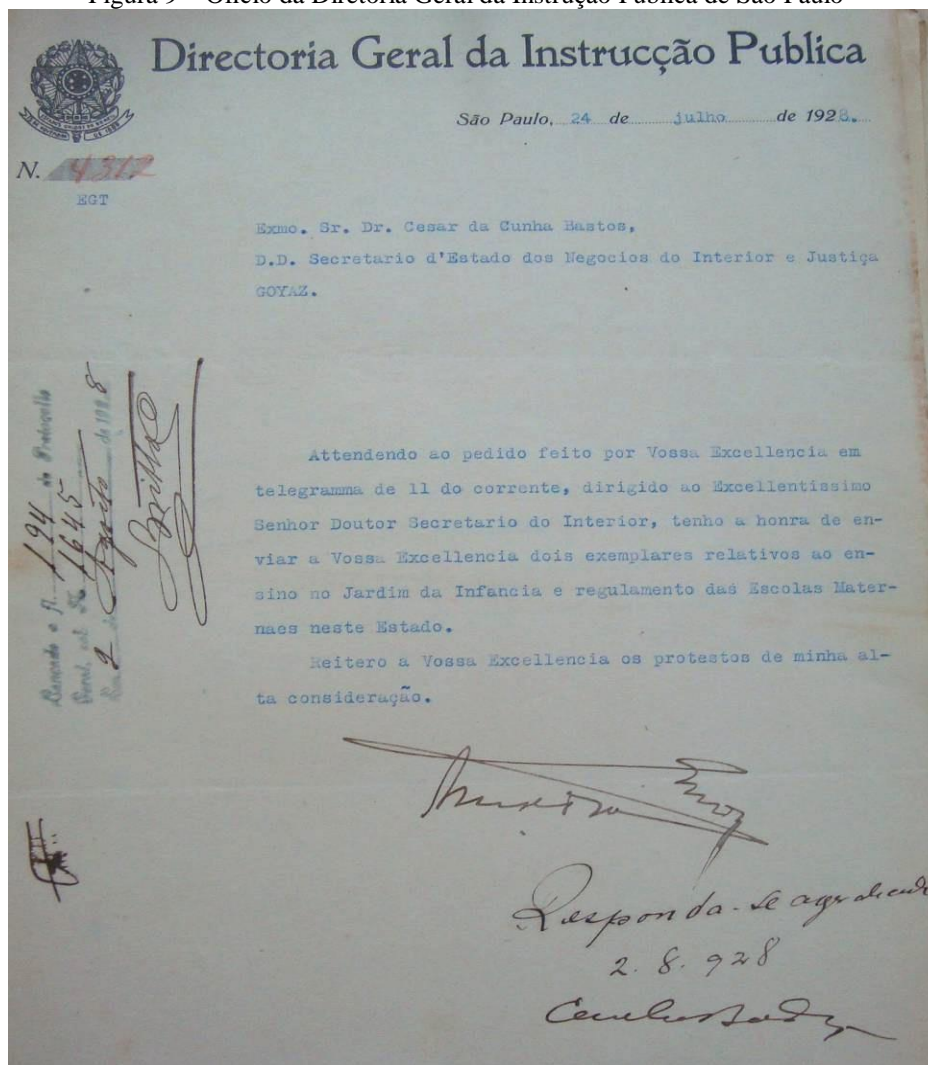
JARDIM DA INFANCIA		
128 Vencimentos da professora-directora	4:320\$000	
129 Idem de duas professoras a 3:840\$000	7:680\$000	
130 Idem da adjunta	3:000\$000	
131 Idem da conductora de crianças	1:800\$000	
132 Guardiã	1:800\$000	18:600\$000
		<hr/>

Fonte: Correio Oficial – Setembro de 1929 – 5 – 3ª feria – 17

Assim, em 1930 assistimos a uma nova reforma educacional, vista pelo Governo como meio para a reconstrução da educação e inserção da sociedade goiana no contexto progressista e republicano, cujos ideais se fortaleciam pelo país. Tal reforma reafirmou a influência do estado de São Paulo, bem como do movimento da Escola Nova na educação goiana. Vale lembrar que antes mesmo da elaboração do Regulamento e Programa do Jardim da Infância, expedido em 1928, o Governo de Goiás havia solicitado e recebido do Governo de São Paulo dois exemplares sobre o ensino no Jardim de Infância, bem como o regulamento das Escolas Maternais Paulistas, conforme documento a seguir:

<sup>12</sup> JARDIM DA INFANCIA

128 Vencimentos da professora-directora	4:320\$000	
129 Idem de duas professoras a 3:840\$000	7:680\$000	
130 Idem da adjunta	3:000\$000	
131 Idem da conductora de crianças	1:800\$000	
132 Guardiã	1:800\$000	18:600\$000
		<hr/>

Figura 9 – Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo<sup>13</sup>

Fonte: Arquivo Histórico Estadual / Goiânia-Goiás

Essa fonte revela a influência paulista não só na educação das crianças, mas na instrução pública goiana de modo geral. Tal influência se dava a partir da contribuição de especialistas e socialização de impressos: revistas, livros, legislações.

Com a colaboração da “Missão Pedagógica Paulista”, composta pelos professores normalistas Humberto de Souza Leal, capitão Cícero Bueno Brandão e José Cardoso, enviada a Goiás com a função de reformar o ensino primário e normal, foi elaborado o Decreto n. 10.640, de 13 de fevereiro de 1930, através do qual foi expedido o Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás. Esse Regulamento trata dos diferentes graus do ensino primário, incluindo o Jardim de Infância, com prescrições relativas às finalidades, funcionamento e

<sup>13</sup> Directoria Geral da Instrução Publica – São Paulo, 24 de julho de 1928. – N. 4.312 EGT – Exmo. Sr. Dr. Cesar da Cunha Bastos. D.D. Secretario d'Estado dos Negocios do Interior e Justiça GOYAZ – Attendendo ao pedido feito por Vossa Excellencia em telegrama de 11 do corrente, dirigido ao Excellentissimo Senhor Doutor Secretario do Interior, tenho a honra de enviar a Vossa Excellencia dois exemplares relativos ao ensino no Jardim da Infancia e regulamento das Escolas Maternaes neste Estado. – Reitero a Vossa Excellencia os protestos de minha alta consideração.

programa a ser adotado. Dos 400 artigos do Regulamento, onze são sobre o Jardim de Infância. Esses artigos localizam-se na Parte I – Do ensino em geral, Título II – Da distribuição do ensino, Capítulo I – Jardim da Infância, Art. 4º a 14º. As disposições desse novo Regulamento muito se aproximam do Regulamento e Programa do Jardim da Infância expedido em 1928.

No Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930, os artigos sobre o Jardim de Infância, cujo funcionamento vinculava-se à Escola Normal da Capital, dão nota de que este serve como um laboratório para a aprendizagem das futuras professoras. Semelhante ao Regulamento e Programa do Jardim da Infância de 1928, o documento de 1930 dispõe sobre a organização das classes, bem como sobre a matrícula das crianças que, tendo entre 4 a 7 anos, deveriam apresentar atestado de saúde, o que demonstra a influência médico-higienista, muito forte à época, relacionando a imagem de criança educada a criança saudável. Os artigos também tratam da uniformização, uma forma de conduta controlada; da gratuidade do ensino, uma garantia de maior número de crianças, desde cedo, com uma educação escolar; e do pessoal docente e administrativo, equiparado ao Grupo Escolar da Capital, mas com um preparo específico, refletindo o interesse em tornar a educação das crianças um dos pontos cruciais para o real desenvolvimento da sociedade goiana que se vislumbrava naquele momento.

Algumas dessas proposições são confirmadas em publicações do *Correio Oficial*, como a que segue, sobre a matrícula no Jardim de Infância. No espaço reservado aos “Editaes”, com o título “Jardim da Infância”, o *Correio Oficial*, de 18 de março de 1930, publica:

Faço publico, para conhecimento dos interessados que, de 19 a 22 do corrente, das 13 ás 14 horas, acha-se aberta a matricula dos candidatos ao Jardim da Infancia, os quaes para esse fim deverão apresentar:

- a) certidão de idade, que prove ter a creança mais de 4 annos e menos de 7;
- b) atestado medico de se achar vaccinada, não ter defeitos phisicos repugnantes, não conviver com pessoas atacadas de molestias contagiosas e não soffrer dessa molestia;
- c) apresentar o talão de ter pago a taxa de 15\$000; e
- d) compromisso, assignado pelo pae ou tutor, de apresentar-se o menor, até o proximo dia 5 de Abril, com o uniforme do estabelecimento.

Serão admitidos á matricula os 40 primeiros candidatos que se apresentarem, sendo os demais annotados na ordem da apresentação, para preferencia em novas opportunidades.

A Directora  
Iria C. de Bittencourt

(CORREIO OFFICIAL, 1930)

Além das disposições expostas, o Art. 9º do Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930 apresenta as finalidades do Jardim de Infância, nas quais se percebe

consonância com os princípios propagados por Froebel e pelos defensores dessa instituição no Brasil. Segundo o referido artigo, o Jardim de Infância compreende três períodos e tem como finalidades:

a) imprimir no ensino um caráter puramente sensorial e cuidar do desenvolvimento da atenção e aptidão motora; b) estimular as atividades espontâneas e livres da criança; c) desenvolver gradativamente as faculdades, por meio de exercícios adequados; d) imprimir o gosto do bem e da verdade; e) despertar o espírito de observação da criança, estimular sua imaginação e satisfazer os interesses próprios de sua idade; f) cultivar e desenvolver os dons da linguagem e de expressão; g) preparar a criança para receber com proveito a instrução primária, iniciando-a na leitura, escrita, desenho, cálculo, por meio de brinquedos apropriados; tudo isso e mais outras coisas, sem intervir na atividade infantil, senão para discipliná-la, corrigi-la e orientá-la. (BRETAS: 1991, p. 518)

Considerando as finalidades e as demais disposições sobre o Jardim de Infância, o Art. 10º do Regulamento de 1930 prevê o programa a ser adotado, com atividades que deveriam ser vivenciadas de modo que os conteúdos fossem desenvolvidos de acordo com as necessidades próprias da idade. Por intermédio do programa previsto pretendia-se estimular o desenvolvimento integral da criança, assim como o proposto por Froebel, quando criou o *Kindergarten* na Alemanha, no século XIX. Um exemplo das atividades propostas para o Jardim de Infância refere-se aos trabalhos manuais, cuja inclusão no programa oficial, juntamente com a ginástica, a música, o canto e os jogos, dentre outros, está, segundo Canezin e Loureiro (1994, p. 54), “em consonância com os princípios escolanovistas de uma escola com atividade múltipla e diversa para responder aos interesses do educando”.

A exposição dos trabalhos dos alunos do Jardim de Infância era assunto frequente nas publicações do *Correio Oficial*, na forma de convite para exposições. Vale registrar que esses eventos se constituíam em momentos especiais na vida da escola e da cidade, visto que propiciavam a integração e consagração de valores.

Convite  
JARDIM DA INFANCIA

A Directora do Jardim da Infancia tem a honra de convidar as exmas. familias desta Capital, para assistirem a exposição dos trabalhos das alumnas desse estabelecimento, cuja abertura terá logar, quinta-feira, 27 do fluente, ás 16 ½ horas, no salão principal da mesma casa de ensino.

A exposição permanecerá aberta das 16 ½ ás 18 horas, até o dia 29 deste.

A Directora  
*Iria de Bittencourt*

(CORREIO OFFICIAL, 1930)

Exposição dos trabalhos do  
Jardim da Infancia

Iniciada a exposição, á hora predeterminada, inaugurou-a o Exmo. Sr. Secretario Particular, Dr. Claro de Godoy, que, incumbido pelo Exmo. Sr. Dr. Interventor fez uma visita, em seu nome, aos trabalhos das creanças.

Optima foi a impressão que ali deixou o illustre representante do governo. Não obstante as circumstancia de tempo terem impedido, grande foi o numero de visitantes ao local da exposição, sahindo verdadeiramente admirados, mesmo illudidos, dada a perfeição com que são executados, fazendo-nos crer oriundos de mãos habéis de pessoas de maior idade.

Dignos de applauso as emeritas e esforçadas professoras, que, no que se pode observar, mostram quanto de paciencia não tiveram para conseguirem o objecto da admiração de muitos.

Agradecemos o amavel convite que nos foi dirigido pela directora daquelle educandario, a que fizemos representar. (CORREIO OFFICIAL, 1930)

Em notas publicadas no jornal relativas à participação em atividades nas instituições educativas podemos aquilatar a importância dos rituais escolares para a sociedade.

JARDIM DA INFANCIA

Encerra-se hoje a exposição de trabalhos escolares executados pelas creanças componente do corpo discente do “Jardim da Infancia”.

A exposição tem sido muito frequentada, e quantos ali têm ido são unanimes em reconhecer o grande aproveitamento revelado pelos alumnos, o que sobre modo recommendada a douta directora daquelle casa de ensino, a sr. d. Iria de Bittencourt e as demais professoras.

Indo hontem áquelle exposição, o dr. Secretario do Interior e Justiça externou, no livro de visita, o conceito abaixo:

“É com muito prazer que, visitando hoje a exposição dos trabalhos executados pelos alumnos do << Jardim da Infancia >> - estabelecimento de ensino que só conta com seis mezes de existencia escolar – deixo aqui consignada a optima impressão causada em meu espirito pelos trabalhos examinados. Os meus parabens, pois, á distincta directora do útil estabelecimento e as suas dignas auxiliares”. (CORREIO OFFICIAL, 1930)

O desenvolvimento de atividades, como os trabalhos manuais, são apontados como indícios do aprendizado ativo, difundido pela Escola Nova ou Escola Ativa, que de acordo com Toledo (1925, p. 216), “é fonte de experiências reais, porque aí o próprio esforço do aluno impulsiona suas atividades; e estas, uma vez em movimento, obedecem à atração do interesse crescente, que, nos pequeninos, se aviva pelo exercício dos sentidos e aumenta com eles”. Com isso, “percebe-se [...] um deslocamento do esforço e da disciplina da pedagogia tradicional para o interesse e a espontaneidade da pedagogia escolanovista” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 53).

Em face das fontes levantadas, considerando as datas dos documentos e das publicações, pode-se afirmar que o Jardim de Infância de Goiás entrou efetivamente em funcionamento em 1930, quando já estava em vigor o novo Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás.

Considerando as prescrições do Regulamento de 1930 para o Jardim de Infância percebe-se o propósito de formação da criança valorizando ao mesmo tempo a espontaneidade, a disciplina e a formação de “hábitos morais, higiênicos e educativos”. Assim, a proposta encaminha para a ideia de produção de modos de percepção de si e dos outros, bem como formas de agir, sentir e ver o mundo a partir das experiências vivenciadas pelas crianças no sentido de imprimir condutas para a formação do cidadão republicano numa sociedade que se transformava. Sendo assim, pode-se dizer que o Jardim de Infância goiano pode ser pensado como fruto de aspirações que vislumbravam uma escola educadora e transformadora da sociedade, começando pela educação das crianças, caracterizando o que Elias chama de processo civilizador que, em uma direção específica, constitui-se numa mudança de conduta e sentimentos humanos.

A transferência da Capital para Goiânia imprimiu um novo ritmo ao estado, mobilizando todos os setores à prosperidade, mas não sem dificuldades, conflitos de interesses e preocupações em âmbito político, econômico e educacional, dentre outras. As tensões que envolveram a mudança da Capital parecem revelar um movimento carregado de conflitos, resistências e disputa de poder, um processo que de certa forma também alterou as relações e as configurações, principalmente no que se refere à Cidade de Goiás, antiga Capital. Contudo, Goiânia era considerada um “monumento à civilização” e “um centro de civilização”, conforme publicações do *Correio Oficial*, de 27 de novembro de 1936 e de 09 de janeiro de 1937.

O estado de Goiás estaria vivendo “O alvorecer de uma nova era”, afirmação que intitula o texto de J. Fontenelli, publicado no *Correio Oficial*, de 17 de setembro de 1937,

[...] com o advento da revolução de 30, o gigante foi bruscamente despertado do pesado letargo em que vivia. Perspectivas se descortinaram e uma avalanche de progresso se faz sentir.

As vistas ansiosas buscaram, com mais interesse, as cousas novas. Iniciou se nova fase de vida. Foi então que, de todas estas inovações, surgiu a que abria, para nós, novos horizontes – a mudança da capital do Estado.

[...] Goiânia é, pois, a grande realização de um povo trabalhador e honesto. É o atestado eloquente do valor de uma raça laboriosa e culta.

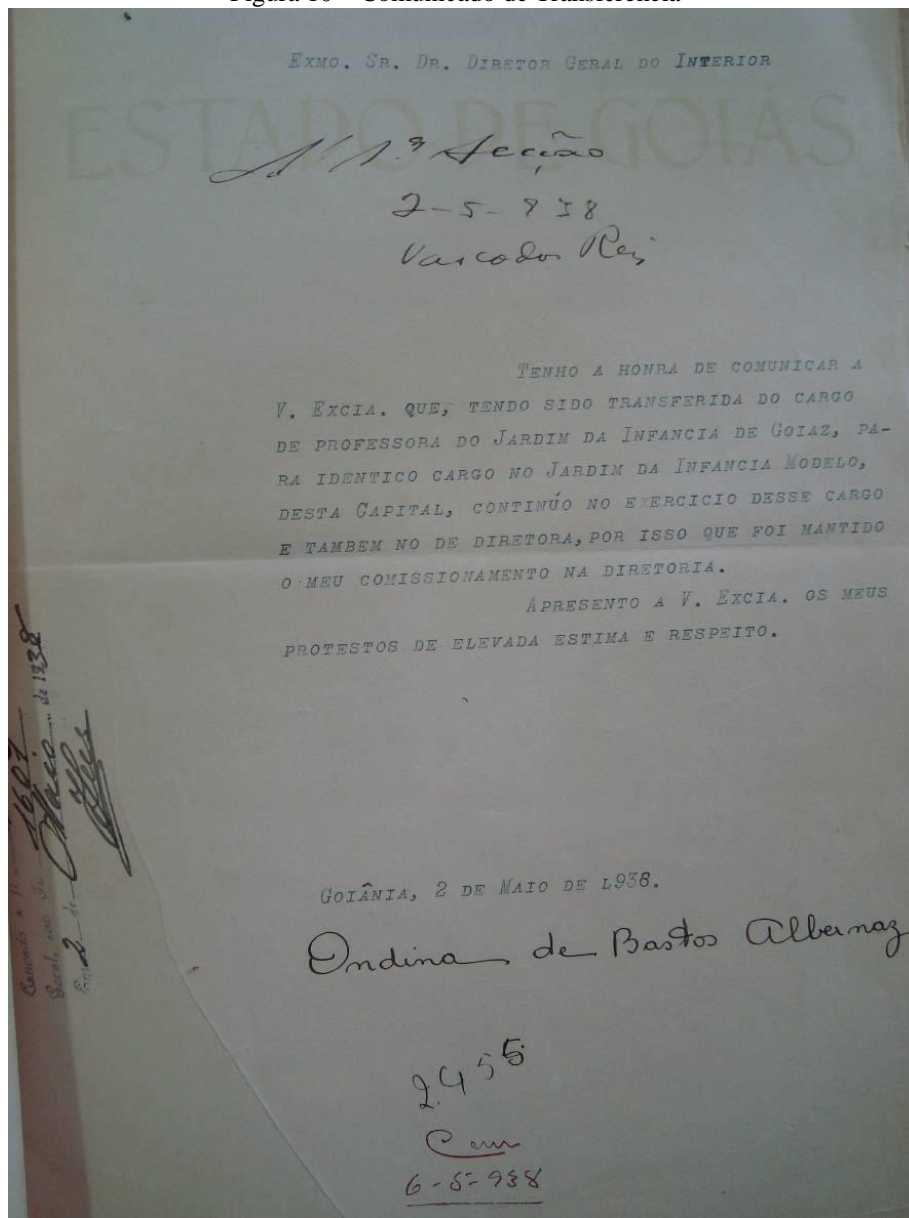
[...] O que, [...], se está fazendo constitui o capítulo aureo a enriquecer as páginas da história desta grande terra.

Nessa arrancada empolgante de progresso, o governador do Estado leva a efeito a máxima aspiração do povo goiano. (CORREIO OFFICIAL, 1937)

Essa aspiração refletiu-se em todos os setores, incluindo o educacional. Para a nova Capital foram transferidos o Liceu em 1937 e a Escola Normal Oficial em 1938. O primeiro Grupo Escolar, assim como o primeiro Jardim de Infância goiano permaneceram na Cidade de Goiás, antiga Capital, sendo criados e instalados o Grupo Escolar Modelo e o Jardim da

Infância Modelo na nova Capital, fato explícito no comunicado de transferência a seguir, bem como no cabeçalho dos documentos expedidos por cada instituição.

Figura 10 – Comunicado de Transferência<sup>14</sup>



Fonte: Arquivo Histórico Estadual / Goiânia-Goiás

Em 1937 também realizou-se o 1º Congresso de Educação do Estado, que mereceu matéria na primeira página do *Correio Oficial*, de 26 de outubro de 1937. A importância do evento foi expressa na conferência de abertura realizada pelo prefeito da Capital, Venerando de Freitas Borges.

<sup>14</sup> Exmo. Sr. Dr. Diretor Geral do Interior – Tenho a honra de comunicar a V. Excia. que, tendo sido transferida do cargo de professora do Jardim da Infância de Goiás, para idêntico cargo no Jardim da Infância Modelo, desta Capital, continuo no exercício desse cargo e também no de diretora, por isso que foi mantido o meu comissionamento na diretoria. – Apresento a V. Excia. os meus protestos de elevada estima e respeito. – Goiânia, 2 de maio de 1938. – Ondina de Bastos Albernaz

Importante, sobremaneira importante, é êsse CONGRESSO que hoje se instala. Vem a que, assim, caminhamos acertadamente em busca das regiões intangíveis do espírito. Já não nos preocupam tão só os problemas puramente materiais.

Queremos, também, mostrar ao resto do Brasil que Goiás evoluiu em todos os sentidos. Que Goiânia trouxe consigo o fulgurante estandarte da Instrução. Que os operários que constroem sua grandeza também trabalham para torna-la um templo de sabedoria.

[...] Sentimo nos satisfeito por termos a felicidade de, embora nos faleça competência, tomar parte nos trabalhos que hoje se instalam nesta maravilhosa capital. (CORREIO OFFICIAL, 1937)

Antes da realização do Congresso, o Governo goiano, através da Lei n. 264, de 7 de agosto de 1937, baixou novo Regulamento do Ensino Primário, o qual reflete esse momento e as expectativas para o futuro. A figura do Jardim de Infância foi mantida na nova lei, considerado como período preparatório para as escolas primárias, em cujas disposições podem ser percebidas permanências e alterações no que se refere aos Regulamentos anteriores que tratam desta instituição.

No Regulamento de 1937, o Jardim de Infância está inserido na Parte II – Das Escolas em Geral, Título Único – Dos graus de ensino primário, Capítulo I – Dos Jardins de Infância, Art. 18º a 31º. De início, o documento traz as finalidades do Jardim de Infância, nas quais permanece a valorização do desenvolvimento integral da criança, consideradas as suas particularidades, através do favorecimento da representação mental; do estímulo às atividades espontâneas e livres; do combate aos automatismos inúteis e tiques; do cultivo e desenvolvimento dos dons de linguagem e de expressão; do cuidado com o desenvolvimento das percepções sensoriais, da atenção e da aptidão motora; e do preparo da criança para receber com proveito a instrução primária.

O contexto que permeia o Regulamento de 1937 é diferente dos anteriores, suscitando assim novos conflitos e tensões, novas relações de poder, novas formas de estabelecer/controlar as relações adulto/criança e, em consonância com essa nova configuração, o Art. 19º apresenta o programa do Jardim de Infância, que deveria compreender exercícios físicos e jogos, exercícios de pensamento, de linguagem, de recitação, cantos, danças e marchas, bem como ocupações manuais. O programa é detalhado nos Art. 20º a 24º, de modo a orientar o desenvolvimento das atividades. O Art. 20º trata dos jogos, conforme pode ser observado a seguir:

Art. 20º - Os jogos compreenderão as seguintes modalidades: jogos sensoriais e visuais; visuais e motores; motores e auditivos-motores; de iniciação aritmética; relativos á noção de tempo; de iniciação á leitura; de linguagem. Além destes serão promovidos, com recomendação especial, os chamados jogos sociais. (GOIÁS, 1937)

A ênfase no jogo é um princípio froebeliano devido o seu significado funcional para o desenvolvimento sensório-motor, estimulando também os impulsos criadores, de socialização e de curiosidade. O jogo é, de acordo com Froebel (2001, p. 47),

[...] o mais puro e espiritual produto desta fase do crescimento humano, [...] engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. [...] É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. [...].

Já os exercícios de pensamentos, linguagem e recitação são tratados no Art. 21º, que dispõe o seguinte:

Art. 21º - Os exercícios de pensamentos, de linguagem e de recitação, devem ser de todos os dias e instantes, seja em lições especiais seja a propósito dos trabalhos da classe ou dos jogos recreativos. Compõem-se de conversações sobre as cousas da escola ou da casa; sobre alimentos, vestuários e habitações, sobre animais domésticos, passaros e insetos; sobre legumes, árvores frutíferas e flores; sobre minerais e tecidos que as crianças colherem com o auxílio das professoras; sobre o dia, a noite e a sucessão dos meses, sobre viagens e excursões, descrição de cenas e costumes do país e do Estado; de narrações, anedotas e histórias próprias ao estímulo da imaginação infantil e á satisfação dos interesses próprios de sua idade. (GOIÁS, 1937)

Na pedagogia de Froebel, as conversações são atividades fundamentais na formação da criança, servindo a linguagem como elemento que liga o mundo interior (alma e espírito) e o mundo exterior (natureza e produção humana). Para Froebel (2001, p. 135),

A exposição e manifestação espontânea do interior ao exterior por meio do que é exterior se chama linguagem. [...] Da mesma maneira que ao abrir-se o botão de uma flor se descobre o seu interior, quando se fala, conhece-se espontaneamente o que tem dentro; por isso, a linguagem coloca o interior para fora, o faz público – é a exposição, a manifestação do interior no exterior.

Nessa perspectiva, o Art. 22º dispõe sobre o canto, a saber:

Art. 22º - Os cantos devem ser de sentido acessível á compreensão da criança, simples de melodia, movimentados e variados na entonação, acompanhando, sempre que possível, os jogos, as rondas, conversações e recitações, quando apropriados ao tom e assuntos das mesmas. (GOIÁS, 1937)

Sobre as ocupações ou trabalhos manuais, o Art. 23º indica a utilização do material de Froebel, bem como atividades de dobramento, corte e recorte de papel, trançado, modelagem com argila, etc. Acredita-se que esse material de Froebel diz respeito aos *dons* froebelianos indicados nos Regulamentos anteriores, e que foi construído pelo educador de forma a atender as necessidades da criança no desenvolvimento das atividades de acordo com a fase em que ela se encontra.

Dos jogos, das ocupações e das experiências infantis, habilmente aproveitados pelas professoras, devem resultar, conforme o Art. 24º, o ensino da leitura, da escrita, do desenho e do cálculo, o que em harmonia com as demais disposições do programa do Jardim de Infância denota, além da influência froebeliana, a influência dos pressupostos do ensino ativo, os quais também estão presentes nos Regulamentos anteriores.

Diante do programa proposto, o ensino no Jardim de Infância deve ser, segundo o Art. 25º, individualizado com um número reduzido de alunos em classe. Disposição que se iguala ao Regulamento e Programa do Jardim da Infância de 1928. No que se refere à preocupação médico-higienista também é mantida nas disposições referentes à matrícula e à uniformização do Jardim de Infância, as quais são tratadas nos Art. 28º e 29º.

Art. 28º - Para a matricula nos Jardins de Infancia se exigem requerimento sobscrito pelo pai, mãe ou responsavel pela criança, instruido dos seguintes documentos:

Iº - certidão de idade que prove ter o candidato mais de quatro anos e menos de sete;

II – atestado medico pelo qual se verifique ter sido o mesmo vacinado com proveito, não conviver com pessôas atacadas de molestias contagiosas ou sofrer de tais molestias.

III – conhecimento da repartição competente comprobatorio do recolhimento da taxa exigida pela matricula (art. 27).

Art. 29º - O uniforme adotado no instituto é obrigatorio para todos os alunos, incluse os notoriamente pobres, que serão uniformizados por conta da “Caixa Escolar”. (GOIÁS, 1937)

Já os Art. 26º, 27º, 30º e 31º trazem alterações e/ou acréscimos referentes à criação de Jardins de Infância públicos, à gratuidade de ensino e ao Jardim de Infância Modelo. O Art. 26º dispõe sobre a criação de Jardins de Infância públicos, nos seguintes termos:

Art. 26º - Os Jardins de Infancia publicos poderão ser creados junto ás Escolas Normais ou Complementares, reconhecidos pelo governo, custeados, num e noutro caso, pelas respetivas prefeituras, sendo condição primordial a existencia de 20 crianças, de ambos os sexos, que preencham as condições deste regulamento. (GOIÁS, 1937)

Nesse sentido, percebe-se a intenção de disseminar o Jardim de Infância no estado, contando com sua assunção pelas prefeituras, o que confirma o investimento na educação das crianças pela via municipalizante.

No Art. 27º permanece a gratuidade do ensino para as crianças consideradas pobres. Por outro lado, o artigo altera a obrigatoriedade do ensino nos Jardins de Infância estaduais, tornando-os facultativos, e acrescenta a constituição da “Caixa Escolar”, um fundo, a partir das taxas recolhidas na matrícula.

O Jardim de Infância Modelo aparece nos Art. 30º e 31º, os quais tratam do seu funcionamento e pessoal docente e administrativo. De acordo com as disposições o Jardim de

Infância Modelo funcionaria junto à Escola Normal Oficial, ambos na nova Capital, e ao seu quadro de funcionários, equiparado ao Grupo Escolar, foi acrescentado um porteiro-servente no que se refere ao previsto nos Regulamentos de 1928 e 1930. A ênfase dada à criação do Jardim de Infância Modelo parece tirar do Governo do estado o compromisso com o funcionamento e quadro de funcionários de instituições criadas e a serem criadas em outras localidades, o que é reforçado pelos Art. 26º e 27º.

Diante do exposto, comparando os Regulamentos que tratam do Jardim de Infância no período de 1928 a 1937, as permanências confirmam concepções, pensamentos e influências em voga no pensamento educacional brasileiro e as alterações requerem o engajamento dos sujeitos envolvidos, o que pode até partir de boas intenções e expectativas, mas não acontecem sem dificuldades, conflitos e tensões. Sendo assim, considerando a constituição do Jardim de Infância em Goiás, vale pensar o modo como isso aconteceu, ou seja, o processo civilizador que se percebe em curso no estado, nos anos 1920 e 1930. Cabe, portanto, neste momento analisar os dados levantados à luz da teoria de Norbert Elias sobre processo civilizador, sendo a ausência de fontes/dados, bem como as dúvidas suscitadas durante a pesquisa, também tomados como objeto de análise.

### **CAPÍTULO III**

## **JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS: NAS TRAMAS DO PROCESSO CIVILIZADOR**

A disseminação da escolarização para todas as crianças a partir do final do século XIX apresenta a escola como um novo lugar de socialização da infância e a sua monopolização pelo estado como fator importante de desenvolvimento do imaginário de coesão social, ou mesmo de autocoersão, pela socialização da infância. Assim, de acordo com Elias (1993, p. 203-204),

Através da interdependência de grupos maiores de pessoas e da exclusão da violência física em seus contatos é estabelecido um mecanismo social, no qual as limitações entre elas são transformadas duradouramente em autolimitações. Essas autolimitações, que são função da visão retrospectiva e prospectiva instalada no indivíduo desde a infância, em conformidade com sua integração em extensas cadeias de ação, assumem em parte a forma de um autocontrole consciente e, em parte, a de um hábito automatizado. Tendem a uma moderação mais uniforme, a uma limitação mais contínua, a um controle mais exato das paixões e sentimentos, de acordo com o padrão mais diferenciado de entrelaçamento social.

Partindo, pois, do pressuposto de que todo indivíduo é social e que toda relação é interdependente, pensar o Jardim de Infância enquanto figuração, constituído no contexto de uma sociedade em busca da disseminação de novos ideais, é pensá-lo vinculado a um processo civilizador mais amplo. A condição de civilizar é, pois, a condição de civilizar a relação adulto/criança, constituindo assim, a trama que a envolve e caracteriza essa dimensão tensionada.

No Brasil, o conceito de civilização ganhou novos contornos na transição do Império para a República, principalmente, a partir da intensificação das ideias de urbano, boas maneiras, polidez e cordialidade, estando a campanha republicana ancorada em novos ideais culturais, tecnológicos e econômicos. Nesse imaginário, a escola significou instrumento importante para o progresso, inspirando movimentos de (re)construção educacional em todo o país. Desta feita, o presente capítulo tem como objetivo pensar o Jardim de Infância vinculado ao processo civilizador em curso em Goiás nos anos 1920 e 1930.

### **3.1 Jardim de Infância: símbolo do progresso e da modernidade**

Em Goiás, a criação do Jardim de Infância em 1928, bem como a sua inauguração em 1929, foi uma das iniciativas importantes do estado para promover a educação, o que contribuiria também para o desenvolvimento da sociedade goiana como um todo, rumo ao

progresso e à modernidade. Perspectiva essa expressa no *Correio Oficial*, de 16 de novembro de 1929, na coluna “Noticiário”.

Pela instrução

Para que haja completa evolução em um organismo social, é necessario que os principios fundamentaes de sua constituição sejam tomados sob pontos de vista que garantam a sua marcha evolutiva e crescente.

A instrução, universalmente considerada como base inquebrantavel de toda a organização, deve merecer o maximo carinho dos que desejam, verdadeiramente, dar incremento a seu paiz.

[...] Pagnar, pois, pela instrução, é arrancar existencias das trevas ignaminiosas do analphabetismo.

Instruir é habilitar um povo escravocrata.

Ensinar, é adestrar para a senda do progresso. [...]. (CORREIO OFFICIAL, 1929)

O mesmo “Noticiário” traz um artigo assinado por Grace Machado, no qual se encontra o seguinte ponto de vista:

[...] Goyaz, no entretanto, jazia no mais entristecedor silencio ao brado da cultura intellectual e a sua instrução era defficiente, insignificante e descuidada, até bem poucos annos.

O exmo. sr. dr. Brasil Caiado, espírito lúcido e emprehendedor, foi o primeiro que conheceu a necessidade de velar pelo ensino, abrindo escolas e escolas, conseguindo, dest’arte, diminuir o coefficiente de analphabetismo que campeava em nossas estatisticas.

No quadriennio findo, o ex-presidente batalhou com o maximo carinho e operosidade em beneficio da instrução e os seus esforços serão compensados pelo surto de progresso que legou a seu Estado.

O seu governo foi infatigavel em prol do ensino e o seu sucessor continuará, estamos convictos, a sua obra grandiosa de pagnar pela cultura os néo-cerebros. (CORREIO OFFICIAL, 1929)

À época da publicação desta matéria, a Presidência do Estado estava sob a administração de Alfredo Lopes de Moraes, sucessor de Brasil Ramos Caiado, que deu continuidade, segundo constam as fontes, ao movimento de reforma educacional, iniciado no Governo anterior. A criação do Jardim de Infância em 1928 fazia parte deste contexto político-social que visava promover o desenvolvimento da região rumo ao progresso e à modernidade. Segundo Arce e Valdez (2004, p. 133),

Nesse momento histórico a educação das crianças era vista como algo significativo para a nova ordem. Em Goiás a idéia de contrapor o “atraso” ao “moderno” encontra ressonância nesse período, reforçando investimentos na educação como uma das formas de (re) organização do poder.

Para Goiás era imprescindível “inventar-se” diante do seu maior dilema que era, conforme Pinto (2011, p. 244. Grifo no original),

[...] fazer desaparecer o sertão, povoar-se e produzir, progredir e civilizar-se, conhecer-se e ser reconhecido, construir a identidade, integrar-se, participar, ser aceito, fazer-se importante para os destinos da nação. [...] Goiás precisou, ademais lidar com a própria *invenção* do sertão na imaginação e na

experiência nacionais. Portanto, significou lidar com representações eivadas de negatividade sobre o território e a gente sertaneja e confrontar a imagem – e a realidade – de uma sociedade sem livros, sem professores e sem escolas, sem médicos e sem hospitais.

A superação desse dilema se daria também pela mediação da escola e o movimento de reforma educacional de 1930, marcado pela colaboração da “Missão Pedagógica Paulista”, é considerado extremamente importante, não só pela atuação e resultados, como pela forte influência de São Paulo no contexto educacional do país, o que poderia elevar o *status*/prestígio do estado goiano em âmbito nacional. Sentimento que fica claro no último trecho do “Noticiário” supracitado do *Correio Oficial*, que fala da atuação do Secretário do Interior e Justiça em exercício naquele momento, o qual era responsável pela instrução. De acordo com o “Noticiário”,

[...] O exmo. sr. dr. José Gumercindo Marquez Otéro, dignissimo Secretario do Interior e Justiça, parece, cuida com notavel desvelo, do desenvolvimento da instrução.

A sua actuação junto do governo, conseguindo technico do patriotico estado de São Paulo, para adaptar em nosso meio o methodo analytico, faz jus aos louvores de todos os goyanos, pelos seus esforços dignificantes em prol do cultivo de nossas creanças, grangeando, por este motivo, a sympathia de seus coestaduanos, em cujo coração o seu nome viverá numa perpetua homenagem de gratidão e reconhecimento.

Mais uma vez se confirma a phrase: “The right man in the right place”<sup>15</sup>. (CORREIO OFFICIAL, 1929)

Fruto desse movimento educacional, o Jardim de Infância manteve-se integrado ao sistema de ensino no Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930, permanecendo no Regulamento de 1937, realizadas algumas alterações no texto que o instituiu em 1928. Entendendo o regulamento como uma forma de controle de finalidades, neste caso a construção de uma sociedade moderna através da educação, particularmente através da educação das crianças, percebe-se a intenção de alterar comportamentos dos indivíduos, bem como as relações de interdependência e as figurações sociais.

Nesse sentido, a análise dos Regulamentos goianos a partir do final da década de 1920, que tratavam do Jardim de Infância, revela a educação das crianças enquanto aspecto significativo para a instauração de uma nova ordem e construção de uma sociedade moderna e progressista, inserida num processo civilizador em curso no estado de Goiás. Portanto, no que tange a relação educação e civilização,

[...] a implementação do Jardim da Infância na cidade de Goiás acontece em meio a essas novas exigências: um *novo* modelo de escola, *novas* formas de abordar a infância, *novos* métodos, com forte influência da Escola Nova e da psicologia. (ARCE; VALDEZ, 2004, p. 134. Grifos no original)

---

<sup>15</sup> “O homem certo no lugar certo”.

Tanto o Regulamento e Programa do Jardim da Infância de 1928, quanto os Regulamentos do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930 e 1937, caracterizam-se pelo desenvolvimento indutivo, baseado no pensamento escolanovista, cujas ideias essenciais envolvem a atividade, a vitalidade, a liberdade, a individualidade e a coletividade<sup>16</sup>, o que corrobora as considerações de Anísio Teixeira (2000) sobre a educação escolar na concepção da Escola Nova. Segundo o autor,

O eixo da escola se desloca para a criança. Não é mais o adulto, com os seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança, com suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos. Para os elementos mais radicais, o problema se pôs em termos claros. A criança é a origem e o centro de toda atividade escolar. A sua atividade impulsiva e espontânea deve governar a escola, que se transforma em um pequenino mundo feito à sua imagem e semelhança. O sentimento de respeito pela personalidade infantil, os estudos psicológicos que vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontânea para a expressão harmoniosa do indivíduo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve *naturalmente* para um ajustamento social perfeito – concorreram para a reorganização escolar. (TEIXEIRA, 2000, p. 56-57. Grifos no original)

Além de priorizar uma concepção de educação claramente escolanovista é importante ressaltar, primeiramente, que o modelo implementado nos oito artigos do Regulamento e Programa do Jardim da Infância, bem como nos onze artigos que tratam desta instituição no Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930, aumentados para catorze no Regulamento de 1937, teve inspiração na experiência paulista com orientação pedagógica com traços da pedagogia de Friedrich Froebel.

Inaugurado o Jardim de Infância, este funcionaria, conforme o Art. 4º do Regulamento de 1930, anexo à Escola Normal da Capital. A organização das classes de Jardim de Infância é tratada explicitamente apenas no Regulamento de 1930, no Art. 5º, segundo o qual as referidas classes deveriam ter o número mínimo de 25 e o número máximo de 40 crianças matriculadas, de ambos os sexos, ou seja, as classes eram mistas e organizadas sob uma alta perspectiva de matrículas, o que revela a intenção de mudar o quadro do analfabetismo que assolava o estado. Afinal, era preciso superar a perspectiva de atraso, decadência e isolamento que marcava Goiás. De acordo com Arce e Valdez (2004, p. 133),

Um dos fatores que marcava este atraso era a alta taxa de analfabetismo, 80% naquela época, incompatível com o discurso modernizador da sociedade. Investir no início da escolarização o mais cedo possível contribuiria, assim, para a reversão deste quadro, visto que a educação pré-escolar poderia preparar as crianças para o ingresso no ensino primário garantindo assim o seu sucesso.

---

<sup>16</sup> Sobre as ideias e os métodos tido como inovadores da “Nova Educação” ver: LUZURIAGA, Lorenzo. *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Editorial Lousada, S. A., 1952.

Um estado moderno, civilizado e em progresso não poderia, portanto, ser um estado de analfabetos. Diante disso, o Governo goiano encampou um discurso na “busca por resoluções para eliminar o ‘monstro’ do analfabetismo capaz de devorar os intuitos modernizadores da sociedade brasileira” (ARCE; VALDEZ, 2004, p. 133). Uma publicação do *Correio Oficial* expressa essa preocupação com o analfabetismo. O texto de Coelho Netto tem como título “A Escola” e alguns trechos dizem o seguinte:

O pão da seára mitiga a fome um dia, a instrução é instrumento perene; pão é pasto, idéa é luz.

O lavrador planta para o corpo, o didacta semeia para a alma.

É na escola que o povo se transforma em nação.

O alphabeto mantém o Passado no Presente, e singra para o Futuro.

[...] Mais vale uma criança que jogue com o alfabeto do que uma horda ignara sahida da Escuridão. “Não basta ser homem, é preciso ter força, ter consciência de si, e conhecimento da vida.” (CORREIO OFFICIAL, 1930)

O combate ao analfabetismo favorecia a implementação do Jardim de Infância, enaltecida a sua importância como primeiro estágio do ensino primário, o que é evidenciado no relatório governamental de 1928, que destaca que “para disseminação e eficiência deste, muito concorrerão os jardins de infância, instituição que já é tempo de se tentar na capital do Estado” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 61).

Os discursos do Governo tinham uma força regeneradora e nessa ânsia pelo progresso, educar poderia ser como “construir estradas”, conforme trata o texto a seguir, publicado pelo *Correio Oficial*, no número em homenagem pelo aniversário do Presidente do Estado, Alfredo Lopes de Moraes:

#### GOVERNAR É CONSTRUIR ESTRADAS OU

#### GOVERNAR É EDUCAR O POVO

Ruy Barbosa disse ou escreveu algures: <<Todas as leis são inefficazes para gerar a grandeza e economia do paiz; todos os melhoramentos materiaes são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais creadora de todas as forças economicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras.>>

Então, poder-se-ia dizer: *Governar é educar o povo*. Crystalina verdade. Não seríamos entretanto mais completos, mais concisos e mais exactos dizendo, como o presidente W. Luiz:

*Governar é construir estradas?*

A educação nasce e se desenvolve com o intercambio de ideias e conhecimentos, pelo contacto dos individuos.

Seria possivel esse contacto sem vias de comunicação? (Estradas, na expressão, quer dizer via de comunicação, seja aquella rasgada á superficie da terra, aquella fluvial, aquella orientada pela bussola maritima ou aquella que tem por marco a via lactea ou o cruzeiro do sul).

Vias de comunicação significa contacto entre os povos; significa intercambio de valores materiaes e, principalmente, sociaes; significa criação de riquezas, elevação do nivel economico e consequentemente do, moral e do, intellectual, prevê, mercê da tendencia que Deus vinculou ao

homem de se elevar cada vez mais. Eis porque, fatalmente, as vias de comunicação, por si sós, desenvolvem a educação popular.

O emerito educador paulista, que, neste momento, está prestando os mais relevantes serviços á instrucção publica de Goyaz, quando se refere ao norte do Estado, patenteia uma expressão facial muito característica.

Quem não adivinharia, naquella interrogação facial um obstaculo serio á sua bemdita missão, neste Estado? Será esse obstaculo, a distancia? Mas de São Paulo a Goyaz não será mais longe? Faltam aqui os elementos que encurtam as distancias.

Como sumula de um programa de governo dever-se-á, pois, dizer de preferencia:

*Governar é construir estradas.*

Nesta está explicita a outra.

Aquella, só é completa, se, dentro della, subentendermos implicitamente, entregando-a, a ultima.

Não queremos com isto dizer que, construindo estradas os governos, na instrucção publica, cruzem os braços a espera do infallivel e fatal effeito no desenvolvimento desta.

O natural, o racional e o lógico será pois crear vias de comunicação como base e ponto de apoio ás medidas que adoptar em prol da instrucção.

\*

\* \*

Nesta ephemeride brilhante do actual quatrienio, será opportuno e, acreditamos, nada será mais grato ao exm. sr. dr. Alfredo de Moraes, lembrar que s. exa., inspirando-nos esse modo de ver, orientou o seu governo nessa directriz e nella já conseguiu realizar quanto seria possivel, apoiado na capacidade e esforço incomparavel do seu illustre Secretario do Interior.

Uma serie de acontecimentos, no campo da instrucção publica de Goyaz, tem trazido tantos motivos de conforto ás nossas almas de brasileiros que, envolvendo nossos espiritos num halo de luz e de civismo, nos preparou para, em toda plenitude, sentirmos o valor e a grandeza que esta data representa para Goyaz.

Salve, pois, 23 de Novembro de 1929!!

*Jalles M. de Siqueira*

(CORREIO OFFICIAL, 1929)

Quanto mais estradas, maior o progresso, quanto mais crianças na escola, maior o progresso? Assim como construir estradas, educar o povo também traria o progresso para o estado. E essa educação deveria ser desde a infância. O Art. 3º do Regulamento de 1928 e o Art. 25º do Regulamento de 1937 previam um ensino individualizado e um número reduzido, não especificado, de alunos em cada classe. Aqui talvez a intenção estivesse voltada para o atendimento das necessidades particulares das crianças em detrimento dos interesses do estado, no sentido quantitativo. Já o Regulamento de 1930 previa mais vagas, como indicado anteriormente.

O Regulamento de 1930 traz em seu Art. 12º a questão da gratuidade do ensino para as crianças pobres no Jardim de Infância, sendo que as demais deveriam pagar uma taxa, o que permanece no documento de 1937, no Art. 27º. Vale destacar que esse dispositivo foi reforçado na chamada para a matrícula do Jardim de Infância, publicada no *Correio Oficial*,

de 17 de fevereiro de 1937:

Jardim da Infancia

Faz-se publico, para conhecimento dos interessados, que, a 24 do corrente, de 12 ás 15 horas, nesta Diretoria, se achará aberta a matricula do Jardim da Infancia, devendo encerrar-se a 28 deste mesmo mês.

Para a matricula exigem-se, além do requerimento assinado pelo pai ou tutor do candidato:

- a) que tenha a criança mais de 4 anos e menos de 7.
- b) atestado medico, que prove ter sido vacinada, conviver com pessoas atacadas de molestias contagiosas, não sofrer dessas molestias;
- c) pagamento da taxa de 20\$000.

§1º Não serão aceitas matriculas de creanças que tenham defeitos fisicos repugnantes.

§2º Os alunos já matriculados pagarão somente a taxa de 15\$000.

O ensino do Jardim da Infancia é gratuito somente para os alunos notoriamente pobres, pagando os demais a taxa de 20\$000, sendo 5\$000 em estampilha estadual, aposta ao requerimento, que será inutilizada pela Diretoria.

Diretoria do Jardim da Infancia em Goiaz – Capital, 15 de fevereiro de 1937. (CORREIO OFFICIAL, 1937)

Visando um maior e/ou um menor número de alunos por classe, os requisitos para a matrícula no Jardim de Infância são tratados nos três Regulamentos, exigindo comprovação da idade (entre 4 e 7 anos), bem como atestado da saúde da criança, que deveria estar vacinada, livre de defeitos físicos e de moléstias contagiosas, sendo vedadas crianças que convivessem com pessoas contagiadas por alguma moléstia. Em tal dispositivo percebe-se a preocupação/influência médico-higienista, muito forte à época, ligando a imagem de criança educada à criança saudável. Ademais, a adoção de medidas sanitárias por parte das instituições educacionais, nas determinações dos Regulamentos evidenciam políticas higienistas prescritas à população goiana.

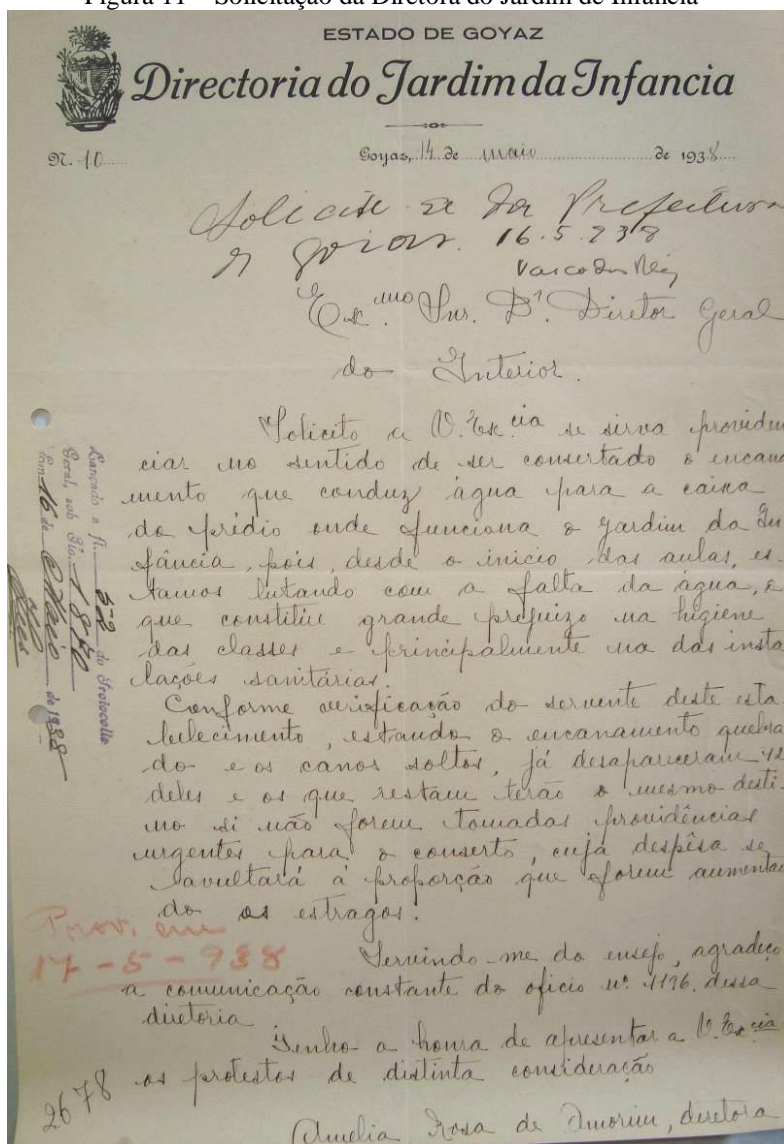
Segundo Gondra (2002, p. 315),

O projeto civilizatório tem na higienização do mundo social uma das suas faces mais expressivas. Civilizar e higienizar conformam uma gramática fortemente articulada. No entanto, o reordenamento político, econômico e cultural, por exemplo, impôs outros signos que deveriam contribuir e marcar o Brasil no início do século XX. Um deles foi a própria idéia de progresso e outra a de ordem, desdobráveis em vários níveis e esferas. No registro desses deslocamentos, contudo, é possível detectar permanências, sendo uma delas a própria vontade de higienizar a sociedade, a escola e a infância.

Nesse sentido, de acordo com Arce e Valdez (2004, p. 141), a função da escola, começando pelo Jardim de Infância, “era a de propiciar o amadurecimento intelectual do aluno juntamente com o cuidado com a saúde”. Ainda segundo as autoras, “a criança possuidora de boa saúde, refletida em seu anseio pessoal, simbolizava o ideal infantil escolar e sua capacidade de aprendizagem apresentar-se-ia como um produto destes elementos” (ARCE; VALDEZ, 2004, p. 142).

Nesse contexto, uniformizar também aparece entre os dispositivos apresentados nos dois regulamentos em questão, denotando mais uma forma de conduta controlada, talvez vista como forma de organização e de preocupação com a limpeza. A exigência de aventais brancos com modelos específicos denota ainda a necessidade de afirmação da imagem da criança saudável e educada. Outros documentos, como o que segue, também refletem essa preocupação higienista:

Figura 11 – Solicitação da Diretora do Jardim de Infância<sup>17</sup>



Fonte: Arquivo Histórico Estadual / Goiânia-Goiás

<sup>17</sup> Estado de Goyaz – Directoria do Jardim da Infancia – N. 10 – Goyaz, 14 de maio de 1938 – Exmo. Sr. Dr. Diretor Geral do Interior – Solicito a V. Excia. se sirva providenciar no sentido de ser consertado o encanamento que conduz água para a caixa do prédio onde funciona o Jardim da Infancia, pois, desde o inicio das aulas, estamos lutando com a falta da água, o que constitui grande prejuizo na higiene das classes e principalmente na das instalações sanitárias. – Conforme verificação do servente deste estabelecimento, estando o encanamento quebrado e os canos soltos, já desapareceram 12 deles e os que restam terão o mesmo destino si não forem tomadas providências urgentes para o conserto, cuja despesa se avultará á proporção que forem aumentando os estragos. – Servindo-me do ensejo, agradeço a comunicação constante no officio nº 1196 dessa diretoria. – Tenho a honra de apresentar a V. Excia. os protestos de distinta consideração. – Amelia Rosa de Amorim, diretora

Assim, a higiene e a limpeza, sinônimos de boa saúde, eram aspectos imprescindíveis para a educação das crianças desde a sua matrícula no Jardim de Infância, onde tudo deveria concorrer não só para o aprendizado como também para a saúde do corpo. Dessa forma, “a saúde e a educação se entrelaçam nas propostas de tal modo que se tornam mutuamente subordinadas no propósito de construir as bases da nação moderna e ordeira”, de maneira que “a educação bem orientada precisaria relacionar-se muito diretamente com diversos preceitos médicos de orientação biológica” (KUHLMANN JR., 2002, p. 474 e 475).

Ainda sobre a matrícula, observado o disposto no Regulamento de 1930, o critério a ser adotado para a matrícula no Jardim de Infância seria determinado, conforme o Art. 8º, pelo Secretário do Interior e da Justiça, que também determinaria, de acordo com o Art. 7º, as funções das funcionárias nomeadas para esta modalidade de ensino, sendo que uma regeria o primeiro ano e as demais seriam distribuídas em outros cargos. O artigo não traz exatamente a quantidade de funcionárias nomeadas para o Jardim de Infância, nem deixa clara a definição dos cargos, os quais ficavam a critério de uma autoridade política.

O Regulamento e Programa do Jardim da Infância de 1928 não trata dessas especificidades do quadro de funcionários. Os Art. 6º, 7º e 8º dispõem, respectivamente, sobre a constituição do pessoal docente e administrativo, a formação específica das professoras, a equiparação ao quadro de funcionários do Grupo Escolar da Capital e os vencimentos. Tais disposições, exceto a que diz respeito aos vencimentos, também estão presentes no Regulamento do Ensino Primário do Estado de 1930 nos seus Art. 13º e 14º. A constituição de um quadro com diretora, professoras, condutora de crianças e guardiã supõe a necessidade de dar credibilidade e garantias de cuidado para a educação das crianças no Jardim de Infância. No Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1937 é acrescentado ao quadro de funcionários do Jardim de Infância um porteiro-servente.

O disposto nos Regulamentos reflete o interesse em tornar a educação das crianças um dos pontos cruciais para o real desenvolvimento de uma sociedade que se vislumbrava naquele período. Para Arce e Valdez (2004, p. 133):

Essa tese (que via a criança como fonte de consolidação do processo de modernização da nação) semelhante a outras que circulavam no país – reforça que a educação seria a redentora do país combatendo o ostracismo e o atraso.

Como um dos símbolos do progresso e da modernidade, o Jardim de Infância, que cuidava da educação das crianças, precisava então contar com um quadro docente em consonância com as necessidades inerentes às mudanças no contexto educacional no sentido de garantir a educação e sociedade idealizada.

### 3.2 A Professora como Artífice da Civilidade

Em Goiás, a primeira iniciativa de criação da Escola Normal com a finalidade de habilitar professores para a instrução primária se deu em 1858. Porém, segundo Canezin e Loureiro (1994, p. 18),

Não existia interesse pelo exercício do Magistério. Em 1858 havia 48 cadeiras de instrução primária – 16 preenchidas interinamente, 18 vitaliciamente e 14 vagas. Esse desinteresse explicava-se por um conjunto de fatores: salários inexistentes ou irrisórios, falta de qualificação, composição social e natureza essencialmente agrária da sociedade. Assim, a Escola Normal foi legalmente criada, mas a sua instalação não se efetivou.

Mesmo o seu papel sendo considerado relevante pelos Governos que se sucederam, apenas em 1882 é que a criação da Escola Normal foi retomada, efetivando-se em 1884, quando foi instalada e regulamentada, entrando em funcionamento anexa ao Liceu.

Passado pouco tempo, em 1886, devido à mudança de Governo, extinguiu-se a Escola Normal sob a alegação de falta de condições materiais e de pessoal, bem como de uma proposta pedagógica e grade curricular específicas. Para Canezin e Loureiro (1994, p. 35),

A existência efêmera da Escola Normal no período do Império, na Província de Goiás, esteve, evidentemente, imbricada às condições estruturais da sociedade, marcada por uma economia agrária estagnada, em que os grupos econômicos e políticos dominantes gravitavam em torno de interesses do poder central pela disputa do espaço político [...].

A Escola Normal foi reinstalada em 1903, funcionando juntamente com o Liceu, como escola mista e com duração de quatro anos. A partir de então, a Escola Normal sofreu reformulações, teve sua demanda ampliada devido à expansão da instrução pública, principalmente com a criação dos Grupos Escolares em 1918, até que separada do Liceu em 1929, conseguiu certa autonomia quanto ao seu funcionamento e programa de ensino.

A Reforma Educacional de 1930, com a contribuição da “Missão Pedagógica Paulista”, tanto o ensino normal quanto o primário foram reorganizados. O pensamento escolanovista tomou conta das questões pedagógicas, as quais passaram a ser insistentemente enfocadas e a Escola Normal passou a servir de parâmetro regulador para o atendimento às necessidades de formação de novos profissionais do ensino.

No final dos anos 1920 e início de 1930, as normalistas eram consideradas pelos colaboradores do *Correio Oficial* com significativa admiração, por serem as responsáveis pela educação das crianças. Sentimento que fica explícito em um dos noticiários:

As Normalistas

As Normalistas, quem são ellas?

São a esperança do Presente e a gloria do Futuro; a alegria dos lares e a vida da cidade.

É um deslumbramento contemplar os gárrulos bando das Normalistas, – a aves que buscam os frutos da sabedoria, flores vivas e inteligentes do jardim da civilização.

Admiro essas jovens que estudam sorrindo, que aprendem sorrindo, que se formam sorrindo.

Bella carreira a que abraçam!

Bella, sim, porque a arte de ensinar, de transmitir as novas gerações o conhecimento das letras e o culto das virtudes, é, senão a mais rendosa, a mais nobre e mais santa de todas as artes. É a luz que dissipa as trevas, o estudo que vence a ignorância, a instrução que extingue o analfabetismo.

Sou um admirador sincero das Normalistas.

É que eu vejo nessas mimosas e risonhas estudantes de hoje as dedicadas e graves Educadoras de amanhã.

Cursar a Escola Normal é preparar-se para combater o obscurantismo; é ser pioneiro da civilidade; é aprender a conduzir a infância pelos rutilos e sagrados caminhos da sabença e do Dever.

Eis porque admiro e bemdigo essas jovens que estudam sorrindo, que se formam sorrindo!

*Ildefonso B. Cordeiro*

(CORREIO OFFICIAL, 1929)

Ser ‘pioneira da civilidade’, conduzir a criança para os caminhos da sabedoria e dever, observa-se aqui funções a serem exercidas pelos integrantes dessa trama, em que, de um lado, estava aquele ser inacabado e necessitado de saber – a criança, de outro, a professora, responsável por vencer a ignorância. Pode-se destacar, ainda, a partir do texto desse articulista que o jornal entoava e reafirma os papéis esperados de cada um. Nessa configuração, cada indivíduo ocupa uma função e experimenta as tensões da coerção que vão se imprimindo nessa relação de interdependência. De acordo com Elias (1993, p. 198),

Quanto mais apertada se torna a teia de interdependência em que o indivíduo está emaranhado, com o aumento da divisão de funções, maiores são os espaços sociais por onde se estende essa rede, integrando-se em unidades funcionais ou institucionais – mais ameaçada se torna a existência social do indivíduo que dá expressão a impulsos e emoções espontâneas, e maior a vantagem social daqueles capazes de moderar suas paixões; mais fortemente é cada indivíduo controlado, desde a tenra idade, para levar em conta os efeitos de suas próprias ações ou de outras pessoas sobre uma série inteira de elos na cadeia social.

Nessa perspectiva e em consonância com um processo civilizador em curso, bem como com os ideais escolanovistas e princípios propagados por Froebel, os Regulamentos goianos de 1928, 1930 e 1937 apresentam as finalidades do Jardim de Infância, compreendendo-o em três períodos. Conforme o Art. 1º do Regulamento e Programa do Jardim da Infância de 1928, o Art. 9º do Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930 e o Art. 18º do Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1937, o Jardim de Infância tinha como finalidades desde o desenvolvimento através dos sentidos até a preparação da criança para a instrução primária, envolvendo o estímulo de atividades e

reproduções servis, combatendo assim os automatismos e trejeitos ou tiques inúteis; o desenvolvimento gradativo das faculdades, a partir de exercícios sobre objetos e seres familiares à criança e que fossem adequados ao espírito infantil; o desenvolvimento de atividades ocultas da criança, aproveitando os objetos da natureza; bem como o cultivo e o desenvolvimento dos dons da linguagem e de expressões em consonância com os interesses instintivos da criança, imprimindo também o gosto do bem e da verdade, além de prever o controle da atividade infantil em prol do desenvolvimento de novos hábitos para a formação do novo homem. Tais dispositivos seguem, pois, na direção da formação de uma criança civilizada, considerados os seus interesses e habilidades, bem como sua capacidade de aprender e desenvolver-se ativamente.

Assim, é possível inferir que as finalidades do Jardim de Infância, dispostas tanto no Regulamento e Programa do Jardim da Infância de 1928 quanto nos Regulamentos do Ensino Primário do Estado de 1930 e 1937, direcionam-se para uma educação ativa e autorreguladora, refletindo a formação da criança compreendida de forma diferente do adulto. De acordo com Veiga (2009a, p.3), “este processo de educação se faz na combinação entre a existência de um equipamento biológico que permite o autocontrole, e a dinâmica da sociedade de que é parte, pois os modelos de autocontrole se fazem nas relações entre as pessoas”. E, no curso do processo civilizador, pode-se afirmar a partir das teorizações de Elias (1993, p. 196), que:

[...] o controle mais completo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir mesmo que desejasse. A teia de ações tornou-se tão completa e extensa, o esforço necessário para comportar-se “corretamente” dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido.

Sendo o Jardim de Infância considerado preparatório para a instrução primária, a preocupação com a aprendizagem de conteúdos adequados e com o acompanhamento e orientação pedagógica da criança, seus comportamentos e emoções, refletem as expectativas quanto à missão de civilizar, revelando a importância dada ao equilíbrio entre razão e sensibilidade, pelo cultivo da emoção, aspirando à constituição de um homem novo e de uma sociedade nova.

Nesse processo de escolarização da criança, houve, de acordo com Veiga (2009b, p.71), “um forte apelo para o estabelecimento de novas relações entre alunos e professores, a começar pela instalação das Escolas Normais e profissionalização dos docentes na perspectiva de que um mestre civilizado não se improvisa”. As mudanças nas relações entre alunos e

professores adviriam de alterações nas relações entre adultos e crianças de modo que “as mudanças no comportamento social dos adultos e um melhor conhecimento sobre a infância pode ter interferido na alteração das relações de interdependência entre as duas gerações” (VEIGA, 2009, p. 69). Nessa relação de interdependência é pertinente observar, conforme Elias (1994b, p. 30. Grifos no original) que:

A criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior que o adulto. Ela *precisa* ser adaptada pelo outro, *precisa* da sociedade para se tornar fisicamente adulta. Na criança, não são apenas as idéias ou apenas o comportamento consciente que se vêem constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com suas tendências instintivas, seu comportamento controlado por instintos [...] Para se tornar psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos.

Diante do exposto, em função da relação aluno e professor numa perspectiva de ensino ativo, verifica-se a necessidade de melhor preparo docente, dado que seu papel nesta dinâmica envolve relações de poder, uma vez que há, de acordo com Veiga (2009b, p. 85),

[...] mudanças no equilíbrio de poder entre alunos e professores, na medida em que, teoricamente, os alunos são chamados a participarem das aulas, por meio da exploração dos sentidos, manipulação de objetos, execução de trabalhos manuais e fazerem várias atividades como protagonistas do seu processo do ensino aprendizagem.

Nessa direção é importante reproduzir uma nota da Liga dos Professores e da Associação dos Professores Primários, publicada no *Correio Oficial*.

[...] O Mestre não é um guia de cego, mas o cooperador da historia, que move com brandura, entre os quadros excitantes da vida, o homem que vae ser. Educar não é adaptar, mas sim conduzir. [...] O Mestre plasma os espiritos. “Ele é a imagem da vida. A vida como a entendem os pedagogos: dynamismo, devenir infinito e superação infinita no tempo. O futuro é a sua tarefa. Incumbe-lhe, pois, habituar a viver mas, viver para além, para um dia que não é o seu. Obra de vanguardeiro ou titismo, esse, que põe em victorioso contraste a idéa com as secretas e incoercíveis imposições do meio e do tempo”. (CORREIO OFICIAL, 1934)

Pode-se considerar, portanto, que no estado de Goiás, com o advento da escola moderna e o “descobrimento da infância”, o processo cultural do homem se defronta com novas formas de aprendizagens, as quais provocam a formação de diferentes configurações ou figurações, onde os indivíduos em escolarização vivenciam novas relações de interdependência, representando uma autoimagem de cidadão civilizado até então imperceptível, mas idealizada.

A desfuncionalização promovida e as novas interdependências provocadas, potencializam os indivíduos em institucionalização escolar num processo civilizatório específico. A instituição escolar concebida para agregar gradualmente os diferentes e colaborar com a formação das individualizações dos emergentes, possibilitava uma educação racional,

moral, física, cívica e científica, reorganizando os relacionamentos acompanhados de correspondentes mudanças nos costumes, na estrutura psíquica do homem, cujo resultado provisório é a nossa forma de comportamentos e de sentimentos civilizados do final do século XIX e início do XX. (HONORATO, 2010, p. 8)

A criação do Jardim de Infância, bem como sua regulamentação e implantação fez parte de uma Reforma Educacional que, contando com o apoio técnico e intelectual de uma comissão de professores de São Paulo chamada “Missão Pedagógica Paulista”, introduziu em Goiás um ideário pedagógico com inspiração no pensamento escolanovista, impulsionando ações que revelaram a intenção de modernizar o ensino goiano. Nesse sentido, a educação das crianças a partir do Jardim de Infância era um caminho potencial para a formação do cidadão goiano no contexto de um esforço civilizador. Essa tarefa se fez pautada na percepção de que o Jardim de Infância contribuiria com a formação de uma nova sociedade, que seria, segundo Rui Barbosa (1947, p. 67),

[...] um dos maiores aperfeiçoamentos, com que, há muitos séculos, se tem melhorado, já não digo só a educação mas a civilização deste país. Nos grandes centros populosos, onde, por isso mesmo, são mais amiudados os delitos, este é, sem dúvida nenhuma, o meio mais eficaz para previni-los.

Assim, a estrutura dessa sociedade que se queria civilizada corresponderia à estrutura dos indivíduos que a constituía e ao modo como se comportavam. O que Elias teoriza é um processo civilizador que comporta tanto uma dimensão coletiva e social quanto uma dimensão particular e individualizada, remetendo a uma compreensão dos processos de introjeção das demandas e das pressões sociais e coletivas. Desse modo, o processo civilizador insere-se no campo das ações e decisões humanas, vislumbrando os indivíduos como construtores e construídos pela sociedade, sendo possível afirmar, então, que a civilização caracteriza-se enquanto um processo, sempre contínuo e inacabado, de ordenação do mundo, em que a educação da infância tem papel fundamental na construção de uma sociedade cada vez mais civilizada.

Sendo assim, o Jardim de Infância enquanto projeto de civilização representa um considerável esforço de fortalecimento do estado de Goiás e da formação de novos *habitus*<sup>18</sup> sociais, imprimindo uma nova configuração da educação e da sociedade goiana.

---

<sup>18</sup> De acordo com Bourdieu (1983, p. 106), “princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da ‘situação’, o *habitus* não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas sociedades de adequação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina”. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

### 3.3 A Criança Civilizada

Em 1930 o *Correio Oficial* assim se dirigia aos leitores:

[...] Estamos, caros leitores, em pleno século da criança. Para ella se volvem todas as alterações todas as atenções e em toda a parte é ella o centro de todas as transformações norteadoras do ensino.

[...] Entramos numa nova era: a era da criança. A psicologia infantil dá ao mestre o necessario para a sondagem da alma do educando, que não é a supposta miniatura do homem, mas um ser diferente do adulto, com constituição propria, quer physica, quer mental. A sociologia indica os fins visados pela educação e a escola transforma-se assim em sociedade pequena, em comunidade reduzida, onde as crianças aprendem a viver, vivendo; a fazer, fazendo; a cantar, cantando [...]. (CORREIO OFFICIAL, 1930)

Trata-se de um trecho de abertura da Seção Pedagógica, caderno publicado no *Correio Oficial*, em 06 de maio de 1930, sob o título “Fins Visados”, do professor José Cardoso, um dos membros da “Missão Pedagógica Paulista” e redator chefe do jornal. O artigo retrata as transformações que a educação, que toma a criança como centro, produz, visto que para elas as atenções e preocupações se voltam, alterando modos de ver e agir, por conseguinte, alterando comportamentos, condutas e relações. Tal reflexão é um retrato do pensamento que afluía naquela época e do entusiasmo pela ascensão ao progresso pela via da educação, a começar pela educação da criança.

Quanto às transformações operadas no que se refere à infância, Elias (1993, p. 169) chama atenção para um aspecto essencial.

[...] e só agora, na era que tem sido chamada “o século da criança”, surge o entendimento de que, dado o aumento da distância entre uns e outros, crianças não podem se comportar como adultos que lentamente iriam penetrando no círculo familiar com os apropriados conselhos e instruções pedagógicos.

A partir dessas reflexões é possível perceber a preocupação com a educação da criança e na continuidade da publicação do texto “Fins Visados”, do *Correio Oficial*, a nova visão sobre as práticas pedagógicas que também se alteraram.

[...] Já se foram os tempos dos programas vastissimos, synthese de todas as descobertas que a sciencia tem conseguido nos seculos idos, e para cujo fiel desempenho todos os esforços do mestre deviam ser empregados. Por outro lado, o alumno já deixou de ser o ouvinte atento, de olhinhos muito abertos a todas as occupações do professor tendentes a educa-lo.

Já cahiram por terra tambem os methodos dogmaticos de ensino, em que o mestre, em prelecções pedantescas, mastigava o bolo mental e dava-o prompto para ser ingulido pelo educando, na infantil supposição de que, desse modo se lhe incorporaria facilmente ao patrimonio cultural. Já desapareceu o verbalismo ridiculo, como ridiculas eram a palmatoria de cinco furos, a ferula, as orelhas de burro, a taboada cantada e demais velharias, de que tambem hoje só restam sombrias recordações felizmente [...]. (CORREIO OFFICIAL, 1930)

Mudaram os programas e os métodos de ensino, assim como mudaram as práticas e os modos de ver e tratar a criança no ambiente escolar. E é nesse contexto de mudanças que a família, a escola e a sociedade tornaram-se elementos importantes, a partir dos quais a história da criança e da infância brasileira veio se constituindo. Segundo Xavier e Sarat (2012, p. 170),

[...] Na família em geral, a criança tem sua iniciação social, aprende as relações de interdependência e as regras de convívio do grupo a que pertence. Depois segue para a escolarização que representa o reforço e a legitimação das normas e regras deste grupo social e funciona como continuidade do processo de inserção nas relações de convivência, na produção e reprodução dos comportamentos aprendidos e novos. Deste processo, temos a formação dos grupos sociais e das relações de interdependência que completam a sociedade [...].

Nesta configuração, é possível destacar o caráter civilizador da família e da escola, inseridas numa sociedade que avança rumo a uma direção específica: a civilização, um processo contínuo e inacabado, conforme afirma Norbert Elias em sua teoria sobre o processo civilizador. Nesse processo, a criança é sujeito e as novas relações de interdependência que a envolvem, considerando uma sociedade em transformação, conduzem à constituição de uma criança civilizada.

Mesmo estando no século ou na era da criança, considerada uma nova era pelo trecho do texto do *Correio Oficial* citado anteriormente, com uma nova concepção sobre a criança, bem como sobre como cuidá-la, tratá-la e educá-la enquanto sujeito social, esta mesma criança precisa ver/ter respeitados seus interesses e vontades, aprender a conviver em sociedade, seja em maior ou menor grupo social, na família ou na escola, como cidadão/membro do Estado ou da Nação, configurações constituídas de regras e relações de poder.

Antes da escolarização, na família, as crianças saíram de uma condição de cuidados essenciais, quase exclusivamente do adulto, e, passaram a ser direcionadas a um ambiente de convivência com e para as crianças, assimilando e se regulando quanto regras essenciais como comer, se vestir e se portar corretamente. Na escola, teríamos a normatização de algumas regras como formalização tanto desse aprendizado familiar, em consonância com os saberes escolares, necessários para o seu desenvolvimento enquanto sujeito social. Assim, a função da escola seria a de substituir os preceitos familiares, de hábitos e comportamentos pelas normas disciplinares e de normatização existente na escola. (XAVIER; SARAT, 2012, p. 194)

Nessa relação família/escola percebe-se a importância da separação adulto/criança, cuja elaboração do conceito de criança civilizada se desenvolve num processo de controle das pulsões e emoções infantis permeados por relações de interdependência. De acordo com Silva (2005, p. 26),

A educação escolar tem o seu papel fundamental, juntamente com a família, para a continuidade do processo civilizador, que vai se construindo, na medida em que o indivíduo, desde a infância, passa a ter um novo padrão de comportamento, ou uma estrutura psicológica, com novas características, atuando de maneira diferente na sociedade, ajudando a modificar nela as relações existentes.

Esta é, pois, uma relação de interdependência constante e histórica entre as estruturas sociais e psicológicas, as quais vão passando de geração para geração. E assim vai-se formando/constituindo o processo civilizador, conforme Norbert Elias.

O equilíbrio das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do tempo presente, levando em conta o passado e o futuro, o costume de ligar os fatos em cadeias de efeito e causa – todos esses distintos elementos da mesma transformação de conduta que basicamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias de ação e interdependência social. Ocorre uma mudança “civilizadora” dos comportamentos. (ELIAS, 1993, p. 198)

Ao elaborar a teorização relativa ao processo civilizador Elias considera duas dimensões: a coletiva e social e a particular e individualizada, uma vez que “nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social” (ELIAS, 1994b, p. 15). Nesse sentido, a preocupação com a educação da criança é também uma preocupação em fazê-la civilizada. Nesses termos, para Xavier e Sarat (2012, p. 195),

Na produção histórica dos cuidados à criança brasileira, [...], não foi só na educação escolar, a existência de uma preocupação com o bem-estar e educação da criança, houve a produção de um *habitus social* sobre o conceito de infância e de uma criança “civilizada”.

Entretanto, é na escola que, historicamente, é possível observar práticas e métodos com o objetivo de normatizar o comportamento e o modo de ser da criança, o que acontece na relação com o adulto. Nessa perspectiva, não é possível destituir a educação da criança de seu tempo e espaço temporal, nem das relações geracionais que foram sendo constituídas. É preciso considerar o contexto histórico-social e as mudanças que foram/vão acontecendo, alternando as práticas e os modos de pensar em cada configuração. Sendo assim,

[...] não se pode entender as transformações sofridas pelas sociedades separadamente das alterações ocorridas nas estruturas de personalidade dos indivíduos que as formam. Os conceitos de indivíduo e sociedade não são antagônicos. O controle social altera a conduta ou o padrão de comportamento das pessoas, sendo lentamente transformado, de forma que passe a policiar o próprio comportamento. (SILVA, 2005, p. 17)

Esse “controle das emoções” ou das paixões ou impulsos do indivíduo/criança constitui um dos aspectos do processo civilizador e se dá, muito especificamente, além de em outros grupos sociais, na escola. No caso do Jardim de Infância em Goiás, considerando o

período de 1928 a 1937, o pensamento pedagógico envolvia a utilização da compreensão e a valorização da criança, cuja educação fazia parte de um processo civilizador em curso no estado rumo ao progresso e à modernidade.

O Jardim de Infância é um espaço socializador da criança, criado para ela e não por ela, sendo também um espaço escolarizador e, porque não, civilizador. Um espaço específico para a criança, que não deixa de ser uma pequena sociedade constituída de relações interdependentes, bem como de normas e regras, conflitos e tensões. Os Regulamentos elaborados nos anos 1920 e 1930 no estado de Goiás para o Jardim de Infância ou para o Ensino Primário de modo geral, comprovam essa afirmativa.

A necessidade de regulamentar esse espaço de educação da criança em Goiás está presente desde a criação do Jardim de Infância no estado em 1928, tanto que é a mesma lei que autoriza o Governo a criar e regulamentar a instituição: a Lei 851 A, de 10 de junho de 1928. A partir de então, até 1937, o Jardim de Infância foi tratado em mais dois regulamentos. Os Regulamentos do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930 e 1937 incluíram o Jardim de Infância em suas disposições, tratando-o como um dos “graus do ensino em geral” e um dos “graus do Ensino Primário”, respectivamente.

No Quadro 1, é possível observar os aspectos que permeiam os três regulamentos que tratam do Jardim de Infância em Goiás, no período de 1928 a 1937. Neles constam disposições sobre as finalidades desta instituição, o programa, a organização das classes, a matrícula, o uniforme, bem como sobre o pessoal docente e administrativo. Não é intenção neste momento, tratar de cada disposição separada e especificamente, já realizado no capítulo anterior. Pretende-se tão somente destacar aspectos que os compõem vislumbrando aproximações ou não com o processo civilizador em curso no estado de Goiás no período em estudo.

Quadro 1 – Regulamentos do Jardim de Infância em Goiás

<b>CONTEXTO EDUCACIONAL</b>		
1928 Criação do Jardim de Infância em Goiás	1930 Reforma Educacional	1937 Jardim de Infância Modelo
<b>REGULAMENTOS</b>		
Regulamento e Programma do Jardim da Infância (Decreto n. 9.951 A, de 17 de setembro de 1928)	Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz (Decreto n. 10.640, de 13 de fevereiro de 1930)	Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz (Lei n. 264, de 7 de agosto de 1937)
<b>FINALIDADES</b>		
<p>Art. 1º. – O Jardim da Infancia comprehende tres periodos e tem por fim:</p> <p>1º.) – Dar á creança antes de 7 annos, a idéa e a noção das cousas pela via dos sentidos;</p> <p>2º.) – Imprimir ao ensino, desde o inicio, um caracter puramente sensorial, e cuidar do desenvolvimento da atenção e da aptidão motora;</p> <p>3º.) – Estimular as actividades espontaneas e livres da creança, induzindo-a a tentativas e experiencias, banidas as imitações e reproduções servis;</p> <p>4º.) – Desenvolver, gradativamente, as faculdades, por meio de exercicios adequados sobre objectos e seres familiares ao espirito infantil;</p> <p>5º.) – Imprimir o gosto pelo bem e pela verdade, por meio de historietas proprias e accesiveis á comprehensão da creança;</p> <p>6º.) – Dispertar o espirito de observação da creança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses proprios da sua idade;</p> <p>7º.) – Aproveitar os objectos da natureza para desenvolver as actividades occultas da creança;</p> <p>8º.) – Apresentar á creança um programma de idéas associadas pelo principio do centro da curiosidade;</p> <p>9º.) – Cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressão, por meio de jogos vocaes que appellem para os interesses instinctivos da creança;</p> <p>10º.) – Cuidar da educação do ouvido, para a percepção e comprehensão das gradações dos sons, que despertem a atenção infantil;</p> <p>11º.) – Preparar a creança para receber com proveito a instrução primaria, iniciando-a na leitura, escripta, desenho, calculo, por meio</p>	<p>Art. 9º - O Jardim da Infância comprehende três períodos e tem por fim:</p> <p>a) dar à criança antes dos 7 annos a idéia e noção das cousas pela via dos sentidos;</p> <p>b) imprimir ao ensino, desde o inicio, um caracter puramente sensorial e cuidar do desenvolvimento da atenção e aptidão motora;</p> <p>c) estimular as actividades espontâneas e livres da criança induzindo-a a tentativas e experiencias, banidas as imitações e reproduções servis;</p> <p>d) desenvolver gradativamente as faculdades, por meio de exercicios adequados sobre objectos e seres familiares ao espírito infantil;</p> <p>e) imprimir o gosto do bem e da verdade, por meio de historietas próprias e accessíveis à comprehensão da criança;</p> <p>f) despertar o espírito de observação da criança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses próprios de sua idade;</p> <p>g) aproveitar os objectos da natureza para desenvolver as actividades occultas da criança;</p> <p>h) apresentar à criança um programma de idéias associadas pelo principio do centro de curiosidade;</p> <p>i) cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressões, por meio de jogos vocaes, que appellem para os interesses instinctivos da criança;</p> <p>j) cuidar da educação do ouvido, para a percepção e compenhensão das gradações dos sons, que despertem a atenção infantil;</p> <p>k) preparar a criança para receber com proveito a instrução primaria, iniciando na leitura, escripta, desenho, calculo, por meio de brinquedos apropriados;</p> <p>l) combater os automotismos e</p>	<p>Art. 18º - Os Jardins de Infancia têm por fim:</p> <p>1º - favorecer a representação mental, por intuição constante e bem orientada, de lições objetivas e concretas;</p> <p>2º - estimular as actividades espontâneas e livres da criança, induzindo-a a iniciativas, expressões, tentativas e experiencias pessoais, banidas as imitações mecânicas e a ordem inflexível na seriação dos jogos e trabalhos;</p> <p>3º - combater os automatismos inuteis e tiques, variando, para este fim, frequentemente, as lições e preenchendo de occupações uteis todos os momentos livres;</p> <p>4º - cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressão, compreendendo a enunciação das palavras, a tonalidade, a educação do ouvido para a percepção e comprehensão das gradações de sons, devendo ser utilizado, para esse fim, jogos vocais que despertem os interesses instinctivos da criança;</p> <p>5º - cuidar do desenvolvimento das percepções sensoriais, da atenção e da aptidão motora;</p> <p>6º - preparar a criança para receber com proveito a instrução primaria, iniciando-a na leitura, escrita, desenho e calculo, por meio de jogos adequados, recomendando-se, para esse fim, o metodo proprio.</p>

<p>de brinquedos apropriados; 12º.) – Combater os automatismos e trejeitos inúteis, servindo-se, para estes fins, de exercicios variados e occupações uteis em todos os momentos livres; 13º.) – Não intervir na actividade infantil, senão para disciplinal-a, corrigil-a, e oriental-a para o fim da formação dos primeiros habitos moraes, hygienicos e sociaes; 14º.) – Fazer, finalmente, do Jardim da Infancia um laboratorio de actividades, experiencias e exercicios educativos.</p>	<p>trejeitos inúteis, servindo-se, para esses fins, de exercicios variados e occupações úteis em todos os momentos livres; m) não intervir na actividade infantil, senão para disciplina-la, corrigi-la e orienta-la, para o fim de formação dos primeiros hábitos moraes, hygienicos e educativos.</p>	
<b>PROGRAMA</b>		
<p>Art. 2º. – O programma do Jardim da Infancia comprehende: 1º.) – Exercicios de linguagem; recitativos e monologos; 2º.) – Dons Fróebelianos; 3º.) – Contagem de bolas e conhecimentos dos numeros no mappa; 4º.) – Cores primarias e secundarias; 5º.) – Confecções de modelos simples de mosaicos e architectura; 6º.) – Desenhos de páozinhos, lentilhas, piões, taboinhas com applicações diversas, desenho de imaginação; 7º.) – Exercicios representativos de figuras geometricas com o gonigrapho, exercicio de graça; 8º.) – Contos breves e pequenos hymnos, movimentados e accesiveis á comprehensão infantil; 9º.) – Exercicios phisicos com os dedos, mãos, braços, pernas e cabeça; 10º.) – Marchas, saltos, rondas, corridas e jogos imitativos do cultivador e do operario, acompanhados sempre de cantos; 11º.) – Regras de etiquetas e conservações sobre o respeito devido aos Paes, aos mais velhos, aos iguaes e aos creados; noções rudimentares sobre a familia, a sociedade e as autoridades constiuidas. Estes ensinamentos devem ser ministrados por meio de brinquedos que despertem o interesse infantil; 12º.) – Jardinagem; 13º.) – Jogos sensoriaes visuaes; visuaes motores; motores; aduitivos motores; e finalmente, os</p>	<p>Art. 10º - O programma do Jardim da Infância comprehende: a) exercícos de linguagem, recitativos e monólogos; b) dous froebelianos; c) contagem de bolas e conhecimento dos números no mappa; d) cores primarias e secundarias; e) confecção de modelos simples de mosaicos e architectura; f) desenhos de pauzinhos, lentilhas, piões, tabuinhas com applicações diversas, desenho de imaginação; g) exercícos representativos de figuras geométricas com gonigrapho (gomigrapho?), exercíco de graça; h) cantos breves e pequenos hymnos, movimentados e accesíveis à comprehensão infantil; i) exercícos phisicos com os dedos, mãos, braços, pernas e cabeça; j) marchas, saltos, rondas, corridas e jogos imitativos do cultivador e do operario, acompanhados sempre de cantos; k) regras de etiqueta e conversações sobre o respeito devido aos paes, aos mais velhos, aos iguaes e aos criados; l) noções rudimentares sobre a família, a sociedade e as autoridades constituídas. Esses ensinamentos devem ser ministrados por meio de brinquedos que despertem o interesse infantil; m) jardinagem; n) jogos sensoriaes, visuaes motores; motores; auditivos motores; e, finalmente, os</p>	<p>Art. 19º - Os programas de Jardins de Infancia devem comprehender: a) exercicios fisicos e jogos; b) exercicios de pensamento, de linguagem, de recitação, cantos, dansas e marchas; c) occupações manuais. Art. 20º - Os jogos compreenderão as seguintes modalidades: jogos sensoriais e visuais; visuais e motores; motores e auditivos-motôres; de iniciação aritmetica; relativos á noção de tempo; de iniciação á leitura; de linguagem. Além destes serão promovidos, com recomendação especial, os chamados jogos sociais. Art. 21º - Os exercicios de pensamentos, de linguagem e de recitação, devem ser de todos os dias e instantes, seja em lições especiais seja a proposito dos trabalhos da classe ou dos jogos recreativos. Compór-se-ão de conversações sobre as cousas da escola ou da casa; sobre alimentos, vestuarios e habitações, sobre animais domesticos, passaros e insetos; sobre legumes, arvores frutiferas e flores; sobre minerais e tecidos que as crianças colherem com o auxilio das professoras; sobre o dia, a noite e a sucessão dos meses, sobre viagens e excursões, descrição de cenas e costumes do país e do Estado; de narrações, anedotas e historias proprias ao estímulo da imaginação infantil e á satisfação dos interesses proprios de sua idade. Art. 22º - Os cantos devem ser de sentido acessivel á comprehensão da criança, simples de melodia, movimentados e variados na</p>

<p>chamados jogos sociais; 14º.) – Trabalhos manuaes com palhinhas, continhas, dobraduras, cortes e recortes de papel, tecelagem, alinhavos, aneis, varetas, perfurações e trabalhos de serrinha.</p>	<p>chamados especiaes; o) trabalhos com palhinhas, continhas, dobraduras, cortes e recortes em papel, tecelagem, elinhavos, aneis, veretas, perfurações em trabalhos de serrinha.</p>	<p>entonação, acompanhando, sempre que possível, os jogos, as rondas, conversações e recitações, quando apropriados ao tom e assuntos das mesmas. Art. 23º - As ocupações manuais compreenderão dobramento, corte e recorte de papel, trançado e tecido, as combinações a que dá logar ao uso de material Froebe, modelagem em argila, etc. Art. 24º - O ensino da leitura, da escrita, do desenho e do calculo nunca deve ser feito diretamente, nem constituir lições especiais, mas resultar dos jogos, das ocupações e das experiencias infantis, habilmente aproveitadas pelas professoras.</p>
<b>ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES</b>		
<p>Art. 3º. – O ensino deve ser, tanto quanto possível, individualizado, reduzindo-se o numero de alumnos em cada classe.</p>	<p>Art. 5º - Somente poderão ser organisadas classes de Jardim da Infância com a matricula mínima de 25 crianças e máxima de 40, de ambos os sexos.</p>	<p>Art. 25º - O ensino deve ser tanto quanto possível, individualizado, reduzindo-se, para esse fim, o numero de alunos em classe.</p>
<b>MATRÍCULA</b>		
<p>Art. 4º. – Serão somente admitidas á matricula no Jardim da Infancia creanças de 4 a 7 annos, mediante prova de vaccinação anti-variolica e de que não soffrem de nenhuma molestia contagiosa ou repulsiva. § Unico – As creanças cegas, as surdas-mudas e idiotas não poderão ser matriculadas.</p>	<p>Art. 6º - Para a matricula no Jardim da Infância, exigem-se: a) certidão de idade, que prove ter a criança mais de 4 annos e menos de 7; b) attestado medico, que prove ter sido vaccinada, não ter defeitos phisicos repugnantes, não conviver com pessoas atacadas de moléstia contagiosa e não soffrer dessas moléstias. Art. 8º - O Secretario do Interior e Justiça determinará o critério a ser adoptado para a matricula no Jardim da Infância, observado o disposto no art. 6º. Art. 12º - O ensino será gratuito às crianças pobres e as demais pagarão uma taxa de 15\$000 annuaes.</p>	<p>Art. 27º - O ensino nos Jardins de Infancia estaduais é facultativo e gratuito, consequentemente, apenas para as crianças notoriamente pobres, sendo que as demais pagarão uma taxa de 15\$000 que deverá ser recolhida, pelo interessado, mediante guia do educandario, á coletoria estadual local, ou á Diretoria Geral da Fazenda, quando se tratar do da capital, constituindo este o fundo da “Caixa Escolar” de que trata o artigo 13º. Art. 28º - Para a matricula nos Jardins de Infancia se exigem requerimento sobscrito pelo pai, mãe ou responsavel pela criança, instruido dos seguintes documentos: 1º - certidão de idade que prove ter o candidato mais de quatro anos e menos de sete; II – atestado medico pelo qual se verifique ter sido o mesmo vacinado com proveito, não conviver com pessoas atacadas de molestias contagiosas ou sofrer de tais molestias. III – conhecimento da repartição competente comprobatorio do recolhimento da taxa exigida pela matricula (art. 27º).</p>

<b>UNIFORME</b>		
Art. 5º. – Todas as creanças deverão ter, obrigatoriamente, tres aventaes brancos, conforme o modelo adoptado no Jardim da Infancia.	Art. 11º - Todas as crianças deverão ter obrigatoriamente 3 aventaes brancos, conforme o modelo adoptado no Jardim da Infância.	Art. 29º - O uniforme adotado no instituto é obrigatorio para todos os alunos, incluse os notoriamente pobres, que serão uniformizados por conta da “Caixa Escolar”.
<b>PESSOAL DOCENTE E ADMINISTRATIVO</b>		
Art. 6º. – O Jardim da Infancia terá: uma professora-directora, uma professora, uma adjunta, uma conductora de creanças e uma guardiã. § Unico – Para nomeação de professora-directora e de professora do Jardim da Infancia exige-se não só o diploma de normalista, como tambem o certificado de pratica pedagogica, nesta categoria especial de ensino. Art. 7º. – O pessoal docente e administrativo do Jardim da Infancia é, para todos os efeitos, equiparado ao do Grupo Escolar da Capital. Art. 8º. – Os vencimentos do pessoal do Jardim da Infancia serão: Professora-directora.....3:600\$000 Professora.....3:000\$000 Adjunta.....2:160\$000 Conductora de creanças...1:400\$000 Guardiã.....1:400\$000	Art. 13º – O Jardim da Infância terá: uma professora-directora, duas professoras, uma adjunta, uma conductora de crianças e uma guardiã. Parágrafo único – Para a nomeação da professora-directora e professoras do Jardim da Infância exige-se, não só o diploma de normalista, mas também o certificado de pratica pedagógica nesta categoria especial do ensino. Art. 14º - O pessoal docente e administrativo do Jardim da Infância é, para todos os efeitos, equiparado ao do Grupo Escolar da Capital.	Art. 30º - Junto á Escola Normal Oficial funcionará o Jardim da Infancia Modelo, com uma diretora e quantas professoras se tornarem necessarias, uma guardiã, uma condutora de alunos e um porteiro-servente. Art. 31º - O pessoal docente e administrativo do Jardim da Infancia Modelo é, para todos os efeitos, equiparado ao dos Grupos Escolares.

Fonte: Arquivo Histórico Estadual / Goiânia-Goiás

Ao considerar o contexto histórico de Goiás no período estudado, em que os Regulamentos foram elaborados, as finalidades atribuídas ao Jardim de Infância, que é caracterizado enquanto espaço educativo, de valorização da criança – mesmo antes de completar 7 anos de idade – enquanto um ser ativo e sensível, diferente do adulto, mas orientada e auxiliada por ele, é possível perceber o estabelecimento de novas relações de interdependência, bem como novas relações geracionais. Os Regulamentos, portanto, não deixam de ser constituídos por disposições de normas e regras que devem permear a educação da criança, a fim de formar padrões de comportamento em consonância com o momento histórico-social, ou seja, de busca da inserção de Goiás numa corrente de progresso e modernidade que tomava os estados brasileiros nos anos 1920 e 1930.

Nesse sentido, há que se considerar que “da boa educação da criança dependerá a existência de um adulto civilizado” (VEIGA, 2007, p. 8), uma vez que a civilização do adulto se dá pela civilização da criança. Esse conhecimento mais científico, biológico e psicológico da criança produziu, num plano mais específico, segundo Veiga (2007, p. 9), “uma profunda repercussão na organização escolar e nos procedimentos pedagógicos”. Tanto as finalidades quanto os programas previstos para o Jardim de Infância pelos Regulamentos goianos

refletem essa afirmativa. O método intuitivo, por exemplo, é disseminado desde o século XIX e enfatizado nas atividades propostas para as crianças.

Em substituição à memorização, prática indistinta de ensinar adultos e crianças, presente em um longo período histórico, a concepção de um método que levasse em consideração as particularidades infantis, trouxe consigo outras especificidades, a música, a literatura e o teatro infantil. Neste contexto, não há dúvida de que para a aprendizagem do ser criança civilizada, o controle dos instintos é insuficiente, sendo preciso explorar os sentidos como forma de estabelecer a razão e a moral. (VEIGA, 2007, p. 8)

O programa do Jardim de Infância também pode ser caracterizado pelos princípios disseminados pela Escola Nova ou Escola Ativa, pois segundo mais um trecho do texto “Fins Visados”, do *Correio Oficial*,

[...] Não basta ver, ouvir, tactear os objetos sensíveis para aprender-se e principalmente para educar-se. A intuição tão sómente, o methodo objetivo por si só não pode ser o centro do trabalho escolar.  
É preciso a criança agir. A ação do educando é o fulero em que se estriba a escola activa. A actividade – é aforismo sabido – é uma lei da meninice.  
Façamo-la agir, despertemos-lhe movimentos corporaes e espirituais, estes principalmente, e abandonemos de vez os processos apassivantes, que a obrigam a escutar, a só escutar e dizer, a só ouvir e repetir, embora haja a intuição de que *até aqui tem servido de base* do trabalho na escola tradicional. (CORREIO OFFICIAL, 1930)

Além da influência escolanovista, as finalidades e os programas revelam também a influência dos princípios de Froebel, para quem, considerando o período da primeira infância, a percepção é o ponto de partida para a educação da criança, cuja manifestação espontânea deve ser respeitada. Para a realização das atividades propostas através do programa, a organização das classes do Jardim de Infância é disposta pelos Regulamentos, ora com um número reduzido de alunos, ora não, estabelecendo um ensino individualizado tanto quanto possível, voltando à atenção para a socialização da criança, respeitando as suas particularidades.

Entretanto, nem todas as crianças entre 4 e 7 anos de idade podiam frequentar o Jardim de Infância dadas as disposições dos Regulamentos. Algumas restrições em relação à matrícula revelam a preocupação médico-higienista, muito em voga naquele momento. As razões de higiene e de saúde passaram a “desempenhar um papel importante nas idéias dos adultos sobre o que é civilizado” (ELIAS, 1994b, p. 15), o que acaba levando a uma postura excludente.

A preocupação médico-higienista também está presente na obrigatoriedade do uso do uniforme pelas crianças do Jardim de Infância. A uniformização seria uma garantia de higiene e saúde e, com isso, “percebe-se o quanto o higienismo foi responsável por mudanças de algumas atitudes e que passam a se incorporar desde a infância para a garantia da civilidade

de uma população” (SILVA, 2005, p. 21).

Para o funcionamento adequado do Jardim de Infância, com suas finalidades e programa específicos, os Regulamentos dispõem sobre o pessoal docente e administrativo, sendo este composto, em sua maioria, por mulheres, com exceção do porteiro-servente, que foi acrescentado ao quadro de funcionários pelo Regulamento de 1937. A importância do papel da mulher como educadora é ressaltada pela pedagogia froebeliana, pois para Froebel a mulher possui naturalmente todos os requisitos necessários para cuidar da educação das crianças. Segundo Veiga (2009a, p. 7),

[...] As mulheres passam a ser valorizadas quanto a sua natureza mais dócil ou pelo menos sem as reações violentas costumeiras dos homens, num contexto em que a suavidade no trato com as pessoas faz-se fundamental para o curso do processo de civilização.

Nessa perspectiva, considerando o espaço escolar, a presença das mulheres como professoras, revela, de acordo com Veiga (2009a, p. 8),

[...] um processo civilizador que também idealiza a função do professor, pela própria característica tensa que é o ato de educar crianças tendo em vista as várias habilidades requeridas. O que se vê é a profusão de expectativas quanto a missão de civilizar.

Diante da indicação de pessoal docente especializado para cuidar da educação das crianças no Jardim de Infância goiano, considerando as transformações no modo de conceber e tratar a infância e a criança, diferente do adulto, vale ressaltar as transformações na relação adulto/criança, aspecto que tem a sua importância no curso do processo civilizador. Como afirma Sarat (2009, p. 103),

A infância é um período da vida humana fortemente marcado por características que diferenciam crianças e adultos. Tais características se constroem social e historicamente, através de um longo processo de conformação de percepções que marcam as sociedades em determinadas épocas.

Nesse sentido, se as concepções mudaram é porque mudaram as relações. E, no processo civilizador, a educação das crianças não pode abdicar das relações com o adulto. Relações estas, pautadas na dependência e interdependência entre adultos e crianças.

Os adultos, ou seja, a sociedade, a escola e a família são, pois, responsáveis pela formação do indivíduo que “sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros e essa estrutura particular que é específica de sua sociedade” (ELIAS, 1994a, p. 31). Essa responsabilidade diante da formação do indivíduo, desde a infância, aproxima os Regulamentos, que tratam da educação no Jardim de Infância em Goiás no período de 1928 a 1937, do processo civilizador em curso no estado e, portanto, da constituição da criança

civilizada. A ideia de educação como princípio civilizador é entendida por Santos (2009, p.157), do seguinte modo:

A perspectiva conceitual de proximidade da ideia de educação como ação civilizadora apoia-se no ponto de partida de que, sem a capacidade de autocontrole de suas pulsões, os indivíduos se comportariam como crianças, ou seja, educar, dentre outros aspectos, é desenvolver no educando esta capacidade de autocontrole, de torná-lo educado, adulto, “civilizado”.

Dessa forma, a criança civilizada é a criança educada para a autorregulação. Na concepção de Elias (2006, p. 21),

O processo de civilização está relacionado à auto-regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos altos e baixos das próprias pulsões [urges], paixões e emoções, que exigiriam satisfação imediata e causariam dor caso não fossem saciadas. Na ausência da auto-regulação, não se poderia, sem grande desconforto, adiar – conforme circunstâncias realistas – o aplacamento das pulsões, nem modificar a direção da busca deste objetivo. Nessa situação, todos agiriam como crianças pequenas, sem condições de regular as pulsões e as paixões – ou seja, de se auto-regular – e igualmente incapazes, portanto, de viver permanentemente na companhia dos outros.

Assim, é a mudança na conduta e nos sentimentos humanos que constitui o processo civilizador de Norbert Elias. E isso acontece através de um processo de mudança nos padrões de conduta e comportamentos, considerando as relações de interdependência e a configuração social, bem como as tensões e os conflitos, que do nível social ao individual levam ao controle de si, à autorregulação. E em se tratando da educação da criança e do processo civilizador, é na relação de interdependência, tensionada entre adulto/criança, envolvida por toda uma trama, que a criança se faz civilizada. Dessa forma, pode-se afirmar que,

[...] as crianças são um grupo de seres humanos interdependentes, pertencentes a uma categoria da sociedade, moldados por figurações sociais que se desenvolvem e que se formam entre si e com os adultos à medida que vão se estabelecendo os laços de convivência social em todos os espaços em que ela está presente. (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 90)

Sendo assim, é possível dizer que em Goiás, a regulamentação do Jardim de Infância parte do pressuposto da implantação de regras comportamentais para o estabelecimento de um padrão de conduta em consonância com as expectativas sócio-políticas, bem como com as concepções pedagógicas que configuram a educação das crianças nos anos 1920 e 1930, caracterizando o processo civilizador em curso não só no estado, como também no Brasil.

Nesse contexto, conclui-se que

[...] a necessidade de construir uma internalização de tais padrões é fundamental no processo de aprendizagem da criança para atender as demandas de seu grupo específico. Neste caso, a educação é essencial

tornando-se um processo fundante, percebida como processo de civilização dos modos de ser humano, ou tornar-se humano. (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 92)

A teoria de Norbert Elias, portanto, contribuiu significativamente para compreender o contexto de constituição do Jardim de Infância em Goiás, que nas tramas do processo civilizador desperta para a importância de compreensão da criança enquanto sujeito histórico e produtor de história, capaz interferir no presente, passado e futuro, transformando e sendo transformado. Entretanto, ainda há muito que conhecer sobre as crianças, mas isso é outra história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o Jardim de Infância e o processo civilizador são importantes porque nos permitem entender nossas práticas e nossas concepções acerca do que é infância e como é sua educação, considerando as configurações e as relações que as vêm constituindo ao longo dos séculos. Nesse sentido, considerando a escolarização e a infância como uma relação historicamente construída, podemos perceber que nossas práticas sociais e educativas, bem como nossos pensamentos, também são historicamente construídos.

Ao tomar a constituição do Jardim de Infância como parte de um processo civilizador em curso no estado de Goiás, conclui-se que a educação das crianças revelou-se como uma via possível para a formação do cidadão goiano no contexto de um esforço civilizador/civilizatório. A criação e institucionalização do Jardim de Infância em Goiás, no final dos anos 1920, se deu num contexto de novas aspirações, dadas as mudanças nas configurações sociais e nas relações de poder. Tais aspirações vislumbravam uma escola educadora e transformadora de uma sociedade rumo ao progresso e à modernidade. Nesse processo a educação das crianças entre 4 e 7 anos de idade, no Jardim de Infância, traria significativas contribuições para essa sociedade que se pretendia moderna e civilizada.

O Regulamento e Programa do Jardim da Infância, expedido em 1928, reflete as intenções de criação desta instituição em Goiás para promover não só o desenvolvimento da educação, alicerçado no movimento nacional de reconstrução educacional, mas da sociedade goiana como um todo, como uma rede de configurações que envolvem aspectos políticos, econômicos, sociais e históricos em constantes relações de interdependência.

A constituição do Jardim de Infância em Goiás aconteceu em meio a novas exigências sociais e políticas, o que exigia também um novo modelo de escola, novas formas de abordagem da infância, assim como novos métodos e novas relações entre o adulto e a criança, professor e aluno, sob influência da Escola Nova ou Escola Ativa, por conseguinte da psicologia, a partir das quais se depreendia uma preocupação acerca do entendimento da criança e suas sensações, emoções, comportamentos, percepções, racionalidade e aprendizagem, dentre outros vários aspectos.

Em 1930, o Jardim de Infância foi inserido no Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás, como parte de uma Reforma Educacional, que introduziu no Estado um ideário pedagógico inspirado no pensamento de Froebel e da Escola Nova, contando para essa tarefa com o apoio técnico e intelectual de São Paulo, fortalecendo assim a intenção de modernizar tanto o ensino quanto a sociedade goiana a partir da educação das crianças.

colocadas no centro do processo educativo, o qual passou a enfatizar a aprendizagem ativa, vislumbrando a formação integral, desde que respeitadas cada fase do desenvolvimento infantil. Assim, as reflexões realizadas revelam a influência dessa tendência pedagógica no cenário educacional goiano, e também as contribuições paulistas, além de realçar a vontade de inserção da sociedade goiana no contexto de modernidade e progresso que se vislumbrava para o país naquele momento.

Em 1937, diante das tensões e expectativas com a transferência da Capital para Goiânia, e a instalação da nova Capital, um Jardim de Infância Modelo foi criado pelo recém-expedido Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás, cujas alterações não modificaram o pensamento pedagógico de valorização da criança, tratando-a como centro do processo de ensino/aprendizagem e também como mola propulsora para a sociedade pretendida. Assim, mesmo considerando um contexto sócio-político diferente dos anos anteriores, com novas disputas e relações de poder, vislumbrava-se as crianças como indivíduos construtores e construídos pela/na sociedade, enquanto um processo sempre contínuo e inacabado de civilização, em que a educação da infância tinha/tem papel fundamental.

Vale ressaltar, porém, que essa esperança era depositada nas crianças do ponto de vista da reflexão sobre o discurso legal dos Regulamentos, objeto de estudo, e do discurso oficial, através das publicações do *Correio Oficial*, também tratado na pesquisa. Além das leis e decretos – atos do Governo – o jornal trazia também publicações de todos os setores governamentais, incluindo a educação, a respeito da qual eram publicadas notícias, convites, editais de matrícula e de concurso público, bem como textos com temas específicos, de forma a afirmar os esforços e as expectativas no campo educacional.

Desse modo, dadas as mudanças no pensamento pedagógico presentes nos Regulamentos, expedidos no período de 1928 a 1937, considerando também a configuração política, social e educacional brasileira dos anos 1920 e 1930, é importante afirmar que o Jardim de Infância em Goiás veio, desde a sua criação, se constituindo a passos lentos, marcado por tensões e conflitos, atravessado pelo processo civilizador e pela relação de interdependência entre adulto/criança. Não se tratou, portanto, da adoção de um modelo de instituição copiado de Minas Gerais ou São Paulo, visto ser impossível uma rígida aplicação de procedimentos de seus similares.

Há que se reconhecer, no entanto, a intenção de se fazer apropriar de traços da escola ativa, conforme trecho do texto “Fins Visados”, publicado pelo *Correio Oficial* em 1937,

[...] a verdade crúa e nua infelizmente é que estamos longe de conhecer os trabalhos [...] – idéas factos e realizações que revolucionaram a sociedade actual e a escola que a reflete. Sendo assim, e mais porque “hábitos só se matam com hábitos”, em cuja formação muito tem a didactica por fazer, como se vê, o que faz crer que por muito tempo tenhamos ainda de lutar como marcar passo dessa rotina, é inutil querermos pregar, para resultados immediatos, uma orientação que não pode por razões varias [...], alcançar pleno, decidido e rapido exito. Contentemo-nos, pois: com preparar o terreno para futuros triunfos e, nessa *transição* da escola classica para a activa, aproveitemos o que a experiencia passada nos legou de bom e tentemos aos poucos introduzir no nosso trabalho as innovações esplendidas da “escola para a vida, pela vida”. (CORREIO OFFICIAL, 1937)

Assim como era necessário um período para a transição, também era necessário o esforço para fazer da educação das crianças o alicerce de uma sociedade que caminhava para o progresso e para a modernidade, fazendo parte de um processo civilizador em curso tanto no estado de Goiás quanto no Brasil. Outro trecho da mesma publicação do *Correio Oficial* de 1937, nos dá essa dimensão:

[...] Façamos da nossa escola, [...], um ambiente alegre e constructor, em que a iniciativa pessoal do educando seja despertada por jogos educativos interessantes, em que a necessaria autoridade do mestre – autoridade resultante tão sómente da grandeza do seu mister – não fôrce a criança a attitudes contrarias ao seu natural desenvolvimento. Deixemos livres esses lyriozinhos de alvura sem jaça, para que, nesse ambiente de liberdade fecunda, onde ao envez de fazerem o que querem, farão com alegria *o que devem*, preparemos para a vida futura cidadão livres, que se bastem a si mesmos, dignos por isso mesmo da pátria privilegiada [...].

Sendo assim, a educação da infância foi uma consequência da preocupação do poder público e da sociedade civil com a formação integral das crianças, visando a formação do cidadão republicano e, portanto, do sujeito civilizado. Nesse sentido, as características do Jardim de Infância contempladas nos Regulamentos goianos imprimiram aspectos para uma nova configuração da educação no estado de Goiás, representando um considerável esforço civilizador de adesão ao projeto republicano para o fortalecimento do Estado Nacional e a formação de novos *habitus* sociais.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

Fotografia 1: Aula no Jardim da Infância



Fonte: Arquivo Frei Simão Dorvi / Cidade de Goiás  
(Autor desconhecido / Sem data)

## ANEXO 2

Fotografia 2: Jardim da Infância, uma aula ao ar livre

Fonte: Arquivo Frei Simão Dorvi / Cidade de Goiás  
(Autor desconhecido / Sem data)

**ANEXO 3**

Fotografia 3: Aspectos da sala de aula do Jardim da Infância



Fonte: Arquivo Frei Simão Dorvi / Cidade de Goiás  
(Autor desconhecido / Sem data)

## REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. *John Dewey e a educação infantil entre jardineiras e cientistas*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Miriam Fábila. *Política e escolarização em Goiás: Morrinhos na primeira república*. 2007. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARCE, Alessandra; VALDEZ, Diane. “A primeira infância vai à escola”: o Regulamento do Jardim da Infância – Goiás/1928. *Revista História da Educação*. Pelotas-RS: ASPHE/FaE/UFPeL, n. 16, p. 129-151, set., 2004.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

AZEVEDO, F. A reconstrução educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: AZEVEDO, F. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

BRASIL. *Obras Completas de Rui Barbosa: Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. Volume X. 1883. Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

\_\_\_\_\_. *Obras Completas de Rui Barbosa: Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. Volume X. 1883. Tomo III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BOTO, Carlota. O desencantamento da infância: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF / UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos).

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994. (Coleção Documentos Goianos).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

CASSIMIRO, Maria do Rosário. *Desenvolvimento e Educação no Interior do Brasil: Goiás no complexo regional do Centro-Oeste*. Goiânia: Oriente, 1974.

CHAUL, Nasr Fayad (Coord.). *Coronelismo em Goiás: estudos de casos e famílias*. Mestrado em História/UFG. Goiânia: Editora KELPS, 1998.

DINIZ, Sália Barros. *Mulheres na Imprensa: representações femininas no Correio Oficial, Cidade de Goiás (1930-1937)*. 2013. 181p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Tradução de Peurificación Jiménez. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização*. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

\_\_\_\_\_. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.

\_\_\_\_\_. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Volume 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.

\_\_\_\_\_. La civilización de los padres. In: ELIAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Compilación de Vera Weiler. Colômbia: Grupo Editorial Norma, 1998.

\_\_\_\_\_. *Escritos & ensaios: 1 – Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ERASMO. *A Civilidade Pueril*. Lisboa: Estampa, 1978.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e suas representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2004.

FEREIRA, Eliana Maria; SARAT, Magda. “Civilizar a Infância”: relações entre adultos e crianças no espaço pedagógico da educação infantil. *Poiésis Pedagógica*. Catalão-GO, v. 11, n. 1, p. 86-106, jan./jun., 2013.

FREITAS, M. C; KUHLMANN JR, M. (Orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FROEBEL, Friedrich W. A. *A educação do homem*. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo-RS: UPF, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GÉLIS, Jaques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOMES, Modesto. *Estudos de História de Goiás*. Goiânia: Gráfica do Livro Goiano Ltda, 1974.

GONÇALVES, Ana Maria; BARROS, Aparecida Maria Almeida; PERES, Selma Martines. *A Concepção de Escola Ativa no Ensino Infantil de Goyaz (1930)*. Vitória-ES: Anais do VI

Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/res/trab\\_1203.htm](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/res/trab_1203.htm)>. Acesso em 11/12/2012.

GONDRA, J. G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”: Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A literatura como fonte para a história da infância. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes; FERNANDES, Rogério (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007. (Coleção História da Educação).

HONORATO, Tony. *Institucionalização escolar e civilidade em tempos republicanos*. São Paulo-SP: Anais do VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, setembro / 2010. Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educacao/Anais\\_VII\\_Coloquio/7.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educacao/Anais_VII_Coloquio/7.pdf)>. Acesso em: 01/07/2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo-SP: Loyola, 1988a.

\_\_\_\_\_. *Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: USP, fev. 1988b.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 014, p. 5-18, mai./ago., 2000.

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. FERNANDES, Rogério. Sentidos da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e suas representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2004.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério. (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007. (Coleção História da Educação).

LUZURIAGA, Lorenzo. *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Editorial Lousada, S. A., 1952.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A Informação Goyana: seus intelectuais, a história e a política em Goiás (1917-1935)*. 207p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PALACÍN, Luis. *Goiás 1722-1822: estrutura e conjuntura numa capitania de minas*. Goiânia: Oriente, 1972.

\_\_\_\_\_, Luis; MORAES, Maria Augusta de S. *História de Goiás (1722-1972)*. 7ª ed. Revisada. Goiânia: Ed. da UFG, Ed. Vieira, 2008.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. Caminhos Cruzados: a cidade e a escola na História da Educação em Goiás na Primeira República. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. (Org.). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

\_\_\_\_\_. Rubia-Mar Nunes. Escola Primária em Goiás na Primeira República: tensões e distensões de um “jogo de empurra”. In: ARAÚJO, José Carlos Souza e outros (Orgs.). *Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2012.

RIZZINI, Irene. *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Rio de Janeiro: UNICEF – Ceppi / USU, 2002.

SANTOS, Reinaldo. O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: GOETTERT, Jones Dari; SARAT, Magda. (Orgs.). *Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados-MS: Editora da UFGD, 2009.

SARAT, Magda. Relações entre gerações e processos “civilizadores”. In: GOETTERT, Jones Dari; SARAT, Magda. (Orgs.). *Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados-MS: Editora da UFGD, 2009.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. A infância no processo civilizador. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista-BA: Edições Uesb, Ano III, n. 4, p. 11-27, jan./jun., 2005.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

TOLEDO, J. *Escola brasileira*. Desenvolvimento do Programma de Pedagogia em vigor nas Escolas Normaes. São Paulo: Imprensa Methodista, 1925.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação – A Escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola*. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

VALDEZ, Diane. *História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX*. Goiânia: AGEPEL / UEG, 2002. (Coleção Histórias de Goiás).

\_\_\_\_\_. Diane; BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da Educação em Goiás: estado da arte. *Revista de Educação Pública*. EdUFMT – Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-125, jan./abr., 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. *Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada*. Campinas-SP: Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador, abril / 2007. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos\\_PDF/Cynthia\\_Greive\\_Veiga.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Cynthia_Greive_Veiga.pdf)>. Acesso em 18/06/ 2012.

\_\_\_\_\_. *A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teórica e conceituais*. Recife-PE: Anais do XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, novembro / 2009a. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas\\_redondas/MR\\_Veiga.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Veiga.pdf)>. Acesso em 17/06/2012.

\_\_\_\_\_. *Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927)*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP: Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 21. p. 61-92, set./dez., 2009b.

\_\_\_\_\_. *As crianças na história da educação*. In: *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. *Infância, Literatura e Processo Civilizador da Escola*. In: SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos. (Orgs.). *Sobre Processos Civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2012.

## FONTES

CORREIO OFFICIAL. *Noticiário*: “Jardim da Infancia”. Nº 1.480. 13 de outubro de 1928.

\_\_\_\_\_. *A inauguração do Jardim de Infancia e do Grupo Escolar*. Nº 1.582. 16 de julho de 1929.

\_\_\_\_\_. *Escola Normal / Festa da Inauguração*. Nº 1.602. 3 de setembro de 1929.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 399, de 19 de agosto de 1929 (Orça a receita e fixa a despesa do Estado de Goyaz para o exercício de 1930)*. Nº 1.607. 17 de setembro de 1929.

\_\_\_\_\_. *O ensino oficial / Novo director da Escola Normal*. Nº 1.617. 15 de outubro de 1929.

\_\_\_\_\_. *Instrucção Publica*. Nº 1.621. 24 de outubro de 1929.

\_\_\_\_\_. *Governar é construir estradas ou governar é educar o povo*. Nº 1.632. 23 de novembro de 1929.

\_\_\_\_\_. *Noticiário*: Pela instrucção. Nº 1.630. 16 de novembro de 1929.

\_\_\_\_\_. *As Normalistas*. Nº 1.642. 19 de dezembro de 1929.

\_\_\_\_\_. *Editaes: Jardim da Infancia (Chamada para matricula)*. Nº 1.677. 18 de março de 1930.

\_\_\_\_\_. *A Escola*. Nº 1.693. 06 de maio de 1930.

\_\_\_\_\_. *Fins Visados*. Nº 1.693. 06 de maio de 1930.

\_\_\_\_\_. *Mensagem Presidencial: Instrução / Ensino primario e normal*. Nº 1.702. 31 de maio de 1930.

\_\_\_\_\_. *A Restauração do Regimen*. Nº 1.764. 1º de novembro de 1930.

\_\_\_\_\_. *A Posse do Interventor*. Nº 1.777. 24 de novembro de 1930.

\_\_\_\_\_. *Convite / Jardim da Infancia*. Nº 1.779. 26 de novembro de 1930.

\_\_\_\_\_. *Exposição dos trabalhos do Jardim da Infancia*. Nº 1.781. 28 de novembro de 1930.

\_\_\_\_\_. *Jardim da Infancia*. Nº 1.782. 29 de novembro de 1930.

\_\_\_\_\_. *Pela instrução (Mensagem da Liga de Professores e da Associação dos Professores Primarios)*. Nº 2.871. 13 de outubro de 1934.

\_\_\_\_\_. *A Nova Capital*. Nº 2.967. 16 de março de 1935.

\_\_\_\_\_. *Transferiu-se hoje a séde do Governo Goiano*. Nº 3.139. 4 de dezembro de 1935.

\_\_\_\_\_. *Um monumento á nossa civilização*. Nº 3.331. 27 de novembro de 1936.

\_\_\_\_\_. *A nova Capital do Estado já é um centro de civilização*. Nº 3.360. 9 de janeiro de 1937.

\_\_\_\_\_. *Jardim da Infancia (Chamada para matricula)*. Nº 3.387. 17 de fevereiro de 1937.

\_\_\_\_\_. *O alvorecer de uma nova éra*. Nº 3.512. 17 de setembro de 1937.

\_\_\_\_\_. *Conferencia do prefeito da capital, dr. Venerando de Freitas Borges, pronunciada na inauguração do Congresso do ensino primario*. Nº 3.537. 24 de outubro de 1937.

GOIÁS. (Estado). *Lei n. 631, de 2 de agosto de 1918*. Organiza o ensino primário em Goiás.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 694/1921*. Autoriza a criação de cinco grupos escolares no Estado de Goiás.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 851 A, de 10 de julho de 1928*. Autoriza o Poder Executivo a criar e regulamentar um estabelecimento destinado à educação das crianças.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 858, de 20 de julho de 1928*. Autoriza o Poder Executivo a reformar o ensino normal e primario do Estado

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 9.951 A, de 17 de setembro de 1928*. Regulamento e Programma do Jardim da Infancia. 1928.

\_\_\_\_\_. Lei n. 908, de 29 de julho de 1930. Aprova o Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 10.640, de 13 de fevereiro de 1930.* Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 264, de 7 agosto de 1937.* Baixa o Regulamento do Ensino Primario do Estado.